

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
Programa de Doctorat en Didàctiques Específiques



LA EDUCACIÓN LITERARIA A TRAVÉS DEL ÁLBUM
ILUSTRADO: EL DESARROLLO DE LA INTERCULTURALIDAD
EN LA CLASE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

TESIS DOCTORAL

Realizada por:

Rocío Domene Benito

Dirigida por:

Dr. Josep Ballester Roca

Dr. Agustín Reyes Torres

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura

Facultat de Magisteri – UVEG

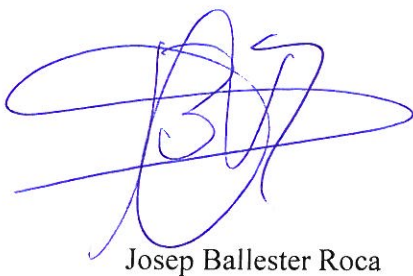
Valencia, abril 2018

JOSEP BALLESTER ROCA, Catedrático del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València y AGUSTÍN REYES TORRES, Titular del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València,

CERTIFICAN por la presente que la tesis doctoral:

LA EDUCACIÓN LITERARIA A TRAVÉS DEL ÁLBUM ILUSTRADO: EL DESARROLLO DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA CLASE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Ha sido realizada por ROCÍO DOMENE BENITO bajo la dirección de ambos directores y constituye la tesis doctoral para optar al grado de Doctor. Y para que así conste, y en cumplimiento con la legislación vigente, presentamos esta memoria firmando este certificado en Valencia, abril del 2018.



Josep Ballester Roca



Agustín Reyes Torres

Esta tesis está bajo la mención de Doctorado Internacional, denominación solo aplicable a los títulos de doctor regulados conforme al R.D. 99/2011.

Por tanto, para obtener la mención de Doctor Internacional, la doctoranda ha realizado dos estancias de investigación. La primera, de un mes de duración, del 1 al 31 de julio de 2016 en la Universidade do Minho en Braga (Portugal). Dicha estancia ha sido avalada por el Dr. Pedro Dono López, Profesor Auxiliar del Departamento de Estudos Românicos de esta institución, y autorizada por la Comisión Académica responsable del programa de Doctorado. La segunda, de dos meses de duración, del 10 de julio al 10 de septiembre de 2017 en la Universität Leipzig (Alemania). Dicha estancia ha sido avalada por la Dra. Elia Hernández Socas, responsable del Departamento de Lingüística Aplicada y Translatología en el ámbito francófono, y autorizada por la Comisión Académica responsable del programa de Doctorado. Ambas estancias han sido incorporadas al documento de actividades de la doctoranda.

Además, se ha redactado en inglés el resumen, la introducción, las conclusiones y el material preparado para las sesiones de aula llevadas a cabo con los estudiantes de sexto de primaria del CEIP Sant Isidre (Valencia); y presentado parte de la defensa de la tesis doctoral en esta lengua por ser habitual para la comunicación científica en su campo de conocimiento, y ser distinta a cualquiera de las lenguas oficiales en España.

A Marisol
In Memoriam

“There is no magic to achievement. It's really about hard work, choices and persistence”

Michelle LaVaughn Robinson Obama

Agradecimientos

Decía Cortázar que las palabras nunca alcanzaban cuando lo que había que decir desbordaba el alma. Así me encuentro yo en este momento, cuando estoy a punto de culminar una de las etapas más importantes de mi vida académica y plasmar en las diferentes secciones que componen esta tesis doctoral todo aquello que considero esencial para educar a los verdaderos protagonistas de esta tesis: los niños. Niños, Xiquets, Children, Kinder, Filhos, Bambini, seis términos que aluden a la gran variedad lingüística de la que he podido disfrutar a lo largo de esta experiencia académica y vital tan altamente gratificante.

Gràcies Dr. Josep Ballester per introduir-me en el món de la interculturalitat educativa. Gràcies pels teus savis i pràctics consells per a la redacció d'un treball acadèmic d'aquesta envergadura. Gràcies per promoure la diversitat des de l'educació literària i la llengua catalana com a vehicle cultural. Gràcies per fomentar *l'horrible perill de la literatura*. Gràcies per donar veu a les minories silenciades en els teus escrits. Gràcies per confiar en mi.

Thank you Dr. Agustín Reyes for the discovery of *The Other Side* six years ago. As you know, Clover and Annie are 'the cornerstones' of this thesis. Thank you for introducing me to the world of research in a masterly way. Thank you for teaching me how to observe every little detail from a critical perspective. Thanks for your enthusiasm and dedication. Thanks for the time shared together.

Muito obrigada a Dr. Pedro Dono pela calorosa recepção na Universidade do Minho. Muito obrigada por orientar-me no conhecimento de um novo país, cultura e linguagem. Muito obrigada por me ajudar a crescer como investigadora e como pessoa.

Einen besonderen Dank schulde ich Dr. Elia Hernández und Dr. Ferran Robles, die mir bei Durchführung meines Forschungsaufenthaltes an der Universität Leipzig unterstützt haben. Danke, dass Sie mir eine wundervolle, kulturelle und sprachliche Erfahrung ermöglicht haben. Danke für Ihre Ratschläge und Ihre Zuneigung.

Gracias al CEIP Sant Isidre de Valencia y en especial a su directora, jefa de estudios y a la profesora de inglés por brindarme la posibilidad de realizar en un ambiente familiar y acogedor la propuesta didáctica de esta tesis doctoral. Gracias a Begoña y a las 25 pequeñas almas que participaron en esta investigación.

AGRADECIMIENTOS

Thank you Leyre for being the most wonderful girl in the world. Thank you for your smiles, your restless mind, your curiosity and your imagination. Thanks for all your help and for inspiring me so much. Thank you for believing in yourself and being convinced to achieve everything you propose in life. Thanks for being one of the protagonists of this dissertation.

Gracias Amparo y Marta, mi Otredad académica. Gracias por compartir conmigo el apasionante mundo de la investigación, la lengua de Cervantes, el yo creo, el yo pienso y el cambio de roles en los actos de habla directivos en el teatro. Gracias por visibilizar los entresijos de nuestra lengua y sus plasmaciones literarias. Gracias por amar la lengua y la literatura.

Grazie a Lui. Grazie per le letture e le riflessioni condivise dall'altra parte del mondo. Grazie per la scoperta dell'altro pirandelliano. Grazie per aver ispirato alcune parti di questo lavoro. Grazie per essere parte della mia vita.

Gracias, en mayúsculas, a mis padres, hermanos, abuelos y demás familia. Gracias por haber promovido en mí hábitos como la constancia, la disciplina, el esfuerzo, el tesón, la superación personal y la bibliofilia. Gracias por haberme “empoderado” al ofrecerme un universo de pensamiento e imaginación sin límites a través de las historias que contaban los cuentos que ya devoraba en mi infancia. Gracias por no cortarme las alas. En este punto, no puedo olvidarme de la que fue mi familia académica durante muchos años: mis profesores y profesoras del Colegio Las Terciarias de Teruel y todas mis compañeras y amigas. Gracias por inculcarme valores como la solidaridad o la empatía. Gracias por enseñarme a leer. Gracias por tantos libros. Gracias por tantas historias.

Gracias Jacqueline Woodson, Eve Bunting, Peter Sís, Adela Turin, Vanina Starkoff, Kelly DiPucchio y Patricia Polacco. Gracias por dar voz a Clover, Allison, Peter, Daisy, Jessica, Grace, Trisha y Meema. Gracias Otro.

Resumen

En un mundo globalizado e internacional como el actual, tanto la interculturalidad como el multiculturalismo se muestran como nociones universales en el desarrollo integral del ser humano desde su infancia. Esto es debido a que aspectos como la solidaridad, la justicia social, el compañerismo, la empatía y la proximidad al otro forman parte y deben ser aprendidos en las aulas del siglo XXI. En este sentido, la heterogeneidad y la diversidad constituyen los elementos esenciales de la propuesta educativa que presentamos en esta tesis doctoral. Así, hemos considerado que la literatura; concretamente, el álbum ilustrado -artefacto cultural dotado de lenguaje narrativo y visual- es, sin lugar a dudas, el recurso más idóneo para transmitir dichos valores y también para la enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Pretendemos, por tanto, fomentar el desarrollo de la competencia literaria y la *multiliteracidad* interculturales a través de una selección de álbumes ilustrados en una clase de sexto de primaria de inglés como lengua extranjera.

Por consiguiente, bajo estas directrices, realizamos una selección de ocho álbumes ilustrados en relación a temáticas multi e interculturales. Se trata de ocho historias que reflejan momentos concretos de la historia o conflictos donde los autores buscan fomentar el pensamiento crítico-reflexivo, la imaginación, la curiosidad y la creatividad de sus lectores. Somos conscientes de que a través de los álbumes escogidos los niños pueden inferir conocimientos cognitivos, literarios, estéticos, sociales y culturales e iniciar un proceso de construcción y negociación de significado a través de una identificación y conocimiento personal que los acerca más al otro.

Seguidamente, llevamos a cabo el diseño y la implementación de una secuencia didáctica basada en cuatro de los ocho álbumes. Esta vez la selección se basó en el contexto del alumnado y en la temporización, así como en la muestra de algunos de los temas más significativos y actuales como el “empoderamiento” de la mujer o el racismo. Tras analizar los resultados de la experiencia docente práctica, concluimos que los beneficios del uso de la literatura en el aula son numerosos ya que permiten un desarrollo integral del ser humano como estudiante y como persona.

Palabras clave: multiculturalismo-interculturalidad, enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua extranjera, álbum ilustrado, competencia literaria intercultural, *multiliteracidad* intercultural.

Resum

En un món globalitzat i internacional com l'actual, tant la interculturalitat com el multiculturalisme es mostren com nocions universals en el desenvolupament integral de l'ésser humà des de la seua infància. Açò és degut al fet que aspectes com la solidaritat, la justícia social, la companyonia, l'empatia i la proximitat a l'altre formen part i han de ser apresos en les aules del segle XXI. En aquest sentit, l'heterogeneïtat i la diversitat constitueixen els elements essencials de la proposta educativa que presentem en aquesta tesi doctoral. Així, hem considerat que la literatura; concretament, l'àlbum il·lustrat - artefacte cultural dotat de llenguatge narratiu i visual- és, sense cap dubte, el recurs més idoni per a transmetre aquests valors i també per a l'ensenyament/aprenentatge d'anglès com a llengua estrangera. Pretenem, per tant, fomentar el desenvolupament de la competència literària i la *multiliteracitat* interculturals a través d'una selecció d'àlbums il·lustrats en una classe de sisè de primària d'anglès com a llengua estrangera.

Per tant, sota aquestes directrius, vam realitzar una selecció de huit àlbums il·lustrats en relació a temàtiques multi i interculturals. Es tracta de huit històries que reflecteixen moments concrets de la història o conflictes on els autors busquen fomentar el pensament crític-reflexiu, la imaginació, la curiositat i la creativitat dels seus lectors. Som conscients de que a través dels àlbums escogits els xiquets poden inferir coneixements cognitius, literaris, estètics, socials i culturals i iniciar un procés de construcció i negociació de significat a través d'una identificació i coneixement personal que els acostava més a l'altre.

Seguidament, portem a terme el disseny i la implementació d'una seqüència didàctica basada en quatre dels huit àlbums. Aquesta vegada la selecció es va basar en el context de l'alumnat i en la temporització, així com en la mostra d'alguns dels temes més significatius i actuals com el "empoderament" de la dona o el racisme. Després d'analitzar els resultats de l'experiència docent pràctica, vam concloure que els beneficis de l'ús de la literatura a l'aula són nombrosos ja que permeten un desenvolupament integral de l'ésser humà com a estudiant i com a persona.

Paraules clau: multiculturalisme-interculturalitat, ensenyament/aprenentatge d'anglès com a llengua estrangera, àlbum il·lustrat, competència literària intercultural, *multiliteracitat* intercultural.

Abstract

In a current, globalized and international world, both interculturalism and multiculturalism are shown as universal notions in the integral development of human beings from their childhood since aspects such as solidarity, social justice, partnership or empathy and proximity to the Other must be emphasized in the 21st century classrooms. In this sense, heterogeneity and diversity are the essential elements of the educative proposal which we present in this doctoral thesis. Thus, we have considered literature; specifically, picturebooks - cultural artifacts endowed with narrative and visual language - are, without a doubt, the most appropriate resource to transmit these values and also for teaching/learning of English as a foreign language. We intend, therefore, to promote the development of intercultural literary competence and multiliteracy through picturebooks in a sixth grade class of English as a foreign language.

Therefore, following these guidelines, we made a selection of eight picturebooks regarding multi and intercultural themes. It is about eight stories that reflect specific historical moments or conflicts where the authors seek to foster critical-reflective thinking, imagination, curiosity and creativity among their readers. We are aware that through the selected picturebooks children can infer cognitive, literary, aesthetic, social and cultural knowledge and initiate a process of construction and negotiation of meaning through an identification and some personal knowledge that bring them closer to the Other.

Next, we carry out the design and implementation of a didactic sequence based on four of the eight picturebooks. This time the selection was based on the context of the students and timing, as well as on the sample of some of the most significant and current issues such as the "empowerment" of women or racism. After analyzing the results of the practical teaching experience, we conclude that the benefits of using literature in the classroom are numerous since they enable an integral development of human beings as students and as people.

Keywords: multiculturalism-interculturalism, teaching/learning of English as a foreign language, picturebook, intercultural literary competence, intercultural multiliteracy.

**La educación literaria a través del álbum
ilustrado: el desarrollo de la interculturalidad en
la clase de inglés como lengua extranjera**

ÍNDICE

INTRODUCTION.....	I
--------------------------	----------

BLOQUE I: LA EDUCACIÓN LITERARIA, LA INTERCULTURALIDAD, LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA Y EL ÁLBUM ILUSTRADO COMO PILARES BÁSICOS EN EL DESARROLLO INTEGRAL DEL SER HUMANO.....	39
--	-----------

CAPÍTULO 1: DEL MULTICULTURALISMO A LA INTERCULTURALIDAD: DE LA DESCRIPCIÓN AL DIÁLOGO. EDUCACIÓN LITERARIA DESDE LA INTERCULTURALIDAD.....	43
--	-----------

<i>1.1. PREFACIO. DEFINICIONES Y CARACTERIZACIONES BÁSICAS.....</i>	<i>43</i>
<i>1.2. PROCESOS MIGRATORIOS. CAUSAS E INICIOS DEL MULTICULTURALISMO Y LA INTERCULTURALIDAD.....</i>	<i>48</i>
<i>1.3. MULTICULTURALISMO VS INTERCULTURALISMO: APLICACIONES EDUCATIVAS.....</i>	<i>50</i>
<i>1.4. LITERATURA, LENGUA, CULTURA E HISTORIA. HACIA UNA EDUCACIÓN LITERARIA INTERCULTURAL.....</i>	<i>58</i>
<i>1.5. LA COMPETENCIA LITERARIA A TRAVÉS DEL ENFOQUE INTERCULTURAL.....</i>	<i>70</i>
1.5.1. Orígenes del término competencia.....	70
1.5.2. El término competencia aplicado a la lingüística.....	71
1.5.3. De la competencia lingüística a la competencia comunicativa.....	72
1.5.4. Competencia literaria. ¿Sub-competencia dentro de la competencia comunicativa o una nueva competencia?.....	73
1.5.5. Hacia una competencia literaria intercultural.....	77
<i>1.6. LA MULTILITERACIDAD INTERCULTURAL: LECTURA, ESCRITURA, CULTURA, LITERATURA, PENSAMIENTO E IMAGINACIÓN EN LA ERA DIGITAL: EL LECTOR DEL SIGLO XXI.....</i>	<i>83</i>

CAPÍTULO 2: LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA LENGUA Y LA LITERATURA (SEGUNDAS LENGUAS/LENGUAS EXTRANJERAS): EL CASO DEL INGLÉS.....	89
--	-----------

<i>2.1. MARCO EPISTEMOLÓGICO DE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS/LENGUAS EXTRANJERAS: ¿UN CAMPO DENTRO DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA O UNA DISCIPLINA INDEPENDIENTE?.....</i>	<i>89</i>
<i>2.2. ALGUNAS CONSIDERACIONES INICIALES CON RESPECTO A LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS/LENGUAS EXTRANJERAS....</i>	<i>93</i>
2.2.1. Influencia de la interlengua.....	93

2.2.2. Variables individuales y la influencia del entorno lingüístico y del contexto escolar en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas/lenguas extranjeras	94
2.3. <i>METODOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS/LENGUAS EXTRANJERAS: EL PAPEL DE LOS TEXTOS LITERARIOS</i>	97
2.4. <i>LA INCLUSIÓN DE LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS</i>	99
2.5. <i>ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS (INGLÉS) A TRAVÉS DE TEXTOS LITERARIOS: EL CUENTO</i>	105
CAPÍTULO 3: EL PODER DE LA COMBINACIÓN DE LA PALABRA Y LA IMAGEN: EL ÁLBUM ILUSTRADO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA BÁSICA EN LA EFL EN EDUCACIÓN PRIMARIA	115
3.1. <i>CONTEXTUALIZACIÓN DEL ÁLBUM ILUSTRADO EN LA HISTORIA DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL EN LENGUA INGLESA</i>	115
3.1.1. Definición y principales características de la literatura infantil y juvenil	115
3.1.2. Inicios del álbum ilustrado. Breve panorama desde una perspectiva histórico-social	118
3.2. <i>DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DEL ÁLBUM ILUSTRADO</i>	125
3.3. <i>APLICACIONES DEL ÁLBUM ILUSTRADO EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS</i>	135
3.4. <i>LA IMAGINACIÓN Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DEL ÁLBUM ILUSTRADO: DESCUBRIMIENTO, IDENTIFICACIÓN Y REFLEXIÓN</i>	141
BLOQUE II: SELECCIÓN Y ANÁLISIS DEL CORPUS: OCHO ÁLBUMES ILUSTRADOS COMO ARTEFACTOS INTERCULTURALES EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA	153
CAPÍTULO 4: TEMAS PRINCIPALES EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL DEL SIGLO XXI	157
4.1. <i>INTRODUCCIÓN</i>	157
4.2. <i>CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL MULTICULTURAL</i>	158
4.3. <i>TEMAS MÁS CARACTERÍSTICOS DE LA LIJ</i>	162
4.3.1. La amistad y la familia: temas tradicionales adaptados interculturalmente al siglo XXI	163
4.3.2. Discriminación por género/ estereotipos de género	168
4.3.3. Fanatismo y prejuicio religioso	174
4.3.4. Necesidades especiales/ <i>Bullying</i> / Educación para la ciudadanía y la paz	180
4.3.5. Política	185
4.3.6. Racismo y discriminación étnica	188

4.3.7. Guerras, terrorismo, dictaduras y muros	193
--	-----

CAPÍTULO 5: COMENTARIO Y ANÁLISIS DE OCHO ÁLBUMES ILUSTRADOS MULTICULTURALES201

5.1. <i>THE OTHER SIDE</i>	202
5.2. <i>GRACE FOR PRESIDENT</i>	214
5.3. <i>IN OUR MOTHER'S HOUSE</i>	225
5.4. <i>THE JUNKYARD WONDERS</i>	235
5.5. <i>THE WALL: GROWING UP BEHIND THE IRON CURTAIN</i>	246
5.6. <i>WALKING TO SCHOOL</i>	258
5.7. <i>DANCING IN THE CLOUDS</i>	270
5.8. <i>CANDY PINK</i>	282
5.9. <i>ANÁLISIS COMPARATIVO DEL CORPUS SELECCIONADO</i>	294

BLOQUE III: LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA A TRAVÉS DE CUATRO ÁLBUMES ILUSTRADOS: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DESDE LA INTERCULTURALIDAD.....307

CAPÍTULO 6: APLICACIÓN DIDÁCTICA: DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA Y LA MULTILITERACIDAD INTERCULTURALES A TRAVÉS DEL CORPUS SELECCIONADO311

6.1. <i>MARCO LEGISLATIVO</i>	313
6.2. <i>OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA</i>	316
6.3. <i>DESCRIPCIÓN DE LOS DOS EJES EDUCATIVOS: ALUMNO VS. PROFESOR</i>	319
6.3.1. Descripción del papel del alumno/aprendiz	319
6.3.2. Descripción del papel del profesor	320
6.4. <i>METODOLOGÍA</i>	322
6.5. <i>EDUCACIÓN LITERARIA A TRAVÉS DE CUATRO ÁLBUMES ILUSTRADOS</i>	322
6.6. <i>CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO DONDE SE LLEVÓ A CABO LA PROPUESTA DIDÁCTICA</i>	324
6.7. <i>CONTEXTUALIZACIÓN DEL AULA</i>	325
6.8. <i>TEMPORALIZACIÓN Y PREPARACIÓN DE LAS SESIONES DE AULA</i>	325
6.8.1. Primeras impresiones y toma de contacto con el grupo: Cuestionario inicial.....	325
6.8.2. Cuadro-resumen de las sesiones de aula	329
6.9. <i>DESCRIPCIÓN INDIVIDUALIZADA Y DETALLADA DE CADA SESIÓN</i>	330
6.10. <i>EVALUACIÓN</i>	342

CAPÍTULO 7: RECOGIDA DE DATOS Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	351
7.1. <i>RECOGIDA DE DATOS</i>	351
7.1.1. Observación pormenorizada de cada una de las sesiones de aula	352
7.2. <i>ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS TAREAS SEMANALES</i>	379
7.3. <i>EVALUACIÓN DEL ALUMNADO TOMANDO COMO REFERENCIA LA TABLA DE CRITERIOS DE EVALUACIÓN PRESENTADA ANTERIORMENTE</i>	388
7.3.1. Análisis de los resultados de la evaluación inicial tras la sesión 1	389
7.3.2. Análisis de los resultados de la evaluación tras la sesión 6.....	391
7.3.3. Análisis de los resultados de la evaluación tras la sesión 11	394
7.4. <i>CONCLUSIONES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN</i>	399
 CONCLUSIONS	 403
 BIBLIOGRAFÍA	 413
 ANEXOS	 445
Anexo: Cuestionario inicial	447
Anexo: Sesiones de aula	455
Anexo 1: All children have abilities	457
Anexo 2: The Self and The Other.....	458
Anexo 3: Pros and Cons	459
Anexo 4: Positive Adjectives	460
Anexo 5: Family Photo.....	461
Anexo 6: Colour and Gender.....	462
Anexo 7: The End.....	463
Anexo 8: Stereotypes.....	464
Anexo 9: Colour Identification.....	466
Anexo 10: Politics	468
Anexo 11: My Electoral Programme.....	471
Anexo 12: Clover and Annie.....	472
Anexo 13: Friendship	474
Anexo 14: Imperative.....	476
Anexo 15: Our Intercultural Museum	477
Anexo 16: Intercultural Quotes	478

Anexo: Guías de lectura.....	479
Anexo: Guía de lectura de <i>Dancing in the Clouds</i>	481
Anexo: Guía de lectura de <i>Candy Pink</i>	482
Anexo: Guía de lectura de <i>Grace for President</i>	483
Anexo: Guía de lectura de <i>The Other Side</i>	484
Anexo: Tareas semanales	485
Anexo: Tarea semanal 1	487
Anexo: Tarea semanal 2	490
Anexo: Tarea semanal 3	493
Anexo: Tarea semanal 4	495
Anexo: Tarea semanal 5	498
Anexo: Tarea semanal 6	500
Anexo: Tarea semanal 7	503
Anexo: Tarea semanal 8	504
Anexo: Tarea semanal 9	509
Anexo: Tarea semanal 10	511
Anexo: Evaluaciones individuales.....	515
Anexo: Autorización de menores	671
Anexo: Transcripción de los vídeos sobre los álbumes ilustrados	677

Índice de figuras

Figura 1: Modelo de Bachman	74
Figura 2: Un modelo para el desarrollo de la competencia literaria.....	76
Figura 3: Concepción de la didáctica de la lengua y la literatura	91
Figura 4: Ámbitos de la didáctica de la lengua y la literatura	92
Figura 5: La práctica de la enseñanza motivacional.....	96
Figura 6: Clasificación de los libros de acuerdo al código.....	133
Figura 7: Capacidades de aprendizaje vitales y generales	150
Figura 8: Descripción de las propiedades de un profesor.....	321

Índice de tablas

Tabla 1: Dimensiones del aprendizaje del siglo XXI.....	104
Tabla 2: Objetivos del uso de los cuentos en el aula	106
Tabla 3: Impulsos literarios (adaptada de Sipe, 2000: 270)	138
Tabla 4: Conocimientos cognitivos, morales y cívicos	155
Tabla 5: Competencias educativas	316
Tabla 6: Cuadro-resumen de las sesiones de aula	330
Tabla 7: El taller (adaptado de Acquaroni, 2015: 9)	337
Tabla 8: Objetivos y criterios de evaluación	344
Tabla 9: Criterios de evaluación.....	350
Tabla 10: Actividad de Pros y Cons.....	354
Tabla 11: Un museo intercultural	369

Índice de imágenes (cuerpo de la tesis)

Imagen 1: My Electoral Programme 1	363
Imagen 2: My Electoral Programme 2	363
Imagen 3: Eslogan contra el racismo 1.....	367
Imagen 4: Eslogan contra el racismo 2.....	368
Imagen 5: Parte del museo dedicada a <i>The Other Side</i>	370
Imagen 6: Representación escénica de <i>Grace for President</i>	371
Imagen 7: Parte del museo dedicada a <i>Dancing in the Clouds</i>	372
Imagen 8: Parte del museo dedicada a <i>Grace for President</i>	373
Imagen 9: Parte del museo dedicada a <i>Candy Pink</i>	374
Imagen 10: Información sobre el museo intercultural.....	375
Imagen 11: Ejemplos de autoevaluación.....	377

Índice de abreviaturas

DDL: Didáctica de la lengua y la literatura

EFL: English as a foreign language

LIJ: Literatura infantil y juvenil

L1: Lengua materna

L2: Segunda lengua

Literary education through picturebooks: the development of interculturality in the English class as a foreign language

INTRODUCTION

INTRODUCTION

From old times, interculturalism and multiculturalism have been part of universal and essential notions such as freedom, reciprocity, brotherhood or cultural confrontations. It is widely known that these are inherent aspects to every society in any period of History. Cultural exchanges were already produced in Catholic Kings Age in Spain or among the group of cultures that lived in the new American colonies led by the Puritans. More recently, in the last century, two world wars originated migration phenomena and provoked the inevitable cultural, ethnic and/or religious mixtures that persist today through refugee and job and study finder waves. The current situation can be defined, therefore, in intercultural and multicultural terms. However, this does not always mean a desirable pacific coexistence among cultures, origins, habits, customs and ways of thinking and living.

Indeed, nowadays, some negative interpretations of intercultural situations are said to be problematic and foster negative and rejected feelings towards the Other, which are each time more and more visible in every sphere of the society. This is the reality children must face that could even originate tensions and confrontations. Regarding these possible conflicts, the following questions can be arisen: Is it possible to coexist in a pacific way and celebrate diversity? Can two children from different ethnics be friends? Can an African American girl become president of the United States of America? Can two mothers and three adopted children be a family? Will a dyslexic child be able to achieve his/her dreams? These and other questions will be analysed in an intercultural and multicultural frame where notions like dialogue, imagination, critical and reflective thinking are crucial. In this line of thought, it is vital to consider how to promote these premises among children in the frame of an intercultural education whose main target is to develop an intercultural literary competence that helps children understand and accept the Other. Thus, with the aim of fostering, strengthening perspectives and showing the Other like a richful complement and not like a separate element, literature is a fundamental tool. Through picturebooks, children experience new feelings, they identify with fictional characters, they discover new worlds and horizons, their curiosity and imagination increase and they learn how to think in a critical way.

Imagination and critical thinking are two noticeable pillars in the development of intercultural and multicultural values. *Don Quixote*, for example, shows a miscellany of social and cultural elements through different dialectic games. According to Doctor Eudoro Fonseca (2004), Cervantes's work has a multicultural inspiration and emphasizes the power of dreams:

¿Qué significa decir que nuestra imaginación importa? Significa, entre otras cosas, reivindicar la libertad interior, ese territorio inagotable a nuestra disposición que nos permite trascender los lindes del tiempo y el espacio, inconformarnos con una realidad presente, quizá estrecha o insatisfactoria, en todo caso menos bello, menos alto y menos grande que nuestros mejores sueños. La imaginación reivindica aquello que nos permitirá ser libres aun en medio de cadenas. (2004: Inaugural Speech)

Dealing with the relevance of imagination, we can claim that it helps human beings in their own personal and inner growth and invites them to think beyond, to understand reality from an intercultural prism and to build bridges that let a deep connection among cultures, ethnics and religions. In short, imagination shows us the path towards freedom and how to create a social and cultural cohesion that guides mankind future. This could be a paradoxical and even idealistic vision of imagination. Nevertheless, human beings own, according to Nelson Mandela, the weapon of education: intercultural education. This model based on a literacy approach is proposed to be the most suitable to get the intercultural objectives that are described in this thesis. To do that, the whole educative community (teachers, parents, editors, students, etc) must create an intercultural atmosphere which allows not only the identification and description of cultures but also the equity and interaction among them. Furthermore, imagination offers children the possibility of creating closer relationships with other students and through those ones they develop as human beings both in an intelectual and emotional way at the same time. In this sense, intercultural literary education not only enhances the adquisition of cognitive knowledge but also social and cultural ones. As a consequence, the fact of fostering an intercultural and interactive education shows that cultural diversity must be understood as a rule rather than an exception. This educative model can be applied to different knowledge fields, but in this research our attention will be focused on the literary dimension.

This literary dimension, as it will be shown in this research, is closely connected to language, culture and history conceptions. These four dimensions cannot be

understood separately. On the one hand, we cannot forget that language is the raw material of literature, without words an author is not able to send the message he/she wants in his/her work. Through language, readers interpret and know linguistic aspects and, of course, social and cultural ones. At this point, culture can be considered a decisive factor in relationships between language and literature. In Galisson's words (1991:151), the relationship between language and culture can be compared to a marriage one, "consommer one jusqu'alors mariage un peu trop blanc". Therefore, culture concept is added to the bidimensional relationship between language and literature and provides it with more extensive knowledge since cultural elements are present in the reading process. Lastly, the fourth element is History. Everything happens in a specific time and place. The imbrication and understanding of all these parameters help us to decipher both implicit and explicit intercultural messages in a story. To sum up, through language, literature, culture and history human beings are capable of analysing and interpreting the world where we live.

After this introductory preface about key aspects such as the suitability of imagination, freedom or intercultural literary education, the main reasons why I decided to start this thesis will be depicted. The necessity of acceptance and valuation of diversity is, inevitably, one of the essential points. In this sense, the fostering of interculturalism and the interaction among cultures become a principal maximum. From the 60s and 70s, interculturalism has defined its study guidelines. It was originated in France and from that model researchers and teachers have been trying to implement an educative approach in order to achieve a model based on equality of opportunities and on the development of moral and civic values. Currently, in the 21st century, teachers must be ready and face the multicultural reality in a positive way. Moreover, there is an urgent need of adapting to students who must be treated with the same equality in a heterogeneous sphere. From this moment, heterogeneity is the rule and each child must be felt valued individually. All are protagonists, without exceptions; there are no differences between main and secondary actors and actresses. Inextricably joined to interculturalism, a globalised world perception appears where the knowledge of a foreign language offers a great deal of social and work opportunities. Due to this, the teaching/learning of a foreign language has increased in the last decades. Regarding this interest, a communicative approach is the most used to keep conversations and laces with people from different countries. By analysing these two ideas

(interculturalism and teaching/learning of English as a foreign language) I observed that I could imbricate them through literature and design a new proposal whose goal is to encourage the promotion of reading from early childhood and make children feel protagonists of their own education. Thanks to that, they develop the so-called intercultural and literary competence in a foreign language and multiliteracy where basic skills are fostered in an interdisciplinary way.

To continue, the main objectives of this research will be pointed out:

- To promote an intercultural literary education through a new literary approach, adapted to 21st century children.
- To construct and negotiate meaning through the development of an intercultural literary competence that emphasizes social and cultural issues.
- To develop imagination and critical and reflective thinking since they foster personal knowledge and the acceptance of the Other.
- To help students in the construction of their own identity through the equality of opportunities and the guarantee of the same starting point for everyone.
- To show and awake students' interest in the Other, his/her culture, language and history.
- To establish diversity and heterogeneity as universal and essential notions for intercultural literary education.
- To foster the use of picturebooks like a useful tool not only for the acquisition of traditionally considered academic knowledge but also moral and civic values.
- To emphasize the importance of intercultural multiliteracy.
- To promote the development of emotional education as a key element in the integral development of human beings.

These are some of the most relevant objectives of our research. To develop them, literature becomes the main pillar since literary texts are indispensable. Briefly, the main objective is to show a new literary approach based on the use of literary texts (picturebooks) where the imbrication between word and image helps students to expand their critical thinking, imagination and creativity. Besides, the development of these inherent human aspects lets students learn and apply to their lives democratic and moral

values. Thus, students learn a foreign language and its culture, history and literature and how to think and elaborate their ideas in that language.

A summary with the contents of this dissertation will be thereupon displayed. Following this introduction, readers can observe the presence of three study blocks where after a first theoretical approach with reality in which we live and the importance of the inclusion of literary texts in intercultural literary education, a selection and a detailed analysis of those materials that are considered the most suitable to involve all the premises shown before. Lastly, the third block is focused on the didactic proposal which is the practical implementation of all the theoretical information described in the other two blocks. In this way, in the first place, in block I (chapters 1-3) a theoretical framework is analysed around three basic pillars: literary education and interculturalism, teaching and learning of English as a foreign language and picturebooks and their educative applications. The breakdown of this group of chapters is as follows: in chapter 1 an epistemological approach to culture concept and interculturalism and multiculturalism notions involved by historical, social and geographic factors and educative dimension is described. Moreover, readers can explore on the development of an intercultural literary education, the so-called literary competence adding an intercultural vision and the relevance of intercultural multiliteracy. The second chapter is focused on the teaching and learning of English as a foreign language through a historical point of view paying attention to both literary and linguistic fields with the goal of spreading an eclectic methodology through the inclusion of literary texts. At the same time, there is an incursion in the most related literary examples for children: tales and their didactic exploiting ways. Finally, chapter 3 is about picturebooks and all their visual and narratology possibilities that describe a social, cultural, linguistic and artistic referent for intercultural literary education and teaching/learning English as a foreign language in primary school. In addition to this, this chapter talks about the development of imagination and critical and reflective thinking as essential allies to ensure a 21st century intercultural literary education.

Dealing with the second block (chapter four and five), critical analysis and reflection about materials are the protagonists. In this respect, some premises over the selection of materials to favour a 21st century intercultural literary education in the English class in primary are discussed. Besides, most common children literature themes are examined through illustrative examples. In chapter five readers

can observe the selected picturebooks according to the themes and messages (the evolution of the role of the family, ethnics, cultures and religions confrontations or the changing roles between men and women, among others) worked on the previous chapter. The choice of those picturebooks is the following one: *The Other Side* (2001), a story that captivated me from the first time I read it. It is really evoking how the author recreates racism and prejudice through the metaphorical use of a fence and the challenge two young girls have to face to become friends. *In Our Mothers' House* (2009) represents another good example of multiculturalism. The role of the family and the new emergent models are described through the voice of a girl who was adopted by two women. *Walking to School* (2008) narrates the story of two girls who live in the segregated city of Belfast and they experience hate among members of the same community due to religious affairs. *The Wall: Bringing Up Behind the Iron Curtain* (2007) depicts the vital experiences of a young boy during Cold War, a period characterised by political and social tensions. *The Junkyard Wonders* (2010) talks about the effort and sacrifice of a young girl that wants to be like the rest of the children. However, thanks to a teacher, she discovers that every single child is unique and wonderful. Likewise, *Grace for President* (2008) portrays a denouncement against the invisible role of women in society through a girl who rebels and expresses her desire of becoming president of the United States of America. Gender issue is also the main theme of *Candy Pink* (2016), through elephant characters, the author claims for gender equality. Lastly, *Dancing in the Clouds* (2010) offers a simply example about the importance of interculturalism and the interaction among members of different cultures. In sum, there is no doubt that these picturebooks are excellent multicultural examples that introduce children to controversial but necessary themes. Each of these stories has a different theme but they share each others intercultural and multicultural traits. What is more, they show young students current problems so as to awake their minds. Another interesting function of these picturebooks is to give voice to minorities and represent each single child as unique and unrepeatable. Racism and gender politics criticism, new family models' acceptance and valuation, rejection of religious intolerance or censorship must be themes addressed to children in the 21st century classrooms. In this case, these ones will be put into practice in English as a foreign language class in primary school to promote the development of intercultural literary competence and values like citizenship, solidarity, justice or partnership.

With regard to the last block (chapter six and seven) a wide range of activities are designed to implement all the ideas proposed in the previous chapters and to demonstrate the value of picturebooks in the teaching/learning of English as a foreign language through an intercultural literary education in the 21st century. In such a way, through those activities, basic skills (speaking, listening, reading, writing and thinking) are developed, intercultural multiliteracy and the integral development of the child as a social and intercultural entity who is capable of understanding himself/herself and connecting with the figure of the Other are highlighted. A didactic sequence is proposed with activities based on four of the eight picturebooks described before: *Dancing in the Clouds*, *Candy Pink*, *Grace for President* and *The Other Side*. This sequence was carried out throughout eleven sessions in a 6th grade class in CEIP Sant Isidre, a primary school located in Valencia during the first term and part of the second term of the academic year 2017/2018. In chapter six, the didactic proposal can be observed while in chapter seven you may see a detailed analysis of results and an accurate evaluation.

Finally, some conclusions will be drawn in order to summarize the main ideas of this thesis, analyse the possible limitations of this work and provide with suggestions for future research in this field of studies.

**BLOQUE I: LA EDUCACIÓN LITERARIA, LA
INTERCULTURALIDAD, LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA Y EL ÁLBUM
ILUSTRADO COMO PILARES BÁSICOS EN EL DESARROLLO
INTEGRAL DEL SER HUMANO**

Este primer bloque temático se centra en el análisis de los cuatro ejes transversales que vertebran este trabajo de investigación. En primer lugar, la educación literaria se erige como un vehículo crucial tanto en la enseñanza/aprendizaje de conocimientos puramente cognitivos como sociales, morales y cívicos. Ante la vorágine multicultural en la que se encuentra nuestra sociedad, no cabe duda que la interculturalidad aplicada a la educación literaria es una clave en el desarrollo del niño como ser humano, en su identificación personal y aceptación de la figura del otro. Por tanto, a partir de ahora no podrá entenderse la educación literaria sin la inclusión de la noción de interculturalidad como rasgo inherente. En segundo lugar, por lo que respecta a la enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua extranjera, dicha educación literaria intercultural basada en el enfoque sobre textos literarios fomenta el aprendizaje de una lengua, una historia y una cultura a través de un diálogo intercultural y conciliador donde el niño se erige como absoluto protagonista. En tercer lugar, se llevará a cabo un estudio sobre la concepción del álbum ilustrado como recurso esencial para el fomento de una educación literaria en el siglo XXI. En este apartado se examinarán sus orígenes, principales características y cómo aplicarlo al campo educativo de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

CAPÍTULO 1: DEL MULTICULTURALISMO A LA INTERCULTURALIDAD: DE LA DESCRIPCIÓN AL DIÁLOGO. EDUCACIÓN LITERARIA DESDE LA INTERCULTURALIDAD

“Nada enseña mejor que la literatura a ver, en las diferencias étnicas y culturales, la riqueza del patrimonio humano y a valorarlas como manifestación de su múltiple creatividad. Leer buena literatura es divertirse, sí; pero, también, aprender, de esa manera directa e intensa que es la de la experiencia vivida a través de las ficciones, qué y cómo somos, en nuestra integridad humana, con nuestros actos y sueños y fantasmas, a solas y en el entramado de relaciones que nos vinculan a los otros”

Mario Vargas Llosa

Tal y como hemos enfatizado en la introducción, la interculturalidad y la diversidad son dos de los elementos clave que definen las sociedades actuales y que estarán presentes en este capítulo uno donde analizaremos las principales diferencias y el camino recorrido del multiculturalismo (proveniente del mundo anglosajón) al interculturalismo (vertiente europea) en referencia a sus aplicaciones educativas. Así, comenzaremos con algunas definiciones básicas en torno al término cultura y sus derivados (multicultural, intercultural, transcultural) y el origen social de la diversidad del mundo. A continuación, nos centraremos en el ámbito educativo y en la educación que pretendemos inculcar a nuestros alumnos: una educación literaria intercultural.

1.1. Prefacio. Definiciones y caracterizaciones básicas

A lo largo de los siglos, han surgido diversas derivaciones vinculadas al término cultura. Muchas veces las delimitaciones conceptuales no están claras en algunas locuciones. En primer lugar, nos centraremos en su definición. ¿Qué es la cultura?, ¿qué aspectos engloba?, ¿qué importancia tiene en la sociedad? Edward. B. Tylor ha sido una de las principales figuras que ha intentado aproximarse al concepto en su trabajo *Primitive Culture* (1871:1), donde describe la cultura como: “[...] that complex whole which includes knowledge, beliefs, arts, morals, law, customs, and any other capabilities and habits acquired by [a human] as a member of society”. Conocimientos, creencias, leyes o costumbres, cada uno de estos aspectos configuran lo que entendemos por cultura. Además, Tylor enfatiza que una cultura se adquiere y no solo atiende a factores biológicos. Se caracteriza, a su vez, por ser compartida, constituir un ente social y englobar aptitudes intelectuales como los pensamientos o las creencias. Esta idea de

la cultura no adherida a rasgos de índole biológica también fue incentivada por Benedict (1934:12-14):

Not one item of his tribal social organization, of his language, of his local religion, is carried in his germ-cell. . . . Man is not committed in detail by his biological constitution to any particular variety of behavior. . . . Culture is not a biologically transmitted complex.

En 1940, el padre de la antropología moderna en EEUU, Franz Boas especifica que una cultura se compone de todas las manifestaciones del comportamiento social de una comunidad y las reacciones de los individuos ante los hábitos del grupo. Un poco más tarde, es Malinowsky (1944) quien integra la cultura y la lengua, es decir, la cultura no puede ser entendida sin su máxima forma de expresión. Finalmente, Geertz (1973:89) establece que la cultura puede ser definida como:

a historically transmitted pattern of meanings embodied in symbols, a system of inherited conceptions expressed in symbolic forms by means of which men communicate, perpetuate, and develop their knowledge about and their attitudes toward life.

Además, añade que la cultura representa un contexto donde las personas viven (Geertz 1973:14); en otras palabras, no es una ciencia fija movida por leyes, sino que se rige por interpretaciones cuyas significaciones se encuentran envueltas en un determinado contexto histórico y social. Así, no se puede entender una cultura sin comprender cómo se ha originado, dónde se practican sus costumbres o de qué formas viven sus seguidores.

En conclusión, la cultura se asemeja un término complejo y difícil de definir con exactitud ya que engloba otras entidades como el conocimiento, las costumbres y las formas de pensar e incluso, en una aplicación literaria, las formas de entender los mensajes que nos transmiten los libros. No todos los niños captan tales mensajes de la misma forma. Y, ahí reside la diversidad, en fomentar la singularidad del pensamiento cultural, es decir, enfatizar la importancia de desarrollar apreciaciones culturales positivas tanto hacia la propia cultura como hacia la ajena. Este es uno de los lemas de los denominados como estudios culturales que surgen en Gran Bretaña en la década de los 50, la afirmación de la otredad entendida en términos de la aceleración del mundo globalizado. Además, esta disciplina se caracteriza por su carácter interdisciplinario ya que engloba prácticamente todos los componentes de una sociedad, desde la política hasta los estudios de género pasando por la antropología, la etnografía o el arte. En

torno al arte (en el cual incluiríamos la literatura) medita Clifford (1999:62) y se cuestiona aspectos como la clasificación de las fuentes no occidentales en dos categorías principales: como artefactos científico-culturales o estético-culturales. Dicha división puede ser extrapolada a la literatura, concretamente a los álbumes ilustrados que albergan tanto rasgos científicos (aprendizaje cognitivo) como estéticos (la lectura por placer, el goce y el disfrute). Así mismo, enfatiza la unión del arte y la cultura como un aspecto crucial de la historia reciente (1999:67) del siglo XX donde la visión antropológica de cultura se caracteriza por ser una superación o alternativa a las clasificaciones racistas de la diversidad humana e intenta ofrecer un entendimiento ante las diferentes maneras de vida que se interconectan en nuestra sociedad global. Así la cultura ha evolucionado en riqueza y autenticidad para ya no solo referirse a Europa sino a todas las poblaciones del mundo (1999:68-69).

Sin duda, la rama de los estudios culturales que más nos interesa es la que analiza la cultura desde la etnicidad, el multiculturalismo y la diversidad. Sobre esta reflexiona Hooks (1999:237) desde su actual posición de docente y tras haber experimentado en primera persona las luchas raciales de los 60 en los Estados Unidos de América:

When everyone first began to speak about cultural diversity, it was exciting. For those of us on the margins (people of color, folks from working-class backgrounds, gays, and lesbians and so on) who had always felt ambivalent about our presence in institutions where knowledge was shared in ways that reinscribed colonialism and domination, it was thrilling to think that the vision of justice and democracy that was at the very heart of the civil rights movement would be realized in the academy.

La cultura, como ya indicaba Clifford, se expande hacia todos los pueblos, hacia el mundo académico. Todos los niños y niñas merecen observar como su cultura ocupa un lugar en la sociedad y en el currículo académico. Por tanto, los estudios culturales han influido decisivamente en la aparición y propagación de términos imprescindibles en el siglo XXI tales como multiculturalismo, intercultural o transcultural.

Comenzaremos por el término multicultural. Formado por el prefijo multi que significa muchos, la definición más simple sería calificativo que engloba varias culturas. Sin embargo, una de las características principales que observamos actualmente en nuestra sociedad merece una atención más exhaustiva. Se trata, al fin y al cabo, de un proceso que envuelve cada una de las facetas de la vida diaria de las personas que conviven en una sociedad. Originariamente, surgió en la cultura anglosajona en Canadá

en los años 70 y después se propagó por Estados Unidos y Reino Unido. En cuanto a sus postulados, son interesantes las premisas elaboradas por el profesor alemán Friedrich Heckman (1993) que postula siete principios básicos del multiculturalismo. Primero, una sociedad multicultural donde la heterogeneidad prevalece sobre la homogeneidad. Segundo, la adherencia de un país a los fenómenos migratorios y la aceptación de las consecuencias tanto sociales como culturales de los mismos. Tercero, el multiculturalismo visto como una actitud, como un proceso de tolerancia hacia otras culturas. Cuarto, la redefinición del término cultura, ya que no existe una cultura pura y genuina, sino una mezcla de distintos componentes de varias culturas que Heckman ve como oportunidades de enriquecimiento entre seres humanos. Quinto, de nuevo una actitud, pero en este caso, va más allá de la tolerancia y aboga por la integración, por la inclusión de elementos entre culturas. Sexto, un componente político referido a las identidades étnicas. Séptimo y último, una categoría crítica que arroja varias preguntas sin respuesta clara. En resumen, un concepto lleno de matices y con límites ambiguos que merece una especial atención.

Así mismo, en torno a la pluralidad de dicho concepto, edita Barret en 2013 un volumen con varios artículos de investigación, entre los cuales, destacamos las reflexiones de Banting y Kymlica (2006) sobre los denominados tres tipos de multiculturalismo. Hablan dichos autores del multiculturalismo simbólico centrado en la celebración de festivales, en la vestimenta, en la comida o en la música en aras de preservar y proteger las diferencias culturales. También, advierten la presencia de un multiculturalismo estructural basado en la equidad con el fin de conseguir igualdad de oportunidades laborales, educativas y económicas para las minorías. El tercer tipo fue instaurado por Parekh (2006:13), el denominado multiculturalismo dialógico que aboga por: “an open and equal dialogue between them”. Esta última sería una nueva forma de repensar el multiculturalismo, de ir más allá de una simple exposición y descripción de culturas que celebran sus rasgos genuinos pero que viven aisladas y no “dialogan” con otras. En este mismo volumen, Barret analiza algunas causas del fracaso del multiculturalismo como la que nombra Parekh (2006) sobre el aislamiento de las comunidades culturales que provoca la ignorancia de otras culturas e incluso el rechazo.

En este hilo argumentativo, en la faceta dialógica que señala Parekh debemos introducir el interculturalismo. Surgido en torno a los años 60-70 en Francia, se considera, a grandes rasgos, el correlato del multiculturalismo a nivel europeo. No

obstante, el interculturalismo pretende ahondar y refundar algunas de las premisas del multiculturalismo para conseguir el estrechamiento de lazos entre culturas. De nuevo, siguiendo las teorías de Barret (2013), este relaciona el fenómeno intercultural con conceptos clave como diversidad cultural, pluralismo, integración e inclusión social. Por medio del diálogo intercultural se produce una interacción y un intercambio que permite la apertura de miras y perspectivas que animan un entendimiento mutuo que incrementa la confianza interpersonal. A su vez, la cooperación promueve la tolerancia y el respeto mutuo que ayudan a reducir el prejuicio y los estereotipos. Por tanto, la cohesión en sociedades culturalmente diversas tiene como objetivo generar un alto grado de conectividad social basado en la aceptación de valores universales. Por lo que respecta a los puntos negativos producto del fracaso de dicho diálogo, encontramos la discriminación, la intolerancia o el prejuicio. Por tanto, las diferencias entre multiculturalismo e interculturalismo se traducen generalmente en torno a la interacción y al hermanamiento o no entre culturas.

Otro de los términos que generan controversia es el de transculturalidad. Como podemos observar, todos los vocablos se diferencian únicamente en el prefijo que es el que les transfiere el cariz específico de significado. En este caso, el prefijo latino “trans” significa “más allá de”. Este término fue introducido por Ortiz Fernández en 1940 en su ensayo *Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar* donde lleva a cabo un análisis de los cambios culturales acaecidos en Cuba. Dichos cambios representan una ebullición y un mestizaje que el autor define mediante el término transculturación. Sin embargo, esto conlleva un riesgo, la aculturación, donde una cultura que es absorbida por otra pierde sus señas de identidad y desaparece. Este fenómeno arremete contra las culturas minoritarias y no debe ser incentivado en las aulas en el siglo XXI. A este respecto, el escritor valenciano Santiago Posteguillo (2017:182), siguiendo a Richard Rodríguez, expone que los inmigrantes latinos afincados en EEUU tenían que olvidarse de sus raíces y hablar la lengua oficial de su país de destino. Una técnica contra la que se muestra totalmente en desacuerdo ya que un yo no puede separarse de su otro, tal y como se observa, así mismo, en la obra *Coser y Cantar* de Dolores Prida. Finaliza su disertación Posteguillo (2017:184) promoviendo el uso de los idiomas no como un ente que separa sino como unificador en el proceso comunicativo. Así pues, la aculturación debe ser denostada en favor de la interculturalidad y la convivencia pacífica entre culturas donde todas tienen el mismo estatus social.

Se deduce, tras la descripción y análisis de los rasgos más característicos de estas nociones, que el multiculturalismo no es suficiente ya que no permite el enriquecimiento personal, por ejemplo, en el ámbito educativo (que trataremos más adelante) un niño no solo tiene derecho a conocer otras culturas sino también a interactuar con ellas, a pensar y a reflexionar sobre sus supuestos y a llegar a conclusiones finales sobre qué pueden aportarle a él como ciudadano de una determinada sociedad. En consecuencia, abogamos por un enfoque intercultural, por una aproximación al diálogo, a compartir ideas, pensamientos, emociones, juegos y pasatiempos. Es importante también matizar el presupuesto de la equidad entre culturas con el objeto de evitar procesos de aculturación donde una cultura desaparece poco a poco. Todos los niños merecen conservar, preservar y estar orgullosos de sus rasgos culturales aunque estén en otros países. Con esta idea comenzaremos la siguiente sección que sirve de preámbulo a la aplicación de la interculturalidad y el multiculturalismo al campo de la educación.

1.2. Procesos migratorios. Causas e inicios del multiculturalismo y la interculturalidad

Desde la antigüedad la inmigración y la emigración han sido una constante en la vida humana. Se observan ejemplos como: los primeros colonos que llegaron a las recién descubiertas tierras americanas, los miles de ciudadanos que huyen de su tierra natal debido a conflictos bélicos o los tantos que lo hacen en busca de una estabilidad económica y social que no encuentran en su lugar de origen. Todos ellos constituyen una amalgama de confluencias culturales, religiosas y étnicas diferentes, cada una de ellas caracterizada por determinados matices y tradiciones que las hacen únicas e irrepetibles. Por tanto, la diferencia leída interculturalmente proporciona un gran abanico de posibilidades de convivencia y fraternidad.

Pensemos en la actualidad, en el siglo XXI, los movimientos migratorios continúan. Son muchas las familias y por ende niños que se ven obligados a abandonar sus países de procedencia e iniciar una nueva vida en otros territorios, con otras culturas y otras formas de pensar. Lo que se observa en los países de destino es la denominada diversidad cultural de la que Michael D. Lee, experto en diversidad a nivel económico en Estados Unidos, realiza la siguiente matización: “Cultural diversity also makes our country stronger and better able to compete in the new global economy. People from

diverse cultures bring language skills, new ways of thinking, creative solutions to difficult problems and negotiating skills” (consultado: 25/09/2017). Realiza una oda a la diversidad cultural no solo económicamente sino también en el campo lingüístico, cultural y cognitivo. En definitiva, todos los miembros de la sociedad pueden beneficiarse de la heterogeneidad, de las diferentes culturas que cruzan sus caminos en situaciones comunicativas de índole laboral, escolar o simplemente de ocio.

Sin embargo, la proyección positiva de dicha diversidad no siempre es fácil, ya que la adaptación al medio es, en algunos casos, problemática. Pongamos el caso de un niño que llega nuevo a una escuela, no solo deja un hogar atrás, sino unas raíces culturales, una lengua, unas rutinas y unos símbolos de identificación personal que deben ser respetados pero que, inevitablemente, inician un proceso de recodificación al entrar en contacto con otras culturas y otras formas de sentir. Al fin y al cabo, la vida es eso, sentimientos, diferentes concepciones de un mismo hecho. Todos los niños sienten, experimentan, descubren y su propia identidad cultural les permite hacerlo de forma diferente, pero igualmente válida y respetable. Tales sentimientos de pérdida y nostalgia los define Atxotegui (2000) como “duelos” migratorios. Por una parte, conflictos internos que se establecen entre, en este caso, un niño y su propia conciencia, consigo mismo cuando tiene que renunciar a su casa, sus amigos, sus horarios, etc y adentrarse en una nueva sociedad. Y es en esta nueva sociedad donde puede surgir el segundo conflicto, el que experimenta el niño con la sociedad, con la nueva cultura, lengua y costumbres sociales. En conclusión, se trata de un reto apasionante para el niño que se siente orgulloso y quiere conservar sus señas de identidad pero al mismo tiempo tiene que adaptarse a la nueva situación que le ha tocado vivir. Lejos de considerarse excepciones, estas manifestaciones se producen casi a diario en las aulas de nuestro país. Actualmente, miles de refugiados cruzan nuestras fronteras en busca de asilo político y social. Sin embargo, la situación actual no es del todo alentadora, tal y como expresa Hooks (1999:236):

Long before the word ‘multiculturalism’ became fashionable, he [Luther King] encouraged us to ‘develop a world perspective’. Yet, what we are witnessing today in our everyday life is not an eagerness on the part of neighbors and strangers to develop a world perspective but a return to narrow nationalism, isolationisms and xenophobia.

Parece ser que en lugar de desarrollar esa perspectiva del mundo de la que hablaba Luther King la sociedad ha retrocedido y se suceden episodios racistas y xenófobos a lo

largo de la geografía mundial. Tal problemática dificulta el proceso de duelo que se produce entre el niño y una sociedad que no lo acepta. En este sentido, la literatura permite abrir nuevas perspectivas y ofrece una lectura positiva de los duelos de los que hablábamos previamente que se traduce en una etapa de conciliación, aceptación y posterior valoración del otro y su circunstancia.

Las fases que envuelven los fenómenos multiculturales e interculturales a los que nos referimos en el apartado anterior se resumen de la siguiente manera. En primer lugar, se produce la muestra, la descripción, la observación de la multiculturalidad, de las diferentes culturas que tenemos en un aula, la descripción aislada de las mismas. En segundo lugar, el objetivo debe ser la mezcla, la imbricación de culturas, por eso el prefijo multi cambia por el de inter que alberga la relación entre las mismas. Multiculturalismo e interculturalismo pueden considerarse, por tanto, dos caras de la misma moneda, como un antecedente y su consecuencia ideal, como un principio y un final. Así pues, estos dos conceptos universales y su aplicación educativa serán los puntos centrales de la siguiente sección. Cabe especificar que, según exploramos en los diversos autores, el término multiculturalismo es utilizado mayoritariamente en los países anglosajones y el interculturalismo tiene su epicentro en Europa. Por tanto, el multiculturalismo que observaremos en autores de habla inglesa conlleva implícita también la fase de interacción entre culturas, no solo la mera descripción de las mismas.

1.3. Multiculturalismo vs interculturalismo: Aplicaciones educativas

Tras esta primera aproximación a los términos multicultural e intercultural en sentido general, nos centraremos en su aplicación al campo de la educación. La realidad social que encontramos en nuestras aulas supone un reto educativo sin precedentes, ya que el aumento de la diversidad cultural motivada por los movimientos migratorios anteriores deja una ventana abierta donde la conjugación entre culturas constituye el principal eje focalizador.

En este sentido, una de las voces autorizadas en nuestro país es Teresa Aguado quien en su obra *Pedagogía Intercultural* (2003) realiza un interesante y detallado recorrido a través de los conceptos más relevantes en torno a la aplicación educativa de la interculturalidad. Ofrece una definición del término intercultural que reza así (2003: xviii):

Recurrimos al término intercultural para referirnos a propuestas pedagógicas que implican intercambio o interacción entre marcos culturales diversos. De hecho, se establecen diferencias entre lo intercultural y lo multicultural o pluricultural. Éstos últimos describen situaciones en las que las formas culturales diversas aparecen yuxtapuestas en sociedades o contextos educativos específicos. Lo intercultural implica siempre interacción e intercambio culturales, y, sobre todo, lo intercultural implica un resultado.

Son, sin duda, claves las ideas de intercambio e interacción en contraposición al multiculturalismo.

En cuanto a la imbricación entre diversidad cultural y educación, prosigue con la percepción de interacción que lleva implícita la noción de movimiento, por tanto, la autora contrapone la cultura al estatismo y así identifica las diferencias culturales como constructos dinámicos que se construyen en la sociedad día a día (una realidad que puede ser aplicada al aula). Así mismo, una lectura intercultural se observa indispensable a la hora de tratar con tales diferencias culturales, diferencias que lejos de separar a los estudiantes nos ofrecen infinitas posibilidades de unión y movimiento, movimiento en aras de la libertad, el compañerismo o la justicia social. En palabras de Constanzo y Vignac (2001):

La pedagogía intercultural acepta la complejidad de cada ser humano y de las formas culturales que los suyos elaboran, y renuncia a comprender totalmente, en un proceso permanente de reflexión y análisis. Reconoce que todos somos pluriculturales y nos exige tomar conciencia de nuestros propios valores y creencias.

Rescatamos la última parte de esta cita de Constanzo y Vignac (2001) donde se enfatiza la importancia de ser conscientes de nuestros propios valores y creencias, es decir, del primer paso, la identificación. A continuación, proseguiríamos con la aceptación y el orgullo para llegar al que podríamos denominar como nivel ulterior, como efecto máximo de la pedagogía intercultural, el resultado al que aludimos anteriormente en palabras de Aguado (2003). Dicho resultado no es otro que la interacción, el enriquecimiento, la imaginación, el pensamiento crítico y la educación en clave intercultural.

Otra de las cuestiones más problemáticas en torno al concepto intercultural surge cuando se compara con lo multicultural. Tradiciones aparte, Aguado insiste en la dinámica social, en el movimiento y en la interacción como factores dominantes en la interculturalidad y carentes en el multiculturalismo. Por tanto, una pedagogía

intercultural se erige como la forma más idónea para lograr la tan nombrada interacción y la igualdad de oportunidad, donde la heterogeneidad y la diversidad sean la norma y no la excepción (2003). A tal respecto, Aguado (1998) expone los principales objetivos de la pedagogía intercultural:

- La meta última a lograr es la reforma de la educación que permita a los alumnos de diversos grupos experimentar una educación equitativa e igualdad de oportunidades.
- Los cambios en el sistema educativo deben incluir cambios no solo en el currículo, sino en todas las dimensiones del proceso: estrategias de enseñanza, motivación, materiales...
- Atender a la integración de contenidos y a los procesos mediante los que se construye el conocimiento.
- La educación recibida debe garantizar no solo la igualdad de oportunidades de acceso a la educación, sino la igualdad de experiencias eficientes y potenciadoras.
- La superación del racismo y la discriminación exige el análisis de las actitudes raciales de alumnos y profesores para sugerir estrategias que ayuden a desarrollar actitudes y valores democráticos.

Estamos, por tanto, ante un proceso lento y duro, un desafío educativo que exige un cambio profundo en la escuela y sobre todo en las mentes humanas que deben superar los prejuicios y expandir sus perspectivas hacia el conocimiento de otras culturas, otras razas, otras religiones, hacia la concepción dinámica y cultural del otro. En síntesis, Aguado concibe la educación como un proceso basado en el respeto y en la apreciación de la diversidad cultural como máxima. Un enfoque educativo que pretende englobar a todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa, desde el niño inmigrante que acaba de llegar al aula hasta la niña que profesa una religión diferente. Y, es en esta combinación donde reside la relevancia de la diversidad, en la experimentación de la comunicación entre culturas.

Es una comunicación que se advierte esencial y continua en el tiempo. Por tanto, hechos aislados como celebraciones de días concretos no definen la interculturalidad. Esta idea se observa en el Proyecto Inter llevado a cabo por Aguado, T. et al. (2003:4) donde se incide en aquello que no puede ser considerado intercultural:

- Celebrar aisladamente las diferencias, por ejemplo las llamadas “semanas interculturales”, “días gastronómicos”, “días de la Paz”, etc.
- Clasificar a determinados grupos como “los otros” y eludir la posibilidad de conocerlos mejor en un plano de igualdad.
- Buscar recetas para solucionar problemas o para dirigirse a los grupos clasificados como “los otros”.
- Confeccionar programas educativos aislando grupos específicos, como ocurre en las clases compensatorias.
- Tratar de incluir en clase a alumnos de distintos orígenes sin promover activamente relaciones positivas con ellos.
- ¡Evitar conflictos! Los conflictos son parte de nuestra vida cotidiana; de lo que se trata es de manejarlos apropiadamente, ser conscientes de nuestros sesgos, y aprender activamente a luchar contra la discriminación y los prejuicios que todos empleamos a diario.

Destacaremos algunas afirmaciones como la necesidad de promover la equidad entre miembros de distintas culturas y lo más importante, animar al alumnado a crear un clima de aceptación positivo de dichas culturas que les permita descubrir y experimentar en clave intercultural. Otro rasgo básico es la conflictividad, aspecto inherente a la sociedad, con el cual es menester convivir de una manera pacífica. Probablemente, un niño experimentará conflictos a lo largo de su vida y la educación intercultural es pieza irremplazable para hacer frente a los mismos.

Dentro de esta vertiente europea intercultural cabe resaltar, así mismo, las teorías descritas por Abdallah-Preteuille en su obra *La educación intercultural* (2001). En primer lugar, reafirma la idea de los conceptos cultura e identidad como entes inclinados a la pluralidad como norma. Al igual que Aguado (2003), ofrece en su estudio una amplitud de miras y la urgente necesidad de atender a la realidad heterogénea. Así pues, ambos coinciden al afirmar que lo verdaderamente importante no es realizar una descripción de las culturas sino analizar e interpretar las costumbres y hechos más destacables de dichas culturas, es decir, investigar sobre la vertiente social de la cultura. En esta misma línea argumentativa, se deduce la inminente adecuación del término cultura en un sentido global e interactivo. No importa tanto saber qué aspectos son distintivos de cada cultura sino más bien interpretar dichos rasgos; rasgos que

deberán analizarse en contextos educativos donde la diversidad nos ofrezca nuevas pautas de actuación y de enriquecimiento personal.

Pretceille también habla del desarrollo de algunas habilidades básicas a través de la puesta en práctica de la educación intercultural. Haremos hincapié en dos. Por una parte, la comprensión cultural que no se limita al entendimiento de culturas basado en la acumulación de conocimientos y datos sobre las mismas sino en “aprender a pensar en el Otro sin anonadarlo, sin utilizar un discurso dominante” (2001:43), es decir, ir más allá, pasar al nivel de la interpretación, análisis y pensamiento crítico intercultural. Por otro lado, la educación de raigambre intercultural favorece el desarrollo de la interacción que trae a colación conceptos básicos como el contexto o las relaciones que se establecen entre los miembros de las diferentes culturas.

Por último, realiza Pretceille (2001) una reflexión acerca de la educación cívica. La califica de esencial en una sociedad plural. Aboga por la aplicación de los valores democráticos no de forma aislada e individual sino en clave global. Por tanto, valores como el compañerismo, la eliminación de estereotipos y la búsqueda incansable de la equidad se convierten en una de las funciones más importantes de la escuela. En palabras de Pretceille (2001:73): “La escuela es, de hecho, un reflejo del mundo en el que se inscribe”. De nuevo, el papel esencial del contexto, de la realidad social extrapolada a la escuela que se nutre del tipo de sociedad y de las culturas, religiones y etnias que la configuran.

Otro exponente sobre educación multicultural e intercultural en lengua española es Muñoz Sedano (1998) que analiza distintos enfoques en referencia a esta última:

- Enfoque hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida: modelo asimilacionista, modelo segregacionista y modelo compensatorio.
- Enfoque hacia la integración de culturas: modelo de relaciones humanas y de educación no racista.
- Enfoque hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas: modelo de curriculum multicultural, modelo de orientación multicultural, modelo de pluralismo cultural y modelo de competencias multiculturales. (Gibson, 1976; Banks, 1989).
- Enfoque hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural: modelo holístico y modelo de educación intercultural. (Aguado, 2003).

En el primer caso se produce un efecto negativo cuando una cultura domina sobre otra y llega incluso a aniquilarla. Esto es todo lo contrario a lo que pretendemos tildar como educación intercultural basada en la equidad y no en el predominio de una cultura sobre otra. Se busca la integración que persigue el segundo modelo que educa a los niños en términos no racistas. De la misma manera, observamos el enfoque apoyado por Aguado que hemos descrito anteriormente. Finalmente, se especifica el punto de vista que reconoce la pluralidad de culturas centrado en el multiculturalismo.

En este último, de origen anglosajón, como ya hemos especificado en apartados anteriores, nos centraremos a continuación. En primer lugar, de acuerdo con la Asociación Nacional para la Educación Multicultural (NAME) los beneficios de la educación multicultural son los siguientes:

- Ayuda a los estudiantes a desarrollar una imagen positiva de sí mismos
- Ofrece a los estudiantes oportunidades educativas equitativas
- Permite adoptar múltiples perspectivas y formas de pensar
- Combate los estereotipos y los comportamientos prejuiciosos
- Enseña a los estudiantes a ser más críticos en una sociedad donde el interés principal se centre en el logro de la justicia social

Remarcaremos la necesidad de desarrollar una imagen positiva de uno mismo, de su cultura, de sus tradiciones y hábitos con el fin de proyectarlos hacia el exterior y alcanzar la comprensión y el pensamiento crítico en torno a la cultura del otro. ¿Cómo conseguir esto en la escuela?

Banks (2004) habla sobre cinco dimensiones en la educación multicultural que deben ser implementadas en las aulas. La primera se identifica con la integración del contenido, con el uso de diferentes culturas y creencias para explicar conceptos importantes. La segunda se refiere al proceso constructivo del conocimiento que enfatiza el papel de los profesores como guía para conseguir que los estudiantes entiendan e identifiquen las diferentes perspectivas que existen para analizar un tema. La tercera representa la fase de la reducción del prejuicio en la cual el docente familiariza a los niños con materiales multiculturales sobre cómo luchar contra el racismo y la discriminación y desarrollar actitudes positivas hacia el otro. La cuarta constituye la metodología de trabajo, la pedagogía equitativa cuya importancia estriba en ofrecer las mismas oportunidades a todos los alumnos sin tener en cuenta sus

orígenes, etnia o religión. La quinta y última anhela una cultura escolar y estructura social “poderosa”, es decir, un cambio desde los cimientos, en la estructura de la escuela. Se trata de la fase más importante pero a la vez más complicada porque no consiste en el cambio de un currículo sino en un cambio de estructura pero sobre todo de mentalidad. En definitiva, la aplicación de estas dimensiones proporciona un hábitat multicultural y un cambio de pensamiento en favor de la equidad y la posibilidad de ver al otro a través de una mirada multicultural, más amplia.

Otra visión en torno a la educación multicultural es la que ofrecen Sleeter y Grant (1993). Estos investigadores resaltan el papel de este enfoque educativo hacia la justicia social, como una forma de resistencia a la opresión. En la misma dirección que Banks, ofrecen diferentes dimensiones en su estudio de la educación multicultural. Son cinco: la enseñanza de lo culturalmente diferente y excepcional, las relaciones humanas, los estudios de grupo único, la educación multicultural propiamente dicha y la educación multicultural y socio-reconstructiva. Nuestro foco de interés se centra en la cuarta, la educación multicultural cuyo objetivo último describen así (1988:160):

Believe that when it comes to the education of their children, parents and community members must be more than mere spectators, simply attending graduation ceremonies, open house, or sporting events. They argue that just as citizen participation is fundamental to American democracy, so it is fundamental to school success....Advocates of the Multicultural Education approach want to see the community involved in budgetary procedures, the selection of school personnel, and curriculum development.

Al igual que Banks, insisten en la reforma desde dentro y la implicación de todos los miembros de la sociedad. Como podemos observar realizan una dura crítica al escaso papel que juegan los padres y los miembros de la comunidad como individuos pasivos y los anima encarecidamente a adoptar un papel más activo de ahora en adelante. Secundamos esta premisa encomiadamente ya que consideramos que la colaboración de los progenitores y los docentes en los proyectos educativos es esencial para alcanzar los objetivos y resultados más idóneos. Aunque consideramos que el verdadero protagonista de su educación es el alumno, el resto de la comunidad educativa no puede permanecer como mera observadora.

El papel activo de los aprendientes es estudiado también por Dolan (2014:94) que analiza la definición de educación intercultural que elabora Short (2009) en función de las habilidades y destrezas adquiridas por los estudiantes:

- Exploran sus identidades culturales y desarrollan un entendimiento conceptual de la cultura.
- Desarrollan la conciencia y el respeto por las diferentes perspectivas culturales y lo común de la experiencia humana.
- Aprenden sobre temas que tienen relevancia y significación personal, local y global.
- Valoran la diversidad de culturas y perspectivas del mundo.
- Demuestran responsabilidad y compromiso para marcar la diferencia en el mundo.
- Se desarrollan como indagadores, expertos y cuidadosos seres humanos que pasan a la acción para crear un mundo mejor y más justo.

Se configura el papel protagonista del alumno en la educación intercultural que se refleja en aspectos como la toma de conciencia o el desarrollo de un espíritu crítico. Estos valores deben ser promovidos por el profesor, el mediador intercultural. En palabras de Clouet (2006:59): “They will only provide some pathways to help their students come to terms with some elements of the foreign culture, and to teach them to see their own culture from the outside. Indeed, intercultural understanding runs both ways”. Así, el profesor ayuda a sus estudiantes a descubrir su propia cultura y la del otro para que se produzca el entendimiento intercultural de forma satisfactoria.

Este entendimiento intercultural también se refleja en una de las concepciones más originales de la educación multicultural, es la realizada por Ríos y Rogers Stanton (2011) a través de la metáfora de una casa. De esta manera, la casa de la educación multicultural se construye con unos muros (los cuales perpetúan y resisten a la opresión), el salón (un lugar para conversaciones prácticas), la cocina (donde los mitos se “cocinan” y se llevan a cabo las premisas), el tejado (promesas para el futuro crecimiento de este campo de conocimiento) y el taller de herramientas (recursos para su implementación). Además, la casa está situada dentro de una comunidad y un vecindario que influyen en la manera en qué vemos este lugar físico y cómo actuamos y nos comportamos en él. Varias carreteras conducen desde la comunidad a la casa y el sendero que escogemos marca nuestras experiencias individuales hacia la casa de la educación multicultural (2011:1). El lenguaje figurativo ayuda a entender aspectos tan importantes como la localización, el contexto donde se desarrolla la educación

multicultural y también qué opciones tenemos para llegar a ella. Probablemente caminos escabrosos y duros ya que en ellos los niños pueden que tengan que hacer frente a situaciones racistas y discriminatorias, pero si siguen la senda lograrán alcanzar el camino correcto, el trayecto que conduce al conocimiento, a la interacción y al estrechamiento de manos. Este trayecto es el que fomentamos en esta disertación y cada una de las partes de esta casa conlleva tanto la presencia de obstáculos como de aspectos positivos de los cuales el alumno debe enriquecerse para lograr la ansiada conexión e interacción intercultural.

En este punto, llegamos de nuevo al interculturalismo, al replanteamiento del multiculturalismo, el denominado multiculturalismo crítico que Giroux define en los siguientes términos (1994:328):

In opposition to quaint liberalism, a critical multiculturalism means more than simply acknowledging differences and analysing stereotypes; more fundamentally, it means understanding, engaging, and transforming the diverse histories, cultural narratives, representations, and institutions that produce racism and other forms of discrimination.

Son conceptos clave el entendimiento, el compromiso y el involucramiento. Se trata de rasgos intrínsecos a una educación intercultural que puede ser aplicada a cualquier campo de conocimiento desde las matemáticas o las ciencias hasta las humanidades. Es en la literatura, acompañada de la lengua, la cultura y la historia donde la estudiaremos en la siguiente sección.

1.4. Literatura, lengua, cultura e historia. Hacia una educación literaria intercultural

“The person who learns language without learning culture risks becoming a fluent fool”

Bennett y Allen

Tal y como se ha constatado en el apartado anterior, el interculturalismo, o lo que es lo mismo, la nueva redefinición del multiculturalismo en su vertiente crítica y reflexiva debe ser el enfoque educativo desde el cual se proyecte el proceso de enseñanza/aprendizaje en las escuelas. Puede aplicarse a cualquier ámbito, pero será objeto de nuestro estudio la literatura infantil y juvenil, pero no aislada, sino teniendo en cuenta otros elementos que la acompañan: la lengua, la cultura y la historia. Se trata, por

tanto, de un campo de investigación interdisciplinar donde estas cuatro nociones se imbrican. En este sentido, ya expusimos en la introducción, la estrecha relación que guardaban estas coordenadas. Los textos literarios, las corrientes y/o los autores no pueden interpretarse sin la lengua a través de la cual expresan los mensajes ni sin la cultura a la que se adhieren y tampoco sin la historia y el contexto social donde se producen. En consecuencia, cuando analizamos una obra literaria debemos tener en cuenta las relaciones que se establecen entre ellas. Al igual que en la educación intercultural, aquí también se origina un diálogo y una interacción que nos lleva a leer e interpretar más allá.

En este sentido, la lectura nos reporta beneficios tales como el aprendizaje de lenguas, la posibilidad de conocer aspectos de otras culturas, de diferentes períodos históricos y desarrollarnos como personas que pueden imaginar y pensar de forma reflexiva. Pero no solo eso, la lectura no solo promueve la adquisición de conocimientos sino también el desarrollo de una sensibilidad estética basada en la lectura por placer, ya que como expresa Rosenblatt (1978) se producen dos tipos de experiencias cuando “convivimos” con un texto. Por un lado, el denominado *Efferent Reading* que se produce cuando leemos para adquirir información, para conocer detalles históricos de un período y para aprender vocabulario nuevo. Sin embargo, por otro lado, a veces el lector adquiere una capacidad crítica e interpretativa y dicha información provoca en él la reflexión, el placer, el gusto por lo desconocido, el querer saber más, el disfrutar de unas rimas, de unas imágenes, de un contenido estético. Esto es lo que califica la autora como *Aesthetic Reading*, que se inicia justo en el momento en el que el lector y el libro forman una colectividad, en el momento en que el lector se inmiscuye en las páginas del texto literario. En definitiva, leer es mucho más que una adquisición de información y dicho proceso se ve influenciado por una serie de factores que Rosenblatt (1985:10) detalla así:

[...] to see the reading act as an event involving a particular individual and a particular text, happening at a particular time, under particular circumstances, in a particular social and cultural setting, and as part of the ongoing life of the individual and the group.

Por lo tanto, no podemos desligar ambos procesos ya que se nutren e influyen mutuamente. Cuando leemos perseguimos ambas metas: el conocimiento (crítico e intercultural) y el placer. Disfrutar y aprender no están reñidos, se complementan y provocan en el lector un cúmulo de experiencias y sensaciones que marcan

decisivamente nuestra vida tanto personal como académica, nuestro conocimiento tanto cognitivo como estético y cultural y nuestro aprendizaje de lengua, cultura, historia y literatura, de gramática, aspectos ortográficos, sintácticos, discursivos y/o pragmáticos y de valores cívicos y morales.

Estas experiencias (el hecho de leer) también han sido estudiadas por Ballester (2007:11) que califica la lectura y el “saber leer” como

[...] alguna cosa més que desxifrar uns signes. Saber llegir és apropiat-se d'allò escrit: triar la lectura, integrar-la, ser capaç de servir-se'n, de complementar-la tot ampliant-la amb les altres lectures. Per tant, no és cap acció passiva, és una recerca i una construcció de sentit.

Estamos, desde luego, ante un proceso complejo e indudablemente activo donde ambos, libro y lector, son absolutos protagonistas. A raíz de esta conexión, el lector experimenta, descubre, imagina y reflexiona de una forma crítica e intercultural con la ayuda de un guía que le ayuda a despertar su mente y tomar conciencia de la realidad intercultural en la que vive.

Una vez analizados los beneficios y algunas consideraciones sobre la lectura en sí misma, nos adentramos en la educación literaria. Como acabamos de especificar, la literatura y el proceso de lectura nos ofrecen infinitud de variantes que podemos aprovechar en nuestras aulas. En primer lugar, realizaremos un recorrido a través de algunas teorías sobre la educación literaria en general, a continuación nos centraremos en su vertiente multicultural e intercultural (depende de los orígenes) y finalmente nos centraremos en el campo de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

¿Qué entendemos por educación literaria?, ¿cuáles son sus principales características?, ¿cómo se combinan la educación y la literatura? Illas Ramírez (2014) realiza una incursión general en este tema y advierte sobre la interdisciplinariedad de este campo de estudio ya que no solo involucra al ser humano, a la educación y a la literatura sino también a otras disciplinas como la filosofía, la sociología o la estética (2014:104). En cuanto al marco epistemológico, divide este en tres fuentes: textuales (estructura y teorías de recepción y análisis del texto), contextuales (psicología, filosofía, historia, cultura...) y las inter-transtextuales-disciplinares (relación del texto con otros lenguajes artísticos) (2014:105). Así pues, delimitar la educación literaria a una definición cerrada es prácticamente imposible ya que atañe tanto a la obra literaria en sí misma, como al autor, al receptor y al resto de disciplinas que la influyen de una u

otra manera. Además, el texto literario no solo se interpreta desde la vertiente literaria sino también desde otras esferas artísticas como pueden ser la pintura, la música o el cine. Teniendo en cuenta todos estos parámetros, enfocaremos nuestro estudio en la relación que se establece entre la obra, el autor y el receptor como uno de los pilares de la educación literaria. Dice Illas Ramírez (2014:107-108):

En este sentido, la naturaleza de lo literario no debe entenderse como la separación entre saber (de) literatura y disfrutar (con) la literatura; es decir, dimensionar el texto como objeto de análisis y teorización o como escenario vital donde el lector descubre la condición humana, lejos de esta distinción estéril, el acercamiento literario debe privilegiar la convocatoria a leer, posteriormente, dar cabida a los propios discernimientos del lector en relación a los mundos posibles que el texto remite y los mundos propios de la vida que se han recreado en el discurso [...].

La educación literaria, en suma, rehúye de la consideración de la enseñanza/aprendizaje de los aspectos memorísticos relativos a la historia de la literatura, que aunque pueden considerarse necesarios para entender ciertas características de cada período de la historia no constituyen la esencia de la educación literaria. Una combinación entre saber y disfrute no solamente es posible sino también necesaria para el desarrollo integral del ser humano y para conseguir una experiencia personal vital (Rosenblatt). También, Aguado (2003:63) indaga sobre la significación de la denominada educación intercultural:

La reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia.

Bajo estas mismas premisas, Ballester, en su obra *L'educació literaria* (2007), analiza las dimensiones educativas de la literatura. De acuerdo con el autor valenciano, la literatura es fuente de conocimiento. Indudablemente el aprendizaje y la lectura se encuentran interconectados. También, habla del papel de la literatura en la transmisión de valores y normas propias de una comunidad lo que ayuda a la identificación personal de un individuo dentro de un grupo y a aprender a valorar su propia cultura y tradiciones. En definitiva, se origina la transmisión de una cultura, de unos matices sociales, económicos, literarios e históricos. De nuevo, observamos la importante

relación que se establece entre lengua, cultura, historia y literatura. Otra de las funciones que enfatiza es la liberación y gratificación, liberación en el sentido de imaginar, de evocar nuevos mundos, nuevas experiencias, nuevos modelos de seguimiento. Por lo tanto, la literatura es, además, evasión, ese dejarse llevar, ese viajar en el tiempo, ese soñar con los ojos abiertos que nos provoca ese placer del que hablaba Rosenblatt. Como no podía ser de otra manera, cuando un escritor escribe una obra lo hace, a menudo, con una intención, con un cierto compromiso con la sociedad, e intenta, en cierta medida, provocar e influir en la ideología del lector y hacerlo partícipe de sus ideas. A continuación, incide en la función de la literatura como experiencia vital que engloba todas las anteriores y finalmente todo se resume en la siguiente cita: “L’educació literària inclou tant *saber*, *saber fer*, *saber com es fa*, *opinar com sentir*, és interdisciplinària...” (2007:100). Como podemos observar, la magnitud de la educación literaria es infinita y se manifiesta en aspectos cruciales de la vida como el conocimiento en sí mismo, cómo lograrlo y en el plano emocional a través de las opiniones y las emociones.

Queda clara por tanto la interdisciplinaridad de la literatura y todos los aspectos positivos que desprende su implementación en las aulas. Vislumbramos tanto un mundo “real”, más racional, a través del desarrollo del pensamiento crítico y de nuevos saberes como una esfera más “imaginaria”, más ilusoria que nos permite viajar sin movimiento, perpetrar sin agujerear. Palabra, imagen y mente forman un trinomio indestructible en este activismo vital, en una vorágine de sentimientos y pensamientos. Y a todo esto, podemos añadir una nueva dimensión, la afectivo-emocional ligada con el *sentir* del que habla Ballester y que enfatiza Sanjuán (2011) cuando se refiere al aprendizaje lector y literario y que divide en dos. Por una parte, considera esencial el rol que adoptan las emociones en la educación literaria, es decir, los estados de ánimo y los sentimientos influyen encarecidamente. Por otra parte, analiza cómo la literatura afecta a la construcción de la identidad personal del lector y a su desarrollo integral. En definitiva, muchas variantes y dimensiones que podemos y merecen ser explotadas en las aulas de lengua y literatura donde la enseñanza tradicional de lengua y literatura como entidades aisladas de la sociedad y que solo atienden a razonamientos abstractos y a un compendio de normas y reglas ha quedado obsoleta y precisa de una redefinición urgente.

Así mismo, Mendoza resume todo lo expuesto anteriormente en lo referente a los objetivos de la educación literaria en la siguiente cita, recuperada de la página web del Instituto Cervantes: “La educación literaria tiene el fin de formar lectores capaces de establecer la eficaz interacción entre el texto y el lector que conduzca a éste a la comprensión-interpretación y a la valoración estética de las producciones culturales y literarias”. De nuevo, vuelta a los orígenes, a los primitivos fines, a la instrucción y al deleite. Sin embargo, ahora, en el siglo XXI, la literatura y su vertiente didáctica necesitan dar un paso más, revitalizarse, reinventarse ante las nuevas necesidades, ante las nuevas realidades sociales, ante la interculturalidad y diversidad cultural que dominan la sociedad actual. Se trata de fenómenos, tanto interculturalismo como multiculturalismo crítico (de ahora en adelante) de los que ya hemos constatado y verificado su complejidad y vigencia en secciones previas. Ahora, los aplicaremos al contexto de la didáctica de la lengua y la literatura. Para ello, añadiremos una nueva etiqueta, educación literaria intercultural, en otras palabras, cómo enfocar la enseñanza/aprendizaje de las citadas anteriormente dimensiones literarias bajo un aura intercultural.

Tal y como hemos incidido previamente, la lengua, la literatura, la historia y la cultura forman un cuarteto básico en la educación literaria ya que no solo pretendemos enseñar las denominadas históricamente como convecciones literarias (conocimiento de géneros literarios, autores, obras...) sino también los mecanismos lingüísticos, históricos y culturales que son inherentes a las obras literarias. En este sentido, la cultura es una de los ejes vertebradores del modelo de educación literaria que proponemos. Por estas razones, hemos sumado a la definición inicial el adjetivo que consideramos esencial para una educación literaria del siglo XXI: intercultural. Se trata, por consiguiente, de una educación donde los textos literarios y la imbricación de culturas son los baluartes.

Desde esta perspectiva, el contexto será clave, una encrucijada de culturas, religiones, etnias o géneros se deslindan como los ejes transgresores de la nueva aproximación a la literatura. Esto lo reflejan Ballester, Ibarra y Devís (2010:545-558) que abordan la situación de la educación literaria frente al reto de la interculturalidad. Así mismo, Ballester e Ibarra (2015:170) expresan que en los nuevos textos literarios reside esta nueva aproximación literaria:

[...] el foco de interés esencial es el texto literario *per se*, tanto como recurso didáctico y pedagógico de primer orden para las aulas pluriculturales, como también para la promoción de

procesos de formación, análisis y reflexión del profesorado con enfoque intercultural y, en esencia, de toda la comunidad educativa.

Son, por tanto, los textos los principales recursos de los que dispone el docente para llevar a cabo la ardua pero necesaria y gratificante tarea de promover una educación literaria intercultural con textos “abre-mentes”; textos que debemos acercar a los alumnos desde edades tempranas, tal y como especifica Molina-García (2013:274):

El acceso a los textos literarios desde la edad infantil ayuda a que los niños desarrollen una conciencia narrativa desde edades muy tempranas, lo que hace que posean una serie de expectativas sobre la conducta de los personajes. En términos de cultura, a esa edad los personajes ya forman parte del mundo real de los niños y permanecen en sus referencias sobre el mundo como una herencia cultural compartida con los adultos. Este es uno de los primeros aspectos que permite a los niños experimentar la literatura como una forma cultural compartida, lo que les hace sentirse parte de una comunidad de lectores junto con las demás personas de su entorno cultural.

Son textos que contienen innata la cultura, esa cultura que en la educación literaria intercultural se transmitirá a otras y nos permitirá iniciar ese diálogo, esa conversación reflexiva con ellas. Dicha conversación se sustenta en la reflexión y posterior análisis e interpretación que inician los niños a través del fomento de la educación literaria intercultural.

La cultura fundamenta también el objeto de estudio de la literatura multicultural. Así, Mingshui Cai (2002) examina algunos aspectos esenciales para acercar este tipo de literatura a los niños. En primer lugar, señala la necesidad de ofrecer una definición lo más exacta posible del concepto. En su opinión, algunas son muy ambiguas como “works that focus on people of color” (Kruse y Horning, 1990: vii). La de Austin y Jenkins, parece más inclusiva “books other those of the dominant culture” (1973:50). De hecho, el término literatura multicultural envuelve todos los grupos minoritarios “is about groups of people that are distinguished racially, culturally, linguistically and in other ways from the dominant white, Anglo-Saxon, Protestant, patriarchal culture” (Cai y Bishop, 1994). Prosigue el autor con su percepción sobre la situación actual del multiculturalismo (2001:16): “since its inception, multicultural literature has gained some ground in the curriculum but is still far from permeating in it. To place pluralism at the core of education, we need more, not less, multicultural literature”. En definitiva, el camino multicultural se ha iniciado pero necesitamos aumentarlo con más lecturas multiculturales, con más educación literaria multicultural. Un camino que lejos de ser

sencillo se muestra en ocasiones empedrado debido a la existencia de temas tradicionalmente considerados “problemáticos”. Cai identifica estas dificultades como *cultural borders*. Un primero físico, que experimenta cualquier persona que cruza una frontera y llega a un país diferente. Después, el denominado *difference border* que se refiere a diferencias relativas a la cultura, creencias y tradiciones. Por último, el *inner border* que se identifica con la mente. De hecho, es el más difícil de cruzar y superar. Como podemos observar, el nivel de frontera va en aumento en grado de importancia y dificultad. Para el primero necesitaríamos un pasaporte, para el segundo la aceptación y conocimiento del otro y para el último un cambio de mentalidad que conlleve la valoración y el respeto hacia el otro. Esta es la tarea del docente, servir de guía, de mediador intercultural que ayuda a los niños a traspasar cada frontera paso a paso, a través de la literatura.

Finalmente, tras la descripción de los principales rasgos de la literatura multicultural, Cai (2002:134) explica cómo incluirla dentro del currículo educativo, es decir, cómo convertirla en un contenido pedagógico y expone así los objetivos de la misma:

The ultimate goals for using multicultural literature in the curriculum are to challenge the dominant ideologies, affirm the values and experiences of historically underrepresented cultures, foster acceptance and encourage transformation of the self and society. To achieve these goals, it is imperative to move from informing to empowering students when we use multicultural literature.

Esencial es la acepción “from informing to empowering” que no es otra cosa que promover la lectura activa donde el alumno es el protagonista y realiza sus propias reflexiones. No basta con informar a los estudiantes sino que también es primordial “empoderarlos” con el fin de que piensen por sí mismos y tomen sus propias decisiones. En recapitulación, si usamos la literatura multicultural no solo pretendemos mostrar cómo viven niños de otras culturas sino también cómo interaccionan con otras y cómo este hecho condiciona los pensamientos de niños “poderosos” que tienen acceso a una literatura plural que les ofrece distintas perspectivas.

Dicho “activismo” también es enfatizado por Colby y Lyon (2004) quienes catalogan la literatura como una fuente de conocimiento inagotable que dota a los niños de un sentimiento de afirmación sobre sí mismos y su cultura. Tal sentimiento se origina a través de la lectura de materiales donde ellos son los protagonistas. Por tanto,

si no se ven reflejados en los mismos, es mucho más difícil hacerles partícipes del proceso lector. En definitiva, ambos autores abogan por la enseñanza/aprendizaje a través de una literatura multicultural donde todos los estudiantes se sientan valorados por igual.

Tal y como observamos, las ventajas de la inclusión de la literatura multicultural infantil en las aulas son numerosas y se centran, básicamente, en la consecución y el éxito de objetivos como los que proponen Ford, Harris y Howard (1999). Muestran seis propósitos de la literatura multicultural que enumeramos a continuación.

- La literatura multicultural aumenta la valoración de uno mismo y la convicción de lograr un futuro mejor. También, el conocimiento de otros grupos culturales se relaciona con el desarrollo de un pluralismo cultural que promueve la armonía y la habilidad de pensar desde una perspectiva multicultural.
- La consecución de una educación equitativa basada en tres condiciones básicas: igualdad de oportunidades de aprendizaje, educación positiva para grupos e individuos, condiciones financieras y físicas equitativas para todos los estudiantes lo que potencia su desarrollo tanto cognitivo y académico como afectivo.
- Trabajar hacia el pluralismo cultural a través del fomento del entendimiento y el respeto mutuo hacia el otro.
- Creación de un sentido de “poder” en los estudiantes. En la línea de Colby y Lyon (2004), se potencia el rol del estudiante independiente y autónomo y también el papel activo del mismo en la mejora de la vida del otro.
- La habilidad de trabajar en grupo de forma armónica. Los profesores adoptan el papel de guía y ofrecen a los estudiantes diversas técnicas y pautas para cooperar con niños tanto de su grupo cultural como de otros.
- La enseñanza desde una perspectiva multicultural. El gran reto del profesorado actual es el desafío que supone la superación de estereotipos y la selección de materiales liberados de los mismos. Además, el docente debe ser consciente de las variables que se vislumbran en un aula en torno a las diferencias culturales, de género, de raza o de religión.

El cumplimiento de las seis premisas anteriores supone, como ya hemos especificado, un reto en la educación literaria del siglo XXI. En consonancia con

Aguado (2003) y Banks (2004), la involucración de todos los miembros de la comunidad educativa y la igualdad de oportunidades, entre otras, adquieren un papel decisivo. De tal modo que abogamos por una educación donde todos los niños tengan las mismas oportunidades para conocerse a sí mismos y adquirir un “poder” crítico y reflexivo a través del enfoque educativo que les permita reducir las situaciones de racismo y la visibilidad de los estereotipos. Para llevar a cabo estos objetivos, Kruse (2001) ofrece algunas estrategias en relación a la integración de la literatura multicultural en el currículo educativo. En primer lugar, incide en la importancia de que esta inclusión se convierta en un acto rutinario y no en un simple hecho aislado, es decir, no acordarse de la multiculturalidad solo en fechas señaladas o en parte de un tema sino que sea la estructura principal a partir de la cual se desarrollen las distintas actividades y reflexiones. Habla también de huir de la simple exposición de un texto y de la necesidad de ir más allá, de involucrar a los estudiantes con el texto literario. Esto consiste en familiarizarlos con la obra y posibilitar el diálogo entre diversas culturas. Por lo tanto no basta con leer un libro multicultural sino que es preciso generar entre los alumnos un sentido de curiosidad y de afán por conocer más sobre otras formas de vivir y de intentar aplicar dichos conocimientos a su vida diaria, a la realidad del día a día. Este avance implica, indudablemente, reflexión y pensamiento crítico que se fomentan a través de la crítica literaria que de acuerdo con Glenn, Wake y Modla (2008) permite a los estudiantes adquirir una comprensión más profunda de los contextos sociales, lo que les permite observar la literatura desde una óptica más analítica, reflexiva, social y crítica.

Una vez analizadas las principales premisas de la educación literaria intercultural y su variante multicultural anglosajona, pasaremos a analizar cómo aplicar estos hallazgos en el contexto español actual. Las aulas de inglés como lengua extranjera de educación primaria serán las principales receptoras del uso de la literatura en las sesiones. A menudo, la lengua ejerce un poder dominante en las clases y la literatura solo se utiliza como un elemento aislado, pero no como un fin en sí mismo. Lo que pretendemos aquí es reivindicar el papel de la literatura, las ventajas de utilizar los textos literarios en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera.

Considerado como una de las figuras más relevantes de la enseñanza/aprendizaje de la lengua, Gillian Lazar (1993) analiza de forma magistral algunos puntos sobre los beneficios de la incorporación de la rama literaria a este campo de conocimiento.

Enfatiza razones esenciales para el uso de la literatura en la clase de inglés. En primer lugar, establece la necesidad de encontrar materiales motivadores para despertar el interés de los niños ya que si se eligen adecuadamente, los niños sentirán que lo que hacen en clase es significativo y aplicable a sus vidas diarias (1993:15). En segundo lugar, habla de la literatura como una herramienta eficaz para educar al niño como persona. De esta manera, se estimula la imaginación, el desarrollo de las habilidades críticas y el incremento de la conciencia emocional (1993:19). También, añade que a través del uso de la literatura se facilita el acceso a diversos orígenes culturales, por ejemplo, un niño afgano puede leer sobre las tradiciones de una niña afroamericana.

Además de los beneficios, Lazar analiza los enfoques de la enseñanza/aprendizaje de la literatura. Son tres: uno basado en la lengua cuyo principal objetivo es integrar el estudio de la lengua y la literatura para lograr que los estudiantes mejoren en el apartado de comprensión textual. El otro es el enfoque literario en sí mismo que se centra en los rasgos históricos, biográficos y literarios de los diferentes movimientos. El tercero, por el que abogamos, incide en la importancia de la literatura para el propio enriquecimiento personal del niño. Este enfoque es interesante desde el punto de vista de la promoción del pensamiento crítico, de la identificación personal y el entendimiento de experiencias, sentimientos y creencias (1993:23-24). Finalmente, destacaremos el énfasis que otorga a lo que denomina como “reading literature cross-culturally”. De acuerdo con esto (1993:62): “there is a strong argument for saying that exposing students to literature from other cultures is an enriching and exciting way of increasing their awareness of different values, beliefs, social structures and so on”.

De forma similar a Lazar, Joanne Collie y Stephen Slater (1990) también estudian el uso de la literatura en la clase de inglés con referencias a los beneficios y a las metodologías que pueden ayudar a la consecución de los mismos. Exploran los porqués, el qué y el cómo enseñar literatura. En la misma línea argumentativa que Lazar, insisten en el enriquecimiento lingüístico y cultural (1990:4): “literature is perhaps best seen as a complement to other materials used to increase the foreign learner’s insight into the country whose language is being learnt”. En este punto, discrepamos, ya que la literatura constituye un fin en sí mismo, no un simple complemento. En este sentido, un álbum ilustrado puede enseñar tanto aspectos gramaticales como morales y cívicos. Es interesante a su vez la idea que plantea sobre el lector como habitante del texto (1990:6): “when a novel, play or short story is explored over a period of time, the result

is that the reader begins to inhabit the text. He or she is drawn into the book”. Sin duda, uno de los aspectos más relevantes es la posibilidad de identificarse con el texto, con los personajes y las localizaciones que permiten al niño soñar, experimentar y disfrutar a través de viajes imaginarios y sensoriales. Y para ello, los autores enfatizan la importancia de (1987:6): “[...] choose books, therefore, which are relevant to the life experiences, emotions or dreams of the learner”. Por lo tanto, conceptos clave como el interés, el gusto y la relevancia envuelven el aura literaria.

Parkinson y Reid Thomas (2000:9-11) también diseñan una lista de beneficios de la enseñanza/aprendizaje de la literatura. Piensan que el uso de la literatura en la clase de inglés fomenta el entendimiento y la conciencia cultural. Al igual que Collie y Slater, inciden en el papel conciliador que adquiere la literatura como transmisor cultural. Otra de las ventajas que enumeran es la consideración de la literatura como modelo lingüístico para mejorar la capacidad de redacción entre el alumnado. Se refieren también a la autenticidad y a la posibilidad de la libre interpretación. Un mismo texto puede provocar diversas lecturas y puntos de vista divergentes.

En torno al papel del profesorado inciden Colby y Lyon (2004:24): “The challenge is not only obtaining high quality multicultural texts, but the greater challenge may be creating an awareness among teachers of the important role multicultural literature plays in the lives of children”. Tal y como se puede apreciar, el desafío es enorme, no solo encontrar aquellos textos que nos permitan expresar la diversidad y la heterogeneidad del mundo sino también que los profesores tomen conciencia de la importancia de transmitir los mensajes de dichos textos a los niños. Más que transmitir, presentarlos, darlos a conocer; con el objetivo que estos sean capaces de reflexionar y discernir acerca de temáticas multiculturales. A través de esta “presentación”, los niños abren sus ojos y mentes al mundo y se encuentran a sí mismos y al otro (2004:6): “When children are not able to find themselves or their lives reflected in classroom literature, they are less engaged and interested in the reading process”. Por tanto, la literatura multicultural nos ofrece la posibilidad de representar a cada niño en su singularidad y son los mismos estudiantes los que advierten este hecho (2004:29):

Our students realized that not only would literature reflecting a diverse society motivate many students to read, but also, literature carefully selected to represent our diverse world can help students better understand the principles of tolerance, inclusiveness, diversity, and respect for all.

Perhaps most importantly, our students realized how significant their role will be using multicultural literature in the classroom for the benefit of all students.

En lo referente a la enseñanza de segundas lenguas, Leibrandt (2006) reseña que: “La literatura, sin duda alguna, puede ayudar a encontrar elementos comunes de identificación y, por tanto, hacer visible y tomar conciencia que son muchos más los referentes que compartimos que los que nos diferencian”. Compartimos completamente las palabras de la autora ya que a través de los textos literarios, el niño desarrolla una especie de sentido de auto-conciencia que le ayuda a comprender que los referentes y valores morales básicos están presentes en todas las culturas con distintos matices. Por ejemplo, el valor de la familia como nido, como espacio protector del niño en su primera infancia está presente con pequeños rasgos de diferenciación pero representa sin duda un pilar esencial para el desarrollo del niño sobre todo en el aspecto emocional. También muestra Leibrandt (2006) un interesante recorrido a través de las ventajas de la presencia de los textos literarios en la enseñanza de segundas lenguas. Alude a la dificultad y al complejo proceso que se produce en la mente al tratar de imaginarse y meterse en la piel de lugares recónditos con tradiciones culturales diferentes a las nuestras. Pero, ahí reside, lo que podemos denominar la magia de la literatura, la capacidad que tiene de suscitar emociones y profundas reflexiones. En palabras de la autora, en primer lugar el lector tiene que ser consciente y descubrir la perspectiva desde la que se escribe una determinada historia para luego interiorizarla, comprenderla y empezar el proceso comparativo, lo que le permite conocer las diferencias pero también las similitudes. Llegados a este punto, los lectores leen e interpretan de forma intercultural y son conscientes de la realidad cultural y social del siglo XXI. ¿Y cómo conseguir esto? A través del desarrollo de una competencia literaria intercultural en el siglo XXI que proporciona al alumnado herramientas y estrategias para la reflexión y la interpretación.

1.5. La competencia literaria a través del enfoque intercultural

1.5.1. Orígenes del término competencia

Las delimitaciones conceptuales del término competencia en el contexto educativo son muy amplias y a menudo resultan ambiguas. ¿Qué entendemos por competencia?, ¿qué diferencias se advierten entre estas y otras acepciones como

capacidades, destrezas o habilidades? A continuación, realizaremos un recorrido alrededor de los orígenes del término en cuestión.

Para ello, seguiremos a Correa Bautista (2007) que lleva a cabo una interesante investigación sobre los entresijos del término. En su vertiente semántica y etimológica, cita a Tejada (1999) que identifica los orígenes de *competencia* con el verbo latino *competere*. También, alude a la posibilidad de la mimetización con la raíz griega *agon* que significa la búsqueda incesante de la excelencia. En educación se empieza a utilizar en las facultades de psicología en el siglo XVIII, pero no será hasta el siglo XX cuando Chomsky lo introduzca en el campo de la lingüística.

1.5.2. El término competencia aplicado a la lingüística

Tal y como acabamos de especificar, fue Chomsky el primero en introducir el concepto de *competencia* en el ámbito lingüístico. Fundador de la lingüística generativa y transformacional, en 1957 publica su primera obra *Estructuras Sintácticas* donde explica conceptos como gramaticalidad y creatividad y expone su idea de la capacidad innata de un hablante nativo para distinguir entre enunciados gramaticales y agramaticales y también para emitir y entender nuevos enunciados. Su siguiente obra *Aspectos de la teoría de la sintaxis* (1965) prosigue con las premisas expuestas anteriormente y las perfecciona. Es en este volumen donde expone su célebre distinción entre actuación (*performance*) y competencia (*competence*). Distingue el autor entre la producción lingüística que se observa en un hablante, es decir, el uso del código lingüístico de una lengua (actuación) y el sistema innato de conocimiento almacenado en la mente de los hablantes (competencia). En palabras de Chomsky (1965:3):

Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance.

Por tanto, podríamos definir la competencia según Chomsky como la capacidad innata del hablante ideal en una comunidad de habla homogénea y que no se ve afectada por cuestiones como las distracciones o los errores. La dicotomía que establece entre competencia y actuación se asemeja a la establecida por Saussure entre lengua y habla identificando la lengua de este último con la competencia de Chomsky.

1.5.3. De la competencia lingüística a la competencia comunicativa

En 1971 Hymes va más allá y afirma que las teorías de Chomsky no son suficientes para determinar una cuestión tan importante como la capacidad del habla ya que la mente humana no solo infiere conocimientos puramente gramaticales, sino también sociales. Lo que pretendía Hymes era rebatir y en parte completar los presupuestos de Chomsky debido a que un hablante no solo tenía que ser capaz de distinguir entre enunciados gramaticales y agramaticales sino también sus usos sociales, es decir, cuándo y en qué situaciones eran relevantes y en cuáles no eran pertinentes. Es lo que denominamos competencia comunicativa y que engloba tanto las habilidades gramaticales para seleccionar determinados enunciados como el ser consciente de la pertenencia a una comunidad de habla determinada y a las coordenadas sociales y culturales presentes en la misma. En definitiva, ya no solo consiste en producir enunciados atendiendo a categorías léxicas, ortográficas, fonéticas, gramáticas, sintácticas y discursivas adecuadas sino también en saber en qué momentos, con quién y en qué situaciones usarlos teniendo en cuenta la realidad social y cultural en la que se produce el intercambio comunicativo.

Si hay un campo donde la competencia comunicativa ha experimentado un gran auge es en el de la didáctica de segundas lenguas. Destaca Canale (1983) quien describe la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro sub-competencias interrelacionadas entre sí:

- Competencia lingüística: se refiere a los aspectos gramáticos, léxicos, fonéticos y sintácticos.
- Competencia sociolingüística: se introducen aquí los elementos sociales y culturales que comentaba Hymes.
- Competencia discursiva: hace referencia al conocimiento y a un uso adecuado de las formas lingüísticas incorporando factores como la coherencia y la cohesión textual con el fin de lograr una buena adecuación de las estructuras.
- Competencia estratégica: incluye las estrategias de las que se ayuda un hablante para evitar errores y así conseguir el mayor grado posible de efectividad.

Como reseñábamos anteriormente, la eclosión del concepto de competencia comunicativa ha sido un referente en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura en los últimos 30-40 años. Desde entonces han sido muchos los autores e investigadores

que han ido arrojando más luz ante un fenómeno tan complejo. En un período de tiempo desafiante donde se precisa un entendimiento global de un mundo multicultural, los textos literarios constituyen un factor fundamental en la construcción de la competencia literaria ya que a través de ellos no solo se busca poder comunicarse en situaciones cotidianas sino la comprensión del mundo en su totalidad a través del desarrollo de las destrezas necesarias para conseguir entender un texto cuyos mensajes pueden ser aplicados a la vida real y permiten a los lectores reflexionar e interpretar la complejidad de la naturaleza del alma humana.

1.5.4. Competencia literaria. ¿Sub-competencia dentro de la competencia comunicativa o una nueva competencia?

La primera vez que nos acercamos a un texto literario se producen en nuestra mente diversos efectos en relación a lo que dicho texto provoca en el lector: placer, comprensión, conocimiento, aprendizaje, emoción, sentimientos de aceptación o rechazo, juicio. Se combinan tanto actividades intelectuales como emocionales. Por tanto, la competencia literaria constituye un complejo entramado, como una gran competencia formada a partir de un conglomerado donde tanto la competencia lingüística de la que hablaba Chomsky como las teorías de Hymes acerca de la relevancia del área social y cultural y todas las sub-competencias desarrolladas por Canale están presentes en mayor o menor grado.

La cuestión aquí sería precisar si tiene la suficiente autonomía como para ser calificada como una competencia diferente e independiente o si la nutrición a partir de la competencia comunicativa es tan decisiva que forma parte de la misma. A tales efectos, comenzaremos por estudiar los orígenes de la competencia que nos concierne ahora mismo. Bierwisch (1966:52) precisa que “la poética debería elaborar una tipología de la comprensión poética”, es decir, la competencia comunicativa desarrollada hasta el momento es insuficiente ante la complejidad que presentan los componentes de un texto literario. En esta misma línea de pensamiento, Van Dijk (1972:20) elabora su teoría a partir de los efectos que provoca la lectura, en otras palabras: “la descripción y explicación de la capacidad del hombre para producir e interpretar textos literarios: la llamada *Competencia Literaria*”. En 1978, Culler desarrolló este concepto partiendo de la competencia gramatical de Chomsky en un paralelismo con la lengua ya que también usa un compendio de reglas estructurales. El autor enfatiza la necesidad de aprender las

convenciones literarias para ser capaz de comprender un texto. Por tanto, subraya la conexión entre la parte lingüística y la literaria y crítica a los post-estructuralistas y su idea de la no-restricción en aras de aceptar una construcción de significado más libre y con menos ataduras.

Por otra parte, también en el mundo de la adquisición de segundas lenguas, encontramos disertaciones sobre el rol de las competencias en la enseñanza/aprendizaje. Reproducimos, a continuación, el modelo de Bachman:

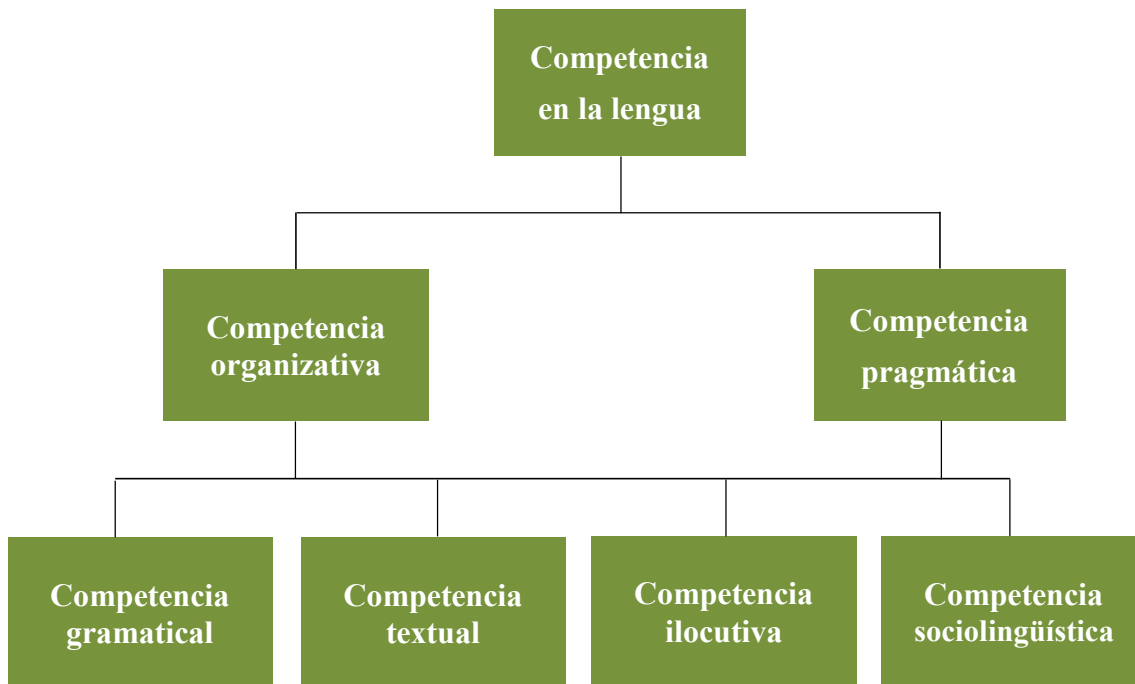


Figura 1: Modelo de Bachman

Tal y como se observa en la figura anterior, Bachman (1990) habla de una competencia en la lengua que a la vez subdivide en una competencia organizativa que identifica con (1990:87): las “habilidades relacionadas con la estructura formal de la lengua para producir o reconocer frases gramaticales correctas, incluyendo su contenido proposicional y ordenándolas para formar texto”. A su vez, dicha competencia se desglosa en una gramatical (similar a la de Canale) y una textual (unión de enunciados, similar a la discursiva). Por otro lado, la competencia pragmática que incluye el contexto y las convenciones de uso de la lengua y que se subdivide en dos: la competencia ilocutiva que analiza si un enunciado es aceptable o no y la competencia sociolingüística (similar a la de Canale).

Ya en el siglo XXI, el MCER (2002:13-14) menciona la competencia comunicativa integrada por componentes lingüísticos (aspectos léxicos, fonológicos y sintácticos), sociolingüísticos (condiciones socioculturales del uso de la lengua, normas de cortesía, relaciones entre sexos y clases sociales...) y pragmáticos (uso funcional de los recursos lingüísticos, actos de habla...). Todos y cada uno de estos componentes son esenciales para hacer un buen uso de la lengua y que afectan a los ya mencionados parámetros sobre cultura, historia y literaria. Así pues, se deben fomentar todos ellos en la medida de lo posible sin incurrir en el detrimento de ninguno de ellos.

Por tanto, al hilo del recorrido realizado anteriormente, podemos concluir que la competencia comunicativa en la actualidad aún distintos elementos relevantes como las condiciones socioculturales y la pragmática. No obstante, no realiza una defensa clara y concisa sobre el desarrollo del pensamiento para conseguir dicha competencia. En cambio, la importancia de la competencia literaria estriba en la determinación de dotar al lector de las estrategias necesarias para realizar conexiones por sí mismo utilizando el pensamiento. Dichas estrategias son estudiadas en el mundo hispánico por Mendoza Fillola (2001) quien ofrece su propia aportación al término a través de su definición del *intertexto lector*:

El intertexto lector es un componente básico de la competencia literaria; en el espacio de la competencia literaria, integra, selecciona y activa significativamente el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales para facilitar la lectura de textos literarios. Los distintos elementos que lo componen se activan en la recepción, en la interacción entre emisor/receptor y en la apreciación de las correspondencias re-creadas entre textos diversos, a la vez que potencia la actividad de valoración personal a través del reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones artístico-literarias de signo cultural.

El intertexto lector es un componente de la competencia literaria y, desde el espacio que ocupa en ella, regula las actividades de identificación, de asociación y de conexión en el proceso de recepción; se encarga de activar y seleccionar los saberes concretos que regulan las reacciones receptoras ante estímulos textuales.

El concepto desglosado anteriormente es clave en la competencia literaria ya que engloba todos los saberes y estrategias que se ponen en marcha en la comprensión de un texto literario, en el entendimiento de mensajes, en la relación que se establece entre el escritor y su lector y en las posibles inferencias que se producen en la mente del lector

con respecto a otros textos literarios que conforman su bagaje cultural previo. Así mismo, es interesante el espacio que dedica a las diferentes manifestaciones culturales, es decir, a la interculturalidad, al diálogo positivo entre culturas que desemboca en una aceptación y valoración de las mismas.

Así, tras la presentación de ambas competencias por separado y el análisis de sus puntos más notables, retomaremos la discusión inicial sobre si la competencia literaria es autónoma o si por el contrario está dentro de la competencia comunicativa. Siguiendo el modelo de Canale (1983), Ballester y Mas (2003) consideran que la competencia literaria está incluida dentro de la comunicativa. Por tanto a las cuatro citadas por Canale (discursiva, gramatical, estratégica y sociolingüística) añaden la literaria que se centra en los géneros, la tradición literaria y los recursos (2003:7).

Por su parte, Reyes-Torres (2014) habla directamente de una competencia literaria que tiene como base la *literacidad* ya que el objetivo es desarrollar el pensamiento a través del uso del lenguaje. Expresa su concepción gráficamente a través de la siguiente figura:

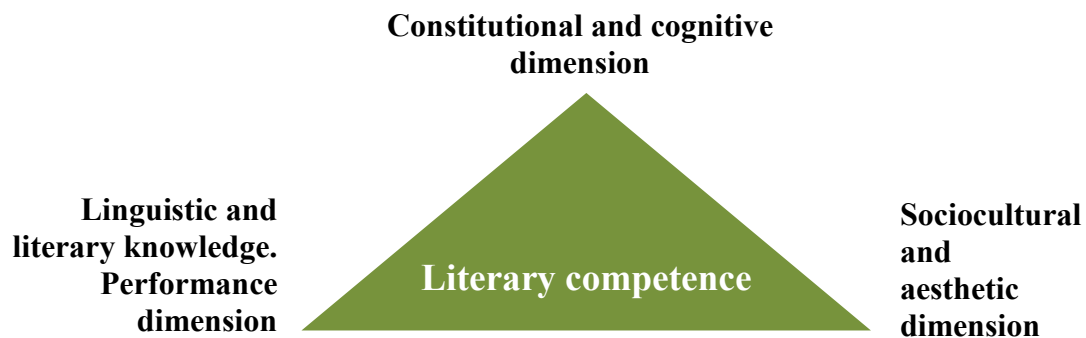


Figura 2: Un modelo para el desarrollo de la competencia literaria

Como se puede observar, el autor que basa su modelo en las teorías de Kucer (2014), son tres los componentes básicos de la competencia literaria. En primer lugar, la dimensión cognitiva y constitucional alude a la propia identidad personal del aprendiz, las actitudes que adopta ante un texto literario y sus habilidades naturales para extraer sus propias conclusiones y pensamientos. En segundo lugar, la dimensión de actuación que engloba el conocimiento lingüístico y literario que posee un aprendiz y que utiliza para comentar los textos literarios de forma racional y crítica. En tercer lugar, la

dimensión estética y sociocultural es vital ya que analiza aspectos como la lectura por placer, las relaciones que se establecen entre el texto y el lector o el contexto social y cultural. Las tres ramas adquieren la misma importancia en el desarrollo de la competencia literaria. Por tanto, se trata de lo que Kucer (2014) cataloga de una visión multimodal de entender y analizar la lectura y la escritura.

En consecuencia, advertimos diferentes perspectivas en torno a esta problemática. Así, en la línea de pensamiento en la cual se basa este trabajo de investigación, no incluiríamos dicha competencia literaria como una sub-competencia de la comunicativa, aunque sí es innegable que la lengua actúa como materia prima de la misma, es decir, un conocimiento de los aspectos lingüísticos es esencial para desarrollar una competencia literaria óptima (la dimensión lingüística de la que habla Reyes-Torres en su modelo). No obstante, en alusión a la última dimensión en torno a sus rasgos socioculturales deberíamos incluir un adjetivo más a esta competencia en el siglo XXI: intercultural. Este adjetivo se hace indispensable en la sociedad actual debido a la gran cantidad de culturas que conviven juntas en todos los ámbitos de la vida. Por consiguiente, el desarrollo de una denominada competencia literaria intercultural será el eje principal y objetivo último de este trabajo de investigación. Pretendemos que los aprendientes aprendan a leer y a interpretar una obra literaria en sí misma y sus mensajes tanto visuales como narrativos interculturalmente.

1.5.5. Hacia una competencia literaria intercultural

Otro de los pilares básicos de esta investigación es la necesidad de lograr una coexistencia pacífica entre culturas y su interacción, la interculturalidad y el fuerte impacto de la misma en la sociedad actual, una irrupción que se puede extrapolar al ámbito educativo y en concreto a la didáctica de la lengua y la literatura de segundas lenguas. En torno al concepto de competencias interculturales, Aguado (2003:141) establece la siguiente definición:

Competencias interculturales son las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural. Están orientadas a crear un clima educativo donde las personas se sientan aceptadas y apoyadas por sus propias habilidades y aportaciones, así como a permitir la interacción efectiva y justa entre todos los miembros del grupo.

También desglosa las tres dimensiones básicas de dichas competencias (2003:141-142):

- Actitudes (Byram, Nichols y Stevens, citados por Malik, 2002): se refieren a cualidades como la curiosidad y apertura, aceptando que existen otras culturas igualmente válidas que la nuestra, la cual no es la única. Esto implica disposición o voluntad para cuestionar nuestros propios valores, creencias, y comportamientos, y no asumir que son los únicos posibles o correctos, considerando cómo pueden verse desde la perspectiva de otra persona con una escala de valores, creencias y comportamientos diferentes a los nuestros.
- Conocimientos acerca de los grupos sociales, sus producciones y sus costumbres tanto en el propio país/zona como en el de nuestro interlocutor, que incluye el conocimiento acerca de otras personas, y de cómo se ven a sí mismas, y de los procesos generales de interacción social, y cómo influyen en todo lo anterior.
- Habilidades o destrezas: interpretación y comparación (perspectivas, explicar, relacionar, comparar) aprendizaje e interacción (adquirir conocimientos, destreza para ponerlos en práctica)

Una vez analizado lo que Aguado entiende por competencias interculturales y cuáles son sus dimensiones, el siguiente paso es el desarrollo de las mismas entre los estudiantes a través de la guía y supervisión del profesorado. De esta manera, solo cuando las personas somos conscientes de nuestros propios valores, sentimientos y actitudes y tenemos en cuenta que están condicionados culturalmente, podremos comunicárselos a otros y seremos capaces de aprender desde la lógica de otros sistemas culturales; de otra forma, la información práctica sobre otra cultura será de poca utilidad. Así mismo, es importante que el desarrollo de las competencias interculturales esté integrado dentro del programa de formación general junto con las demás competencias que se van a desarrollar. Es preciso que las experiencias que permitan adquirir estas competencias impregnen el currículo de forma transversal, a lo largo de todas las áreas y niveles.

El currículo para el desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes se orienta a lograr la adquisición de dos competencias básicas (Harewood-Jones y Foster, 1998, citados por Malik, 2002):

- Desarrollo de la eficacia intercultural (entre culturas diversas)
- Desarrollo de la comprensión y el respeto por las diferencias y la diversidad

Eficacia Intercultural

Indicadores:

- Incremento de la comprensión de la propia cultura
- Tomar conciencia de la validez de visiones culturales diferentes a la propia
- Adquirir habilidades para mantener relaciones interculturales eficaces
- Identificar pautas comunicativas y conductas que provocan discriminación
- Demostrar conocimiento de características y códigos utilizados en diversas culturas
- Manifestar adaptación y confianza al abordar cuestiones de desigualdad, prejuicio y abuso de poder

Actividades:

- Crear situaciones en las que se comenten los elementos que permiten comunicarse y mantener buenas relaciones
- Escuchar al que habla
- Disfrutar con las mismas cosas
- Compartir actividades y juegos
- Respetar la propiedad del otro

Comprensión y respeto por las diferencias y la diversidad

Indicadores:

- Tomar conciencia de la diversidad que caracteriza a personas y grupos
- Analizar los valores personales respecto al sexismo, racismo, prejuicio y discriminación
- Desarrollar e incorporar la comprensión de estereotipos y su impacto en la propia conducta
- Comprender cómo se elaboran y mantienen los estereotipos y cómo influyen en nuestra conducta

Actividades:

- Ejemplificar situaciones en las que se estereotipa y prejuzga a otro
- Role play (personajes diferentes a ellos)

En definitiva, Aguado analiza la repercusión de las competencias interculturales en el ámbito de la educación haciendo especial hincapié en el campo de la pedagogía, una pedagogía que tilda de absolutamente intercultural. A través de la inclusión de esta metodología podemos incidir en el desarrollo de actitudes interculturales entre los niños que aprenden a identificar sus propias emociones y/o pensamientos y a aceptar y valorar los del otro como complemento de los suyos propios.

En el ámbito anglosajón Bryam (1997:34) explica que la ICC (Intercultural Communicative Competence) se basa principalmente en tres aspectos: (1) el primero se refiere al conocimiento sobre determinados grupos sociales y sus producciones y prácticas tanto en el país de origen como en el de procedencia del interlocutor. Dicho conocimiento versa sobre creencias, emblemas característicos del grupo, relaciones históricas o valores religiosos. Enfatiza, a su vez, el reconocimiento de los denominados productos culturales entre los que se encuentran los textos literarios. (2) el segundo se centra en las habilidades que subdivide entre la habilidad de interpretar, la habilidad de relacionar y la habilidad de descubrir. Lo más interesante de este segundo componente es que no se busca solo la aceptación y la tolerancia hacia los otros sino la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico hacia dicha realidad. (3) Finalmente, y no menos importante, el fomento de actitudes positivas como la empatía, la tolerancia o la curiosidad hacia manifestaciones culturales diferentes a la nuestra. En conclusión, estos tres componentes ayudan a desarrollar una conciencia crítica intercultural.

Si aplicamos tanto las directrices de Aguado como las de Byram al terreno literario, observamos que constituyen un punto de referencia esencial en la ampliación de la competencia literaria para adecuarla a los postulados del siglo XXI, a la interculturalidad. De acuerdo con Martínez Fernández (2001):

la lectura de textos literarios repercute positivamente (...) en el desarrollo de la competencia discursiva, que (...) es la competencia más importante, en tanto que no sólo relaciona todas las destrezas y habilidades sino porque permite a través de la noción de discurso explicar la dinámica y las herramientas necesarias para la correcta construcción de contextos que en definitiva nos van a permitir seguir leyendo textos a través de los cuales mejorar nuestro conocimiento cultural, desarrollar la competencia intercultural y en última instancia, la competencia comunicativa de nuestros alumnos.

En conclusión, la competencia literaria intercultural podría calificarse como el último peldaño del proceso ya que contiene elementos de todas las competencias y sub-competencias descritas anteriormente. Cuando un niño lee un texto literario aprende gramática, léxico, morfología, sintaxis... (competencia lingüística-gramatical), cómo funciona un discurso (competencia discursiva), cómo y cuándo usar esos recursos lingüísticos (competencia pragmática), los usos sociales y culturales que aparecen en el mismo (competencia sociocultural), cómo interpretar dichos recursos (competencia intercultural), cómo utilizarlos a través de la comunicación con los otros (competencia comunicativa intercultural). Y finalmente, en la cúspide como si de una pirámide se tratara aparece la competencia literaria intercultural: la interpretación de dicho texto en relación a todas las competencias citadas. En lo concerniente a la interpretación de los textos mencionamos el “nivel de competencia lectora óptimo” que señala Dueñas Lorente (2013:142) siguiendo al profesor Moreno Verdulla y que se centra en la necesidad de crear “encuentros significativos y satisfactorios con los textos literarios, que alimentan el deseo de seguir leyendo”.

En este anhelo de promover la lectura como fuente de entendimiento y placer entra en juego la emoción del niño, aquello que experimenta y siente mientras se inmiscuye en las páginas de un libro y, en consecuencia, las reacciones que se producen en él. Este deseo lector forma parte de la dimensión estética y sociocultural de la competencia literaria propuesta por Reyes-Torres (2014) donde reivindica la equidad entre la parte lingüística y literaria, la cognitiva y la estética y socio-cultural. Las tres son parte esencial y adquieren la misma importancia en el desarrollo de la *literacidad* (desarrollada en profundidad en la siguiente sección) que es propiciada a través del fomento de los beneficios de la adquisición de la competencia literaria intercultural. El campo de la afectividad, la educación emocional y las reacciones provocadas por la lectura también han sido estudiados en profundidad por Marta Sanjuán (2014:165) que invita al profesorado a animar a la lectura personal ya que esta última:

establece unos *vínculos emocionales profundos* entre los contenidos temáticos del texto, sus valores éticos y sociales, representados de forma simbólica a través de las situaciones humanas que viven los personajes, y los conflictos o situaciones en los que se encuentran inmersos los lectores concretos [...].

Así pues, las emociones son una característica inherente al ser humano, que debe ser revalorizada y tratada con la misma importancia que los conocimientos cognitivos. Al

leer una historia, el niño siente, se emociona y exterioriza sensaciones como la empatía, el respeto, la solidaridad o el compañerismo. En una línea similar, señala Sanjuán (2014) la insuficiencia de la acepción “leer por placer”:

El placer de leer, por tanto, no es un sentimiento superficial de diversión o de evasión, sino algo más profundo ligado a las satisfacciones que puede dar la lectura cuando el lector es capaz de desarrollar el complejo proceso de interpretación, y más aun si esa lectura consigue transformar de algún modo su conciencia.

Por ende, el desarrollo de la competencia literaria y lectora desde edades tempranas es esencial tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional y más si cabe en la sociedad del siglo XXI donde la pluralidad y la interculturalidad representan la tónica más acentuada. En consecuencia, el desarrollo del proceso lector conlleva el desarrollo de la capacidad para escribir, comprender e interpretar; destrezas todas que se pueden englobar en lo que se define como la *literacidad* en el siglo XXI. Por tanto, el fin último del progreso de la competencia literaria y lectora intercultural es la culminación de la *multiliteracidad* intercultural.

Antes de comenzar con el epígrafe dedicado a la *multiliteracidad* intercultural consideramos oportuno aclarar algunas especificaciones en torno al término *literacidad* ya que presenta algunas diferencias en sus acepciones hispánica y anglosajona. Por un lado, en cuanto a la hispánica, tradicionalmente se ha identificado la *literacidad* con el proceso de alfabetización, es decir, el aprendizaje de la lectura y la escritura en el sentido de un desciframiento de símbolos a la hora de leer y el conocimiento de las grafías y sus correspondencias sonoras en lo referente a la escritura. Sin embargo, en pleno siglo XXI y para alcanzar los objetivos propuestos al inicio de esta tesis, es necesario ahondar más en esta definición y apoyarnos en la vertiente anglosajona y en autores como Cassany y Castellà (2010:354) que analizan las dificultades terminológicas en torno a este concepto y llegan a la siguiente conclusión:

El concepto literacidad (*literacy* en inglés) incluye un amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad. En concreto, la literacidad incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc.

Así, aunque incluyen el conocimiento del código alfabético, añaden otros elementos necesarios, a su juicio, para lograr la *literacidad*. Sobre este concepto y en sintonía con Cassany y Castellà, Kern concibe la *literacidad* en el campo de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras como un concepto mucho más complejo que un “simple” leer y escribir y lo manifiesta de la siguiente manera. De acuerdo con el autor (2000:2) la *literacidad* puede ser definida como: "a broader discourse competence that involves the ability to interpret and critically evaluate a wide variety of written and spoken texts". Del mismo modo, Reyes-Torres (2018) afirma que para conceptualizar la *literacidad* debemos hacer referencia a la capacidad del aprendiente para hacer uso del lenguaje, pero también al conjunto de recursos, prácticas sociales y competencias, más allá de la lectura y la escritura, que contribuyen a que los alumnos construyan significados que les permita desarrollar tanto su pensamiento crítico como una actitud abierta a escuchar las ideas de otros y a profundizar en las mismas. Por tanto, en el apartado siguiente seguiremos a estos investigadores que proponen una concepción de la *literacidad* más amplia que engloba desde saber leer un libro en papel a comprender una historia en formato digital pasando por la interpretación de una canción o de un artículo de un periódico. En pleno siglo XXI y en la era digital, las habilidades críticas, analíticas e interpretativas fomentadas por una educación literaria, competencia literaria y *multiliteracidad* interculturales influyen decisivamente en el desarrollo integral del ser humano desde su infancia.

1.6. La *multiliteracidad* intercultural: Lectura, escritura, cultura, literatura, pensamiento e imaginación en la era digital: El lector del siglo XXI

Tradicionalmente, la lectura y la escritura han sido dos de los aspectos que se han aprendido inicialmente en la escuela. Primero el niño aprende a leer, a identificar grafías con sonidos y así poco a poco descubre la lectura, la capacidad de descifrar palabras y oraciones. El siguiente paso en este proceso lector es, sin duda, transformar esos símbolos gráficos en enunciados con significación, lo cual desemboca en el desarrollo de la imaginación y del pensamiento crítico. Por lo tanto, en la escuela no solo debemos enseñar a leer sino también a pensar y, sobre todo, a interpretar, a que cada niño sea capaz de transformar las letras, y no olvidemos, las imágenes en ideas y pensamientos propios que le permitan entender el mundo en el que vive, empatizar e interactuar con las diferentes culturas con las que convive. Una vez logrado este objetivo, o al menos

iniciada la tarea de forma satisfactoria, el niño además de hacerlo de forma oral puede realizarlo de forma escrita, la expresión no solo de ideas sino también de emociones y sensaciones. Todo esto a su vez, en la era digital del siglo XXI, se fomenta a través del empleo y el fomento de las *multiliteracidades* en el aula.

Antes de entrar en el complejo entramado de significaciones que engloba el término “*multiliteracidad* intercultural” que titula este epígrafe, centraremos nuestra atención en el recorrido que hacen Baynham y Prinsloo (2009:1) sobre el futuro de los estudios sobre la *literacidad*. A tal respecto, ambos autores comparten la idea de la destacada progresión y cambio de dirección que han experimentado estos estudios durante las últimas décadas. Dicho cambio de dirección se advierte en el detrimento progresivo de la importancia del individuo lector, su pedagogía y el psicoanálisis en favor del estudio de la *literacidad* en su contexto social. Así, destacan los trabajos de Heath (1983): *Ways with Words* y de Street (1984): *Literacy in Theory and Practice*, denominados como la primera generación de los estudios de la *literacidad*. A estos les sigue la segunda generación donde destacan los trabajos de Barton y Hamilton (1998), Besnier (1993) o Prinsloo y Breier (1996). En la actualidad nos encontramos frente a las premisas de los autores de la tercera generación cuyos intereses resumen Baynham y Prinsloo (2009:2) así:

The focus has shifted from the local to the translocal, from print based literacies to electronic and multimedia literacies and from the verbal to multimodal. Dynamic changes in the object of inquiry, brought about by both social and technological change, have challenged literacy researchers to revisit foundational principles and constructs to deal with new contexts and new data.

Se trata, por ende, de un cambio de registro, en constante progresión e influenciado tanto por los cambios producidos en la sociedad del siglo XXI como por los avances tecnológicos, los cuales no pueden ser ignorados. Como consecuencia, Braynham y Prinsloo (2009:2) comentan los siguientes puntos clave en torno a esta nueva noción de *literacidad*:

They (the new researches) have studied literacy in everyday social life, on the understanding that literacy goings-on are always and already embedded in particular forms of activity; that one cannot define literacy or its issues in a vacuum; that reading and writing are studied in the context of social (cultural, historical, political and economic) practices of which they are a part and which operate in particular social spaces. This work opposes the position which views literacy as merely

a matter of generic skills, as a unitary process, one where ‘readers’ and ‘writers’ are generalized subjects without any social location and who are more or less efficient processors of text.

Aquí, encontramos las raíces de la redefinición de la *literacidad*, ya que no consiste simplemente en analizar la lectura y la escritura del niño sino en observar cómo lee y escribe pero atendiendo al contexto social. Además, es menester ampliar este contexto social a la realidad multicultural que encontramos tanto en el aula como fuera de ella. En esta misma línea argumentativa, podemos afirmar que lo que pretende estudiar la nueva *literacidad* tiene dos vertientes. Por una parte, las *multiliteracidades* en relación al desarrollo tecnológico y las numerosas formas a través de las cuales un niño puede desarrollar las habilidades de la lectura y la escritura: álbumes ilustrados tradicionales donde se enfatiza tanto la lectura verbal como la visual, e-books, novelas gráficas, etc. Por otra parte, la *multiliteracidad* surgida en torno al contexto social, lo que denominaremos la *multiliteracidad* intercultural.

Dentro de la etiqueta denominada “*multiliteracidad*”, siguiendo a Ross Johnston (2014:534-556) encontramos cinco tipos de *literacidades*. En primer lugar, la *literacidad* digital se asocia a la época actual y se vislumbra como una ampliación de la *literacidad* visual, ya que aparte de observar y leer las imágenes de un libro en papel; en la actualidad el niño tiene acceso a un vasto conglomerado de recursos electrónicos donde las posibilidades de interacción con la literatura son infinitas. Por tanto, debemos fomentar que el niño desarrolle la habilidad de comprender y crear información utilizando las tecnologías digitales (2014:536). En segundo lugar, la *literacidad* cultural se reafirma como esencial no solo para entender nuestro propio mundo sino también el del otro. Lo define la autora de la siguiente forma (2014:537):

This knowledge, understanding and appreciation of diverse ways of being doesn’t mean just ‘tolerance’. It doesn’t mean simply including pictures of people from different races as part of a background group, or talking about different foods, clothes or houses. It means different ways of living, dressing, eating, thinking, relating to families, relating to peers, interpreting the past and anticipating futures. It is about ‘us’ as much as about ‘them’. It means becoming aware with integrity of the enclosures of our own thinking. *It means being open to and experimenting with different ways of doing things, different sorts of formats, different ideas about beginnings and endings, different ideas even about what language should be, and different ideas about literacy.*

Este último párrafo sintetiza la concepción de *literacidad* cultural y que nosotros ampliamos a *literacidad* intercultural con la respectiva interacción entre culturas y la

importancia de la comprensión y conocimiento del pasado para anticipar situaciones futuras. A través del desarrollo de la competencia lectora y literaria el niño es capaz de identificar y descifrar los aspectos inherentes a su propia cultura y aprender a valorar y respetar los de culturas diferentes que se engloban dentro del concepto “nosotros”. En esta *literacidad*, tal y como expresa Ross Johnston (2014:537-538), es indispensable calificar los libros infantiles como elementos culturales, como:

a mini-world, a microcosm of the culture that is its context. Culture is not just what things are—clothes and houses and food, for example; it is also *attitudes*: attitudes to children, to people from other races, to the roles of parents, to the shapes of families, to what little girls are and what little boys are, to grandparents, to the environment.

En suma, gracias a la introducción de libros multiculturales desarrollamos la *literacidad* intercultural que como acabamos de comprobar ofrece un complejo entramado de beneficios y constituye, al fin y al cabo, una actitud ante la vida, una forma de pensar y dirigir las experiencias vitales a través del pensamiento crítico, las emociones y las sensaciones.

En tercer lugar, Ross Johnston (2014:538) define la *literacidad* narrativa siguiendo las teorías de Nodelman (2002) como la capacidad de conocer las obras literarias pertenecientes a una cultura. También, se adhiere a este tipo de *literacidad* la destreza de identificar las características y el género de una historia, así como los recursos literarios pertenecientes a la misma; es decir, ser capaz de desglosar los mensajes que transmite un determinado texto. Por lo que respecta a la cuarta *literacidad*, la *literacidad* crítica, reproducimos a continuación sus puntos clave (2014:539):

- Reading with a knowledge of language and how it can be used.
- Reading with a growing appreciation of how an argument and viewpoint are presented and supported.
- Reading with an understanding of context for texts and of how different perspectives are associated with different uses of language.
- Reading with an awareness of where the text positions the reader.
- Reading with discernment the personal, social, cultural and aesthetics values of texts.

- Reading with a perception of the ideas and values and attitudes (and motives) that constitute the implicit framework of the text and out of which texts are generated.

Podemos concluir que esta *literacidad* aboga por la interpretación y comprensión profunda de un texto desde un punto de vista crítico que permite al lector ahondar en su cultura y en la del otro. Por último, la denominada como *literacidad* profunda (2014:546) se define en los siguientes términos: “The complex metaliteracy that grows from engaging with the stories of others, both like and not-like, and develops creative thought through a generosity of spirit that is respectful to other ‘I’s”. Esta sería la *literacidad* definitiva, la interculturalidad en sí misma, la consecución del entendimiento y la interacción tanto con las historias de la cultura propia como la de los otros “yo” a través de la empatía, la tolerancia y el respeto.

Todas estas teorías acerca de la *multiliteracidad* dirigen nuestra mirada hacia el concepto de “knowing readers” propuesto por Johnston (2006:381):

Readers who not only have all the skills they need to read, but who also read with knowledge and expectation of how texts work, of how great the reading experience is, of its infinite capacity for variousness, of its personal rewards and continuing challenges, and of the deep sense of satisfaction that comes from persevering with texts that at first seem too difficult. They also need to have developed the motivation and skills to access all possible ways of exploring the text and its contexts.

Los niños necesitan ser lectores competentes, ávidos de aventura y de exploración; debemos, como docentes, intentar conseguir la ansiada conexión intercultural entre el niño y el libro con el fin del desarrollo de la competencia lectora intercultural y de las múltiples *literacidades* que se presentan a su alcance en el siglo XXI. Ahora bien, ¿cómo desarrollamos esta competencia literaria intercultural en el marco de la educación literaria?, ¿cómo fomentamos la *multiliteracidad* intercultural?, ¿cómo aplicar las directrices de estos campos de estudio a la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras?, ¿cuál es el escenario que nos encontramos? Estas son algunas de las preguntas que nos planteamos en este punto y a las que iremos dando respuesta a lo largo de los siguientes capítulos y secciones. A raíz del desarrollo de la competencia literaria intercultural como premisa de una educación intercultural, los niños aprenden estrategias que les proporcionan herramientas útiles en el entendimiento de los textos literarios y por tanto del mundo que los rodea. A través de estos procedimientos,

adquieren las capacidades necesarias para comprender los mensajes de dichos textos y los fenómenos multiculturales que viven en su día a día. Este entendimiento profundo podríamos asociarlo a la *multiliteracidad* intercultural ya que permite al niño el fin último: la valoración y aceptación del otro. Recapitulemos: Gracias a la educación intercultural, a la literatura y al desarrollo de la *literacidad* entendida como un complejo entramado de preguntas, porqués, análisis, interpretaciones y reflexiones, el niño llega, en última instancia a comprender la importancia de la existencia del otro y cómo puede beneficiarse de la relación intercultural que se establece. Así, en este trabajo de investigación, pretendemos aplicar todas estas premisas al campo de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, en concreto, al inglés, lengua internacional de comunicación y que permite a los niños conocer otra lengua, cultura, historia y literatura.

CAPÍTULO 2: LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA LENGUA Y LA LITERATURA (SEGUNDAS LENGUAS/LENGUAS EXTRANJERAS): EL CASO DEL INGLÉS

"We should have every child speaking more than one language!"

Barack Hussein Obama

Una vez establecido el enfoque de una educación literaria desde una visión intercultural, así como el énfasis en el desarrollo de la imaginación, el pensamiento crítico o la creatividad y la necesidad de formar lectores tanto “cognitivos” como “emocionales”, nos disponemos seguidamente a analizar la aplicación educativa de estas premisas en la enseñanza/aprendizaje de la lengua y la literatura en inglés en la etapa del último ciclo de primaria. Para ilustrar esta correlación entre la educación literaria intercultural y la enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua extranjera examinaremos brevemente el origen de esta disciplina y su historia, para finalmente situarnos en la actualidad del mundo global del siglo XXI donde los textos literarios (el cuento infantil, en este caso) tienen un rol fundamental.

2.1. Marco epistemológico de la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas/lenguas extranjeras: ¿Un campo dentro de la lingüística aplicada o una disciplina independiente?

Con respecto al encuadre de la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas/lenguas extranjeras son dos las posturas opuestas que encontramos. Por una parte, los investigadores que defienden su inclusión dentro del ámbito de la lingüística aplicada. Por otra parte, los que apoyan su autonomía y la declaran como una disciplina independiente.

En primer lugar, es necesario remontarnos a la década de los 40 del siglo pasado y especialmente a Michigan, 1946, fecha con especial significado al celebrarse un congreso bajo el título de Lingüística Aplicada. El origen más probable de esta denominación se debe al auge de la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas durante y posteriormente a la II Guerra Mundial. A partir de entonces, la Lingüística Aplicada fue adquiriendo más protagonismo y aumentando sus ramas de estudio. Poco a poco, se fueron incorporando la logopedia, la lingüística clínica o la terminología entre otras. En

definitiva, la Lingüística Aplicada surge para cubrir la necesidad y los problemas que surgen a raíz del uso de la lengua. Se trata, por tanto, de la aplicación de todos los supuestos, teorías y métodos lingüísticos a las nuevas realidades: la necesidad de aprender lenguas, la necesidad de solucionar trastornos referentes al lenguaje, la irrupción de las nuevas jergas profesionales, etc.

Defensor de la integración dentro de la lingüística aplicada, S. Pit Corder (1973:10-11) arroja premisas decisivas para la aplicación de las ciencias del lenguaje a la enseñanza de lenguas:

La presente obra se refiere a la contribución que pueden hacer los descubrimientos y métodos de quienes estudian el lenguaje en forma científica—lingüistas, psicolingüistas y sociolingüistas (para mencionar sólo los grupos más importantes)— a fin de poder solucionar algunos de los problemas que surgen a lo largo de la planeación, organización y conducción de un programa de enseñanza de lenguas. Se trata de una obra sobre lingüística aplicada [... que] tiene que ver con aquellas partes de la operación total de la enseñanza de una lengua en las cuales las decisiones se toman a la luz de un conocimiento de la naturaleza del lenguaje humano, de cómo se aprende y de su papel en la sociedad. La obra se refiere a las partes de la operación potencialmente susceptibles a cierta clase de sistematización, basada en el conocimiento adquirido en forma científica.

De forma muy clara y concisa, el autor incide en el estudio de la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas dentro de la lingüística aplicada ya que son las contribuciones de la lingüística general las que ayudan en su puesta en práctica.

La perspectiva contrapuesta, la encontramos representada en el mundo hispánico por Mendoza (1998:i-ii) que insiste en la existencia de una didáctica de la lengua y la literatura independiente:

[...] ni es lingüística aplicada, ni psicología aplicada ni pedagogía aplicada [...] las relaciones que mantiene epistemológicamente con las disciplinas base no supone ni que la DLL vaya a remolque de los estudios lingüísticos, literarios o psicopedagógicos, ni que sea un ámbito de adaptación-aplicación, error en el que se cayó en décadas pasadas y que aun superado conceptualmente, permanece arraigado en una ambigua terminología de lingüística aplicada con la que en determinados sectores se identifica a la DLL. [...] La investigación en nuestro ámbito está encaminada hacia la innovación de procedimientos de enseñanza/aprendizaje de habilidades lingüísticas, con el objetivo de conseguir un aprendizaje significativo de carácter pragmático.

Contundente se muestra el autor, que reclama un estatus autónomo para la DLL, independiente de la lingüística aplicada.

Si tomamos en cuenta las consideraciones anteriores, ciertamente, un campo como el de la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas/lenguas extranjeras que ha crecido tanto y que ofrece cada vez más vías de explotación debe ser considerado como una disciplina totalmente autónoma, denominada actualmente Didáctica de la Lengua y la Literatura. Aunque, obviamente, no se puede negar que se nutre de la aplicación de los preceptos de la lingüística general. De manera gráfica, reconstruye esta concepción Ballester (2015:18) a través del siguiente cuadro donde observamos cómo las ciencias de la educación (psicología, pedagogía y didáctica general) y las ciencias de la literatura y la lengua (lingüística, pragmática y estudios literarios) influyen decisivamente en lo que entendemos por didáctica de la lengua y la literatura.

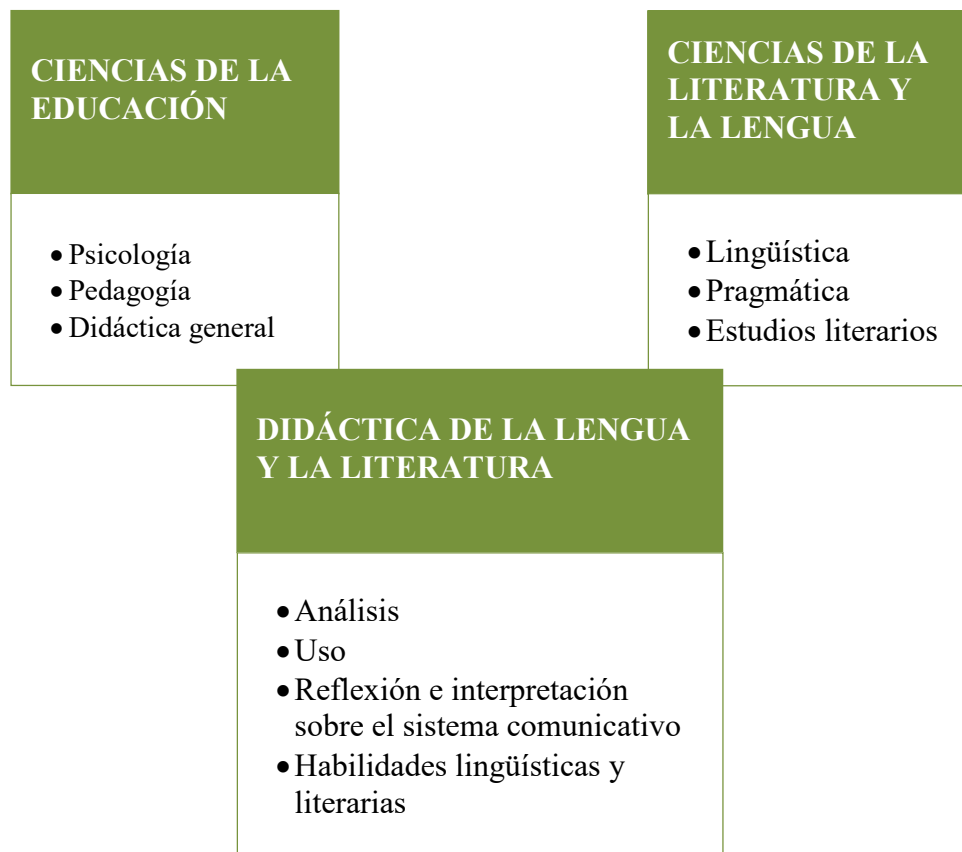


Figura 3: Concepción de la didáctica de la lengua y la literatura

Tal y como podemos observar en el cuadro anterior, tanto las disciplinas inherentes a las ciencias de la educación (psicología, pedagogía y didáctica general) como las de la literatura y la lengua (lingüística, pragmática y estudios literarios) se imbrican y colaboran mutuamente para sentar las bases de la denominada didáctica de la lengua y la literatura. En resumen, a través de dicho cuadro-resumen entendemos la complejidad

de la disciplina ya que factores decisivos deben ser tenidos en cuenta. Estamos, por tanto, ante una disciplina que se rejuvenece día a día e incorpora nuevos saberes y destrezas. Así, finalizaremos esta sección analizando la didáctica de la lengua y la literatura como una disciplina autónoma con unos determinados objetivos y ámbitos. Estos últimos son detallados por Ballester (2015:27) a través de las teorías de Camps y Milian (1990) que remiten a cuatro grandes ámbitos: el marco epistemológico, el marco socio-cultural, el marco educacional y el marco individual.

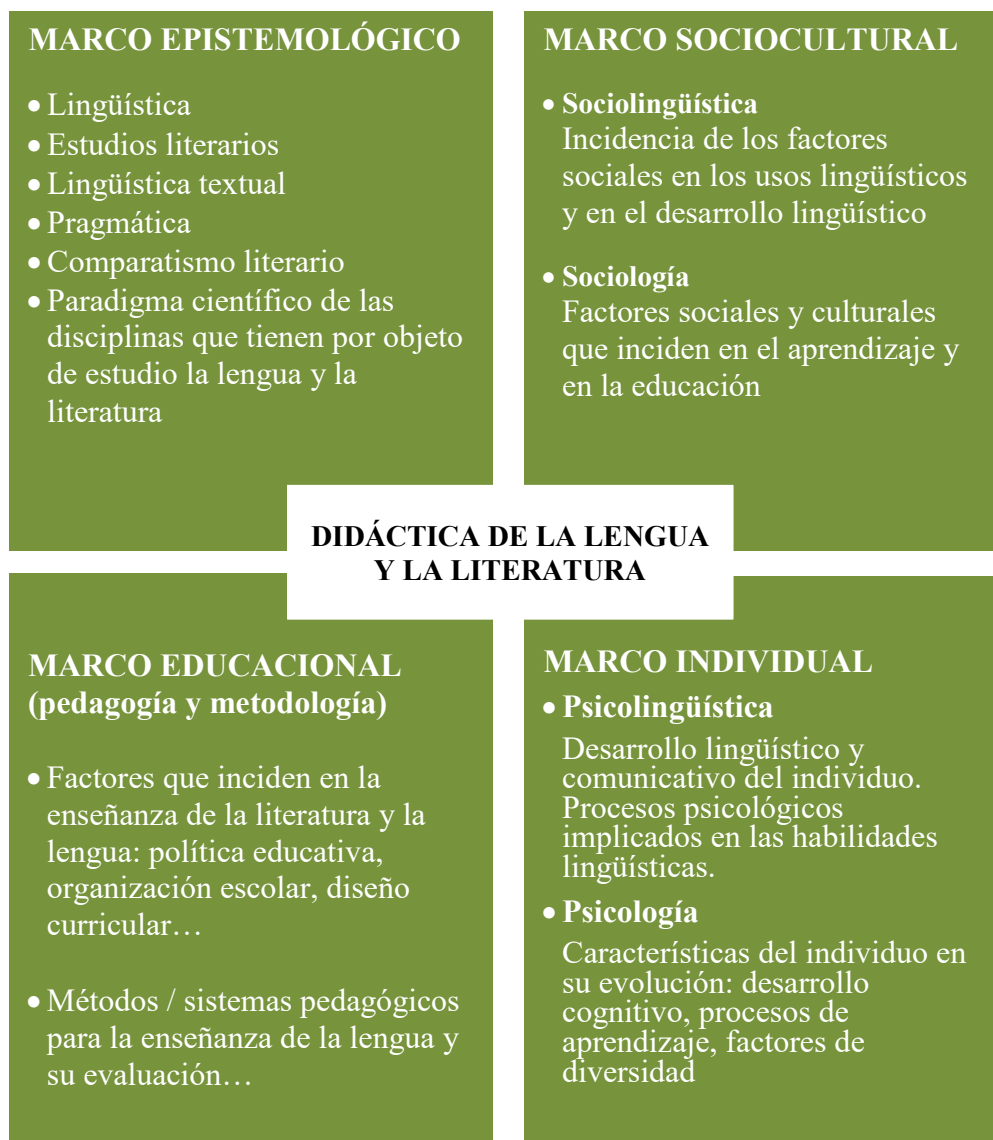


Figura 4: Ámbitos de la didáctica de la lengua y la literatura

Como se aprecia en la imagen anterior, se trata de una disciplina que no solo atiende al campo educativo sino que también es preciso focalizar nuestra atención en el individuo en sí mismo, en la cultura o en la literatura. En este sentido, a la hora de afrontar una

investigación como esta que se encuadra en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura, no podemos limitarnos a pensar cómo enseñar estos ámbitos sino que debemos estudiar antes la lengua y la literatura como disciplinas en sí mismas, así como la sociedad y la cultura que representan y la naturaleza psicológica de cada estudiante de forma individualizada. Si logramos imbricar de manera satisfactoria e igualitaria, en la medida de lo posible, todos estos parámetros lograremos el objetivo último de esta tesis: el desarrollo integral del ser humano desde la infancia. En consecuencia, dicho desarrollo no alude solo a factores tradicionalmente académicos y cognitivos sino también a aspectos sociales y culturales.

2.2. Algunas consideraciones iniciales con respecto a la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas/lenguas extranjeras

Tal y como acabamos de comentar, la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas es un campo de estudio relativamente reciente y que genera algunas controversias. Sin embargo, existen algunas consideraciones que debemos tener en cuenta para lograr la mayor eficacia y éxito posibles durante el proceso. Aunque existen premisas generales, debemos tener en cuenta el alumnado que tenemos en cada momento, es decir, focalizar nuestra atención en el contexto donde se va a llevar a cabo el aprendizaje ya que como es bien sabido todos los niños no aprenden igual ni poseen los mismos conocimientos previos. A continuación, antes de iniciar un breve recorrido por las distintas metodologías que han estado vigentes a lo largo de la historia de la disciplina, nos detendremos en la explicación de algunos términos básicos que influyen decisivamente en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas tales como la interlengua o las variables tanto individuales como colectivo-sociales que afectan al individuo en el proceso de aprendizaje.

2.2.1. Influencia de la interlengua

El diccionario de términos lingüísticos del Centro Virtual Cervantes define el concepto de interlengua como: “el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje”. Acuñado por primera vez por Selinker (1971), se caracteriza por ser inherente a cada aprendiz (cada uno posee su propia interlengua). También, realiza un papel mediador entre el sistema de la lengua materna y el de la

lengua meta. Es permeable y se muestra en constante evolución a través de los distintos estadios por los que va pasando en el proceso de aprendizaje. Es especialmente relevante la definición que proporciona Santos Gargallo (1999:28) que enfatiza el “proceso por el que un individuo interioriza, de forma gradual, los mecanismos necesarios (lingüísticos, metalingüísticos y culturales) que le permitirán actuar de forma adecuada en el seno de una comunidad lingüística”. Por tanto, no solo consiste en la adquisición de unas determinadas pautas lingüísticas sino también culturales que permiten al aprendiente inmiscuirse poco a poco en todos los aspectos inherentes a una lengua extranjera.

También es ilustrativa la definición propuesta por Corder (1978):

The study of interlanguage is, then, the study of the language systems of language learners, or simply the study of language learners' language. Other names for learners' language have been proposed. James coined the term interlingua and Namser offered approximative systems. I myself have written about the learner's transitional competence. Each of these terms draws attention to the different aspect of the phenomenon. The terms interlanguage and interlingua suggest that the learners language will show systematic features both of the target language and the other languages he may know, most obviously of his mother tongue.

Aquí, Corder intenta desgranar el significado y las otras acepciones del concepto interlengua que no es otra cosa que la lengua que adquiere cada aprendiente al pasar por los distintos estadios desde el inicio de su proceso de aprendizaje y que obviamente se encuentra muy influenciado por su lengua materna. Así mismo Cea (2007) incide en el valor del proceso psicolingüístico donde entran en funcionamiento tanto la lengua como los procedimientos mentales que se producen en el aprendiz. En recapitulación, la interlengua puede ser considerada como un proceso, un camino que conduce desde la L1 a la L2 y donde los conocimientos previos, las posibles influencias de otras lenguas o fenómenos como la fosilización y el análisis de errores deben ser tomados en consideración.

2.2.2. Variables individuales y la influencia del entorno lingüístico y del contexto escolar en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas/lenguas extranjeras

Para conseguir pasar cada fase del proceso de aprendizaje de una segunda lengua, la interlengua varía y evoluciona de acuerdo a unas variables que la influyen. En este sentido, distinguimos entre las variables individuales que dependen del aprendiz en sí

mismo y las externas, motivadas por el contexto del aprendizaje (Pastor-Cesteros, 2004:121-128).

Por lo que respecta a las propias de cada aprendiz, analizaremos en primer lugar el factor edad sobre el cual Cesteros (2004:121-122) niega la validez de la hipótesis del período crítico. No existe ninguna base científica que especifique un mejor umbral de edad para aprender una segunda lengua, aunque está claro que a medida que avanza en edad una persona puede llegar a perder determinadas capacidades. En segundo lugar, la aptitud que se relaciona con la innata capacidad para aprender lenguas. Se cree que aquellos estudiantes con mejores aptitudes lingüísticas son capaces de inferir reglas gramaticales o sonidos de forma más satisfactoria. En tercer lugar, distingue Cesteros (2004:122-123) entre los factores socio-psicológicos: la motivación y la actitud. Se trata de dos aspectos indispensables para un buen aprendizaje. El docente se erige como uno de los máximos responsables de buscar fórmulas de enseñanza que motiven al alumno. Así mismo, la actitud de este último resulta determinante. El logro final será un estudiante motivado que muestra una actitud positiva no solo hacia la lengua que está aprendiendo sino también hacia esa cultura, lengua e historia. En cuarto lugar, la personalidad, cómo aspectos como la timidez pueden influir en el aprendizaje. Así, Cesteros (2014:122) establece que los niños más tímidos mejorarán más en clases más organizadas y dirigidas por el profesor. En quinto lugar, el estilo cognitivo o la manera en que cada aprendiz elabora un ejercicio o procesa la información. Finalmente, las estrategias de aprendizaje son relevantes y como docentes debemos introducir y mostrar a nuestros estudiantes la mayor variedad de técnicas posibles para mejorar los resultados del aprendizaje.

Sin duda, tras este breve repaso por las distintas variables, podemos concretar que la motivación juega un papel esencial y es, en parte, tarea del docente conseguir unos estudiantes motivados para aprender inglés como lengua extranjera ya que de dicho aprendizaje deriva el desarrollo de las competencias y de la *multiliteracidad* interculturales que hemos explicado con anterioridad. Para ello, Dörnyei (2001) lleva a cabo el siguiente cuadro donde aboga no solo por la consecución de la motivación inicial sino también por su mantenimiento y protección.

Background knowledge

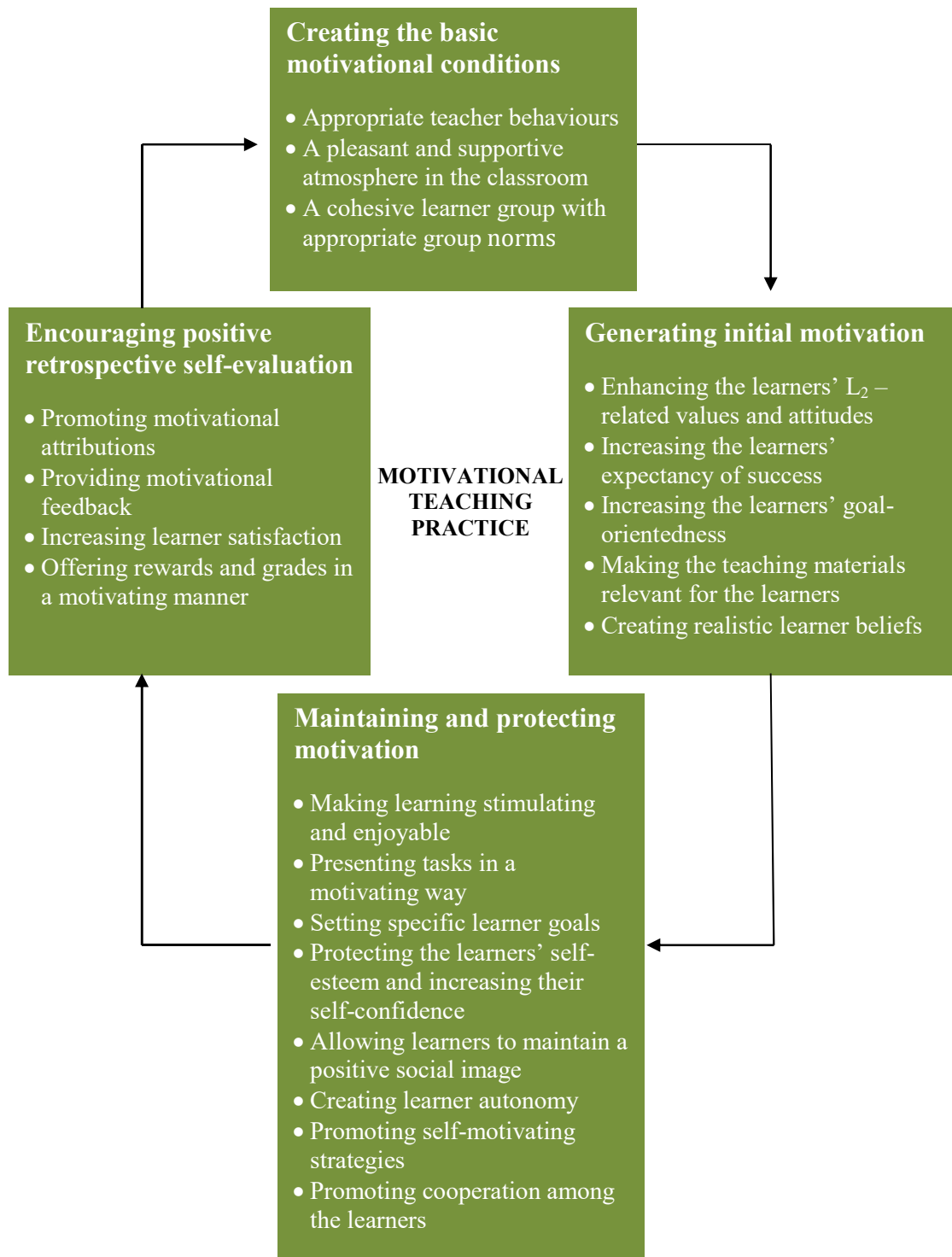


Figura 5: La práctica de la enseñanza motivacional

Tal y como podemos observar, son varias las fases que promueven la consecución y el mantenimiento de la motivación. En un primer momento, es necesario crear las condiciones necesarias para que surja una motivación inicial y en ello ejercen un papel decisivo las actitudes, el comportamiento y el compromiso que el profesorado adquiere con el alumnado y la materia en cuestión, así como la atmósfera de trabajo que se genere entre el profesorado y el alumnado y entre el alumnado entre sí mismo. Con unas condiciones idóneas se puede generar la denominada motivación inicial que de nuevo se basa en la relación alumnado-profesor en lo referente a cuestiones como la elección de materiales. Sin embargo, lo más difícil es mantener esa motivación y para ello el profesorado necesita que aumente la autoestima o la confianza en sí mismos de los alumnos, así como enfatizar una autoevaluación de raigambre positiva.

En cuanto a las variables externas, motivadas por el contexto, reconoce Cesteros (2004:125-126) las discusiones producidas a raíz de comparar la enseñanza/aprendizaje de la lengua en un entorno natural o en el ambiente formal de una clase. Se trata de un proceso tan complejo que no se han arrojado conclusiones decisivas. Lo que sí enfatiza la autora es la influencia de la instrucción formal en el aula ya que mejora aspectos como la velocidad de aprendizaje o el perfeccionamiento de la competencia lingüística y cultural en niveles más avanzados.

Para concluir, se deslinda de las anteriores afirmaciones que ningún factor se considera imprescindible ni se encuentra científicamente probado. Sin embargo, aspectos como la motivación o la actitud son esenciales en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas. En este punto inciden también, Carrió-Pastor y Mestre (2014:244) que muestran la importancia de analizar el peso específico e imprescindible que adquiere la motivación y su unión con otros aspectos personales y situacionales que son únicos en cada aprendiz. Por ello, es muy importante convertir al alumno en protagonista indiscutible de su educación, esto se traduce en su involucración en el aula, en cómo aprender, en la selección de materiales, etc.

2.3. Metodología en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas/lenguas extranjeras: el papel de los textos literarios

La necesidad creada a raíz de los movimientos migratorios y de la propagación de la globalización ha desencadenado la búsqueda de la mejor y más adecuada

metodología para enseñar y/o aprender una segunda lengua. ¿Existe un método mejor que otro?, ¿es factible llevar al aula una combinación de varios al mismo tiempo?, ¿cómo ha sido la evolución de esta disciplina en función de las distintas metodologías aplicadas?, ¿por qué triunfaron unos determinados métodos en determinadas épocas? Estas son algunas de las preguntas a las que intentaremos dar respuesta en este apartado. Seguiremos el esquema organizativo que utiliza Pastor Cesteros (2004) en su *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. La autora dedica un capítulo al análisis de las distintas metodologías en relación a su aparición cronológica en el tiempo y a los enfoques a los que se adhieren.

Como es sabido, al principio la traducción y la gramática centraban los intereses de las primeras clases de lengua extranjera, poco después los eruditos de la materia enfocaron sus miras en el estructuralismo y el cognitivismo. Más tarde, los años 70 marcan un antes y un después en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas cuando se produce un drástico cambio de paradigma. Ya no se persigue aprender una lengua como un sistema abstracto de reglas sino aprender a usarla. Este término “uso” será la principal novedad en el enfoque comunicativo. Sin embargo, una excesiva “obsesión” por las situaciones comunicativas cotidianas obviaba la importancia de los textos literarios y cómo estos representan también la cotidianidad, pero no solo eso, sino también la autenticidad, la calidad y la posibilidad de trabajar tanto la parte cognitiva como la más personal del ser humano.

A tal respecto, antes de la irrupción del enfoque comunicativo, en los años 60 la perspectiva estructural elimina cualquier vestigio literario de los programas de enseñanza/aprendizaje de lenguas que se centran en su detrimento en el estudio de estructuras lingüísticas y léxico. Se enfatizaban los ejercicios de máximo acierto gramatical, los denominados coloquialmente “ejercicios de huecos”, solo era posible una respuesta. El profesor pregunta y el alumno tiene que responder la palabra exacta que se le pide. ¿Es esto lo que queremos como docentes para el futuro de la educación? En esta época eran muchos los aprendientes de lengua que sabían “rellenar huecos” pero luego eran incapaces de comunicarse en la lengua extranjera. En definitiva, no podían salir del aula y mostrar los conocimientos aprendidos. Ante dicha situación, en los 70 se empieza a propagar el enfoque comunicativo que no se centra tanto en la exactitud de la respuesta como en saber usar la lengua en contextos reales. Esos contextos reales como pueden ser pedir en un restaurante o realizar una reserva en un hotel, a menudo, tal y

como expone Nuñez (2015:5), relegaban a los textos literarios a la marginación. Sin embargo, en los 80 se produce paulatinamente la recuperación de los textos literarios. En la actualidad, Paesani, Allen y Dupuy (2016) inciden en la importancia de dichos textos como recurso esencial en el aprendizaje de lenguas, ya no como un mero complemento, sino como elemento clave donde el enfoque en la *literacidad* ayuda a los estudiantes a crear significado de manera crítica y reflexiva. En el siguiente apartado describiremos desde una perspectiva histórica la inclusión de los textos literarios en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, desde la difícil situación de los 80 cuando se empieza a producir el cambio hasta el momento presente.

2.4. La inclusión de la literatura en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras

Los años 80 del siglo pasado comienzan con una predominancia de la lengua sobre la literatura, prácticamente olvidada en la didáctica de lenguas extranjeras. Así, lo muestra Widdowson (1984:160):

There was a time when literature was accorded high prestige in language study, when it was assumed that part of the purpose of language learning, perhaps even the most essential part, was to provide access to literary works. There was a time when it was assumed, furthermore, that the actual process of learning would be enlivened and indeed facilitated by the presentation of poems, plays, and prose fiction. But that time is past, and now literature hardly figures at all in language programmes. It is linguistics rather than literary studies that prevails as the informing influence. Here poetry sometimes makes a brief appearance but only to provide examples of deviant linguistic data.

Widdowson se lamentaba en la década de los 80 del absoluto dominio de la lengua sobre la literatura y del abandono de los textos literarios como recurso didáctico, ¿se puede enseñar lengua a través de la literatura?, ¿puede un texto literario sustituir a un manual tradicional de enseñanza/aprendizaje de lenguas? Rotundamente, la respuesta es sí. Se puede aprender lengua, literatura, historia y cultura a través de un texto literario tal y como expusimos en la introducción. El camino se inicia en la década de los 80 cuando Maley (1989:59) concluyó: “literature is back, but wearing different clothes”. Con esta cita adelantaba la situación que vivimos en la actualidad donde los textos literarios cada vez adquieren más relevancia y sí “llevan diferentes ropas”, están cargados de tintes interculturales, de realidad. En parte, el enfoque comunicativo y sus concepciones sobre la imperante necesidad del uso de la lengua abrieron el camino a la

nueva irrupción de los textos literarios en las aulas de lenguas extranjeras. Por tanto, si lo que pretendemos es mostrar la realidad intercultural de nuestra sociedad, los textos literarios son aliados imprescindibles ya que reflejan los contextos reales en los que incide la perspectiva comunicativa.

También en la década de los 80 Morgan y Rinvulcri (1983) abogan por la recuperación de una tradición que ha existido desde el inicio de los tiempos: contar cuentos, “storytelling method”. Esta metodología promovía la enseñanza del inglés a través de textos literarios. Así, el profesor toma el papel del cuentacuentos que mediante el lenguaje narrativo, visual y gestual intenta atraer la atención del alumnado. Una vez finalizada la narración, el profesor iniciaba la propuesta didáctica: bien podía pedir a los alumnos continuar la historia y ofrecer un final diferente o realizar preguntas de comprensión lectora. A través de esta metodología se conseguía mejorar la destreza comunicativa y trabajar sobre elementos gramaticales presentes en el cuento. Tal y como podemos observar, se trata del inicio de una nueva propuesta didáctica donde no es necesario el uso de un manual de lengua para la enseñanza/aprendizaje de estructuras gramaticales y sintácticas.

Destacaremos también la que denominaremos como “teoría de los cinco niveles lingüísticos” al trabajar con textos literarios de Littlewood (1985:178-180):

- Los textos literarios ofrecen ejemplos de estructuras de lengua.
- La literatura permite al alumnado apreciar y valorar las distintas variedades de lengua: inglés americano - inglés británico - registros coloquiales - registros cultos.
- En torno al contenido lingüístico se pueden apreciar los estilos de lengua y culturales que favorecen la estimación de la cultura del otro.
- La intención del autor y las diferentes temáticas permiten al profesorado acercar al lector nuevas perspectivas sobre un mismo tema.
- El contexto de la obra es otro concepto clave. Aquí se combina la enseñanza/aprendizaje de lengua, historia, cultura y literatura de la lengua extranjera.

Ya en los 90, Duff y Maley (1990:5-6) enfatizan la utilización de los textos literarios a través de unas premisas que resumimos a continuación:

- El texto adquiere un papel crucial. Como información adicional y de manera secundaria se pueden introducir algunas consideraciones sobre el contexto y el autor.
- El aprendiente tiene un rol activo y con la ayuda de los textos literarios interactúa con el resto de la clase y con el profesor. Se produce, por tanto, una retroalimentación.
- Por lo que respecta a las actividades, estas deben ser significativas y brindar al alumnado la posibilidad de poner en práctica las posibles moralejas del texto y compartir opiniones y pensamientos.
- En cuanto a la presentación de los textos, existen numerosas posibilidades: mass media/trabajar fragmentos.
- A través del texto literario se pueden trabajar distintas actividades como debates o redacciones.
- La calidad del texto no es requisito indispensable. La atención no debe ponerse solo y exclusivamente en este punto.

Aunque algunas conclusiones son interesantes y aplicables a la actualidad como el rol activo del estudiante, consideramos que aspectos como la calidad del texto son esenciales para una educación literaria intercultural a través del texto literario. La autenticidad, el cuidado y la adecuación, así como la honestidad o la presencia de rasgos estilísticos dotan al texto de calidad. El proceso de selección del texto (que trataremos más adelante) es un entramado complejo de opciones y el alumnado a quien va dirigido influye decisivamente. En este punto, también es importante captar la atención del alumnado e integrar a cada niño a través de una exposición intercultural del siglo XXI con el objeto de despertar el pensamiento crítico. Para conseguir esto, el niño debe sentir curiosidad por el texto en cuestión, para ello la motivación es incuestionable. Así, Littlewood (1985) afirma que:

Motivation is the crucial force which determines whether a learner embarks on a task at all, how much energy he devotes to it and how long he persists. It is a complex phenomenon and includes many components: the individual's drive, need for achievement and success, curiosity, desire for stimulation and new experience, and so on. These factors play a role in every kind of learning situation.

En consecuencia, la motivación representa un elemento clave en la enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua extranjera a través de textos literarios. El aprendiz debe sentirse motivado y atraído por la lectura antes, durante y después. Se trata de un proceso donde en un primer momento, en la que denominaremos fase previa, es el profesor el que actúa como guía y anima a los estudiantes a iniciar el “viaje literario”, el autor sería la conexión en la segunda fase al intentar transmitir un mensaje al lector y familiarizarlo con su historia. Por último, una vez terminada la lectura son el lector y sus vivencias personales las que entran en acción y provocan emociones, sentimientos, opiniones y pensamientos. Además de la motivación, Kemp (1985) señala que un conocimiento previo acerca de los aprendientes también es importante para un correcto y satisfactorio desarrollo de la tarea del profesor. Reincidimos en la relevancia de la heterogeneidad y en conocer a todos los niños de forma individual para poder presentarles los textos literarios que más se adecúen a sus necesidades e intereses personales.

Estos últimos son algunos de los inicios de la inclusión de los textos literarios en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura. Sin embargo, a principios del siglo XXI encontramos propuestas más actualizadas como las de Paesani, Allen y Dupuy (2016:3) que establecen que en los nuevos enfoques hacia el aprendizaje de segundas lenguas “learners are encouraged to interpret, transform, and think critically about discourse through a variety of contexts and written, oral and visual textual genres. Texts are therefore essential to our approach”. Por tanto, los textos constituyen la esencia en una enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas focalizada en el siglo XXI, en la centuria de la interculturalidad. Analizan también que el recorrido del enfoque comunicativo incide en el hecho de compartir actitudes, opiniones y sentimientos pero desde un punto de vista individual (2016:8). En definitiva, no se produce un enriquecimiento intercultural entre los distintos interlocutores. Dicho enriquecimiento se puede conseguir a través de los textos, de muestras literarias auténticas que permiten estudiar la lengua y su contenido cultural de forma global. En palabras de Kern (2000:46), los textos se convierten en: “the locus of the thoughtful and creative act of making connections between grammar, discourse, and meaning, between language and content, between language and culture, and between another culture and one’s own”. Como se puede observar, un texto literario ofrece multitud de posibilidades ya que se

imbrican la lengua, la literatura y la cultura al mismo tiempo con disciplinas como la semántica o la pragmática.

Concluimos que el enfoque literario intercultural en el tratamiento de segundas lenguas avanza y supera al comunicativo, considerado durante varias décadas como el método más adecuado. En realidad, no lo consideramos un *sorpasso* al uso sino un complemento, ya que los beneficios que se deducen del uso de los textos literarios nos permiten lograr una interesante sintonía entre todos los métodos y conseguir el ulterior anhelo intercultural. Esta es, sin duda, la máxima que se desprende de una clase de lengua extranjera en el siglo XXI. En este sentido, Shoffner, De Oliveira y Angus (2010) sostienen que además de la *literacidad*, los profesores de inglés deben aceptar la naturaleza cambiante y flexible de las *literacidades* que en la actualidad dirigen su mirada a la tecnología, la multimedia, las relaciones y la cultura. Así, la inclusión de estas áreas requiere que consideremos el aula de inglés como un espacio capaz de incrementar la multiplicidad y la integración de diferentes modos de producción de significado, donde lo textual se imbrica con lo visual, lo sonoro, lo espacial y lo actitudinal. De acuerdo con Goodson et al. (2002:126) el concepto de *literacidad* ha cambiado y aparecen nuevas *literacidades* ante las que los jóvenes aprendientes tienen que enfrentarse: “Young learners inhabit a world of burgeoning new literacies different in kind, scope, and purpose from conventional literacies and familiar language uses forged in pre-digital times”. Así, el aprendiente, con la ayuda del docente, debe reinventarse e ir más allá de una simple habilidad de leer y escribir. De esta manera lo manifiesta Elsner (2011:29):

While traditionally being literate solely referred to the ability to read and write in a standardized form of one language, literate practices today incorporate multimodal, critical, cultural, and media competencies next to traditional-functional language skills, like reading, writing, speaking, mediating, and listening in many languages (eg. Rosenberg 2010:7, Bach y Breidbach 2010: 296; Wildemann 2011: 281).

Hoy la educación literaria no solo comprende las habilidades de lectura y escritura sino que también agrega las competencias multimodales, críticas y de pensamiento a las tradicionales. Esta es la misión del docente actual, servir de guía intercultural para que los estudiantes logren desarrollar este compendio de competencias del siglo XXI. Lo describen de forma precisa Elsner et al (2011): “Multiliteracy implies the development of functional, visual, and multi-modal literacy, plurilingual awareness, critical thinking,

and digital competencies”. Por consiguiente, la importancia de la *multiliteracidad* estriba en la consecución de lo que Fandiño (2013:193) estudia, siguiendo a algunos investigadores que denominan habilidades del siglo XXI con relación a la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Enfatiza el trabajo de Ledward y Hirata (2011) que puede resumirse en la siguiente tabla:

Con el fin de llevar a cabo estas consideraciones, Fandiño (2013:193) sugiere seguir **The EnGauge Dimensions of 21st Century Learning**

Digital Age Literacy	Inventive Thinking
Basic, Scientific and Technological Literacy	Adaptability
Visual and Information Literacy	Managing Complexity and Self-Direction
Cultural Literacy and Global Awareness	Curiosity, Creativity and Risk-Taking
	Higher-Order Thinking and
	Sound Reasoning
Effective Communication	High Productivity
Teaming, Collaboration and Interpersonal Skills	Prioritizing, Planning and Managing for Results
Person, Social and Civic Responsibility	Effective Use of Real-World Tools
Interactive Communication	Ability to Produce Relevant, High-Quality Products

Tabla 1: Dimensiones del aprendizaje del siglo XXI

Como podemos observar, estas destrezas pueden aplicarse al prisma literario. Nos interesa especialmente la que versa sobre el pensamiento, la curiosidad, la creatividad y la toma de riesgos y razonamiento. También, en torno a la interculturalidad, enfatizaremos la comunicación interactiva que puede producirse entre los niños a través de los textos literarios. Dentro de estos, consideraremos la capacidad de adquirir herramientas para lograr una *literacidad* cultural y una conciencia global que ayude al niño a entender mejor el mundo y en consecuencia reaccionar ante el mismo.

Advertimos, por consiguiente, la interdisciplinariedad de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Es muy clarificadora la metáfora lingüístico-sintáctica que realiza Villacañas de Castro (2013:358) donde en una aplicación didáctica de la asignatura de inglés en primaria la “enseñanza de la lengua extranjera” funcionaría como un sujeto agente y el “conocimiento del medio natural, social y cultural” sería el sujeto paciente. Estas dos concepciones se materializan en los textos literarios ya que podemos enseñar tanto el “sujeto agente” (la lengua) como el “sujeto paciente” (la historia, la literatura, la cultura); en otras palabras, todo aquello que envuelve el mundo que representa al niño. Dicha interdisciplinariedad también es estudiada por Ibarra y Ballester (2016:118) que advierten de la necesidad de una didáctica intercultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras desde una perspectiva múltiple que incluya tanto la lengua como la literatura: “una de las manifestaciones lingüísticas y culturales clave”.

Es tal la importancia de los textos literarios que en la siguiente sección exploraremos cómo podemos aplicar esta perspectiva utilizando la literatura infantil y juvenil a través del cuento. Detallaremos cómo es posible centrar la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera en una narración, en una historia en la que a través de sus líneas podemos indagar en aspectos de lengua y literatura tradicionales pero también en conceptos morales y cívicos que garantizan el desarrollo integral del ser humano. Las historias no son inocentes y nos permiten explorar un vasto panorama tanto lingüístico como cultural, histórico y literario.

2.5. Enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras (inglés) a través de textos literarios: el cuento

“We all need stories for our minds just as much as we need food for our bodies”

Andrew Wright

Nos encontramos ante una rama de estudio joven pero en constante evolución, la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras ha sufrido diversas transformaciones, tal y como se ha ratificado en el epígrafe anterior. Finalizábamos dicha sección mencionando la importancia de adoptar un enfoque literario a través de textos auténticos donde la ficción convive con la realidad: fragmentos cargados de simbolismo, de personajes con los que los niños se pueden identificar. En definitiva, un recorrido literario intercultural

que aboga por la convivencia pacífica entre diferentes culturas, religiones y formas de vida.

La relevancia del cuento, el álbum ilustrado (analizado en el siguiente capítulo), de la literatura infantil y juvenil y los beneficios que ofrece su lectura y tarea interpretativa en el desarrollo integral del ser humano, desde la denominada educación emocional y en valores hasta la interculturalidad es crucial. En el siguiente capítulo sobre el álbum ilustrado nos centramos más en la imagen y en su combinación con la palabra, ahora nos detendremos en el análisis del texto en sí mismo. En este sentido, el género histórico por excelencia en la LIJ es, sin duda, el cuento. Desde la antigüedad, se contaban historias, historias que pasaban de generación en generación y eran recordadas por los niños. Desde los cuentos de los Grimm a los relatos interculturales del siglo XXI, todos tenían en común dos aspectos: el deleite y la instrucción. En consecuencia, los cuentos invitan a los niños al goce, al disfrute en sí mismo de la lectura y también a aprender, a descubrir, a reflexionar, a interpretar y a aplicar las moralejas a su propia existencia. Ambas funciones, la lúdica y la formadora constituyen una de las finalidades prácticas de los cuentos. Así, Níkleva (2012) establece los siguientes objetivos para el uso de los cuentos en el aula:

OBJETIVOS

Lingüístico	Descubrir la lengua y ampliar los conocimientos en todos los niveles lingüísticos
Intelectual	Potenciar la imaginación y la creatividad
Lúdico	Divertir y jugar
Expresivo	Profundizar en la función expresiva del lenguaje y ampliar los modelos expresivos para la comunicación
Psicológico	Potenciar el desarrollo emocional
Social	Favorecer el desarrollo social
Cultural	Conocer otra cultura y crear actitudes positivas hacia la cultura de la lengua meta

Tabla 2: Objetivos del uso de los cuentos en el aula

A pesar de ser muy completa esta lista, en una educación del siglo XXI es menester incluir un objetivo intercultural donde la interacción sea imprescindible, así, el último objetivo en torno al valor cultural del cuento sería preciso matizarlo. Tampoco podemos olvidarnos del valor literario en sí mismo que posee un cuento. Por tanto, añadiríamos un objetivo literario que favoreciera la lectura interpretativa y reflexiva del mismo.

En consideración a la tabla propuesta por la autora y las apreciaciones que hemos introducido, podemos garantizar el valor de los cuentos para una educación intercultural del siglo XXI. Los beneficios son, en consecuencia, numerosos. Proporcionan una manera lúdica y motivadora de aprendizaje y un artificio cultural esencial en la educación del niño. En palabras de Anderson (2005:81):

People have always told stories; it is the oldest form of remembering. In ancient times, long before written language was developed, people told stories to preserve the history, traditions, desires, and taboos of their social groups. Each generation told their stories to the next, which in turn told the stories to the youth of the generation that followed them.

En este sentido, las historias han estado presentes en la vida del ser humano desde siempre y contribuyen a un positivo desarrollo del mismo. Un cuento, en apariencia una simple y modesta historia, representa una cultura, una historia y una lengua que preservar y que ahora en el siglo XXI favorece el fomento de la interculturalidad. Autores como Brumfit, Moon y Tongue (1991), Carter y Long (1991), García Arrezas, Segura Baez y Zamora López (1994), Genesee (1994), Halliwell (1994), Vale y Feunteun (1995), Wright (1996), Villaroel (1997) o Barreras Gómez (2003) establecen los siguientes beneficios que se derivan de la lectura e interpretación de los cuentos:

- Las historias ejercen un poder motivador y crean un deseo de comunicación.
- Desarrollan actitudes positivas y ayudan a los niños a seguir con su proceso de aprendizaje y favorecen la adquisición de una segunda lengua.
- Fomentan el desarrollo de la imaginación a través de los escenarios, personajes y tramas de las mismas.
- Ofrecen un gran recurso para la educación del ser humano como ente social ya que muestran diversas concepciones de la vida en comunidad y acerca de la complejidad cultural.
- Son un recurso útil en la unión de la fantasía y la imaginación en el mundo real del niño. Dichas historias ayudan a los niños a entender el mundo y a

compartirlo con los otros. Así lo expresan Brumfit, Moon y Tongue (1991: 185):

Nine to twelve -year-olds are developing their ability to appreciate other viewpoints. At this age stories about family and friends should not only reassure children about themselves but also provide them with new insights into how other families and children cope with various situations. Children at this age enjoy stories that extend their experiences. On the other hand, there is a need to make language learning easier for young children by relating it to their experience in everyday life.

Es esencial enfatizar la necesidad de apreciar otros puntos de vista, relacionarlos y aplicarlos en la vida diaria como una manera efectiva de ampliación de la experiencia personal.

- La literatura también posee un valor social y emocional, vital en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y literarias del niño.

De acuerdo con las premisas anteriormente formuladas, en lo referente a su aplicación a la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas, Ortega Larrea (2007:311) especifica que:

Los cuentos, tanto los de tradición oral como los de autor, son un elemento imprescindible en la enseñanza de segundas lenguas. Como cualquier otra pieza literaria, nos ofrecen la posibilidad de presentar léxico en un contexto, practicar ciertas estructuras gramaticales de modo significativo [...].

Recapitulando, se promueve el desarrollo de habilidades lingüísticas y literarias; por ejemplo: la escucha. Escuchar historias en clase supone una experiencia social compartida. El hecho de contar historias fomenta el desarrollo de las emociones. Además, este tipo de interacción entre el lector y sus interlocutores favorece las tareas colaborativas y se establece una manera natural de adquisición de lenguas. En consecuencia, el niño aprende a deducir e inferir significados a partir del contexto y gracias a las ayudas visuales. Esto, indudablemente, ayuda al niño a ganar confianza con la segunda lengua. Mediante la escucha de historias, el niño adquiere recursos lingüísticos esenciales para la comprensión de los mensajes que transmite la historia; tales como, nuevo vocabulario y estructuras sintácticas. De acuerdo con Galeote (2002:167), en términos generales, los niños adquieren primero las características semánticas de las palabras a través de la contextualización, las imágenes y los gestos del profesor. Aplicado a la educación primaria de enseñanza/aprendizaje de inglés como segunda lengua, López Rodríguez (2003:27) defiende que la escucha de historias no

solo permite introducir y repasar nuevo vocabulario, sino también estructuras sintácticas y pronunciación en contextos significativos por medio de imágenes, gestos, entonación y expresiones faciales. Este proceso de adquisición es inconsciente y al mismo tiempo activo ya que los niños se erigen como participantes activos en la construcción del significado. Por último, aparte de favorecer la enseñanza/aprendizaje de la lengua, la escucha de historias también puede ser aplicada a otras áreas del currículo. En esta línea argumentativa, Howe y Johnson (1992:5) subrayan que la narrativa es una manera universal de organizar eventos e ideas. Por citar algunos ejemplos: matemáticas (decir la hora), ciencias (cómo se cultivan las plantas), historia (entendimiento del paso del tiempo, Jane Cross et al. 1994), arte (teatro con marionetas), música y teatro (canciones, mímica).

Por consiguiente, son muchos los aspectos que se pueden trabajar a través de los cuentos infantiles y de la escucha de los mismos: construcciones gramaticales, lexicografía, cultura, historia y valores. No obstante, muchas veces no se les da el estatus educativo que merecen por su alto componente fantástico. Ante tal problemática, Crespo y González (2007:170) se plantean la siguiente cuestión: “¿Cómo hacer para que la fantasía del cuento combine con la vida diaria?” En definitiva, cómo lograr que el inglés más que una lengua para aprender se convierta en una lengua para utilizar y en la misma medida, las historias que se proponen en el aula se apliquen a la vida diaria del niño. En pleno siglo XXI, las princesas, las brujas, los piratas y en general, los personajes estereotipados no reflejan la diversidad de la vida diaria. En cambio, sí lo hacen las distintas etnias y culturas que pueblan el mundo. En suma, ¿por qué no promover el uso de cuentos con situaciones y personajes reales en el aula de inglés como lengua extranjera?, ¿por qué no familiarizar a los alumnos con niños reales, con situaciones como el racismo, la segregación o el prejuicio social?, ¿por qué no mostrar a los niños la verdad elaborada de la que habla Chávez (2017:32)? El autor mexicano nos da la clave para trabajar la literatura infantil en el siglo XXI a través de temas “escabrosos” pero que forman parte de la realidad y que pueden ser aplicados al mundo infantil, el “mundo de abajo” de Chávez. En definitiva, ¿por qué no transmitir todas estas enseñanzas mediante un cuento? “Una fábula, un cuento, o una anécdota puede ser cien veces más recordada que mil explicaciones teóricas, interpretaciones psicoanalíticas o planteos formales” (Bucay, 1994:17). Fomentemos el cuento, las

historias, la necesidad de educar a las nuevas generaciones tanto en materia lingüística y literaria como social y cultural.

Tras analizar los beneficios más significativos de los cuentos en el aula de segundas lenguas, veremos algunas formas de aplicarlos. Tal es el caso de Gianni Rodari (1973) que ofrece al docente un gran compendio de actividades donde los cuentos son los protagonistas y que buscan que el niño no sea un “consumidor” de cultura y valores sino un creador y un productor (2002 [1973]: 159). Ultimadamente, se ve al niño como un actor protagonista en la historia de su educación. Así, Rodari presenta algunas técnicas novedosas para su tiempo:

- Inventar un final alternativo. Mediante esta técnica, el alumno fomenta el pensamiento crítico y la imaginación al ir más allá de lo que el autor ha establecido en su cuento.
- Introducir un nuevo elemento o personaje. A través de dicha inclusión, se pueden producir cambios en la trama y en los mensajes que transmite el relato.
- Mezclar personajes de distintos cuentos. Así podemos ver cómo los niños desarrollan sus capacidades analíticas y asociativas al tener que relacionar personajes de forma intercultural.
- Cuentos al revés. Se trata de modificar los valores de los personajes (los buenos son malos y viceversa). Este ejercicio puede ser divertido para los niños y desarrollan su sentido de la creatividad y la originalidad.
- El binomio fantástico. Se convierte en un juego de palabras, distantes entre sí en cuanto a significado para favorecer la fantasía.

Estas y otras propuestas pertenecen a su célebre obra *Grammatica della fantasia* (1973) donde el autor italiano trata de dar respuesta a las necesidades e inquietudes infantiles a través del énfasis en la imaginación y el pensamiento crítico. Más de cuatro décadas han pasado desde su publicación, pero sigue siendo un referente en la aplicación didáctica de la LIJ.

Por tanto, los preceptos de Rodari siguen de actualidad pese a los cambios que poco a poco se han introducido en el campo de la LIJ, fomentados especialmente por el auge de las nuevas tecnologías y la necesidad de desarrollar la competencia digital entre el alumnado. Interesante es la reflexión que plantean Yuksel, Robin y Yildirim (2014:189-190) cuando, a modo de cuento, hablan del paso del cuentacuentos

tradicional al relato digital: “Once upon a time, there were no computers and no cameras, but there were children, and there were stories. To express themselves, children used words to form stories. The 21st century has seen the rise story delivery through technology”. En este sentido, con los mismos objetivos pero con la adaptación necesaria a los nuevos tiempos, Alcantud Díaz (2010) indaga sobre la importancia del relato digital en el desarrollo de la imaginación, el pensamiento crítico y la conciencia intercultural infantil. También Porto Requejo (2014) ofrece un interesante recorrido desde los orígenes de esta novedosa herramienta, muy útil en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. En este sentido, la iniciativa parte del Center for Digital Storytelling de Berkeley, California, a principios de la década de los noventa del siglo pasado. Porto Requejo (2014) establece la controversia existente entre la consideración o no del relato digital como un nuevo género discursivo o textual. A grandes rasgos, estos relatos son historias breves, con una extensión entre 3 y 6 minutos donde se cuentan experiencias personales con soportes de imagen y voz. Se trata, en definitiva, de una estrategia multimodal e interdisciplinar que combina varias herramientas con el fin de conseguir producciones orales en una lengua extranjera a través de una experiencia motivadora y gratificante que puede ser compartida a través del universo digital, en una actividad intercultural. Siguiendo a autores como Barret (2004) o Lambert (2010) y Robin (2011), Brígido-Corachán y Gregori-Signes (2014:14) definen estas nuevas narrativas como:

digital stories as short narratives (between 2-5 minutes) that combine traditional modes of story narration with other multimedia tools, such as drawings and graphics, audio material, video extracts, animation and online publication-with one of its most noteworthy characteristics being that the author narrates the story with his/her own voice.

Son, por tanto, muchos los beneficios que proporciona la introducción de esta tarea en el ámbito educativo. Así, son muchos los investigadores que se encuentran inmersos en el estudio del mismo. Entre otros destacan, Roland (2006); Gregori-Signes, (2007, 2008); Alcantud Díaz (2010) o Rossiter y Garcia (2010). Sobre dichos beneficios también hablan Reyes-Torres, Pich-Ponce y García-Pastor (2012) que enfatizan las teorías de Hibbing y Rankin-Erikson (2003) y Boster, Meyer, Roberto e Inge (2002) que especifican que gracias a los nuevos recursos multimedia los estudiantes realizan un aprendizaje significativo y retienen nueva información. Además, la creación de relatos digitales aumenta el interés del alumnado y promueve el trabajo

colaborativo. Así Robin (2006:712) se expresa en los siguientes términos: “students who participate in the creation of digital stories may develop enhanced communication skills by learning to organize their ideas, ask questions, express opinions and construct narratives”. Además, se presenta la posibilidad de compartir experiencias, hecho observado por Nguyen y Robin (2014:116): “When digital storytelling is used in educational contexts, sharing experience among learners has become an inevitable part of the creating process”.

Otra de las vertientes didácticas que se desprende del uso del cuento en el aula de inglés como lengua extranjera es la producción de textos escritos donde se fomenta el pensamiento crítico, la imaginación y la creatividad. En los últimos tiempos han sido muchos los investigadores que han centrado el corpus de sus trabajos en la denominada escritura creativa que define García Carcedo (2011:82) como “aquella, de ficción o no, que desborda los límites de la escritura profesional, periodística, académica y técnica”. Por ejemplo, Salas Díaz (2008:48-49) incide en la importancia de las actividades basadas en la creatividad y enumera las siguientes ventajas de su puesta en práctica:

- Aumentan la velocidad de nuestras reacciones mentales.
- Estimulan la capacidad de adaptación a circunstancias nuevas.
- Enseñan a construir nuevos discursos con elementos asimilados con anterioridad –rompiendo así el ciclo clásico de memorización y repetición automática de lo memorizado–.
- Modifican completamente la relación del alumno con la propia escritura y otras actividades como la lectura, fomentando su interés y respeto por ellas.

En combinación con lo expresado anteriormente en referencia al relato digital, Regueiro Salgado y Sánchez Gómez (2014:320) redefinen la escritura creativa aplicada a la era digital, surge así la escritura creativa digital que las autoras entienden como:

aquella escritura cuya principal finalidad no es meramente funcional, sino que [...] buscaría alcanzar una literacidad o poeticidad. [...] se trata de una obra total en la que las posibilidades expresivas y conceptuales del medio digital se integran como un componente más de la obra, igual que lo hacen lo visual, lo textual y lo acústico.

Se enfatiza así el diálogo entre la digitalidad y la *literacidad* para crear una obra original que permita al niño expresar sus emociones, sentimientos e intereses sin un patrón establecido. Esta propuesta se concibe como un paso más en la escritura creativa con la

finalidad de adaptarla a las nuevas exigencias y concepciones artísticas del siglo XXI donde la interdisciplinariedad gana terreno cada día. Así mismo, en la actualidad esta nueva concepción de proceso de escritura se enmarca en el taller que en el campo de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras Acquaroni (2008:312-313) define como:

un espacio abierto donde los procesos de creación literaria surgen a partir de la interacción entre los conocimientos y las vivencias de cada integrante, la propia experiencia de taller y la lectura compartida, que vienen a ser, todos ellos, los verdaderos acicates y/o trampolines para la creación.

También es interesante la caracterización del mismo que realiza Rodríguez Luna (2000: 21-22) en la que alude a sus rasgos dialógicos, participativos, significativos, funcionales y lúdicos. En resumidas cuentas, una actividad que se deslinda de las típicas propuestas gramaticales y que pretende originar un intercambio intercultural entre el alumnado y activar su mente.

Para cerrar esta sección y capítulo, reflexionamos sobre la importancia de la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas en la actualidad. En el caso del inglés, en un mundo globalizado, el conocimiento de esta lengua ofrece al estudiante la posibilidad de una comunicación efectiva con personas de otros orígenes. Sin embargo, no solo es relevante el aspecto lingüístico sino también el histórico, social y cultural. De esta manera, no solo pretendemos enseñar lengua en su vertiente tradicional, sino también la esencia del ser humano desmembrada en rasgos culturales, sociales, políticos, étnicos y/o religiosos. Si hace unas décadas era la competencia comunicativa la que imperaba en el ámbito de la enseñanza de lenguas y que incidía en el aprendizaje de una lengua “real” para ser usada en contextos del día a día, en el siglo XXI abogamos por la necesidad de rescatar los textos literarios. Aquellos textos que muestran la interculturalidad inherente al mundo y permiten al docente establecer nuevos enfoques con el objetivo de fomentar el desarrollo integral del ser humano. Los cuentos, las historias ideadas para los niños, son esenciales en este nuevo “modelo” educativo. En el siguiente capítulo veremos el que consideramos es el formato más idóneo para mostrar historias multiculturales a los niños: el álbum ilustrado.

CAPÍTULO 3: EL PODER DE LA COMBINACIÓN DE LA PALABRA Y LA IMAGEN: EL ÁLBUM ILUSTRADO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA BÁSICA EN LA EFL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

“Alicia estaba empezando ya a cansarse de estar sentada con su hermana a la orilla del río sin hacer nada; se había asomado una o dos veces al libro que estaba leyendo su hermana, pero no tenía ni dibujos ni diálogos y ¿de qué sirve un libro si no tiene dibujos o diálogos?”

Lewis Carroll

En este tercer capítulo profundizaremos en uno de los ejes que hemos comentado previamente, el álbum ilustrado. Así mismo, se realizará una primera aproximación y contextualización del mismo en la historia de la literatura infantil y juvenil en lengua inglesa con el objetivo de tratar de explicar los posibles porqués de su irrupción. También, se detallarán sus principales rasgos a través de algunos ejemplos. Otro de los puntos de más interés y que genera más controversia es la relación que se establece entre la palabra y la imagen. Por último, analizaremos sus posibles aplicaciones al ámbito de la enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua extranjera, así como el desarrollo del pensamiento crítico y la imaginación generados a partir de la inclusión de este formato literario en el aula.

3.1. Contextualización del álbum ilustrado en la historia de la literatura infantil y juvenil en lengua inglesa

3.1.1. Definición y principales características de la literatura infantil y juvenil

Desde sus orígenes, esbozar una definición ecuaníme sobre el significado del concepto Literatura Infantil y Juvenil ha constituido una problemática para la crítica y la teoría literaria. ¿Existe como tal la LIJ?, ¿se establece como una disciplina separada de la literatura general?, ¿cuáles son sus premisas fundamentales?

En palabras de Peter Hunt, es una ardua tarea definir exactamente los límites entre la literatura dirigida para adultos y la dirigida a niños (1990:91). Lo que sí hace el autor es expresar que representa para él un libro infantil (1991:64):

The children's book can be defined in terms of the implied reader. It will be clear, from a careful reading, who a book is designed for: whether the book is on the side of the child totally, whether it is for the developing child, or whether it is aiming somewhere over the child's head.

De esta forma, Hunt establece la noción del lector implícito como rasgo esencial de la LIJ. Se trata de un concepto básico para clasificar este tipo de literatura dirigida expresamente a los primeros lectores. Mediante la cita anterior, el autor dota de una personalidad específica a la LIJ y la separa de la literatura escrita para adultos. Distingue a su vez, tres tipos de libros dependiendo de la naturaleza de dicho lector implícito (uno destinado al niño totalmente, otro para el niño “desarrollado”, y un tercero cuyo objetivo es ir más allá de la mente infantil).

También, a favor de la independencia de la literatura infantil como disciplina autónoma se muestra Cervera (1991:14) quien percibe el rol activo del niño en su literatura, la cual tiene el objetivo de servir de guía y dar respuesta a las necesidades infantiles. Unas necesidades que son reflejo de los sentimientos, las opiniones, los pensamientos y las demandas del público infantil. La literatura debe, en consecuencia, ser un vehículo por medio del cual el niño pueda encontrar respuestas al mundo en el que vive a través de la imbricación entre realidad y fantasía, entre pensamiento crítico e imaginación.

En esta misma línea de pensamiento se muestra la opinión de Delibes (1994:16-17) que analiza la relevancia de la infancia y sus repercusiones en el ámbito literario:

El escritor para adultos olvida con frecuencia que los niños son los seres humanos con ideas más claras, que sus ideas tal vez no serán muchas, pero están perfectamente definidas. El lenguaje, entonces, de no tratarse de un lenguaje intrincado y conceptista, no constituye un impedimento para hacernos entender por ellos...El escritor para adultos que, circunstancialmente, se dirige a los niños, no tiene por qué poner voz de falsete, ni sacar la “voz de la abuelita” para contar un cuento. Hacer esto sería menospreciar a sus destinatarios que, de ordinario, suplen su vocabulario limitado cuando la historia que pretendemos referirles les interesa.

En síntesis, el autor español invita a los escritores a narrar para niños, ya que son una de las fuerzas de la sociedad y un elemento indispensable para el futuro. Se merecen tener historias para ellos, historias reales y auténticas que huyan de convencionalismos históricos que limitan su capacidad de entendimiento. A los niños se les puede contar todo ya que muestran una clara inclinación hacia la curiosidad y se las arreglan para entender de una manera diferente a la de los adultos, pero no menos efectiva.

Otro de los autores del panorama español que apoya la autonomía de la LIJ es Pedro Cerrillo (2006:19-20) quien habla de ella como una literatura con mayúsculas y como un fenómeno consolidado que aunque comparte características con la literatura para adultos no es una segregación de esta última. Entre las características principales de la LIJ (2006:18-19) destaca las siguientes: presencia de alta carga afectiva y de elementos fantásticos y simbólicos, caracterización rígida de los personajes, elementalismo y rudimentarismo técnicos, diálogos frecuentes y rápidos, sencillez expresiva y claridad en la acción o ritmo muy vivo y ágil.

En contraposición, para otros autores como McGillis (1998:202), la literatura infantil como tal no existe:

what we call children's literature is an invention of adults who need to have something to write about, something to play with, something to help them construct a vision of the ways things are and ought to be so that the present generation and more importantly, the next generation will behave according to standards those adults who write children's books and publish them feel comfortable with.

Tal y como se desprende de las líneas anteriores, McGillis se muestra contrario al uso de la nomenclatura literatura infantil, ya que desde su punto de vista dicha literatura es solo un reflejo de lo que los adultos pretenden transmitir a las nuevas generaciones para que dichos valores sean los baluartes de los nuevos tiempos. Podríamos concebirlo como una denuncia de adoctrinamiento, como si las obras infantiles solo buscaran la finalidad de mostrar aquello con lo que los adultos de cada época específica comulgan.

Esta misma idea manifiesta Zipes (2002:40) quien se basa en la teoría de la concepción del niño y la niñez como constructos sociales e imaginarios que han ido evolucionando de acuerdo a parámetros sociales y económicos diferentes en cada cultura. Este autor llega a la conclusión de que la literatura infantil es una disciplina imaginaria "interceptada" por los adultos que la escriben. Son sus posturas y puntos de vista los que impregnan las historias y las temáticas. En un capítulo entero dedicado a la (no) existencia de la literatura infantil también alude a la necesidad de ponerle una etiqueta para comercializarla. Podríamos concluir que, de acuerdo con Zipes, la literatura infantil como realidad epistemológica no existe pero sí como realidad económica.

En definitiva, opiniones muy diversas y sin un consenso claro. Entonces, ¿qué es la LIJ?, ¿cuáles son sus principales características? En primer lugar, la forman todos aquellos escritos dirigidos al público infantil entre los que destacan los pertenecientes a los géneros de aventuras, las fábulas, los cuentos de hadas tradicionales, los álbumes ilustrados. Entre los objetivos destacaremos el educativo y el goce. El primero, educativo, nos permite aprender, conocer, descubrir y pensar de una manera crítica y reflexiva, es decir, un componente pedagógico se hace necesario en la LIJ. Eso sí, combinado con el segundo, con la lectura por placer, con la diversión, con la imaginación, con el placer de transformar “imaginative occasions into productive insights” (Sumara, 2002:5-9). Podemos afirmar que la combinación de estos dos factores en un texto literario sobre temas que interesen a los niños, con tramas de su día a día, una literatura integradora e inclusiva, una literatura que engloba a todos los niños del mundo, una literatura multicultural que fomente el diálogo y se pregunte los porqués, la reflexión, la aceptación y valoración de los otros; eso es la literatura infantil. Por lo que respecta a la calidad, factores como la autenticidad, la capacidad de crear lazos entre autor y lector, la identificación con los personajes o el aprendizaje y el disfrute son determinantes. En conclusión, no existe una definición única de literatura infantil y juvenil, pero lo que está claro es que los niños al igual que los adultos merecen tener a su disposición libros que cubran sus intereses y exploren en sus vivencias personales y preocupaciones. Las historias de estos libros dirigidas al público infantil encuentran un poderoso aliado en el álbum ilustrado, este soporte, o mejor dicho, artefacto artístico que combina palabra e imagen provoca en el lector el goce y el aprendizaje, la identificación personal y la mirada del otro, el despertar del pensamiento crítico y la imaginación. En suma, pensamos que el álbum ilustrado constituye un medio óptimo no solo para enseñar literatura sino para experimentarla y vivirla en primera persona.

3.1.2. Inicios del álbum ilustrado. Breve panorama desde una perspectiva histórico-social

Tal y como acabamos de mencionar en el apartado anterior, los niños merecen tener la oportunidad de disponer de historias que cuenten sus propias vivencias ya que el niño representa una figura indiscutible en la sociedad, al mismo nivel que el adulto en grado de importancia. Es en el siglo XVII cuando los niños empiezan a cobrar

importancia como una colectividad única, como seres a los que hace falta educar y, por lo tanto, al igual que los adultos necesitan sus propios materiales, sus propias publicaciones. En este sentido, el mundo adulto entiende la necesidad del alfabetismo infantil. A partir de ahora, la máxima será conseguir que un mayor número de niños sepa leer. Este será el primer paso hacia el despertar del pensamiento crítico, de la imaginación, del desciframiento de mensajes tanto explícitos como implícitos, de la identificación, del aprendizaje cultural. En palabras de Lonna (2015:69): “En el siglo XVII Comenius, Locke, La Fontaine y Rousseau fueron los primeros en hablar de la especificidad de la infancia, al mostrar que el niño tiene límites, aptitudes e intereses diferentes al adulto [...]”. A Locke (1693) le debemos la acuñación del concepto *tabula rasa*. Este compara el cerebro infantil con una tabla rasa, un espacio vacío destinado a ser completado, a ser depósito de información, de conocimientos. Y es el deber de los adultos el de instruir a los niños, el de enseñarles nuevos términos, nuevas ideas. Esta idea puede ser aplicada en la actualidad, pero con matices, ya que el profesor actúa como guía y supervisor pero en una lectura y aprendizaje activo el niño adquiere un papel predominante, es el protagonista absoluto de su educación, el que poco a poco va llenando su *tabula rasa*, el que experimenta los cambios que se producen en la misma.

Bajo estas premisas educativas e instructivas surge *Orbis Pictus*, publicado por primera vez en 1658 en latín, es una obra de Comenius que se considera el primer álbum ilustrado infantil. En lengua inglesa se publicó un año después, en 1659, con el título de *Visible World*. A modo de enciclopedia, se compone de 150 capítulos con imágenes que abordan temas como la zoología, la botánica, la naturaleza o la religión. En aquel tiempo, su autor, Comenius ya señalaba el placer visual que experimentaban los niños al observar una imagen. Concebía las imágenes como un ente educativo, al mismo nivel que las palabras, capaz de desarrollar procesos cognitivos en el mismo grado que estas últimas. Al igual que las palabras, las imágenes se pueden aprender y así lo expresa Sadler (1968:95) que reproduce las consideraciones literales de Comenius:

Let [children] be suffered also to imitate the pictures by hand, if they will, nay rather, let them be encouraged, that they may be willing: first, thus to quicken the attention also towards the things; and to observe the proportion of the parts one towards another; and lastly, to practice the nimbleness of the hand, which is good for many things.

Debemos a Comenius no solo la autoría del primer álbum ilustrado sino también la elevación del dibujo y el arte visual como enseñanza básica en el aprendizaje diario del ser humano, ya que al experimentar y fomentar la expresión visual al unísono con la expresión escrita los beneficios cognitivos son innegables. De la misma manera, el traductor de la obra, Hoole, explica en esta edición que los “pictures are the most intelligible books than children can look upon” (Sadler 1968:105). Durante este siglo, la principal finalidad de la literatura era enseñar, por tanto la presentación de alfabetos ilustrados para aprender a leer y nociones de ortografía dominan todo el panorama divulgativo.

Realizaremos ahora un salto en el tiempo para centrarnos en la figura del británico Randolph Caldecott (1846-1886), considerado como el creador del álbum ilustrado moderno. Desde pequeño se sintió atraído por el dibujo y plasmaba sus emociones y sentimientos en papel a través de imágenes, colores y líneas. Gran ilustrador de la época victoriana, fue trascendental su colaboración con el editor Edmund Evans. Juntos publicaron obras como *The House that Jack Built* (1755) o *The Diverting Story of John Gilpin* (1782). También ilustró gran cantidad de álbumes ilustrados como *The Queen of Hearts* (1881) o *Sing a Song for Sixpence* (1880). Las características principales de sus ilustraciones eran el movimiento, la capacidad de captar cada detalle y el estudio psicológico de los personajes a los que dotaba de vida y realidad. También, destaca su gran labor técnica y sus conocimientos cromáticos en torno a la gama de colores. En palabras de White Gleeson (1897):

Caldecott was a fine literary artist, who was able to express himself with rare facility in pictures in place of words, so that his comments upon a simple text reveal endless subtleties of thought ... You have but to turn to any of his toy-books to see that at times each word, almost each syllable, inspired its own picture ... He studied his subject as no one else ever studied it ... Then he portrayed it simply and with inimitable vigor, with a fine economy of line and colour; when colour is added, it is mainly as a gay convention, and not closely imitative of nature.

Tal es su importancia en el mundo de la ilustración que actualmente existe un premio con su nombre. Se trata de un galardón concedido anualmente por la Association for Library Service to Children, una división de la American Library Association, al ilustrador más destacado de libros ilustrados estadounidenses para niños.

Otra obra de importante calado son los versos sobre Struwwelpeter publicados por el físico Heinrich Hoffmann y que fueron traducidos al inglés anónimamente en 1848.

De acuerdo con Durán (1999:19), este autor piensa que “el niño solo comprende y concibe lo que ve”. Por tanto, en el siglo XIX ya se empieza a gestar la idea de imbricar texto e imagen para lograr una mejor comprensión por parte del niño e implicarlo más en el proceso lector. A través de las ilustraciones que acompañan a los versos, el lector comprueba de una manera visual lo que pasa si se tiene un mal comportamiento.

Siguiendo a Vasquez Rodríguez (2014:333-334), las aportaciones de Walter Crane y Kate Greenway son vitales para el campo. No obstante, son dos las obras que marcan un antes y un después. Por un lado, *La casa que Jack construyó* (Falconer, 1878) donde Caldecott no se limita simplemente a ilustrar la obra literaria sino que mediante las imágenes la amplifica y aporta información nueva. Por otro lado, *Historia de Babar el elefantito* (1931) de Jean de Brunhoff donde tanto la imagen como el texto se imbrican perfectamente y se produce una intercomunicación entre ambos.

Más tarde, a partir de la década de los 50 del siglo pasado se produjo la principal eclosión del álbum ilustrado debido al desarrollo de mejoras tecnológicas y de nuevas técnicas artísticas. Enfatizaremos aquí el papel de Paul Rand que junto a su esposa Ann formaron un equipo perfecto en la confección de álbumes ilustrados como *Sparkle and Spin* (1957), *Little I* (1962), y *Listen! Listen!* (1970), sendos ejemplos de compenetración entre palabra e imagen, formas, sonidos y pensamientos. Mediante ilustraciones minimalistas que ocupan gran parte de la página los autores cuentan una historia visual.

En la década de los 60, concretamente en 1963, se publica *Where the Wild Things Are* (1963) del norteamericano Maurice Sendak que ilustró más de un centenar de libros a lo largo de su trayectoria profesional. Su principal contribución puede resumirse así: inicia un cambio en la forma de entender la literatura infantil, una transformación que va más allá de los cuentos tradicionales de príncipes y princesas. Probablemente influenciado por una infancia difícil, trata tanto aspectos positivos como negativos en sus obras. De esta manera, la literatura se nos ofrece como una ventana abierta a la realidad. Él mismo describe su aportación al ámbito literario en los siguientes términos en una entrevista concedida en 2009 (documental):

Creo que lo que he ofrecido ha sido distinto, pero no porque dibujara mejor que nadie ni porque escribiera mejor que nadie, sino porque fui más honesto que nadie. Al hablar de niños y de las fantasías de los niños y del lenguaje de los niños dije todo lo que quise decir. Porque no creo en

los niños; no creo en la niñez. No creo en la línea de demarcación esa de ‘Eso no se les puede decir, eso otro tampoco se les puede decir.’ Se les puede decir lo que se quiera. La única condición es que sea verdad. Si es verdad, díselo.

En resumidas cuentas, Sendak aboga por la honestidad, la veracidad y la autenticidad como cualidades inherentes para calificar un buen álbum ilustrado. Por tanto, se puede transmitir a los niños cualquier cosa que sea auténtica, que salga del corazón.

Seguidamente, estudiaremos una de las obras más recordadas de Sendak. Un clásico, una obra atemporal que data de los años 60 pero que sigue vigente hoy. Se trata del álbum ilustrado *Where the Wild Things Are* basado en la experiencia que vive un niño en un mundo dominado por unas peculiares criaturas. A grandes rasgos, el argumento es el siguiente: Max, un niño inquieto y travieso, juega a ser un monstruo y lo envían a la cama sin cenar. De repente, la realidad parece superar a la ficción y se teletransporta a un reino de monstruos donde acaba siendo el rey. El relato finaliza cuando vuelve a casa y ve que la cena está lista. La conexión entre la imagen y la palabra es perfecta, Sendak consigue que sus ilustraciones tengan voz, que expliquen la historia, que describan los pensamientos y emociones de Max. Así lo expresa también Moya (2016:43-44) que analiza la combinación entre imagen y texto a través de la teoría de las metáforas semióticas; especialmente relevante es la comparativa que realiza entre Max y “The Wild” a través de la palabra y la ilustración. En definitiva, los lectores pueden seguir la narración a través de la secuenciación de imágenes. A lo largo del libro se puede observar una perceptible economía textual con pocas oraciones y el aumento gradual del tamaño de las ilustraciones.

A esta misma década pertenece otro de los álbumes más emblemáticos de la LIJ, *Little Blue and Little Yellow* (1961) de Leo Lionni. Similar al caso anterior, las imágenes intervienen de forma decisiva en la lectura e interpretación del texto. Sin embargo, en este caso, van incluso más allá y crean un mundo abstracto basado en una policromía de colores que se identifica con diversos entes que analizaremos a continuación. En esta misma línea argumentativa, tal y como acabamos de especificar, la gran contribución de Lionni al universo ilustrador es la abstracción, la capacidad de dotar de significados a unos aparentemente simples círculos de colores. Círculos, que a medida que avanza la historia, observamos que pueden representar cualquier ser vivo. Y, en este punto entra en escena la imaginación del niño, un proceso en el cual sus habilidades cognitivas y sociales transforman lo abstracto en algo más concreto, en

seres de carne y hueso, en amigos, en familiares, en vecinos. Por tanto, ¿qué nos ofrece el autor en esta obra? Mediante la mezcla de colores lanza mensajes de solidaridad, respeto e igualdad. Todo comienza con la presentación de pequeño azul (un círculo azul), su familia y amigos (cada uno de un color porque la amistad no conoce de razas, orígenes o religiones). Dentro de este grupo está pequeño amarillo, su mejor amigo. Las siguientes ilustraciones pueden ser consideradas las mejores del libro ya que por medio de los colores el autor representa diferentes juegos infantiles con los que cualquier niño se puede identificar (el escondite y el corro de la patata). Progresivamente, llegamos al clímax de la historia, el entrañable momento cuando pequeño azul y pequeño amarillo se abrazan y se transforman en pequeño verde. Esta metafórica transformación tiene una lectura profunda: la interculturalidad (tratada en capítulos anteriores). No solamente la posibilidad de reconocer otras culturas o razas sino también “abrazarlas” y aprender a valorarlas e interactuar con ellas. Sin embargo, como en la mayoría de cuentos infantiles, el villano aparece para desestabilizar la felicidad inicial. El mundo adulto con sus opiniones arraigadas y difíciles de cambiar representa en *Little Blue and Little Yellow* la discriminación y el racismo y rechaza a sus hijos por su cambio de color. Este rechazo provoca las lágrimas y la posterior separación de las manchas de color. Ahora, de nuevo azul y amarillo, sus padres los aceptan.

Nuestra particular trilogía se completaría con la figura de Anthony Browne que inicia su prolífica carrera como autor e ilustrador a finales de los 70 y sigue en la actualidad. De 1992 data la primera edición de *Zoo*. Este álbum ilustrado narra la historia de una familia que visita un zoo. Es significativa la imagen de la portada con un retrato de la familia al completo y unas líneas negras y blancas que se asemejan a las de las cebras que se pueden encontrar en los zoológicos. Por lo que respecta al título, la palabra “ZOO”, las dos últimas letras parecen unos ojos que muestran asombro y nos advierten desde el inicio de la importancia de la observación y del poder de la imagen. A lo largo de la historia, las imágenes de jaulas y muros muestran el mensaje del sufrimiento de los animales en cautividad. Lo más impactante de la historia es cómo a través de las ilustraciones y el texto, el autor muestra el lado más “animal” de las personas y presenta el debate sobre quién debe estar en el zoo: los animales o las personas. En una entrevista recuperada por Styles y Arizipe (2001:265) el mismo Browne opina lo siguiente:

I sometimes use animals to show a side of our nature that we repress. And many children haven't learned to express that side of our nature...I don't think the book is as bleak as people thought it was either. I mean I know it's a harsh view of males. I was only reminding us all that we are animals ourselves and we forget that.

Hemos seleccionado tres de los álbumes más significativos en la breve historia del álbum ilustrado. Sin embargo, en la actualidad constituye, sin duda, uno de los formatos preferidos por los autores para publicar las historias destinadas al mundo infantil y juvenil por su versatilidad y su capacidad de contar historias tanto narrativa como visualmente. De forma inductiva, comenzando por la práctica histórico-social hemos constatado los atractivos y las principales características de este, denominémoslo así, gigante literario.

Finalmente, en el siglo XXI, la era digital ha potenciado un desarrollo tecnológico que ha permitido la innovación en los álbumes ilustrados. Nuevas técnicas que dotan a las obras de más versatilidad, nuevos soportes, tipos de papel, variedades cromáticas, más "humanidad" y más "realidad". De esta manera, los niños pueden experimentar nuevas sensaciones, emociones y pensamientos a través del estímulo provocado por la imagen. Incluso antes de aprender a leer, pueden descifrar el código visual, un código visual digital contemporáneo. Dichos códigos se originan a través de diversos estilos artísticos que podemos observar en los álbumes ilustrados. Lukens (2013) los clasifica en los siguientes términos: una de las técnicas es el surrealismo, basado en sueños, mezcla de realismo y fantasía, invita al lector a mirar las cosas de una manera diferente: *Flotsam* (2006) de David Wiesner o *Voices in the Park* (1998) de Anthony Browne. En cuanto al primitivismo, destaca su simpleza y la recuperación del arte regional: *Tar Beach* (1991) de Faith Ringgold o *Strega Nona* (1975) de Tomie DePaolo. Los ilustradores también utilizan el realismo, característico en los orígenes, sigue en la actualidad y muestra las cosas tal y como son: *The Invention of Hugo Cabret* (2007) de Brian Selznick o *Tricycle* (2007) de Alfonso Ruano. Desarrollado en Francia a principios del siglo XX, los principales rasgos del impresionismo son mucho colorido pero poco detalle, normalmente usado en paisajes: *Working Cotton* (1997) de Carole Byard o *Virgie Goes to School with Us Boys* (2005) de E. B. Lewis. Inspirado en los comics, el denominado Pop Art se utiliza principalmente en las novelas gráficas y el manga: *So You Want to Be President?* (2004) de David Small o *Kapow!* (2007) de George O'Connor. Una de las técnicas más sugestivas es la abstracta, donde el poder de

la imaginación juega un papel esencial: *Little Blue and Little Yellow* (1961) de Leo Leonni o *The Very Hungry Caterpillar* (2002) de Eric Carle. Por lo que respecta al expresionismo, su máxima principal es la de suscitar una emoción o un pensamiento en el lector: *Thunder Cake* (1997) de Patricia Polacco o *Mudball* (2013) de Matt Tavares. Por último, observamos las técnicas centradas en el digitalismo y la fotografía a través de imágenes creadas por ordenador: *Art and Max* (2015) de David Wiesner, *The Spider and The Fly* (2002) de Tony DiTerlizzi.

A continuación, en la siguiente sección, analizaremos algunas de las definiciones ya aportadas e intentaremos formular una nueva, una nueva reinención del formato creado por Comenius que va más allá de la simple conexión entre palabra e imagen y que conjuga los cinco sentidos de un niño que comienza a descubrir, a imaginar, a experimentar, a sentir emociones y a pensar de forma crítica.

3.2. Definición y características principales del álbum ilustrado

Tras el recorrido realizado a través de la historia del álbum ilustrado en lengua inglesa, analizaremos seguidamente este soporte como uno de los más utilizados por los autores para plasmar sus historias. Los álbumes ilustrados, *picturebooks* en inglés, son, a grandes rasgos, libros usualmente dirigidos al público infantil donde las ilustraciones son tan importantes como el texto. En otras palabras, la imagen y el texto se combinan de tal forma que en muchas ocasiones se puede leer el libro tanto de forma visual como escrita. Los hay incluso *wordless*, donde solo las ilustraciones narran la historia. Tradicionalmente se componen de 32 páginas aunque existen algunos ejemplos con mayor número. Además, en cuanto a las ilustraciones suele haber una en cada hoja, e incluso páginas completas cubiertas por una sola imagen. Bader (1976:1) lo define así:

A picturebook is a text, illustrations, total design: an item of manufacture and a commercial product; a social, cultural, historic document; and foremost and experience for the child. As an art form, it hinges on the interdependence of pictures and words, on the simultaneous display of two facing pages and on the drama of the turning page.

Especialmente interesante es la referencia que hace al resaltar la experiencia social, cultural e histórica que se produce cuando un niño tiene en sus manos un álbum ilustrado, cuando se familiariza con él, cuando lo convierte en su juguete, en un

pasatiempo crítico, imaginativo y reflexivo. La experiencia de leer se convierte en un “abre-mentes” cultural.

En el mundo anglosajón, Nodelman (1988:VII) define los álbumes ilustrados como “books intended for young children which communicate information or tell stories through a series of many pictures combined with relatively slight texts or not texts at all”. Este mismo autor habla de tres posibles historias que se pueden inferir a través de este tipo de libros (1988:153):

the pictures focus our attention on specific aspects of the words and cause us to interpret them in specific ways. As a result, a picturebook contains at least three stories: the one told by the words, the one implied by the pictures, and the one that results from the combination of the first two.

Por tanto, las posibilidades que nos ofrece un álbum ilustrado son incalculables. En este caso, la definición de Nodelman contrasta con la aportada por Bader (1976), este último alude a la combinación entre texto e imagen y Nodelman nos habla de la existencia de tres posibles historias: una contada a través de las palabras, otra a través de las imágenes y una tercera que resulta de la combinación de texto e imagen.

Por otra parte, una de las definiciones más completas es la que encontramos en la página web del Premio Caldecott que se otorga cada año al mejor álbum ilustrado publicado en los Estados Unidos de América. De acuerdo con el comité, un álbum ilustrado para niños se diferencia de otras publicaciones con ilustraciones en la experiencia visual que ofrece al niño. Contiene una única línea argumentativa desarrollada a través de una serie de imágenes. Como no podía ser de otra forma, la audiencia principal son los jóvenes lectores y el libro muestra respeto hacia el entendimiento, las apreciaciones y las habilidades de la niñez (desde 0 a 14 años). A la hora de discernir el ganador del premio, entre los criterios de selección se incluyen los siguientes: la ejecución de la técnica artística empleada, la interpretación pictórica de una historia, un tema o un concepto específico, la adecuación del estilo de la ilustración a estos últimos, la delineación de elementos narrativos como la trama, el tema, los personajes o la localización a través de las imágenes y por supuesto estar dirigido al público infantil.

Una de las voces más relevantes en este campo es Denise Dupont-Escarpit (2006) que no habla de imagen y texto en sentido equitativo sino que precisa que la imagen predomina sobre el texto, el cual puede incluso ser eliminado. En esta misma línea de

pensamiento se encuentra la definición de Caparrós (1989:16) que lo denomina así: “un arte impreso, que desde las páginas de un libro, ofrece al niño la primera visión de la magia y la belleza de la pintura, la primera lectura de la imagen gráfica, la interpretación de los códigos significativos universales”. Es interesante la última parte que habla de los códigos significativos universales y que puede ser aplicada a la noción de interculturalidad ya que todos los niños del mundo experimentan a través de las imágenes independientemente de sus orígenes. Por consiguiente, también definiremos el álbum en cuanto a los valores que transmite como Moebius (1990) que expresa que “los mejores libros-álbum pueden y de hecho logran mostrar lo intangible y lo invisible, ideas y conceptos como el amor, la responsabilidad, una verdad que trasciende al individuo, ideas que escapan a definiciones sencillas”.

Siguiendo a Lewis (2001), Hanán Díaz (2007) y Durán (2009), Fajardo (2014:57) realiza una extensa definición de lo que ella denomina como libro-álbum:

más que un libro, es un objeto artístico con capacidad narrativa que se vale de un lenguaje híbrido compuesto de imagen y texto, estructurado a través del diseño gráfico y que observa rasgos propios de la metaficción (exceso, indeterminación y subversión de la forma narrativa), gracias al tipo de colaboración que estos códigos (visual y lingüístico) crean entre sí mediante una fuerte interconexión e interdependencia dialógica en la construcción de los significados narrativos y emocionales, generando así otros rasgos característicos como la simultaneidad de planos narrativos, el préstamo de códigos de otras artes y tecnologías, la capacidad de síntesis y visión caleidoscópica de la realidad, la relatividad del conocimiento que trata, y sobre todo: exigir la participación activa de los receptores en esa construcción de significados, todo lo cual lo convierte en un producto emblemático de la postmodernidad.

Como podemos observar no se trata de un término fácil de definir por la cantidad de matices que conlleva el hecho de combinar dos códigos diferentes: visual y textual. En este sentido, concluimos que no existe una única definición de un ente que traspasa el campo de la literatura y se adentra en el arte en sí mismo, en la interdisciplinidad ya que puede atender a características formales tanto de la literatura como de otras artes como la música, el cine o la pintura. Para el niño representa un juguete que puede tocar, sentir y disfrutar en sus manos y que logra captar su atracción a través de las imágenes e ilustraciones y de aspectos como los efectos visuales que pueden provocar en el lector los distintos tipos de letras o las expresiones emocionales que se muestran de los personajes a través de las imágenes y de los colores de las mismas.

Por otra parte, algunos autores, ante la problemática del término, prefieren ofrecer definiciones más generales como Ana G. Lartitegui (2004:7-14) que identifica el álbum como “una propuesta estética compleja que se centra en el libro por su doble dimensión de objeto plástico y soporte literario” o Villar Arellano (2008) que establece que el álbum ilustrado es:

un tipo de libro en el que texto e ilustraciones se complementan para componer un relato integral, con una fuerte preponderancia gráfica que, mediante la lectura visual, incita al lector a una interpretación narrativa que va más allá de las palabras. La clave del género está justamente en esa relación entre ambos lenguajes, una conexión que puede adoptar diferentes rasgos según la intencionalidad de los autores.

En el mundo hispánico una de autoras que más ha investigado sobre el término es Teresa Colomer (2002) que lo define así:

aquel que engloba a todos aquellos cuentos ilustrados donde texto e imagen colaboran juntos para establecer el significado de la historia, de manera que para contar lo que allí sucede, tenemos que recurrir tanto a lo que dicen las palabras como a lo que "dicen" las ilustraciones. Pero también es importante tener en cuenta otros elementos del libro como son el formato, el fondo de página, la disposición de los elementos en ella, la tipografía, etc.

Realiza Colomer una definición general y otorga el mismo valor al texto y a la ilustración como una pareja indisoluble que no puede entenderse el uno sin el otro. Además añade aspectos más “tangibles” como el trabajo de las editoriales junto con el autor a la hora de hacer un libro más atractivo o conseguir transmitir determinados mensajes o provocar reacciones específicas en el lector.

Similarmente, Teresa Durán (2000) ofrece una interesante diferenciación entre álbum ilustrado y libro de imágenes en el sentido que el primero cuenta una historia a través de las ilustraciones mientras que el segundo no lo hace. Así mismo, Janer Manila (1995) describe algunas de las funciones más importantes de la ilustración, entre las que destacamos la capacidad aclarativa y explicativa de la imagen, la ampliación de la imaginación del niño y el desarrollo de la sensibilidad estética. También, Hoster y Lobato (2007:119-134) exponen su percepción del álbum de la siguiente manera:

El álbum ilustrado es un producto estético, artístico y, a menudo, didáctico: narra historias o nos transmite emociones, pero también constituye un material ideal para formar lectores competentes, capaces de enfrentarse a obras complejas. Acercarnos a niños y jóvenes con este nuevo material es un reto porque, si bien la educación literaria ha privilegiado durante mucho tiempo el texto escrito,

hay que aceptar que la lectura de la imagen cobra cada vez más relevancia a medida que su presencia en la vida cotidiana aumenta; y las características del álbum ilustrado lo convierten en un recurso idóneo tanto para la iniciación a la competencia literaria como para el afianzamiento de la habilidad lectora en los jóvenes.

Por último, Sipe y McGuire actualizan las características de los álbumes ilustrados postmodernos (Pantaleo y Sipe, 2008:3):

- Se difuminan tanto las distinciones entre cultura popular y “alta” cultura como las categorías de los géneros literarios tradicionales y las fronteras entre autor, narrador y lector.
- Las convenciones y tradiciones literarias son modificadas de manera subversiva; y disminuye la distinción tradicional entre la historia y el mundo real.
- La intertextualidad (presente en todos los textos) se explicita de diversas formas, a menudo tomando la forma de pastiche, ironía, o de combinación de distintas capas de textos de diferentes fuentes.
- La multiplicidad de significados. Existen, por tanto, diversos caminos para interpretar una misma narración, un alto grado de ambigüedad, un final sin resolución; con final abierto.
- Un juego en el cual los lectores son invitados a tratar el texto como un pasatiempo semiótico.
- Referencialidad propia, que ofrece a los lectores la oportunidad de experimentar la metaficción prestando atención al texto en sí mismo y no como un mundo secundario (Benton).

En síntesis, un álbum ilustrado se traduce en una cuidada compenetración entre imagen y texto, entre dos formas diferentes de contar una historia, de generar emociones, de fomentar el pensamiento crítico y la imaginación. Sin embargo, es el predominio de la imagen como baluarte de significación su característica más destacada. Desde pequeños, son las imágenes lo primero que atrae la atención de un niño, asumimos, por tanto, que el entendimiento a través de las imágenes precede al entendimiento a través de las palabras. De acuerdo con Schiritter (2005:83), la imagen en los libros infantiles es de vital importancia ya que se conjuga con el texto escrito y ofrece nuevas lecturas a través de sus páginas y objetos. En consecuencia, los álbumes ilustrados constituyen un aliado en el fomento de la lectura desde edades tempranas.

Si continuamos con la línea argumentativa de Schiritter enfocaremos en lo sucesivo nuestro estudio en la imagen y las ilustraciones. Lo primero que nos llama la atención es cómo una imagen puede transmitir y provocar numerosas emociones. Algunos críticos como Hanan Díaz (2007:159) han estudiado el poder de la imagen y el concepto de *literacidad* visual que se aplica a la interpretación y la lectura reflexiva de las imágenes de una obra. Habla también de unas capas de imagen que permiten al lector activar diferentes intertextos y significaciones semánticas. Utiliza la teoría semiótica de Pierce con el fin de examinar los elementos significativos que integran dichas capas de la imagen. Son estas: icono, índice, símbolo, informantes y enganche (2007:174). Así mismo, Durán (2009) identifica los siguientes componentes en una ilustración: el formato, el trazo, la euritmia o ritmo, el contorno o forma, el contraste y/o la tonalidad, el cromatismo, la composición, el espacio y el volumen. Como se puede observar, una simple e inocente imagen puede ser analizada mediante varios prismas y ofrece un universo por explorar al lector y al crítico literario. En esta misma línea argumentativa, se advierte muy oportuna la definición de Durán (2005) en la que identifica el arte de ilustrar con el arte de narrar:

No dudamos en afirmar que la comunicación que se establece entre emisor y receptor a través de la ilustración es una comunicación narrativa, argumental, secuenciable y además, dotada de una singular elocuencia. Abogaríamos por defender que ilustrar es narrar, y que, por tanto, a su manera, un ilustrador es un narrador.

Narrar no es otra cosa que contar historias, transmitir emociones y provocar reacciones en el lector y esto se puede conseguir tanto de forma escrita como visual, y muchas veces son las imágenes las que “impactan” más, sobre todo, a los primeros lectores. En su vertiente educativa, Durán (2005) cita a Vernon-Lord (1997:168) que expone que:

La ilustración es un arte instructivo: ensancha y enriquece nuestro conocimiento visual y la percepción de las cosas. A menudo interpreta y complementa un texto o clarifica visualmente las cosas que no se dejan expresar con palabras. Las ilustraciones pueden explicar el significado mediante esquemas o diagramas o exponer conceptos imposibles de comprender mediante una manera convencional. Pueden reconstruir el pasado, reflejar el presente, imaginar el futuro o mostrar situaciones imposibles en un mundo real o irreal. Las ilustraciones pueden ayudar, persuadir y avisar de un peligro; pueden desperezar conciencias, pueden recrear la belleza o enfatizar la fealdad de las cosas; pueden divertir, deleitar y conmover a la gente. La ilustración es, en general, una forma de arte visual representativo o figurativo, pero su carácter o especial naturaleza –esas engañosas cualidades mágicas que le han sido concedidas en el proceso de dibujarla o pintarla- pueden hacer que vaya más allá del sujeto o contenido descrito.

De acuerdo con el investigador británico, la ilustración ejerce un papel educativo muy amplio que transporta al sujeto a través de las coordenadas temporales. Cabe resaltar también la expresión “desperzezar conciencias” en el sentido de abrir la mente del lector en su proceso de identificación personal y colectiva con respecto a la figura del otro.

Por tanto, las imágenes forman junto con el texto los elementos más relevantes de un álbum ilustrado. Sin embargo, se hace necesario un estudio más detallado, como el que aporta Vásquez Rodríguez (2014:339-343) que recoge los que él considera los cinco grupos de elementos esenciales para leer un álbum ilustrado. 1) elementos materiales: aspectos físicos como la portada, la contraportada, las guardas y el formato. 2) elementos de diseño gráfico: la doble página, la tensión verticalidad-horizontalidad, la simultaneidad visual, la tipografía. 3) elementos de la imagen: el punto, la línea, el soporte, el color, la perspectiva, la luz, la textura, los elementos decorativos, la composición. 4) elementos narrativos: la historia, los personajes, la trama, el narrador, el espacio y el tiempo, la focalización, los diálogos. 5) elementos cinematográficos: la secuencia, los encuadres, los planos, el recorte de la figura, la visión subjetiva, la angulación. Se trata de un desmenuzamiento pormenorizado de cada una de las piezas de un puzzle que encaja perfectamente.

Seguidamente, realizaremos una anatomía del álbum ilustrado a través de las teorías de Matulka (2008). Para ello, dividiremos nuestro estudio en las dos partes principales que ya hemos precisado: la ilustrativa y la narrativa. Por lo que respecta a esta última, tanto Matulka (2008) como Lukens (2011) señalan aspectos destacables como el tono, la caracterización de los personajes, las técnicas narrativas, la localización, el género o los temas. Este sería, grosso modo, el resumen del análisis lingüístico de la historia que contiene el álbum (más información en el bloque II). Sin embargo, lo que realmente caracteriza al álbum es su lectura visual y sobre todo lo que Matulka (2008) denomina como “Supporting Parts”, los paratextos:

- La portada y la contraportada: En palabras de Matulka (2008:30):

The anticipation of opening a book can be the most satisfying parts of the reading. The first few moments readers spend with a book involve a process of discovering, an exploration of the possibilities within. Reader response is directly tied to a book’s physical aspects (i.e. format). The way the book feels, its shape, and its size inform the reader’s experience.

Aparecidas por primera vez en la década de 1830, estas cubiertas constituyen el primer encuentro que experimenta el niño con el álbum. Existen de distintos

tamaños y texturas. Además los colores juegan un papel esencial y a menudo los principales personajes aparecen en grandes y simbólicas imágenes. Dentro de dichas cubiertas aparecen otras partes como las solapas que aportan información sobre el autor/a u otras obras pertenecientes a la misma colección.

- Las guardas: en estas páginas, a menudo, con fines decorativos se insertan imágenes importantes o colores con alguna simbología especial para la historia. En definitiva, el niño antes de iniciar la lectura ya está explorando nuevas vías del arte y cada vez muestra más interés en divisar la primera página de la historia.
- Los paratextos: en general, los paratextos son todas aquellas informaciones escritas que aparecen antes del inicio de la historia en sí misma. Uno de los más importantes es el título que puede ser interpretado con respecto a aspectos como el color, el estilo o la tipografía. Además, dentro de este grupo también aparecen las dedicatorias, posibles agradecimientos y citas que el autor decide incluir.

Por consiguiente, si unimos todos estos aspectos, se deslinda, de acuerdo con Saylor (2000), lo siguiente: “Great design speaks to hearts and minds, enriching the reading experience”.

Una vez analizados los elementos clave de los álbumes ilustrados, examinaremos las relaciones que se establecen entre el texto y la imagen a través del modelo de análisis de Martinec y Salway que recoge Chiuminatto Orrego (2011:63). Dicho modelo se basa en las tres posibles relaciones que especifica Barthes entre texto e imagen: Ilustración (la imagen ayuda a aclarar el significado del texto), Anclaje (aquí es el texto el que clarifica la imagen) y Relevancia (ambos elementos se muestran al mismo nivel). También, se añaden las teorías de Halliday que señala que desde un punto de vista lógico-semántico las relaciones entre texto e imagen pueden ser de expansión o de proyección. Las de expansión se pueden producir mediante la elaboración donde uno de los elementos ofrece una descripción más exhaustiva del otro, la extensión producida cuando uno de los elementos da una información adicional y de amplificación o realce cuando o bien la imagen o bien el texto se califican en términos circunstanciales de razón, tiempo o propósito. Por su parte, las de proyección corresponden a las citas, es decir, cómo se citan las palabras a través de la imagen (bocadillos de los cómics).

También Nikolajeva y Scott (2001) realizan una clasificación de los libros en función del código y las relaciones que se establecen entre imagen y texto. Lo clarifica Vázquez Rodríguez (2014:336) a través del siguiente esquema que toma como referencia de M. Silva-Díaz (2005).



Figura 6: Clasificación de los libros de acuerdo al código

Se aprecia a través del cuadro anterior que las relaciones entre texto e imagen producen diferentes tipos de álbumes en función de la predominancia de la ilustración y de la palabra. Unas veces se complementan, otras rellenan los vacíos informativos de alguna de ellas y otras son simple accesorio.

Hasta ahora hemos focalizado nuestra atención en los dos elementos principales del álbum: la imagen y la palabra. Sin embargo, tal y como ya hemos precisado anteriormente, es menester dar un paso más y considerar el álbum no como un simple libro infantil para entretener a los niños sino como un objeto cultural y artístico donde colaboran un gran número de profesionales: autores, ilustradores, editores, diseñadores y técnicos, Sipe (2011:239). A su vez Sipe (2011:240-246) expone una serie de características inherentes a estos objetos estéticos. Entre ellas: la importancia del color, la línea, la forma o la textura, sus diferentes partes: portada, contraportada, páginas iniciales, obviamente la relación que se establece entre las palabras y las imágenes, la intertextualidad o conexión con otras obras de arte, o la ideología y el producto social que representa. En torno a este último punto, sigue las pautas de Martin (2004) sobre los álbumes ilustrados pertenecientes a la cultura afroamericana, pero que pueden aplicarse a cualquier otra. Se plantea las siguientes cuestiones:

- What sorts of ideological messages does this text convey about individual African Americans or African Americans as a people/group?
- In what way do the illustrations in these African - American picture books uphold or attempt to dismantle racial stereotypes?
- What can you surmise about African-American cultural values after reading this book that you might not have concluded before your exposure to it?
- Who do you think is the audience for this text, and why?

Como podemos observar un álbum ilustrado representa una forma de vida, una actitud y una cultura. Se trata de un producto de calidad, rigurosamente cuidado, que a través de palabras e imágenes genera sentimientos, ideas, pensamientos y opiniones en la mente del lector y por consiguiente una reacción en él. Dentro de esta mencionada forma o estilo de vida no podemos olvidar que uno de los elementos básicos desde la infancia es el juguete. Por tanto, otro de los rasgos clasificatorios del álbum es su capacidad lúdica a través del juego. Albers (2015:82-85) propone varias opciones para jugar con un álbum:

- Role-Play: juego en equipo o por parejas donde cada uno adquiere el papel de uno de los personajes.
- El libro-torre: Con la ayuda de varios álbumes el niño puede descubrir texturas y formas construyendo torres o distintas edificaciones con los libros.

- Juego de la memoria: Se recuerdan sonidos y palabras clave de la obra.
- El álbum ilustrado cinéfilo: A través de un proyector se pueden proyectar las imágenes y grabar las voces, así el niño convierte su cuento en una película y su habitación en un cine.

En conclusión, el álbum ilustrado representa una herramienta narrativa, referencial y simbólica esencial en el campo de la lectura por placer y de la didáctica. El poder de la palabra y la imagen ofrece un sinfín de posibilidades que desarrollan la imaginación y el pensamiento crítico a través del diálogo que se establece entre el texto y la ilustración. Pero no solo eso, sino que también ofrecen numerosos ejemplos de interculturalidad: el mundo intercultural, la mezcla de culturas, razas y religiones reflejada en la LIJ que hemos analizado previamente. En palabras de E. Arizpe y M. Styles (2004:15): “Vivimos una época de oro del álbum ilustrado”. Aprovechémosla interculturalmente en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

3.3. Aplicaciones del álbum ilustrado en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras

Tras analizar las principales características y elementos que configuran un álbum ilustrado, nos disponemos a profundizar en los beneficios que aporta este ente cultural a la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras y cómo podemos utilizarlo como recurso didáctico no solo para enseñar aspectos intrínsecos a la lengua como la gramática o la ortografía sino también mostrar al niño cómo experimentar y cómo vivir la literatura en clave intercultural.

En primer lugar, aunque no especifica que todas sus teorías se destinen a la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, Albers (2015:33-82) realiza un interesante recorrido por los beneficios que aporta al niño la temprana convivencia con un álbum ilustrado. Así establece que mediante el uso del álbum como recurso didáctico mejora la capacidad lingüística y comunicativa del niño ya que adquiere nuevo vocabulario y estructuras gramaticales. A continuación sí incide en lo que denomina como “Zweitspracherwerb”, la adquisición de una segunda lengua y que se muestra favorecida por el desarrollo de estrategias cognitivas y sociales como la identificación con el grupo, el trabajo en equipo o la capacidad de trabajar desde aspectos generales a específicos. También, se centra en la cognición que garantiza la concentración, el

pensamiento reflexivo y la confrontación y resolución de problemas. Otro de los beneficios que subraya es el desarrollo emocional y social del niño, a través del plan de orientación de la región alemana de Land Niedersachsen (2015:14):

Die sozial-emotionale Entwicklung eines Kindes vollzieht sich auf zwei Ebenen, die sich wechselseitig bedingen: auf der Ebene der Persönlichkeit (personale Kompetenz) und der des sozialen Lernens (interpersonale Kompetenz). Kinder entwickeln im Kontakt untereinander und mit Bezugspersonen Fähigkeiten, sich als Person zu erleben, ihre Gefühle wahrzunehmen und auszudrücken. Ebenso erlernen sie im Umgang untereinander soziale Verhaltensweisen und die Fähigkeit, ihre Beziehungen zu anderen Menschen kompetent zu gestalten.

En dicho plan se resaltan las dos habilidades que se desarrollan por medio de las emociones y la socialización del niño. Por un lado, la competencia personal y por otro la interpersonal que se relaciona con la sociabilidad del niño con el resto de sus compañeros. Por tanto, la lectura autónoma del álbum genera unas emociones distintas a la generada en la lectura colaborativa. Así mismo, la competencia social también incide en la generación de un diálogo con el álbum y con el resto de sus compañeros de clase. Por último, enfatiza Albers (2015:60) la proliferación de valores entre los niños por medio de la lectura.

Correlativamente, Birketveit (2013) enumera y explica una serie de razones por las cuales los álbumes ilustrados son un material más que adecuado en las clases de inglés como lengua extranjera. En primer lugar, con la ayuda de las imágenes el lector decodifica más fácilmente la lengua, una lengua que es más auténtica que la que aparece en los manuales de texto. Además, la combinación palabra e imagen puede garantizar el involucramiento del lector mediante las múltiples interpretaciones que ofrece dicha combinación. En segundo lugar, debido a su corta extensión, el niño puede experimentar el placer de una lectura completa, mucho más satisfactorio que el reconocimiento de los fragmentos textuales de un manual al uso. En tercer lugar, a los aprendices les gustan las ilustraciones porque provocan reacciones en ellos y a menudo exageran y complementan el texto verbal. Por todas estas razones, defiende el uso del álbum ilustrado en las clases de EFL.

La autora enuncia su teoría con relación a tres términos básicos: la *literacidad* visual, el iconotexto y el paratexto (2015:3-5). En cuanto al primero, comenta que el álbum ilustrado desarrolla tanto la *literacidad* verbal como la visual y este hecho ofrece múltiples posibilidades de interpretación y cada lector rellena sus “huecos de

entendimiento” (Iser, 1978) a través de ambos modelos de representación. Alude en este punto a las premisas de Nikolajeva y Scott (2006:1) sobre los dos tipos de signos que aparecen en los álbumes ilustrados: icónicos (el signo y el objeto al que identifica tienen una relación directa) y convencionales (el signo y el objeto no tienen una relación directa) y a las características de las imágenes como descriptoras de localizaciones y personajes y de las palabras como narradoras de relaciones y emociones. En cuanto al segundo, el iconotexto comenta las relaciones entre texto e imagen (analizadas en la sección anterior). Por último, el paratexto se refiere a aspectos como la portada o la contraportada que se caracterizan como agentes de significado y comprensión. Mediante este análisis, Birketveit (2015:6) manifiesta la singularidad e idoneidad del álbum ilustrado y sus historias como herramientas eficaces en las aulas de EFL:

Reading high- interest stories and texts is a pleasure way of increasing learner motivation and learning language in a meaningful context. Instead of focusing on language in isolation, the target language becomes the medium in which content knowledge and cultural understanding can be learned.

Otro de los beneficios que garantiza la presencia de los álbumes ilustrados en las clases de inglés es la construcción y negociación del significado a través de la interacción. Esta es la principal temática ofrecida por Lugossy (2012). A partir del estudio que llevó a cabo con niños húngaros de entre 5 y 12 años extrajo las conclusiones que siguen (2012:107-109): el uso didáctico de los álbumes ilustrados desafía las premisas culturales de los aprendientes y desarrolla su *literacidad* visual. Los niños experimentan, se preguntan sus propios porqués y aprenden a interpretar tanto imágenes como texto en un contexto intercultural donde adquieren un papel activo.

A su vez, otra de las posibilidades que ofrecen los álbumes ilustrados en la esfera didáctica es el desarrollo cognitivo que mencionan Kümmerling-Meibauer y Meibauer (2013) y que entienden en relación a la lengua, el pensamiento, la emoción y la visión (2013:144) y cómo la adquisición de la lengua y la adquisición de la literatura interactúan y cómo esta interrelación está coordinada con otros procesos cognitivos como la visión y la emoción. Para crear la teoría cognitiva que propugnan se centran en tres aspectos: 1) la adquisición de dominios conceptuales referidos a los álbumes ilustrados descriptivos - esto es, esos álbumes que no contienen historia pero muestran imágenes de objetos cotidianos como juguetes, animales y coches - presuponiendo el aprendizaje categórico y léxico; 2) la adquisición de conceptos morales como la

mentira, presuponiendo las habilidades referidas a la teoría de la mente del niño (Wellman; Astington); y 3) el impacto de los mapas para el entendimiento de los álbumes ilustrados narrativos, presuponiendo las primeras habilidades relacionadas con el espacio y el tiempo (2013:144-145). En consecuencia, utilizar álbumes ilustrados como recurso didáctico favorece el desarrollo de aspectos cognitivos que permiten realizar las primeras inferencias y asociaciones y ser conscientes de aspectos inherentes a la especie y a la mente humana como identificar y saber canalizar la mentira, las metáforas o la ironía y las nociones espacio-temporales.

A la hora de trabajar con los álbumes ilustrados en el aula de inglés, Mourão (2013:99) focaliza su estudio en la teoría del “reader response”, es decir, cómo responde el lector ante los estímulos provocados por la lectura de un álbum. De acuerdo con la autora, las primeras investigaciones en torno a este tema surgieron en los años 90 y se centraban en la necesidad de comprender cómo los niños crean significado y logran apreciar y valorar los libros propuestos (Arizpe y Styles, 2003; Kiefer, 1993; Madura, 1998, Sipe, 2000). En palabras de Mourão (2013:100), la teoría de Sipe (2000, 2008) que se desarrolla a partir de la observación de la interacción de pequeños lectores con los álbumes es la más completa ya que ofrece resultados en referencia a tres impulsos literarios básicos.

Literary impulses	Enactments
Hermeneutic impulse	An analytical response An intertextual response
Personal impulse	A personal response
Aesthetic impulse	A transparent response A performative response

Tabla 3: Impulsos literarios (adaptada de Sipe, 2000:270)

De la misma manera, Mourão (2013:112) reflexiona sobre la estrategia de la lectura en voz alta:

Allowing children to engage with the picturebook during shared read alouds is allowing them to create their own texts, to take control of a story and make it their own. We are all guilty of taking a picturebook into the classroom and assuming that it contains one story, our story.

Mediante este procedimiento, los niños logran una mayor identificación con el libro, lo pueden tocar y sentir. Así, la historia se convierte en una vivencia más personal, es el niño el que la lee, la sigue y la piensa en voz alta. Aparte de esta identificación personal, los álbumes ilustrados también ofrecen oportunidades para el desarrollo del uso de la lengua e incluso son objeto de una discusión más profunda (2013:113). Dicha discusión puede girar en torno a temas como la interculturalidad, la realidad de las aulas españolas en la actualidad. Nos encontramos niños de diferentes partes del mundo, con culturas y formas de vida diversa. Así, gracias a los álbumes ilustrados con sus imágenes y sus textos el docente puede mostrar en el aula situaciones propias del siglo XXI y mediante la lectura y el posterior análisis e interpretación de las mismas favorece una amplitud de perspectivas.

La interculturalidad representa, por tanto, una de las vías de explotación de los álbumes ilustrados a través de su vertiente didáctica en primaria. De acuerdo con Roché (2015:81): “one ‘simple’ picturebook can generate discussions that expose a wide diversity of perspectives and assumptions about the world”. Otro concepto clave es el término diversidad que alude a la heterogeneidad de temas que se pueden trabajar a través del álbum ilustrado y también a los diferentes orígenes culturales, económicos y/o sociales de los niños que configuran la naturaleza de un aula. En función de todas las premisas analizadas anteriormente y de los beneficios que el uso de los álbumes ilustrados pueden generar en alumnos de educación primaria de lengua extranjera, el siguiente paso será analizar cómo ponerlo en práctica, es decir, cómo convertir este tipo de material en un integrante indispensable del aula, en una fuente de conocimiento, imaginación y pensamiento crítico crucial para el desarrollo del niño como ser humano.

A lo largo de su obra *Developing Children’s Critical Thinking through Picturebooks* (2015), Roché incide en las ventajas del uso de los álbumes ilustrados y la importancia del desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y razonado. Para la autora, la comprensión es un aspecto vital para lograr el despertar de una mente crítica y la producción de significado (2015:29). Teniendo en cuenta esta afirmación, añade otras características, como el rol del profesor y del alumno, la lectura en voz alta y la colaboración del grupo para llevar a cabo una metodología que denomina “Critical

Thinking and Book Talk” (CT & BT) a la que dedica el capítulo sexto de su obra. Reflexiona sobre cómo la discusión y el análisis de un álbum ilustrado pueden ayudar al profesor a conocer mejor la clase (2015:104). Así, el docente indaga más profundamente en las emociones y pensamientos de los niños y descubre las infinitas posibilidades que tiene una mente humana en acción: “I began to see that I had poets and philosophers and scientists and dreamers and pragmatics in my class” (2015:105). Otro de los pilares básicos de este método es la filosofía que desarrolla en los niños la capacidad de formular preguntas y posibles respuestas a temas existenciales (2015:107). Este proceso se genera a partir de una cualidad innata a la niñez, la curiosidad. Los niños, por naturaleza, son curiosos y se preguntan los porqués de cada elemento nuevo que se presenta en su vida. Esto debe ser aprovechado por el docente quien actúa de guía para favorecer el intercambio dialógico intercultural a través de la lectura, a través de una amena charla con un libro. El álbum ilustrado y todos los mensajes que engloba a través de las palabras y las imágenes constituyen el eje del proceso comunicativo y los niños y el docente son los participantes que se enriquecerán de las distintas intervenciones y perspectivas surgidas a través de la discusión.

En la interculturalidad también se basan las teorías de Hodaie (2014:141-147) que manifiesta la relevancia de la interculturalidad en las aulas a través del uso del álbum ilustrado. La autora pretende ir más allá y prefiere adoptar el término de “transculturalidad”. Así mismo, centra sus intereses en el estudio de la adquisición de la competencia intercultural y de la concienciación cultural que solo se consigue a través del entendimiento de uno mismo y del otro. Este otro, “Anderen”, provoca una retrospectiva y una reflexión profundas que invitan al lector por medio de las páginas del libro a pensar por sí mismo. Finalmente, habla sobre las máximas del aprendizaje intercultural que identifica con las siguientes: imparcialidad, reflexión autónoma, empatía y lo que ella denomina como tolerancia de ajuste, es decir, aprender a convivir con el otro respetando y valorando sus costumbres, hábitos y creencias.

Por tanto, un método de trabajo con raíces interculturales es, sin duda, un método eficaz que puede motivar a los estudiantes y animarlos a expresar sus propias opiniones y pensamientos y a valorar todos los puntos de vista por igual. Así mismo, la relación que establece con la filosofía y con la “creación de pequeños pensadores” es fundamental para el desarrollo integral del ser humano. Sin embargo, para el buen desarrollo y funcionamiento del método, el número de alumnos debería ser reducido

para que todos puedan participar de forma activa. En esta denominada “escuela de pensadores” se fomenta, indiscutiblemente, el desarrollo de la imaginación y el pensamiento crítico. Estas son dos capacidades o habilidades que se pueden trabajar a partir de los álbumes ilustrados, de sus historias, de todo el compendio de elementos tanto narrativos como visuales que ofrece esta singular herramienta didáctica.

3.4. La imaginación y el pensamiento crítico a través del álbum ilustrado: descubrimiento, identificación y reflexión

“Critical thinking is a desire to seek, patience to doubt, fondness to meditate, slowness to assert, readiness to consider, carefulness to dispose and set in order; and hatred for every kind of imposture”

Francis Bacon

¿Qué pretendemos cuando presentamos un libro a un niño?, ¿cuáles son los objetivos que perseguimos a través de un acto tan aparentemente “inofensivo”, tan “natural”? Ya hablaba Voltaire en el siglo XVIII del horrible peligro de la lectura en su Palacio de la Estupidez. El erudito francés a través de un magistral juego de palabras y contradicciones denuncia la ignorancia, uno de los males del mundo en referencia al mundo islámico. Este breve ensayo puede ser aplicado a cualquier momento de la historia donde regímenes totalitarios han intentado reducir el saber con el fin de evitar mentes pensantes y críticas. En la actualidad, Ballester (2011) recupera, moderniza y redefine dichas concepciones en su publicación *Sobre l'horrible perill de la lectura* que, en líneas generales, versa sobre el poder que tiene la lectura para despertar mentes y conciencias y en el “peligro” que esto supone ante la pasividad y el conformismo. En este punto, una pregunta que debemos hacernos como docentes es: ¿cómo podemos despertar las pequeñas mentes que llegan a nuestras aulas todos los días?, ¿cómo podemos introducir en ellos este inocente “peligro”?, ¿dañaremos su salud? Rotundamente no; pensar, creer, valorar, consensuar, discernir, debatir, analizar, argumentar, reflexionar y tantas otras acciones que pertenecen a un mismo campo semántico, al de la razón, constituyen una parte esencial en el desarrollo integral del ser humano.

La lectura es una forma de evasión, leemos por placer, pero dentro de esta experiencia estética también podemos encontrar la parte más “racional”, el lado que nos hace replantearnos aspectos vitales. Se podría pensar que los niños son demasiado

pequeños para entender algunos temas más complejos. Sin embargo, nunca es demasiado pronto para pensar, para desarrollar actitudes críticas y reflexivas, para preguntarnos los porqués. Debemos aprovechar la curiosidad y la inocencia de los niños, y sobre todo, el arraigamiento de posibles prejuicios sociales difíciles de reducir y eliminar en los adultos. A tales efectos, el desarrollo del pensamiento crítico se convierte en un eje indispensable en la educación integral del ser humano desde edades tempranas. En palabras de Arenas-Dolz y Fernández Zamora (2014:64), el pensamiento crítico puede ser definido en los siguientes términos:

el pensamiento crítico es el proceso intelectual que permite conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar, y/o evaluar información recopilada o generada por la observación, la experiencia, la reflexión, el razonamiento, o la comunicación, y cuyo objeto es guiar al individuo en su acción. Sus principales características son: claridad, exactitud, precisión, coherencia, pertinencia, sentido común, profundidad, amplitud y justicia.

Se observa que su importancia estriba en el compendio de un conglomerado de características esenciales para la coexistencia cívica entre culturas, para comprender, respetar y valorar la figura del otro a través de reflexiones realizadas mediante la metacognición intercultural que favorezca la justicia social. De igual manera, otro de los rasgos en los que inciden Arenas-Dolz y Fernández Zamora es en su carácter dinámico y activo con el fin de considerar este tipo de pensamiento como un proceso en continua ebullición (2014:65). Por lo que respecta a las razones por las que la incentivación del pensamiento crítico desde la educación es esencial, sugieren tres: la mejora de la educación y las habilidades personales de las personas, la capacidad de determinar críticamente las informaciones que nos llegan en la era digital y el arraigo de una mentalidad democrática tan necesaria en la actualidad (2014:66-67).

En cuanto a la contextualización del término, aunque estemos hablando de una educación para el siglo XXI, el concepto de pensamiento crítico no es nuevo. Si nos remontamos siglos atrás, en la Edad Antigua, Sócrates y sus teorías sobre retórica ya favorecían el desarrollo del pensamiento crítico a través de las preguntas que hacía que invitaban a sus interlocutores a pensar y reflexionar. Esto, indudablemente, fomenta el desarrollo del propio juicio, las posibilidades de la argumentación y la resolución de problemas. En el caso de la literatura, estos procesos ayudan al niño a comprender y hacer frente a ciertas situaciones tales como aquellas impregnadas de tintes racistas, separatistas o discriminatorios. Poco después, en la Edad Media figuras como Tomás de

Aquino fomentaron el uso del método escolástico que consistía en el análisis exhaustivo de una situación o problema y en un debate final sobre el mismo. Tras la crisis del teocentrismo surge el antropocentrismo en el Renacimiento con teóricos tan importantes para el pensamiento crítico como Bacon o Descartes y ya en el mundo moderno no podemos olvidar la significación del movimiento de la Ilustración con Voltaire, Diderot y Montesquieu. Seguidamente, en el siglo XX, el filósofo estadounidense John Dewey enuncia una de las definiciones más conocidas sobre el pensamiento crítico: “La consideración activa, persistente, y cuidadosa de una creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de las bases que la soportan y las conclusiones consiguientes a las que tiende” (Dewey, 1909, citado por Fisher, 2001:2). Según esta reflexión el pensamiento crítico es un proceso completamente activo que aboga por el no-estancamiento en una idea inicial y por la indagación en las raíces del pensamiento con el fin de no emitir juicios no contrastados ni reflexivos. Así pues, ya a principios del 1900 se enfatizaba el hecho de pensar y discernir analizando todas las posibilidades antes de articular una conclusión final. Este es el principal objetivo que perseguimos en nuestra investigación: lograr que los niños piensen por sí mismos, invitarles a pensar, analizar los pros y los contras de cada situación o problema y finalmente producir sus propias ideas siempre respetando, al mismo tiempo, las sugerencias del otro.

Para ello, tomaremos en consideración las premisas de Matthew Lipman, creador de una filosofía para niños, un proyecto para enseñar a los niños a pensar. Conocida es su novela *El descubrimiento de Harry* (1989) dirigida a niños a partir de 10 años. A través de la secuenciación de capítulos, los personajes encarnados por unos niños, algunos familiares y profesores (todos los miembros de la comunidad educativa participan y se involucran en la educación del niño) aprenden a pensar de forma lógica y razonada. Así mismo, desarrollan sus habilidades críticas y reflexivas no solo sobre conceptos puramente académicos sino también en aquello concerniente a la denominada educación emocional y en valores, es decir, la enseñanza/aprendizaje de cómo llegar a ser un buen ciudadano en una sociedad plural. Es interesante, el capítulo tres donde los niños reflexionan acerca del significado del pensamiento (1989:16):

—Cuando decís «el pensamiento», ¿qué queréis decir: los pensamientos que tenemos en la cabeza..., o sea, ideas y recuerdos y sueños y todo eso... o la manera como pensamos? —¿Qué quieres decir con eso de «la manera como pensamos»? —preguntó Jill. —¡Ah, ya sé!—dijo Lisa enseguida—, es de lo que Harry y yo estábamos hablando, lo que llamábamos «descubrir las cosas

a fuerza de discurrir». Cuando ya sabes algo y quieres ir más allá de lo que ya sabes, tienes que pensar. Tienes que descubrir las cosas a fuerza de discurrir.

Observamos la cantidad de preguntas que se hacen los niños entre ellos. Otra de las reflexiones más relevantes de la novela es la capacidad indagatoria que pueden llegar a desarrollar los jóvenes aprendices de manera autónoma. En consecuencia, debemos fomentar el trabajo cooperativo entre los alumnos, un niño puede aprender de otro niño, no solo de los adultos. Indudablemente, el profesorado y las familias adquieren un papel de guía y supervisión, pero son ellos mismos los que poco a poco van descubriendo nuevas vías de explotación de sus capacidades cognitivas, ese ir más allá que comenta Lisa. En el capítulo noveno, se produce la aplicación de dicho pensamiento a aspectos que van más allá de lo puramente académico, entra en juego uno de los temas más conflictivos en la realidad de la heterogeneidad del aula, la religión. Se plantea el conflicto que se produce cuando un niño no hace el tradicional saludo a la bandera por motivos religiosos. La reflexión que se lleva a cabo en el aula, con la participación del director del centro, extrae las siguientes conclusiones (1989:59-60):

—Por ejemplo, el señor Bradley —dijo Tony—. A él, en realidad, le gusta que no estemos de acuerdo con él. Quiere que hagamos preguntas sobre lo que nos explica, y si llegamos a conclusiones distintas de la suya, no por eso deja de respetarnos. —¡Es cierto!—dijo Randy Garlock—. ¿Os acordáis cuando nos dijo que en clase teníamos que competir en ideas del mismo modo que en el estadio competimos en deportes? Creo que, en cierto modo, el señor Bradley se siente honrado cuando no estamos de acuerdo con él.

—Creo que eso que decís es muy importante —dijo el señor Partridge—. Dale, yo no te aconsejaría nunca hacer nada que fuera contra tus convicciones religiosas. Ni tampoco te diría que no hicieras caso a tus padres. Pero, esta noche, cuando hables con ellos, ¿no podrías intentar hacerles ver que no les estarías deshonrando si llegaras a tus propias conclusiones?

Estas posturas dialógicas son las que debemos promover en el aula, la aceptación y el respeto de distintas opiniones; en definitiva, el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo que puede ser aplicado tanto a problemas de lógica matemática como a situaciones de la vida real donde las costumbres, los sentimientos y las tradiciones muestran su vigor. En conclusión, esta novela indaga en la búsqueda de la propia identidad reflexiva y analítica del niño y en su desarrollo como persona a través de la conjugación de pensamientos diferentes pero válidos.

Proseguiremos con la influencia de Lipman a través del análisis del concepto *Higher-Order Thinking* que aparece por primera vez en su obra *Thinking in Education* (1991) y que es redefinido como *Reflective Thinking* en la segunda edición de 2003. Este modelo de pensamiento es, a su vez, crítico, creativo y cuidadoso. A este compendio lo denomina el autor *Multidimensional Thinking* (2003:199). Para él, el pensamiento crítico se basa en buenos juicios, en la autocorrección y en la sensibilización al contexto. En otras palabras, un niño que logra desarrollar el pensamiento crítico es capaz de emitir juicios de significado, autocorregirse a sí mismo y estar atento a las características propias de cada situación a la que tiene que hacer frente. En lo concerniente al pensamiento creativo, entra en juego la imaginación (de la que hablaremos más adelante y que no se entiende sin la pareja que forma con el pensamiento crítico). Por último, el pensamiento del cuidado alude a la creencia de Lipman en la no-absoluta división entre los procesos cognitivos y afectivos y utiliza el ejemplo del cuidado donde se combinan ambos. En definitiva, Lipman aboga por la educación de los niños para formar ciudadanos democráticos del futuro, la educación moral es fundamental en todas sus investigaciones.

Con el objeto de promover el desarrollo del pensamiento crítico, se creó la Fundación para el Pensamiento Crítico. Esta iniciativa llevada a cabo por los doctores Richard Paul y Linda Elder enfatiza la importancia de la perseverancia, la humildad, la integridad y la responsabilidad para la consecución del éxito de dicho pensamiento. También, tratan el tema del desarrollo de la competencia para el pensamiento crítico que versa sobre el planteamiento de preguntas, la extracción de conclusiones o la comunicación efectiva (2005).

Tras estas premisas generales acerca del significado semántico y las posibles aplicaciones que se pueden hacer de este término especialmente en el terreno literario, nos adentraremos en el campo de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Tradicionalmente, han sido cuatro las habilidades básicas en este ámbito: habla, escucha, lectura (comprensión lectora) y escritura. Sin embargo, no podemos olvidarnos del pensamiento, en torno a él giran todas las demás destrezas. El profesor McRae (1996) se da cuenta del vacío que se presenta en la enseñanza/aprendizaje de lenguas e incluye una quinta *skill* que denomina *thinking*. En resumen, para desarrollar producciones orales necesitamos pensar, para escribir un texto necesitamos reflexionar, para comprender una lectura necesitamos indagar en los significados.

De forma paralela y sin desligarla del pensamiento crítico, apreciamos la imaginación. Ambos enfoques, tanto el crítico como el imaginativo van de la mano y constituyen pilares clave en la literatura infantil y juvenil, en el enseñar y aprender a pensar. Uno de los baluartes de la imaginación es el italiano Gianni Rodari (1973) quien aboga por la importancia de la imaginación en el desarrollo del niño y la necesidad de dejar de realizar distinciones entre realidad y fantasía. A través de juegos de palabras articula una nueva manera de concebir y enseñar la literatura desde edades tempranas. Considera el libro como un juguete, como algo con lo que el niño disfruta y al mismo tiempo aprende. Así, Rodari (2004) habla de dos tipos de niños: el niño-alumno y el niño-que-juega. El primero es el que lee lo que le obligan en la escuela, el segundo es quien elige la lectura por placer, el que identifica un libro con un juguete y es el que permanece como lector a lo largo de toda su vida. La idea principal es lograr una combinación efectiva de los términos imaginación-juego-libro. También, habla del poder de la imaginación ya que la fantasía se nutre de experiencias vitales, de objetos que existen en la vida real. En esta misma línea argumentativa, las palabras juegan un papel esencial, el apoderarse de las mismas en el juego imaginativo porque como indica el autor no solo una educación racional es fundamental en la vida del ser humano, la imaginación es imprescindible hasta para hechos tan aparentemente científicos como el porqué de la salida de agua de un grifo. En el ámbito de la escuela, presenta e incide en el papel del educador como animador, como estimulador de la imaginación y la fantasía en la mente de los niños.

Similarmente, Harris (2000) expresa la contribución de la imaginación en el desarrollo tanto emocional como cognitivo del niño. También, enfatiza cómo la imaginación ayuda a los niños a razonar, a realizar juicios causales y morales y a observar el mundo desde distintos puntos de vista. A juzgar por estas últimas vicisitudes, el pensamiento crítico y la imaginación no pueden concebirse de forma separada. En este mismo hilo argumentativo, otra autora, Donna Norton (2010) analiza el rol de la imaginación. De acuerdo con la autora, el papel de la literatura en la nutrición y la expansión de la imaginación es incuestionable.

¿Imaginación o pensamiento mágico?, ¿es lo mismo? Definitivamente sí, la segunda acepción es la que utiliza la profesora del departamento de psicología de la Universidad de Texas, Jacqueline Woolley quien en una entrevista para *The Mother Company* expresa sus ideas acerca de la relevancia de este término en la vida del niño.

En sus propias palabras, el pensamiento mágico gira en torno al razonamiento. Pone el ejemplo de un científico o un inventor que pese a la gran carga racional que alberga su trabajo no puede aislarse de la imaginación a la hora de descubrir nuevos avances. Por tanto, la imaginación es positiva y está presente en campos de la vida tan dispares pero a la vez tan cercanos como la ciencia, el arte o la literatura.

En torno al mundo de la ciencia del que estábamos comentando previamente, tenemos la figura de Einstein quien en 1929 en una entrevista realizada por George Silvestre Viereck y recuperada en la obra *Literatura infantil: lenguaje y fantasía* (2003) de Víctor Montoya expresa lo siguiente:

Soy lo suficientemente artista como para dibujar libremente sobre mi imaginación. La imaginación es más importante que el conocimiento. El conocimiento es limitado. La imaginación circunda el mundo (...) Cuando me examino a mí mismo y mis formas de pensar, llego a la conclusión de que el regalo de la fantasía ha significado más para mí que mi talento para absorber el conocimiento positivo.

Apreciamos la relevancia que Einstein le otorga a la imaginación al considerarla incluso superior al conocimiento. Si esto lo dice un científico, reflexionemos entonces sobre los imparables beneficios que nos ofrece su aplicación en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras a través de la LIJ. En definitiva, para conseguir niños que piensen de forma crítica e imaginen y viajen en el tiempo y el espacio a través de las historias de los cuentos tenemos que fomentar aspectos como el juego, la identificación con distintos roles. Esta es la temática principal que presenta Bouzokis (2012:1): “I wanna be...Oh, I wanna be ...!” shout the children pleadingly. “I wanna be the littlest goat! I wanna be the wolf!” they call out. “Yes,” I say, “You can be anyone or anything that you want to be”. Aquí, se enfatiza la imaginación, la búsqueda de un papel en el mundo, el intercambio de roles con el fin de fomentar la imaginación, la experimentación y la indagación en nuevos personajes, tiempos y lugares remotos o diferentes situaciones.

Paralelamente al desarrollo de la imaginación, advertimos el fomento de la creatividad. Si recuperamos el ejemplo del científico, este emplea la ciencia y las premisas más racionales, a las que además une el pensamiento crítico, la imaginación y sobre todo el arte de crear. Por tanto, los conceptos clave del título de este capítulo: descubrimiento, identificación y reflexión. Este sería el proceso también en el ámbito literario, el niño a través de las páginas de un libro descubre un hecho, un personaje o una situación, trata de identificarla y después pasa a la fase de la reflexión, de las

preguntas, de las primeras respuestas, de los posibles conflictos. ¿Y cómo conseguir esto en nuestras aulas? Sir Ken Robinson, una de las voces más autorizadas en la educación en el siglo XXI, establece que la creatividad es la esencia de la escuela y aboga por la implementación de lo que denomina como *Creative Schools* donde la imaginación y la creatividad prevalezcan. En palabras de Robinson (2006): “Imagination is the source of every form of human achievement. And it’s the one thing that I believe we are systematically jeopardizing in the way we educate our children and ourselves”. La cita es contundente, debemos reformular el enfoque educativo y animar a los niños a desarrollar la creatividad y la imaginación. De esta manera, poco a poco aprenderán a pensar por sí mismos como los niños de la novela de Lipman.

En esta misma línea argumentativa, fue Vygotsky (1930) de los primeros en teorizar la relación existente entre la creatividad y la imaginación. Especifica que la imaginación es una función esencial en la vida del ser humano (1930:13) y que indudablemente toma elementos de la realidad en su proceso constitutivo (1930:14). Así mismo, añade un factor importante, el contexto, las coordenadas espacio-temporales son decisivas a la hora del desarrollo de estos parámetros (1930:30).

Llegados a este punto, retomamos la idea que expresábamos previamente de considerar el álbum ilustrado como un objeto estético, como una obra de arte. En esta línea de pensamiento establecen sus principios las premisas de Mattenklott (2014:136-139) que comenta cómo lograr una formación estética en la escuela primaria a través del álbum. Expresa la necesidad de concebir el álbum y sus recursos didácticos como multidisciplinares. En este sentido, las clases donde se utiliza esta herramienta no solo fomentan el aprendizaje de lengua y literatura sino también de otras disciplinas de las artes como el baile, la música o el cine. Mediante estos métodos, se obtiene un aprendizaje híbrido que promueve la creatividad y las habilidades estéticas del alumnado.

Además, pensamiento crítico, imaginación y creatividad son tres ramas que se completan por una, podríamos llamar, necesidad biológica: el juego. Es una realidad que todos los niños necesitan jugar; el juego se convierte por tanto en una herramienta útil y eficaz para desarrollar tanto el pensamiento crítico como la imaginación y la creatividad. Así, Craft (2003:15) considera que el juego es necesario para la creatividad pero no todo el juego es creativo. En este sentido, en educación primaria el juego es un

instrumento valioso pero se hace necesario analizar qué estrategias y qué tipos de juego son los que favorecen el despertar del proceso creador en la mente infantil aplicado a la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

Una vez hemos explorado la imbricación experimentada entre la imaginación, la creatividad y el juego, nos centraremos en los cinco principios postulados por Myers y Torrance (1961) para desarrollar un pensamiento creativo entre los niños: (1) el tratamiento de las preguntas a través del respeto, (2) el tratamiento de la idea imaginativa con respeto, (3) la valoración de las ideas de los estudiantes, (4) animación a la práctica sin el miedo a la evaluación, y (5) evaluación con causas y consecuencias. Observamos conceptos clave como respeto, imaginación, valoración o animación. De nuevo, la huella de la interculturalidad se hace visible y también la educación emocional y en valores.

Finalmente, otro de los beneficios del desarrollo del pensamiento crítico es el fomento de la destreza de la resolución de conflictos y problemas. En el siguiente esquema se especifica que dentro de dicha habilidad se fomentan aspectos como la creatividad, la intuición, la memoria, la lógica y la metacognición (Maker y Wallace, 2001):

Vital general learning capacities

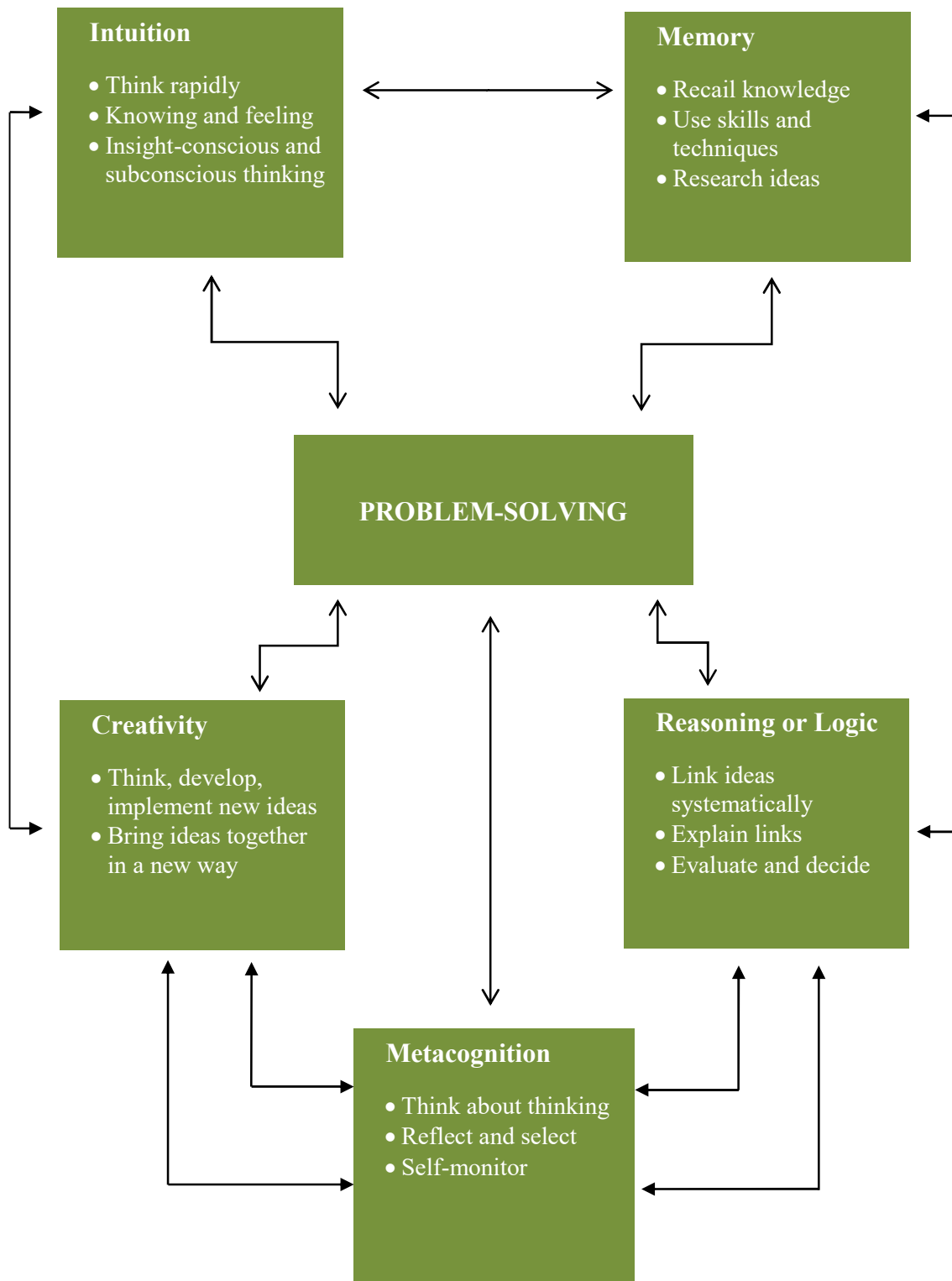


Figura 7: Capacidades de aprendizaje vitales y generales

En conclusión, pensamiento crítico e imaginación, estudiadas en conjunto, acompañadas por variantes educacionales como la creatividad o el juego ayudan al docente a plantear nuevos retos y propuestas educativas adaptadas al medio intercultural actual. Estos serán, sin lugar a duda, los objetivos: el desarrollo del pensamiento crítico y la imaginación a través de la literatura y del álbum ilustrado y aplicado a la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras a través de la vertiente intercultural.

**BLOQUE II: SELECCIÓN Y ANÁLISIS DEL CORPUS: OCHO
ÁLBUMES ILUSTRADOS COMO ARTEFACTOS
INTERCULTURALES EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

Si en el bloque uno expusimos los principales ejes de este trabajo de investigación: educación literaria, interculturalidad, enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras y álbum ilustrado, en este segundo nos centraremos en el análisis de ocho álbumes que ejemplifican los beneficios de la educación literaria y muestran claros indicios interculturales tanto en sus temáticas como en la selección de localizaciones, ilustraciones, personajes, etc. Además, se observa a través de su estudio que pueden ser llevados al aula de inglés como lengua extranjera en primaria para enseñar tanto conocimientos cognitivos como morales y cívicos:

Cognitivos	Morales y cívicos
Lingüísticos	Empatía
Sintácticos	Aceptación y valoración del otro
Discursivos	Justicia social
Pragmáticos	Compañerismo
Semánticos	Solidaridad
Fonéticos	Eliminación de estereotipos culturales y racistas

Tabla 4: Conocimientos cognitivos, morales y cívicos

Por lo que respecta a la estructura del bloque, se presentan dos capítulos. En el primero, se realiza una introducción general en relación a los temas más característicos de la LIJ haciendo especial hincapié en los temas multiculturales más vigentes en la sociedad actual y reflexionamos sobre algunos de los criterios que debemos tener en cuenta a la hora de seleccionar un álbum ilustrado. En el segundo capítulo, se lleva a cabo el análisis exhaustivo de los ocho álbumes a través de sus elementos textuales (trama, personajes, localización, temas...) y visuales (imágenes, ilustraciones, portadas, contraportadas...), así como una comparación entre todos ellos.

CAPÍTULO 4: TEMAS PRINCIPALES EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL DEL SIGLO XXI

“If my books can help children become readers, then I feel I have accomplished something important”

Roald Dahl

4.1. Introducción

Tal y como Rebecca J. Lukens establece en su libro *A critical handbook of Children's Literature* (2003), un tema es una idea de vital importancia que se observa a lo largo de toda la obra (2003:129): “Theme in literature is the idea that holds the story together, such as a comment about society, human nature, or the human condition. It is the main idea or central meaning of a piece of writing”. Estos temas son afirmaciones generales y se relacionan con ideas universales tales como el odio, la discriminación, el racismo, la felicidad, la amistad, el miedo o la familia. Tradicionalmente, se ha pensado que temas controvertidos como el racismo, la política o la discriminación eran temáticas adultas y no adecuadas en la LIJ. Sin embargo, aunque los niños no tienen la misma experiencia que los adultos, son capaces de entender las vicisitudes de estos temas con la guía y ayuda de un adulto. El propósito es claro: introducir a los niños al mundo real, a la realidad que se encuentran diariamente, a la vida con sus aspectos positivos y negativos. Los niños tienen derecho a conocer el mundo tal y como es a través de la lectura de un libro. En este sentido, la literatura se presenta como un recurso poderoso y eficaz para ayudar a los niños a respetar y valorar el amor que se profesan los miembros de una familia monoparental, niños de diferentes etnias que comparten pupitre y juegos o niñas que quieren ser futbolistas profesionales. A pesar de la excesiva sobreprotección de algunos padres y educadores que prefieren mostrar a los niños solo cuentos de princesas y piratas, poco a poco, el cambio se está produciendo. En la actualidad del siglo XXI, muchos libros infantiles reflejan la dura realidad ya que los niños al igual que los adultos tienen que hacer frente a casos de racismo o discriminación en sus vidas diarias.

Para llevar a cabo este cometido, es esencial mostrar la realidad en los cuentos infantiles. En primer lugar, realizaremos una exposición detallada de algunos criterios de selección con el objetivo de mostrar a los estudiantes obras representativas del

multiculturalismo actual. Una vez hayamos justificado los porqués de la elección de unos álbumes ilustrados y no otros, proseguiremos con un análisis exhaustivo de los temas más característicos en la LIJ con algunos ejemplos y abogaremos por la necesidad de la diversidad en las obras literarias que se utilicen en la clase de inglés como lengua extranjera en primaria.

4.2. Criterios de selección de literatura infantil y juvenil multicultural

Cómo seleccionar un libro para niños, qué características debe tener, qué tipo de personajes, qué temas y qué tramas deben aparecer son algunas de las cuestiones que se plantean los miembros de la comunidad educativa a la hora de seleccionar obras literarias para la infancia. En un mundo globalizado como el actual, los lectores tienen acceso a miles de publicaciones cada año. En ese caso, ¿cómo se mide la calidad de un libro? Es un hecho que nuestra vida es limitada y no podemos leer todo. Tal y como expresa Bloom (1995:42): “solo poseemos un intervalo”. Así mismo, también discute la problemática del canon, ¿qué es más apropiado leer?, ¿qué aspectos definen la calidad de un libro? Para este autor, sin duda, los valores estéticos perviven por delante de cualquier característica moral o social, ya que (1995:25): “leer a los mejores escritores-pongamos a Homero, Dante, Shakespeare, Tolstói -no nos convertirá en mejores ciudadanos”. Bajo estas premisas, valor estético y valores socio-cívicos, ¿en qué nos basamos para calificar un libro como una muestra literaria de calidad?, ¿por qué no combinar ambas? Un libro infantil puede tener valores estéticos y también promulgar un mensaje cívico y moral. A esto ayuda una selección de personajes adecuados y unas tramas interesantes y actuales. Sin embargo, el rasgo principal es, sin duda, la autenticidad, que las líneas broten del corazón del autor. Por tanto, no se trata de lecturas canónicas, sino de la literatura del corazón, de la autenticidad y de la esperanza. Estas son las lecturas que deberían conformar el denominado canon escolar que de acuerdo con Cerrillo (2010) es arbitrario y no se centra en valores estéticos sino más bien pedagógicos e ideológicos. Además, subraya la falsedad de identificar canon con clásicos ya que algunos libros infantiles aun no han sido declarados canónicos por su escasa longevidad pero poseen las características para llegar a serlo. En suma, no debemos focalizar la selección de los álbumes ilustrados por su pertenencia o no a un canon sino por los mensajes que transmiten, por su adecuación en el fomento del desarrollo integral del niño como ser humano.

Así mismo, debemos tener en cuenta los objetivos de la lectura, es decir, porqué leemos. Una de las primeras respuestas sería, indudablemente, la lectura por placer. La lectura que despierta la curiosidad del niño, que lo embauca. Esto no es otra cosa que inculcar la pasión y la devoción por la lectura a las nuevas generaciones, convertir a los niños en pequeños críticos literarios, hacerles comprender que un libro abre la mente, les permite conocer otras culturas, viajar en el tiempo y vivir un sinfín de aventuras. Como Louise en el cuento *Please, Louise* (2014) donde los libros son descritos de la siguiente forma: “These books are loyal friends, helping you explore, dream, discover, think, learn, and know much, much more”. Por tanto, la primera visión será familiarizar al niño con el mundo de la lectura, hacerlo partícipe de su vida diaria. De esta manera, el niño es capaz de conocer aspectos inherentes no solo a su propia cultura, lengua e historia sino también a otras. Y, lo más importante, la labor educativa, la educación literaria, la adquisición de la competencia literaria intercultural que permite a los niños crecer intelectual y emocionalmente y aprender a conocerse a ellos mismos y a los otros, a aceptar y valorar la riqueza del intercambio intercultural que ofrece la literatura y en correspondencia la vida real. En esta misma línea argumentativa, Bauer (2003) enfatiza la necesidad de una relación de ida y vuelta entre el profesorado y los alumnos, una educación literaria activa donde el profesorado actúe de guía y los niños comiencen a hacerse preguntas, a identificarse con los personajes, las tramas, las temáticas y las localizaciones.

En suma, estos serían, a grandes rasgos, los objetivos de la lectura y de acuerdo a ellos debemos seleccionar los materiales para utilizar en clase. Si atendemos a la realidad del aula, a los niños que conforman las clases y a la vida fuera de ella, la heterogeneidad es un factor decisivo. Por ello, todos y cada uno de los niños debería verse reflejado en los libros que leen (Aoki, 1992; Slapin y Seale, 1992); se precisa, por tanto, el uso de la literatura multicultural con una amplia amalgama de temáticas diferentes, de personajes provenientes de diferentes etnias, culturas, religiones, orígenes y religiones. ¿Y cómo seleccionamos las mejores muestras de dicha literatura? Una definición amplia y acertada nos ofrece Rochman (1993:19). Según esta autora, un buen libro:

can help to break down [barriers]. Books can make a difference in dispelling prejudice and building community: not with role models and literal recipes, not with noble messages about the human family, but with enthralling stories that make us imagine the lives of others. A good story

lets you know people as individuals in all their particularity and conflict; and once you see someone as a person - flawed, complex, striving - then you've reached beyond stereotype. Stories, writing them, telling them, sharing them, transforming them, enrich us and connect us and help us know each other.

Recientemente, han sido muchos los autores que han hablado sobre la importancia de la aplicación de unos criterios adecuados de selección para mostrar a los niños una literatura de calidad (Lu, 1998; Sims Bishop, 1992; Yokota, 1993). En este sentido, una de las características más enfatizadas es la autenticidad cultural. Howard (1991:92) define este concepto y lo sitúa desde el punto de vista tanto del lector que pertenece a dicha cultura como al que la explora a través de la lectura de las páginas de un libro: “readers from the culture will know that it is true, will identify, and be affirmed, and readers from another culture will feel that it is true, will identify, and learn something of value about both similarities and differences among us”. En definitiva, una obra puede ser considerada como “auténtica” y “real” cuando cualquier lector independiente de su raza, religión o cultura pueda identificarse con la historia, empatizar con los personajes; y al fin y al cabo, sentir, explorar, descubrir y pensar. Otro rasgo intrínseco a este calibre de obras es la precisión, el cuidado de los detalles, la muestra de “realidades”; en otras palabras, la vida diaria de los niños protagonistas. En relación a dicha precisión, aparece la necesidad de eliminar los estereotipos, las ideas preconcebidas y las generalizaciones que se hacen de cada cultura. Es interesante la metáfora que utiliza Santora (2013), miembro de ADL (Anti-Defamation League), que califica las visiones estereotipadas como espejos y ventanas distorsionadas desde la idea de que los libros son por una parte reflejos de niños pertenecientes a las mismas culturas y ventanas de descubrimiento para el resto.

En el mundo hispánico Gemma Lluch ha realizado diversos trabajos en torno a la selección de obras en la LIJ. En este sentido, la autora (2010) ofrece una eficaz herramienta para seleccionar las lecturas más idóneas para el público infantil y juvenil. Así mismo, presenta la idea de la formación de comités que se encarguen de la selección de dichas obras con el objetivo de ayudar al lector en su “carrera literaria”. En definitiva, estos comités ejercen un papel mediador entre el libro y el lector. La finalidad no es otra que el lector disfrute, comparta, descubra, experimente y piense a través de la lectura. En la segunda parte, se exponen algunos criterios de selección con la finalidad de valorar la gran cantidad de libros que los niños tienen a su alcance; por

ejemplo la edad o el género, así como características textuales y paratextuales de la obra literaria en cuestión. En referencia a dichos criterios, Lluch en colaboración con Chaparro (2007) realiza una investigación sobre la experiencia de FUNDALECTURA donde destacan los cuatro criterios que establecen los comités a la hora de recomendar un libro: la calidad, el género, descriptores o temáticas y el nivel de lectura al que van dirigidos.

Así mismo, Ballester (2015:123-126) recoge una exhaustiva relación de criterios de selección centrados en la edad lectora que describe Piaget. Así, por ejemplo Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2005) suscriben seis estadios diferentes basados en los contenidos, la estructura literaria y el diseño y la forma de la edición. Sin duda, lo más relevante es el énfasis en la eliminación de etiquetas de edad que obvian los intereses y las características del lector (Díaz-Plaja y Prats, 1998; Colomer, 2006; Ibarra, 2008; Ballester e Ibarra, 2009; Lluch, 2010; Ibarra y Ballester, 2013).

Otro de los parámetros que pueden utilizarse es el reconocimiento de las obras, es decir, los premios que han recibido. Dos de los galardones más prestigiosos son la Medalla Caldecott y la Newbery, ambos son presentados anualmente por la American Library Association. En el primer caso se premia al mejor álbum ilustrado publicado en Estados Unidos; en el segundo, se otorga al autor que haya ofrecido la contribución más destacada en el ámbito de la literatura infantil.

De acuerdo con Lukens, Smith y Miller Coffel (2013), la selección de obras de calidad es más fácil gracias a la colaboración de editores, escritores y críticos. Por eso, sugieren tomar en cuenta las recomendaciones de asociaciones como the Children's Book Council, the American Library Association, o the National Council of Teachers of English (2013:xxiii): "Lists are valuable, and they assist in the process of creating a landscape of books that inspire action and develop strong conceptual frameworks for learning about literature and life". Otro interesante punto que comentar es el documento "The Freedom to Read" publicado por the American Library Association (ALA) cuyo principal objetivo es evitar la censura. En la publicación original se detallan siete puntos clave entre los que destacaremos la necesidad de dar visibilidad al máximo rango de puntos de vista y de expresiones diversas.

Finalmente, otro de los criterios que tradicionalmente se ha utilizado para llevar a cabo una adecuada selección es la atención a los distintos elementos que componen un libro infantil tales como el género, la trama, los personajes, la localización, el tono, las imágenes e ilustraciones o el punto de vista del narrador. En consecuencia, debemos hacernos preguntas como: ¿los personajes representan la cultura a la que pertenecen?, ¿aparecen estereotipados o incluso ridiculizados?, ¿las coordenadas espacio-temporales dotan a la obra de autenticidad?, ¿las temáticas atienden a la diversidad cultural?, ¿las imágenes e ilustraciones se complementan fielmente con la palabra escrita?

En síntesis, una buena y cuidada conjugación de cada uno de los criterios que hemos expuesto anteriormente nos ayudará a seleccionar obras que provoquen sentimientos, pensamientos y razonamientos críticos en el lector, que se identifique con los personajes, que quiera continuar con la lectura, que descubra nuevas formas de pensar y vivir interculturales, pero, incluso más importante, que despierten en él deseos de interacción, de intercambio intercultural que promueven el conocimiento de sí mismo y la exploración de los mundos del otro.

4.3. Temas más característicos de la LIJ

Debido a la gran cantidad de publicaciones que cada año ven la luz en el campo de la literatura infantil y juvenil son, en consecuencia, numerosas también las temáticas que encontramos a lo largo de las obras. Sin embargo, algunas destacan más que otras sobre todo por su recurrencia y repetición. Son, en definitiva, las consideradas tradicionales, que se ajustan más al canon literario. En este sentido, la amistad, la familia o el propio crecimiento del niño han estado presentes desde los orígenes de la LIJ.

Con el término tradicional no queremos evocar un carácter peyorativo sino nunca más lejos de la realidad, celebramos dichas propuestas como aspectos inherentes a la época de la niñez: la experimentación de las primeras amistades, de los primeros juegos con amigos, de valores tan importantes como compartir, disfrutar, jugar o aprender, la importancia de los padres, los cambios en nuestro cuerpo y mente, el aprendizaje de las primeras palabras en una lengua extranjera o el descubrimiento del primer libro en casa y en la escuela. Sin embargo, se requiere un matiz: la revisión y actualización de dichas temáticas. Es de vital importancia que la comunidad educativa aborde una

transformación, una adaptación, una experiencia del siglo XXI. En referencia a esto, recuperamos unas palabras de Foucault (2013:33-34) que habla así de sus libros:

Mis libros son para mí experiencias (...) Una experiencia es algo de lo que uno mismo sale transformado. Si tuviera que escribir un libro para comunicar lo que ya pienso antes de comenzar a escribir, nunca tendría el valor de emprenderlo. Sólo lo escribo porque todavía no sé exactamente qué pensar de eso que me gustaría tanto pensar. De modo que el libro me transforma y transforma lo que pienso.

En resumen, se trata de una experiencia en continuo proceso de transformación del autor y este hecho se podría extrapolar al lector cuyos pensamientos, opiniones y creencias se ven transformados de la misma manera ya que probablemente no piense lo mismo antes, ni durante ni al final de la lectura de un libro. Por tanto, se produce una experiencia intercultural donde el lector toma la palabra y es el auténtico protagonista. El libro se identifica como un mediador intercultural, como un intercambio de perspectivas y como una amplitud de horizontes entre al autor y el lector.

En consonancia a lo anterior, las temáticas sobre la amistad, la familia y el crecimiento siguen vigentes en la actualidad pero con ese cambio de perspectiva, con esa necesaria reconstrucción de experiencias, de descubrimientos y cambios que se están viviendo en la sociedad actual y que deben ser reflejados en las temáticas de la LIJ. Por ello, a continuación, ofreceremos un análisis de cada una de estas temáticas tradicionales pero con una vuelta de tuerca, con una imbricación con las necesidades del niño inmerso en pleno siglo XXI, en la época de la revolución digital, de la irrupción de nuevas formas familiares, de nuevas amistades entre individuos de distinta etnia, cultura o religión. Cambios estos que afectan indudablemente al crecimiento del niño sobre todo de manera emocional e intelectual y que deben ser acometidos y relanzados por la LIJ.

4.3.1. La amistad y la familia: temas tradicionales adaptados interculturalmente al siglo XXI

“It is time for parents to teach young people early on that in diversity there is beauty and there is strength”

Maya Angelou

El tema por excelencia en la LIJ es la amistad. No hay nada más natural que las relaciones que se establecen entre los niños, principalmente, en la escuela. En palabras de Aristóteles, los seres humanos son “animales sociales” y buscan compañía todo el tiempo como algo intrínseco a su naturaleza. Establece que la raza humana es social en aras de su comportamiento, su capacidad de pensamiento y raciocinio, por tanto, todo el mundo necesita tener amigos, compañeros de clase. Es por ello que desde su más tierna infancia un niño necesita compañeros de vida. Esta misma teoría es enfatizada por Alward (2005) que explica que los niños necesitan tener amigos para desarrollarse emocional y socialmente. También expone la idea de la importancia de la amistad en la toma de decisiones, el valor de compartir o en la resolución de problemas. Hechos esenciales en la educación y crecimiento de un niño pero que ahora se enriquecen con la presencia de diversas etnias, culturas y/o religiones en el aula. El niño aprende valores universales pero también cómo son tratados en cada una de las diferentes culturas que existen en el mundo. Por tanto, no invitemos a los niños a indagar solo en aquellas lecturas tradicionales donde la amistad no implica diversidad, invitémosles a descubrir nuevas re-elaboraciones del concepto de amistad, provoquémosles las ganas de descubrir al otro en su total plenitud.

Otra perspectiva interesante al respecto es la presencia en el aula de niños con necesidades especiales, niños que quizá tengan más problemas para relacionarse, pero como cualquier individuo perteneciente a la raza humana necesita de la socialización para desarrollarse como persona. En relación a esto, DeGeorge (1998) expone los beneficios del uso de la literatura y las historias sobre la amistad para motivar a estos niños tanto en la escuela como fuera de ella. Estos niños pueden llegar a tener problemas de autoestima y sufrir situaciones de rechazo; por ello, tienden a aislarse en un microcosmos creado por ellos mismos, de difícil acceso. Gracias al contacto con obras literarias con tintes multiculturales, pueden comprobar que la amistad es heterogénea y admite a todos los niños por igual.

Seguidamente, mostraremos algunos ejemplos de álbumes ilustrados donde la amistad aparece ya actualizada y por tanto con el apellido intercultural en mayúsculas.

Yo! Yes? de Chris Raschka (1993). Pese a que han pasado más de veinte años desde su primera publicación, se considera un clásico y un referente de la interculturalidad. La historia se centra en la relación de amistad que se inicia entre dos

niños de diferentes etnias. A través de un uso económico y limitado de la lengua (solo 34 palabras) y unas poderosas imágenes, el autor explora el tema de la mezcla de razas y la amistad intercultural en relación a la superación de momentos difíciles. Al final, los dos niños se hacen amigos tras abrir sus mentes como una celebración de fraternidad y hermanamiento entre culturas traducido en un juego de baloncesto.

My friend Isabelle (2003) de Eliza Woloson. La autora muestra una relación de amistad marcada por la diversidad, una diversidad que enriquece a ambos niños. Isabelle y Charlie son amigos. A ambos les gusta dibujar, bailar, leer, jugar en el parque y comer *Cheerios*. Pero, como la mayoría de los niños, aparte de las muchas similitudes que comparten, son diferentes. Isabelle tiene síndrome de Down. Es especialmente evocadora la frase de la madre cuando expresa la idea de que las diferencias son lo que hacen el mundo tan extraordinario. La amistad es, al fin y al cabo, posible y enriquecedora entre personas diversas. Por tanto, la amistad sigue en las más altas cotas de popularidad entre el público infantil y es una de las fuentes de inspiración más importantes entre los autores. Con este matiz, con la interculturalidad como perspectiva innegable, el concepto de amistad se redefine y se actualiza. En este sentido, engloba a todos los seres humanos independientemente de su adhesión social, racial, cultural o religiosa.

Si las relaciones de amistad marcan al niño desde su nacimiento, lo mismo ocurre con la familia, con las primeras personas con las que compartes sentimientos, con las que experimentas nuevos descubrimientos. Son, por tanto, los padres, madres, hermanos, hermanas, abuelos, abuelas y demás familiares imprescindibles en la vida del ser humano. Y, como no podía ser de otra forma, la LIJ es la encargada de plasmarlo a través de sus historias. Historias más tradicionales que hablaban de papá, mamá y los niños yendo al cine o al zoo y lo que precisa la sociedad del siglo XXI, nuevos modelos familiares que tienen que ser reflejados en la LIJ.

En torno a la familia y a los amigos, los niños crecen, los niños experimentan, los niños descubren y los niños imaginan. Dicho crecimiento adquiere en la actualidad unos claros e indudables tintes interculturales. Yo soy yo y mi circunstancia decía Ortega y Gasset, por tanto, la infancia es ella y su circunstancia. El contexto es vital, las coordenadas espacio-temporales donde se crece, quiénes y qué hechos marcan tu vida. En definitiva, a día de hoy, la LIJ es inconcebible sin la presencia de la diversidad.

Muchas son las historias que conjugan a la perfección parámetros del contexto histórico-social y del ser humano en sí mismo. Desde historias enmarcadas en los Estados Unidos de los 60 de la lucha por los derechos de la raza afroamericana, en el período del Holocausto hasta la actualidad de la oleada de refugiados que llegan a nuestros territorios en busca de asilo político y paz. Y todo esto envuelto en la cibernética, en la era digital.

A continuación, nos centraremos en las dos últimas temáticas por su vigencia actual (el resto serán tratadas en sucesivas secciones): la familia y la amistad. En cuanto a la primera, muchas son las familias que llegan a nuestro país huyendo de las guerras que asolan sus países de origen, y esos niños acuden a nuestras escuelas donde se establecen nuevas relaciones, nuevos intercambios, nuevos procesos de crecimiento. A tal respecto, Gillian Cross, autor de la novela *After Tomorrow*, incide en un artículo publicado en 2015 por *The Guardian* en la necesidad de la ficción y los libros como herramienta indispensable para entender y explorar las vidas y el crecimiento de personas diferentes a nosotros mismos con el fin de mejorar nuestro desarrollo interior. También Hope (2008) argumenta que estas historias son relevantes porque muestran que los niños refugiados son niños como los demás pero que viven en circunstancias especiales.

My Two Blankets (2014) de Irena Kobald narra la historia de una niña africana que viaja como refugiada de guerra a su nuevo país. Como protección, ella lleva una manta que la ayuda a sentirse segura. Un día se encuentra con otra niña en el parque y comienzan una relación de amistad que logra superar la barrera del idioma. La simbología de la manta persiste cuando crea una nueva manta con las palabras que aprende cada día.

Azzi in Between (2012) de Sarah Garland. Narrada desde el punto de vista del niño, Azzi cuenta su historia y la de su familia ante la obligación de abandonar su país para sobrevivir. Tras el estallido de la guerra, Azzi y sus padres abandonan su tierra natal. Al principio todo es nuevo, el destino, la comida, la lengua, la escuela. Azzi echa de menos su país y a su abuela. Pero una nueva vida les ayuda a superar la tristeza inicial, una planta, las semillas que han viajado con ellos harán crecer una planta en la escuela. La llegada de la abuela termina de completar la dicha ante la adversidad.

Dentro de la evolución de la familia, debemos incidir en el hecho de que no existe una composición única ni que la familia nuclear compuesta por padres e hijos de la misma raza y con lazos sanguíneos sea la idónea. Ante la irrupción de las distintas concepciones del término familia, se precisa una redefinición del mismo. En este sentido, en palabras de Cicerchia (1999) es preferible hablar de formas familiares ya que con esta terminología podemos englobar a todas las familias que han surgido en las últimas décadas: desde las familias formadas a través de la adopción hasta las familias interraciales, monoparentales u homosexuales. Son muchas las historias escritas e ilustradas en los álbumes ilustrados que reflejan este cambio de perspectiva. Estos son algunos de los ejemplos:

Real Sisters Pretend (2016) de Megan Dowd Lambert. En esta evocadora historia, inspirada en sus propias hijas, la autora muestra a través de las conversaciones de dos hermanas adoptadas como no es necesario fingir que son hermanas reales porque en realidad lo son, sin necesidad de lazos de sangre. Además en la introducción, se expone la siguiente frase que demuestra las características esenciales de la familia: “No matter how a family comes to be, the most important thing is for everyone to feel loved, safe, and cared for”.

Square Zair Pair (2016) de Jase Peeples. En este álbum el autor pretende mostrar al público infantil la importancia de valorar las diferencias. La historia se desarrolla en un lugar mágico donde los Zair cuadrados tienen que formar pareja con los redondos. Sin embargo, un día dos cuadrados deciden unirse y son rechazados por el resto de la comunidad que anquilosada en la tradición teme a la adaptación a los nuevos tiempos.

I am Jazz (2014) de Jazz Jennings. Autora de su propia biografía, Jennings presenta un álbum ilustrado con un transgénero como protagonista, una mente de niña en un cuerpo de niño. Desde pequeña se interesa por cosas tradicionalmente de niña como el color rosa o los vestidos. Ante esta situación, la familia incluso la lleva al médico donde les informan de que se trata de un transgénero. Este álbum nos muestra otra de las infinitas posibilidades de familias, con niños encerrados en un cuerpo que les impide realizarse integralmente como personas.

My Mei Mei (2006) de Ed Young cuenta una historia de adopción en una familia a través de la perspectiva de Antonia, la hija mayor. Lo que al principio era muy

ilusionante para la niña se convierte en decepción cuando comprueba que un bebé exige mucha atención por parte de sus padres. Sin embargo, los celos iniciales dejan paso a un profundo cariño a medida que comparte momentos especiales con su nueva hermana.

How my parents learned to eat (1984) de Ina R. Friedman. Bajo el prisma de una niña esta historia expone las diferencias culturales entre una japonesa y un norteamericano en cuestiones culturales y gastronómicas. Dichas diferencias constituyen un intercambio intercultural cuando la pareja inicia una relación a través del disfrute de la cultura del otro y que han fomentado en su hija que posee dos patrimonios culturales que se complementan.

Heather has two mommies (1989) de Leslea Newman. Este álbum marcó un hito en el mundo editorial del álbum ilustrado al ser de los primeros que reflejaban la historia de una familia homosexual. “The most important thing about a family is that all the people in it love one another”, esta es una de las frases que pronuncia la profesora de Heather en torno a la familia y que resume la esencia del libro: Heather es feliz con sus dos mamás.

In Our Mothers' House (2009) de Patricia Polacco. Comparte la misma historia que el anterior, pero en este caso se imbrica también el tema de la multiculturalidad de la familia con niños adoptados provenientes de distintos países, etnias y culturas. Por medio de la narración de la hija mayor comprobamos que el amor es la característica esencial que une a esta familia numerosa.

En conclusión, los temas tradicionales no deben ser denostados ni calificados como “antiguos” u obsoletos, simplemente, necesitan un proceso de revisión y actualización con el objetivo de mostrar a los niños la realidad del siglo XXI.

4.3.2. *Discriminación por género/ estereotipos de género*

"Everything we read constructs us, makes us who we are, by presenting our image of ourselves as girls and women, as boys and men"

Mem Fox

Otro de los temas más conflictivos tratados actualmente en la literatura infantil y juvenil es la discriminación por pertenecer a un sexo determinado. Ha sido el sexo

femenino quizá el más olvidado en la historia de la literatura infantil ya que a menudo los personajes masculinos soslayaban a los femeninos y adquirían un rol más protagónico. En este sentido, si dirigimos nuestra mirada hacia muchos clásicos observamos que la mayoría de ellos están protagonizados por personajes masculinos. En la actualidad, los investigadores han tomado conciencia del asunto y se está llevando a cabo una profunda revisión. Por ejemplo, un artículo publicado en *The Guardian* en 2011 subraya que obras clásicas como *The Very Hungry Caterpillar*, *the Cat in the Hat*, *Peter Rabbit* o *Babar* contienen personajes masculinos que dominan la trama. Continúa enfatizando los resultados de una nueva investigación entre más de 6000 libros infantiles publicados entre los años 1900 y 2000 llevada a cabo por Janice McCabe, una profesora de sociología de la Universidad de Florida. Dichos análisis vislumbran que los personajes masculinos son protagonistas en el 57% de las publicaciones cada año, con solo un 31% de personajes femeninos centrales. El mensaje que se desprende es que la mujer ocupa un papel menos importante que el hombre en la sociedad. En este mismo artículo no solo se lamenta el restringido papel de la mujer, sino cómo se presentan los personajes femeninos en tales publicaciones. De esta manera lo expresa Anne Fine (2011): "Publishers rightly take care to put in positive images of a mix of races, but seem not to even notice when they use stereotypical and way out-of-date images of women".

No solo en Estados Unidos aparecen estudios de este tipo, sino también en Europa, Pastor (2009-2010) destaca la gran labor realizada por la Association Européenne Du Coté Des Filles, una organización francesa no gubernamental que lucha contra el sexismo y pretende eliminar cualquier rasgo sexista de los materiales y publicaciones infantiles en aras de la promoción de la igualdad de géneros, ya que muchas publicaciones muestran imágenes estereotipadas: mamá cocina, papá trabaja, etc.

En la actualidad, gracias al esfuerzo y al trabajo de escritores, editores, profesorado y padres cada vez más niñas son las protagonistas de las historias infantiles, más allá de la princesa que espera la llegada del príncipe azul, alto y fuerte. Papá cocina como mamá, mamá trabaja en una oficina con horarios interminables como papá, las mujeres también pueden ser futbolistas y los hombres cuidan niños. Sin embargo, el camino es largo y duro para borrar definitivamente los estereotipos y conseguir la

ansiada equidad de sexos. En definitiva, este es uno de los problemas principales a los que se enfrenta la comunidad educativa, promover el uso de álbumes ilustrados actualizados, es decir, donde el papel de la mujer sea más prominente. A medida que cambia la sociedad debe cambiar la literatura, por tanto, una literatura del siglo XXI no debe alejarse de la sociedad y debe plasmar en sus páginas a más mujeres en sus nuevos roles.

Tal y como se especifica al principio, muchos de los clásicos están protagonizados por personajes masculinos y llenos de estereotipos. En primer lugar, conviene recordar qué es un estereotipo, una generalización que se sustenta en las creencias de la mayoría de la sociedad y que en algunas ocasiones es errónea o nos impide ver la escala de grises, no todo es blanco o negro. En esta misma línea argumentativa, Turner-Bowker (1996:461) establece que los estereotipos "are learned, widely shared, socially validated general beliefs about categories of individuals. While usually inaccurate, they are widely shared as truth and very powerful". Se trata de estructuras fijas, reconocidas socialmente y, en consecuencia, muy difíciles de cambiar. Sin embargo, la literatura nos proporciona herramientas para combatir dichos estereotipos y conseguir eliminarlos, o al menos, mitigar sus efectos poco a poco.

Si realizamos un breve recorrido a través de la historia de la literatura infantil encontramos que a finales del siglo XIX y principios del XX la mayoría de los libros estaban dirigidos dependiendo del sexo. Los cuentos de piratas, robots o fútbol a los niños, los de princesas y hadas madrinas a las niñas. Es en la década de los 60 y los 70 cuando algunos críticos empiezan a analizar los estereotipos que aparecen en la tradición. ¿Por qué una niña no puede querer leer un libro con una protagonista femenina que juega a baloncesto?, ¿por qué un niño no se va a sentir identificado con un niño que quiere ser bailarín profesional? En este sentido, son muchas las investigaciones llevadas a cabo, de las cuales se pueden extraer conclusiones como el papel secundario de la mujer como simple observadora o la reducción de la misma a su rol de esposa y madre en la esfera doméstica. Tal y como subrayan Jett-Simpson y Masland (1993), el sexismo se puede apreciar tanto en el contenido como en el léxico y las ilustraciones de muchos libros infantiles. Las niñas son representadas como criaturas dulces, conformistas y dependientes mientras que a los niños se les atribuye un carácter fuerte e independiente (Ernst, 1995; Jett-Simpson y Masland, 1993).

En cuanto a ejemplos clásicos con estereotipos analizaremos el caso Disney y el tratamiento de la mujer. En el caso de *La Bella y la Bestia*, el personaje de Gastón representa al hombre viril y apuesto con el que sueñan todas las chicas de la aldea, él está enamorado de Bella, a la que quiere convertir en su esposa para que lo atienda y llenar la casa de niños. Además, no ve bien que las mujeres lean. En *Cenicienta*, solo las mujeres de alta clase social pueden asistir al baile con el príncipe y el personaje femenino principal es una sirvienta que tiene que saber coser para hacerse un vestido. Así mismo, la imagen de la mujer en casa también la encontramos en *Blancanieves y los siete enanitos*. Por lo que respecta al aspecto físico, la bruja Úrsula de *La Sirenita* dice que las mujeres no necesitan ser inteligentes, solo tener una cara bonita. Estos y otros ejemplos son analizados por Aguado y Martínez (2015) que muestran el paradigma conservador que refleja la compañía en la elección de sus princesas: Cenicienta (1950), Aurora (1959), Ariel (1989), Bella (1991), Jasmin (1992), Pocahontas (1995), Mulan (1998) y Tiana (2009). Sin embargo, en la actualidad se está produciendo un giro en el tratamiento de los personajes femeninos que estriba en la fortaleza y la rebeldía de sus nuevas heroínas, tal es el caso de Rapunzel, Mérida o Anna y Elsa (2015:51). En este mismo hilo se expresa Digón (2006:164) que sigue a Giroux (2001):

Disney y la cultura Disney impregnan nuestras vidas buscando no sólo entretener sino también educar en determinados valores relacionados con el respeto a la autoridad, la jerarquización social, el papel central de la familia nuclear tradicional, el mantenimiento de la ideología patriarcal, el refuerzo de las diferencias raciales y la desigualdad de clase, la defensa del consumismo, el patriotismo, la democracia entendida como libertad individual para elegir entre distintos productos de consumo , etc.

En suma, todos estos estereotipos e imágenes preconcebidas ejercen una influencia vital en la formación de la personalidad de los niños de hoy en día. Por tanto, se hace indispensable analizar qué materiales presentamos a los estudiantes tanto en las aulas como en casa. De gran valor es la recomendación de Rudmann (1995) sobre la elección de libros no sexistas con características como que los logros no estén relacionados con el sexo, que las mujeres no se retraten como más débiles e inseguras que los hombres, el no uso de un lenguaje sexista o la descripción de las profesiones sin tener en cuenta el sexo al que pertenece el personaje en cuestión. En la actualidad, esta lucha contra los estereotipos está dando sus frutos y cada vez son más las publicaciones con protagonistas tanto masculinos como femeninos que rompen los rígidos esquemas

de la literatura tradicional. Se presentan, así mismo, nuevos y provocadores puntos de vista (Aguilar, 2015) a través de recientes adaptaciones filmicas como *Caperucita roja, ¿a quién tienes miedo?* de Catherine Hardwicke (2011) o *Maléfica* de Robert Stromberg (2014). También propone Aguilar (2015:33) el desarrollo de una pedagogía crítica que “está ligada al compromiso, a la transformación, a enseñar a comprometerse con un sentido de la responsabilidad individual y social”.

Así, es menester huir de visiones estereotipadas y abogar por la ruptura de dichos esquemas. Esta es la temática principal de la siguiente lista de publicaciones. Su objetivo principal es demostrar que no hay características específicas solamente de niños o solamente de niñas, sino características inherentes al ser humano, a las personas. Se pretende enseñar al joven lector a valorar a las personas sin incurrir en estigmas de género.

Ballerino Nate (2006) de Kimberly Brubaker Bradley es un álbum ilustrado que tiene a un niño que descubre su pasión por el baile como protagonista y decide luchar por su sueño aunque su hermano, influenciado por la sociedad, le diga que los niños no bailan.

10,000 Dresses (2008) de Marcus Ewert rompe todos los esquemas al asociar una prenda típicamente femenina con un niño. Cada noche, Bailey sueña con vestidos. Pero sus padres le dicen que no piense en esa prenda de vestir porque es un chico. Entonces conoce a Laurel, una chica con la que cumple su sueño de diseñar y fabricar vestidos.

When the Bees Fly Home (2002) de Andrea Cheng narra la historia de un niño que no tiene las cualidades que se sobreentiende tiene que tener un hombre, no es tan fuerte como su hermano y no puede ayudar a su padre en su trabajo como apicultor. Ante la crisis, el niño saca a relucir sus capacidades artísticas y diseña velas. No todos los niños poseen las mismas cualidades ni ninguna de ellas es más válida que otra ni es más característica de un sexo.

Max, the Stubborn Little Wolf (2001) de Marie-Odile Judes. Papá lobo e hijos son cazadores, profesión aparentemente inherente a su raza; sin embargo, Max no quiere seguir los pasos de su progenitor ya que considera la caza un trabajo horrible. Él quiere ser florista. Papá lobo no puede aceptar que su hijo se dedique a tan superflua actividad (según él).

Do Princesses Wear Hiking Boots? (2003) de Carmela LaVigna Coyle. Interesante revisión de un tema clásico como son las princesas. Una niña le pregunta a su madre si las princesas trepan árboles, si llevan botas de montaña. Ante tales cuestiones la madre le responde que lo que define a una auténtica princesa es lo que nace de su interior. Se trata de una historia de autoestima y aceptación personal.

Allie's Basketball Dream (1996) de Barbara E. Barber. Alice, la protagonista de esta historia, se muestra emocionada cuando su padre le regala una pelota de baloncesto por su cumpleaños. Entrena todos los días con vistas a conseguir su sueño: ser jugadora profesional. Aunque todos sus amigos la desaniman e insisten en que el baloncesto es un juego de chicos, su padre la apoya y finalmente consigue su objetivo.

When Kayla Was Kyle (2013) de Amy Fabrikant. El protagonista de este relato, Kyle, parece como los otros chicos, pero no se siente igual que ellos. Este tema puede que sea de los más controvertidos de esta sección, la diversidad de género, la transexualidad, cuando una persona no siente que pertenece al género de su nacimiento.

Grace for President (2008) de Kelly DiPucchio. En esta historia una niña muestra su asombro cuando se entera de que en los Estados Unidos de América nunca había habido una presidenta del gobierno mujer. Lo ve tan inconcebible que decidida expresa su deseo de ser la primera en romper tal arcaica “tradición”. Aunque al principio sus compañeros de clase se burlan porque consideran sus ideas fantasiosas, finalmente todos comprueban que con esfuerzo y disciplina todo es posible.

Candy Pink (1976) de Adela Turin. Originalmente publicado en italiano, en el 2016 se realiza una traducción al inglés en Estados Unidos debido a la vigente actualidad de su temática contra la discriminación por género. La acción se sitúa en la selva donde una manada de elefantes realiza intolerables diferencias entre los machos y las hembras. Ante estas injusticias, Daisy, una de las hembras, se rebela.

Estos y muchos más son ejemplos de que la sociedad está en continua ebullición, en constante cambio y que es necesario dejar atrás los estereotipos y las normas rígidas para dar paso a propuestas más plurales donde cada uno de los niños que pueblan el mundo esté representado en la literatura infantil y juvenil. Para ello, algunas iniciativas promueven la eliminación de barreras sexistas. Tal es el caso de la campaña ‘Let Toys Be Toys’ que aboga por la eliminación de etiquetas de niño y niña de los juguetes con

el objeto de que un niño independientemente de su sexo elija con total libertad y sin influencias externas el juguete o el libro que más le gusta. De la misma opinión es Alexandra Strick del Proyecto Inclusive Minds (2014): “Books should give children the chance to explore new things and ideas, and labelling books, and certain subjects, as only for one gender prevents them from doing this”. En conclusión, permitamos a los niños elegir por sí mismos, ofrezcámosles una literatura alejada de las etiquetas sexistas y de los estereotipos, mostrémosles niños a los que les gusta cocinar, niñas que sueñan con ser futbolistas profesionales.

4.3.3. Fanatismo y prejuicio religioso

“I love you when you bow in your mosque, kneel in your temple, pray in your church. For you and I are sons of one religion, and it is the spirit”

Khalil Gibran

Del mismo modo que las diferencias raciales conllevan en algunos casos situaciones violentas y discriminatorias, las confrontaciones religiosas han originado segregación e inestabilidad política y social en muchos territorios del mundo. A tal respecto Goetze (2016:11) lanza las siguientes preguntas: ¿la fe en un único Dios causa intolerancia?, ¿es la tolerancia más necesaria que la verdad?, ¿cómo podemos hablar sobre la certeza de una sociedad postmoderna y multirreligiosa si cada uno de los integrantes de esa sociedad pone por delante su propia verdad? La conclusión a la que llega el profesor de la Universidad de Humboldt de Berlín es que la religión provoca violencia y promueve la paz al mismo tiempo (2016:13), una difícil encrucijada a la que hacemos frente en la actualidad. En este sentido, es irrefutable el hecho de que la problemática religiosa se erige como una de las grandes preocupaciones del siglo XXI. Precisamente, el año que inauguraba el siglo marcó un antes y un después con los atentados perpetrados contra las Torres Gemelas en la ciudad de Nueva York. Tras este magnicidio siguieron las masacres en otras urbes como Madrid, Londres, París o Berlín, las grandes capitales europeas y recientemente la cosmopolita Barcelona, protagonista de los avatares literarios de Laforet, Falcones o Rodoreda, entre otros, ha sido testigo de cómo una aparente defensa a ultranza de un Dios y una religión terminaba con vidas

rotas y sueños truncados en sus Ramblas. Este ejemplo nos reafirma en la creencia de la paradoja de la tesis de Goetze y en la posible solución que propone Drögue (2016:17) desde el campo de la educación: el fomento de un diálogo interreligioso que nosotros ampliamos a intercultural ya que no solo la religión sino también los contrastes culturales a veces producen malos entendidos y falta de aceptación entre miembros de distintas comunidades.

En resumen, concepciones universales como la religión y la cultura van de la mano y ofrecen al lector múltiples posibilidades y puntos de vista. Sin embargo, en algunas ocasiones en lugar de aprovechar estas oportunidades de intercambio intercultural, algunos niños son rechazados por profesar una religión diferente a la seguida por la mayoría o por seguir costumbres culturales “inaceptables”. Es este, en definitiva, uno de los temas más complejos a los que hace frente la sociedad de nuestros días, la aceptación y valoración del otro en toda su globalidad y dimensión. La visión de las diferencias culturales y religiosas no como un muro de separación, sino como un puente que abra la mente y permita conocer y aprender a valorar otras formas de pensar, otras formas de vivir, en este caso, la fe y la cultura.

La reflexión nos lleva, por tanto, a celebrar las diferencias, a celebrar la diversidad del mundo, a abrir nuevos horizontes en las mentes infantiles con el fin de conocer otras culturas y/o creencias religiosas. Así, la literatura es un recurso infalible donde todas y cada una de las diferentes culturas y religiones que existen en el mundo pueden ser representadas. Una afirmación indispensable en las aulas del siglo XXI donde los movimientos migratorios han generado la coexistencia de niños procedentes de diversas religiones y culturas que merecen leer, explorar y descubrir historias con protagonistas con los que se identifiquen. Tal y como expresa John Stephens (1992:3), un libro posee la cualidad de cambiar los pensamientos de un niño acerca de la vida y la realidad.

La religión es tan antigua como la historia de la humanidad. De hecho, no se concibe esta última sin la presencia de creencias de índole religiosa, que como hemos indicado anteriormente, muestran de forma intrínseca unos rasgos culturales específicos y unas tradiciones conformadas a lo largo de los siglos. Aunque la cifra no es exacta, se estima que existen más de 4200 religiones en el mundo. Son el cristianismo, el islam, el hinduismo y el budismo las que cuentan con un mayor número de adeptos y de fieles seguidores. Incidiremos de nuevo en el hecho de que cada una presenta

diferentes rasgos culturales y que es de vital importancia darlos a conocer entre el alumnado para que conozcan sus orígenes y para que aprendan a valorar la riqueza de las diferencias. Por citar un ejemplo, el uso del velo, aunque con connotaciones vejatorias para la mujer, es un aspecto cultural propio de una religión y que sigue generando conflictos sobre si debe ser usado o no en contextos como las escuelas laicas.

Seguidamente, realizaremos un breve recorrido a través de momentos clave en la historia de las religiones. Para ello, nos remontaremos siglos atrás con el nacimiento del cristianismo que poco a poco fue adquiriendo distintos matices y se transformó en distintas formas de entender y vivir la fe. Una de estas transformaciones se produjo con la denominada Reforma Protestante liderada por las tesis de Lutero. Así, en la Inglaterra de Enrique VIII se produjo un cisma religioso con el cambio al anglicanismo y la posterior huida de los puritanos hacia el continente americano. Dicho movimiento tuvo una importancia decisiva en la literatura infantil, ya que el puritanismo estaba convencido del poder de la literatura con fines didácticos, para enseñar moral y buenas costumbres: *Pilgrim's Progress* (1678). En Europa, dicha Reforma originó la división entre los que se mantuvieron fieles al catolicismo y los protestantes. Sin embargo, en lugar de celebrar la diversidad como una fuente de riqueza histórica y cultural, en lugares como Irlanda del Norte surgen conflictos que algunas veces derivan en situaciones violentas. Conocido como *The Troubles* se puede calificar como una especie de “guerrilla” entre los unionistas irlandeses que profesan el protestantismo (religión mayoritaria) y que se adhieren a las políticas del Reino Unido y los republicanos irlandeses fervientes de la religión católica y que prefieren o la independencia o la unión con la República de Irlanda. Por tanto, Belfast, la capital de Irlanda del Norte, es la localización donde las denominadas ‘Peace Lines’ que dividen a católicos y protestantes continúan en algunos casos vivas tanto en las mentes humanas como en las calles. En palabras de Jack Sommers (2014):

Segregation is less intense than it was around the time the first peace walls were built in 1969, when the British Army was sent in to Northern Ireland to keep the peace after rioting and began building temporary fences, but it persists.

En definitiva, es necesario cambiar los pensamientos y prejuicios humanos para derribar definitivamente las barreras, no es una cuestión solo física y material.

El Islam es otra de las religiones mayoritarias en el mundo. Con unos principios culturales y actitudinales férreos, también ha provocado discrepancia a lo largo de la Historia. Probablemente, estos conflictos sean los más actuales a los que tenemos que hacer frente en nuestro país. Numerosos niños de creencias musulmanas asisten cada día a clase en nuestras escuelas y es nuestro deber como docentes integrarlos y enseñar a todos los niños que la diversidad cultural y religiosa es positiva y enriquecedora. Este mismo argumento comparten Nash y Bishop (2006:31):

pluralistic dialogue about religions and spiritualities in the classroom, as in the world-at-large, requires direct, give-and-take participation with all types of religious otherness. It insists that that we allow the 'other' to get under our skins, to engage with us, to disturb us, and even, if the circumstances warrant, to *change* us.

En suma, aceptar y valorar todas las religiones por igual, pero no solo eso, sino establecer un diálogo intercultural ya que forman parte de nuestra sociedad. En otras palabras, los niños necesitan entender las características principales de otras religiones para comprender el funcionamiento del mundo. En torno a esta idea habla Connie Green, profesora de literatura infantil en la Appalachian State University, y coautora junto a Sandra Oldendorf, de la obra *Religious Diversity and Children's Literature* (2011). En un artículo de Carey Wallace publicado en septiembre de 2015 en *Time Green* insiste en la necesidad de la educación religiosa al igual que se enseña a los niños matemáticas o comprensión lectora. En este mismo artículo observamos también la opinión de Kate McCarthy, profesora de religión comparada en la California State University Chico, y autora de *Interfaith Encounters in America* que aboga por la conectividad entre otras culturas, religiones y tradiciones y una visión del mundo más enriquecedora con el objetivo de tener la oportunidad de pensar profundamente y de una manera crítica sobre ellas, ya que así, a través de la educación se puede reducir el prejuicio religioso y la violencia.

Aunque actualmente no se encuentra entre las religiones con mayor número de devotos, el judaísmo es una de las creencias más representativas en la literatura, sobre todo, a raíz del antisemitismo nazi con Adolf Hitler a la cabeza. Se han documentado incontables asesinatos, los seres humanos eran marcados como mercancía para especificar que eran judíos; a su vez, eran confinados en campos de concentración, sucesos de horror que los niños tienen derecho a conocer para evitar catástrofes de este tipo en el futuro.

Una vez analizado el contexto histórico de la importancia de la religión en la existencia humana, nos disponemos a observar sus implicaciones literarias, es decir, cómo se muestra en los álbumes ilustrados. Sin embargo, previamente analizaremos el monográfico de Jodi Eichler-Levine *Suffer the Little Children: Uses of the Past in Jewish and African American Children's Literature (North American Religions)* (2013). En este trabajo Eichler-Levine examina obras clásicas y contemporáneas de la literatura infantil afroamericana y judía. A través del análisis de algunos títulos publicados desde 1945 explora aspectos religiosos traumáticos como los vividos durante el Holocausto o los momentos del conocido ‘Middle Passage’. A través del pasado, los niños son desafiados con preguntas y respuestas complicadas que ayudan a entender la historia y la cultura del mundo.

Por lo que respecta a los álbumes ilustrados, en un intento por reflejar todas las religiones y culturas del mundo, encontramos varios ejemplos que pasaremos a analizar a continuación:

My Name was Hussein de Hristo Hyuchukov (2004). Hyuchukov explora el prejuicio religioso y racial en la historia de Hussein. Hussein es un niño que vive con su familia en una pequeña localidad de Bulgaria. Son musulmanes y como cualquier otro niño, a Hussein le gusta celebrar las fiestas religiosas en casa y disfruta tomando parte de las tradiciones. Además, adora su nombre: Hussein proviene del árabe y significa “guapo”. Es feliz. Sin embargo, esta felicidad se transforma en tristeza cuando cierran las mezquitas y se ve obligado a cambiar su nombre árabe. Tiene que adoptar un nombre cristiano, Harry. Es un relato sobre el conflicto religioso entre los musulmanes y los cristianos que en lugar de aceptarse y valorarse obligan a las personas a cambiar sus nombres, les roban su identidad.

Irena's Jars of Secrets de Marcia Vaughan (2011) cuenta la historia de Irena Sendler, perteneciente a una familia católica polaca donde el respeto hacia las personas sin distinción de raza o religión emerge como un valor educativo extremadamente importante. Al llegar a la edad adulta se convierte en trabajadora social y tras la ocupación alemana de Polonia durante la II Guerra Mundial, decide ayudar a los judíos reclutados en el ghetto de Varsovia. Les proporciona comida, ropa y medicinas e intenta liberar a los niños. Por medio del uso de documentos falsos y de planes de fuga, arriesga su vida para rescatar a los niños judíos y esconderlos en lugares seguros como

orfanatos, conventos o casas de acogida. Con la esperanza de unir de nuevo a las familias tras la guerra, guarda minuciosamente las listas con la identidad de los niños enterradas en botes debajo de un manzano. La historia de Irena demuestra que la convivencia pacífica entre personas de distintas religiones es posible.

Never Say a Mean Word Again (2014) de Jacqueline Jules. Dos niños, uno judío y otro musulmán crecen como amigos en la España de la época medieval, en la conocida Al-Andalus. Está basada en la historia real del poeta judío Samuel Ha-Nagid, un consejero real del siglo XI que media entre los posibles conflictos culturales y religiosos de ambos niños.

Walking to School (2008) de Eve Bunting. Más reciente en el tiempo, narra un acontecimiento cercano a nuestros días cuando el conflicto entre protestantes y católicos en Belfast se encuentra en su punto álgido. Es tal la situación que el camino a la escuela para los niños católicos a través de un barrio protestante se convierte en una odisea, una aventura que pone a prueba los verdaderos sentimientos de las personas y que demuestra que una vez más la inocencia y la pureza de los niños es un valor de vital importancia que hay que proteger.

En conclusión, las luchas y conflictos por temas religiosos y/o culturales no son parte del pasado, lamentablemente aun en pleno siglo XXI el fanatismo y la discriminación religiosa salpica a nuestra sociedad. Por ejemplo, en la realidad de nuestras aulas se desencadenan problemas de índole religiosa como los originados por niños que dicen morir en nombre de su Dios y no aceptan la pluralidad de creencias. Solo a través de la educación y en este caso de la literatura podemos cambiar los pensamientos de dichos niños y educarlos en la empatía, la aceptación y el respeto tanto a la cultura como a la religión de los otros. A través de álbumes ilustrados como los mostrados previamente promovemos una educación literaria intercultural donde se enseña a los niños a pensar en los porqués de los conflictos originados a raíz de problemáticas religiosas y culturales y a intentar comprender que la religión no debe ser un elemento que separe sino un aspecto que ayude a entender las existencias vitales de otros niños que muchas veces conviven con ellos en las aulas y pueden llegar a convertirse en sus amigos.

4.3.4. Necesidades especiales/Bullying/Educación para la ciudadanía y la paz

“The way to start a day is this ---

Go outside

and face the east

and greet the sun

with some kind of blessing

or chant

or song

that you made yourself

and keep for

early morning”

The Way to Start a Day

Este es uno de los temas más genuinos entre el alumnado desde edades tempranas ya que los afecta directamente. No son políticas externas o momentos clave de la historia en el pasado que permiten entender el presente, sino que es el presente actual, el aquí y el ahora. La realidad que se vive en las escuelas donde todos los niños no son iguales, pertenecen a diferentes razas, culturas y religiones, sienten de forma diferente, tienen cualidades diferentes, pero al fin y al cabo, como expresa Mem Fox en la reflexión final de *Whoever You Are* (1997): “Joys are the same, and love is the same. Pain is the same, and blood is the same. Smiles are the same, and hearts are just the same – wherever they are, wherever you are, wherever we are, all over the world”. La diversidad es enriquecedora, es parte del mundo globalizado y multicultural en el que vivimos y de las relaciones interculturales que se establecen entre los niños en las escuelas y que el profesorado debe fomentar a través de iniciativas como la valoración y aceptación de todos los niños por igual aunque posean alguna discapacidad o necesidad especial, la represión del *bullying* o acoso escolar y como no podía ser de otra manera la incentivación de una educación por y para la paz.

Hemos dividido esta sección en tres bloques esenciales; comenzaremos por la realidad de las aulas actuales donde encontramos muchos niños con necesidades especiales, niños diferentes sí, pero únicos e irrepetibles, niños que merecen ver reflejadas sus historias en los cuentos que leen, que necesitan que todos los niños

comprendan, valoren, acepten y respeten sus cualidades. Las palabras clave serían integración e inclusión que Kishida y Kemp (2013:135) definen como la necesidad de crear “situationally appropriate interactions with the physical environment, materials, or other persons”. En esta misma línea integradora, Lelinjienor y Kaušylienor (2002:106) establecen que:

The goal of teachers and specialists is to convince school community that children with disabilities are equal members of the community, though they need special attention. It is important to prepare these children for independent life and develop their personalities with reference to their special needs.

En síntesis, el papel del profesorado, las familias, los niños y toda la comunidad educativa es esencial para lograr la integración y una relación intercultural positiva entre niños diferentes que aportan otras maneras de ver la vida, de sentir y de pensar.

Una vez demostrada la necesidad de la inclusión y los beneficios que esta reporta no solo para los niños con necesidades especiales sino para todos los miembros de la comunidad educativa, analizaremos algunos ejemplos de álbumes ilustrados que pueden usarse en el aula de inglés como lengua extranjera para mostrar a los alumnos la realidad de muchos niños de su edad. Por necesidades especiales entendemos desde discapacidades externas como limitación de movimiento hasta internas como niños con autismo o dislexia. Probablemente necesitarán más apoyo y esfuerzo que otro niño pero un niño es capaz de todo y es eso lo que tenemos que incentivar; para ello, indudablemente, el papel del profesorado es crucial.

We'll Paint the Octopus Red (1998) de Stephanie Stuve-Bodeen. Emma es una niña de seis años que se muestra ilusionada ante la inminente llegada de su nuevo hermano. Se prepara para ser hermana mayor e imagina todas las cosas que podrá hacer con su nuevo compañero de juegos. El papel del padre juega un papel fundamental al explicarle a la niña que su hermano tiene síndrome de Down. Ante el inicial desconcierto de la niña, su padre le explica que con paciencia, amor y dedicación no habrá nada que Isaac, su nuevo hermano, no pueda hacer. Por tanto, Emma podrá cumplir su sueño y hacer todas las cosas que había imaginado antes del nacimiento de Isaac.

Keep Your Ear on the Ball (2007) de Genevieve Petrillo cuenta la historia de Davey, un niño ciego que agradece la ayuda de sus compañeros pero prefiere hacer las

cosas por sí mismo en un intento por superarse. Sin embargo, el rechazo se produce cuando nadie quiere a Davey en su equipo porque falla demasiados lanzamientos con el balón. Todos juntos se ayudan, descubren y aprenden a respetar las habilidades del niño y su deseo de libertad. Tal y como indica el título, a veces no es necesario ver y probablemente tenga otro sentido más desarrollado, en este caso, el oído. Solo debe estar atento al ruido del balón.

A Lesson My Cat Taught Me (2007) de Saul Weber describe cómo encontrarse un gato callejero cambia la forma de pensar y ver la vida de una niña. Intenta convencer a su madre para adoptarlo, pero esta se muestra reticente al principio ya que ya tienen otro gato en casa, pero se llevan bien y deciden quedárselo. De repente, Jennifer se da cuenta de que el nuevo miembro de la familia solo tiene un ojo y la madre piensa que puede ser que lo hayan abandonado por eso y Jennifer muestra su más absoluta repulsa. Esta misma situación se traduce en clase cuando llega una nueva alumna, Hillary que tiene que utilizar una silla de ruedas para desplazarse. Los estudiantes en lugar de acogerla como una más, se burlan de ella y la ignoran. Jennifer, por el contrario, se hace su amiga y le explica que ella puede hacer lo mismo que el resto. Y todo esto lo expresa en un concurso de ensayo donde le agradece a Uno, su nuevo gato, las lecciones que le había enseñado para respetar y valorar a todos los seres vivos por igual.

Por desgracia, aunque no siempre, en algunas ocasiones la presencia de niños con necesidades especiales en las aulas conlleva situaciones de acoso escolar. Conocido como *Bullying*, Dan Olweus (1993) lo define como una conducta agresiva e intencional que ejerce un individuo o individuos contra otro, considerado como víctima. Pionero en el estudio de la intimidación sistemática, Olweus contribuye a dar nombre al problema y al inicio de la investigación y a la búsqueda de posibles soluciones. Además, Cerezo (2009) ofrece una visión detallada del problema en las aulas españolas y refleja unos datos nada alentadores. Ante un problema de tal magnitud que cada vez afecta a niños desde edades más tempranas se hace imprescindible el fomento de una educación para la diversidad, para la ciudadanía, para la paz y un aprendizaje de igualdad de oportunidades para valorar la riqueza de las diferencias. Y para ello, la literatura es, de nuevo, un arma infalible, a través de cuentos se puede mostrar a los niños los efectos negativos del acoso y la violencia escolar. Seguidamente, propondremos algunos libros que ofrecen visiones del *bullying* y del papel de los profesores en la superación de prejuicios.

Mr. Lincoln's Way (2001) de Patricia Polacco. El ambiente escolar es de vital importancia en el desarrollo de los niños como personas. En este cuento, Polacco se centra en la figura del director de un colegio que empatiza con los alumnos, salta a la cuerda y pasea con ellos como uno más. Todos los niños lo adoran excepto Eugene Esterhause que odia todo lo que él considera diferente, fomenta el *bullying* y utiliza motes peyorativos para dirigirse a los otros niños. Mr. Lincoln que piensa que la bondad es una característica inherente a la niñez, decide ayudar al niño y le muestra que las diferencias no son negativas sino que es lo que hacen a las personas especiales, únicas e irrepetibles.

Stand Tall, Molly Lou Melon (2001) de Patty Lovell. Molly es mucho más pequeña que el resto de sus compañeros y tiene una voz “rara”, pero con la ayuda de su abuela ha conseguido que las críticas no le importen. Sin embargo, cuando se muda a una nueva ciudad y deja atrás a su abuela y sus amigos, todo cambia. Ronald Durkin, un alumno de su nuevo colegio empieza a acosarla y a tratarla mal burlándose de su aspecto físico. Pero ella, lejos de amedrentarse y sentirse intimidada, le gana la partida a Ronald. Así demuestra la importancia de la fuerza interior y la confianza en uno mismo.

The Shopping Basket (1980) de John Burningham. Por su fecha de publicación puede considerarse uno de las primeras publicaciones que toman conciencia de la relevancia del *bullying*. Burningham narra la historia de un niño que usa su mente para superar las situaciones de acoso. Un día, la madre de Steven lo envía a hacer la compra. Como un niño obediente va al supermercado y realiza el encargo. Pero, en el camino de regreso a casa se da cuenta de la cruda realidad cuando una serie de criaturas intentan robarle los alimentos de su cesta. En primer lugar, un oso lo asusta porque quiere quedarse con los huevos de su cesta, lo mismo le ocurre con un mono que quiere sus plátanos. Por medio de su ingenio, el niño logra “vencer” a los animales. En definitiva, el pensamiento y razonamiento crítico es mucho más valioso que la violencia en la superación de problemas.

Pinduli (2004) de Janell Cannon. A modo de fábula, la autora explora el tema del *bullying* hacia un animal. En este caso, una hiena a la que su madre idolatra pero otros animales como el perro, el león o la cebrá se burlan de ella por sus grandes orejas, su nombre o sus rayas. Esto es lo que pasa actualmente en las aulas y es lo que se debe

evitar. Probablemente muchos niños se sentirán identificados con Pinduli y lucharán por superar sus miedos y temores.

Finalmente, el tercero de los bloques de los que hablábamos al principio se centra en la educación para la paz, en la paz como máxima, la paz para combatir el *bullying*, la paz para lograr la aceptación y valoración total de todos y cada uno de los niños con necesidades especiales. La paz que promulgaba Luther King y que ahora Malala Yousafzai abandera. Malala tenía solo 10 años cuando la guerra llegó a su vida y a los 15 recibió varios disparos mientras se dirigía a la escuela. Activista por la paz y los derechos civiles, especialmente los de la mujer, es, sin duda, un ejemplo para las nuevas generaciones, un ejemplo en contra del *bullying*, la discriminación y el terrorismo. Destaca su firme convicción del poder de la educación como arma contra la violencia (2013:310): “Let us pick up our books and our pens,” I said. “They are our most powerful weapons. One child, one teacher, one book and one pen can change the world.”. Como Luther King, ella también tiene un sueño: la paz (2013:313):

Peace in every home, every street, every village, every country – this is my dream. Education for every boy and every girl in the world. To sit down on a chair and read my books with all my friends at school is my right. To see each and every human being with a smile of happiness is my wish.

Y esta ansiada paz está en manos de la humanidad, en el poder de los libros, de la literatura y en los álbumes ilustrados que promueven la coexistencia pacífica de la sociedad.

Silent Music: A story of Baghdad (2008) de James Rumford. El protagonista es Ali, un niño de origen iraquí. Entre sus pasiones se encuentran el fútbol, la música, el baile y sobre todo el arte de la caligrafía árabe. A medida que avanza la historia, el lector descubre la triste realidad de Ali, vive en medio de la guerra. Pero gracias a su héroe, el calígrafo Yakut, Ali se refugia en las palabras para superar la violencia y las bombas. El desenlace del libro lo simboliza la escritura de la palabra “salam” que significa paz.

Why? (1996) de Nikolai Popov. La originalidad de este álbum ilustrado reside en el poder de sus ilustraciones ya que no aparece ninguna palabra escrita. Las imágenes narran una historia de guerra entre ranas y ratones. En definitiva, el autor utiliza estas dos especies animales para expresar su repulsa total hacia la guerra y su firme

convicción de la paz como único camino posible, como abrazo entre diferentes razas, culturas y/o religiones. “¿Por qué?”, se pregunta.

Niños con necesidades especiales, *bullying* y educación para la paz, tres campos entrelazados e indivisibles que ayudan en la consecución de un futuro mejor, en la superación de las lacras que han perseguido y aun hoy persiguen la historia de la humanidad. Recapitulemos: La educación, la literatura y los libros son recursos de extremado valor. Enseñemos a valorarlos.

4.3.5. Política

“Democracy cannot succeed unless those who express their choice are prepared to choose wisely. The real safeguard of democracy, therefore, is education”

Franklin D. Roosevelt

Procedente del griego *polis* que significa ciudad, podríamos definir la política como todo aquello concerniente a la vida de una ciudad. Con tal afirmación, ¿por qué no hacer partícipes a los niños de la vida de su ciudad?, ¿no son ellos también ciudadanos de pleno derecho? Probablemente, por su edad y su poca experiencia vital, no pueden entender todos los procesos en su totalidad, pero sí, al menos algunas pinceladas, que les ayuden a comprender su entorno, a entender los conflictos que suceden a su alrededor, a reflexionar sobre la importancia de temas vitales como las instituciones, la economía o los procesos electorales. En consecuencia, conceptos como democracia, derecho a votar, impuestos o leyes cobran una gran relevancia. ¿Y cómo enseñar esto a los niños? Alejada de los tradicionales manuales al uso que muestran definiciones a menudo obsoletas y demasiado complejas, la literatura infantil y juvenil, en especial los álbumes ilustrados que mezclan palabra e imagen ayudan a los niños a entender estos procesos que forman parte de su vida diaria de una manera lúdica y sencilla.

Es tal el predominio de la política en la sociedad actual que este tema se imbrica con otros como el racismo o la religión. Por tanto, es indispensable familiarizar a los niños con los sucesos que se desarrollan en el mundo en la actualidad. En cuanto al origen de la política, está en la misma naturaleza del hombre. Aristóteles fue el primero

que habló sobre el hombre como animal social, el individuo necesita de otros para completarse, necesita vivir en sociedad y para ello unas mínimas normas de organización y estructura son imprescindibles y así surge la necesidad de un gobierno, de un grupo de personas que se encarguen de dirigir la sociedad para lograr una coexistencia pacífica y armónica entre todos sus miembros. También es muy antigua la democracia, nació en Grecia cuando un consejo elegido por los ciudadanos pasó a gobernar el pueblo. A lo largo de la Historia, la política siempre ha estado presente, ha sido protagonista, ya sea en manos de reyes con poder absoluto o en manos del pueblo (democracia) y los distintos conflictos racistas y/o religiosos se encuentran influenciados por ella.

Ante un tema de tal envergadura son muchas las opiniones, desde autores que piensan que son temas demasiado complejos para niños hasta otros que abogan por la vital importancia de incluir la política, el racismo o la discriminación entre los temas que se exponen en las publicaciones infantiles. Este pensamiento se observa en Michelle Ann Abate (2014) que incide en que los niños no viven en un mundo aparte, en un mundo apolítico, sino en un mundo donde la política tiene impacto en aspectos legales, económicos y sociales y la literatura debe ayudar a que los niños conozcan su mundo. Como hemos dicho anteriormente, la política lo envuelve todo: desde las nuevas concepciones de la familia hasta los movimientos por los derechos humanos. También, es interesante la connotación que realiza de términos con dobles significados (2014): “After all, the terms ‘left’ and ‘right’ have meanings other than purely directional; likewise, the colors ‘red’ and ‘blue’ have associations beyond merely aesthetic”. Es necesario que los niños conozcan las palabras, su amplitud de miras y sus significados más allá de los puramente literales.

Pero, ¿qué política, o mejor dicho, cómo debemos mostrarla a los niños? Las conclusiones de Abate son interesantes y argumentadas pero con la política como expresa Claudia Mills (2014), antigua presidenta de la Asociación de Literatura Infantil, hay que tener cuidado ya que todos los libros son políticos pero llegan a ser problemáticos cuando la propaganda subyace ante la Historia.

Politically charged literature for children becomes problematic only when it crosses the line from literature to propaganda, by advancing a political agenda in a way that neglects the central importance of story. Children’s literature had its origin in earnestly didactic efforts to “improve”

children morally; it was a relief to child readers when authors began to trust them to draw their own moral lessons from stories, or abandoned the project of moralizing altogether.

Es decir, hay que educar a los niños y presentar la realidad política pero valorando y aceptando las diferencias no como un panfleto de propaganda electoralista.

En este sentido han sido muchos los libros infantiles que han presentado ideas políticas específicas tanto explícita como implícitamente. Por ejemplo, la famosa serie de *Dr. Seuss*. Geisel, su autor, un activista liberal muestra un subjetivismo claro a través de parodias o sátiras. Sus ideas políticas se aprecian en títulos como *The Lorax* (1971), *Marvin K. Mooney Will You Please Go Now!* (1972) o *The Cat in the Hat* (1985).

Help! Mom! There are liberals under my bed (2005) de Katharine DeBrecht es un ejemplo claro de propaganda electoral ya que muestra una visión estereotipada y caricaturesca de políticos liberales como Hillary Clinton. Va dirigido a educar a los niños en el conservadurismo.

Este último ejemplo muestra la visión de la política que no debería mostrarse a los niños ya que no hay que denostar y vilipendiar al contrario para subrayar tus propias ideas. Este tipo de libro puede resultar gracioso y divertido pero no favorece la diversidad y la abertura de mente entre los niños.

Tras esta visión un tanto “negativa” de la política, describiremos momentos históricos clave donde la política ha ayudado a mejorar y evitar situaciones racistas y de segregación y discriminación. No podemos hablar del tema de la esclavitud sin tener en cuenta la política, sin analizar las leyes y medidas que se tomaron para su abolición definitiva. Aquí observamos la conjugación de la política con el racismo y la discriminación étnica. Esta imbricación se ve claramente en *This is the Dream* (2006) de Diane Z. Shore donde se analiza cómo era la situación política y social en los Estados Unidos de América con la segregación en los autobuses, restaurantes, fuentes y escuelas hasta la aprobación de las leyes que otorgaban a la comunidad afroamericana los mismos derechos que los otros ciudadanos del país. Y este es el sueño, el sueño del que hablaba Martin Luther King. En torno a la política, como no podía ser de otra forma, también se publican álbumes ilustrados informativos sobre la vida de importantes líderes de la lucha pacífica por la libertad como Rosa Parks o Ruby Bridges.

Otro momento relevante en la historia política de la humanidad, relacionada con la discriminación por etnia, es la consecución del sufragio universal, todos los ciudadanos pueden expresar libremente su derecho a voto. Esto se refleja en *Granddaddy's Turn: A Journey to the Ballot Box* (2015) de Michael S. Bandy y Eric Stein. Contada en primera persona, un niño describe el día que su abuelo fue a votar por primera vez. Los dos, vestidos elegantemente, esperan pacientes en la cola. Sin embargo, la felicidad y la emoción se derrumban cuando piden un test de alfabetismo y el abuelo suspende. Todos sus sueños se desmoronan al ver cómo el oficial rompe su papeleta de voto en mil pedazos. El niño se muestra impresionado de ver cómo su fuerte abuelo rompe a llorar y le promete que un día él votará por él. Y así termina la historia con el niño ya con edad de voto y superadas las barreras de sus antepasados que posa con su papeleta y una foto de su abuelo tomada el día que se le negó el derecho a voto. Encuadrado dentro de este tema también encontramos la discriminación por sexo ya que las mujeres no tuvieron un camino fácil hacia el voto. *Lillian's Right to Vote* (2015), de Jonah Winter, conmemora el 50 aniversario de la conocida como 'Voting Rights Act' de 1965. A pesar de ser un libro de género ficcional, recrea la historia de un personaje real, Lillian Allen que cumplidos ya los 100 años hizo campaña y votó para elegir al primer presidente afroamericano de los Estados Unidos de América, Barack Obama. Los empinados caminos que tiene que recorrer Lillian para hacer campaña constituyen una metáfora del arduo y complicado camino al voto para los afroamericanos y más si se es mujer. En dicho camino, Lillian rememora momentos políticos clave en la historia de su pueblo: la decimoquinta enmienda a la Constitución en 1870 o las marchas en favor de los derechos civiles.

A modo de conclusión, reafirmaremos que la política es el tema que engloba e influencia todo lo demás. Por tanto, es importante introducir a los niños en las distintas formas de gobierno y en los porqués de las distintas iniciativas y medidas que se toman.

4.3.6. Racismo y discriminación étnica

"I think there's just one kind of folks. Folks"

To Kill a Mockingbird

Las discriminaciones por diferencias étnicas o culturales son otras de las temáticas que se han ido incorporando a la LIJ en los últimos años. A pesar de poseer tintes

cruels y rasgos de violencia tanto implícita como explícitamente, muchos autores adquieren el compromiso de presentar a los niños la realidad con el fin de denunciar el racismo vigente para evitar su propagación. En este sentido, por medio de los álbumes ilustrados, a través de la imagen y la palabra, acercan a los niños situaciones reales basadas en la autenticidad y la rigurosa y exhaustiva descripción.

Probablemente, si pensamos en el racismo como concepto, nuestra mente identificará dos imágenes, dos razas o etnias, la negra y la blanca, la afroamericana y la caucásica. Nos remontamos a principios del siglo XX en Estados Unidos cuando los niños eran separados en las escuelas por etnias, en los autobuses la raza negra era confinada a los últimos asientos o en los restaurantes las zonas estaban divididas. Situaciones aparentemente normales en la época hasta que personas como W. E. B. Du Bois o Martin Luther King deciden alzar la voz y luchar por los derechos de la raza afroamericana, por la igualdad y equidad social, por ser considerados ciudadanos de pleno derecho:

And when this happens, and when we allow freedom ring, when we let it ring from every village and every hamlet, from every state and every city, we will be able to speed up that day when all of God's children, black men and white men, Jews and Gentiles, Protestants and Catholics, will be able to join hands and sing in the words of the old Negro spiritual:

Free at last! Free at last! (1964: Discurso Luther King)

El final del famoso discurso “I have a dream” de Luther King es hoy en día fuente de inspiración para muchos autores, para muchos escritores que han vivido o no en carne propia los horrores del racismo y pretenden revertir la situación a través de la educación, de la literatura, de la lectura activa y crítica, a través de las palabras y las imágenes que actúan como agentes demoledores que denuncian y muestran actitudes racistas reales para evitar su repetición en el futuro. A modo de biografías o historias encuadradas dentro del realismo histórico las localizaciones, los personajes o las tramas conjugan esta atmósfera racista. Muchas veces a través de los ojos de los niños dan vida y voz propia a los mismos con la finalidad de evitar el silencio al que había estado sometida la minoría, en este caso, la raza negra. Ahora, los niños negros también son narradores, también son los protagonistas de su propias experiencias vitales; y lo más importante, los niños del siglo XXI pueden identificarse con ellos y observar que los

libros que tienen que leer en el aula relatan aspectos culturales de su etnia o momentos históricos cruciales que vivieron sus antepasados.

En consonancia con estos momentos históricos cruciales, en el caso del racismo en Estados Unidos nos tenemos que remontar al siglo XVII cuando los primeros esclavos afroamericanos llegaron a Virginia y eran tratados como mercancía y vendidos y comprados al mejor postor. Afortunadamente, esta situación cambió en 1787 tras ser declarada la esclavitud como una práctica ilegal en el territorio norte. A principios del siglo XIX la importación de esclavos de África se prohibió. Para este tiempo, William Lloyd empezó a publicar *The Liberator*, un periódico para promover el movimiento abolicionista. Otras figuras destacadas de este período son Frederick Douglas y Harriet Tubman por sus contribuciones en aras de la ansiada libertad. En 1863 Lincoln aprueba la Proclamación de Emancipación con el fin de abolir la esclavitud en todos los Estados Confederados de América. Así, 1865 es una fecha clave por muchos motivos. En primer lugar, finaliza la Guerra Civil y la esclavitud es ilegal a todos los efectos. En segundo lugar, el Ku Klux Klan se forma. También destaca la proclamación de la decimotercera enmienda a la Constitución con la prohibición de la esclavitud, la decimocuarta que aboga por la igualdad al considerar a todo el mundo, incluidos los esclavos, ciudadanos estadounidenses y la decimoquinta que otorga el derecho de voto a los negros.

Ya en el siglo XX, la NAACP, Asociación Nacional para el Avance de las Personas de Color se funda liderada por W. E. B. Du Bois. Compuesta por personas de ambas etnias, su principal objetivo es evitar la discriminación de la raza negra. Al mismo tiempo, en la década de los años 20 emerge el Renacimiento de Harlem, un movimiento cultural que subraya la nueva identidad negra. Entre las décadas de los 50 y los 80 se desarrolla el Movimiento de los Derechos Civiles (Civil Rights Movement) para evitar la opresión de los otros. En 1964 se firmó el conocido como ‘Civil Rights Act’, uno de los pasos más importantes para la equidad racial y cultural en los Estados Unidos de América.

Finalmente, en el siglo XXI, un afroamericano, Barack Obama, logra ser presidente de los Estados Unidos. Más de tres siglos después, una persona de etnia afroamericana ocupa la posición más importante en la vida política del país. En la actualidad, aunque se ha avanzado mucho, aun existen prejuicios raciales no solo en la vida diaria sino también en la LIJ.

Algunos de los clásicos más reconocidos de la LIJ contienen detalles racistas. Por ejemplo, Flood (2011) a través de las reflexiones de la teóloga feminista Eske Wollrad (2011) afirma que aparecen estereotipos racistas coloniales en la famosa *Pippi Calzaslargas*. Otra obra de la literatura infantil y juvenil por excelencia, *Peter Pan*, contiene rasgos racistas en el tratamiento que se hace en la misma de los nativos americanos. Y así, podíamos seguir, y esto es precisamente lo que hay que evitar, el tratamiento de miembros de otras razas de forma inferior. En definitiva, este es el principal objetivo de algunos de los álbumes ilustrados que pasaremos a analizar a continuación, abogar por la equidad, la igualdad y la valoración y aceptación de todas las razas por igual. Por tanto, en estas historias se da voz al otro, a ese niño a menudo denostado en la LIJ de corte más tradicional, a ese niño que no es un príncipe, a ese niño que es real, que piensa, se emociona y vive; que juega como cualquier otro niño, que va a la escuela, que tiene sus propias tradiciones, sus recetas culinarias típicas, etc.

Henry's Freedom Box: A True Story from the Underground Railroad de Ellen Levine, publicado por primera vez en 2007. Narra la historia de un esclavo negro llamado Henry. Los esclavos no celebraban los cumpleaños y Henry sueña con la libertad para poder hacerlo. Lucha para llegar al norte y obtener la ansiada libertad. El día que llega después de un duro y tedioso viaje celebra su cumpleaños. Así, la autora utiliza una metáfora al identificar el primer día de libertad como la fecha del primer cumpleaños, del nacimiento, de la liberación, de la vuelta a la vida.

Chocolate Me! de Taye Diggs (2011). Ya el título resulta evocador ya que utiliza uno de los alimentos favoritos de los niños, el chocolate. El protagonista principal se muestra preocupado por su apariencia física, siente que es diferente a los otros niños de la escuela. Es negro y su pelo es muy rizado. Le cuenta a su madre que le gustaría ser como el resto de niños de su clase. Ante tal situación, su madre le ayuda a valorar, aceptar y querer sus rizos y su tono oscuro de piel. El principal mensaje que transmite esta historia es enseñar a los niños que tienen que quererse a sí mismos y aceptarse tal y como son.

White Socks Only (1996) narra la historia de una niña afroamericana que sufre un grave incidente racial. Al dirigirse a una fuente, observa un cartel que indica solo para blancos, ella piensa que se refiere a los calcetines, se quita los zapatos y se dispone a beber cuando un hombre blanco monta en cólera e intenta golpearla. Es en este punto

cuando toda la comunidad negra une fuerzas y ayuda a la niña, que aprende una gran lección en su excursión a la ciudad, descubre el punto álgido del racismo. Evelyn Coleman ofrece una de las caras más crueles y explícitas del racismo en este álbum ilustrado.

Freedom Summer fue publicado por primera vez en 2001. El título de esta narración de Deborah Wiles alude al momento histórico denominado “Freedom Summer” acaecido en 1964 que pedía el voto negro en Mississippi. Aquí la voz en primera persona está representada por un niño blanco que demuestra cómo se puede ser amigo de un niño perteneciente a otra raza, cómo se pueden compartir aficiones como la natación y jugar juntos. Todo esto impregnado por una sociedad racista que prefiere cerrar la piscina a permitir el acceso a la raza negra o las tiendas donde los niños afroamericanos no pueden comprar dulces.

The Other Side (2001). Jacqueline Woodson da voz a través de Clover a todas las niñas afroamericanas que sufren experiencias racistas, en este caso, la protagonista no entiende las razones de no poder pasar una valla que separa a las familias afroamericanas de las blancas. No comprende porque no puede ser amiga de una niña blanca que vive en el otro lado. Finalmente, da una lección a los adultos al acercarse a esa niña e invitarla a jugar con el resto de niñas.

Ira's Shakespeare Dream (2015). Glenda Armand es la autora de esta historia de superación, esfuerzo y lucha constante por un sueño. Ira es un niño afroamericano que sueña con ser actor de obras de Shakespeare. Sin embargo, este trabajo solo podían realizarlo hombres blancos. Sin rendirse, decide viajar a Inglaterra, tierra de su héroe, en busca de su sueño y es allí donde se convierte en uno de los actores más afamados de la obra shakesperiana.

The Soccer Fence: A Story of Friendship, Hope and Apartheid in South Africa (2014). Phil Bildner relata la historia de un niño, Hector que adora jugar al fútbol en Johannesburgo y sueña con jugar en un césped real con los niños de la otra parte de la ciudad, pero la lacra del apartheid se lo impide. Como no podía ser de otra forma, la gran figura en la lucha contra el racismo en Sudáfrica emerge, tras salir de prisión en 1990. A partir de entonces, comienza el largo camino hacia la libertad, camino lento pero que cuando el equipo nacional de fútbol gana, Hector se da cuenta de que los sueños se hacen realidad. En definitiva, la imbricación de la amistad y el deporte supera

los obstáculos del racismo en uno de los momentos más cruciales de la historia de Sudáfrica.

Goin' Somewhere Special (2001) de Patricia C. McKissak relata la historia de una niña que tiene que hacer frente a la segregación racial por cada lugar que pasa, la “sección de color” en el autobús, incluso, se le prohíbe la entrada en el auditorio de música. Finalmente, llega a un lugar “seguro”, la biblioteca pública donde “todos son bienvenidos”. La importancia de este álbum estriba no únicamente en mostrar la discriminación racial en los 50 sino también en el derecho a la lectura de todos los seres humanos.

Tras el análisis de estos ejemplos, llegamos a la conclusión de que aunque el tema del racismo se centra principalmente en los conflictos entre la raza negra y la blanca en Estados Unidos, también se advierten situaciones racistas en otros lugares del mundo como Sudáfrica. En este sentido, tal y como reza el lema de una campaña literaria actual “We Need More Diverse Books”, necesitamos libros donde las minorías tomen la voz, donde estos niños sean los protagonistas de sus propias historias.

4.3.7. *Guerras, terrorismo, dictaduras y muros*

El Ratoncito

“Un ratoncito sentado en la repisa
coge pulgas en su abrigo de piel
pero a ésta no la pudo agarrar,
se escondió bajo su piel
El ratoncito se agita sin descanso
esta pulga es un mal bicho.
Vino su papá
buscó en su abrigo
y zas, agarró la pulga
la cocinó en la olla.
El ratoncito llama al abuelo
“Ven tenemos pulga para la comida”

Koleba (niños de Terezin)

A lo largo de la historia de la humanidad los conflictos bélicos han sido una constante en la mayoría de los territorios del mundo. Desde las primeras contiendas romanas hasta las guerras más actuales en Afganistán o Irak, los intereses territoriales, económicos y/o políticos han originado situaciones de horror y masacre. A simple vista, se trata de un tema que genera controversia, ¿debemos incluir los motivos bélicos en la

LII?, ¿deben los niños conocer los entresijos de las guerras? Definitivamente sí, la literatura ayuda a los aprendices a comprender, a razonar y a pensar de una forma crítica, a entender temas tan actuales como la llegada de refugiados a sus países que huyen de su patria en guerra en busca de paz y asilo. En palabras de Whitehead (1993:31): “There is a need for books which help young people face reality, however distasteful that reality may be”. En esta misma línea argumentativa, muchos autores comparten la opinión de Whitehead y han creado álbumes ilustrados donde el texto y la imagen convergen al unísono y muestran la realidad, unas veces más explícita que otras, a los niños del siglo XXI.

Ante un tema tan extenso y de tal envergadura realizaremos algunas subdivisiones para su estudio en profundidad. En el título reza: Guerras, terrorismo, dictaduras y muros. Y este será el orden que seguiremos a continuación presentando una breve introducción al tema para poco después mostrar estas temáticas en diversas obras infantiles en lengua inglesa.

En primer lugar, profundizaremos en las guerras. Tal y como se ha especificado al principio, las guerras son, desafortunadamente, una parte inherente a la naturaleza del mundo desde sus orígenes. Recordemos las primeras guerras como la acontecida en Troya tras el rapto de Helena por parte de Paris. Pero, aquí nos centraremos en guerras más recientes, guerras que aun hoy en día tienen reminiscencias en la literatura infantil y juvenil. En este sentido la Guerra Civil Americana continúa vigente sobre todo por el tema del racismo y la esclavitud. En la literatura infantil, esta contienda se puede observar en el álbum ilustrado *Pink and Say* (1994) de Patricia Polacco. Basado en un hecho real, Say es rescatado por Pink quien lo lleva a la casa en ruinas donde se esconde su madre, pese a pertenecer a etnias diferentes, se establece entre ellos una relación de amistad hasta que los hacen prisioneros, Say sobrevive y cuenta la historia de generación en generación y así llega a la autora. La enseñanza es clara: la esperanza en la humanidad.

Si continuamos con las guerras, en la primera mitad del siglo XX encontramos la I Guerra Mundial (1914-1918) y la II Guerra Mundial (1939-1945). Dos períodos donde prácticamente todos los estados del mundo participaron tanto directa como indirectamente para así velar por distintos intereses de índole económica, territorial o de simple apoyo a otros países amigos. Estas guerras tan importantes para comprender la

Historia Contemporánea también tienen su versión literaria en obras como *The Christmas Truce* (2011) de la poetisa británica Carol Ann Duffy. La guerra parece que da una tregua por Navidad y el poema de Duffy celebra el milagro de la vida, un apretón de manos con el enemigo, las canciones, los regalos, el fútbol y la esperanza (2011:22):

All night, along the Western Front, they sang,
the enemies...
carols, hymns, folk songs, anthems,
in German, English, French...
each battalion choired in grim trench.

Tal y como observamos en el fragmento previo, se refleja el positivismo pese a la guerra, las canciones como medio de salvación, como vía de escape. Por lo que respecta a la II Guerra Mundial, este mismo aura de positivismo se refleja en la iniciativa educativa promovida por la artista judía Friedl Dicker que enseñó a los niños confinados en el campo de concentración de Terezin (a poco más de 60 km de Praga) diversas técnicas artísticas con el fin de que crearan sus propios dibujos y poemas. Resulta entrañable y estremecedor cómo ante tal situación vital algunos de los niños como Pavel Friedmann eran capaces de pintar mariposas, a las que acompañaba este escrito:

No he visto más mariposas.
Aquella fue la última.
Las mariposas no viven aquí,
en el ghetto. (1942)

Estos mismos niños fueron capaces de crear una ópera musical checa en la que está inspirada *Brundibar* (2003) de Tony Kushner e ilustrado por Maurice Sendak. Dos niños intentan ganar dinero para comprar leche para su madre enferma. Sin embargo, el malvado Brundibar hará todo lo posible para impedirlo. Con la ayuda de varios animales y niños componen una canción, gracias a la cual recolectan el dinero necesario para la leche. Poco después, Brundibar pretende robarles las monedas pero es arrestado y finalmente los niños pueden adquirir la leche.

Sin duda, una de las grandes referencias del mundo infantil de este período es Anna Frank, la autora de uno de los diarios más famosos del mundo donde relata sus días de escondite en tiempos del holocausto. Amplio término que no solo engloba una guerra sino también el antisemitismo, el racismo y el odio hacia los judíos propugnado desde la Alemania nazi a través del complejo sistema de propaganda liderado por Adolf Hitler. Sobre esta temática son muchas las obras infantiles que encontramos en el mercado. Entre ellas, la obra de Doreen Rappaport *The Secret Seder* (2005) en la cual Jacques y sus padres están escondidos en la Francia ocupada por los nazis y deciden celebrar la “Seder” junto a otros judíos. Otro de los puntos álgidos de este momento histórico fue la existencia de los campos de concentración donde también eran confinados niños. La historia de la obra de Ken Mochizuki *Baseball Saved Us* (1993) se desarrolla en uno de estos campos de concentración. Se relatan las vivencias de un niño de origen americano-japonés que es reclutado en un campo con su familia después del ataque sobre Pearl Harbor. La primera persona narrativa permite al lector observar las injusticias y la discriminación de la guerra a través de los inocentes ojos de un niño. Experimenta algunas confrontaciones entre los inmigrantes japoneses y los nacidos americanos. En un intento por unirlos a todos, el padre propone hacer una liga de béisbol. De esta manera, el deporte une a las personas. Se trata, por tanto, de una historia de guerra, de racismo, discriminación y odio. Sin embargo, el mensaje positivo es que los niños no pierden la esperanza y usan este odio y este racismo para hacerse más fuertes ante la adversidad.

Otro ejemplo sobre álbumes ilustrados inspirados en el holocausto es *The Greatest Skating Race* (2004) de Louise Borden. La localización data de 1941 cuando los soldados alemanes invadieron Holanda y el protagonista es Piet Janssen, un joven holandés al que le encargan un trabajo específico e importante. Desde niño, patinar ha sido una de sus aficiones y ahora deberá usar sus habilidades para guiar a dos niños judíos a Brujas donde permanecerán con su tía hasta el final de la guerra. Para finalizar con la II Guerra Mundial reproducimos a continuación unos versos pertenecientes a *Why War is Never a Good Idea* (2007) de Alice Walker:

Though War speaks

Every Language

It never knows

What to say

To frogs.

Cronológicamente, después de la II Guerra Mundial el mundo queda dividido entre la esfera comunista y la capitalista y entra en escena la Guerra Fría. Este es el tema principal de *The Wall: Growing Up Behind the Iron Curtain* (2007) del escritor checo Peter Sís. El autor relata de forma original y plástica su infancia en la Praga tomada por el ejército soviético, su apertura a Occidente en la adolescencia, la censura y las prohibiciones hasta la caída del muro de Berlín. Así mismo, la Guerra de Vietnam es el tema principal de *The Wall* de Eve Bunting (1990) donde un hijo y su padre visitan el memorial de los veteranos de Vietnam en busca del nombre del abuelo del niño que murió durante el conflicto. Esta es una forma de dignificar y homenajear a los muertos en la guerra y dar a conocer su historia a las nuevas generaciones.

Más recientes en el tiempo son la Guerra de Afganistán y la Guerra de Irak. En cuanto a la primera, Ana A de Eulate relata en *The Sky of Afghanistan* (2012) los sueños de paz de una niña afgana. A través de su imaginación experimenta cómo sería un mundo en paz sin las atrocidades que se viven en su país en la actualidad. Ligada a la guerra aparece la imagen del refugiado, niños que tienen que salir de sus países en busca de la paz y el asilo que les pueden ofrecer en otros países. Este es el caso de Ziba, la protagonista de *Ziba came on a Boat* (2007) de Liz Lofthouse que narra el duro viaje de una niña a un país extraño y los recuerdos que vienen a su mente durante dicho trayecto. Por lo que respecta a la segunda, *The Librarian of Basra: A True Story from Iraq* (2005) recrea la historia de Alia Muhammad Baker, una bibliotecaria en Bagdad que lucha sin tregua por conservar la riqueza literaria de su biblioteca ante los horrores de la guerra. La autora, Jeanette Winter, ficcionaliza esta obra dirigida al público infantil con el objetivo de subrayar la importancia de la *literacidad* y de la conservación de la cultura aun en tiempo de guerra.

El siguiente bloque temático se encuentra muy cercano semánticamente a las guerras; el terrorismo, otra forma de violencia, quizá con otros tintes. En la actualidad, el terrorismo es uno de los principales problemas de la sociedad moderna y, por tanto, los niños como ciudadanos sufren y viven las consecuencias de esta lacra. La fecha del 11 de septiembre de 2001 marca un antes y un después en la Historia Contemporánea del mundo actual. Los atentados contra la potencia estadounidense derribaron su poder

financiero en la figura de sus torres, pero, lo más importante, significó un ataque en toda regla hacia la sociedad civil americana. Tras un primer momento de shock, muchos escritores publicaron álbumes ilustrados acerca de los hechos. Sin embargo, tal y como expresa Reyes-Torres (2014:123-37), estas publicaciones son un arma de doble filo, ya que muchas veces predomina el esencialismo y se produce una profunda división entre el yo y el otro. Citaremos la obra de Susan Roth *It's Still a Dogs New York: A Book of Healing* (2001) que cuenta la historia de dos perros después de los ataques terroristas. Pepper expresa tristeza, miedo y angustia. Sin embargo, tras un paseo por la ciudad de Nueva York, su amigo Rover le muestra que a pesar de la tristeza, la vida sigue. Pepper aprende que ayudar a otros y ser consciente de la valentía de los equipos de rescate, entre otras cosas, puede llegar a ser un alivio. El mensaje final es que son perros fuertes, que los americanos son fuertes y superarán estas y otras adversidades. Ha pasado ya más de una década, sin embargo el terrorismo sigue vigente y el yihadismo es una de las principales preocupaciones actualmente. No podemos olvidarnos de otro “tipo” de terrorismo, muy presente en España en los últimos años, la violencia de género/doméstica que afecta principalmente a las mujeres. Encontramos un ejemplo en el álbum ilustrado *Mommy's Black Eye: Children dealing with Domestic Violence* del autor William George Bentrin publicado en 2009 y que narra la historia de una familia de osos donde la madre es maltratada. Es interesante la aclaración que realiza el autor donde indica que se ha ejemplificado en la mujer pero que también existe y debe hacerse visible la violencia doméstica contra el hombre e incluso contra los niños.

Seguidamente, nos disponemos a analizar ahora el tema de las dictaduras, los totalitarismos, todo el poder de un estado en manos de una única persona. El siglo XX ha estado dominado por figuras como Hitler en Alemania, Mussolini en Italia o Franco en España. Esta es la temática principal de *The Composition* (2003) de Antonio Skármeta. Pedro es un niño de nueve años cuya principal afición es jugar a fútbol. Tras el arresto del padre de su amigo Daniel, llega al colegio un capitán del ejército que les adjudica una tarea, deberán escribir una redacción sobre qué hace su familia por la noche, en otras palabras, la censura de una dictadura pretende identificar a los objetores de los principios del movimiento a través de las inocentes y sinceras redacciones de sus hijos.

Finalmente, los muros, muros en sentido figurado, pero también muros reales. Probablemente, el primero que nos venga a la mente sea el Muro de Berlín, la

construcción que dividía la ciudad en dos, la parte oriental comunista y la occidental capitalista. Retomando la idea metafórica, un muro divide, segrega, separa personas por cuestiones étnicas, culturales y/o religiosas. En este sentido, estas barreras representan frustración, una defensa irreal y una falta de libertad. ¿Por qué construir muros que limitan e impiden el intercambio cultural entre culturas, razas y religiones? Muros, vallas, fronteras y barreras deben ser destruidas en favor de puentes que conecten personas, sus lenguas, sus tradiciones y hábitos. En definitiva, no solo los muros físicos sino los mentales deben ser derribados porque al fin y al cabo son las causas de las guerras, de las dictaduras y del terrorismo. Y en todo esto, la educación juega un papel fundamental; en este caso, a través de la literatura y de algunos de los ejemplos de álbumes ilustrados que hemos citado anteriormente, los niños pueden conocer los hechos, analizarlos e intentar cambiar el futuro.

CAPÍTULO 5: COMENTARIO Y ANÁLISIS DE OCHO ÁLBUMES ILUSTRADOS MULTICULTURALES

“Il n'y a peut-être pas de jour de notre enfance que nous ayons si pleinement vécu que ceux que nous avons cru laisser sans les vivre, ceux que nous avons passé avec un livre préféré”

Marcel Proust

Tal y como hemos indicado en la descripción de este segundo bloque, en este capítulo nos centraremos en el análisis de los ocho álbumes que hemos escogido porque creemos responden a los objetivos que nos planteábamos al principio. Se trata de sendos ejemplos a partir de los cuales llevar a cabo una educación literaria intercultural que fomente la imaginación, el pensamiento crítico y la creatividad desde edades tempranas, así como la identificación personal y la reflexión acerca del rol del otro. Además, a través de su lectura e interpretación los niños desarrollan la competencia literaria, la *multiliteracidad* intercultural y conseguimos lectores que descubren el placer por la lectura no solo como evasión sino también como experiencia significativa para la vida. Finalmente, otro de los beneficios es su aplicación a la enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua extranjera donde los aprendientes adquieren e interiorizan no solo lengua sino también cultura, historia y literatura.

Para llevar a cabo el análisis tanto del texto como de la imagen seguiremos las premisas de Lukens (2013), Nikolajeva y Scott (2006) y Salisbury y Styles (2012). Utilizaremos el primero sobre todo para la comprensión, análisis e interpretación del texto ya que la autora especifica criterios como la localización, los temas, los personajes, las tramas, el tono o el estilo. En cuanto al segundo, sigue unas pautas similares pero se adecúa a la imbricación que se produce al mezclar imagen y texto. Finalmente, el tercero enfatiza la importancia de la ilustración que adquiere el mismo grado que la palabra escrita a través de ítems como pueden ser analizar el color en busca de significado, leer el lenguaje corporal, leer las metáforas visuales o las respuestas afectivas que pueden producirse mediante la lectura y la visualización de dichas imágenes (2012:81-85).

Por otra parte, tampoco podemos desdeñar las teorías de Bakhtin sobre el concepto “heteroglossia”. El crítico ruso afirma que (1981: xx):

Each large and creative verbal whole is a very complex and multifaceted system of relations. With a creative attitude towards language, there are no voiceless words that belong to no one. Each word contains voices that are sometimes infinitely distant, unnamed, almost impersonal...almost undetectable, and voices sounding nearby and simultaneously.

Se trata, por tanto, de considerar el lenguaje como un compendio complejo, donde nada es arbitrario, donde cada simple vocablo evoca una lengua, una cultura, una literatura y una historia. Lo mismo sucede con las imágenes; así pues, consideramos necesario e imprescindible analizar exhaustivamente cada uno de los álbumes ilustrados seleccionados con el fin de utilizarlos después como recursos didácticos en el aula para promover la expansión de las *literacidades* y de valores crítico-reflexivos clave para el desarrollo integral del ser humano desde su niñez.

5.1. *The Other Side*

Introducción

Escrito por la autora afroamericana Jacqueline Woodson e ilustrado por E. B. Lewis, *The Other Side* (2001) narra una historia de esperanza y ternura a través de los ojos de Clover, una niña negra. Una trama original y un lenguaje literario y sugestivo permiten al lector adentrarse en un mundo un tanto cruel, Woodson habla de racismo pero de una manera diferente. Un símbolo, una valla que separa dos mundos aparentemente antagónicos, se convierte en la protagonista indiscutible del álbum ilustrado. Dichos mundos, en realidad son solo uno y son las dos niñas protagonistas del cuento las encargadas de luchar por su unión final. La imaginación, tal y como señala la autora en la nota introductora, se convierte en una aliada infranqueable. En palabras de Woodson, si tú imaginas algo, se puede hacer realidad. En este sentido, una persona de raza negra ha llegado a ser presidente de los Estados Unidos, una utopía a principios del siglo XX cuando la segregación imperaba en muchas esferas del sector público (diferentes asientos en los autobuses, secciones en los restaurantes, división en las escuelas). En definitiva, Clover y Annie imaginan y persiguen el sueño de derribar la valla tanto mental como físicamente.

Trama

En líneas generales, este cuento narra la historia de dos niñas que luchan para romper la barrera que las separa. Se presentan dos mundos, dos maneras diferentes de

ver la vida. Por una parte, la comunidad negra vive de forma armónica y se divierte saltando a la comba. Sin embargo, Clover no entiende porqué su madre le prohíbe ir al otro lado. No logra comprender la razón por la cual la niña del jersey rosa no puede unirse para jugar con el resto del grupo. Un día Annie pregunta si puede jugar y una de las niñas, Sandra, contesta con un no rotundo. Ante tal negativa, Clover no sabe qué responder. De repente, un día Clover se acerca a la valla y empieza a hablar con la niña blanca ante las risas hirientes de las otras niñas, pero a ella no le importa porque tiene una nueva amiga. Poco después, Clover y Annie rompen la barrera al atreverse a jugar con todas las niñas. Finalmente, todas las niñas sentadas en la valla imaginan un futuro mejor sin vallas, sin fronteras y sin divisiones.

Con el objeto de llevar a cabo el contenido de dicha trama, la autora utiliza una serie de estrategias narrativas que pasaremos a detallar a continuación. En primer lugar, Woodson organiza la historia usando un orden cronológico lineal donde la acción se va desarrollando de una forma gradual. La acción comienza un día de verano y continúa con la narración de los hechos sucedidos ese verano. Por lo que respecta a los tiempos verbales, la narradora usa el pasado para describir y narrar la acción y el presente en los diálogos. En cuanto a los tipos de conflicto, se advierte la presencia del denominado conflicto interno contra uno mismo, que en este caso vive Clover cuando se debate entre seguir con su vida como siempre o introducir a Annie en su círculo de amistades. Además, Clover también experimenta un conflicto contra la sociedad. Ella quiere ser amiga de Annie pero las normas segregadoras de la comunidad donde vive se lo impiden. La niña tiene que decidir si sigue dichas reglas o si por el contrario se deja guiar por su corazón. Este último es, en definitiva, el conflicto más duro y difícil y el que no se logra vencer del todo al final de la historia tal y como Annie expresa: “Someday somebody’s going to come along and knock this old fence down” (2001:29)¹.

Como hemos dicho anteriormente, la narración es cronológica y sigue las fórmulas básicas del relato infantil. En las primeras páginas, se presenta una exposición de la situación a través de las descripciones de las diferentes localizaciones y de la introducción de los mundos de las protagonistas. Un ritmo ascendente en la acción se

¹Debido a la ausencia de numeración de páginas en los álbumes ilustrados, la investigadora ha realizado una con el objeto de facilitar la búsqueda de las sucesivas citas.

produce cuando Annie pregunta si puede jugar y Clover duda hasta llegar al clímax cuando las dos niñas inician una relación de afecto y amistad. Prosigue la aceptación de Annie por parte del resto de las niñas pertenecientes a la comunidad afroamericana y la resolución de la historia se advierte en la imagen donde todas las niñas aparecen en torno a la valla y expresan sus deseos de unión en la diversidad. Es reseñable el suspense que crea Woodson a lo largo de la historia, la soledad de Clover y Annie en sus respectivos mundos se traduce en una celebración de igualdad, amistad e interculturalidad con un final abierto donde el lector no consigue averiguar si los metafóricos golpes que ha recibido la valla serán suficientes para su destrucción definitiva.

Género

Por lo que respecta al género, esta historia podría encuadrarse dentro del realismo histórico, el que siguiendo las directrices de Lukens (2013:93) no se separa de la ficción histórica. Por tanto, estamos ante una historia de ficción con componentes que permiten al lector tomar conciencia de hechos pasados. Por ejemplo, una de las características esenciales de este género es la importancia de la localización ya que aunque ni el año ni el lugar de la acción se indican directamente, los lectores pueden imaginar que en esa población sin nombre la segregación entre sexos preside toda la narración. Woodson recrea de una manera ficcional una situación de discriminación por cuestiones de índole racial a través de la metáfora de la valla y de unos personajes ficticios. Por consiguiente, la imaginación se nos presenta como un arma poderosa para transmitir el objetivo de la autora: denunciar el racismo y lanzar un mensaje esperanzador al final.

Personajes

Siguiendo el hilo narrativo anterior, son los personajes los encargados de dar vida a las distintas tramas y situaciones que se producen a lo largo del relato. Generalmente, encontramos personajes principales y secundarios. En este caso, analizaremos en primer lugar a la pareja protagonista, Clover y Annie, atendiendo tanto a sus rasgos físicos como de personalidad.

Clover (advertimos reminiscencias sonoras con el vocablo *closer* que significa más cerca y puede aludir a la cercanía que consigue la niña con el otro) es la absoluta

protagonista del relato, ya que es ella misma la encargada de contar qué pasó aquel verano. Su personalidad se aprecia a través de sus propios parlamentos. Por ejemplo, muestra el conflicto interior que sufre cuando se debate entre aceptar o rechazar la propuesta de Annie: “I don’t know what I would have said. Maybe yes. Maybe no” (2001:6). Es en este punto cuando Clover piensa, razona y analiza la situación, ¿por qué no aceptar la amistad de esa niña?, ¿pero si mi madre me ha dicho que el otro lado está prohibido? Otro de los factores que afectan y muestran rasgos distintivos de su carácter es la meteorología. Cuando llueve su madre la obliga a estar sola en casa, pero cuando los primeros rayos de sol impregnan la ciudad todo cambia: “I felt brave that day. I felt free” (2001:14). Constituye una liberación, y es entonces cuando se siente preparada para “romper las reglas” y “derribar la valla”: “I got close to the fence” (2001:17). No solo son sus palabras las que permiten al lector descubrir su personalidad, sino también sus acciones. De nuevo, incidimos en la estrecha relación entre Clover y la valla, esa relación amor-odio-miedo-curiosidad que se plantea a lo largo de toda la historia. Cuando decide sentarse en la valla, muestra una personalidad decidida sin desobedecer a su madre que nunca le dijo que no podía sentarse sobre ella. Por último, su apariencia física se detalla a través de las imágenes e ilustraciones que completan la narración de Woodson. En definitiva, Clover representa lo que se conoce en la literatura tradicional como un personaje redondo que experimenta un cambio de comportamiento y ofrece una imagen dinámica y real de una niña de instinto curioso que descubre por sí misma el poder de la amistad y rechaza las rígidas convenciones sociales que dominan la ciudad.

El otro lado, el otro mundo, lo prohibido para Clover, aparece representado por Annie, la niña caucásica. Es la propia Clover la encargada de presentarla: “That summer there was a girl who wore a pink sweater. Each morning she climbed up on the fence and stared over at our side” (2001:4). De acuerdo a sus acciones, Annie puede ser considerada como una niña despierta y decidida, pues es ella quien da el primer paso para iniciar una relación de amistad con Clover. Al principio la narradora advierte sobre el carácter triste de Annie: “She looked sad sometimes, that girl did” (2001:8). Clover atribuye esta situación a la soledad que experimenta la niña en el otro lado, sin amigas con las que jugar y compartir experiencias y vivencias. Pero todo cambia cuando Clover la invita a unirse al grupo: “She smiled then. She had a pretty smile” (2001:16). Al igual que en el caso de Clover, Annie experimenta una transformación a lo largo del álbum

ilustrado, de la soledad y tristeza inicial a la alegría final, contenida, ya que espera que su ejemplo sea solo el principio para un futuro mejor donde la solidaridad, la equidad y la diversidad sean la tónica dominante.

Otro personaje relevante, en este caso colectivo, lo conformarían Sandra y el resto de las niñas de raza negra. Al principio de la historia, influenciadas por las reglas morales de la sociedad en la que viven, rechazan a Annie por considerarla diferente: “And my friend Sandra said no without even asking the rest of us” (2001:5). Sandra actúa como líder de la comunidad de niñas negras y representa los valores del racismo y la segregación. Más o menos a mitad de la narración, cuando se produce el acercamiento entre Clover y Annie, Sandra y el resto de niñas se ríen de esa “extraña” relación: “And when Sandra and them looked at me funny, I just made believe I didn’t care” (2001:22). Al final, la inocencia y la pureza de la niñez triunfan cuando todas las niñas disfrutan juntas jugando: “And when we jumped, Sandra and me were partners, the way we used to be” (2001:24).

En contraposición al mundo infantil, encontramos la esfera de la sociedad adulta, que continúa siguiendo las estrictas directrices de una sociedad cruel: “When I asked my mama why, she said, because that’s the way things have always been” (2001:8). Tal y como podemos apreciar en estas líneas, el conformismo y el dejar las cosas como están es la máxima entre los padres. No intentan hacer nada para cambiar la situación, quizá en un intento de sobre proteger a sus hijos. No es una cuestión de clase social, sino racista, ya que tienen estilos de vida similares. Finalmente, un halo de esperanza surge cuando la madre de Clover no impide tajantemente que su hija tenga una nueva amiga, aunque no sea el prototipo de amiga que dicta su sociedad: “I see you made a new friend”, she said one morning. And nodded and Mama smiled” (2001:24).

Temas

A través de los diálogos y las descripciones de *The Other Side*, Woodson explora temas universales en la literatura infantil como la amistad o las diferencias entre el mundo infantil y el mundo adulto, aquí todo impregnado con un claro tono de denuncia racista y discriminatoria.

Racismo y Segregación

Tradicionalmente, en la literatura infantil ha existido una marcada diferencia entre personajes buenos y malos, héroes y villanos. En este caso, no aparece un villano claro, sino una sociedad, una atmósfera cargada de matices discriminatorios y racistas. El racismo es la causa de la tristeza de las niñas. Al principio de la historia Clover dice: “We lived in a yellow house on one side of it. White people lived on the other” (2001:2); por tanto, ya desde los primeros compases del relato, los lectores pueden apreciar la segregación. Si tomamos en cuenta y analizamos en detalle el título del libro *The Other Side*, el término “otro” cobra un doble simbolismo, ya que adquiere un significado distinto para Clover y Annie. Para Annie, ese otro lado representa una especie de “paraíso” donde niñas como ella, juegan y ríen mientras ella contempla la estampa sola y triste. Para Clover, ese otro lado es donde viven los blancos, personas que según su sociedad son diferentes, pero ella al pasear con su madre y ver a esa otra niña haciendo lo mismo con su mamá, luciendo las mismas ropas, piensa: ¿en verdad esa niña será tan diferente?, ¿por qué no podemos jugar juntas?, ¿por qué no podemos enriquecernos a través de nuestras diferencias? Clover empieza a experimentar esa curiosidad tan innata en los niños que les hace querer descubrir, experimentar e imaginar.

Para resumir, el racismo y la segregación aparecen como temas implícitos en el relato; de esta manera, los lectores no advierten situaciones demasiado crueles pero el clima racista impera en todas las acciones en las que aparece el personaje metafórico de la valla.

Mundo infantil vs mundo adulto

Tal y como hemos analizado anteriormente, dos mundos antagónicos son representados por Woodson en su narración. Por una parte, el mundo infantil se caracteriza por la inocencia, la curiosidad y una búsqueda incesante de respuestas y porqués. Todo esto simbolizan Clover y Annie. Ambas niñas se preguntan qué habrá en el otro lado, el porqué de la prohibición de saltar la valla. Por otra parte, el conformismo y la lealtad a la tradición dominan las relaciones entre los adultos que parecen tener miedo al cambio y no intentan ayudar a mejorar la convivencia entre las distintas razas de la ciudad. Esta es la razón por la que las madres de Clover y Annie no son amigas.

Definitivamente, la autora afroamericana intenta enviar un mensaje a las futuras generaciones. Esta historia fue escrita en 2001 cuando la simbólica valla ya no existía. Sin embargo, el largo y arduo camino hacia la libertad no ha concluido todavía y son los niños quienes pueden lograrlo con pequeñas acciones como la primera vez que Clover y Annie entrelazaron sus manos.

Amistad

La amistad y las relaciones que se establecen entre los niños desde su más tierna infancia han sido tradicionalmente unos de los temas más tratados y explotados en la literatura infantil y juvenil desde sus orígenes. En este relato el triunfo de la amistad no es fácil y se ve inmerso en las dificultades a las que tienen que hacer frente Clover y Annie en una sociedad racista y segregadora. La valla divide, segrega y separa pero ellas están dispuestas a superar todos los obstáculos que aparecen a lo largo de su camino. Las niñas inician su amistad desde la valla, en una zona de confort para ambas y sin desobedecer a sus madres. Ahí reside la originalidad y el magnetismo del relato, no importa el dónde ni el cómo, solo las personas.

Localización

Muchas veces incluso más importante que la historia en sí y los personajes que le dan vida, la localización se erige como protagonista indiscutible. Aquí, se denomina como una localización integral debido a su importancia en el desarrollo de la trama principal. En alusión a estas referencias espacio-temporales, destacaremos una división entre “dos” localizaciones. Por un lado, la localización tal cual los lectores la pueden observar a través de las imágenes con el elemento segregador: la valla. Dicha construcción representa al villano del libro, la división no solo física, sino también intelectual entre dos mundos, aparentemente diferentes. Con respecto al tiempo, la presencia del adjetivo demostrativo “that” es absolutamente reveladora, ya que sitúa la narración en un momento concreto de la historia, en ese verano: “That summer the fence that stretched through our town seemed bigger” (2001:2). Clover remarca cuando tuvo lugar el inicio de su amistad con Annie, ese verano. Por otra parte, los lectores pueden interpretar una localización más “histórica”. Aunque no se ofrecen datos exactos sobre el lugar ni el tiempo de la acción, sí se puede sobreentender que esta historia

podría haber sido real y haberse producido en la década de los sesenta del siglo pasado en una población donde el racismo era una cruel y triste realidad.

Finalmente, no se puede comprender la simbología y la totalidad del mensaje que pretende transmitir Woodson sin atender a la funcionalidad de la localización y a su importancia para valorar los sentimientos, las acciones y el comportamiento de las niñas.

Punto de vista

Uno de los elementos más relevantes a la hora de analizar un libro infantil es el rol del narrador y el punto de vista que adopta. Tal y como hemos especificado anteriormente, es la propia Clover, la protagonista de la historia, la encargada de narrar los acontecimientos que sucedieron aquel verano en el cual descubrió que la amistad no dependía de cuestiones raciales. Como en la mayoría de los libros multiculturales, son los niños los que dan voz a su propia historia con el objeto de verificar y legitimar sus propias vivencias y experiencias. La perspectiva de la primera persona narrativa permite a Clover expresar sus sentimientos, opiniones y puntos de vista. Para llevarlo a cabo, la autora utiliza la primera persona del singular: “Sometimes I stared back” (2001:4). Además, Clover usa el pronombre de primera persona del plural para incluir a Annie y al resto de las niñas: “When we were too tired to jump anymore” (2001:25). También, aparece la tercera persona del singular cuando Clover habla sobre una acción de Annie, como un narrador omnisciente: “Each morning she climbed up on the fence and stared over at our side” (2001:4).

Estilo

Aparte del contenido en sí mismo, se hace imprescindible analizar el estilo narrativo del relato de Woodson. En otras palabras, los recursos estilísticos y la manera en que la autora se vale de la lengua para transmitir el mensaje y al mismo tiempo hacerlo más atractivo al lector. A través de dichos recursos, la autora crea un estilo propio.

Ya observamos las intenciones de la autora en la primera página por medio del uso del determinante “that”, posiblemente una de las palabras claves de la narración que localiza la acción en un tiempo determinado: “That summer the fence that stretched

through our town seemed bigger” (2001:2), ese verano en el que Clover conoce a Annie: “That summer there was a girl who wore a pink sweater” (2001:4). Además, la valla está presente ya en la primera línea. Esa valla que al principio atemoriza a Clover y que ejerce una fuerza inagotable en la sociedad no solo física sino también moral. Relacionado con la valla aparece otro concepto “the other side”, “el otro lado”: “We lived in a yellow house on one side of it. White people lived on the other” (2001:2). Ese “it” se refiere a la valla que separa los dos lados. Estos dos antagónicos mundos representan los lugares donde viven personas “diferentes”, de distinta raza, pero que lucen las mismas ropas, niñas que quieren jugar. Y en medio de toda esta situación, el mundo adulto se muestra impasible y conformista. Sin embargo, las niñas empiezan su “pequeña revolución”, paso a paso, con acciones inocentes como jugar a la comba. Es importante tener en cuenta que el concepto “el otro” aquí se refiere al mundo caucásico, ya que es Clover, una niña negra, la narradora.

El personaje de Annie también puede considerarse como un símbolo para Clover, ya que representa lo prohibido, el lado “maligno”. Al principio, Annie es una incógnita para la narradora, solo es una niña con un jersey rosa al otro lado de la valla. Poco a poco, se convierte en una especie de obsesión y dedica gran parte de sus parlamentos a describirla. El misterio cambia a realidad cuando averigua su nombre e inician el contacto. Así mismo, Annie puede ser identificada con la soledad y la tristeza: “She looked sad sometimes, that girl did” (2001:8). Ella es “la otra”, la niña que está sola y observa cómo juega el resto.

En referencia a los verbos, Woodson usa el pasado para narrar qué sucedió aquel verano: “wore”, “sat”, “rained”, “saw”, etc. Además, los adjetivos tienen un papel muy importante en la historia. Por ejemplo, cuando la madre se refiere al exterior, a la valla, usa términos con connotaciones negativas: “She said it wasn’t safe” (2001:2). Sin embargo, cuando se advierte seguridad, aparecen adjetivos positivos, por ejemplo, cuando Clover está en casa, en “su mundo”: “You stay inside here-where it’s warm and safe and dry” (2001:12). Si nos centramos en el campo léxico de la meteorología, este se relaciona con cambios en el comportamiento de Clover. Cuando llueve, está sola en casa y se siente triste e insegura. Pero, de repente, cuando la lluvia cesa, se siente liberada y sonríe pensando en ir al encuentro de su misteriosa nueva amiga.

Para concluir esta sección, analizaremos algunas frases con el objeto de clarificar de una manera más explícita y detallada el mensaje final de la historia.

- “That summer me and Annie sat on that fence and watched the whole world around us” (2001:22). Las niñas se sienten seguras sentadas sobre la valla mientras observan todas las cosas que el mundo les ofrece. Desde esa posición, son capaces de admirar la diversidad del mundo, diferentes casas, diferentes colores de piel, pero al fin y al cabo, seres humanos que piensan, sienten y aman de la misma manera.
- “Sandra and me were partners, the way we used to be” (2001:25). A pesar de la separación inicial debido a las convenciones sociales, la amistad entre las niñas triunfa y todas las niñas juegan juntas.
- “Someday somebody’s going to come along and knock this old fence down” (2001:29). Esta es la frase final del libro, aparte de su innegable sonoridad y musicalidad en base a la aliteración conseguida a través de los distintos sonidos, el mensaje es claramente esperanzador, Annie expresa su deseo de la destrucción final de la valla, no solo de sus maderas, sino también de sus prejuicios psicológicos, económicos, sociales y raciales.

Tono

Íntimamente ligado con el estilo, encontramos el tono, es decir, la manera en la que el autor transmite su propósito. En este sentido, el tono es positivo, ya que Woodson muestra su confianza y esperanza en las futuras generaciones, en los niños. A través de una obra perteneciente a un género ficticio y unos personajes con los cuales los lectores pueden identificarse, pretende inculcar e inspirar a sus lectores, a esas personas que pueden cambiar el mundo. Por lo tanto, el tono también es didáctico ya que se transmite una lección moral para evitar errores del pasado.

Imágenes e ilustraciones

Una vez analizada la historia escrita por Jacqueline Woodson, nos centraremos en la figura del ilustrador, E. B. Lewis. Desde tiempos remotos, se hace difícil y prácticamente imposible, entender la literatura infantil sin las imágenes e ilustraciones que acompañan al texto y dan vida al mismo. Por tanto, en un mismo nivel de

importancia, no podemos olvidarnos de analizar el grado de simbolismo de las imágenes creadas por Lewis.

En primer lugar, la primera ilustración que los lectores pueden encontrar cuando se acercan a una obra literaria es su portada. En la misma, el retrato de una niña negra cubre la gran mayoría de la ilustración. Esta niña es “más grande” que “la otra”, es la protagonista. Al final de la imagen, se vislumbra otra de las claves de la narración, la valla con la niña blanca. Para resumir, el ilustrador recrea en la portada a las protagonistas de la historia: Clover, Annie y la valla. Ya dentro del libro, la primera página nos sitúa en el lugar donde observamos la casa de Clover y la valla, a raíz de esta primera imagen interpretamos la relevancia que adquiere la localización en el desarrollo de la historia. A través del uso de una cromática suave y de símbolos como flores y árboles verdes, Lewis localiza la historia en un tiempo veraniego. Después de esta primera toma de contacto, los lectores encuentran la primera ilustración conflictiva cuando Annie pide permiso para jugar. Es destacable el hecho de que Sandra se muestra como la más alta y ocupa una posición principal como líder y voz autorizada del grupo. Además, los vestidos pueden ser analizados como símbolos de equidad. En este caso, todas las niñas pertenecen al mismo estatus económico. Esta misma situación se muestra en la siguiente página donde las madres y sus respectivas hijas lucen estilismos similares. Estos elementos pueden leerse como metáforas visuales (Salisbury y Styles, 2012:81).

En las páginas siguientes, se observa el simbolismo del tiempo meteorológico. Por una parte, la lluvia se identifica con la soledad y la tristeza. Ambas, Clover y Annie aparecen solas; Annie saltando en los charcos con su chubasquero y sus botas mientras Clover la observa a través de la ventana de su casa. Esta ilustración es particularmente importante porque los niños pueden ver los objetos que Clover tiene en su casa. Por ejemplo, algunos libros, un símbolo de sabiduría y conocimiento. A pesar de ser negra, lee y tiene cultura (aspecto destacable desde tiempos de la esclavitud donde el alfabetismo se identificaba con la libertad, muchos esclavos escribían como medio de evasión y para expresar mediante el papel sus vivencias). Además, observamos que vive una infancia feliz rodeada de juguetes. Por otra parte, cuando el tiempo mejora y brilla el sol, Clover se siente libre. El ilustrador refleja esta felicidad y ese sentimiento de

libertad identificando a la niña con un pájaro que vuela libre (brazos abiertos) y con una amplia sonrisa en la cara donde predominan los colores suaves y alegres (identificables con el verano). La siguiente imagen representa el inicio de la amistad entre las dos niñas a través de la proximidad a la valla y sus sonrisas.

Definitivamente, el poder de la amistad se observa en la imagen en la que las dos niñas se dan la mano; no hay tensión racial, el negro y el blanco se unen bajo una sonrisa. Esta es la imagen crucial del álbum, unas aparentemente simples manos entrelazadas y unas sonrisas muestran cómo la amistad interracial es posible y gratificante. En cuanto a las respuestas afectivas de las que hablan Salisbury y Styles (2012:85), se establece aquí que los pequeños lectores pueden establecer un fuerte vínculo emocional con Annie y Clover. Sin embargo, en la misma imagen, el resto de las niñas permanecen aisladas y se ve que siguen jugando sin mezclarse con la niña blanca. Al final, una tierna imagen se aprecia cuando todas juntas juegan a la comba (caras felices). Se cierra el libro, con la imagen de la valla “atacada y herida”, cada vez más niñas se acercan a ella y dejan de tenerle miedo (lenguaje corporal que expresa una imagen distendida y relajada). Esta valla, en definitiva, llena los posibles vacíos de la narrativa ya que refleja el siguiente mensaje: poco a poco se produce el acercamiento pero aun queda mucho para lograr el triunfo definitivo de los valores cívicos y morales que deben imperar en una sociedad intercultural en el siglo XXI.

Conclusión y aplicación intercultural

Para concluir, esta historia puede ser utilizada como material didáctico en la escuela primaria en España ya que tal y como subraya Reyes-Torres (2012:35-36) se trata de una obra universal que combina el valor estético y el cognitivo: “*The Other Side* is thus a book with multicultural characters and themes that can be regarded as aesthetic exploration of the human experience in the process of the acquisition of knowledge. That is what makes it universal”. Los principales temas que explora son el triunfo de la amistad sobre los prejuicios sociales y raciales y la legitimización de la justicia social que la hacen interesante para transmitir la importancia de valores cívicos y morales como la igualdad y la diversidad. Aunque a simple vista pueda parecer una historia sencilla, algunos aspectos simbólicos pueden resultar complejos para la interpretación de un niño. En consecuencia, los docentes serán los encargados de ayudar a sus estudiantes a descubrir el significado de la metáfora de la valla o la diferencia

entre el yo y el otro y cómo forman una pareja indisoluble que se complementa. Todos juntos pueden leer la historia e ir analizándola paso a paso. Se recomienda hacer hincapié en la localización tanto temporal como espacial de la historia utilizando referencias históricas. En definitiva, la literatura se muestra como un arma poderosa para transmitir no solo conocimientos puramente académicos sino también sociales. Los niños podrán identificarse con los personajes ya que Clover actúa como una mediadora intercultural con el fin de englobar a todos los niños del mundo en un proyecto de presente y futuro global y diverso, donde las diferencias suman, no restan.

5.2. *Grace for President*

Introducción

Calificada como un best-seller por el *New York Times*, *Grace for President* es una de las obras de la abundante colección de la escritora norteamericana Kelly DiPucchio. DiPucchio publica este álbum ilustrado en 2008, curiosamente el mismo año en que un afroamericano llega a la presidencia de Estados Unidos. Después de años en busca de justicia con el fin de sentirse como ciudadanos de derecho propio, Barack Obama se convierte en líder del país. En cierta medida, esta historia avanza cambios en la historia, a la ya mencionada presidencia afroamericana, se le añade la siguiente meta: el ascenso político de la mujer. Nunca antes una figura femenina ha tomado las riendas del país norteamericano, una realidad que se presenta también en otros países como España o Italia. Esta es la reivindicación de DiPucchio en la figura del personaje de Grace, la discriminación por sexos, las desigualdades que aparecen en la vida pública donde las mujeres no llegan a los puestos más altos del gobierno o tienen sueldos más bajos en determinadas empresas, pese a su buena formación académica. Se precisa una valoración de las personas por su capacidad de trabajo, su empatía y su currículum, no por pertenecer a un sexo u otro.

Trama

Esencialmente, la ilusión y el impulso de una niña que quiere ser la primera mujer presidenta en la historia de los Estados Unidos de América centran el argumento del relato. La narración comienza un día cualquiera en una escuela en Estados Unidos, todos los niños prestan atención a su profesora que les muestra un poster con todos los

presidentes de la historia de su país. De repente, una niña, Grace se sorprende al comprobar que no aparece ningún rostro femenino en esas fotos. Contrariada, la niña no deja de darle vueltas al asunto y decide alzar su mano para expresar su deseo de ser presidenta, pero todos los niños se ríen y piensan que está loca. Esta decisión espontánea da una idea a la profesora que decide organizar unas elecciones en el colegio. A partir de entonces el tema político constituye la principal fuente de la historia, explicaciones simples del recuento, la presentación de candidaturas, los discursos, la presentación del programa electoral, las votaciones, etc. Finalmente Grace gana las elecciones y no por ser mujer sino por ser la más preparada para el cargo. Ahora todos los niños piensan que en un futuro podrá lograr su sueño.

Se trata de una historia sencilla, el sueño de una niña, ordenado de forma cronológica para facilitar la lectura infantil. El relato comienza con una exposición, la lección del día es la historia de los presidentes de Estados Unidos y una niña se muestra perpleja porque el universo femenino no existe en esa correlación de líderes. La acción cambia con el alzamiento de la mano de Grace y la decisión de la profesora de trasladar la vida diaria al aula, el proceso democrático comienza su andadura. El clímax se produce cuando tras los preparativos y las distintas fases del proceso electoral falta un voto y va a parar a la candidatura de Grace, ella ha ganado las elecciones. Por fin, una mujer lo ha logrado. La resolución es evidente, si ha ganado en el colegio, ¿por qué no podrá hacerlo en el futuro en las elecciones a la presidencia del gobierno? Los niños creen que sí podrá.

En cuanto a los conflictos que se plantean, al principio, pero muy vagamente, podemos señalar un conflicto de Grace consigo misma cuando en su pupitre comienza a preguntarse el porqué de la ausencia de mujeres y... ¿por qué no ella? Enseguida levanta la mano y termina con el conflicto. Sin embargo, el verdadero conflicto se establece entre Grace y la sociedad, aquí representada por los niños que se ríen cuando comenta su intención de ser presidenta. Influenciados por las ideas que les transmiten los adultos y la historia se burlan de la niña (si nunca ha habido una mujer, ¿cómo va a ser ella la primera?). La sociedad es a menudo conformista y prejuiciosa y considera que si las cosas son de una determinada manera y según ellos funcionan porque cambiarlas. Sin embargo, esta percepción cambia cuando comprueban que Grace es niña sí pero también una persona preparada para el cargo, que ha realizado una buena campaña electoral y merece la victoria.

Y ese es el final, la victoria de Grace, la victoria en las elecciones del colegio pero DiPucchio espera que ese triunfo se produzca también en Estados Unidos. Un afroamericano llegó al poder, una mujer lo logrará algún día. Deja un final abierto.

Género

La escritora norteamericana utiliza el género ficcional para dar vida a su historia. Podríamos tildarlo también con el adjetivo histórico ya que recrea unos personajes que viven un conflicto con la sociedad y con ellos mismos en un período de tiempo y en un lugar concretos. Grace, la profesora y el resto de niños se encuentran en un país donde una mujer nunca ha llegado a ser presidenta del gobierno y donde las barreras racistas todavía prevalecen. Extrapolado al caso español, esta ficción proporciona al lector una visión real y cercana en su día a día donde muchas niñas en España, sin ir más lejos, pueden advertir la ausencia del rol femenino en las esferas más altas de la política nacional.

Personajes

En una obra dirigida al mundo infantil no cabe duda de que los niños deban ser los protagonistas. En *Grace for President*, la gran parte de la trama se centra en ellos, en cómo son capaces de organizar y desarrollar una campaña electoral gracias a la ayuda de su profesora, otro de los personajes destacados.

En primer lugar, nos centraremos en el personaje principal, Grace. La niña es la protagonista indiscutible, su nombre da título al relato, es la heroína, la que intenta mejorar el futuro y aceptar el pasado ya que no lo puede cambiar, pero la palabra rendición y resignación no están en su vocabulario; por eso decide poner todo su empeño y entusiasmo en lograr la victoria en las elecciones del colegio. La sorpresa inicial: “Where are the girls?” (2008:2) desemboca en una decisión firme cuando clama: “I’d been thinking it over, and I would like to be PRESIDENT” (2008:5). La niña reflexiona y decide comunicar a toda la clase que le gustaría ser presidenta, que le gustaría ser la primera que rompiera la triste estadística de la omnipresencia del hombre en la Casablanca. El siguiente paso es conocer a su contrincante, al principio el semblante de Grace cambia ya que se va a enfrentar a un duro adversario, el campeón de oratoria. Pero esto no la amedrenta ya que nadie dijo que fuera fácil y ella es una

niña optimista. Así lo demuestra a lo largo de toda la campaña electoral, entusiasta y alegre vive una experiencia única e irrepetible y cumple con todas sus promesas, ya no puede hacer más, solo esperar el veredicto. La perplejidad y una inmensa alegría la inundan cuando el último estado en emitir su voto, Wyoming, le da su confianza. Agradecida y satisfecha, su confianza en sí misma aumenta y proclama: “My name is Grace Campbell, and when I grow up, I’m going to be President of the United States” (2008:30). Es un personaje redondo del que el narrador nos da muchos detalles sobre todo de su personalidad y también conocemos su apariencia física por las ilustraciones, una niña de ascendencia afroamericana con profundos ojos oscuros y larga cabellera negra.

En este caso, el contrincante no puede considerarse “villano” ya que el proceso democrático legitima la existencia de varios candidatos en las elecciones y dicho proceso se lleva a cabo de forma pacífica y legal. Los niños disfrutaban cuando desarrollan sus respectivas campañas. Gracias a las contribuciones del narrador, el lector comprueba lo aplicado que es Thomas Cobb, campeón de oratoria, capitán del equipo de fútbol y experto científico del colegio. Todo estaba a su favor. Al igual que Grace, realiza su campaña de forma legal aunque algunos detalles como el eslogan demuestran la educación machista que sigue vigente en muchas escuelas: “Vote for Thomas Cobb, the best man for the job”, él no dice la mejor persona o candidato, sino el mejor hombre. Así mismo, el narrador advierte que no está preocupado porque: “He had cleverly calculated that the BOYS held slightly more electoral votes than the GIRLS” (2008:17): otro signo de división entre géneros que a veces tristemente continúa en los niños. Los chicos votan a los chicos y las chicas votan a las chicas. Hasta aquí la información sobre Thomas Cobb. Físicamente, advertimos por las ilustraciones que es un niño de origen caucásico. No observamos transformación en el personaje, permanece estático y sigue con su vida (ciencia, deporte y ortografía) pese a encontrarse en plena campaña electoral, confiado en la victoria final. En comparación con Grace, puede calificarse como un personaje *foil* que se utiliza en la literatura para remarcar los atributos del personaje principal a través de las comparaciones, a menudo antagónicas, con este.

Otro personaje destacable es la profesora, Mrs Barrington. Desde el principio se muestra sorprendida pero a la vez feliz de que una niña como Grace se dé cuenta por sí misma de la situación de discriminación de la mujer en la vida política del país: “That is

a very good question” (2008:3). Poco después, ante la valiente decisión de Grace, decide convocar unas elecciones en la escuela, se preocupa de todo y es la encargada de explicar cómo funciona el proceso electoral. En edades tempranas, un referente es básico e indispensable y Mrs Barrington cumple con este rol a la perfección. Anima a Grace, busca otro candidato, da las explicaciones pertinentes y observa la campaña pero sin intervenir directamente dejando que los niños imaginen, disfruten y piensen de una manera crítica.

El resto de personajes secundarios representan al colectivo de alumnos y alumnas de la escuela. Unos apoyan a Grace, otros a Thomas, todos disfrutan y se enriquecen de la experiencia. Por las imágenes observamos que se trata de una escuela intercultural donde conviven diversas razas, culturas y posiblemente religiones.

Temas

A los temas tradicionales como la amistad, la convivencia en la escuela y las lecciones se unen otros con un trasfondo más crítico como la adecuación de introducir la política desde edades tempranas o la discriminación por sexos.

La amistad es, con certeza, el tema por excelencia en la literatura infantil y juvenil; cómo los niños se relacionan entre ellos, cómo comparten juegos y aficiones, cómo conviven en la escuela. Aquí observamos las relaciones que se establecen entre los alumnos de la escuela que experimentan emocionados y felices la campaña electoral: “I’m Texas!” said Anthony, “I’m New Hampshire!” said Rose!” (2008:10). Sin embargo, a veces los niños pueden llegar a ser crueles, por ejemplo cuando se burlan de Grace por expresar su sueño en voz alta: “Several students in the class laughed” (2008:5). Dentro de esta convivencia en la escuela, aparte del tiempo destinado al juego, también aparece otra de las máximas de la escuela: aprender y qué mejor que aprender jugando. Lo que comienza como la típica lección de historia sobre los presidentes de los Estados Unidos termina como un juego, un simulacro de elecciones, de esta forma los niños aprenden y a la vez lo pasan bien. Estas son las ventajas de aprender jugando.

¿Qué se debe aprender en la escuela?, ¿se debe seguir el currículo en todo momento? La respuesta es clara, en la escuela se debe aprender todo, cualquier aspecto

de la vida será importante, la vida real, la práctica es fundamental. Entonces si la política forma parte de la vida diaria de cualquier ser humano, ¿por qué no incluirla en el aula? No es una cuestión de adoctrinamiento sino de conocimiento, de saber por qué una persona en concreto dirige un país, cómo consigue llegar hasta allí, cuáles son sus principales funciones, cómo afectan sus decisiones a los ciudadanos. En este sentido, la autora decide mostrar a los niños cómo es un proceso electoral en Estados Unidos, la profesora ejerce de mediadora y explica a los niños de forma sencilla las directrices básicas: “Each state is assigned a number of electoral votes. That number is determined by how many people live in that state” (2008:10). De esta manera, los niños experimentan en primera persona todo aquello que rodea el ámbito político, desde las campañas hasta las votaciones. En este sentido, al final de la historia, en una nota, la autora realiza una exhaustiva y detallada explicación del proceso electoral en Estados Unidos desde el número de electores, la cantidad de votos necesarios para ganar o cómo se realiza el recuento. Además, destaca la importancia de cada voto.

Si la política es un tema controvertido, aun lo es más, el papel de la mujer en la sociedad del siglo XXI. Tradicionalmente destinada a las tareas del hogar y al cuidado de los hijos, el siglo pasado las cosas comenzaron a cambiar y este siglo XXI la irrupción de la mujer en el mundo laboral y en puestos directivos es imparable. Sin embargo, las cotas más altas de poder, por ejemplo, presidencias del gobierno, siguen siendo terreno de hombres. La autora, en la figura de Grace, expresa que la capacidad crítica y analítica de los niños ya muestra las primeras muestras de inconformidad y de cambio. Las niñas ya no entienden por qué no pueden ser futbolistas o por qué no pueden dirigir un país. No comprenden que la pertenencia a un sexo esté más valorada que las aptitudes, las capacidades, el esfuerzo, el trabajo o la motivación. Grace quiere cambiar el mural, quiere que las fotos de las mujeres también aparezcan, quiere ser la primera pero no la última, abrir el camino para que lo continúen muchas más niñas como ella. Un cambio de mentalidad es necesario y qué mejor que hacerlo desde la escuela, el lugar donde los niños se relacionan entre ellos y aprenden no solo contenidos puramente académicos sino también valores emocionales.

Localización

Las coordenadas espacio-temporales son, así mismo, esenciales y aportan al contenido un significado más completo.

En cuanto a la localización externa se enclava, indudablemente, en alguno de los estados de los Estados Unidos de América, pero esta situación podría ser vivida en cualquier otro país del mundo donde una mujer no haya llegado a la presidencia del gobierno. En torno al tiempo, la actualidad, el siglo XXI donde las niñas empiezan a rebelarse en las escuelas ante la discriminación por cuestión de sexo.

Si hablamos de la localización intrínseca al texto, aparte de Estados Unidos, más concretamente es necesario aludir a la escuela, un colegio es el escenario y verdadero protagonista del aprendizaje de los niños, más concretamente del aprendizaje del funcionamiento de la política. Por su parte, el tiempo está reflejado en la primera línea: “One morning in September” (2008:2).

En conclusión, la localización es fundamental. La escuela es el lugar donde se produce la simulación, donde se enseña a los niños a imaginar, a reflexionar y a pensar de forma crítica. Es así como lo hace Grace guiada por su profesora, Mrs Barrington, que lejos de pensar que está “loca” y tiene sueños infantiles irrealizables la anima a través de la vivencia de los hechos en primera persona. Grace aprovecha el impulso y comprueba cómo el esfuerzo y el trabajo bien hecho tienen su recompensa; por el momento solo en la escuela, pero si sigue así, quién sabe, igual algún día ve cumplido su sueño. Querer es poder.

Punto de vista

Kelly DiPucchio utiliza la figura del narrador omnisciente en tercera persona para narrar la historia del sueño de Grace de convertirse en la primera presidenta de los Estados Unidos de América: “Becoming President wasn’t going to be so easy, after all, Grace thought” (2008:8). En este último ejemplo el narrador nos muestra los pensamientos de Grace. Se trata de un punto de vista más alejado que el de primera persona. Quizá, Grace expresando sus propios sentimientos y pensamientos a lo largo de la historia hubiera acercado el relato incluso más al lector. Se sabe que un narrador exterior, que no participa en la acción, es menos personal y su único objetivo es dar a conocer todos los detalles de los personajes, el que todo lo sabe.

Estilo

Como características generales citaremos que se trata de un texto en prosa, que como acabamos de exponer en el apartado anterior, es narrado en tercera persona del singular donde se intercala la narración, la descripción de personajes y situaciones y los diálogos que mantienen entre los niños. Estos diálogos son a veces producto de la curiosidad de los niños y se convierten en preguntas hacia su profesora: “NO girl president? EVER?” (2008:3), así expresa Grace su sorpresa tras ver el poster íntegramente masculino.

En cuanto al lenguaje, es sencillo, directo y accesible para el público infantil aunque también aparecen algunos términos que es posible precisen de la explicación y ejemplificación por parte del profesorado. Algunos pertenecientes al campo semántico de la política: “election”, “democracy”, “state”, “representative” o “vote” necesitan de una explicación previa a la lectura. En el texto propiamente dicho muchas palabras, más bien conceptos, aparecen en letras mayúsculas o subrayadas: “slogan”, “assembly”, DEMOCRACY. Esta última tiene una importancia capital, una de las principales enseñanzas que se desprende de esta historia es el valor de la democracia, por eso la autora la plasma a través de grafías mayúsculas. Los adjetivos también son pieza fundamental a la hora de expresar cómo se sienten los personajes: “No girls? Who’d ever heard of such crazy thing?” (2008:4). Aquí el adjetivo “crazy” se identifica con la opinión que tiene Grace acerca de que no haya habido una presidenta mujer antes, le parece inaudito, sin sentido lógico. Los tiempos verbales utilizados son el pasado en las narraciones: “At recess, Thomas studied his spelling words” (2008:18) y el presente en las intervenciones de los personajes: “What are you waiting for?” (2008:25). En el aspecto de la naturaleza semántica verbal, destacaremos el uso del verbo “think over” que denota reflexión, razonamiento y pensamiento crítico. Así mismo, las oraciones son sencillas y predomina el uso de la oración simple: “Thomas came up with his own campaign slogan” (2008:11).

Quizá echamos en falta un lenguaje más descriptivo y simbólico, pero el tema político y las explicaciones objetivas requieren un léxico sin excesivo envoltorio.

Tono

La actitud que adopta la autora a la hora de contar la historia es de denuncia; pero una denuncia amable y espontánea, es una niña la que, estupefacta, muestra su asombro cuando descubre que en el mural de presidentes no aparece ninguna chica. DiPucchio utiliza el rol infantil para transmitir un hecho real y actual, la discriminación de la mujer. Poco a poco se van consiguiendo avances y este es uno de ellos, la autora pone su pluma al servicio de la sociedad. Por medio de Grace reclama el ascenso de la mujer, en este caso, político. Por tanto, no es una denuncia radical, no se exige una presidenta mujer, sino la meritocracia, llegar al poder a través de la formación.

Imágenes e ilustraciones

Comenzó en el mundo de la animación, para después plasmar su inspiración e imaginación en numerosos álbumes ilustrados a través de trazos y colores. LeUyen Pham es la responsable de las imágenes e ilustraciones de *Grace for President*. La ilustradora vietnamita, afincada en Los Ángeles, colabora con DiPucchio para lograr una perfecta imbricación entre texto e imagen.

En primer lugar, la portada ya nos muestra en un primer plano a Grace, la protagonista. A modo de escenario teatral, la bandera de Estados Unidos funciona como telón y detrás de Grace, un universo intercultural, niños pertenecientes a diferentes etnias, culturas y religiones sonríen junto a ella. Por tanto, el optimismo se presenta ya desde el principio. A lo lejos, un detalle, el cartel donde se lee: Make History. Vote Grace for President. Un anticipo de lo que se desgranará a lo largo del relato: una niña quiere gobernar los Estados Unidos de América. En cuanto a los colores, destacan el blanco, azul y rojo pertenecientes a la bandera norteamericana. Dicha gama cromática está presente en la ropa de Grace y en las cortinas del escenario del teatro y también en las letras del título (Nikolayeva y Scott, 2006: 242-245). En resumen, la portada ya nos da las pautas principales para empezar con la lectura visual de la historia.

En el interior, antes de comenzar con la narración textual encontramos una doble página (las guardas) con las fotos de varios presidentes, como el último (en el momento de la publicación) Obama, y a continuación la foto de una niña, Grace, en otro marco. Mediante la visualización de esta imagen, el niño ya se imagina a Grace como futura presidenta, puede leer e interpretar visualmente el desenlace de la historia prácticamente

desde la primera imagen. Ya como parte de la historia, observamos una primera ilustración con varios elementos destacables. En primer lugar, la lección de historia, el mural que sostiene la profesora con figuras como J. F. Kennedy o Abraham Lincoln. Todos los niños miran atentos cada foto. Sin embargo, en una esquina una niña con piernas en jarretas y brazos extendidos muestra su total desaprobación ante la ausencia de mujeres (importancia del lenguaje corporal). La siguiente página está compuesta de dos imágenes. La conversación entre Grace y su profesora con las fotos de los presidentes de fondo y un primer plano de la niña, expresiva, en su pupitre que intenta asimilar la situación. La siguiente ilustración muestra la clase en el momento que Grace expresa su deseo de ser presidenta (se ilumina el tono amarillo, la mente de la niña se “ha iluminado”- importancia de los colores) y la profesora tiene también una amplia sonrisa. A continuación, aparece la imagen de Thomas Cobb, el niño “lumbera”, “cinco estrellas”, que Pham ilustra rodeado de estrellas cual genio y la cara de preocupación de Grace pensando en las grandes hazañas del niño. Esta imagen muestra en contraposición dos niños: el caucásico Thomas, oriundo norteamericano (probablemente en la actualidad podría identificarse con Donald Trump) y Grace, la niña con raíces afroamericanas que lucha por superar dos estigmas importantes: la discriminación por etnia y por género.

A partir de aquí empieza la carrera política de ambos candidatos. Se suceden las imágenes explicativas y propias de la campaña electoral. Señalaremos una doble imagen comparativa bastante significativa. Por una parte, observamos una Grace azarosa y atenta a cada petición que le hacen los niños. Por otra, un Thomas victorioso desfila con un cetro por el colegio. La metáfora visual de la que hablan Salisbury y Styles (2012: 81) transmite el siguiente mensaje: la confianza excesiva a veces se vuelve en tu contra. En general, se trata de dos campañas, de dos maneras de entender la política y el trabajo por y para el colegio. Mientras que Grace se esfuerza y centra todos sus esfuerzos en convencer a sus posibles votantes y ayudarles en todo lo que puede, Thomas sigue con sus pretensiones personales (se muestra una imagen con sus amigos estudiando, experimentando en el laboratorio y jugando a fútbol).

Llega el día de las elecciones a través de una imagen muy característica. Cada niño representa a un estado vestido con ropas regionales (un abrigo esquimal el representante de Alaska, una bandera blanca con una cruz roja horizontal de Columbia). La siguiente imagen es claramente patriótica, banderas de Estados Unidos y los colores

rojo, azul y blanco invaden todo, incluida la ropa de Grace. Cuando se anuncia su victoria, apreciamos su cara de sorpresa a través de una boca semiabierta (preponderancia del lenguaje corporal, de nuevo). El triunfo significa color y así lo muestra la ilustradora.

La imagen final es una vuelta al origen, al principio, al mural con la foto de todos los presidentes; pero ahora es Grace la que aparece ahí en medio, la que expresa su deseo de formar algún día parte de dicho mural. Alrededor aparece una profesora satisfecha y unos niños sonrientes que aplauden. El primer paso se ha dado, ahora hay que continuar el camino. Un camino que como se muestra al final puede que lleve a Grace a jurar su cargo como presidenta en la Casa Blanca. Si antes de empezar la historia veíamos todas las fotos de los presidentes enmarcados, ahora las efigies cierran la historia con una Grace sonriente. Por tanto, podíamos concluir indicando que el álbum tiene una estructura circular visual a través de dos imágenes simbólicas de los Estados Unidos de América adaptadas a la historia de Grace.

Conclusión y aplicación intercultural

La Historia y los valores son dos grandes términos en mayúscula que constituyen los temas principales que nos ofrece *Grace for President*. Niños y niñas conviven en colegios, gozan y tienen derecho a la misma educación, a cursar las mismas materias, a jugar juntos, a compartir sueños, a conocer la historia y a actuar según unos valores. Sin embargo, lo que en la teoría está ahí no se aplica en la práctica, al menos en lo referente a los valores. Miembros de ambos sexos asisten a clases de historia como la de Grace; en el caso español, imaginemos una clase de historia sobre los presidentes que han gobernado nuestro país. Probablemente, encontremos otra Grace, otra niña que se indigne al comprobar que ninguna mujer ha dirigido su país hasta la fecha.

Este es el mensaje esencial: enfatizar la meritocracia, el trabajo y el esfuerzo tanto en niños como en niñas para que desde pequeños asuman y entiendan que ambos tienen las mismas posibilidades, que parten de cero a la hora de lograr sus objetivos y sus metas vitales. En este sentido, este libro puede usarse en primaria en España como herramienta didáctica para mostrar la discriminación entre sexos pero también para concienciar a las futuras generaciones de la importancia del trabajo bien hecho que siempre obtiene sus frutos.

5.3. *In Our Mothers' House*

Introducción

Este álbum ilustrado publicado por primera vez en 2009 es una de las obras más significativas de la escritora norteamericana Patricia Polacco. Tal y como reza una nota aclaratoria en la cubierta del libro, la autora busca y rastrea en la vida real para encontrar la inspiración en cada nueva obra literaria. Prolífica creadora de literatura infantil y juvenil, explora la niñez y sus temas más destacados en su propio ambiente. Por ejemplo, en los colegios de donde proviene esta historia, de niños considerados “diferentes” por no pertenecer a la denominada en el canon clásico como familia tradicional (un padre, una madre y hermanos). Sin embargo, la realidad en pleno siglo XXI se aleja de esta concepción y encontramos familias homoparentales (padres y madres del mismo sexo). Con este relato, Polacco pretende mostrar esta realidad a todos los niños del mundo para que entiendan la verdadera magnitud del término familia.

Trama

La historia de una familia alejada de los cánones tradicionales centra el principal argumento de esta historia. Desde la llegada de las hijas, su niñez, el matrimonio, los nietos y el posterior fallecimiento de las ya abuelas, Polacco hace un recorrido a través de las experiencias vitales de dicha familia.

Comienza la historia con la aprobación de la primera de las adopciones de dos mamás, Marmee y Meema, después llega un niño y finalmente otra niña para completar una familia numerosa de cinco miembros. A partir de este momento, la narración de situaciones felices y cómicas en la casa ocupa la atención del lector. Sin embargo, no todo es agradable, en la convivencia con los vecinos surgen roces, especialmente, con una vecina que no las acepta y considera que esa unión que mantienen no constituye una verdadera familia. Pese a estas adversidades, lejos de sentirse afectadas, siguen con sus vidas disfrutando de sus mamás. La niñez deja paso a la edad adulta y todo lo que sus mamás les habían inculcado de niñas pasa ahora a los nietos hasta su muerte.

Al tratarse de un cuento dirigido a los niños, la estructura narrativa es sencilla y sigue un orden cronológico; en realidad, la línea del tiempo a través de la que discurre la vida: nacimiento-niñez-juventud-edad adulta y muerte. En un primer lugar, encontramos una exposición de los hechos donde se presentan uno a uno los distintos componentes

de la familia y todas las actividades que comparten juntos con la casa como testigo: los juegos, las comidas familiares, las clases de cocina con los abuelos, la llegada de las mascotas, etc. Sin embargo, de repente, la acción sufre un giro cuando abandonan su zona de confort (su adorada casa), ya que en el vecindario no todo el mundo las acepta y una vecina las rechaza. El clímax de la historia se produce en el momento que deciden no prestar atención a lo que piensan los otros y seguir disfrutando de su vida familiar y preparan una fiesta de disfraces. La resolución llega con la muerte de las ya abuelas, un hecho natural que se acepta con normalidad, aunque sin olvidar todo el amor que les dieron y que aun se conserva en la casa de sus mamás.

También, cabe destacar el conflicto que se produce entre esta familia y la sociedad. En este caso, dicha sociedad está representada por el personaje retrógrado que interpreta la vecina homófoba. Aunque en la actualidad existen muchas familias con dos mamás o dos papás, desafortunadamente la aceptación no es total y el conflicto está presente y algunas veces estos niños son tratados como “diferentes” por ser educados por dos personas pertenecientes al mismo sexo. Aquí, Polacco suaviza el tema y solo se experimenta un momento desagradable que enseguida se torna en felicidad con la preparación de los disfraces.

En cuanto al final, es un desenlace cerrado pero a la vez abierto. Cerrado en el sentido de que la muerte de las abuelas termina con la historia de la “primera” familia, pero abierto a la vez ya que la esencia de las abuelas continúa y su ejemplo perdurará en ellos y la autora espera que en todos los niños que lean la historia.

Género

Pese a ser una historia de ficción, en la nota aclaratoria de la que hemos hablado al principio, la autora especifica que la fuente de inspiración es real; por tanto, quizá Marmee y Meema no son reales, pero sí sus roles, Polacco debió conocer a Marmee y Meema pero con otros nombres y otros hijos en algunas de sus visitas a los colegios. En consecuencia, al género ficcional debemos aplicarle el rasgo histórico y también el cotidiano-realista, ya que recrea un episodio que forma parte de la historia de alguna de las familias a las que nos hemos referido previamente. En esta misma línea argumentativa, también podemos añadir el género de historia familiar, aunque adaptado al siglo XXI, a través de la redefinición de este término.

Personajes

Al tratarse de una familia numerosa (cinco miembros más abuelos) que vive en un vecindario, aparecen un gran número de personajes y al contrario que en la mayoría de libros no encontramos un protagonista principal en la figura de una persona sino un personaje protagonista colectivo: la familia. A continuación, desgranaremos uno a uno sus componentes, así como los personajes antagónicos.

Comenzaremos por la hija mayor, la narradora de la historia de la que no sabemos su nombre, solo se identifica con el pronombre personal “I” y la mayoría de las veces con el de primera persona del plural “We” con el objeto de englobar a toda su familia. A través de sus parlamentos conocemos que fue la primera niña que adoptaron Marmee y Meema para iniciar la formación de una gran familia: “When my mothers told me about how they brought me home to live with them” (2009:1). A lo largo de todo el relato podemos comprobar lo feliz que vive con sus mamás y sus dos hermanos. Tal y como hemos destacado al principio, la primera parte se centra en la descripción de los miembros de la familia y de la casa donde viven con sus diferentes localizaciones y los sentimientos que le inspiran. Cabe destacar la sala de juegos, probablemente, el sitio favorito para cualquier niño: “The most favored place to be for us kids was the sunroom above the carpet. That is where all of our toys live” (2009:13). También expresa una absoluta felicidad al describir una comida familiar: “At our table we didn’t only eat, though...Everyone talked about everything. Politics, sports, music and art”(2009:23). Esto es un claro signo de armonía, estabilidad y confianza familiar. En definitiva, la niña crece en un hogar feliz rodeada de amor. No obstante, pese a su corta edad, demuestra entereza cuando la vecina la rechaza y afirma que: “There wasn’t a day in my life that I didn’t feel deeply loved and wanted by Meema and Marmee. Our mothers were willing to do anything for us. We knew that.” (2009:32). En el aspecto físico, conocemos a través de las imágenes que es una niña de origen afroamericano con grandes rizos morenos y profundos ojos oscuros. En conclusión, es un personaje redondo del que conocemos muchos detalles a través de sus propias descripciones y de las imágenes que componen el álbum ilustrado.

Los otros dos hermanos pequeños son un niño, Will y una niña, Millie. Ya desde el principio la hermana mayor los describe con un profundo cariño: “Three years after I was born, my brother Will came to us. He was so tiny, just three days old.” (2009:3).

“Then there was Millie. We always kidded that our mothers found her under a lily pad in an enchanted pond deep in a hidden forest” (2009:4). Físicamente podemos observar su apariencia a través de las ilustraciones. Por un lado, Will es un niño de ascendencia asiática y de Millie destaca su brillante cabellera pelirroja.

Sin duda, el personaje central son las dos madres. Después de presentarse a sí misma y a sus dos hermanos, la narradora se centra en la descripción de ambas. En primer lugar, destaca lo diferentes que son: “Our mothers were so different from each other that all of us often wondered how they found each other at all” (2009:5). A continuación, realiza una exhaustiva descripción de cada una de ellas. De Meema destaca que su familia es italiana y por eso le encanta cocinar, que es pediatra y los cuida muy bien cuando se ponen enfermos. Por su parte, de Marmee enfatiza su constitución delgada y su carácter organizativo que la ayuda en su trabajo como paramédico en una ambulancia. Algo que tienen en común es su espíritu dicharachero ya que: “Our mothers loved to laugh” (2009:7) y que siempre les demuestran amor incondicional incluso cuando se sienten rechazadas: “She just smiled at me and hugged me up”. ‘I like you, baby’ she said” (2009:26). Todo este amor se traspa a los nietos: “They fell into the waiting arms of their grandmothers. Just as we had done” (2009:38). Podemos concluir que este sería el principal protagonista de la historia, el rol de las madres y su importancia en la educación y la felicidad de los niños. Se trata, por tanto, de una oda a las madres, a las personas que te cuidan y te ayudan a crecer como persona, sin importar los lazos de sangre.

Si las madres son importantes, no menos lo son los abuelos, esas figuras a menudo consentidoras y tan especiales para un niño. En este caso, Polacco no se olvida de esto e incorpora este personaje tradicional en una familia alejada de los cánones. La niña habla de sus abuelos con gran admiración y entusiasmo: “Our Italian granpa, our *nonno*, was in charge of cooking. We all loved gnocchi!” (2009:20). “After dinner, all of us kids would sit on the stairs with our grandparents. This is when they’d tell us about when they were young in the old country. It was the best part of the day” (2009:24).

Tampoco podemos olvidarnos de las mascotas, una buena manera de que los niños adquieran responsabilidades desde pequeños y que se convierten en unos miembros más de la familia. En este caso, son dos perritos los que llegan a completar el

hogar de Meema y Marmee: “After two days of utter misery our mothers announced that they had a surprise for us...We opened our eyes and there they stood, holding two adorable puppies” (2009:16).

Y toda esta atmósfera de felicidad se desarrolla en una casa, en la casa de sus mamás, este recinto constituye un personaje clave, metafórico y cargado de simbolismo que desglosaremos en secciones posteriores como un motivo y como la localización principal.

A continuación proseguiremos con la descripción de los personajes que aparecen ajenos a la familia: los vecinos. En líneas generales, todos conviven juntos y participan en actividades conjuntas: “The Brooks family had a dunk tank...The Abdullas had a fishing booth.” (2009:27). Sin embargo, una vecina destruye esta convivencia feliz y armónica, Mrs. Lockner ya que no acepta a su familia: “I don’t appreciate what you two are!” (2009:31). Es una mujer que no valora el amor y la felicidad por encima de cuestiones de género.

Temas

Toda historia se construye a través de los temas que trata que se materializan en elementos como el argumento o los personajes. Principalmente, es la familia el tema que predomina a lo largo del relato; pero encontramos también otros que mostraremos a continuación.

La familia es uno de los temas por excelencia de la literatura infantil y juvenil junto con otros como la amistad o los juegos. En este cuento, Polacco explora los confines de la familia y aboga por la diversidad dando a conocer al público infantil otros modelos de familia alejados del canon tradicional de familia nuclear pero igualmente válido. La sensibilidad y el entusiasmo en la prosa pretenden generar en el lector una identificación. Cualquier grupo de personas que viven juntas y se quieren forman una familia. No existe una única composición de familia; una mamá, un papá y unos niños son una familia, dos mamás y unos niños son una familia, una mamá soltera y su hija son también. Y ese es el mensaje que se vislumbra a través de la lectura de la historia. ¿Cómo unos niños que han crecido tan felices con sus mamás no van a ser considerados como una familia? Una familia es sinónimo de comprensión, educación en valores,

respeto, amor, cariño y confianza: “What I loved the most about our family was that we could all speak our hearts. We never measured words” (2009:24).

Ligado a la familia, aparece el tema del crecimiento, del desarrollo de un niño tanto física como emocionalmente. Un proceso que suele realizarse en el seno de una familia. Aquí comprobamos que dicho crecimiento se ha producido de forma gradual y feliz, sin fisuras, ya que todo se ha basado en el amor. En el aspecto emocional, la educación recibida es uno de los pilares: “We always tried to be respectful and friendly, the way our mothers taught us to be” (2009:18). Este es otro de los temas tradicionales de la literatura infantil, el proceso de crecimiento, el paso de la niñez a la vida adulta: el nacimiento de un nuevo hermano, la convivencia con los abuelos, las fiestas de disfraces... todos estos temas se recrean en *In Our Mothers' House*. Temas tradicionales que Polacco revisa de forma magistral para ofrecerlos al lector con algunas modificaciones para adaptarlos a la realidad del siglo XXI. Como parte de la vida, también aparece la muerte, un tema que se trata con naturalidad con la llegada de la vejez.

Otro de los temas que aparecen en la historia, tratado eso sí de forma amable y no excesivamente dura, es la discriminación y el prejuicio. La autora explora este conflicto a través de la figura de una vecina que no acepta que Marmee, Meema y sus tres hijos formen una familia y participen en la vida diaria del vecindario. De una manera tierna y reconfortante, las mamás explican a sus niños que lo más importante es el amor y que no presten atención a una persona que no las entiende: “She is full of fear, sweetie. She’s afraid of what she cannot understand: she does not understand *us*... There seems to be no love in her heart, either” (2009:31). La buena noticia que nos presenta la autora es que afortunadamente no todo el mundo es intransigente: “The neighbors agreed- the Mardicians, the Polos, the Yamagakis, the Kiernans, the Goldsteins, the Abdullas, everybody- and one by one they hugged our mothers” (2009:31).

Localización

En esta sección analizaremos por una parte la localización exterior y por otra la interior (propia del libro).

En lo referente a la primera, la historia tiene lugar en Estados Unidos y aunque no indica un año en concreto podemos deducir que se trata de un relato que ha ocurrido recientemente. Sin embargo, podemos extrapolar la historia a cualquier país, ciudad o pueblo de la geografía mundial debido a que es un tema de actualidad donde la diversidad y la heterogeneidad familiar se convierten en las principales protagonistas. Por tanto, la no especificación del tiempo no es inocente ni arbitraria y se advierte como un espacio universal, ya que la historia que se presenta puede ocurrir en cualquier lugar del mundo.

La segunda, la inherente a la historia tiene un claro enclave fundamental: la casa. Presente en el título, envuelve cada uno de los personajes y situaciones. Después de presentar a todos los miembros de la familia, la hija mayor introduce al lector donde viven: “We lived in a big old Brown shingle house on Woolsey Street in Berkeley, California” (2009:9). Y empieza a describir las distintas habitaciones y qué representan en su vida diaria: el salón donde descansan y se relajan con sus mamás, el cuarto de juegos donde la imaginación se desencadena a través de los disfraces, el baño, los dormitorios, el jardín donde construyeron una casa en un árbol y la apreciada cocina: “The kitchen in our mothers’ house was the center of everything that was happening in our household...and all of our family holidays began in the kitchen” (2009:20). Pero la casa no constituye solamente un espacio físico, sino emocional. La casa de sus mamás representa para los tres niños y luego para los adultos el amor, la protección, la ternura, la diversión y el aprendizaje. De hecho, al final, cuando las madres mueren queda la casa: “All of our hearts find peace whenever we are there...not only remembering them, but being there, together, in our mothers’ house” (2009:44).

Punto de vista

¿Cómo narra Patricia Polacco esta historia? Una niña es quien toma la palabra y como cualquier otro niño de su edad se dispone a contar la historia de su familia. A través del uso de la primera persona del singular narra el inicio y usa esta persona también cuando se refiere a opiniones propias y momentos de ternura como el siguiente: “I loved how soft their hands were when they touched my face and wiped away my tears” (2009:15). Además, con la finalidad de englobar a toda la familia como un ente único e indisoluble predomina la primera persona del plural: “We’d all help him unload the perfect Roma tomatoes, the oxtails, the pork shanks and the beef brisket” (2009:21).

En resumen, ¿qué mejor manera de legitimar a una familia que una de las niñas exprese en voz propia el amor que se profesan los miembros de la misma?

Estilo

Aparte del contenido en sí mismo, es esencial la forma de expresarlo para capturar la atención del lector. En primer lugar, al ser un libro infantil, Polacco utiliza una prosa fácil de leer pero no por ello olvida algunos matices de estilo que embellecen el texto escrito.

Predominan los textos descriptivos donde presenta a cada miembro de la familia de forma detallada y también la casa: “Meema was short and stout” (2009:5). En cuanto a las narraciones, cuenta cómo se desarrolla su vida y la de sus hermanos a través de anécdotas como cuando Will se cayó al deslizarse por el barandado de las escaleras: “Once, Will was sliding so fast that he couldn’t stop at the bottom” (2009:9). También advertimos la presencia de diálogos y es aquí donde se utiliza el tiempo presente: “Why doesn’t that lady like us, Meema?” (2009:26). En el resto de la historia los verbos están en pasado ya que cuenta algo desde su actual perspectiva adulta: “One of the niftiest things that happened in our neighborhood as the Woolsey Street block party” (2009:26).

Por lo que respecta al léxico, encontramos varios campos semánticos. Por ejemplo el de la comida: “tomatoes”, “pork”, “onions”, “carrots”, “potatoes”, etc o el de las partes de la casa: “kitchen”, “bathroom”, “garden”... muy comunes en el vocabulario de los niños en su vida cotidiana. No podemos olvidarnos de mencionar el léxico referente al mundo de las emociones y los sentimientos: “laugh”, “love”, “adorable”, etc.

Para hacer más atractiva la lectura, la autora utiliza algunos recursos narrativos como el uso del lenguaje figurado: “They told me how they had walked across dry hot deserts, sailed through turbulent seas, flew over tall mountains and trekked through fierce storms just to bring me home” (2009:1). La autora compara el esfuerzo que necesitaron para lograr la adopción (años de espera y papeleos) con un árido viaje a través del desierto y las montañas. La felicidad más absoluta aparece cuando las niñas y sus mamás lucen unos vestidos para una fiesta: “They floated down like shimmering swans” (2009:36). Por último, encontramos una personificación cuando se afirma que

las paredes de la casa pueden susurrar los nombres de sus madres: “The walls still whisper our mothers’ names” (2009:44).

Tono

Prevalece el tono amable y cálido del que brotan instantes de inmensa felicidad de la niña, solo empañada por los incidentes aislados con una vecina. Polacco muestra optimismo y positivismo a lo largo de la historia, enseña la vida de una familia feliz y solo en algunos momentos pretende atraer al lector con escenas un tanto desagradables para la posterior reflexión. ¿Por qué una familia feliz, educada y respetuosa con el resto no merece el mismo trato?, ¿por qué no se valora la riqueza de la diferencia dentro de los modelos familiares?, ¿acaso es más válido un modelo que otro? A menudo nos centramos en analizar los componentes o los lazos sanguíneos que constituyen una familia y olvidamos que una familia en mayúsculas se define en términos de sentimientos y sensaciones; en la consecución de la felicidad y sobre todo de bienestar de los niños. Este es el mensaje final que se lanza en esta obra y que la autora pretende mostrar al lector con un tono de suave denuncia.

Imágenes e ilustraciones

Acompañando al texto encontramos una serie de ilustraciones que describiremos a continuación. Previamente, cabe resaltar el hecho de que la autora y la ilustradora son la misma persona, así, Polacco es la encargada de dar vida a su historia tanto a través de las palabras como de las imágenes. De acuerdo con Salisbury (2004) los mejores álbumes ilustrados son aquellos donde esta figura coincide y los denomina (2008) “authorstrators” (término prestado de uno de sus estudiantes). Antes de iniciar el recorrido visual de este álbum cabe destacar el gran parecido físico entre uno de los personajes, concretamente la abuela, y la escritora. Resaltaremos a su vez una imagen donde aparece en unas escaleras contando historias (inspiración en las historias que Polacco cuenta en los colegios).

La portada ya lanza el primer mensaje, una familia unida y sonriente posa delante de su casa. Observamos en un segundo plano la casa y un árbol del jardín. Los niños aparecen: la pequeña en brazos de una de las mamás, la mayor abrazada a la otra y el niño en medio con una gran sonrisa. Las madres también sonríen, irradian felicidad. En

cuanto a la tipología y color del título, se ha elegido un tono azul, tradicionalmente un color fresco y tranquilizante que refleja la satisfacción y felicidad que transmiten todos los miembros de la familia. Muchos niños podrán identificarse con los miembros de dicha familia al compartir vínculos emocionales. Antes del inicio del texto escrito el lector se encuentra con dos imágenes. La primera en forma circular recrea la satisfacción de dos mujeres que ven cumplido su sueño de formar una familia tras la aprobación de adopción. La segunda muestra la felicidad de unos abuelos que acuden por primera vez a ver a su nieta. Dos imágenes simbólicas que reflejan el paso del tiempo y de la vida cuando los abuelos se convierten en unos segundos padres para sus nietos. Ya dentro de la narración, vemos en la primera ilustración los primeros días en casa de la hija mayor, una imagen que transmite la ternura de unas mamás que miran embelesadas a su primer retoño. En las siguientes imágenes se presenta a los nuevos miembros de la familia, todos unidos y colaborando juntos en las tareas del hogar. Una de las imágenes más tiernas es en la que aparecen todos bailando y la música se describe como fuente de energía y felicidad. A continuación, al compás de la narración de los diferentes espacios de la casa aparecen sus respectivas imágenes como por ejemplo la del dormitorio que captura el momento en que los niños reciben a Miso y Wasabi, sus nuevas mascotas. La colaboración entre vecinos protagoniza la siguiente imagen. Y llegan los abuelos y demás miembros de la familia, en la cocina todos colaboran y las reuniones familiares constituyen momentos mágicos e inolvidables. Hasta aquí, se muestra un compendio de imágenes familiares de dicha y felicidad que se corresponden con los diferentes espacios en los cuales se producen.

Y llega el momento dramático, tras la diversión de las fiestas del vecindario, la imagen de Mrs Lockner aparece atemorizando a los niños. Las caras de satisfacción y felicidad se tornan en expresiones faciales de temor y preocupación, las sonrisas se convierten en bocas abiertas fruto del miedo y las manos cubren la cara. Aquí, la tarea de la ilustradora es esencial en la recreación y expresión plástica de diversas emociones que pueden ser experimentadas por cualquier niño. Además, también es importante la lectura simbólica de la protección que Meema y Marmee proporcionan a sus hijos mediante un abrazo. Pero este hecho aislado no enturbia su felicidad y llega una fiesta. Ambas madres y las dos niñas se sienten como princesas de cuento con sus vestidos y sombreros de colores, esta imagen tan colorida representa una explosión de felicidad tras el declive anterior. La alegría continúa con los matrimonios de las respectivas hijas

y el nacimiento de los nietos. La imagen de la muerte se presenta en tonos negros pero con la imagen de las ya ancianas Meema y Marmee abrazadas y brillando como estrellas del firmamento, la parte positiva de la muerte es que el recuerdo sigue vivo. Y termina la historia con una imagen de la noche donde la casa se erige como principal protagonista, como muestra del legado de las mamás y los nietos mirando al cielo en un intento de buscar las estrellas que iluminan a sus abuelas.

Conclusión y aplicación intercultural

Sin duda, este es uno de los principales temas que debe ser tratado en las aulas: la familia, el hogar donde crecen los niños, sus guías y sus referencias. En la niñez, la familia y la escuela son los dos pilares básicos. En una sociedad global e intercultural como la nuestra la interacción y convivencia pacífica se hace indispensable y adquiere un valor crucial. En pleno siglo XXI la familia nuclear ya no es la única, nuevas formas familiares se han desarrollado con el paso del tiempo y es nuestro deber como docentes mostrar esta realidad a los niños en las aulas. Así, lo expresan también Domene y Jódar (2016:4) que abogan por mostrar a los niños el amplio abánico familiar derivado de un período histórico donde la diversidad es la máxima. En este sentido, *In Our Mothers' House* constituye una herramienta eficaz para contar la historia de una familia feliz y los prejuicios que pueden surgir y que deben ser rechazados.

5.4. *The Junkyard Wonders*

Introducción

La escritora norteamericana Patricia Polacco, prolífica autora de cuentos infantiles de temáticas diversas como la discriminación, el racismo, la amistad o la familia, recrea un episodio de su niñez en *The Junkyard Wonders*. Publicado en 2010, es la continuación del célebre *Thank you, Mr. Faulkner* (1998). En esta primera historia, considerada como precuela, se narra la niñez de Trisha (recreación de Patricia niña) en relación a sus primeros contactos con la lectura y se enseña a la niña desde pequeña la importancia de la cultura y los libros comparándola con la dulzura de la miel. Así, la niña a la que le encanta dibujar se prepara para aprender a leer. Pero su desesperación crece cuando empieza a encontrar las primeras dificultades y comienza a sentirse diferente. Los niños de la clase se burlan de ella y ella misma se declara tonta.

Afortunadamente, la figura de un buen profesor que anime y motive es clave, y también lo fue para Trisha. Mr. Faulkner valora sus dibujos, la ayuda y protege contra el *bullying* y con esfuerzo y paciencia logra que Trisha lea, logra que Trisha se sienta como el resto de niños de su clase. Este es, a grandes rasgos, el argumento de la primera parte de la infancia de Polacco, que continúa en *The Junkyard Wonders*.

Este álbum ilustrado prosigue con la etapa niña de la escritora, con los cambios y logros que se producen en su vida en este período. Antes de comenzar la historia advertimos una nota en primera persona donde Trisha indica el primer cambio en su vida, después del verano decide quedarse con su padre en lugar de volver a California con su madre. Como no podía ser de otra manera la dedicatoria de la obra va dirigida a otra de las profesoras que influyó en su educación, Mrs Peterson y a la que denomina su tribu, compañeros de colegio y amigos para siempre.

Al final de la historia ficcionada, Patricia presenta su historia real, su niñez marcada por la dislexia y por las burlas de algunos compañeros, pero también por profesores como Mr Faulkner o Mrs Peterson que le enseñaron que ser “normal” no significa ni ser más inteligente ni mejor. Todos y cada uno de los niños tienen algo especial, un potencial, a menudo oculto, que tiene que ser explotado, un diamante en bruto.

Trama

Trisha, una niña de aproximadamente 10 años, es la protagonista de esta historia cuyo título alude a un conjunto de niños destinados a una clase “especial”, en teoría porque no llegan al nivel del resto de sus compañeros pero que gracias a su profesora descubren su potencial y deciden desarrollarlo. El relato comienza después de un verano, el primer día de colegio de Trisha en su nueva escuela. Al principio la emoción y los nervios la abruman, se imagina en clase con su amiga Kay. Sin embargo, nuestra protagonista cursará el año académico en otra clase, una clase denominada *The Junkyard*. La desilusión es total, con lo que le costó aprender a leer y ahora la ponen en una clase para “tontos”. Un niño que le gusta el ballet y una niña con una enfermedad rara, entre otros, pertenecen a la clase; pero poco a poco todos aprenden a divertirse juntos, a trabajar en equipo, a formar una tribu. La tristeza se convierte en felicidad hasta que aparecen las primeras muestras de acoso, de no aceptación. Mrs Peterson

decide tomar cartas en el asunto y les muestra a los niños que muchas veces un “desguace” puede contener cosas maravillosas e inimaginables. Poco después, la muerte de un compañero une aun más al grupo y deciden esforzarse conjuntamente para dedicarle sus progresos, avances que pretenden hacerle llegar a través de un avión que él figuradamente reciba en el cielo. Pese a las primeras negativas del director, la profesora consigue ayudar a los niños a llevar a cabo su sueño.

Un año académico que empezó en la más profunda oscuridad y termina en un cielo azul de esperanza. Los hechos narrados por Trisha siguen un orden cronológico con la finalidad de ayudar a los niños a seguir cada progreso, cada paso adelante, cada dificultad. Al principio se produce una exposición o presentación de la situación: introducción al nuevo colegio, nuevos compañeros, nueva profesora y sus primeras reacciones. Poco después llega el primer punto álgido: la aparición de Barton Poole que hace *bullying* a los niños de la clase “especial”. El clímax podría identificarse con el momento en que descubren el avión en “el desguace”, un avión que se puede arreglar y transformar en uno mucho mejor. Otro de los puntos álgidos es la muerte de Jody que lleva al desenlace, un final donde triunfan los niños y el avión que envían a Jody con un suspense previo tras la negativa del director. Se trata de un final cerrado ya que conocemos exactamente qué pasa al final con cada uno de los personajes años después.

En cuanto a los conflictos que se producen, se establecen claramente dos. Por una parte, el que se produce entre Trisha y la sociedad, una sociedad que no acepta a los niños de la *Junkyard Class* y no valora las diferencias. Y, otro en la mente de la niña, consigo misma, con sus limitaciones, hasta que consigue apreciarlas y valorarlas de una manera positiva gracias a su profesora y a sus nuevos compañeros.

Género

Tal y como hemos indicado en la introducción, los hechos que relata Patricia Polacco contienen un componente autobiográfico y verídico ya que pertenecen a su propia niñez. Por tanto, estamos ante un género híbrido donde se imbrican la ficcionalidad y rasgos autobiográficos, que de acuerdo con Lukens (2013:107) resalta por la muestra de interés, entusiasmo y autenticidad. Para ello, la autora norteamericana toma como fuente de inspiración su infancia pasada y crea personajes literarios que muestran a todos los niños del mundo cómo es posible superar los numerosos

obstáculos que aparecen en el camino pero que gracias al esfuerzo y al sacrificio pueden solventarse.

Personajes

Aparecen personajes reales, de carne y hueso, niños y adultos que forman parte de la niñez de la autora y que describe con delicadeza y al detalle. Es la pequeña Trisha la encargada de llevar a cabo dichas descripciones a través de sus opiniones, pensamientos y reflexiones.

Trisha, probablemente diminutivo de Patricia, el nombre familiar como la llamaban en su casa o simplemente un seudónimo, es la autora del libro durante su niñez. Es a través de ella misma como el lector descubre sus características más destacadas. Se muestra, al principio, como cualquier niña de su edad el primer día de clase, entusiasmada pero, al mismo tiempo, nerviosa por saber quiénes serían sus compañeros y por cómo sería la escuela. Sin embargo, su estado de ánimo cambia cuando descubre que estará en una clase “especial”. En cuanto a sus aficiones, ella misma expresa sus gustos: “I take ballet, too, at least I did in California” (2010:7); “Me, of course, I could draw” (2010:13). Enfatizaremos el carácter emocional del personaje, ya que la niña se muestra tal y como es, se puede observar desde una Trisha alegre y contenta con sus nuevos compañeros hasta una niña que llora tras sentirse agredida por un niño que se cree “superior” por asistir a una clase “normal”. También muestra la sorpresa cuando su profesora le habla de maravillas en un desguace. En definitiva, un personaje redondo, lleno de matices, del que sabemos todo, del que conocemos cada uno de sus pensamientos y preocupaciones, con el cual cualquier niño podría identificarse, es un personaje transparente. Además, su dinamismo es clave, se produce una transformación evidente, de la tristeza inicial y el rechazo a la nueva escuela y la nueva clase a sentirse parte de ella, completamente integrada y feliz.

Mrs Peterson es la profesora, la persona responsable, en cierta medida, del cambio de Trisha, la que se muestra convencida de que hay un genio dentro de cada uno de los niños que conforman su clase. Celebra las diferencias, el hecho de ser especial, todos los niños tienen un talento y ella se encarga de potenciarlo. Valora y cree firmemente en el poder de la colaboración, del trabajo en equipo, del magnetismo y el compañerismo de la tribu. Y así lo especifica Trisha: “Short and stout, she seemed a little scary,

brusque. But her eyes...her eyes were friendly. I was sure of that” (2010:3) que como si tuviera un sexto sentido, puede ver a través de sus ojos la bondad y el carisma de su nueva profesora. Confía y tiene una fe ciega en cada uno de sus niños al considerarlos y casi “obligarles” a considerarse genios desde el primer día de clase. También demuestra un papel conciliador y reconfortante cuando tiene que hacer frente al *bullying* que sufre Trisha y decide demostrar con hechos que las maravillas se encuentran en todos los lugares del mundo, incluso en los más inhóspitos, como puede ser un desguace. Otro episodio importante es la muerte de Jody y el difícil momento de comunicárselo a los alumnos cuando demuestra su empatía y cariño hacia los niños y no puede reprimir las lágrimas: “Then she put her face in her hands and cried” (2010:31). Por otra parte, el compromiso con sus alumnos es tan fuerte y desinteresado que incluso desafía las órdenes del director: “We are going to launch the Wonder tomorrow...just as we planned. And from the roof!” (2010:36). En conclusión, es un personaje clave en la historia, tan protagonista y complejo como Trisha ya que su influencia en ella y en el resto de los niños es decisiva.

La tribu, el compañerismo, el trabajo en equipo. Este personaje colectivo es de vital importancia para Trisha ya que descubre el valor de la verdadera amistad y de la ayuda desinteresada. A lo largo de la historia, Trisha describe en profundidad a los miembros de su tribu: “So Thom, Gibbie, Jody and I were a tribe! (2010:12). Thom es el niño que la introduce en el término *Junkyard* consciente de lo que significa: “Because we are...didn’t you notice...all of us are...different. You know...odd. Like stuff in a junkyard” (2010:7). También le presenta a cada uno de los niños, es listo, les hace reír, tiene problemas de visión y le gusta bailar. Gibbie padece el síndrome de Tourette, tiene tics, grita de repente sin motivo aparente y le gusta construir cosas. Jody tiene una enfermedad rara que le hace crecer mucho más rápido que los demás, le encanta leer y escribir poesía. Por último, Ravanne, es muy tímida y apenas habla pero es muy buena en matemáticas. También habla Trisha de las familias de sus nuevos compañeros (importancia de la familia en el desarrollo de los niños). En definitiva, una descripción amplia y detallada de niños que aprenden a convivir juntos, a enriquecerse de sus diferencias y a aprovecharlas como oportunidades para mejorar sus propias cualidades: “It wasn’t long before Thom, Jody, Gibbie, Ravanne and I were best Friends. We did almost everything together” (2010:13). Son niños que siguen siendo amigos de adultos y esto refleja la verdadera amistad.

En la parte contraria, Kay, la que consideraba su amiga pero que la rechaza cuando Trisha empieza a asistir a clase *Junkyard*. Solo encontramos esta referencia, el personaje se diluye totalmente cuando Trisha conoce a sus nuevos compañeros de clase. También en esta parte, como personaje negativo, encontramos a Barton Poole, el claro ejemplo de *bullying* y acoso escolar, de discriminación. De comportamiento irrespetuoso, se mofa de las nuevas chapas de los niños de la clase de Trisha. Solo sabemos de él a través de los momentos desagradables que narra la niña. Es estático, no cambia su actitud ni su comportamiento a lo largo de la historia.

Temas

A lo largo de la historia de su niñez, Polacco explora temas tanto tradicionales como más controvertidos y complejos. Comenzaremos por los primeros.

El poder de la amistad. El tema por excelencia de la literatura infantil y juvenil, las relaciones que se establecen entre los niños en los ambientes sociales, en este caso, la escuela. La tribu es el fiel reflejo del triunfo de la verdadera amistad, del fomento del trabajo en equipo: “Now form into your tribes. Then, collect everything that you think could be made into something new. Remember, Wonders, here’s your chance. Forget what the object was...imagine what it could be!” (2010:21). La imaginación también se señala como imprescindible, como clave para alcanzar metas. Así, los miembros de cada tribu forman un todo, un conjunto indisoluble, formado por diferencias que se complementan, que se ayudan y comparten opiniones.

La familia. A pesar de que la acción se desarrolla principalmente en la escuela, Trisha destaca los orígenes familiares de cada uno de sus amigos, las profesiones de sus padres, qué les gusta hacer o el apoyo que les muestran -por ejemplo cuando Trisha se siente deprimida su padre la anima y le ofrece una solución: “If the class doesn’t get better, I promise I’ll send you back to California” (2010:9). En consecuencia, comprobamos la relevancia de la familia y cómo estas influyen tanto en el desarrollo personal como académico de un niño, es decir, en el compendio integral de su desarrollo.

La muerte es otro de los temas que se tratan cuando la profesora les anuncia que ya no podrán ver más a Jody, al menos físicamente. Se trata de un asunto natural, ley de

vida, que se introduce a los niños de manera amable. Polacco intenta buscarle la “parte positiva”, la posibilidad de homenajear al niño, la posibilidad de enviarle un regalo al cielo, el avión del desguace, para que él también sea testigo de que el avión se ha transformado, es un nuevo avión, es una maravilla como ellos.

Sin embargo, indudablemente, el tema principal se centra en los niños, niños en este caso “especiales”, a menudo, despreciados por la sociedad y confinados en aulas ya que se piensa que no pueden alcanzar el nivel del resto ni pueden hacer nada más que aprender conceptos básicos. Sin embargo, tal y como se demuestra en esta historia, las maravillas se hacen presentes en cualquier contexto y situación, niños, aparentemente sin talento, son capaces de crear, descubrir, explorar, aprender a manejar emociones, imaginar y transformar la realidad que tienen a su alrededor. Todo un reto para el profesorado, para los guías de estos niños, para docentes como Mrs Peterson que se muestra convencida del inmenso valor de la niñez, de la inocencia, curiosidad y afán de superación de los niños de su clase. Y en torno a todo esto, la parte negativa, la otra cara de la moneda, la ausencia de tolerancia y respeto, de compañerismo, la creencia de sentirse superior. El *bullying*, lamentablemente, tan actual en nuestros tiempos, representa la situación antagónica, un niño que no acepta ver la felicidad en los ojos de los niños con sus nuevas chapas: “Barton Poole grabbed the pin off my shirt. I started to cry... Now twinkle toes and duh...duh...duh the jerking fool are going to hurt us. We are so scared!” (2010:18). Ni tampoco quiere permitir que se hagan realidad sus sueños: “And no one’s allowed on the school roof. Got it? No one! And I’m telling the principal about your stupid plans...” (2010:33).

En torno a estos niños, frente al *bullying*, aparece el sacrificio, la devoción, la dedicación, la disciplina; en otras palabras, el fomento de la cultura del esfuerzo. Una cultura que debe ser fomentada por todos los miembros no solo de la comunidad educativa, sino de la sociedad en general para conseguir un mundo mejor donde la paz y los valores democráticos sean los grandes baluartes.

Localización

Por lo que respecta a las coordenadas espacio-temporales del álbum ilustrado, son claves las notas de la autora sobre su origen autobiográfico. De esta manera, podemos situar la historia unos años atrás, cuando probablemente aun no se había acuñado el

término *bullying* ni existían clases ni programas de atención a la diversidad, sino que los niños eran apartados del resto de sus compañeros y otros se burlaban de ellos. El lugar se indica en los primeros compases de la obra, Trisha asiste a una escuela en Michigan (USA). En cuanto al tiempo y al lugar internos de la historia, el primero se corresponde al transcurso de un curso escolar y el segundo a una escuela principalmente: la escuela como fuente de conocimiento, como generadora de saberes académicos, culturales y morales. Además, el desguace, lugar oscuro y lleno de chatarra se convierte en espacio inspirador para los niños.

Punto de vista

Polacco adopta el rol del narrador en primera persona para ser ella misma quien cuente su historia. Representada por el personaje de Trisha, vuelve a la época del colegio y describe exhaustivamente cada una de las experiencias tanto positivas como negativas que le tocó vivir. La narración ya comienza con un posesivo de primera persona del singular “my” que indica el tipo de narrador. Autobiográfico en primera persona, también utiliza el plural para englobar a todos los niños de la clase del *Junkyard* que marcaron su infancia: “We never did go to Ravanne’s house” (2010:15). En resumen, el “yo” narrativo le permite a la autora meterse aun más, si cabe, en la piel del personaje principal y narrador.

Estilo

No solo el contenido, sino también cómo se presenta inciden decisivamente en una obra literaria. En este caso, el estilo de Polacco se caracteriza principalmente por un lenguaje sencillo y descriptivo, una precisa simbología y los juegos de palabras. En este sentido, a continuación pasaremos a analizar los aspectos léxicos y semánticos del álbum ilustrado en cuestión.

En primer lugar, como en cualquier narración que se precie, los verbos son elementos clave, las acciones que determinan qué pasa y cuándo y cómo lo hace. Al referirse a un suceso pasado, utiliza los verbos en este tiempo en la exposición y descripción de los hechos: “My dad arranged for the whole class to go...” (2010:15). El presente es el tiempo elegido para los diálogos, para hacer presentes esas conversaciones en el momento de habla: “What is your invention?” (2010:25). Por lo

que respecta a la naturaleza semántica de una amplia mayoría de verbos, podríamos denominarlos de pensamiento, opinión o emoción: “feel”, “know”, “think”. Ligado al uso de los verbos, aparecen las oraciones, destacan las empleadas en modo imperativo para crear firmeza y convicción: “Post it in your mirrors. Look at it every day. Memorize it! (2010:5).

En segundo lugar, el léxico es muy rico y variado. Por una parte, vocablos positivos emanan de la boca de la profesora: “genius”, “wonder”. Por otra, términos despectivos caracterizan el vocabulario de Barton Poole: “Weirdos, retards”. En cuanto a las clases de palabras, abundan los adjetivos debido al carácter descriptivo del estilo narrativo de Polacco: “beautiful”, “tangled”.

La simbología y los motivos literarios son otro de los componentes esenciales. Los ojos, el poder de los ojos se refleja en dos momentos cumbre. Al principio cuando tras una primera impresión un tanto atemorizada Trisha comprueba que en realidad su nueva profesora le transmite confianza: “But her eyes...her eyes were friendly. I was sure of that” (2010:3). El otro momento produce el efecto contrario, la tristeza producida por la muerte de Jody que se refleja en los ojos de Mrs Peterson: “Her eyes were red, and she looked sad” (2010:31). Además de los ojos, el símbolo más importante es el avión, ese avión viejo y averiado que encuentran en el desguace y que luego gracias a la dedicación, el cuidado y esmero de los niños por repararlo renace cual ave fénix. El avión no es otra cosa que el fiel reflejo de un niño al que se considera inferior por sufrir cualquier tipo de patología pero que con esfuerzo y sacrificio puede conseguir todo lo que se proponga.

Por último, rescataremos, el que es, sin duda, uno de los mejores pasajes del relato. La definición de genio representa una compilación de términos que cualquier niño debería conocer.

Genius is neither learned nor acquired.

It is knowing without experience.

It is risking without fear of failure.

It is perception without touch.

It is understanding without research.

It is certainty without proof.

It is ability without practice.

It is invention without limitations.

It is imagination without boundaries.

It is creativity without constraints.

It is...extraordinary intelligence (2010:5).

Características como la inventiva, la imaginación, el entendimiento o la creatividad deben ser máximas en la educación de cualquier niño. A través de una estructura bimembre y anafórica, Polacco regala al lector un fragmento de incalculable belleza y cargado de significado.

Tono

¿Cómo o con qué intención cuenta Polacco su propia historia? Apreciamos dos tonos a lo largo de la historia. Por un lado, uno optimista y esperanzador donde demuestra que con esfuerzo, sacrificio y devoción todo se puede conseguir, un niño “especial” es una maravilla y puede crear maravillas. Por otro, un tono de denuncia, aunque amable, se observa en torno al tema de la discriminación, del odio a la diferencia, de la falta de respeto y de valores morales entre algunos miembros de la sociedad.

Imágenes e ilustraciones

Trisha, Patricia Polacco niña, destacó desde su niñez por su gran facilidad y pasión hacia el dibujo. Como no podía ser de otra forma, es ella misma la encargada de ilustrar sus historias, la única creadora del texto y la imagen de su obra. No podían ir más de la mano ambos parámetros.

La portada ya nos presenta dos elementos básicos de la narración. La protagonista aparece en un primer plano, observa el cielo donde fijamente mira hacia un avión en pleno vuelo. La metáfora visual puede describirse en los siguientes términos: todos los niños merecen luchar por sus sueños y miran al cielo de manera simbólica en busca de ellos. Más adelante comprobaremos cómo el avión simboliza el recuerdo y el

reconocimiento al talento que todos y cada uno de los niños de un aula tienen. Por lo que respecta a los colores, abundan los tonos pasteles y claros que denotan felicidad y relajación. A continuación, comienza la obra. Primer día de colegio, alegría, júbilo, colorido, pero también bocas abiertas al comprobar a qué clase irá Trisha. Se suceden una serie de caras atónitas, un tanto desconcertadas en la siguiente imagen, como cualquier niño el primer día que conoce a su nueva profesora. La sensación de asombro se manifiesta tras la explicación de la definición de genio, conocimiento y toma de contacto en los primeros recreos juntos (felicidad reflejada en colores brillantes y pasteles). En resumen, estas primeras ilustraciones reflejan situaciones emocionales con las que cualquier niño se puede identificar y que van acompañadas de unos textos con los que se mezclan de forma idónea. A partir de las siguientes ilustraciones, se produce un contraste cromático, llega la noche y la oscuridad se mece sobre la casa y la cara de Trisha para transformarse de nuevo en alegría en la escuela.

Tras varias imágenes felices, se abre paso Barton Poole y se ve una Trisha asustada y un niño enfurecido que le intenta arrancar la chapa, contemplando la imagen, la maestra le indica con una mano que pare. Ya en la visita al desguace donde todo es negro y sucio, resplandece la imagen del avión, el avión que cambiará la forma de pensar de los niños (el avión al que aludíamos en la portada). Aparecen expresiones de júbilo y alegría en las siguientes ilustraciones con la preparación del avión hasta que llega la muerte de Jody y aparecen de nuevo las caras tristes, presas de la desolación. Sin embargo, la figura del avión les devuelve la sonrisa, ese sueño por el que tanto luchó Jody debe ser recordado con cariño, respeto y alegría. Tal y como podemos observar, este álbum ilustrado narra una historia a través de sus imágenes y textos escritos pero también podría concebirse como una detallada descripción de los diferentes estadios emocionales que puede vivir un niño. Sin la necesidad del texto, el niño puede identificar cada emoción y con la ayuda del mismo puede exteriorizarlas e iniciar un proceso de comprensión de las mismas.

En las últimas imágenes, dicho avión rojo es el protagonista indiscutible, aparece sobrevolando los cielos en busca de Jody. Cabe destacar aquí la elección no arbitraria del color rojo que tiene tanto connotaciones negativas (rojo sangre, rojo muerte de Jody) como positivas (rojo amor a Jody, recuerdo a su legado). La imagen final representa la superación y el trabajo en equipo: la tribu y su profesora sonríen en una plasmación

artística del valor de la amistad, la serenidad, la satisfacción del trabajo bien hecho y la interiorización del genio que cada uno de los niños lleva dentro.

Conclusión y aplicación intercultural

Aunque narra una historia que sucedió hace bastantes años, la historia autobiográfica de Polacco explora uno de los temas de más actualidad en las aulas del siglo XXI: la necesidad de integrar, socializar y empatizar con niños procedentes de otras culturas, religiones, etnias, con necesidades especiales o que crecen bajo el amparo de nuevas formas familiares. Además, también refleja el tema del *bullying* que se deriva de la no aceptación de la diversidad del mundo, de la heterogeneidad de la escuela actual.

Por tanto, *The Junkyard Wonders* constituye una herramienta vital no solo para el aprendizaje de los aspectos teóricos y prácticos de inglés como lengua extranjera, sino también como modelo para los niños. Propugnamos, por tanto, una educación en valores.

5.5. *The Wall: Growing Up Behind the Iron Curtain*

“We build too many walls and not enough bridges”

Isaac Newton

Introducción

The Wall: Growing Up Behind the Iron Curtain es una obra del escritor checo Peter Sís. Publicada por primera vez en 2007, recrea la vida de un niño y su proceso de crecimiento en un régimen totalitario. Galardonada con la medalla Caldecott, narra en una especie de autobiografía la niñez y adolescencia del autor de una manera magistral y original. Combina históricas y exhaustivas descripciones a modo de introducción con páginas donde la imagen y la plasticidad predominan sobre la palabra escrita. También utiliza la forma narrativa del diario donde narra qué le sucede en fechas concretas e importantes para el desarrollo de la trama.

Trama

En primer lugar, realizaremos una exposición del contenido de esta historia que comienza con el nacimiento de un niño en 1948 cuando las tropas soviéticas toman el control de Checoslovaquia. El autor narra sus vivencias de niñez en el colegio y en las calles donde el comunismo lo tiñe todo de rojo y los tanques y las guerras son como los coches para los niños de hoy en día. Enfatiza Sís que todo lo dibuja como para dejar plasmado el momento histórico que le ha tocado vivir. Poco a poco, la narración avanza y el lector entra de lleno en la década de los sesenta con reminiscencias de Elvis Presley y los Rolling. El niño deja paso al adolescente que sigue transmitiendo lo que le sucede no solo a él sino al mundo en una etapa de verdadera agitación y convulsión política y social. Frente a la primera inocencia de un niño que dibuja todo lo que ve y no se pregunta los porqués, surge la figura del adolescente que se rebela ante las injusticias y la falta de valores éticos de la sociedad imperante. Termina la narración con la caída del Muro de Berlín, el derrocamiento de las dos Alemanias que simbolizaban la división del mundo, y con la consecuente liberación y el triunfo de los sueños: “Sometimes dreams come true” (2007:44).

Después de este breve resumen de la trama del relato, analizaremos uno de los puntos clave de la obra, su estructura. A través de una organización clara y concisa, el autor consigue guiar al lector que va conociendo poco a poco tanto detalles históricos verídicos como otros posiblemente ficcionales. Comienza la publicación con una extensa introducción al contexto histórico desde 1917 pasando por las dos grandes guerras mundiales hasta la época de la Guerra Fría. Otro aspecto importante es la forma tan plástica y atractiva que utiliza Sís para explicar conceptos como “Iron Curtain” o “Cold War”. Y es aquí donde observamos un rasgo importante de la estructura, se trata de una estructura circular ya que la obra empieza de la misma manera en la que termina: con la imagen de un bebé, en el primer caso un bebé en el sentido estricto de la palabra y en la última un bebé con barba, producto del paso del tiempo. En líneas generales, el libro se presenta a modo de cómic, con extensas viñetas y algunas aclaraciones en las mismas. Intercalados, aparecen unos diarios donde narra de forma más detallada los acontecimientos históricos de los que es testigo en primera persona. Y finaliza el relato de la misma forma que lo empieza en cuanto a la palabra escrita, pero ahora con un salto en el tiempo, a la actualidad de su vida en América ya como padre.

Por lo que respecta a la narración, Sís realiza un recorrido cronológico y ordenado con el fin de facilitar el entendimiento del público infantil y juvenil. El tiempo predominante es el pasado ya que narra acontecimientos que le sucedieron anteriormente, a excepción de los diarios donde utiliza el presente. A medida que transcurre la trama, observamos que el protagonista vive un conflicto interior consigo mismo y la sociedad en la que vive, al principio acepta todo como viene e incluso le parece “normal”; sin embargo todo cambia cuando la adolescencia deja paso a la racionalidad y empieza a preguntarse el porqué de las cosas, el porqué del comunismo, el porqué de las prohibiciones en todos los ámbitos de la sociedad. Finalmente, el conflicto se resuelve mediante la lucha y la caída del muro que permite poder vivir de acuerdo a los ideales que cada uno desee y no a algo impuesto.

Tal y como hemos expuesto previamente, la organización del relato es progresiva y ordenada, empieza con una exposición a modo de introducción al contexto histórico donde recrea una niñez marcada por la inocencia, la ingenuidad y la pureza. Como la mayoría de los niños, adora dibujar pero en ese tiempo y en ese lugar el rojo y el gris son los colores predominantes que tiñen la cotidianidad reflejada en banderas rojas o símbolos comunistas o el “Spartakiad”. De repente, la guerra estalla y “he drew tanks” (2007:6) y “he drew wars” (2007:7). Cuenta que no se hacía preguntas hasta que descubre que todo no era como se lo contaban en casa y en el colegio (había películas y libros prohibidos, recortes y una cruel división entre el Este y el Oeste). Y es en este punto donde la acción experimenta un cambio, después de este descubrimiento los colores cambian y “slowly he started to question. He painted what he wanted to - in secret” (2007:14). En esta línea argumentativa, la Primavera de Praga de 1968 y la música representan un avance y aparecen las imágenes con colores vivos, la ilusión de los Beatles, el rock y las cabelleras largas simbolizan la ruptura con el socialismo. Todo esto ocurre en unas páginas donde el protagonista dibuja y pinta elementos culturales propios de la parte occidental: arte, poesía teatro, etc. Sin embargo, el 1 de agosto de 1968 se produce el clímax de la historia cuando Checoslovaquia es invadida y vuelven el rojo y el gris. Para Peter, la esperanza es vital y expresa este sentimiento a través de un concierto, un concierto americano que lo rescata, es un sueño. La situación se vuelve incluso peor y la censura, la discriminación y la segregación son protagonistas en su vida diaria. Para luchar contra ellas, utiliza el dibujo, para dar forma a sus sueños de libertad. Uno de estos sueños es la destrucción del muro que divide el mundo en dos

colores metafóricos: una imagen alegre y plástica que representa ideales universales como el respeto, el orgullo, la sabiduría o la igualdad y una gris y bucólica que muestra la estupidez, la corrupción, el miedo o la envidia (2007:42-43). Finalmente, la resolución y desenlace se produce a través de una ilustración de un mapa de Europa unida y personas que destruyen el muro que simboliza el logro del deseo de un niño-ahora adulto: “Sometimes dreams come true. On November, 9, 1989, the Wall fell” (2007:44-45).

Género

En cuanto al género, es indudable el carácter realista del mismo ya que aunque por medio de algunas metáforas y matices en sentido figurado, el autor pretende plasmar con texto e imágenes cómo fue su niñez, cómo experimentó y creció bajo la cortina de hierro del lado comunista en la Checoslovaquia de la década de los 50, 60 y 70 durante el período de la Guerra Fría.

Se trata, por tanto, de lo que Lukens (2003) denomina realismo histórico, a modo de relato informativo, pero alejado de los manuales convencionales, Sís pretende acercar al público infantil y juvenil los entresijos de la Guerra Fría en su Checoslovaquia natal. Convertido en un personaje ficticio de cuento, un niño al que le gusta dibujar muestra cómo afecta dicha situación en la vida diaria infantil y los cambios que va experimentando en el paso a la adolescencia y la vida adulta. En otras palabras, se advierte un género híbrido con tintes biográficos, ficticios e informativos. Así, de nuevo, el espacio y los conflictos que vive el personaje son claves para advertir el género de la ficción histórica.

Personajes

La gran amalgama de personajes tanto ficticios como reales que encontramos en la historia la hacen rica en matices y proporciona al lector una amplia perspectiva histórica de la época.

En primer lugar, analizaremos la figura del personaje principal, la recreación ficcional autobiográfica del autor, Peter Sís desde su más tierna infancia hasta la cúspide de la edad adulta. A través de sus afirmaciones y narraciones conocemos varios detalles de su personalidad. Situándonos en la niñez, observamos la inocencia e

ingenuidad de un niño que sigue las directrices de su familia y la sociedad y lo plasma gráficamente: “After drawing whatever he wanted to at home, he drew what was told at school” (2007:5) sin cuestionarse los porqués: “He didn’t question what he was being told” (2007:8). Pero de repente, su comportamiento y sus pensamientos se transforman al descubrir que todo no era exactamente como se lo estaban contando: “Then he found out there were things he wasn’t told” (2007:9). Es en este punto donde el personaje experimenta un cambio; se considera, por tanto, un personaje dinámico, que cambia al compás del desarrollo de la historia. En definitiva, podíamos resaltar la presencia de un personaje donde observamos reflejados los vaivenes e hitos más significativos de la historia del siglo XX en Europa. En esta misma línea argumentativa, se identifica con las nuevas modas: “He joined a rock group and painted music” (2007:15). También, el lector puede observar sus distintos estados de ánimo, desde la felicidad por la llegada de la Primavera de Praga de 1968 al terror cuando empiezan a aparecer en escena los tanques rusos, para de nuevo exaltar de felicidad ante un mínimo rayo de esperanza: “Los Beach Boys arrived. America to the rescue!” (2007:25). Se trata de un personaje cargado de una interesante simbología emocional que pasa de la tristeza a la felicidad, de la amargura a la esperanza, de la nostalgia al alivio final cuando el muro que divide el mundo cae. Otra de las características principales que destaca Sís es su afición a la pintura, al dibujo, a dotar de vida a través de un papel de todo lo que le sucede tanto a nivel exterior (sociedad) como a nivel interior (pensamientos y sentimientos). En conclusión, estamos ante un personaje redondo del que el lector logra conocer muchos detalles de su vida diaria (circunstancias de su tiempo, colegio, familia, casa, amigos...).

Aunque el recorrido vital de Sís es el principal protagonista de esta historia, observamos otros personajes secundarios, pero no menos importantes por su alta carga histórica.

Procedentes del mundo de la política, apreciamos a los “villanos” del cuento. Tenemos al frente soviético (los comunistas) que toma el control sobre Checoslovaquia en 1948 y con ello de la vida de los habitantes del país: “The Communists take control of the school” (2007:4), por ejemplo, la escuela, en un afán de adoctrinamiento de las futuras generaciones para conseguir inculcarles los ideales del movimiento: “Public displays of loyalty”. Y no podemos olvidarnos de su líder Stalin. Dentro de este mundo

de horrores habla el autor de las prohibiciones que se establecen: “Western radio is banned”; “Telephones are bugged” (2007:31). En contraposición a este mundo al que el escritor identifica con el término pesadilla, surge la esperanza a través de personajes y símbolos positivos procedentes de Occidente como los Beatles, Elvis, los Rolling o los Beach Boys.

Aunque no constituye un personaje de carne y hueso, el muro “The Wall” se erige como uno de los ejes narrativos de la historia, la división del mundo no solo a nivel físico (el muro que separaba las dos Alemanias) sino a nivel intelectual, en el pensamiento de las personas. Oriente y Occidente son como entes antagónicos, enemigos indestructibles que finalmente se dan la mano ante la caída del muro que simboliza la consecución de la libertad, de vivir de acuerdo al modo de vida que se elige y no que al que se imponga.

Muy pocas o casi ninguna referencia encontramos de personajes reales en la vida de Sís, solo algunos comentarios sobre su familia o sus amistades, pero no aparecen ni los nombres, quizá en un intento de dar más importancia a lo colectivo por encima de lo personal. Su historia podría ser la que hubiera vivido cualquier niño de su edad en la Checoslovaquia de aquel período. Sin embargo, dichos nombres y referencias sí aparecen en las secciones donde reescribe sus diarios: “My father’s cousin Lamin...” (2007:12). En conclusión, este trabajo literario se sustenta en las reflexiones de un personaje principal con reminiscencias a importantes figuras sin las que la historia no podría ser comprendida en su totalidad.

Temas

Muchas veces nos acercamos a una nueva lectura a través de sus temas, de eso que familiarmente llamamos, de qué va la historia: de amor, de aventuras... En algunos casos, dichos temas generan controversia en cuanto a si deberían ser dirigidos a un público infantil. ¿Podrá entenderlo?, ¿es necesario introducir temas “desagradables” desde la infancia? Definitivamente sí, los niños tienen derecho a conocer para entender, a descubrir para imaginar y dar vida a sus pensamientos y a reflexionar de una manera crítica.

Y esto no es otra cosa que hablar de temas como la política intransigente, la división del mundo por intereses económicos y sociales, la guerra, el terror, la muerte,

la falta de libertades, las imposiciones por decreto, etc. En *The Wall: Growing Up Behind the Iron Curtain*, Sís explora todos estos temas desde una perspectiva original combinando la crónica histórica con el relato de un niño, cómo un niño ve las guerras, la presencia de tanques, el estallido de bombas o los cambios que en poco tiempo va experimentado la sociedad en la que vive.

Con el objeto de realizar un estudio más exhaustivo de cada uno de los temas que aparecen en el relato, los dividiremos en positivos y negativos.

En primer lugar, destacaremos como uno de los más positivos las aficiones infantiles. Dibujar es uno de los pasatiempos favoritos para los niños, al leer la historia de Peter muchos niños se sentirán identificados y probablemente comprueben que ellos mismos dan forma a sus inquietudes (un niño suele dibujar a su familia, amigos, su casa, su colegio...y dependiendo de los lugares donde vive lo que pasa en las calles, en la actualidad; por ejemplo, en Afganistán probablemente un niño dibuje cosas similares a Sís). En este sentido, el autor utiliza lápiz y papel para expresar a través de formas gráficas lo que probablemente le sea mucho más difícil con palabras. Aquí también encontramos divisiones, entre el blanco y negro con tintes rojos y sangrientos de los horrores del comunismo y los colores de la alegría, la esperanza, la música, las películas o el arte y son estos últimos otros de los temas positivos: el descubrimiento, el abrir los ojos ante lo nuevo y comprobar que es muy diferente a lo que pensabas que era la vida y darte cuenta tras reflexionar y meditar que todos los ciudadanos del mundo tienen derecho a disfrutar de la música de los Beatles o del arte que ofrece Estados Unidos.

En segundo lugar, más recurrentes y como principales ejes temáticos encontramos los temas negativos pero reales. La ocupación del frente soviético de Checoslovaquia a finales de la década de los 40 originó consecuencias y cambios profundos en la vida del narrador y de todos los niños de aquel entonces. El 1 de mayo se convierte en fiesta de guardar, el servicio militar es obligatorio, todo lo que proceda de Occidente es perjudicial y se declara totalmente prohibido. Stalin es el modelo a seguir, el profeta del comunismo. Las guerras, los tanques, la violencia, las prohibiciones, la falta de libertades, las detenciones y el terror se convierten en protagonistas de una sociedad donde los niños empiezan a crecer y a cuestionarse las imposiciones no razonadas.

Para terminar, enfatizaremos la presencia de un tema muy común en la literatura infantil y juvenil, el denominado en el mundo anglosajón como *growing up*, crecimiento de los niños tanto a nivel físico como intelectual. En este caso, se marca claramente este último a través de los pensamientos de un niño de corta edad que va creciendo al mismo tiempo que los distintos avatares de la historia, esto lo hace más fuerte y más decidido, pasa por la adolescencia donde se rebela y ve los frutos de esa nueva generación “indignada” al llegar a la edad adulta.

Localización

Las coordenadas espacio-temporales son de vital relevancia a la hora de alcanzar un profundo entendimiento y una posterior reflexión sobre la historia que nos narra Peter Sís. El lector comprobará nada más comenzar la lectura que una localización exhaustiva lo guiará a lo largo de la inmersión lectora. Incluso antes de iniciar la narración propiamente dicha nos encontramos con un mapa con un círculo donde se sitúa la historia: Alemania del Este, Checoslovaquia, Polonia, la Unión Soviética y Hungría. En la zona limítrofe aparece Alemania del Oeste y Austria y en un punto más específico Praga, el hogar de nuestro protagonista. Ya en la historia propiamente dicha, en la introducción el autor no habla solo del lugar sino también del tiempo cuando suceden los hechos que va a contar a continuación. Toda la narración es una marcada y reiterada distribución de fechas y lugares: “1948”; “Hungary 1956”; “November 22, 1963”... que introducen los acontecimientos que se narran y que influyen de manera notable en el desarrollo del protagonista como ser humano.

En conclusión, la localización constituye una pieza de anclaje indispensable en esta historia, actúa como un marcador cronológico e histórico que dirige otros elementos narrativos como el rol de los personajes, los temas o el contenido de las tramas.

Punto de vista

¿Qué postura puede adoptar el narrador para contar una historia de estas características? Aquí reside uno de los puntos más emblemáticos de la historia de Sís. A la combinación de crónica informativa más tradicional e historia hecha cuento a través de la voz de un niño de la que hemos hablado anteriormente, se une el tipo de narrador

elegido. Pese al carácter autobiográfico de la obra, Sís huye de la clásica fórmula del narrador en primera persona y adopta el punto de vista del narrador omnisciente en tercera persona para contar los acontecimientos históricos y cómo los vive en carne propia desde la niñez a la edad adulta. Para ello, se sirve del pronombre personal de tercera persona del singular: "he", "At first he drew shapes, then he drew people" (2007:2-3). Una explicación lógica de este hecho podría ser su afán globalizador y colectivo, Sís no considera su historia como algo único, personal e intransferible, sino como una realidad de todos los niños y niñas de su época, todos iban siendo conscientes poco a poco de las guías de actuación del gobierno comunista, lo reflejaban en sus dibujos, se rebelaban e iniciaban la lucha por un futuro mejor. Sin embargo, sí adopta la primera persona en los apartados titulados diarios: "My father's cousin Lamin is in prison..." (2007:12); "We were given our Young Pioneer scarves..." (2007:12), aquí sí que habla directamente de su familia y de sus experiencias vitales concretas y personales.

Estilo

Podemos afirmar que el estilo es uno de los elementos más inherentes y característicos de la obra de Sís. Un estilo que puede ser calificado de original, personal y muy llamativo debido tanto a su estructura como al lenguaje y las figuras literarias que observamos a lo largo de la lectura.

Lo que parece empezar como una obra historiográfica a modo de manual divulgativo se transforma en la siguiente página en una especie de comic con viñetas que explican sucesos y breves líneas finales donde se narra la historia ficticia en sí (la historia de Peter Sís). En resumen, mucha imagen y breves oraciones en forma de aclaraciones hasta que llegamos a los diarios (secciones que van intercalándose a medida que avanza la narración) donde la prosa se alarga y se advierte la presencia de un lenguaje más rico y diverso. Este estilo se asemeja al adoptado por la novela gráfica y con el cual podría identificarse este álbum.

En cuanto al lenguaje, observamos la presencia del campo semántico del terror en términos como: "wars", "tanks", "prison", "orders", "punished", "censorship", "Iron Curtain", etc. También, relacionado con este, aparecen los símbolos comunistas: "red flags", "Moscow", "The Soviets", "Young Pioneers". Otro campo léxico sería el

asociado a Occidente: “The Beatles”, “rock”, “Louis Armstrong”, “Jeans”, etc. En suma, hay una clara oposición entre los dos mundos. Por lo que respecta a los verbos, predomina el presente de indicativo en la exposición de los sucesos: “Slowly, our world begins to open up” (2007:16), “The Iron Curtain descends again” (2007:30) y el pasado para narrar los hechos en boca del niño “But he had to draw. Sharing the dreams gave him hope” (2007:31).

Cabe destacar, así mismo, los juegos léxicos que se establecen por ejemplo al principio y al final de la narración del niño. “As long as he could remember, he loved to draw” (2007:1) vs “As long as he can remember, he will continue to draw” (2007:47). Utiliza el pasado al principio para especificar lo que hacía el niño y ahora en el presente lo que seguirá haciendo el niño convertido en adulto. El dibujo constituye un motivo literario esencial ya que actúa como un elemento liberador que permite vivir un poco más feliz entre tanta desgracia y facilita la posibilidad de expresar a través de imágenes lo que con palabras es duro y difícil, cuando se es niño por falta de comprensión y cuando se es adulto por excesivo conocimiento de la situación. A pesar de este aspecto negativo, dicha afición es lo único que se mantiene infranqueable a lo largo de las décadas y que continuará.

Gráficamente, también observamos rasgos de estilo como el uso de las letras mayúsculas con el fin de enfatizar un mensaje. Por ejemplo, la palabra COMPULSORY se repite para indicar las normas que gobiernan la vida diaria del Peter Sís niño: “Collecting scrap metal- COMPULSORY”; “Public displays of loyalty-COMPULSORY”.

Por último, hemos hablado en la sección de los personajes sobre el muro y su simbolismo y no podemos olvidarnos de la cortina de hierro “Iron Curtain”. Al igual que el muro, de materiales robustos (hierro y ladrillo), representan dos fuerzas aparentemente inquebrantables que impiden el disfrute y goce de la libertad y las modas e innovaciones que llegan de Occidente. Sus ciudadanos se ven envueltos en una especie de prisión cercada sin posibilidad de cambio. Dentro de este apartado de simbolismo, los colores recrean diversas emociones y sentimientos. Rojo, blanco y negro para Oriente y una amplia gama cromática para la apertura del mundo de Occidente. Esto se observa claramente en una doble página donde un color grisáceo se

asocia a elementos como: “stupidity”, “injustice” o “terror” y otro más rosado con “truth”, “integrity” o “happiness”.

Tono

Sin vestigios de negar la evidencia, Sís clarifica con detalles y gran cantidad de información las negativas consecuencias del período de la Guerra Fría en su Checoslovaquia natal y en otras zonas como la Alemania Oriental. Al tratarse de un libro dirigido a un público infantil y juvenil, las escenas no son demasiado crueles ni sangrientas. A través de la simbología de colores, el autor lanza mensajes implícitos en ellos, el rojo del comunismo se identifica con la sangre y la violencia y los tonos blancos y negros con la tristeza y la desilusión, mientras que los colores más vivos y brillantes lo hacen con las artes escénicas y las novedades de Occidente.

Imágenes e ilustraciones

Aparte de escribir su propia historia, el escritor checo también la ilustra a través de singulares y poderosas imágenes que atraen la atención del lector a simple vista y que una vez analizadas provocan sugerentes reacciones.

Comenzaremos por la portada donde predominan los colores blanco y rojo que representan una poderosa y significativa simbología. Se trata de lo que podíamos denominar como colores con contenido político-ideológico y que se vinculan históricamente con los regímenes comunistas. El título *The Wall* se muestra con bloques de ladrillos, material firme y prácticamente imposible de sobrepasar y representa la férrea dictadura y censura que imperaba en la época que se lleva a cabo la narración. Así mismo, aparece la estrella del comunismo formada por dichos ladrillos rojos y dentro el protagonista de la historia, un niño sonriente que disfruta tocando un tambor, sin ser consciente aun de la injusticia y desigualdad en la que vive. Esta imagen muestra una clara contraposición: ¿cómo se puede ser feliz en un encierro?, ¿por qué un niño sonríe si vive en una dictadura? La respuesta es clara: la inocencia del niño no le permite ver la corrosión ni la corrupción en la que se encuentra inmerso y aficiones como la música o el dibujo lo enajenan de la misma. Recordaremos también las dos imágenes que abren y cierran la historia: el bebé que al principio dibuja lo que ve y el bebé-adulto con barba que se cuestiona las cosas y dibuja un signo de interrogación.

Estas dos ilustraciones tienen tal poder visual y narrativo que resumen toda la historia: desde la inocencia de un niño que dibuja todo lo que ve desde la curiosidad que lo caracteriza hasta el adulto que ya ha finalizado el proceso de comprensión, análisis e interpretación de la sociedad en la que vive. Solamente con ambas imágenes podríamos contar la historia. De hecho, otro de los aspectos más destacables es la preponderancia de la imagen con respecto al texto en esta obra.

En la primera parte de la historia, la más tierna infancia, predominan el rojo, el blanco y el gris y observamos la presencia de símbolos comunistas como la estrella, la bandera, los desfiles conmemorativos o una gran figura de Stalin. Todos estos símbolos acercan al lector a la cultura y la historia de Checoslovaquia en la época de la dominación soviética. En la segunda, el colorido empieza a aparecer gradualmente a través de la música para finalmente llegar a todo su esplendor en la doble página donde se hace alusión a los Beatles, al arte o al teatro. Sin embargo, se trata de una ilusión efímera y el rojo y el gris vuelven (significativa es la ilustración donde el Peter Sís ya adolescente muestra su asombro y temor ante la gran cantidad de tanques rusos). Todo transcurre como en la gran parte de la historia hasta que el lector se encuentra con una doble imagen impactante. Dicha ilustración se encuentra separada por un muro de ladrillo: una parte en color rosado con las características que deben primar en una sociedad civilizada y moderna y otra en tonos más oscuros donde reinan la injusticia, las mentiras y la corrupción. Aquí, la lectura del color por la que abogan Salisbury y Styles (2012:81) es fundamental, ya que los colores más pasteles se identifican con situaciones más relajadas y felices como las mostradas en esa parte de la imagen. En contraposición, los tonos más oscuros representan tensiones y frialdad que se identifican con los términos presentes en esa subdivisión. Sin dudarlo, Sís escoge la primera y así lo muestra pedaleando en dicha zona. Finalmente llega a la meta con su bicicleta cuando cae el muro de Berlín y se aprecian cantidades ingentes de personas derribando el muro y logrando la unidad de Europa. Esta última imagen también cobra importancia por las connotaciones históricas y de superación personal (mensaje esencial para los niños) que transmite. Así, la bicicleta es uno de los juguetes preferidos por los niños durante su infancia y con ella pueden llegar a la meta en una carrera de forma física y a la meta en la vida de forma metafórica. Además, la gente gritando y alzando los brazos en expresión de júbilo muestra el final feliz de la historia. En definitiva, en este caso, las

imágenes guían al lector; se trata de un libro muy visual donde las ilustraciones cuentan una historia.

Conclusión y aplicación intercultural

Una vez analizados los distintos elementos que componen esta historia concluimos que posee una gran fuerza tanto narrativa como visual y que puede ser utilizada en la clase de inglés como lengua extranjera en aulas de educación primaria en España. Aunque algunos términos y símbolos históricos no sean muy familiares para los niños de hoy en día, con la ayuda del profesor podrán profundizar en ellos y darse cuenta de lo importante que es conocer el pasado para entender el presente y hacer frente al futuro. No ha pasado tanto tiempo desde que niños como ellos eran adoctrinados en las aulas atendiendo a una única ideología como válida (incluso hoy en día sigue ocurriendo); todo lo contrario, a lo que hoy debe ser la máxima: una educación en valores, en la pluralidad, en la aceptación del otro, de las minorías, de las diferencias como oportunidades de enriquecimiento y no como desigualdades. Por tanto, consideramos que esta lectura puede ser provechosa para conocer la historia y también las localizaciones donde se produce la misma. En esta línea argumentativa, Bataller (2011:32) expone que “un viatge cultural, per exemple, ens pot remetre a una obra literària, però també al valor d’un paisatge o d’un referent històric”. Así, los niños pueden profundizar en la historia y también en los distintos espacios donde tuvo lugar.

5.6. *Walking to School*

Introducción

Publicada por primera vez en 2008, la obra de Eve Bunting se centra en la división religiosa existente en Irlanda del Norte entre los seguidores del catolicismo y los del protestantismo. Dos niñas que comulgan con diferentes credos tienen que hacer frente a las discriminaciones y muchas veces actitudes violentas que genera la no aceptación de la diversidad y multiplicidad de creencias y valores.

Tal y como señala la autora al final de la historia en una nota aclaratoria, aunque se trata de una historia ficticia, la fuente de inspiración es real, ya que recrea unos

acontecimientos que tuvieron lugar en Belfast, la capital de Irlanda del Norte, hace algunos años cuando un grupo de protestantes amenazó a un grupo de niños católicos que pasaban por el que consideraban su “territorio” para asistir a la escuela. En dicha nota, Bunting señala la buena conducta de algunas personas que intentan dejar el pasado atrás; pero, desafortunadamente los grupos radicales y extremistas siguen presentes. Tras el acuerdo de paz firmado en junio de 2007, la escritora irlandesa espera que sucesos como el que narra en este álbum ilustrado formen parte del pasado.

Trama

Dos niñas, una católica y otra protestante ofrecen un rayo de esperanza ante la difícil y convulsa situación que se vive en Belfast por cuestiones de índole religiosa. A través de un pequeño gesto, ambas niñas consiguen superar, al menos por un momento, los radicalismos y extremismos que imperan en su vecindario.

La historia ficcional basada en hechos reales realizada por Bunting tiene como protagonista a Allison, una niña católica, que sufre las consecuencias del antisemitismo y el odio en su camino hacia el colegio, ya que tiene que pasar por territorio protestante. Aunque son solo niños, seres inocentes, los adultos increpan a estos niños y sus familiares que solo pretenden llegar al colegio.

El relato comienza para Allison como cualquier día normal para cualquier otra niña de su edad que se despierta en su cama para ir al colegio. Sin embargo, la vida de Allison no es como cualquier otra, y ella misma se pregunta si el odio que hay en Belfast entre protestantes y católicos existirá en otras partes del mundo. Siguiendo el paso, ponerse el uniforme para ir al colegio para continuar con un desayuno en la cocina con su mamá al que llega su tío Frank para acompañarlas a la escuela. Lo que debería ser un camino tranquilo y placentero para un niño que asiste a sus lecciones para aprender y divertirse se convierte en una auténtica pesadilla, incluso se precisa de soldados que velen por la seguridad de los niños en el arduo camino a la escuela. Y, de repente, el poder de la niñez, la inocencia y la ternura que despierta el momento en que a Allison se le cae un botón de su americana y una niña protestante la ayuda. Ante este hecho, el tío Frank monta en cólera y muestra su total desaprobación. La historia termina con la reflexión de Allison en el colegio preguntándose porque no puede ser amiga de esa niña.

A grandes rasgos esta es la principal trama de la historia. Por lo que respecta a las estrategias narrativas empleadas, la narración es ágil y sencilla y más o menos sigue un orden cronológico desde que Allison se despierta hasta que llega al colegio. Cabe destacar un *flashback*, a modo de recuerdo; este se produce mientras desayuna la protagonista al recuperar un hecho pasado sobre una conversación que escuchó entre su tío Frank y otras personas. La estructura organizativa de la historia es así mismo simple y directa. La exposición se sitúa en casa de Allison, se presenta el problema al que la niña tendrá que hacer frente al salir de su zona de confort. A continuación, la acción sufre una modificación cuando llegan a Drummond, el vecindario protestante, y empiezan las provocaciones, los insultos y la violencia. De repente, llega el clímax de la historia, el punto de inflexión que provoca la sonrisa del lector, un botón y dos manos que se lanzan a por él, dos niñas que no pueden ser amigas por razones ideológicas. En último lugar, la resolución se produce cuando el lector se da cuenta que una niña, a pesar de su corta edad, reflexiona y razona sobre el comportamiento de los adultos:

What is she talking about? I don't feel like a hero. All I know is, I met a Protestant girl who was nice. She said she hated this fighting, and so do I. I think we could be friends, if we had the chance. I know we could.

If the grownups would let us (2008:31).

La niña no ve inconveniente en ser amiga de una niña protestante y no considera esto un acto heroico, sino un simple acercamiento a otra niña de su edad para iniciar una amistad. Sin embargo, se siente contrariada ya que los adultos no lo permiten.

Otra de las estrategias narrativas que utiliza la autora es la técnica del monólogo interior para expresar los sentimientos, opiniones y pensamientos de la niña. A través de una estructura circular, el personaje de Allison comienza con sus preguntas sin respuesta en la cama nada más despertarse y finaliza también sin respuestas en la conversación que mantiene consigo misma en el colegio.

Podemos observar que se producen dos tipos de conflictos. Un conflicto entre la niña y la sociedad que no tiene un final feliz debido a la intransigencia de los adultos que consideran a las personas de otra religión enemigas. Por otra parte, Allison experimenta también un conflicto consigo misma, preguntas y más preguntas para las

que no encuentra una respuesta lógica y racional: ¿por qué tanto odio?, ¿por qué una niña católica y una niña protestante no pueden ser amigas?, ¿por qué tiene que sufrir una odisea todas las mañanas para llegar al colegio? Este parece superado en su interior; sin embargo, la sociedad constituye una fuerza demasiado potente que de momento no consigue quebrantar.

En consecuencia, el final se muestra un tanto desalentador si prestamos atención al mundo adulto. Sin embargo, la autora prefiere adoptar un final abierto en la cabeza de Allison cuya pequeña revolución interior comienza a tomar forma y a plantearse las cosas, para después (esperemos) pasar a la acción en un futuro cercano, en ese final abierto, a gusto y elección del lector.

Género

A la hora de discernir el tipo de género del relato, la nota aclaratoria que hemos comentado en la introducción es de vital importancia. Aunque Allison y el resto de personajes son ficticios, la trama está basada en un hecho real; en realidad la autora tiene conciencia de un acto similar de vejación y violencia hacia un grupo de niños católicos que se dirigían a la escuela a través de un vecindario protestante. Estamos, por tanto, ante una historia que podemos encuadrar dentro del realismo histórico por la relevancia de las coordenadas espacio-temporales, los conflictos entre los personajes consigo mismos y con la sociedad y la importancia del tiempo pasado.

Personajes

Walking to School cuenta con un gran abanico de personajes a través de los cuales Bunting explica las dificultades que encontraba un niño católico para asistir al colegio al atravesar un vecindario protestante.

Allison es la protagonista de la historia, una niña católica con una edad de 8 años. Desde el principio de la historia, el lector comprobará que se trata de una niña de carácter despierto y curioso, y lo más importante, piensa y reflexiona de una manera crítica: “Start wondering about Protestants and Catholics. Do they hate each other as much in other countries as they do here in Northern Ireland?” (2008:4). Por estas razones, la niña se muestra reacia a asistir a la escuela. Es una niña lista e inteligente que pese a su corta edad es consciente de la situación: “I’d seen those

Protestants yesterday morning myself, in person” (2008:13). Y más aun cuando sorprende a su adorado tío Frank en una conversación privada comentando que un tal Liam merecía una lección. La niña se apiada de él pensando que no era justo golpear a nadie, pero sabe cuál es su papel en la familia: los niños, ver, oír y callar y por eso no dice nada, pero la idolatrada imagen que tenía de su tío empieza a cambiar. Dicho cambio se hace más profundo cuando ve con sus propios ojos como califica de enemiga a una niña que solo le ha devuelto un botón. ¿Por qué no puede ser amiga de esa niña? Probablemente, jugará con las mismas muñecas y tendrá aficiones similares. Simplemente profesa otra religión. Lamentablemente, ese simplemente es un todo para la mayoría de los adultos. En definitiva, Allison es un personaje redondo del que conocemos muchos detalles sobre todo a través de sus pensamientos y de los monólogos interiores que establece consigo misma. También, es dinámico ya que experimenta una transformación, desde los pensamientos sigilosos al principio de la historia hasta mostrar un signo de madurez cuando piensa en los niños más pequeños: “I’m eight years old and I’ve heard some of those words before, but what about the little kids? Some of them are just four” (2008:21). Tampoco demuestra un fanatismo religioso al pensar que incluso ellos mismos, los católicos, a veces se comportan mal: “But are we a bad lot, too?” (2008:15). En realidad, ella se considera una niña como otra cualquiera, con valores como el agradecimiento cuando alguien hace algo bueno por ella; por eso le regala su canica a una niña de la que probablemente no llegue a conocer su nombre, tampoco a compartir juegos, solamente porque es protestante. Esta es la última reflexión de la niña, una niña que empieza a pensar de manera crítica y a pesar de que solo murmura y por el momento no se atreve a gritarlo en voz alta da un importante paso hacia la reconciliación. Los adultos deberían aprender de ella.

En contraposición a Allison, encontramos al tío Frank, personaje sin el cual no podríamos entender el mensaje de la narración. El adorado tío se convierte en una especie de villano religioso para su sobrina cuando muestra su fanatismo: “Liam Connors has got to be taught a lesson” (2008:10) y comprueba que en realidad lo han lastimado. Para el tío Frank, los protestantes son malos, no algunos, todos, incluso una niña inocente que solo realiza una buena acción al devolverle el botón a Allison: “Get away from her, you dirty Protestant” (2008:26). En cuanto a su aspecto físico, Allison lo describe de la siguiente manera: “Uncle Frank is big and heavy. He has the bluest,

laughingest eyes.” (2008:13). Se trata, por tanto, de un personaje estático, no cambia a lo largo del relato.

La niña sin nombre, la niña protestante representa la figura del otro, “el enemigo”. Sin embargo, se demuestra una vez más que la niñez tiene esa magia, esa frescura que sobrepasa cualquier obstáculo y decide ayudar a una niña sin importarle si es católica o no. Se observan miradas cómplices y gestos de agradecimiento en el mundo infantil. Todo lo que sabemos de ella es en boca de Allison que la describe en primer lugar físicamente: “She has on pink high-top tennis shoes and she’s down on her hands and knees...” (2008:24); “She has frizzy brown hair and she’s wearing a navy blue sweater” (2008:25) y después descubrimos rasgos de su personalidad como la ayuda desinteresada a los demás cuando devuelve el botón sin esperar nada a cambio.

Temas

En tan solo 31 páginas Bunting explora varios temas interesantes que analizaremos a continuación.

En primer lugar, subrayaremos el tema principal, la atmósfera en la que se sustenta todo el relato, el fanatismo religioso, las confrontaciones y los problemas que surgen en Belfast, los conocidos como ‘The Troubles’. Algo que en pleno siglo XXI debería estar superado y aunque la convivencia entre ambas religiones a día de hoy suele ser pacífica y correcta, aun surgen casos de violencia y discriminación aislada como el camino a la escuela en Drummond que relata Allison. Basado en un hecho real, el lector advierte de la gravedad de la situación, de lo complicado que es llegar al colegio si eres católico en Belfast y de que la única ruta para llegar a la escuela es a través de un barrio protestante.

En esta misma línea argumentativa encontramos un segundo tema, el contraste entre el mundo adulto y el mundo infantil. Son los propios adultos los que fomentan el odio entre ambas religiones y pretenden inculcarlo a los niños. No solo los protestantes que gritan y atemorizan a los niños a la entrada del barrio, sino también los propios católicos se comportan mal e impiden la relación entre niños protestantes y católicos. Por ejemplo, la madre de Allison le dice que no hable con niñas protestantes: “Allison. Don’t you be talking to her!” (2008:26). También la madre de la otra niña actúa de la

misma forma: “My mum made me come”, she shouts to me. “I didn’t want to. I hate this” (2008:26). En resumen, los adultos fomentan el odio, la desigualdad y la discriminación. Incluso, la profesora en el colegio, Miss Gallagher compara a los católicos como héroes en Irlanda, como si fueran superiores, en lugar de enseñar a los niños a valorar a cada ser humano por su singularidad independientemente de su religión o clase social: “You’re all Irish heroes, so you are” (2008:31).

Pero el caso más agudizado se muestra en la figura del tío Frank a través del suceso con Liam Connors que descubre Allison. La imagen del querido e idolatrado tío se desmitifica cuando descubre cómo es en realidad y lamenta haber escuchado esa conversación: “Why did I have to hear what I heard that night?” (2008:31); se produce aquí la desmitificación más absoluta: “I’d gone back up to bed, wondering what I’d heard and what it meant. Poor Liam, whoever he was. He was going to get in trouble” (2008:17).

Sin embargo, ante tanta negatividad surge el poder de la amistad, de la empatía, del intento de rebelación ante el mundo adulto. El mundo infantil representa la inocencia, la pureza, la ingenuidad y las ganas de superar el odio entre religiones. Es conmovedor el pasaje en el que las niñas intercambian las pocas palabras que les permiten los adultos. Aunque al principio, Allison, influenciada por los adultos, piensa que la niña quiere quedarse con su botón y lo peor, con un souvenir católico: “She wants my button! She wants a Catholic souvenir” (2008:24), después cuando se lo devuelve le da las gracias y lamenta su equivocación, no todos los protestantes son malos: “I’d thought all wrong about her. And that makes me feel bad”. Por un momento, siente que la reconciliación y la coexistencia pacífica es posible: “For a second or two I see the shine of it, the jungle colors, and I want to snatch it back” (2008:28). Pero, de nuevo, el mundo adulto se interpone: “Are you mad altogether, girl?” (2008:29). En definitiva, un rayo de esperanza brota al compás del inicio de una amistad que por el momento se ve truncada por el egoísmo y la testarudez adulta: “She smiles at me and gives a small secret wave. I give a small wave back” (2008:29).

Localización

Por lo que respecta a la localización de la historia, desde el principio, a través de las palabras de Allison se especifica donde tiene lugar el relato, Irlanda del Norte, concretamente en su capital, Belfast. A través de la lectura de cada página podemos observar que una atmósfera cruel y violenta prevalece en cada diálogo y en cada reflexión. El tiempo no se detalla exactamente, pero de acuerdo con la nota aclaratoria final ocurrió varios años antes de su publicación en 2008.

Esta sería, de manera somera, la localización histórica de *Walking to School* sin dejar de lado un “personaje simbólico”, la denominada ‘Peace Line’, disfrazada ya que en realidad, aunque muchos luchan por lograrla en su plenitud, aun quedan personas como el tío Frank que prefieren vivir bajo el odio y la discriminación religiosa.

Más concretamente aquí, observamos varios espacios físicos y otros con claros matices metafóricos. El primer lugar que aparece es la casa de Allison, espacio seguro para una niña católica, donde su madre le prepara el desayuno. Sin embargo, incluso en este espacio teóricamente seguro comprueba al escuchar una conversación de su tío la crueldad que le espera fuera. Y es tras la salida de casa cuando el ambiente se vuelve más hostil, cuando llega a Drummond se produce la imagen negativa, el símbolo segregador, la barrera entre gente que vive en la misma ciudad. En este barrio protestante cada mañana en su camino al colegio niños y niñas son testigos de situaciones que no deberían ocurrir en una sociedad civilizada. De nuevo, en la siguiente localización, la aparente seguridad de la escuela se torna en una mentira ya que el adoctrinamiento se hace presente al considerar a los católicos que sufren la persecución de los protestantes como héroes, en lugar de enseñar a valorar a todos por igual, se ensalza una religión sobre otra.

Punto de vista

Ya en la primera línea de la historia apreciamos que es un narrador en primera persona quien será el encargado de contar su propia historia, sus propias vivencias: “As soon as I wake up up, I see the yellow wallpaper...” (2008:4). Es Allison, la niña curiosa, despierta y con una madurez sorprendente para su edad quien va a narrar todo lo que pasa por su cabeza, qué piensa, cómo lo piensa y porqué lo piensa. Va a hacer partícipe al lector de un aparente día normal en su vida, el despertar, el desayuno y el

camino hacia la escuela. Sin embargo, desde el principio sus temores y miedos aseveran que la realidad es bien distinta. La normalidad reside en la anormalidad, en la injusticia y la desigualdad. Pero un día ocurre algo extraordinario al comprobar en carne propia que no todos los protestantes son malos y así sigue con su reflexión en la escuela.

En conclusión, el uso de esta primera persona narrativa permite a la autora hacer la historia más cercana, más íntima y personal.

Estilo

Escrita íntegramente en prosa, la historia de la irlandesa Eve Bunting destaca por su agilidad y progresión lógica lo que facilita la lectura por parte del público infantil al que va dirigida. Destaca el lenguaje descriptivo y un léxico que describe cada situación al detalle como en el fragmento al inicio de la historia cuando a través del condicional expresa sus deseos: “I wish I could stay safe in bed, but, I can’t. I wish I hadn’t started this new school...” (2008:4). Por medio de esta estructura oracional, la autora muestra los lamentos de Allison ante su nueva escuela. Las interrogaciones, las preguntas sin respuesta aparente, son otra de las construcciones más destacadas: “What about the things I heard Uncle Frank say that night?” (2008:15), la niña se pregunta qué significan y porqué escuchó esas cosas esa noche (that night, el deíctico demostrativo enfatiza esa noche y no otra). La reflexión se hace visible desde el inicio de la historia hasta el final cuando se pregunta: “What is she talking about? I don’t feel like a hero” (2008:31). En líneas generales, predominan las frases sencillas y el tiempo verbal de presente ya que está relatando sucesos que están pasando en ese momento: “We get to school and I sit at my desk...” (2008:31). Sin embargo, utiliza el pasado para referirse a la conversación que escuchó la noche anterior: “One night I Heard my Uncle Frank and his Friends whispering in our kitchen when my parents were out...” (2008:10). La significación léxica de los verbos es relevante, acciones que expresan pensamiento crítico, reflexión y sentimientos: “think”, “feel like”, “know”, “ask”, “wonder”, “listen”.

Además, abundan los adjetivos que califican las situaciones y las personas de acuerdo a la significación que tienen en la mente de Allison. Por ejemplo, utiliza el adjetivo “nice” para referirse a la cama como un lugar seguro y también para aludir a la niña protestante que le devuelve su botón. Cuando se refiere a situaciones desagradables

utiliza términos como “cold” o “scary” cuando escucha la conversación sobre Liam Connors.

También aparecen símbolos o motivos como la canica de la suerte. Cuando se pone su uniforme para ir al colegio por la mañana, no olvida meter su amuleto para que la proteja en su camino a la escuela. Lo compara con el oro, para ella, es un objeto muypreciado: “When I hold it to the light, it gleams like darkest gold, streaked through with moving gray clothes” (2008:6). Y sabe ser agradecida cuando descubre que una niña, a pesar de pertenecer a otra religión, se agacha para coger el botón que se le ha caído de la americana. En un impulso reflejo y generoso, decide regalarle su canica, su tesoro máspreciado, a una niña que la ha ayudado, a una niña de la que espera poder ser amiga un día “if the grownups would let us” (2008:31). Otro símbolo se establece cuando se da cuenta de que las generalizaciones no son buenas, ni todos los protestantes son malos ni todos los católicos son buenos y compara la situación que acaba de vivir con la niña protestante con una jungla de colores; por fin, frente a tanto odio y desprecio, un simple botón le ha provocado una sonrisa. Finalmente, aparte del lenguaje metafórico que utiliza para describir la canica también hace uso del mismo para describir la sensación de frío: “Cold as a frog’s belly out there” (2008:31).

Tono

¿Cómo transmite un problema tan serio como el prejuicio religioso Bunting? Dirigido al público infantil, este relato muestra la crudeza de la situación pero con un cierto tono “amable”, de esperanza, esperanza en el futuro, en las nuevas generaciones que intentan rebelarse y muestran su desacuerdo con los adultos, con la incentivación del odio, con el miedo y la violencia.

Bunting consigue mostrar lo difícil que era llegar al colegio para una niña católica como Allison y lo hace fácil y sencillo para la comprensión de una mente infantil, una mente que empieza a despertar al conocimiento, que comienza a imaginar y a pensar y razonar de una manera crítica.

Imágenes e ilustraciones

Como en cualquier otro álbum ilustrado, las imágenes aparecen íntimamente ligadas al texto. A los fragmentos redactados por Eve Bunting se suman las ilustraciones realizadas por Michael Dooling. El ilustrador americano muestra las emociones y pensamientos de cada personaje, así como una descripción gráfica de las situaciones que van ocurriendo.

La portada es lo primero que ve el lector cuando coge un libro, se trata por tanto del primer contacto que se experimenta con el artefacto cultural. Por ello, a menudo el ilustrador realiza portadas atractivas, más si cabe, si los álbumes van dirigidos al público infantil y juvenil. En esta portada en cuestión observamos a la protagonista y a su madre en un primer plano (se trata de una imagen que después aparecerá a lo largo de la historia y que resume la principal temática de la obra literaria). El semblante de ambos rostros lo dice todo: preocupación, angustia y desolación. La madre coge a la niña por la frente en un gesto de protección y calma. Más alejada del foco principal aparece otra mamá con su niña en brazos. La mochila nos permite comprobar que se dirigen a la escuela y rodeando toda la ilustración casas, casas aparentemente normales, con su tejado y sus ventanas, pero son casas que pertenecen al “villano” de la historia, al barrio protestante.

La primera imagen nos muestra una niña en su cama que se acaba de despertar, su cara no muestra felicidad, más bien reflexión y preocupación, no quiere abandonar la seguridad de sus sábanas. Pero hay que levantarse, se viste y en la siguiente imagen encontramos uno de los símbolos de la obra, la canica de la suerte, la canica de la amistad que Allison contempla como rogando ayuda. El siguiente paso en un día cotidiano es el desayuno. La mamá prepara el desayuno a su hija antes de la “batalla” de la que próximamente hablará el tío Frank. Las siguientes ilustraciones nos muestran un suceso que ocurrió la noche anterior, los colores se vuelven amarillentos y en primer lugar encontramos la plasticidad con la que Dooling recrea la sorpresa de Allison (una boca abierta muy expresiva). Todo aparece difuminado ya que es algo que la niña observa desde lejos. Mediante este efecto el artista pretende mostrar cierta distancia.

Poco después, la narración vuelve al tiempo presente y nos adentramos en Drummond, territorio protestante, una imagen similar a la de la portada, tío Frank se erige como el “salvador”, el guía que dirige y abre el paso a las mamás y niños católicos. Los gritos son los protagonistas de la siguiente imagen y apreciamos también a una persona con una máscara fantasmagórica, probablemente para asustar a los niños. La siguiente escena se centra en el suelo, en el botón que se le cae a Allison, por eso solo vemos piernas y dos niñas, una protestante que se agacha a recoger dicho botón y Allison que pone cara de desconcierto y cierto enfado al pensar que esa niña quiere quedarse con su botón. Aquí se aprecia la ingenuidad e inocencia de la niñez, ya que se muestran tal cual son y no oculta su enfado inicial.

El clímax gráfico llega en la siguiente página cuando las manos de ambas niñas se acercan tras la decisión de Allison de regalarle su canica como muestra de gratitud. Sin embargo, los adultos, la madre y el tío se muestran contrariados y furiosos. La metafórica jungla de colores es la protagonista de la siguiente doble página, Allison aparece sonriente y feliz para volver a la seriedad y a los pensamientos profundos en su cabeza en el colegio. Esta imagen está íntimamente ligada con el texto ya que refleja los pensamientos de una niña que empieza a cuestionarse los porqués de las actitudes de los adultos, las cuales considera ilógicas e insensatas.

Para concluir, podemos afirmar que la labor de Dooling es magnífica ya que consigue transmitir y contar la historia a través de impactantes imágenes, sobre todo las emociones que transmite a través de los rasgos faciales de la protagonista.

Conclusión y aplicación intercultural

Podemos pensar que una historia sobre Irlanda del Norte no tiene interés o no es significativa a día de hoy en las escuelas españolas. Sin embargo, las confrontaciones religiosas están más de actualidad que nunca y un cuento como el de Bunting es un material y un recurso didáctico idóneo para transmitir valores como la solidaridad, la aceptación y la valoración de todas las culturas y religiones por igual. En resumen, gracias a la lección de vida que nos ofrece Allison, los niños son capaces de empezar a pensar críticamente y no aceptar todo lo que los adultos dicen sin plantearse los porqués. Concluimos enfatizando el comportamiento de esta niña como un excelente

ejemplo para los niños y así evitar actitudes racistas o homófobas en su vida diaria: casa, colegio, vecindario y/o ciudad.

5.7. *Dancing in the Clouds*

Introducción

Vanina Starkoff es la autora de esta historia sencilla y simbólica que narra las vivencias de una niña que se debate entre las nubes y el mundo terrenal. Publicado por primera vez en la editorial Kalandraka en 2010 en castellano bajo el título *Bailar en las nubes*, ha sido traducido a varios idiomas como el gallego, el catalán, el euskera, el portugués y el inglés (traducción con la que trabajaremos en esta sección). La ilustradora argentina crea una historia a partir de un gran y laborioso trabajo artístico donde la imagen predomina sobre la palabra. También cabe resaltar que este álbum fue finalista del III Premio Internacional Compostela de Álbum Ilustrado 2010.

Trama

La búsqueda de un lugar en la sociedad en contraposición a la idealizada vida en las nubes puede ser considerada como la trama principal de este álbum ilustrado. La niña protagonista sueña con vivir y bailar en las nubes hasta que poco a poco comprueba en primera persona como la vida en una sociedad multicultural le gusta mucho más y aprende a valorar la existencia terrenal.

Así, la historia comienza con la descripción del sueño de la protagonista: bailar con las nubes, experimentar la sensación que se percibe al estar tan arriba (en el infinito) y explorar el mundo de los sueños y la imaginación. Por ello, esta niña soñadora y despierta sale de casa todas las mañanas en busca de la persecución de su sueño. Su madre intenta persuadirla pero ella continúa con su meta hasta que poco a poco algunos sucesos que se producen en su pueblo le hacen cambiar de idea. Este cambio no se genera de manera drástica sino que lo hace gradualmente a medida que la población se llena de nuevos vecinos. Cada noche mientras sueña con bailar en las nubes, una “imagen terrenal” la despierta y le recuerda que su pueblo está adquiriendo un tono cada vez más intercultural. Finalmente, un día consigue su sueño de bailar con las nubes; sin embargo, echa de menos las risas y los instrumentos musicales de sus

vecinos; por tanto, decide volver y disfrutar de la atmósfera multicultural presente en la tierra.

Por lo que respecta a las técnicas narrativas utilizadas por la autora, con el objetivo de acercarse al público infantil, utiliza un orden cronológico lineal en la descripción de las diversas acciones que se van sucediendo. La acción comienza con un primer punto de partida donde se produce la exposición y descripción de la situación: la salida de la casa para buscar las nubes con las que quiere bailar y la firme decisión de perseguirlas. Sin embargo, esta acción tan lineal sufre un determinado giro: “Without realising it, my town began to grow” (2010:7), la ciudad comienza a crecer y la sucesiva aparición de nuevos vecinos va poco a poco “trastocando” los planes de la niña. Podemos distinguir, a su vez, varios momentos “clímax”, concretamente cada noche cuando sueña con las nubes y un nuevo vecino construye una casa debajo de la suya. Parece que poco a poco va a alcanzar las nubes, cuando en realidad lo que alcanzará finalmente será el disfrute de la interculturalidad vecinal. Se ofrece al lector un final cerrado con la vuelta de la niña al vecindario.

En cuanto a los tipos de conflicto que se producen destacaremos el que se produce consigo misma. Tal y como hemos enfatizado previamente, la niña experimenta un enfrentamiento entre sus convicciones iniciales de vivir en las nubes y el despertar de su conciencia intercultural que le indica que va a ser mucho más feliz en la tierra con sus vecinos: “All that silence made me feel sad”. “That’s why I decided to go back” (2010:38-39). Este es el tema principal que centra toda la obra: la dubitativa posición de la niña: ¿bailar con las nubes o bailar con sus vecinos? Finalmente, la balanza se decanta por el goce del placer de experimentar nuevas sensaciones y nuevas vivencias con sus vecinos.

Género

Si focalizamos nuestra atención en el género del relato, nos encontramos con una historia de ficción con tintes fantásticos. Tal y como incide Lukens (2013:84), las historias con aspectos fantásticos a menudo también se nutren de detalles reales. Este es el caso de *Dancing in the Clouds* donde los elementos propios del mundo de la fantasía como vivir en las nubes o el imaginario de volar como un pájaro se entremezclan con aspectos tan reales y cotidianos como una madre que pide a su hija que deje de soñar

con imposibles o una ciudad que poco a poco se va llenando de nuevos vecinos. Por lo tanto, el género fantástico que tanto atrae al público infantil y juvenil se encuentra aquí imbricado de forma idónea y selectiva.

Personajes

Probablemente sean los personajes uno de los principales aspectos que recuerdan los niños tras haber leído una historia, ya que muchas veces incluso pueden llegar a empatizar e identificarse con ellos y sus experiencias vitales. En consecuencia, un análisis pormenorizado de esta sección se hace indispensable. En primer lugar, nos centraremos en profundizar en el personaje protagónico y a continuación en los secundarios.

Una de las características que más llama nuestra atención sobre el personaje principal es la ausencia de un nombre de pila, lo cual, lo convierte en un personaje universal. La niña que sueña con bailar con las nubes puede ser cualquier niña del mundo ya que refleja sueños propios de la etapa infantil y que incluso se pueden prolongar a la edad adulta. En primer lugar, en cuanto a su apariencia física, a través de las imágenes observamos una niña con raíces probablemente latinoamericanas. Recordemos que la autora es argentina y que el idioma original del álbum es el español, por tanto, es más que probable que la inspiración tenga ancestros biográficos. Se trata de una niña de unos 8-10 años con la tez morena y abundante cabellera negra rizada. Por lo que respecta a sus intervenciones a lo largo de la historia, estas son de esencial importancia para afirmar que se trata de un personaje redondo, del cual tenemos bastantes datos gracias a las confesiones que realiza incluso en sueños. Observamos que se trata también de un personaje dinámico que sufre una transformación desde un estado inicial donde a pesar de la reivindicación y la confianza en sí misma predomina el sueño idealista hasta otro donde se da cuenta a través de varios acontecimientos (descritos en la sección de la trama) de que la interculturalidad y la sociabilidad del ser humano son sus rasgos primordiales. Al principio expresa estos sentimientos: “My dream was to dance with them [the clouds] one day” (2010:1) y al final, tras la evolución del personaje, llega a las nubes y dice: “All that silence made me feel sad”; “That’s why I decided to go back” (2010-38-39). Como podemos observar, se produce un cambio de 180 grados en la mente de la niña que tampoco deja atrás sus sueños infantiles y el

poder de la imaginación pero sí se da cuenta de las ventajas que tiene una vida en la tierra acompañada de sus vecinos, aprendiendo y disfrutando de las cosas cotidianas y culturales.

Aunque se trata de un personaje también sin nombre y sin voz, es menester prestar atención también al lenguaje visual y observar la importancia del gallo que siempre acompaña a la niña. Aparece en la gran mayoría de imágenes tanto de día como de noche, es su fiel compañero y confidente. En la etapa infantil un compañero de juegos bien sea un peluche, un hermano pequeño o una mascota marca la diferencia. En relación a esto, la doctora Gail Gross (2015) habla sobre los beneficios que tiene para el niño la posesión de una mascota; algunos de ellos son el desarrollo de la empatía, la adquisición de competencias sociales y responsabilidad o el incremento de las habilidades de comunicación verbal y no verbal.

Por lo que respecta al resto de personajes secundarios, en primer lugar aludiremos a la madre y observamos aquí una confrontación característica entre el mundo infantil y el mundo de los adultos. La madre no apoya a su hija en la persecución de sus sueños: “My mum said I should forget about that idea, as only the birds could touch them” (2010:4). Solo aparece esta única referencia a ella, pero es muy delatadora sobre la opinión que le merecen las metas de su hija. Incluso el lenguaje corporal, en la imagen se observa a la madre con los brazos abiertos como diciendo: “¿Qué haces contemplando las nubes? Deja de soñar con imposibles”.

Para abordar la caracterización del resto de personajes secundarios los trataremos como una colectividad, una colectividad multicultural, ya que cada uno de los personajes va entrando en la vida de la niña paulatinamente y aportando un rasgo cultural característico que enriquece a la protagonista. Por ejemplo, Matthew es el primer vecino que aparece: “It was Matthew, a new neighbour who was building his house under mine” (2010:13). Y así van sucediéndose más vecinos hasta que se forma un barrio intercultural. Sabemos poco de cada uno de los vecinos pero sí se destaca su cualidad principal, por ejemplo de Teresa: “Her name was Teresa and she was a singer” (2010:19).

En conclusión, podemos enfatizar la transformación que sufre el personaje principal y la importancia que tiene el personaje colectivo conformado por los vecinos ya que son los que la ayudan a darse cuenta de la relevancia de la vida en comunidad, de la empatía, la educación en valores y la cooperación para el desarrollo integral del ser humano.

Temas

Pese a la corta extensión de la historia son muchos los temas de los cuales podemos discernir. A tal parecer, hemos seleccionado los siguientes:

El poder de la imaginación

Este es, probablemente, uno de los temas principales del álbum de Starkoff. Tal y como hemos comentado en capítulos previos, la imaginación es uno de los rasgos inherentes al ser humano, no solo durante su niñez sino durante toda su existencia vital. Desde el inicio de la narración la niña ya informa al lector de manera entusiasta sobre su sueño y como cada noche imagina cómo será eso de bailar con las nubes, qué sensaciones sentirá y cómo sería una vida allí. En este caso, el lector infantil puede llegar a empatizar con la niña y convertir este sueño individual en uno colectivo. Pero no solo se puede imaginar un baile con las nubes, la mente humana, a través de la lectura, es capaz de interiorizar y visualizar experiencias variopintas basadas en la fantasía más lejana. Así, la imaginación y en concreto este álbum ilustrado puede aplicarse incluso a la que podíamos denominar como “imaginación matemática”. Mediante dicha imaginación, el lector puede imaginarse e ir contando las casas que van apareciendo o cuántas nubes aparecen en la “escalera de la fantasía”. Esta concepción ya era interpretada por Rodari en su *Gramática de la fantasía* (1973):

Conozco maestros que inventan, y ayudan a los niños a inventar, bellísimas historias maniobrando los «conjuntos lógicos», los materiales estructurados por la aritmética, personificándolos, atribuyéndoles papeles fantásticos: esto no es «otra manera» de hacer relaciones de conjuntos, en oposición a la forma operativo manual que esta materia exige en las primeras clases. Es siempre el mismo sistema aunque enriquecido de significados. Así, al tiempo que damos uso a la capacidad del niño de aprender con las manos, le enseñamos a «aprender con la fantasía».

La imaginación es, por tanto, una pieza clave en el desarrollo del niño como ser humano en todas las facetas de su vida.

La interculturalidad como máxima vital

Otro de los temas y uno de los ejes principales de esta tesis doctoral es la interculturalidad. En este sentido, concretamente en este relato, es uno de los aspectos fundamentales. La introducción de cada uno de los vecinos propicia el inicio del cambio en la mentalidad y la forma de proceder de la niña que cuando llega a las nubes y se siente sola no duda ni un momento en volver a su vecindario. Íntimamente ligado con el tema anterior, la autora consigue por una parte fomentar la imaginación y concienciar al lector para que luche por sus sueños pero al mismo tiempo le “da un toque de atención” para que no olvide los beneficios de la vida terrenal. Así, la interculturalidad vista como interacción, convivencia, aprendizaje mutuo, enriquecimiento cultural y cooperación es uno de los temas principales del cuento. A través de las imágenes y los comentarios de la niña protagonista, el lector se va adentrando poco a poco en un mundo intercultural donde todos se ayudan y colaboran: “Luckily, Ulysses gave me a present and so I could go shopping” (2010:27). Este es uno de los mensajes más potentes que transmite este cuento: la interculturalidad como máxima y no como excepción (Aguado, 2003, Domene-Benito, 2015).

Así mismo, en relación con la interculturalidad y los lazos que se establecen entre los seres humanos surgen temas muy característicos de la LIJ como la amistad o las relaciones familiares. En este caso, la niña se muestra muy contenta cada vez que aparece un vecino nuevo: “I started to like the idea of having two neighbours” (2010:21) y finalmente los echa de menos: “But up there, all I could hear was the wind. There were no bongos, no songs and no neighbours” (2010:36), por ello decide volver y seguir disfrutando de su amistad, solidaridad y compañerismo. En lo concerniente a las relaciones familiares, únicamente sabemos que tiene una madre de la que solo se enfatiza su escasa comprensión y apoyo a los sueños de su hija, como ya hemos descrito previamente.

Localización

Otro de los aspectos clave en una narración tanto escrita como visual es la localización, así, las coordenadas espacio-temporales juegan un papel esencial. Para analizar el espacio, lo dividiremos en real e imaginario. En esta línea argumentativa, el real se refiere al poblado donde vive la niña y el imaginario al mundo que tiene en su cabeza donde habitan las nubes.

En cuanto al primero, la niña alude varias veces a él: “Every morning, I left my house [...] (2010:1); “Without realising it, my town began to grow” (2010:7) y se produce una diferenciación, aunque también una imbricación de planos cuando está en la tierra pero sueña con llegar a las nubes. Sobre todo, por la noche: “One night, while I was dreaming about the clouds...a noise woke me up” (2010:12-13). En esta frase, observamos los dos planos, la vida “celestial” mientras sueña y la terrenal introducida por “noise”, ese ruido determinado la despierta. En líneas generales podríamos decir que las tres cuartas partes de la narrativa se desarrollan en la tierra (aunque con momentos puntuales donde su mente la lleva al cielo) y que la última parte se lleva a cabo en las nubes, cuando consigue llegar a ellas y al principio se siente feliz pero poco a poco esa felicidad se transforma en tristeza porque se encuentra sola y echa de menos a sus vecinos y las vivencias compartidas con ellos. Estos espacios no solo se representan a través de la narrativa textual sino también visual, en este hecho profundizaremos más en la sección destinada al análisis de las imágenes y las ilustraciones.

En lo referente al tiempo, no aparece ningún elemento esclarecedor de un año o una fecha en concreto pero por las imágenes si podemos dilucidar que se trata del verano ya que las ropas son propias de temperaturas elevadas y cálidas. Esta ausencia de tiempo en concreto nos revela su carácter atemporal y universal. Por lo tanto, esta historia puede suscribirse a cualquier país, cultura o niño del mundo.

Punto de vista

Cuando se plantea la escritura de una historia, un autor/a debe decidir qué punto de vista adoptará para mostrar el contenido al lector. En este caso, aparece ininterrumpidamente un narrador en primera persona lo que da a la historia un cierto

carácter autobiográfico. La niña protagonista está contando sus experiencias personales y plasmando con palabras sus opiniones, pensamientos y sentimientos. Ya en la primera línea aparece el pronombre personal de primera persona del singular “I”: “Every morning, I left my house to watch the clouds” (2010:1). También, observamos el uso del pronombre posesivo de primera persona para indicar posesión: “my dream”, “my mum”, “my town”. Así mismo, de acuerdo con Lukens (2013:194), el discurso y la lengua empleados en un narrador de primera persona han de ser y suelen ser compatibles con la edad y la personalidad del mismo. Por ello, observamos un lenguaje sencillo (aspecto que será tratado en la sección de estilo) y que refleja las visiones de una niña en torno a los 8-10 años.

Estilo

Sin duda el estilo adoptado por la autora es clave a la hora de abordar un análisis pormenorizado del álbum ilustrado, así tanto las imágenes como el texto nos aportan datos significativos. El primer hecho que llama nuestra atención es la preeminencia de la imagen sobre el texto, posiblemente para favorecer el entendimiento infantil ya que la lectura visual es previa a la textual. Así, nos encontramos un álbum con grandes imágenes y escueto texto. Esta economía lingüística juega un papel esencial y pese a su escasez contiene mensajes tanto implícitos como explícitos. Por lo general, predomina la sencillez y la reiteración de estructuras y formas lingüísticas, tal y como se puede apreciar a lo largo de toda la historia.

En primer lugar, si atendemos al título *Dancing in the Clouds* observamos el trasfondo del mismo, una frase aparentemente inocente sobre un baile en las nubes encierra un mensaje mucho más vivaz: “no cortéis las alas a los niños, que piensen, que imaginen, que sueñen, que se vean bailando con las nubes, que experimenten viajes a otros lugares, a otros momentos históricos...”. A continuación, nos metemos ya de lleno en la narración, una narración en primera persona como hemos indicado en secciones anteriores, por tanto, un lenguaje coloquial y cotidiano utilizado por una niña de unos 8-10 años. Ya en la primera página nos cuenta su sueño: “Every morning, I left my house to watch the clouds. My dream was to dance with them one day” (2010:1). Se percibe aquí una agilidad narrativa de una niña impetuosa que quiere expresar sus sentimientos cuanto antes. Como podemos observar, el tiempo verbal utilizado es el pasado a lo largo de todo el relato, tiempo característico de la narración de acciones. Prosigue la niña

relatando su sueño hasta que aparece un “But”, conector subordinado adversativo que simboliza un cambio, frente a la oposición de su madre ella continúa con su sueño: “But I carried on” (2010:5).

Posiblemente como una técnica narrativa para facilitar el entendimiento del público infantil, las palabras clave de la historia se repiten continuamente como en la siguiente frase: “I dreamed and danced, danced and dreamed” (2010:7). También, el fenómeno de la reiteración se repite a la hora de presentar a los vecinos a través de la misma estructura gramatical: “... another noise woke me up. It was a woman...” (2010:17). Dicha estructura se repite tanto en la presentación de Matthew como en la de Teresa y Ulysses. Una vez presentados todos los vecinos, de pronto un día realiza la siguiente reflexión: “...I saw them, right in front of me for the first time. They were moving from side to side, as if they were inviting me to dance with them” (2010:31). Lo interesante en este punto es la figura literaria de la catáfora, ya que utiliza los pronombres “them” y “they” para referirse a las nubes, uno de los personajes principales. Aunque en apariencia pueda interpretarse como un recurso difícil para los niños, el hecho de su aparición previa y la ayuda de las imágenes facilitan la comprensión y dota al lenguaje de simbolismo y riqueza estilística. Otro rasgo que define la historia es la expresión de las emociones, los sentimientos y las opiniones más íntimas de la niña; para ello, la autora utiliza los denominados verbos sensoriales como “felt”o “liked”. Finaliza el cuento con una frase donde la niña muestra su poder de decisión: “That’s why I decided to come back” (2010:39).

En suma, nos encontramos ante una narración caracterizada por el uso de un lenguaje cotidiano, simple y coloquial puesto en boca de una niña que va expresando a lo largo de sus parlamentos sus sentimientos y opiniones y cómo su sueño va cambiando hasta transformarse en una realidad más “terrenal”. Al igual que el léxico, las construcciones sintácticas son simples con alguna estructura subordinada. Finalmente, cabe destacar el papel simbólico de las nubes y del verbo “dream” que se convierten en hilos conductores de toda la acción.

Tono

El enfoque lingüístico y narrativo adoptado por la autora es, así mismo, imprescindible con el fin de lograr una comprensión efectiva del mensaje o moraleja que pretende transmitir la obra literaria. En este caso, la autora argentina muestra una historia afable con tono cariñoso y jovial donde una niña protagonista logra descifrar el verdadero significado de la multiculturalidad. La multiculturalidad como definición de varias culturas (los diferentes vecinos) se transforma en interculturalidad cuando se produce la interacción y la convivencia entre todos los miembros que al final conforman el barrio de la niña. Pese a sus sueños iniciales de bailar con las nubes, advierte de la importancia de sentirse querida y acompañada y de disfrutar del ambiente intercultural que le ofrece su vecindario. Por tanto, este es el mensaje final para los lectores de *Dancing in the Clouds*: el enriquecimiento mutuo a través del descubrimiento intercultural es altamente beneficioso y gratificante.

Imágenes e ilustraciones

En todo álbum ilustrado la imagen cobra una gran relevancia y más, si cabe, en este caso en concreto, ya que las ilustraciones prevalecen sobre el texto escrito. Incluso aparecen dobles páginas donde las imágenes son las únicas portadoras de contenido y mensajes. En consecuencia, el análisis visual de lo que transmiten dichas imágenes nos mostrará aspectos introducidos por el texto escrito pero que no alcanzan el zenit hasta su plasmación pictórica.

Esencialmente, lo primero que advertimos cuando compramos o empezamos con la lectura de un libro es su portada. La de *Dancing in the Clouds* atribuye un papel indudable a la ilustración ya que tanto el título como el nombre de la autora y la editorial se muestran en tonos neutros y con un estilo de letra y tamaño muy destacables. En su lugar, la ilustración principal advierte la presencia de unas nubes difuminadas que la niña subida en un conglomerado de casas aspira a alcanzar. A su vez, la protagonista está acompañada por su mascota (seguirá con ella a lo largo de todas las escenas de la obra). En cuanto a la cromática, predominan los colores cálidos que dotan a la escena de un aspecto afable, jovial y relajado. Seguidamente, en las guardas aparecen imágenes en los mismos tonos claros.

Nos adentramos, a continuación, en la primera de las páginas que combinan texto e imagen. Como podemos observar la imagen es pequeña con un fondo blanco y ya aparece la mascota de la niña que será protagonista de todas las escenas. En la siguiente página, solo ilustración; se produce la presentación de la protagonista. La niña refleja una sonrisa en su cara y abraza con dulzura un pequeño gallo. Por sus ropas podemos deducir que se trata de la época estival y por su pelo y rasgos faciales pertenece a la cultura latina. En las sucesivas ilustraciones se muestra el poblado donde vive a través de los quehaceres diarios como la planta de lechugas en la huerta o la casa de la niña y su madre que brazos en jarra intenta quitar el “disparate” de bailar con las nubes que su hija tiene en la cabeza. Pero la niña no desiste e incluso, con su inseparable amigo, se sube a los árboles del poblado desde donde se aprecia un lago con patos. Deducimos de estas imágenes cómo es el poblado, de hecho, el texto se centra casi en su totalidad en el sueño de la niña; sin embargo como una especie de técnica de contrapunto, las imágenes dicen otra cosa, están descubriendo visualmente cómo era el poblado donde vivía la protagonista. Estas ilustraciones son muy amenas y del gusto infantil ya que tienen una especial fijación por los paisajes rurales y los animales, ya que son detalles que no pueden apreciar en su día a día de vida en las grandes ciudades.

Después de estas imágenes, se produce un cambio drástico, se pasa de unas ilustraciones espaciales con pocos objetos a otras con la presencia de más personas y enseres: la ciudad está creciendo. Así se puede contemplar un tren que lleva en cada vagón un oficio diferente, desde el panadero hasta la mujer que lleva una cesta en la cabeza. La siguiente doble página refleja en cuatro cuadros las profesiones de panadero, frutero, zapatero y carnicero. A lo largo de sendas imágenes se ven unas sonrientes personas ejerciendo su trabajo. De nuevo, el colorido es el protagonista. Sin embargo, la variedad cromática sufre un cambio en las sucesivas imágenes, al caer la noche los tonos azulados predominan los fondos y vemos a la niña plácidamente dormida con su gallo. Para reflejar el ruido que la despierta, se colorea la casa de la niña desde dentro, se intuye que ha encendido la luz para ver lo que pasaba. A continuación, de nuevo amanece y vuelven a emplearse los colores alegres y cálidos y se observa la felicidad de la niña y su nuevo vecino a través de la plasmación gráfica de unas enormes sonrisas. La misma estructura en cuanto a la imagen y al colorido se sigue con los nuevos vecinos: Teresa y Ulysses. Las ilustraciones referidas a los vecinos son muy

clarificadoras ya que muestran sus costumbres, cultura y tradiciones. Así mismo, también lo son las que aparecen las casas una encima de la otra, paso previo a la llegada a las nubes.

Siguiendo un orden cronológico lineal, llegamos a la ilustración donde la niña subida a una escalera parece agarrarse a una cometa en forma de pájaro (lo mismo hace su mascota). Su cara refleja un tono de asombro y preocupación a la vez, parece que va a conseguir su sueño pero hasta que no lo consiga no se lo va a creer. A continuación, una imagen solo paisajística, refleja las dos realidades (aparentemente contrapuestas) separadas por una línea ondulada y donde la parte de las nubes ya es más amplia, el sueño está a punto de verse realizado. En la siguiente observamos el cúmulo de casas una encima de la otra que ya casi roza el techo y la niña agarrada a la cometa, quedan milímetros. Las siguientes dos imágenes muestran un éxtasis de felicidad y dicha. Por una parte, el pequeño gallo está bailando con las nubes, al igual que su dueña; mientras los vecinos le dicen adiós con sonrisas, conscientes de que su amiga ha cumplido su sueño. A continuación, vemos dos ilustraciones muy similares a las del gallo y la niña que llegan a las nubes pero ahora la dicha se transforma en tristeza, la cara de la niña muestra la añoranza y la soledad. Por tanto, decide volver, tal y como refleja la última página que muestra un vecindario alegre y sonriente que baila. El último mensaje podría leerse en los siguientes términos: “no es menester huir a las nubes para bailar y disfrutar, en tus vecinos puedes encontrar tu pareja de baile”.

Conclusión y aplicación intercultural

En recapitulación, una atmósfera intercultural es promovida por la autora que defiende el valor de la amistad, el compañerismo y la solidaridad entre unos vecinos que colaboran los unos con los otros, se ayudan y contribuyen a un enriquecimiento tanto desde una perspectiva personal como global. Por lo que respecta a su aplicación al aula, consideramos esta una muestra altamente significativa y sencilla para niños de último curso de educación primaria. Se podría utilizar como una primera toma de contacto, una lectura previa a otras historias donde el conflicto y el trasfondo sean más complicados. Debido a la amplia cobertura visual que ofrece, nos parece un excelente ejemplo para mostrar y enseñar a los niños el concepto de multiculturalidad y posteriormente el interactivo: la interculturalidad.

5.8. *Candy Pink*

Introducción

Cabe destacar que *Candy Pink* es el único álbum que no vio la luz por primera vez en el siglo XXI. Así pues, su primera publicación en su idioma original italiano data de 1976, aunque aquí trabajaremos con la reciente traducción (2016) en inglés. El motivo de incorporar un álbum tan lejano en el tiempo (si lo comparamos con el resto de la selección) es su vigencia ya que este tipo de cuentos y temáticas siguen siendo necesarios hoy en día. Su autora, Adela Turin, creó la colección “Dalla parte delle bambine”, en la cual entre 1975 y 1980 se publicaron una miríada de títulos dedicados a la lucha contra el sexismo infantil en la literatura con el fin de mostrar su repulsa a la discriminación por género. Actualmente, sigue investigando casos de sexismo en los materiales educativos infantiles. Por tanto, la historia de Daisy, una elefantita que se rebela contra el patriarcado y las diferencias que observa con respecto a sus compañeros masculinos no puede ser obviada y continúa siendo un fiel ejemplo de igualdad de género.

Trama

Tal y como hemos especificado en la introducción, la trama principal de esta historia es la discriminación por género. De forma afable y cálida se presenta una historia aparentemente inocente pero que no deja nada a la imaginación, cada uno de los detalles están estratégicamente pensados y plasmados tanto textual como gráficamente.

Por lo que respecta al contenido esencial, lo podríamos resumir de la siguiente manera: en primer lugar, el lector descubre el inicio de un cuento tradicional: “Once upon a time...” (2016:1) en el cual se presenta a los protagonistas de la historia, la manada de elefantes y se detalla la característica fundamental de las hembras: “...the females had large bright eyes and skin the color of candy pink” (2016:1). A continuación, se prosigue con la descripción pormenorizada de la alimentación de las elefantitas para que crezcan bellas y sus actividades: “The anemones and peonies grew in a little walled garden. Enclosed within, the little girl elephants played together and ate the flowers” (2016:6). Tras esta generalización, comienza la historia de Daisy quien regañada por sus padres no quiere comer esas plantas ni seguir las directrices que marca la sociedad patriarcal. Finalmente, los padres deciden dejarla como un caso imposible y

Daisy se rebela, se despoja de todas sus ropas y sale de su cautiverio, dispuesta a tener la vida que tienen el resto de elefantes machos. Acto seguido, el resto de elefantitas guiadas por su ejemplo deciden seguirla. Al final del libro, la autora dice que ya no existe diferencia entre niños y niñas en aquel lugar. Este es el mensaje principal: la igualdad de sexos.

Si analizamos la historia con más detenimiento, observamos un primer punto de exposición de la situación, se presenta la localización, los protagonistas, la colectividad de la manada de elefantes y el rasgo que distingue a las niñas: su alimentación para lograr un color rosa caramelo y la protección, diríamos más bien, control que se ejerce sobre ellas en una especie de jaula de cristal: la valla que cierra su espacio vital y les impide salir al exterior con el resto de la manada. Acto seguido se produce el primer punto álgido cuando un padre mal humorado estalla y dice: “Little girls, said the dads, “if you don’t eat your anemones and finish your peonies, you’ll never be as beautiful and pink as your mommies” (2016:8). Este podría ser uno de los clímax de la historia cuando aparece la figura de la rebelde Daisy y la contraposición de vida entre los machos y las hembras. La acción decae cuando Daisy muestra tristeza y parece que no va a conseguir la igualdad, pero finalmente se produce un giro en la historia cuando se decide y se despoja de todas las ropas y más aun cuando el resto de las niñas siguen su ejemplo:

From the walled garden,
the other little girl elephants watched.
The first day they felt frightened;
the second day worried,
the third day bewildered,
and the fourth day jealous (2016: 23).

Este párrafo es uno de los puntos clave de la acción, cuando poco a poco todas las niñas reflexionan y piensan de forma crítica y empiezan a no encontrar el porqué de la distinción de trato y comportamiento por pertenecer a un género diferente. A partir de aquí, la acción se precipita y todas salen de su cautiverio y empiezan a disfrutar de su libertad.

En lo concerniente a las técnicas narrativas, Turin sigue un orden cronológico lineal que expone los hechos de forma ordenada de principio a fin con el objetivo de facilitar la lectura. Este hecho hace más accesible la comprensión de los conflictos que

se presentan en la historia. Por un lado, se produce un conflicto de la protagonista consigo misma, Daisy vacila entre seguir las indicaciones de sus padres, especialmente es su progenitor quien prácticamente la obliga a seguir las premisas establecidas para las hembras o reflexionar acerca de los porqués de dichas limitaciones y rebelarse. Finalmente, ante la abdicación y resignación de sus padres decide escapar de su prisión en forma de jardín y vivir como lo hacen sus primos y amigos elefantes machos. Este conflicto también lo viven las demás hembras en el párrafo antes referido (2016:23) donde cada día y poco a poco va cambiando su forma de pensar y actuar. Por otro lado, el conflicto mayor se produce entre la protagonista/s y la colectividad, es decir, entre Daisy y las demás hembras y la sociedad patriarcal y machista donde viven. Si no comen lo que se les indica no serán bonitas como sus mamás ni podrán casarse, un chantaje emocional al que parece ser que están acostumbradas hasta que una de ellas, Daisy, decide abrir la veda y deshacerse de todo elemento de represión y discriminación (ropas, alimentación, espacio femenino, etc).

Género

Por lo que respecta al género, podemos adherir esta historia a varias vertientes. Por un lado, el género ficcional ya que no se trata de una historia verídica e incorpora elementos fantasiosos como el color rosa de las elefantitas hembras. Por otro, el género de la fábula que tanto ha entusiasmado a niños y jóvenes desde los tiempos de Esopo. Estos seres vivos, los animales, empatizan con los pequeños lectores y consiguen que se interesen por sus acciones. Así pues, podríamos encuadrar este relato dentro de un género híbrido que combina aspectos propios de la fábula: presencia de personajes del reino animal y moraleja final y del género ficcional-fantasiado: el color rosa que adquiere un valor simbólico que explicaremos más adelante en próximas secciones.

Personajes

Como acabamos de indicar, los personajes de este relato están representados íntegramente por animales. Debido a la preponderancia que tiene la colectividad sobre los entes individuales, primero llevaremos a cabo la división entre elefantes machos y elefantes hembras y seguidamente incidiremos en el personaje de Daisy, el único con nombre propio.

En la manada de elefantes, como en cualquier grupo de animales, coexisten hembras y machos. Sin embargo, en este caso, sus formas de vida, actuar, e incluso de alimentarse son completamente diferentes. Si seguimos la cronología del cuento, en un primer momento se nos presenta al personaje colectivo de las hembras y se incide en su color rosa y en su alimentación basada en unas plantas específicas que les ayudan a tener los ojos brillantes y tener un color rosa caramelo. Además, se muestra tanto en imágenes como a través de la palabra escrita la “cárcel” de cristal donde viven protegidas, todas juntas, con sus lazos y ropas rosas a juego con su piel y repletas de anémonas y peonías. Su único fin en la vida es alimentarse bien hasta que llegue la edad adulta y encuentren marido (para ello tienen que comer lo que se les indica, de otro modo, serán grises y feas). Este personaje aparentemente sumiso y transigente sufre una transformación total (personaje dinámico) al final del cuento. Tras varias dudas, todas las niñas de forma colaborativa (he aquí la importancia de la colectividad en el tratamiento de este personaje) huyen del mundo que han elegido para ellas y deciden vivir libres en un mundo basado en la equidad de oportunidades.

Juntos pero no revueltos viven los machos, este personaje no está tan desarrollado porque las protagonistas indiscutibles son ellas, aun así a través del texto pero sobre todo mediante unas poderosas imágenes podemos ver los contrastes. Mientras que las chicas se alimentan bien en su espacio femenino, ellos juegan y se divierten mezclándose con el barro. Uno de los personajes dentro de este grupo que destaca sobre el resto es el padre de Daisy. No aparece demasiado pero lo suficiente para catalogarlo. Al inicio sorprende una cara mal humorada e irritable, es el padre de una de las elefantitas que se muestra enfadado y contrariado por el color grisáceo de su hija y la amenaza con la idea de no encontrar marido. Pese a las reticencias iniciales, finalmente decide dejarla en paz. Lo que no sabemos con certeza es si acepta la rebeldía final de su hija al despojarse de cualquier rasgo femenino a los que la sociedad patriarcal pretende forzarla.

Mención aparte merece Daisy, la pequeña elefantita protagonista (aunque la colectividad está por encima, es ella la que decide iniciar la rebelión). Se trata de un personaje redondo del cual el lector conoce muchas características provenientes tanto de las imágenes como de la narración y diálogos. La primera imagen de Daisy aparece más o menos a mitad de la historia (2016:14) cuando se observa la ilustración de una

elefantita grisácea, diferente a su madre y al resto de hembras de la manada. Muestra tristeza y en un primer momento podíamos intuir que al final hará caso a sus padres, comerá sus vitaminas “mágicas” y se comportará como el resto de sus compañeras: “But to make her parents happy, she ate another mouthful of anemones and another of peonies” (2016:18). No obstante, la rebelión se produce (2016:21):

Daisy felt so relieved. She left the enclosure and got rid of her pink shoes, her pink collar bib, and the pink ribbon tied to her tail. She wandered off on her own in the tall grass, under the trees laden with delicious fruit, and wallowed in the lovely muddy puddles.

A partir de este punto, liberada de todos los anclajes sexistas Daisy comienza una nueva vida, lo cual se aprecia también en su cara de júbilo. No obstante, no se olvida de sus compañeras, ya que probablemente piensa que la lucha feminista no es únicamente de una persona sino de toda la colectividad, por tanto, ayuda a sus compañeras a salir de su cautiverio. Todas juntas y unidas, guiadas por Daisy, abandonan el jardín vallado.

Temas

Como se infiere tras leer las secciones previas, el tema principal de esta historia es la discriminación por género, pero de este también subyacen otros como la aceptación, el control que ejerce la sociedad patriarcal, especialmente hacia las mujeres o la cooperación como valor universal.

Comenzaremos por los que denominaremos sub-temas para después finalizar con el tema fundamental. Por ejemplo, la aceptación, aceptarse a uno mismo como es y lograr la aceptación, valoración y respeto del otro debe ser condición indispensable en cualquier estado de derecho y en cualquier lugar del mundo. Mediante el uso de animales, Turin ahonda en un tema primordial para la convivencia cívica del ser humano. El problema subyace en la aceptación de uno mismo primero, así, Daisy probablemente se ve diferente al resto y tampoco le gusta, la pequeña ve como todas son rosas y bonitas y ella continúa siendo gris e intenta acatar las órdenes de sus padres. No sabemos con certeza al inicio el porqué de su declinación a seguir el modelo de vida impuesto para las hembras, puede ser que no le guste ese tipo de comida o que observe a sus primos y amigos machos divirtiéndose. Sin embargo, a medida que pasa el tiempo, da el primer paso, se acepta a sí misma y con este cambio ya poco a poco es aceptada

por el resto de la sociedad. Queda claro de forma explícita que las chicas la aceptan y también el resto de animales (quizá un poco sorprendidos). El final de la historia es abierto en el sentido de que no sabemos la opinión de los machos, pero por las palabras finales se vislumbra que la aceptación se produce: “And ever since then, it’s been hard to tell the difference between boy elephants and girl elephants” (2016:32).

El otro sub-tema es el control, el férreo y estricto control que se ejerce sobre las hembras, las cuales se encuentran confinadas en una especie de jaula de cristal donde una valla les impide salir al exterior. La función de toda hembra en esa sociedad patriarcal es alimentarse bien de un tipo de comida no porque sea nutritiva sino porque la puede embellecer. He aquí, además, el tema de la belleza exterior que prevalece sobre la interior: “It’s not that anemones and peonies were very nutritious...but they made their skin smooth and pink, and their eyes bright and beautiful” (2016:3-6). Como observamos se muestra un estereotipo de belleza, las niñas tienen que ser bonitas y no hay discusión. Así mismo, como interpretamos tras las sucesivas intervenciones del padre, este controla que su hija coma lo que debe comer y se enfurece cada vez que ve que su color no es rosa caramelo, ve una hija solterona con quien nadie se va a casar, en lugar de prestar atención a las inquietudes y pensamientos interiores de su hija.

Muchas veces los aspectos negativos tienen lecturas positivas como el hecho de la discriminación por género. En este sentido, esta discriminación lleva a la cooperación y colaboración en grupo entre las elefantas de la manada. Lideradas por Daisy, abandonan su destierro (2016:25):

On the fifth day, one by one,
The bravest began to abandon the enclosure.
Shoes, bibs and ribbons lay abandoned in piles all
around the garden of peonies and anemones.

Esta situación demuestra que el trabajo en equipo y la colaboración y solidaridad mutua ayudan a construir nuevas perspectivas de vida.

Finalmente, nos centraremos en el tema principal: la discriminación por género. La emancipación de la mujer, en este álbum representada por elefantas, ha sido uno de

los temas más controversos a lo largo de la historia. Son pocas las mujeres en los puestos más altos de la esfera de poder, los sueldos son más bajos que los de los hombres, en algunos países no tienen las mismas oportunidades en cuestiones educativas...estos son algunos de los titulares que nos encontramos diariamente. Pues ya en 1976, Turin aboga por denunciar esta discriminación. A través de *Candy Pink* muestra como una sociedad patriarcal de elefantes somete a las mujeres a los cánones estereotipados de belleza con el único objetivo del matrimonio y la posterior procreación. El ejemplo más fidedigno lo encontramos en las contribuciones del padre e incluso de la madre de Daisy (2016:15-16):

But Daisy, they said, why do you still
have this ugly gray color that simply
doesn't suit a little girl elephant?
Are you doing it on purpose?
Perphas you want to be a rebel?

Listen, Daisy! If you carry on
like this, you'll never be
a beautiful female elephant.

Como podemos observar, al principio, se muestran intransigentes y no logran comprender el porqué de que su hija se niegue a ser como las demás. No les gusta lo diferente, tiene que acatar las normas de la manada. El primer paso lo dan cuando deciden dejarla en paz; sin embargo no sabemos si finalmente aceptan a su hija tal y cual es, con sus defectos y sus virtudes, como un ser vivo que tiene los mismos derechos que un macho, que también puede divertirse y disfrutar del libre albedrío como se refleja en este pasaje extraído de la narración (2016:30):

After tasting the green grass and the tasty fruit,
feeling the cool breeze, playing joyful games,
taking naps under the shade of leafy trees,
none of the little girl elephants ever wanted to see
a shoe or eat a peony , let alone in a walled garden.

No obstante, no solo se muestra la discriminación a través de la palabra sino también de la imagen. Podemos citar ya la primera imagen donde el número de machos es mucho

mayor y solo aparece una pequeña elefantita rosa caramelo. Este aspecto referido a la ilustración gráfica, que ya adelantamos no está dejado al azar, lo analizaremos en la sección dedicada a las ilustraciones e imágenes.

Localización

En muchas ocasiones las coordenadas espacio-temporales son las responsables de algunas de las acciones más representativas de la historia. En *Candy Pink* destacaremos dos localizaciones: una general y otra específica. En torno a la primera nos centraremos en el lugar/bosque/jungla donde viven todos los elefantes, el “elephant country” (2016:1) y que observamos a través de las diversas ilustraciones que se van observando donde aparecen otros animales y una gran variedad de plantas y árboles. Por los colores y la atmósfera podemos deducir que la historia tiene lugar en temporada estival. Dentro de este aparente ambiente festivo distinguimos dos localizaciones específicas disgregadas por sexo. Por un lado, los elefantes machos disfrutaban en su esplendor de todas las riquezas que les ofrece la naturaleza: su vegetación, el agua...; este hecho se aprecia claramente en las ilustraciones de las páginas 11 y 12. Sin embargo, la otra localización específica simboliza todo lo contrario, una zona de confort y bonita en apariencia se torna una jaula de cristal y un espacio de cautiverio. Así, la valla que rodea la tierra donde crecen las anémonas y las peonías con tantos colores es la condena que tienen que sufrir las chicas elefante solo por el hecho de haber nacido mujeres. En definitiva, el denominado “walled garden” (2016:23) es en realidad una cárcel que adquiere un marcado simbolismo. Aunque pueda parecer que la valla es un elemento de protección y que todo es perfecto porque tienen todas las comodidades para crecer sanas, bonitas y fuertes, nunca más lejos de la realidad, ese espacio transgrede los límites de un simple jardín. Se trata de un elemento disgregador que separa seres vivos por sexo sin justificación alguna, este hecho impide que todos sean tratados por igual y que puedan disfrutar de las mismas oportunidades.

Punto de vista

Desde el punto de vista narrativo la acción se desarrolla bajo el prisma de un narrador omnisciente en tercera persona. Probablemente el tipo de narrador más tradicional y característico de la literatura infantil y sobre todo de los cuentos populares. La extendida cláusula: “Érase una vez...” es adoptada por Turin con el objeto de

acercar más, si cabe, su obra al público de edades tempranas. Comienza así la narración: “Once upon a time, in elephant country, there was a herd of elephants...” (2016:1); como podemos observar este inicio no difiere sustancialmente del característico de los cuentos de príncipes y princesas. No obstante, como hemos analizado en secciones previas el trasfondo de la historia transgrede los límites del cuento tradicional y elimina las barreras sexistas, muchas veces, tan presentes en este último. Así pues, este narrador en tercera persona sabe y conoce todos los entresijos de la historia, presenta a los personajes y va narrando todas las acciones que se producen a lo largo del transcurso de la historia. Junto a estas narraciones destaca también el uso del diálogo cuando el padre se dirige a su hija para persuadirla de seguir los preceptos que marca la sociedad para las niñas como ella.

Estilo

En líneas generales, el estilo empleado por la autora italiana es simple y sencillo y fácilmente entendible para los niños. Por medio de narraciones, descripciones y diálogos sin atisbo de dificultad logra crear una atmósfera idónea que aconseja esta lectura desde edades tempranas. Por lo que respecta a las construcciones sintácticas, abunda el empleo de la oración simple con verbos y expresiones como: “there was” o verbos tan comunes como “ate” o “played”. La acción como podemos observar se cuenta por medio del pasado simple (aparecen tanto verbos regulares como irregulares). Así mismo, también observamos la presencia de oraciones complejas como esta condicional: “if you carry on like this, you’ll never be a beautiful female elephant” (2016:16). Otro aspecto destacable de los verbos es el uso de la forma no personal de gerundio para describir y enfatizar aquellas actividades que realizan los machos en detrimento de las hembras: “...playing in the fragrant savannah, eating green grass, wallowing in water and mud...” (2016:11). En cuanto al tipo de léxico, predomina la presencia de la categoría gramatical del adjetivo sobre todo cuando describe el prototipo de hembra elefante ideal: “...the females had large bright eyes and skin the colour of candy pink” (2016:1).

A continuación, destacaremos algunos fragmentos clave de la obra por su marcado simbolismo. Comenzaremos por el título: dos únicos vocablos que desentrañan la significación del mensaje del álbum: *Candy Pink*, un color y su descripción. No sirve

cualquier rosa, el rosa que caracteriza y hace bellas a las elefantitas es el rosa caramelo. Así mismo, en la estructura sintáctica en el pasaje previo a la rebelión de todos los elefantes hembra predomina el uso del adjetivo y se utiliza la figura literaria de la elipsis verbal ya que el verbo “felt” (2016:23-24) adquiere menos importancia que cada uno de los adjetivos que van definiendo diferentes estados de ánimo y emociones progresivas hasta la final liberación.

Por último, destacaremos algunos términos clave. En primer lugar, el color rosa caramelo que ya hemos anticipado previamente, este tono encierra un gran simbolismo ya que además de tratarse del color característico de las niñas, ese aspecto aterciopelado y suave es un marcado canon de belleza que puede aplicarse a la realidad: una mujer siempre perfecta desde la niñez y que utiliza cremas y come determinados productos no porque sean nutritivos sino porque adelgazan o su piel se mantendrá más tersa. Esto se relaciona con la alimentación de las elefantitas a base de anémonas y peonías no por sus valores nutricionales sino por sus propiedades para aumentar el brillo de sus ojos, la suavidad de su piel y el incremento de su color rosa caramelo. Así mismo, de vuelta al color rosa, los zapatos, los baberos y los lazos de color rosa reflejan la estereotipada imagen de las niñas que pretenden reflejar la autora y la ilustradora.

Tono

Por lo que respecta al tono adoptado por la autora, podemos decir que en líneas generales es afable y amigable dirigido especialmente a los lectores infantiles. Sin embargo, la cobertura de un cuento tradicional se encuentra envuelta por un tono de denuncia a la discriminación por cuestiones de raigambre sexual. Al principio, en la descripción de los elefantes machos y hembras el tono es comedido; sin embargo cuando se adentra en el universo femenino y la férrea dictadura patriarcal a la que se encuentran sometidas a través del jardín vallado y sobre todo la figura del padre de Daisy y su sumisa madre (en lugar de defender a su hija apoya a su marido) el tono cambia y se vuelve mucho más crítico. Finalmente, el tono inicial se recupera y el cuento tiene un final feliz, aunque subyace el tono de denuncia y reivindicación a favor de la emancipación de la mujer representada por Daisy y sus amigas.

Imágenes e ilustraciones

Como todo álbum ilustrado el poder de la imagen comparte protagonismo con la palabra e incluso, algunas veces, prevalece sobre esta. Así, en *Candy Pink*, observamos la presencia de muchas páginas sin casi texto o con la ausencia total del mismo.

En primer lugar, la portada llama nuestra atención. En una sola imagen observamos el extraño hecho de la naturaleza de ver un elefante de color rosa, que parece ser el/la protagonista de la historia por el título, *Candy Pink*. Por consiguiente, tanto el título como la imagen de portada pueden ser interpretadas al unísono y en la misma dirección. En la imagen, a su vez, como custodiando al elefante rosa aparece un elefante gris (color “normal”). La contraportada nos da más pistas acerca de la temática del título ya que realiza una breve mención a la necesidad de la igualdad y equidad de género. En cuanto a la imagen aquí se nos muestra a los otros protagonistas de la obra: las anémonas y las peonías que deben comer las niñas. Como se puede observar, simplemente leyendo visualmente ambas tapas podemos conocer ya anticipadamente muchos rasgos de la historia.

Dentro de la obra en cuestión, la primera imagen ya llama poderosamente nuestra atención. Desde el primer momento, se muestra la supremacía y hegemonía del macho en una imagen donde una única hembra se encuentra rodeada de tres machos. A partir de ese momento se jerarquiza la narración y se presentan dos espacios y formas de vida diferentes. Por un lado, la existencia de las chicas viene determinada por las anémonas y las peonías que crecen a su alrededor. Es interesante la imagen donde una gran pata rosa se acerca a su alimento para cumplir con los cánones impuestos por la sociedad en la que viven (2016:4). Seguidamente encontramos una de las ilustraciones más impactantes: todas las niñas están encerradas en una especie de jardín vallado donde crecen estas flores que las convertirán en apuestas jovencitas (2016:6).

A partir de aquí, se produce uno de los momentos clave, la personificación del problema de género en un caso particular: el de Daisy. Aparece una imagen a toda plana que refleja la cara enfurecida de un padre (2016:7). A continuación, se muestra la sección que podíamos denominar “de contraste”. A una doble imagen de elefantitas de color rosa con caras tristes y resignadas a su suerte le sigue una de elefantes machos

grisáceos sonrientes que se divierten en el agua (2016:9-12). Después, de nuevo la escena entre Daisy y sus padres que la regañan e intentan convencer a su hija de lo que ellos piensan que es mejor para ella. Es significativa la imagen en la cual Daisy parece resignada a estar siempre en ese cautiverio con las anémonas y las peonías (2016:18). Sin embargo, todo cambia cuando vemos la imagen en la que aparecen todos los adornos rosas tirados en el suelo y una Daisy liberada que parece gritar de éxtasis por su ansiada libertad (2016:21). Al verla, las otras hembras sienten estupor y celos como se aprecia en la imagen en la cual la divisan a lo lejos desde su cautiverio (2016:23). Poco después, como un equipo que trabaja de forma cooperativa y solidaria, se ayudan las unas a las otras para salir de su prisión. Es especialmente llamativa la doble ilustración sin texto donde todos los baberos y lazos rosas aparecen tirados en el jardín de anémonas y peonías (2016:27-28). De aquí al final no existe diferencia entre hembras y machos. Concluimos este repaso por las ilustraciones de *Candy Pink* haciendo alusión a la última que se encuentra protagonizada por unos pájaros multicolores. Dichos pájaros simbolizan el triunfo de la multiculturalidad y la interacción pacífica entre hombres y mujeres. Este hecho también puede ser extrapolado a la discriminación por cuestión racial. Por tanto, el rosa no es un color exclusivamente de niña ni el azul de niño, poseemos una gran variedad de tonalidades y todas son igual de válidas y deben ser aceptadas.

Conclusión y aplicación intercultural

Tras analizar tanto el texto como las imágenes e ilustraciones de este álbum ilustrado podemos enfatizar lo que indica la contraportada: este tipo de historias son necesarias hoy en día en las aulas de los colegios para lograr la ansiada igualdad entre niños y niñas. Así de contundentes se muestran Turin y Bosnia al crear esta historia donde una manada de elefantes refleja la discriminación que sufren las niñas y los estereotipos a los que viven sometidas. Para cambiar esto, nada mejor que introducir esta lectura en la clase de inglés como lengua extranjera ya que se centra en la búsqueda de la interculturalidad y la igualdad y equidad sin distinción de género. A través de la narración, pero sobre todo de las imágenes y el simbolismo de los colores, los niños y las niñas son capaces de entender que la multi-tonalidad cromática debe ser la máxima que impere tanto en el aula como fuera de ella.

5.9. Análisis comparativo del corpus seleccionado

Tras el análisis del corpus seleccionado de forma individual, realizaremos un estudio comparativo de los mismos teniendo en cuenta los mismos parámetros y elementos descriptivos de la obra de Lukens.

Introducción

Todos los álbumes ilustrados: *The Other Side* (2001), *The Junkyard Wonders* (2010), *In Our Mothers' House* (2009), *The Wall: Growing Up behind the Iron Curtain* (2007), *Grace for President* (2008), *Walking to School* (2008) y *Dancing in the Clouds* (2010) tienen en común haber sido publicadas en el siglo XXI. Con pocos años de diferencia, tratan temas de actualidad un tanto controvertidos. La excepción es *Candy Pink* publicado por primera vez en italiano en 1976, aunque la edición analizada es la traducción al inglés publicada en Estados Unidos en 2016. Hemos considerado adecuado que sea parte del corpus seleccionado por la vigencia y la actualidad de la temática de la igualdad de género. En cuanto a los autores y autoras, observamos diversidad. Hombres y mujeres procedentes de diferentes etnias, culturas y religiones plasman historias reales en sus obras. Algunas de ellas autobiográficas como *The Wall: Growing Up behind the Iron Curtain* y *The Junkyard Wonders* que describen momentos clave en la vida del autor checo Peter Sís durante el período de la Guerra Fría en Checoslovaquia y de la escritora norteamericana Patricia Polacco que sufrió dislexia en su niñez respectivamente. De la misma autora, que refleja en sus obras la importancia de conocer la realidad de las aulas (ella misma visita las escuelas) es *In Our Mothers' House* que recrea la vida de una familia formada por dos madres. Otro de los temas que siguen siendo una lacra para la sociedad es el racismo que refleja magistralmente Jacqueline Woodson en *The Other Side* donde la autora afroamericana da voz a una niña negra que es la protagonista de su propia historia. Otras dos mujeres son las autoras de *Grace for President* y *Walking to School*. Kelly DiPuccio y Eve Bunting publican obras sobre la situación política y la discriminación de la mujer y los conflictos religiosos en sus respectivos países de origen. Mujeres también son las encargadas tanto del texto como de la ilustración en *Candy Pink* y *Dancing in the Clouds*, la italiana Adela Turin y la argentina Vanina Starkoff.

Este último párrafo ofrece una visión general al lector sobre las temáticas y los libros que se va a encontrar en este análisis. En cuanto a la estructura organizativa de los mismos, destacan las notas del autor donde clarifican y precisan las fuentes de inspiración y en algunos casos los motivos que les llevaron a escribir los relatos. Se muestran palabras evocadoras y sinceras que nos introducen en las historias y nos dan datos esenciales para comprender la globalidad de la obra.

Trama

Siete de las ocho obras comparten el hecho de estar protagonizadas por niños, niños reales, de carne y hueso, con los que los jóvenes lectores se pueden identificar. Otra característica en común es la descripción y narración de episodios que han marcado sus vidas. Desde niñeces felices en familias homoparentales hasta infancias marcadas por el racismo en la década de los 60 en los Estados Unidos de América o por la guerra y el horror en la Checoslovaquia de la Guerra Fría. La excepción, de nuevo, la protagoniza el álbum de Turin cuyos personajes principales son los miembros de una manada de elefantes.

Por lo que respecta a las técnicas narrativas utilizadas, todas las historias siguen un orden cronológico que facilita la lectura. Así, el lector puede comprobar cómo van sucediendo los hechos y cómo van creciendo los niños y los elefantes tanto física como emocionalmente. También, apreciamos los elementos típicos que dan ritmo a la historia. En primer lugar, la exposición de los hechos, presentación de los niños/elefantes y sus circunstancias vitales (ambiente donde crecen, miembros de la familia, escuela, amigos...), poco después la acción sufre un cambio (situaciones racistas, discriminación por cuestiones raciales, de género, acoso escolar...), el clímax suele marcar el momento más importante o clave de la narración y finalmente el desenlace. Unas veces, como en *The Other Side*, la autora deja un final abierto, el problema del racismo no se resuelve del todo, pero deja paso a la esperanza. Otras como la autobiográfica de Polacco presentan un final cerrado ya que habla incluso de la vida de los personajes ya adultos.

Otra de las tónicas que dominan estas historias son los conflictos que se establecen entre el personaje principal y él mismo o entre este y la sociedad. Por citar algunos ejemplos, Clover, la protagonista de *The Other Side* mantiene un conflicto consigo misma (entre obedecer a su madre o hacerse amiga de una niña perteneciente a

otra raza) y otro con la sociedad (la sociedad adulta no acepta la diversidad, la amistad entre niñas de diferentes etnias). El mismo caso se aprecia en el personaje de Allison, protagonista de *Walking to School* que se debate entre la amistad con una niña que profesa otra religión o seguir las normas de la sociedad. Lo mismo le sucede al personaje de Peter Sís niño en *The Wall: Growing Up behind the Iron Curtain* que debe decidir entre seguir las normas del comunismo o abrirse a nuevos caminos y nuevas formas de pensar. Así mismo, Daisy en *Candy Pink* tiene que elegir entre seguir los cánones que dicta la sociedad patriarcal en su jardín vallado o liberarse de esas ataduras y vivir como el resto de la manada.

Género

En referencia al género observamos una tónica dominante, el realismo histórico contemporáneo con historias centradas en un problema o conflicto. Ya sea el racismo como en *The Other Side*, la discriminación por ser mujer en *Grace for President* y *Candy Pink* o por ser “diferente” en *The Junkyard Wonders*; todos los relatos exponen un problema al que se busca solución a través de las peripecias de los distintos personajes. Sin embargo, también encontramos algunos puntos contrapuestos. Por ejemplo, *The Other Side*, *Walking to School* o *The Wall: Growing Up behind the Iron Curtain* pertenecen al denominado realismo histórico ya que son historias distantes en tiempo y lugar y aluden a períodos y enclaves históricos específicos. Se caracterizan, así mismo, por su autenticidad, intentan recrear los hechos de la manera más verídica posible a través de la pasión, la devoción y el cuidado de los detalles. Por su parte, historias como *The Junkyard Wonders* o *The Wall: Growing Up behind the Iron Curtain*, pese a pertenecer al género ficcional, poseen inspiraciones (especificadas por sus respectivos autores) autobiográficas, así mismo la historia de Sís también presenta una cara informativa. Por el contrario, las historias de *Dancing in the Clouds* y *Candy Pink* muestran la cara más fantástica e imaginativa donde una niña llega a las nubes y las elefantes hembras son rosas, respectivamente.

Personajes

Tal y como hemos especificado en la introducción, todos los protagonistas de estos cuentos son niños, a excepción de Daisy, la elefantita rosa de *Candy Pink*. Otra de

las similitudes es la presencia de un amplio abanico de personajes y como en toda historia infantil la figura del antagonista o villano.

En primer lugar, analizaremos contrastivamente los roles protagonistas. Todas son niñas a excepción del personaje de Peter Síis niño. Sin embargo, todos comparten cualidades como la inocencia, la pureza o el afán de superación. Por ejemplo, Trisha en *The Junkyard Wonders* lucha por ser aceptada, por dejar de ser “tonta”; la niña narradora de *In Our Mothers’ House* demuestra sinceridad y ternura al identificar el amor como la máxima de su vida ya que no recuerda un día que no se haya sentido amada por sus dos mamás. También, gracias a sus comentarios e ilustraciones somos testigos de sus emociones más íntimas y sus pensamientos más profundos, tal es el caso de Allison en *Walking to School* que muestra todo lo que pasa en su cabeza a través de la técnica del monólogo interior. Por tanto, estamos ante personajes complejos, redondos, de los que sabemos mucho, ya sea por sus propios parlamentos y acciones o por las descripciones que se aprecian a lo largo de las historias. Niños con fuerza, con valentía (Clover en *The Other Side* se arriesga y consigue superar todos sus miedos), con entusiasmo (Trisha en *The Junkyard Wonders* finalmente se cree y se autoconviene de que es una maravilla y de que las diferencias son buenas). También podemos catalogarlos por sus actuaciones y por cómo cambia su carácter a lo largo de la prosa, son, en definitiva, personajes dinámicos. Ejemplificamos en la persona de Grace en *Grace for President* que tras pensar y reflexionar de forma crítica decide expresar públicamente su deseo de ser presidenta de los Estados Unidos de América, experimenta un cambio de la incredulidad a la autodecisión firme. Ese mismo cambio se produce también en la elefantita Daisy en *Candy Pink* que tras reflexionar se da cuenta de que no existe justificación alguna a la discriminación que sufre y se muestra decidida y determinada a obtener su liberación. Así mismo, la determinación y la tenacidad son otras de las características de la niña protagonista de *Dancing in the Clouds* que no cesa en su lucha por alcanzar las nubes.

Aunque no son protagonistas, algunos personajes son esenciales para el desarrollo integral de la historia. En el caso de *The Other Side* o *Walking to School* no se podría entender la historia sin las parejas indisolubles del yo y el otro. En este sentido, Clover y Annie representan la lucha contra el racismo étnico mientras que Allison y la niña protestante son ejemplo de superación de una confrontación religiosa en Irlanda del Norte. En esta misma línea argumentativa, no podemos olvidarnos del personaje de la

profesora Mrs. Peterson en *The Junkyard Wonders*, que juega un papel vital en el desarrollo de la acción y en la transformación de Trisha. No tan intenso es el rol de la profesora Mrs. Barrington en *Grace for President*, pero de incalculable valor es animar a la niña a cumplir su sueño simulando unas elecciones en el colegio. El mismo papel se observa en los vecinos de la niña de *Dancing in the Clouds* quienes la ayudan a conseguir su sueño de llegar a las nubes y lo más importante, gracias a ellos y a las experiencias compartidas, las niñas toman conciencia de la importancia de la interacción intercultural. Pero sin duda, el personaje más destacado de esta sección sería el de Meema y Marmee, las dos mamás de *In Our Mothers' House*. Auténticas responsables de la educación, bienestar y felicidad de sus hijos, la hija mayor les dedica la mayor parte de la narración con el fin de enfatizar el amor que se profesan todos los miembros de su familia y cómo son sus mamás, para ello describe al detalle tanto sus rasgos físicos como de personalidad.

En contraposición, encontramos los personajes negativos, los antagonistas, los villanos del cuento. En algunos casos son personas como en *Walking to School* donde el tío Frank representa al colectivo de personas que no aceptan la diversidad religiosa o en *In Our Mothers' House*, la vecina que rechaza la familia que forman las dos mamás y sus tres hijos. Otras veces son los propios niños los que ejercen la discriminación como en *The Junkyard Wonders* donde Barton Poole hace *bullying* a Trisha. Más simbólico a la vez que colectivo es el antagonista de *The Other Side*, la contraposición entre el mundo infantil y el mundo adulto que prefiere mantenerse en el conformismo y aceptar la discriminación racial como algo “normal” que ha existido siempre. Al tratarse de cuentos, la simbología también aparece en la descripción de los personajes antagonistas; por ejemplo, en *The Other Side* el villano es la valla, la valla que separa y segrega. Estos puntos de contacto son compartidos con el muro de *The Wall: Growing Up behind the Iron Curtain* y el jardín vallado de *Candy Pink*. En definitiva, se advierten diversos recursos para expresar una misma idea, lo contrario a lo que debería significar la aceptación de la diversidad y la riqueza de un intercambio intercultural.

Mención aparte le dedicaremos al antagonista de *Grace for President* ya que su personaje no conlleva maldad ni trata de desprestigiar a la otra contrincante en su carrera política sino que refleja el conformismo, la soberbia y el exceso de confianza.

Todo lo contrario a lo que se debe fomentar en la escuela; en este personaje, la cultura del sacrificio y el esfuerzo son rechazados a favor del bien individual.

Temas

Sin duda, este es uno de los elementos más importantes en la literatura infantil y juvenil. ¿Qué temas debemos mostrar a los niños? Desde una visión más conservadora, observamos cuentos de princesas y piratas con etiquetas de género. También la vertiente más tradicional rechaza temas tabú o “complicados” para los niños en aras de publicaciones sobre la amistad o la familia. Sin embargo, estos temas también se pueden imbricar con otros, de hecho, actuales y que emanan de la realidad diaria a la que tienen que hacer frente los niños del siglo XXI.

Y así se plantean los temas de las ocho obras escogidas previamente. Historias de amistad como la de Clover y Annie o la que intentan comenzar Allison y la niña protestante se tiñen de elementos racistas y discriminatorios de índole cultural y religiosa. Por tanto, racismo, segregación social, religiosa y cultural son los temas clave de *The Other Side* y *Walking to School*. Dos historias similares donde el mundo de los adultos se enfrenta al de los niños que empiezan a despertar y a rebelarse ante la discriminación y los prejuicios vigentes.

En contra de la discriminación también lucha Patricia Polacco en sus dos obras. Mientras que en *In Our Mothers' House* la temática que sobresale es la visibilidad de una de las nuevas formas familiares que han surgido recientemente y como algunas personas no las aceptan; en *The Junkyard Wonders*, recrea un episodio un tanto traumático pero con final feliz de su infancia que pese a haber ocurrido varios años atrás explora temas tan actuales como el *bullying* o la imperiosa necesidad de integrar a cada uno de los niños de la escuela. En definitiva, Polacco aboga por la celebración de la heterogeneidad y la diversidad en sus libros infantiles.

Otro de los temas estudiados es el terrorismo, las dictaduras y las guerras que envuelven todo cuanto sucede en *The Wall: Growing Up behind the Iron Curtain*. Aunque la Guerra Fría finalizó unas décadas atrás, la situación de conflicto continúa en algunos territorios del mundo. Conceptos como censura, prohibición o falta de libertades recorren los textos e ilustraciones de la obra de Sís. En definitiva, un libro duro, pero desde el punto de vista de un niño que pretende acercar al lector la situación

que se vivió en Checoslovaquia durante ese período de tiempo. Conflictos no solo bélicos sino políticos que también se reflejan, aunque con matices claramente diferentes, en *Grace for President*. Por tanto, la política gobierna y sobresale en la mayoría de los temas, en el caso de esta última historia se produce una conjugación de ascenso político con discriminación de la mujer. DiPucchio elabora una historia donde se enfatiza el esfuerzo, la dedicación y el sacrificio para llegar a ser la mejor persona para el cargo, la persona más preparada, sin distinción de género. La discriminación por género es también la temática principal de *Candy Pink* donde una pequeña elefantita lucha por conseguir la igualdad entre todos los miembros de su manada sin distinción de sexo. Finalmente, ante todos estos temas, subyace la idea de la interculturalidad, de la consecución de la interacción cultural en las sociedades actuales. Este es el ejemplo de *Dancing in the Clouds* donde una niña tras conseguir alcanzar el sueño de su vida de llegar a las nubes se da cuenta de que la soledad la invade y prefiere regresar a compartir su vida con sus vecinos.

En conclusión, temáticas muy cercanas y a la vez un tanto alejadas sobre todo en aspectos de énfasis, crueldad y dureza. Unas más amables en el tono, otras más denunciante, pero, al fin y al cabo, historias de reciente creación que animan a superar los errores del pasado y crear un futuro mejor a través de la educación para la paz y de la proclamación de unos valores democráticos básicos y elementales, pilares para el buen funcionamiento de una sociedad intercultural del siglo XXI.

Localización

En la mayoría de las obras, la localización actúa como un personaje más, a menudo protagonista. Se trata de localizaciones integrales que influyen decisivamente en el transcurso de la trama. Por ejemplo, *The Other Side* no se entendería sin situarla espacio-temporalmente en la década de los 60 del siglo pasado en los Estados Unidos de América. De manera similar, *The Wall: Growing Up behind the Iron Curtain* y *Walking to School* presentan una localización específica que envuelve a todos los personajes, sus comportamientos y sus acciones, una Checoslovaquia tomada por el comunismo y la capital de Irlanda del Norte dividida por cuestiones religiosas son, respectivamente, los enclaves de estas obras.

A pesar de no representar un enclave histórico tan marcado, las localizaciones internas son protagonistas en *The Junkyard Wonders*. La escuela y el desguace juegan un papel esencial en el desarrollo de las capacidades artísticas, intelectuales y emocionales de los niños. También la casa de *In Our Mothers' House*, esta casa (que ya aparece en el título) se convierte en personaje imprescindible, como testigo de la vida de la familia. Así mismo, los enclaves sobre todo espaciales son muy importantes en *Dancing in the Clouds* y *Candy Pink*. Por lo que respecta al primero, aparecen dos espacios diferenciados, las nubes y el poblado, donde vive la niña y que muestran diferentes estados de la misma. Así mismo, otros dos espacios se ofrecen al lector en la jungla de los elefantes, el de las chicas (un jardín vallado que simboliza un elemento de segregación) y el de los chicos que es la sabana y la naturaleza en todo su esplendor.

Punto de vista

De nuevo, reiteramos la esencia de estas historias: los niños. Son ellos mismos los encargados de dar voz a sus propias vivencias, de expresar sus emociones, pensamientos y opiniones. Son, por tanto, observadores críticos del mundo que les rodea como Allison en *Walking to School* que comienza a hacerse preguntas y a responderse a sí misma de una manera reflexiva o mediadores interculturales como Clover en *The Other Side* que actúa de guía en las relaciones que se establecen entre niñas de distintas etnias y orígenes.

En definitiva, puntos de vista en primera persona, a veces autobiográficos como Trisha en *The Junkyard Wonders*, la niña de *Dancing in the Clouds* y Peter en *The Wall: Growing Up behind the Iron Curtain*. Por lo que respecta a esta última, utiliza el autor el pronombre “he”, probablemente en un deseo de englobar a todos los niños que como él sufrieron los horrores de la guerra. También representa un caso particular la niña narradora de *In Our Mothers' House*, ya que predomina el uso de la primera persona del plural “we”. Ese “we” que la representa a ella y a sus hermanos.

La excepción aparece en *Grace for President*, ya que es un narrador omnisciente en tercera persona quien cuenta las vivencias de la niña en su camino a la presidencia en las elecciones del colegio. Este mismo tipo de narrador se usa en *Candy Pink* y es el encargado de contar toda la historia de Daisy y su manada.

Estilo

Aparecen autores y autoras provenientes de etnias, culturas, religiones y tradiciones diferentes que se traducen en una diversidad de estilos, en una transmisión de riqueza cultural a través del uso del lenguaje. Unas veces más directa, otras más metafórica y simbólica, la lengua nos ofrece una gran variedad de posibilidades. En este sentido, cada una de estas ocho historias adopta un léxico y unas estructuras sintácticas específicas.

Sin duda, una de las historias con más simbolismo es *The Other Side*. Allí, Woodson pretende denunciar el racismo que sufren niñas como Clover y Annie pero lo hace de una manera especial. A través de una metáfora, recrea el ambiente hostil y segregador, una valla simboliza el prejuicio racial en la aldea. Similarmente, en *The Wall: Growing Up Behind the Iron Curtain*, Peter Sís utiliza un muro que oprime y divide el mundo del protagonista en dos. Este mismo símbolo del encierro a través de una valla aparece en *Candy Pink*: el jardín vallado tiene el mismo significado que la valla que separa los mundos de Clover y Annie y el muro de Sís. Más símbolos encontramos en *Walking to School* donde una especie de piedra de la suerte sirve para unir a dos niñas que comulgan con diferentes credos religiosos. Polacco se sirve de una paradoja en su obra *The Junkyard Wonders*; ya en el título se observa la contradicción entre un lugar oscuro, de desguace, de cosas que no sirven con una palabra positiva, maravillas.

Por lo que respecta al uso de los campos semánticos también se advierten contrastes entre vocablos positivos y negativos. El ejemplo más claro lo encontramos en *The Wall: Growing Up Behind the Iron Curtain* donde se dedica una doble página a la exposición de términos como: “stupidity”, “injustice”, “integrity” o “happiness”.

En cuanto a los verbos, en la mayoría de las historias, destaca el uso del tiempo verbal en pasado cuando el narrador cuenta la historia y del presente en los diálogos que se establecen entre los distintos personajes. La naturaleza semántica es muy importante en historias como *Grace for President* donde destacan los verbos de pensamiento como “think over”, el mismo caso obtenemos en *The Junyard Wonders* con la presencia de “feel”o “know”, verbos que invitan a los niños a expresar sus opiniones, sentimientos y pensamientos de forma crítica. La significación léxica de los verbos es relevante también en *Walking to School* a través de acciones que expresan pensamiento crítico,

reflexión y sentimientos: “think”, “feel like”, “know”, “ask”, “wonder”, “listen”. Este caso se produce también en *Dancing in the Clouds*: “feel”. En definitiva, libros multiculturales infantiles que promueven el desarrollo de la imaginación y el pensamiento crítico desde edades tempranas. También destaca el uso de pasajes descriptivos como en *In Our Mothers’ House* donde los adjetivos predominan cuando se lleva a cabo la descripción de las madres y de las partes de la casa. Este mismo hecho se observa en *Candy Pink* cuando se describe cómo deben ser las niñas elefante y qué acciones deben realizar.

En conclusión, como dijimos al principio, el lenguaje ofrece un sinfín de posibilidades y pese a ser historias dirigidas a un público infantil que utilizan un lenguaje sencillo, este se muestra impregnado de un marcado y recurrente simbolismo que ayuda a hacerlo más atractivo, creativo y, en algunos casos, sonoro.

Tono

Otro de los aspectos más relevantes en cualquier obra literaria es el tono, en otras palabras, el modo, el cómo el autor realiza su trabajo. En este sentido, la denuncia es un factor común a todas estas historias, unas veces con más ahínco, otras “disfrazada” bajo el aura de algún símbolo como en el caso de la valla de *The Other Side* y el jardín vallado de *Candy Pink*. Aunque la denuncia y la significación de la misma son totalizadoras a favor de la equidad por raza y por sexo respectivamente, el tono adoptado es, en muchas ocasiones, relajado y distendido (salvo la escena con el padre en *Candy Pink* que finalmente cede). Distinto es el caso de *The Wall: Growing Up behind the Iron Curtain* y *Walking to School* que representan, probablemente, la denuncia más directa con la presencia de tanques en la primera o la aparición del personaje de tío Frank en la segunda. También, aparecen escenas violentas en *In Our Mothers’ House* por medio de las acciones realizadas por el personaje de la vecina intransigente que no acepta la familia formada por las dos mamás y sus hijos. Quizá la excepción es *Dancing in the Clouds* donde no se realiza una denuncia explícita pero sí se aboga por la interculturalidad y la convivencia entre vecinos de diferentes culturas.

En resumen, todas las historias pretenden denunciar situaciones desagradables y claman en favor de la diversidad como posibilidad, como enriquecimiento y como ampliación de saberes. Dan voz a las minorías, a las esferas más “bajas” de la sociedad,

a aquellos niños que no solían ser protagonistas de las historias tradicionales, a los otros.

Imágenes e ilustraciones

Una perfecta conjugación de imagen y texto constituye la base de un buen álbum ilustrado. De hecho, en algunos casos, las ilustraciones son incluso más evocadoras que las palabras y juegan un papel esencial en el desarrollo de la obra. Uno de los ejemplos más representativos es la obra de Peter Sís, *The Wall: Growing Up Behind the Iron Curtain*. Ilustrada por el propio Sís, la imagen del dibujo está presente en toda la historia como la gran afición del protagonista. Con poca letra, el lector puede seguir perfectamente la historia solo a través de las ilustraciones y las gamas cromáticas que representan miedos, sentimientos, ilusiones y esperanzas. En esta misma línea argumentativa, *Dancing in the Clouds* nos muestra el ejemplo más significativo de preponderancia de la imagen sobre la palabra ya que muchas de sus páginas (incluso dobles páginas) están compuestas únicamente de imágenes e ilustraciones que permiten al lector leer de forma visual y, por supuesto, interculturalmente.

Un aspecto que comparten todos los libros es el de la presentación del protagonista ya en la portada. Como no podía ser de otra forma, los niños se erigen como los auténticos protagonistas de la prosa narrativa. Destacaremos la portada de *The Other Side* donde aparece Clover, la narradora en un primer plano y más a lo lejos Annie y otra de las claves, la valla. En este sentido, el simbolismo también es una tónica común en la mayoría de los relatos. Por citar algunos ejemplos: la estrella de David y los ladrillos en *The Wall: Growing Up Behind the Iron Curtain*, la bandera de Estados Unidos en *Grace for President*, la casa familiar en *In Our Mothers' House* o el compendio de casas en *Dancing in the Clouds*.

Otro rasgo imprescindible en unas buenas ilustraciones es la capacidad de suscitar, de evocar y de transmitir emociones. Rescatamos de nuevo *The Other Side* en la maravillosa imagen cuando sale el sol y se percibe la alegría de Clover o cuando se unen las dos manos de las niñas. Otra muestra aparece en *Walking to School* donde Allison experimenta diversas emociones reflejadas en las imágenes, desde la cara de asombro al comprobar las fechorías de su tío hasta el miedo perpetrado en su rostro en el camino a la escuela. Así mismo, el simbolismo también está presente en la doble

página de *Candy Pink* cuando todos los baberos, zapatos y lazos rosas quedan tendidos en el suelo junto a las anémonas y las peonías tras la liberación de Daisy y sus compañeras.

Conclusión y aplicación intercultural

Nos encontramos ante autores procedentes de diferentes etnias, culturas y religiones, personajes tan diferentes pero tan iguales a la vez, todos son niños, niños que empiezan a vivir, niños que sueñan, experimentan y descubren. En recapitulación, todas y cada una de estas ocho historias promueven el desarrollo de la imaginación y el pensamiento crítico desde la infancia y la lectura intercultural. Sin duda, se trata de materiales didácticos esenciales en una educación intercultural del siglo XXI. En este sentido, temáticas como la igualdad de género, la superación del racismo y los prejuicios sociales, culturales y religiosos, o la aceptación e integración de todos los niños en el aula constituyen un pilar básico en la formación del niño como ser humano.

En resumen, el aprendizaje de inglés como lengua extranjera a través de valores democráticos y de la literatura no solo es posible sino que aporta beneficios indiscutibles que favorecen el desarrollo integral de la persona en sí misma, sin calificativos de género, raza, cultura y/o religión. Tras el análisis pormenorizado de estas ocho historias nos damos cuenta de que no solo podemos enseñar lengua sino también literatura, cultura, historia. Todo esto en definitiva es la *literacidad* que puede ser desarrollada a través de estos álbumes ilustrados. Además, no solo se trata de una clase tradicional de lengua y literatura sino que pueden ser combinadas otras artes como la plástica, la música o el teatro. Por tanto, los beneficios del uso del álbum ilustrado en el aula permiten al docente trabajar desde la interdisciplinabilidad y contribuir al desarrollo integral del ser humano desde su niñez.

De este modo, tal y como hemos podido comprobar a lo largo de este bloque, las temáticas tratadas en los álbumes ilustrados destinados al público infantil y juvenil son diversas y ofrecen muchas posibilidades didácticas. Tras la presentación y descripción

de algunos temas interculturales, proseguimos con el análisis de una selección de ocho álbumes ilustrados que demuestran ser ejemplos característicos de las temáticas especificadas anteriormente. Así, a continuación, pasaremos a la aplicación práctica y metodológica, a la didáctica. ¿Cómo podemos utilizar las historias de Clover, Grace, Trisha y demás protagonistas en el aula de inglés como lengua extranjera? Esta será la principal cuestión que abordaremos en el siguiente bloque. Por tanto, pasamos de un contenido puramente filológico y teórico a uno pedagógico y didáctico.

**BLOQUE III: LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE INGLÉS
COMO LENGUA EXTRANJERA A TRAVÉS DE CUATRO
ÁLBUMES ILUSTRADOS: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA
DESDE LA INTERCULTURALIDAD**

En este tercer y último bloque aplicaremos todos los preceptos teóricos y analíticos previos con el fin de diseñar una secuencia didáctica dirigida a estudiantes de inglés como lengua extranjera que se encuentran en el último curso de la etapa primaria en colegios españoles. Tras demostrar el aura intercultural que impera en la sociedad actual y por tanto en su aplicación a la escuela, así como la necesidad de reflejar los sentimientos, pensamientos y opiniones de todos los niños y convertirlos en protagonistas de sus propias historias, nos disponemos a poner en práctica estas afirmaciones. Como hemos reiterado a lo largo de este trabajo de investigación, la educación integral del ser humano debe ser la máxima donde valores como la solidaridad, la justicia social o el compañerismo adquieren una relevancia trascendental. Es en este punto en el cual la literatura juega un papel esencial al proporcionar al docente una gran miríada de textos multiculturales. Personajes, tramas, localizaciones e ilustraciones como las que aparecen en los álbumes que hemos analizado en la sección previa ofrecen al lector la posibilidad de viajar en el tiempo, ser protagonista de una historia localizada en un país diferente o de experimentar las vivencias de un niño perteneciente a otra cultura.

Lo que pretendemos en esta sección es presentar una propuesta donde no solo enseñamos contenidos tradicionalmente académicos (aspectos gramaticales, sintácticos...) sino también los que denominaremos como contenidos emocionales e interculturales. En definitiva, abogamos por la enseñanza/aprendizaje de la *literacidad* desde un prisma intercultural. Nos referimos a las competencias en términos empáticos, solidarios y equitativos que queremos que desarrolle el niño a través de las sesiones de aula. El principal objetivo es que el niño no solo aprenda inglés como lengua extranjera sino también que elabore sus propias ideas, y en este caso, que se conozca y se valore a sí mismo para pasar a la fase más decisiva: el conocimiento y la aceptación del otro como un complemento, no como un ente extraño. Traspasar las fronteras emocionales es mucho más difícil que las físicas.

Para llevar a cabo dichas premisas, hemos diseñado un proyecto de aula (presentado en el capítulo 6) siguiendo el modelo de una secuencia didáctica global donde se trabajan temas interculturales utilizando la literatura como un recurso útil y eficaz. Dicho proyecto, en el que hemos seleccionado cuatro de los ocho álbumes ilustrados analizados en el bloque II, propugna una educación basada en el desarrollo de la imaginación y el pensamiento crítico a través de la interdisciplinariedad y la

imbricación de todas las artes. Se ha llevado a cabo en el CEIP Sant Isidre de la ciudad de Valencia en un aula de inglés como lengua extranjera de sexto de primaria durante el primer trimestre y parte del segundo del curso académico 2017/2018 a lo largo de once sesiones de aula (ver más detalles en próximas secciones). Posteriormente en el capítulo 7 analizamos los resultados del proceso de aprendizaje del alumnado mediante la observación diaria y la recogida de diversas tareas semanales.

CAPÍTULO 6: APLICACIÓN DIDÁCTICA: DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA Y LA MULTILITERACIDAD INTERCULTURALES A TRAVÉS DEL CORPUS SELECCIONADO

“The goal of education is not to increase the amount of knowledge but to create the possibilities for a child to invent and discover, to create men [women] who are capable of doing new things”

Jean Piaget

En este sexto capítulo se llevará a cabo el diseño de la propuesta didáctica basada en cuatro de los ocho álbumes ilustrados analizados en el capítulo cinco. Así, *Dancing in the Clouds*, *Candy Pink*, *Grace for President* y *The Other Side* constituyen la materia prima de la parte didáctica de esta tesis doctoral. A través de estas historias se persigue la educación integral del ser humano desde la infancia a través del desarrollo de la *literacidad* donde el álbum ilustrado es un recomendable aliado y así lo expresa Rau (2009: Einleitung): “Von den ersten Bilderbüchern im Kleinformat mit wenigen dicken Pappseiten führt ein Weg über ein breites Spektrum von Bilderbüchern zum Erzählen, Lesen und Schreiben...”. La autora expone los beneficios de la introducción de los niños en el ámbito del álbum ilustrado como primer paso de un largo camino hacia el desarrollo de la *literacidad* a través de la capacidad de contar y entender historias, leer y escribir. A lo que nosotros añadiríamos las habilidades del pensamiento y la reflexión en torno al tema de la interculturalidad. Esta es, a grandes rasgos, la máxima que pretendemos conseguir por medio de la implantación de la secuencia didáctica que presentaremos a continuación. Y para conseguirlo debemos proporcionar al alumno no solo material idóneo (los álbumes ilustrados en este caso), sino también un ambiente adecuado de aprendizaje; así, Wallace et al (2004:3) consideran clave ofrecer al alumno un rico ambiente de experiencias de aprendizaje. Para explicarlo usan la metáfora del árbol de Maker y Anuruthwong que se adapta a varios ecosistemas y la conclusión a la que llegan es que las oportunidades de la experiencia son tanto físicas (el aula, en el caso de la educación) como dinámicas (en términos de la interacción humana, relación docente-discente, relación entre los niños, etc).

Tras esta breve introducción con la justificación de la secuencia didáctica, explicaremos, grosso modo, la estructura organizativa de este capítulo. En primer lugar, contextualizaremos la enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua extranjera en las aulas del estado español en el último ciclo de primaria, concretamente en sexto curso

tomando como referencia el marco legislativo vigente en la actualidad. Una vez desgranados los objetivos, contenidos y competencias estipulados por la ley educativa, expondremos los puntos específicos de la secuencia didáctica que seguirán una línea progresiva didáctica completa. Tal y como expone Camps (1994), una secuencia didáctica es una “estructura de acciones e interacciones, relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje”. En este caso, la intención es entrelazar los contenidos académicos (gramática, vocabulario...) con los contenidos emocionales e interculturales (valores solidarios, cívicos, morales...) y alcanzar la *literacidad* intercultural de la que hablábamos en la introducción a este bloque. Seguidamente, centraremos nuestro foco de interés en el papel del profesor y el alumno y en la metodología que emplearemos para desarrollar la secuencia. Después, procederemos a la justificación de la selección de cuatro de los ocho álbumes analizados en los cuales se basarán las distintas actividades y tareas que llevaremos a cabo en el aula con la finalidad de acercar la interculturalidad a los estudiantes y favorecer no solo un aprendizaje lingüístico sino también intercultural a través del desarrollo de la competencia literaria intercultural. A continuación, hablaremos de los pasos previos a la implementación de la secuencia y presentaremos el croquis con el plan educativo de las distintas sesiones.

Así, antes de comenzar con la secuencia didáctica en sí, es menester contextualizar el centro y el programa educativo del mismo, así como el aula y el alumnado que será protagonista de las sucesivas actividades. De igual modo, ofreceremos al lector algunas consideraciones finales sobre el proyecto educativo en el cual se encuentra inmersa la propuesta didáctica de esta tesis doctoral.

Respecto a la secuencia didáctica, cabe destacar que se llevó a cabo una sesión inicial con el fin de familiarizarse con el alumnado y conocer la metodología y el ritmo de trabajo del centro y, en especial, de la asignatura de inglés como lengua extranjera. Tras esta primera toma de contacto que tuvo lugar a finales del curso escolar 2016/2017, al inicio del siguiente llevamos a cabo las once sesiones que se presentan en secciones posteriores. En cada una de ellas, describimos los objetivos y las actividades llevadas a cabo de forma detallada. Finalmente, incluimos un apartado dedicado a la evaluación, observación y seguimiento del alumnado.

6.1. Marco legislativo

De acuerdo con el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria sujeto a la Ley Orgánica de Mejora de Calidad de la Enseñanza (LOMCE) destacaremos algunos objetivos de la etapa primaria pertenecientes al artículo 7:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- e) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

Seguidamente nos centraremos en el DECRETO 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana [2014/6347] y en particular en lo referente a la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Reproducimos, a continuación, la descripción de las competencias clave:

En el marco de las competencias clave, para la adquisición de la competencia lingüística en lengua extranjera, al igual que para la adquisición en las lenguas

cooficiales, resulta fundamental trabajar de forma simultánea y coordinada desde las tres áreas el desarrollo de la capacidad lectora y el dominio de la escritura, sentando así las bases para que todos los alumnos y alumnas dominen las destrezas orales y escritas al mismo tiempo en todas las lenguas objeto de aprendizaje. De manera similar, la planificación de las tareas en estas tres áreas se ha de ajustar a un diseño metodológico sistematizado que incida en actividades orientadas a la adquisición gradual de comprensión, velocidad y eficacia en la lectoescritura, en el enriquecimiento del caudal léxico y, en definitiva, en un mejor uso de la lengua.

El desarrollo de la competencia lectora, además, tiene como objetivo un progresivo acercamiento a la literatura que afiance, en todas las lenguas del currículo, los hábitos lectores, la creatividad, la conciencia crítica y el goce estético.

Se ha de incidir de manera especial en el aprovechamiento didáctico de recursos digitales, entendidos como herramienta esencial para iniciar al alumnado en la adquisición gradual de mecanismos autónomos de aprendizaje del inglés, adaptados siempre a la edad y a las peculiaridades, así como en el desarrollo de la competencia digital, particularmente en los contenidos relacionados con la expresión escrita (producción e interacción) y en las actividades de registro de conversaciones orales.

Las tecnologías digitales favorecen la competencia de aprender a aprender, facilitando la conciencia de mejora y evaluación de procesos de aprendizaje. Ha de tenerse en cuenta además, que el contexto digital es actualmente un medio prioritario en el que se produce interacción y que la práctica en ese contexto es fundamental para adquirir una competencia comunicativa plena, así como para facilitar cualquier situación de aprendizaje. No obstante, la competencia de aprender a aprender está presente en todos los bloques del área, en sus respectivos apartados de estrategias de aprendizaje.

Las competencias sociales y cívicas también aparecen implícitas en cada uno de los bloques, cuando se trabajan los contenidos socioculturales en diferentes contextos.

El sentido de iniciativa y espíritu emprendedor se desarrolla en los bloques 2 y 4, referidos a la producción e interacción oral y escrita, relacionando los contenidos propios de estos bloques con las habilidades de autorregulación, de confianza en uno

mismo, de sentido crítico, de gestión de proyectos y participación en equipos de trabajo.

Todas estas competencias fijadas por la ley se complementan en nuestra propuesta didáctica con el desarrollo de una competencia literaria intercultural y las *multiliteracidades* (lectura tradicional y lectura en la era digital) que inciden en un uso adecuado de los recursos digitales que tenemos a nuestro alcance. A esto añadimos el aspecto social de la *multiliteracidad* donde se persigue el entendimiento de la idiosincrasia cultural de otros hablantes y la capacidad de intercambiar perspectivas y valorar y respetar otras opiniones. Por tanto, si tomamos todo lo anterior como base legislativa, aplicaremos dichas competencias a nuestra propuesta didáctica. Resumimos en la siguiente tabla cada competencia con su adaptación a nuestra secuencia didáctica y añadimos una final: la competencia intercultural.

Competencia comunicación lingüística (CCLI)	Expresar ideas y opiniones utilizando estructuras sencillas y expresiones valorativas y de creencia
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)	Capacidad de aplicar el razonamiento matemático y sus herramientas para describir e interpretar los mensajes tanto implícitos como explícitos de los álbumes ilustrados
Competencia digital (CD)	Desarrollar un contenido digital a través del uso de las nuevas tecnologías
Competencia aprender a aprender (CAA)	Afianzar el trabajo autónomo, creativo y participativo donde el alumno es el protagonista de su proceso educativo y adquiere un papel activo
Competencias sociales y cívicas (CSC)	Conocerse mejor a uno mismo y la relación que se establece con el otro a través de situaciones cotidianas en un mundo globalizado. Desarrollar actitudes de empatía social, cívica y de justicia moral con relación a los mensajes que transmite el material literario escogido

Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE)	Adquirir el sentido de la responsabilidad y la iniciativa a la hora de emprender una tarea tanto individual como de trabajo cooperativo
Conciencia y expresiones culturales (CEC)	Identificar, valorar, respetar y “querer” tanto la cultura propia como la del otro
Competencia intercultural (CI)	Reconocer la cultura como uno de los ejes principales de la sociedad y alcanzar la imbricación y el encuentro entre culturas de una forma positiva, lo cual favorece el pensamiento crítico, la imaginación y la creatividad

Tabla 5: Competencias educativas

6.2. Objetivos y contenidos de la secuencia didáctica

Objetivos

- Desarrollar la competencia literaria intercultural a través de una lectura colaborativa y crítico-reflexiva de los cuatro álbumes ilustrados. En este aspecto, tanto el docente como el discente y los discentes entre ellos llevan a cabo un proceso de interacción intercultural que permite el desarrollo integral del ser humano desde la infancia.
- Enseñar lengua, literatura, historia y cultura a través del álbum ilustrado. A través de cada relato, se pueden advertir contenidos gramaticales propios de la enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera, una forma literaria concreta que conjuga el texto y la imagen, una historia que permite al lector imaginar y, posiblemente, sentir en primera persona las acciones y sucesos desarrollados a lo largo de la narración. Además, pretendemos que el lector observe, analice, interprete, interiorice, valore y acepte cuestiones interculturales.
- Saber apreciar la diversidad cultural y aprender a vivir en armonía con el otro: siguiendo el hilo argumentativo del objetivo anterior, abogamos por la introducción al universo intercultural de los álbumes ilustrados seleccionados para aprender a valorar la diversidad cultural y redefinir el concepto del otro

como un ente distante al niño en procedencia pero equidistante en términos de las características inherentes a la niñez como la inocencia o la curiosidad.

- Valorar las diferencias como oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal: perseguimos la consecución de la aceptación y valoración de otras culturas y formas de vida como experiencias positivas en el desarrollo integral del niño.
- Aceptar y valorar la presencia del otro como un complemento indispensable: descubrir en el otro un compañero de vida, de juegos y de inquietudes.
- Evitar las visiones estereotipadas y los prejuicios de índole étnica o de género: aquí pretendemos la eliminación de etiquetas sexistas o raciales a través de las historias que se cuentan en los álbumes donde dos niñas de distinta raza llegan a ser amigas y los niños y las niñas de una manada de elefantes consiguen poder realizar las mismas actividades.
- Desarrollar una visión plural y un pensamiento crítico-reflexivo: mediante la lectura colaborativa de los cuatro álbumes ilustrados se pretende alcanzar el objetivo de la obtención de una visión plural y el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo entre el alumnado. Este hecho desemboca en el incremento de actitudes como la tolerancia, la empatía o la solidaridad.
- Aprender a descifrar los mensajes interculturales de las lecturas propuestas: a través de la ayuda del profesorado que explicará el simbolismo de determinadas imágenes y palabras clave, se busca que el alumnado aprenda a leer interculturalmente un texto literario.
- Aplicar los contenidos interculturales a la vida real: tras el proceso de lectura del texto literario, el docente indaga en las formas mediante las cuales puede inculcar en los niños su aplicación a las actividades de su vida cotidiana.
- Desarrollar las cinco habilidades básicas (lectura, escucha, habla, escritura y pensamiento) en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera: abogamos por el desarrollo integral de la *literacidad* intercultural.
- Desarrollar el espíritu emprendedor, la iniciativa, la creatividad y la imaginación: uno de los beneficios de la lectura literaria es el desarrollo de la imaginación, la creatividad, el afán de superación y la toma de decisiones de forma autónoma por parte del alumnado.

- Promover la sensibilidad literaria y artística: guiar a los niños para que aprendan a valorar una obra literaria tanto en cuestiones de calidad estética como formativa. En definitiva, favorecer el placer por la lectura.
- Usar de forma correcta los tiempos verbales de futuro “Be going to” y el imperativo en lengua inglesa: pretendemos que repasen e interioricen conceptos gramaticales clave para expresar sus propias ideas y pensamientos en lengua inglesa.
- Saber formular preguntas que fomenten el debate: con el fin de enfatizar el pensamiento crítico y la expresión de opiniones, la técnica de debate es un recurso ideal, así como, aprender a realizar preguntas y respuestas adecuadas y libres.
- Aprender a trabajar en equipo de forma colaborativa y saber hacer frente a los conflictos y a la resolución de problemas: una de las estrategias más importantes tanto en la escuela como en la vida real fuera de ella (trabajo, amistades...) es trabajar en grupo de forma cooperativa. Así, los niños aprenden a valorar otras opiniones e intentan llegar a un consenso plural.
- Conocer y utilizar las expresiones y los verbos valorativos y de opinión en lengua inglesa: propugnamos la enseñanza/aprendizaje de aquellos verbos que permiten al niño expresar sus sentimientos y/o opiniones de manera respetuosa y tolerante.

Contenidos

Conceptuales

- El álbum ilustrado como recurso para la educación literaria intercultural
- Introducción a la interculturalidad
- La diversidad cultural como máxima
- El rol de la mujer en la sociedad actual
- Los estereotipos en cuanto al género
- Los prejuicios sociales y raciales
- La discriminación por sexo y/o etnia
- El papel de la política en la sociedad actual
- Los usos del “Be going to” en lengua inglesa

- Los usos del imperativo en lengua inglesa
- La técnica del debate

Actitudinales

- Respeto y valoración de todas las opiniones por igual
- Participación activa en los debates y en el resto de actividades de aula
- Interés por las historias que se presentan en los álbumes ilustrados
- Colaboración tanto en la lectura como en las tareas en equipo
- Apreciación del patrimonio artístico y cultural de la cultura propia y de la del otro
- Afán de superación, iniciativa, autonomía, creatividad, imaginación y pensamiento crítico
- Deseo de aprender como meta última del proceso educativo
- Valoración de la lengua inglesa como lengua internacional de comunicación

6.3. Descripción de los dos ejes educativos: alumno vs. profesor

Así mismo, en cualquier diseño curricular debemos tener presentes a los dos grandes protagonistas del proceso educativo. Por una parte, analizaremos el rol que adopta el alumnado en la actualidad con un gran avance desde la pasividad a la actividad y cómo este hecho modifica su papel en el aula. Por otra parte, el profesor adquiere diversas funciones entre las que destaca la de mediador intercultural que facilita la convivencia entre la diversidad estudiantil.

6.3.1. Descripción del papel del alumno/aprendiz

Tal y como se acaba de especificar, el principal cambio que experimenta el alumno es la adquisición de un papel activo y protagonista en su educación. De un alumno ya no se espera que esté sentado en la silla copiando y reproduciendo al pie de la letra las enseñanzas del profesor. En cambio, sí se espera una mente abierta y un espíritu crítico que le haga preguntarse los porqués de aquello que le está transmitiendo el docente que le invita a un debate bidimensional donde ambos son al mismo tiempo docentes y discentes. Se produce, por tanto, un intercambio de roles a través de técnicas

argumentativas y de debate. Para conseguir estos objetivos, el alumnado debe adoptar una actitud positiva a través de un proceso motivador favorecido por el docente que anima al alumnado a participar libremente, sin vergüenza y sin miedo a cometer errores. Este camino lleva a la interacción intercultural y a la adquisición de la competencia intercultural de la que hablábamos en secciones anteriores.

Dicha competencia se consigue, siguiendo a Perry y Southwell (2011), a través de una interacción efectiva entre miembros de distintas culturas. A su vez, Benett (2008:16) define esta competencia como: “un conjunto de habilidades cognitivas y características afectivas y de comportamiento que hacen desarrollar una efectiva interacción en una variedad de contextos culturales”.

Finalmente, enfatizaremos una posible definición del modelo de alumno del siglo XXI: se trata de un alumno que aprende de un modo intercultural y que se muestra tanto académica como emocionalmente inteligente al desarrollar su curiosidad, espíritu crítico y amplitud de miras en aras de un mejor conocimiento y empatía con el otro.

6.3.2. Descripción del papel del profesor

Indudablemente unido al papel del aprendiz, se encuentra el del profesor. Nos parece pertinente la amplia y exhaustiva relación de características que presenta Ballester (2015:41) en el cuadro que reproducimos a continuación:

MOTIVADOR	ORGANIZADOR Y EVALUADOR	MODELO
<p>Motivar, estimar y orientar el aprendizaje y las capacidades del estudiante.</p> <p>Favorecer la implicación en las actividades de interacción verbal.</p> <p>Estimular las interacciones en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Conocer el marco teórico-legal definido por las administraciones autonómicas, nacionales e incluso internacionales como el MCERL.</p>	<p>Organizar la materia.</p> <p>Planificar y buscar soluciones a las necesidades del alumnado.</p> <p>Desarrollar y planificar el currículo.</p> <p>Mediar entre la información de todo tipo (reglada y no reglada) y el proceso de construcción del conocimiento.</p> <p>Optar por una óptica interdisciplinar y global de la educación. Evaluar con una clara función formativa e integrada en todo el proceso de E-A.</p>	<p>Ser referente del modelo de lengua.</p> <p>Ser usuario de las diferentes tipologías literarias y textuales.</p> <p>Mantener aptitudes positivas hacia el empleo y la integración de las TIC.</p> <p>Ser un profundo modelo lector y por tanto, fomentar la lectura.</p>

TRANSMISOR	GESTOR	INVESTIGADOR E INNOVADOR
<p>Transmitir no solo conocimientos sino actitudes sociales y culturales.</p> <p>Adoptar actitudes positivas ante las situaciones de diversidad plurilingüísticas y multiculturales.</p> <p>Educar en la tolerancia y el respeto al otro.</p>	<p>Gestionar y relacionar contenidos.</p> <p>Seleccionar textos adecuados desde el interés y gusto del estudiante.</p>	<p>Reflexionar sobre el proceso de E-A permite introducir innovación en la práctica docente diaria.</p> <p>Conocer la diversidad metodológica.</p> <p>Utilizar una metodología activa, participativa y colaborativa.</p> <p>Conocer y practicar la formación de las TIC como recursos didácticos.</p> <p>Actualizar los conocimientos tanto didácticos como comunicativos.</p> <p>Analizar la propia práctica docente.</p> <p>Provocar interrogantes y sistematizar las experiencias educativas.</p> <p>Practicar la investigación y la reflexión críticas del propio proceso educativo.</p>

Figura 8: Descripción de las propiedades de un profesor

Expone aquí Ballester una serie de propiedades inherentes a un profesor en pleno siglo XXI. A partir del rol de mero transmisor de conocimientos que se enfatizaba en el pasado, se ha transformado en un mediador intercultural que no solo transmite conocimientos puramente académicos sino también sociales y actitudinales. Así mismo, adquiere un papel de modelo e inspirador para las futuras generaciones. De esta misma opinión es César Bona (2016), un maestro nominado a los Premios Nobel de Educación, que percibe la misión inspiradora del docente como alguien muy visible y presente en la vida de los niños, un personaje influyente que será recordado en toda la trayectoria vital del niño.

6.4. Metodología

En cuanto a la metodología, abogamos por el eclecticismo y la posibilidad de que el docente pueda utilizar aquellas directrices que considere necesarias, oportunas y beneficiosas de cada una de las metodologías existentes. Tras una superación de la visión comunicativa que imperaba en la enseñanza/aprendizaje de lenguas en las últimas décadas, la inclusión de los textos literarios será la máxima de la presente propuesta. Sin embargo, combinaremos aspectos tanto del enfoque comunicativo como del denominado como aprendizaje por tareas o por proyectos. En lo referente a la inclusión de dichos textos, siguiendo a Naranjo Pita (1999:8) lo que pretendemos es utilizarlos como un recurso didáctico no como un objeto de estudio literario en sí mismos. Esta misma filosofía sigue Roche (2015) que busca el desarrollo del pensamiento crítico desde edades tempranas a través de álbumes ilustrados (como ya hemos comentado en el bloque I). En resumen, su metodología se basa en un diálogo intercultural entre el álbum, el docente y los niños, tal y como se puede observar en el NCCA video: Mary Roche: Introducing Critical Thinking and Book Talk (2013) en el cual podemos observar las reacciones de los niños y el diálogo colaborativo que se establece entre los tres protagonistas del encuentro: el álbum, la profesora (en este caso Mary Roche) y los niños de una escuela. Esta será la metodología que utilizaremos: la exposición del álbum y su lectura de forma colaborativa intercalada con diversas actividades donde la interculturalidad y la interdisciplinaridad serán las máximas. En cuanto a la lectura colaborativa hemos realizado una guía de cada uno de las lecturas basada en los modelos que nos proponen Alastair K. Daniel (2012) y Rychener (2011) que ofrecen sendos ejemplos sobre cómo realizar la lectura y cómo un niño entiende un álbum ilustrado respectivamente (Anexo: Guías de lectura). Además, se utilizarán otras actividades que fomenten el conocimiento de sí mismos y del otro (representado por el resto de sus compañeros y los personajes de las historias). Estas constituirán el punto de inicio rutinario de cada una de las sesiones de aula.

6.5. Educación literaria a través de cuatro álbumes ilustrados

En esta propuesta didáctica trabajaremos con cuatro de los ocho álbumes ilustrados seleccionados en el bloque II. Debido a razones de índole temporal y de dificultad, fue preciso realizar una selección para adecuarnos al aula y al número de

sesiones establecidas previamente (descripción del centro y del aula en el próximo subapartado). Ante tal disyuntiva, decidimos comenzar por *Dancing in the Clouds* para explicar el concepto de interculturalidad y su importancia en la actualidad. Se trata de una historia sencilla con poco texto y una abundante simbología visual que permite a los niños iniciarse en la lectura colaborativa y crítico-reflexiva que fomenta el desarrollo del pensamiento crítico, la imaginación, la creatividad y el debate. Seguidamente, escogimos la historia de elefantes que presenta *Candy Pink* y que aboga por la eliminación de estereotipos de género. Este mismo tema se trata en la siguiente lectura que proponemos, *Grace for President*. Hemos decidido iniciar el tema con *Candy Pink* porque tiene menos texto y más lectura visual; además el joven lector suele empatizar bastante con los animales y su mundo. Para la parte final, dejamos la lectura que consideramos un poco más compleja: *The Other Side* trata la problemática del racismo explícita e implícitamente.

- *Dancing in the Clouds* (2010). Cuenta la historia de una niña que sueña con bailar con las nubes. Tiene una gran capacidad imaginativa y persigue sus sueños. Finalmente, se da cuenta de que el mundo intercultural en el que vive en la tierra es más divertido y enriquecedor que estar sola en las nubes. Tema principal: la interculturalidad.
- *Candy Pink* (2016). Narra la historia de un grupo de elefantes donde las diferencias entre hembras y machos están muy acentuadas. Finalmente, una de las hembras se rebela y decide luchar por conseguir la igualdad. Tema principal: la discriminación por género.
- *Grace for President* (2008). Narra la historia de una niña afroamericana que se muestra crítica y sorprendida cuando se entera de que nunca ha habido una mujer presidenta de los Estados Unidos de América. Tema principal: el rol de la mujer en la sociedad actual. Lucha por la igualdad de derechos.
- *The Other Side* (2001). Narra la historia de amistad entre dos niñas de diferentes etnias en una región segregada de Estados Unidos en la década de los años 60 del pasado siglo XX. Las niñas tienen que superar los obstáculos que les impiden disfrutar en plenitud de su relación afectiva y de amistad. Tema principal: segregación étnica y racismo.

6.6. Contextualización del centro educativo donde se llevó a cabo la propuesta didáctica

Antes de iniciar la descripción de la secuencia didáctica con su correspondiente temporalización y la sucesión de las sesiones y actividades, nos disponemos a realizar una contextualización del centro educativo donde se puso en práctica esta secuencia.

Situado en la ciudad de Valencia, concretamente en el barrio de San Isidro que se localiza a su vez en la zona periférica del oeste de la población, el CEIP Sant Isidre es un colegio público con una oferta educativa completa y gratuita desde los 3 a los 12 años, es decir, cubre la escolarización del niño en las etapas de preescolar y de primaria. Por lo que respecta al barrio, se trata de una vecindad con un nivel socio-económico medio y donde predomina el castellano como opción lingüística preponderante.

La escuela fue inaugurada en septiembre de 2002. En sus inicios, tenía un aula infantil de tres años y otra para cuatro y cinco años, además de dos aulas en primaria con los diferentes niveles mezclados. En el segundo año se establecieron tres aulas de infantil, una por nivel y cuatro de primaria, una para el primer nivel, otra destinada al segundo, otra para el segundo ciclo y otra para el tercero. Fue a partir del curso 2005/2006 cuando Conselleria le otorga el rango de centro completo con la ampliación del profesorado y de las horas de la psicopedagoga. Otro dato destacable es la aplicación del plurilingüismo desde el curso 2008/2009 que ofrece la enseñanza de inglés desde los cuatro años y que la lengua vehicular de la asignatura de plástica sea también el inglés. En el curso 2012/2013 el plurilingüismo se extiende, a su vez, al aula de tres años.

Por lo que respecta a las instalaciones, destacaremos la presencia de un aula de inglés que siguiendo la teoría de la *Suggestopedia* cumple los requisitos de ser un espacio en el cual el niño puede identificar el tiempo dedicado a la lengua extranjera de acuerdo a la decoración anglosajona. En cuanto al equipo docente, al tratarse de un centro pequeño con solo un grupo por curso, es reducido y familiar. En el caso de la asignatura de inglés es una única persona la encargada de dirigir la asignatura e impartirla, aunque también cuenta con la figura de un auxiliar que colabora en los desdobles que se realizan para trabajar las destrezas orales de la asignatura.

Por último, dentro de los proyectos del centro, resaltaremos el desarrollo de un plan de fomento lector con el objetivo de desarrollar las habilidades de competencia

lectora y comunicativas entre el alumnado. Mediante el aprovechamiento de los materiales y las instalaciones que tiene el centro y un trabajo colaborativo entre toda la comunidad educativa (implicando a los padres) se busca que el alumno encuentre placentero el momento de la lectura y este proceso le ayude en su desarrollo integral como ser humano. Este es, sin duda, un plan interesante y relacionado con nuestra propuesta educativa.

6.7. Contextualización del aula

En cuanto a la configuración del alumnado con el que se ha llevado a cabo esta propuesta didáctica, se trata de un grupo de 25 estudiantes, 13 niñas y 12 niños con un nivel socio-económico medio-bajo. En líneas generales, constituye un grupo bien cohesionado y que mantiene una buena relación entre ellos, excepto algunos casos aislados de choques actitudinales. Además, muestran gran participación e interés por las nuevas sesiones de las que serán protagonistas. Cabe destacar que entre los niños tenemos un caso especial. Integra el grupo una niña con autismo que esperamos que estas sesiones la ayuden a empatizar más con el grupo y viceversa.

Los niños tienen la posibilidad de disponer de un aula de lenguas extranjeras (como ya hemos indicado en el punto anterior) donde se pueden sentir más partícipes de la lengua y cultura inglesas. Los niños se sientan en mesas en grupos y este hecho ayuda en la realización de tareas grupales.

6.8. Temporalización y preparación de las sesiones de aula

Tras la descripción del centro y del aula donde se implantará nuestra propuesta didáctica, expondremos la temporalización y la preparación previa de las distintas sesiones que englobarán la secuencia didáctica. Para ello, en primer lugar, realizamos un breve inventario de los pasos previos que se desarrollaron antes de comenzar con dicha secuencia.

6.8.1. Primeras impresiones y toma de contacto con el grupo: Cuestionario inicial

El día 31 de mayo de 2017, antes de la finalización del curso escolar, llevamos a cabo la primera visita al centro y a sus instalaciones para conocer de primera mano al

equipo directivo y docente y a los futuros alumnos que iban a trabajar con nosotros a partir de septiembre. Tras una primera observación de una sesión de aula de quinto de primaria de la asignatura de inglés como lengua extranjera en el CEIP Sant Isidre, la experiencia y las primeras sensaciones fueron, en general, positivas.

El ambiente del centro era acogedor, cercano y se mostraron dispuestos a colaborar en todo momento. Por lo que respecta al aula de inglés, fue altamente positivo que tuvieran un espacio dedicado a la lengua extranjera para que así el alumnado pudiera “meterse más de lleno” tanto en la inmersión lingüística como cultural. El único inconveniente que encontramos a este sistema fue la pérdida de tiempo efectivo de clase. Debido a que el profesor tenía que ir a buscar a los niños a otra clase, una clase que debería durar 45 minutos se quedaba reducida a 30-35 minutos hábiles.

Así pues, salvo este pequeño impedimento, la experiencia fue positiva. El profesor se mostró receptivo y colaborador en todo momento con nuestro proyecto y nos invitó a que nos presentáramos ante los niños antes de iniciar la observación. Por lo que respecta al alumnado, al ser niños de 11-12 años, el poder de su imaginación, curiosidad, espontaneidad e inocencia juega un papel esencial y nos recibieron con caras de alegría y sorpresa.

En primer lugar, llevamos a cabo el reparto de unos cuestionarios iniciales con preguntas para poder conocer mejor el ambiente de aula, sus gustos e intereses y su actitud hacia la lengua extranjera. La verdad es que encontraron algunas dificultades lingüísticas en castellano en términos como: “contexto” o “perspectivas” y al final ocupamos prácticamente toda la sesión para realizar un cuestionario previsto para 10 minutos inicialmente. Observamos que al no marcarles el tiempo, algunas veces los niños se dispersaban y no se concentraban en las preguntas. En este sentido, estamos de acuerdo en que no es bueno que se les ponga presión, pero quizá un “timing” relajado hubiera sido adecuado con el fin de obtener la dedicación total a la tarea en cuestión.

Por lo que respecta a los resultados arrojados por las encuestas (Anexo: Cuestionario inicial), aunque no es el objetivo principal de esta investigación, hemos observado que el alumnado que mejor se ha expresado en las respuestas que precisaban escritura en castellano tanto en aspectos de contenido como lingüísticos ha sido el que ha marcado la opción de que lee más de 2 horas a la semana. Por tanto, no cabe duda

que la lectura y el desarrollo de la competencia lectora es fundamental para lograr una mejor comprensión de los textos y una posterior producción lingüística.

Si realizamos un recorrido cronológico por cada pregunta. De la 1 a la 5 (preguntas más generales), hemos observado que a menudo confundían el concepto país con el de ciudad y que a muchos les gustaría viajar a Inglaterra (hecho que puede identificarse con las ganas de conocer uno de los países donde se habla la lengua extranjera que están estudiando), aunque encontramos resultados como “Inlaterra, Inlaterra...”.

Por temáticas, podríamos agrupar las preguntas entre las que definen estilos de aprendizaje y comportamiento y las que se refieren específicamente al inglés. En cuanto a las primeras, nos llamó la atención que en la de: “¿Cómo te describirías?” algunos de ellos incluso añadieron la cualidad que pensaban más idónea para su descripción. La respuesta más repetida fue: “hablador” frente a dos únicas respuestas de “vergonzoso”. Esto denota, a nuestro juicio, niños inquietos y curiosos que quieren mostrar sus opiniones, pensamientos y sentimientos. Este aspecto podía ser muy positivo en las actividades de debate y lectura colaborativa en voz alta que deseábamos implementar a lo largo de las sesiones a partir de septiembre/octubre del curso siguiente.

En esta misma línea, una de las actividades que más les gustaba hacer era la de hablar con sus amigos y ser el capitán de su equipo, esto nos lleva a corroborar, las capacidades de liderazgo y expendedoría entre algunos de los miembros del grupo. También, fue positivo el dato de que, pese a los bajos ratios de lectura en su tiempo libre, aproximadamente la mitad de la clase confesó que se sentía capacitada para leer un libro o escribir. Por tanto, desde nuestro punto de vista, es fundamental motivarles con lecturas con las cuales se puedan identificar. Así mismo, también se sentían capacitados para actuar. En consecuencia, las actividades de Role-Play son motivadoras y eficaces para mejorar sus destrezas tanto orales como auditivas. A la hora de enfocar el trabajo en grupo o por parejas, aunque algunos preferían hacerlo solos, aparecieron más respuestas a favor del trabajo cooperativo. Así mismo, confesaron que les gustaba comentar las respuestas y sus dudas con los compañeros. Al analizar todas estas afirmaciones, observamos un grupo armónico basado en una coexistencia pacífica, dato altamente positivo y enriquecedor.

Por lo que respecta al segundo grupo de cuestiones, las referidas a la lengua inglesa, solo una persona confesó que se le daba mal, once pensaban que regular y trece repartieron su respuesta entre bien y muy bien. A la pregunta sobre sus actividades favoritas en inglés, solo dos marcaron la de “rellenar huecos” y nos pareció bastante positivo que a muchos les gustara trabajar en grupo, inventar y escribir una historia y hacer obras de teatro, ya que serían algunas de las actividades que pretendíamos llevar a cabo en las sesiones de aula previstas para el primer trimestre del próximo curso escolar. Otra de las respuestas más gratificantes fue la de si te gusta leer en inglés ya que los resultados arrojados fueron muy interesantes: solo seis confesaron abiertamente que no les gustaba, dos no lo habían intentado nunca y diecisiete afirmaron que les gustaba. Esta respuesta fue esclarecedora y motivadora ya que en una investigación basada fundamentalmente en promover la lectura en inglés, teníamos un grupo motivado y predispuesto a aprender y a leer en la lengua extranjera. Una vez realizada la lectura, a la hora de expresar sus ideas, todos excepto uno de los encuestados dijo que al menos intentaba compartir sus inquietudes y opiniones con sus compañeros. Finalmente, los resultados de la última pregunta del cuestionario sobre la posibilidad de ser profesor de inglés podrían ser interpretados y servir como colofón a todas las demás respuestas: la amplia mayoría prefería aprender la lengua extranjera de forma lúdica y dinámica mediante juegos, obras de teatro, películas, etc.

Una vez realizada la encuesta, que como ya hemos indicado previamente, costó más de lo previsto, solo tuvimos unos 15 minutos de observación de la sesión de aula. La pizarra digital era el soporte más utilizado. El día que realizamos la observación estaban trabajando el pasado simple y las diferencias entre los auxiliares usados tanto en pasado como en presente. Los niños colaboraban y hacían preguntas cuando no entendían algo.

En conclusión, consideramos que estamos ante un grupo dinámico y motivado con un gran potencial. Creemos que el enfoque de nuestra investigación y la posibilidad de acercar la literatura al aula de lengua extranjera será una experiencia enriquecedora, beneficiosa y por supuesto, intercultural para los alumnos, ya que mediante las historias propuestas podrán observar cómo viven otros niños con edades similares y aspectos inherentes a la sociedad como la política o la discriminación por género.

Este sería, aproximadamente, el resumen de la primera toma de contacto con los niños a finales del curso pasado. Durante los meses de verano (julio-agosto 2017) se llevó a cabo la elaboración de los materiales y las actividades de las sesiones que se impartieron en el primer trimestre y parte del segundo del curso escolar 2017/2018. En el siguiente sub-apartado se ofrece al lector un cuadro-resumen de las mismas.

6.8.2. Cuadro-resumen de las sesiones de aula

Sesión 1 (18 de octubre de 2017)	Imagination and Creativity through <i>Dancing in the Clouds</i> Introducción a la interculturalidad. <i>Dancing in the Clouds</i> . Lectura colaborativa en voz alta.
Sesión 2 (25 de octubre de 2017)	<i>Dancing in the Clouds: An Intercultural World</i> Lectura colaborativa en voz alta. Reflexiones interculturales en grupo.
Sesión 3 (8 de noviembre de 2017)	Pink for girls and blue for boys. Why? <i>Candy Pink</i> Introducción a los estereotipos de género. Inicio de la lectura colaborativa en voz alta.
Sesión 4 (15 de noviembre de 2017)	Who are you? I'm a Human Being. <i>Candy Pink</i> Continuación de la lectura colaborativa en voz alta. Reflexión. Simbología de los colores.
Sesión 5 (22 de noviembre de 2017)	Give voice and visibility to women. <i>Grace for President</i> Inicio de la lectura colaborativa en voz alta. Invisibilidad de la mujer en las esferas de poder.
Sesión 6 (29 de noviembre de 2017)	The best candidate for a country. <i>Grace for President</i> Continuación de la lectura colaborativa en voz alta. Amistad más allá de la etnia, religión, intereses políticos.

Sesión 7 (13 de diciembre de 2017)	The Election Day. Who is the best candidate for our class? <i>Grace for President</i> Recreación de una campaña y de un día de elecciones en el aula.
Sesión 8 (21 de diciembre de 2017)	An intercultural friendship. <i>The Other Side</i> Inicio de la lectura colaborativa en voz alta. Amistad más allá de la etnia.
Sesión 9 (10 de enero de 2018)	The Otherness through <i>The Other Side</i> Continuación de la lectura colaborativa en voz alta. Aceptación y valoración del otro.
Sesión 10 (18 de enero de 2018)	Stop Racism! The Other is my Complement Recreación de una campaña publicitaria.
Sesión 11 (24 de enero de 2018)	Once upon a time there was, there is and there will be an intercultural world Sesión de recapitulación y cierre. Creación de un museo intercultural.

Tabla 6: Cuadro-resumen de las sesiones de aula

6.9. Descripción individualizada y detallada de cada sesión

Sesión 1: Imagination and Creativity through *Dancing in the Clouds*

Objetivos principales específicos de sesión:

- Conocerse a sí mismo como primer paso para valorar y aceptar al otro.
- Motivar a los alumnos a la hora de conocer más acerca del concepto de interculturalidad.
- Fomentar la idea de que todos los niños tienen habilidades.
- Promover la lectura colaborativa en voz alta.
- Enfatizar la importancia del debate en el desarrollo del pensamiento crítico, la imaginación y la creatividad con el objetivo de hacerles pensar y de lograr que poco a poco vayan elaborando sus propias ideas.

Esta primera sesión servirá como toma de contacto con el alumnado tras las vacaciones estivales. Se trata de establecer un punto de partida basado en la igualdad de oportunidades y donde todos los niños se sientan protagonistas. Así, el docente se presenta y anima a algunos de los niños a que hagan lo mismo. Además se les invita a que comenten una habilidad bajo el lema de que todos los niños tienen habilidades. De esta manera, se enfatiza la idea de la introducción de la interculturalidad en clave positiva (15 min). Para llevar a cabo esta actividad el docente cuelga en la pizarra una banda multicolor con el siguiente mensaje: “All children have abilities” (Anexo: Sesiones de aula; Anexo 1: All children have abilities).

Seguidamente, el docente les dice que presten atención a un vídeo² donde una niña de su edad les va a presentar el libro que van a leer durante las próximas sesiones de aula. Tras el visionado de este vídeo, el docente les muestra una muñeca, es la protagonista del primer cuento que van a leer *Dancing in the Clouds* y les enseña la portada. Se inicia, así, una lectura colaborativa en voz alta donde se anima a que no solo sea el docente quien lea sino también los alumnos. Al tratarse de un álbum ilustrado donde la imagen predomina sobre el texto, se promoverá la descripción de imágenes que cuentan historias y expresan un mensaje intercultural. Aquí, se pretende dar la oportunidad a todos los niños de que interpreten las imágenes tanto en castellano, como en valenciano como en inglés (aunque uno de los objetivos a medida que avancen las sesiones será el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua inglesa). También, el docente realizará preguntas sobre la simbología de dichas imágenes (30 min).

Debido a que se realiza una sesión a la semana, se pedirá a los alumnos que lleven a cabo una tarea en casa con el objeto de comprobar si el aprendizaje está siendo significativo a medida que avanzan las sesiones. Así pues, la tarea de la primera semana consistirá en la elaboración de un dibujo sobre la importancia de la interculturalidad. Cada niño tendrá la libertad de dibujar lo que considere oportuno o más le apetezca en relación a los contenidos aprendidos a través del álbum ilustrado *Dancing in the Clouds* (Anexo: Tareas Semanales; Anexo: Tarea semanal 1).

²Los vídeos para introducir los álbumes ilustrados utilizados en esta secuencia didáctica han sido realizados por Leyre Lledó Rambla, alumna de clases particulares de la investigadora.

Sesión 2: *Dancing in the Clouds: An Intercultural World*

Objetivos principales específicos de sesión:

- Reflexionar de forma crítica sobre el fenómeno de la interculturalidad a través del análisis de las distintas culturas existentes en la escuela y en casa (vecindario).
- Valorar las habilidades y capacidades del otro a través del entendimiento de la indisoluble pareja que forman el yo y el otro.
- Conocerse a sí mismo como primer paso para valorar y aceptar al otro.
- Promover la lectura colaborativa en voz alta.
- Enfatizar la importancia del debate en el desarrollo del pensamiento crítico, la imaginación y la creatividad con el objetivo de hacerles pensar y de lograr que poco a poco vayan elaborando sus propias ideas.

Al inicio de esta segunda sesión se explica la actividad rutinaria con la que comenzará cada una de las sesiones posteriores: *The Self and The Other*. Al ser el primer día, solo se explican ambos conceptos con unas fichas (Anexo: Sesiones de aula; Anexo 2: *The Self and The Other*) (5 min).

Seguidamente, retomamos la lectura de *Dancing in the Clouds*. En este caso, será la muñeca (que ya tendrá un nombre) quien realice un resumen de lo acontecido hasta ese momento para continuar después con la historia. Se anima a los niños a que realicen distintas preguntas.

Tras este pre-calentamiento-repaso de la sesión anterior (5 min), realizaremos una actividad por grupos que consiste en exponer los pros y los contras de vivir en la tierra o en las nubes (25 min) (Anexo: Sesiones de aula; Anexo 3: *Pros and Cons*). A través de esta actividad, podremos analizar las preferencias de los niños antes de saber el desenlace del cuento. En primer lugar, realizan el trabajo en equipo y después un voluntario lo expone en voz alta para el resto de la clase. A continuación, proseguimos con la lectura desde el punto que la dejamos en la sesión anterior hasta el final (10 min).

Finalmente, se les plantea la siguiente tarea semanal: los estudiantes deberán buscar un amigo/vecino/compañero perteneciente a otra cultura, investigar sobre él y realizar su pasaporte intercultural (Anexo: Tareas semanales; Anexo: Tarea semanal 2).

Sesión 3: Pink for girls and blue for boys. Why? *Candy Pink*

Objetivos principales específicos de sesión:

- Abogar por la eliminación de los estereotipos de género.
- Desarrollar la escritura creativa a través de un final para un cuento.
- Fomentar la interacción de la literatura con las artes plásticas a través de la creación de un dibujo.
- Conocerse a sí mismo como primer paso para valorar y aceptar al otro.
- Promover la lectura colaborativa en voz alta.
- Enfatizar la importancia del debate en el desarrollo del pensamiento crítico, la imaginación y la creatividad con el objetivo de hacerles pensar y de lograr que poco a poco vayan elaborando sus propias ideas.
- Usar el inglés para pensar.

En primer lugar, iniciamos la sesión con la actividad rutinaria que introdujimos la semana anterior. La primera pareja de niños realiza el intercambio de parejas ante la atenta mirada del profesorado (Anexo: Sesiones de aula; Anexo 4: Positive Adjectives) (5 min).

Como actividad de pre-calentamiento se proyecta una imagen muy sugestiva (Anexo: Sesiones de aula; Anexo 5: Family Photo) para que los niños expresen sus ideas y opiniones sobre la misma. El objetivo es que hablen y participen activamente en la sesión de forma libre, por lo tanto, se podrá hacer en la lengua que más cómodos se encuentren, tal y como se indicó en la sesión anterior (5 min).

Tras este pre-calentamiento, se inicia el trabajo con el segundo de los álbumes ilustrados propuestos. En este caso se muestran dos parejas de tarjetas, una rosa y otra azul y otras dos donde aparecen un niño y una niña (Anexo: Sesiones de aula; Anexo 6: Colour and Gender). El docente une la rosa con el niño para comprobar las reacciones de los niños. Tras esta actividad, se les muestra la portada de *Candy Pink* y se inicia la lectura colaborativa en voz alta. En esta sesión se lee la parte del cuento donde aparecen las visiones estereotipadas, dejando en suspense la historia hasta la próxima sesión que se retomará con la rebelión de Daisy, la niña elefante (20 min).

Para finalizar esta sesión, se invita a los niños a que realicen un dibujo sobre un posible final por parejas e intenten describirlo (2-3 líneas) en inglés y se piden algunos voluntarios para compartirlo con el resto de sus compañeros. Se fomenta así el espíritu creativo e imaginativo de los niños (15 min) (Anexo: Sesiones de aula; Anexo 7: The End).

En cuanto a la tarea semanal, proponemos la profundización en la imagen de la familia con que se abrió la sesión. Los niños deberán realizar una reflexión sobre la misma en inglés (30-40 palabras) (Anexo: Tareas Semanales; Anexo: Tarea semanal 3).

Sesión 4: Who are you? I'm a Human Being. *Candy Pink*

Objetivos principales específicos de sesión:

- Abogar por la eliminación de los estereotipos de género.
- Conocerse a sí mismo como primer paso para valorar y aceptar al otro.
- Promover la lectura colaborativa en voz alta.
- Enfatizar la importancia del debate en el desarrollo del pensamiento crítico, la imaginación y la creatividad con el objetivo de hacerles pensar y de lograr que poco a poco vayan elaborando sus propias ideas.
- Usar el inglés para pensar.

Como cada inicio de clase, algunos niños realizan la actividad de *The Self and The Other* y regalan una de las tarjetas de la caja a alguno de sus compañeros (5 min).

Proseguiremos con la lectura de la historia de Daisy recordando lo acontecido hasta ese momento. Se enfatizará el clímax que se produce en la historia a continuación cuando la niña elefante se rebela y se quita los lazos rosas. La sesión se dedica a terminar la lectura completa (25 min).

Los últimos 15 minutos dedicados a la post-lectura interpretativa y reflexiva se utilizan para analizar la siguiente cita: “Who are you? I'm a Human Being” y se muestran imágenes libres de estereotipos (Anexo: Sesiones de aula; Anexo 8: Stereotypes) con el objeto de provocar reacciones positivas que lancen un mensaje claro: los colores no tienen sexo. No son ni masculinos ni femeninos. Los colores se eligen por afinidad. Para finalizar la clase, se invita a los niños a que elijan una pegatina

del color que quieran (habrá una caja con pegatinas de varios colores) y la coloquen en una ficha que se les reparte y escriban una palabra que crean que identifica ese color (Anexo: Sesiones de aula; Anexo 9: Colour Identification).

Por lo que respecta a la tarea semanal, se les encomienda a los niños la realización de un poema (4 o 5 versos) sobre Daisy, la protagonista de *Candy Pink* (Anexo: Tareas semanales; Anexo: Tarea semanal 4).

Sesión 5: Give voice and visibility to women. *Grace for President*

Objetivos principales específicos de sesión:

- Abogar por la eliminación de los estereotipos de género.
- Acercar el tema político y la democracia al público infantil.
- Conocerse a sí mismo como primer paso para valorar y aceptar al otro.
- Promover la lectura colaborativa en voz alta.
- Enfatizar la importancia del debate en el desarrollo del pensamiento crítico, la imaginación y la creatividad con el objetivo de hacerles pensar y de lograr que poco a poco vayan elaborando sus propias ideas.
- Usar el inglés para pensar.

Como en cada sesión, comenzamos con la actividad *The Self and The Other* (5 min).

Tras la finalización de la historia de Daisy, el docente presenta a Grace (una muñeca) y la portada del cuento. Les pregunta si saben qué es y qué funciones tiene un presidente. Les muestra algunas fotos de gobernantes actuales para ver si saben quiénes son. A continuación, se centra en una serie de fotos donde aparecen todos los presidentes del gobierno españoles durante la democracia y pregunta si observan alguna diferencia por ejemplo con algunas imágenes de la dirigente alemana o británica (Anexo: Sesiones de aula; Anexo 10: Politics). Se llega a la conclusión de que España nunca ha tenido una presidenta del gobierno. Este es el tema principal de *Grace for President* (15 min).

Comienza la lectura colaborativa en voz alta. En esta primera sesión se analiza e interpreta la historia desde la sorpresa de Grace ante la invisibilidad de la mujer en los

Estados Unidos de América hasta que llega el día de las elecciones. Se explica cómo se lleva a cabo la presentación de una candidatura y la campaña electoral (25 min).

Como tarea semanal, hemos diseñado una actividad donde los niños tendrán que pensar en las características que debe tener un buen presidente/a del gobierno y lo realizarán a través de la técnica del mapa conceptual (Anexo: Tareas semanales; Anexo: Tarea semanal 5).

Sesión 6: The best candidate for a country. *Grace for President*

Objetivos principales específicos de sesión:

- Abogar por la eliminación de los estereotipos de género.
- Acercar el tema político y la democracia al público infantil.
- Saber utilizar el tiempo verbal “Be going to” y el vocabulario específico sobre política.
- Conocerse a sí mismo como primer paso para valorar y aceptar al otro.
- Promover la lectura colaborativa en voz alta.
- Enfatizar la importancia del debate en el desarrollo del pensamiento crítico, la imaginación y la creatividad con el objetivo de hacerles pensar y de lograr que poco a poco vayan elaborando sus propias ideas.
- Usar el inglés para pensar.

De nuevo, comenzamos la sesión con la actividad: *The Self and The Other* (5 min).

Retomamos, a continuación, la lectura. Se recuerda que nos quedamos en el interesante momento del día de las elecciones. Se continúa la lectura hasta el final cuando Grace sale elegida, no por su condición de mujer u hombre, sino por ser la mejor candidata (20 min).

Una vez finalizada la lectura, se programa un día de elección a presidente/delegado de la clase. Esta actividad se encuadrará dentro del taller que especifica Acquaroni (2015:9). Así, este será el esquema general:

Secuencia-Trampolín: (sesión 6)	Introducción a la democracia y al sistema de elecciones
Planificación: (sesión 6)	Negociación entre alumnado y profesorado. Formación de grupos de trabajo
Textualización compartida (sesión 6)	Proceso creador colaborativo
Revisión final (sesión 7)	Correcciones Presentaciones orales Elecciones

Tabla 7: El taller (adaptado de Acquaroni, 2015:9)

El docente anima a los niños a que se presenten a las elecciones (se habla previamente con los tutores para informarles de la actividad). Se precisa que haya tres o cuatro candidatos (en función del número de alumnos) y que elaboren un programa junto a un grupo de compañeros (dirigido por el docente). Este programa versará sobre los planes que quieren llevar a cabo en la clase. Se utilizará el tiempo verbal “Be going to” y vocabulario específico (Anexo: Sesiones de aula; Anexo 11: My Electoral Programme) (20 min).

Finalmente, se presenta la tarea semanal que consiste en la descripción por escrito (40-50 palabras) sobre qué es un presidente/a del gobierno para ellos (Anexo: Tareas semanales; Anexo: Tarea semanal 6).

Sesión 7: The Election Day. Who is the best candidate for our class? *Grace for President*

Objetivos principales específicos:

- Abogar por la eliminación de los estereotipos de género.
- Acercar el tema político y la democracia al público infantil.
- Mejorar las destrezas orales de los niños.
- Conocerse a sí mismo como primer paso para valorar y aceptar al otro.

- Enfatizar la importancia del debate en el desarrollo del pensamiento crítico, la imaginación y la creatividad con el objetivo de hacerles pensar y de lograr que poco a poco vayan elaborando sus propias ideas.
- Usar el inglés para pensar.

Como en todas las sesiones, comenzamos con la actividad *The Self and The Other* (5 min).

Esta sesión estará dedicada íntegramente a la campaña electoral y la posterior elección del mejor candidato/a. Así, en función del esquema de la sesión anterior nos encontramos en la fase de revisión final donde el docente realiza las correcciones pertinentes, soluciona dudas y los niños empiezan a presentar sus candidaturas junto a sus grupos de trabajo (20 min).

Los últimos 20 minutos se dedican a la elección. Los niños votan y como tiene que ser un voto reflexivo y razonado tienen que elegir un adjetivo valorativo (de los que han ido aprendiendo en la actividad *The Self and The Other*) y escribirlo en su papel del voto. Se proclama el ganador/a y se da por concluida la sesión.

En cuanto a la tarea semanal, les pediremos que realicen un dibujo imaginando a Grace en sus funciones de presidenta del gobierno de los Estados Unidos una vez llegada a la edad adulta (Anexo: Tareas semanales; Anexo: Tarea semanal 7).

Sesión 8: An intercultural friendship. *The Other Side*

Objetivos principales específicos de sesión:

- Abogar por la eliminación de la segregación racial.
- Subrayar encarecidamente la importancia de la amistad en el desarrollo integral del ser humano desde la infancia.
- Conocerse a sí mismo como primer paso para valorar y aceptar al otro.
- Promover la lectura colaborativa en voz alta.
- Enfatizar la importancia del debate en el desarrollo del pensamiento crítico, la imaginación y la creatividad con el objetivo de hacerles pensar y de lograr que poco a poco vayan elaborando sus propias ideas.
- Usar el inglés para pensar.

Se inicia la sesión con la actividad titulada *The Self and The Other* (5 min).

En línea progresiva de dificultad, nos adentramos ahora en la lectura de *The Other Side*, una historia cargada de simbolismo y con un mensaje claro y contundente. Tras decir adiós a Grace en la sesión anterior, el docente presenta a Clover y Annie mediante unas tarjetas donde las mismas niñas saludan a sus nuevos compañeros (Anexo: Sesiones de aula; Anexo 12: Clover and Annie). A continuación, comienza la lectura colaborativa en voz alta que se cerrará en esta sesión con el punto álgido que se produce cuando las dos niñas estrechan sus manos en la metafórica valla. La complejidad y simbología de esta historia obliga al docente a explicar los diferentes conceptos que van apareciendo a lo largo de la lectura (35 min).

Los últimos cinco minutos se dedican a mostrar una serie de imágenes relacionadas con el concepto amistad para que los niños las identifiquen (Anexo: Sesiones de aula; Anexo 13: Friendship).

Como tarea semanal, se les encomienda la elaboración de la descripción de una imagen y la realización de una carta para Clover, la protagonista del libro (Anexo: Tareas semanales; Anexo: Tarea semanal 8).

Sesión 9: The Otherness through *The Other Side*

Objetivos principales específicos de sesión:

- Abogar por la eliminación de la segregación racial.
- Subrayar encarecidamente la importancia de la amistad en el desarrollo integral del ser humano desde la infancia.
- Mejorar las destrezas orales de los niños.
- Conocerse a sí mismo como primer paso para valorar y aceptar al otro.
- Promover la lectura colaborativa en voz alta.
- Enfatizar la importancia del debate en el desarrollo del pensamiento crítico, la imaginación y la creatividad con el objetivo de hacerles pensar y de lograr que poco a poco vayan elaborando sus propias ideas.
- Usar el inglés para pensar.

Como siempre, comenzamos con la actividad *The Self and The Other* (5 min).

Proseguimos con la lectura colaborativa en voz alta recordando las ideas más importantes de la sesión anterior. Se leerá la historia hasta el final (25 min).

Como actividad de post-lectura se propone un juego de roles (Role-Play) donde algunos niños por parejas se transformarán y se meterán en la piel de Clover o Annie. Al azar cogen una tarjeta donde se indica el nombre y la descripción de cada niña (tarjetas que aparecen en el anexo 12: Clover and Annie). Posiblemente por falta de tiempo los niños leerán directamente la tarjeta. Aun así, como no se trata de una actividad con un fin memorístico sino emocional y empático se incidirá en que los niños utilicen gestos y el contacto visual para dar vida a sus personajes (15 min). Mediante esta actividad, los niños reflexionan sobre los conceptos que han estado presentes desde la primera sesión de esta secuencia didáctica: “The Self” y “The Other”, sobre quiénes son y qué significado tiene cada concepto.

Finalmente, se les explica la tarea semanal 9 (Anexo: Tareas semanales; Anexo: Tarea semanal 9).

Sesión 10: Stop Racism! The Other is my Complement

Objetivos principales específicos de sesión:

- Abogar por la eliminación de la segregación racial.
- Subrayar encarecidamente la importancia de la amistad en el desarrollo integral del ser humano desde la infancia.
- Imbricar la lengua y la literatura con las artes plásticas.
- Saber utilizar el tiempo verbal imperativo y las características del lenguaje publicitario.
- Conocerse a sí mismo como primer paso para valorar y aceptar al otro.
- Enfatizar la importancia del debate en el desarrollo del pensamiento crítico, la imaginación y la creatividad con el objetivo de hacerles pensar y de lograr que poco a poco vayan elaborando sus propias ideas.
- Usar el inglés para pensar.

Se inicia la sesión con *The Self and The Other* (5 min).

Una vez finalizada la lectura de *The Other Side*, insistiremos en la importancia que tiene la figura del otro en nuestra vida como un complemento indispensable y cómo es necesario aprender a aceptarlo, valorarlo y respetarlo. En otras palabras, seguir el ejemplo de Clover y Annie. Este es el fin último que se persigue en cada una de las sesiones y especialmente en la actividad *The Self and The Other*, empatizar con el otro y eliminar cualquier atisbo de segregación racial o cultural.

Para favorecer una convivencia cívica intercultural donde impere el respeto y la tolerancia y donde lo diferente no sea considerado como una característica negativa, se planea una actividad publicitaria. Así, los niños por grupos deberán crear un eslogan publicitario en contra del racismo. Se trata de una actividad que fomenta la creatividad, el pensamiento crítico-reflexivo y la imaginación. Además, mezcla la lengua inglesa con otras disciplinas como las artes plásticas (dibujo, pintura...). Se dedicará toda la sesión a crear los eslóganes en cartulinas (el docente actúa como guía y mediador intercultural) y a su posterior presentación ante la clase. Por lo que respecta a la técnica del eslogan, se incluye un contenido gramatical que han aprendido en cursos anteriores: el imperativo. Desde pequeños los niños tienen unas normas de clase y algunos imperativos como “Stand up” o “Sit down” los tienen interiorizados. Pese a ello, el docente les da una pequeña explicación del uso y formación del imperativo tanto en modo afirmativo como en negativo (Anexo: Sesiones de aula; Anexo 14: Imperative) (40 min).

Esta será la última tarea semanal que se les encomiende y será que elijan la lectura que más les haya gustado y realicen un dibujo, poema, narrativa, canción, etc (Anexo Tarea semanales; Anexo: Tarea semanal 10).

Sesión 11: Once upon a time there was, there is and there will be an intercultural world

Objetivos específicos principales de sesión:

- Crear conciencia de la atemporalidad del término intercultural
- Abogar por la interculturalidad como característica esencial de la sociedad
- Establecer vínculos inquebrantables entre uno mismo y el otro
- Establecer relación entre los cuentos.

- Enfatizar la importancia del debate en el desarrollo del pensamiento crítico, la imaginación y la creatividad con el objetivo de hacerles pensar y de lograr que poco a poco vayan elaborando sus propias ideas.
- Usar el inglés para pensar.

En esta última sesión, en la actividad *The Self and The Other* será la profesora la encargada de repartir las tarjetas positivas entre los niños (10 min).

A continuación, todos los protagonistas de las historias entran en escena y saludan de nuevo a los niños. Llevan unas tarjetas con las frases más representativas de los álbumes leídos en clase. Se divide la clase en seis grupos de trabajo con el fin de crear un museo intercultural. Cada grupo trabajará con la cita de un cuento, de la que deberán crear una expresión artística inspirada en cada una de ellas (Anexo: Sesiones de aula; Anexo 15: Our Intercultural Museum) y los otros dos restantes: uno realizará la información del museo y otro la representación de una escena de un álbum de su elección (35 min). Si sobra tiempo, se puede realizar la exposición de los trabajos de forma oral delante del resto de compañeros.

Antes de finalizar la sesión, se les pasará unas fichas para que realicen una autoevaluación personal donde puedan reflejar lo aprendido a lo largo de las sesiones.

Como se puede comprobar, esta sesión de cierre pretende ser una interacción dialógica entre los diversos álbumes, el docente y los alumnos, tal y como enfatiza Roché (2015).

6.10. Evaluación

Tradicionalmente, la evaluación ha sido una parte indispensable en la didáctica de la lengua y la literatura. En este sentido, los exámenes y ejercicios valorados con una nota numérica constituían la evaluación final. Sin embargo, pretendemos que nuestra propuesta siga una evaluación continua, formativa y sumativa donde se valore el trabajo día a día y la evolución del alumnado desde el inicio hasta el final de la secuencia didáctica. Por tanto, las técnicas que seguiremos se basarán en la observación y el seguimiento detallado del alumnado de acuerdo a criterios que vincularemos con los objetivos y contenidos descritos en secciones anteriores. Con esta finalidad, a

continuación reproducimos una tabla con un resumen de dichos objetivos con su correspondiente criterio de evaluación.

Objetivos	Criterios de evaluación
1. Desarrollar la competencia literaria intercultural a través de una lectura colaborativa y crítico-reflexiva de los cuatro álbumes ilustrados	El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas
2. Enseñar lengua, literatura, historia y cultura a través del álbum ilustrado	El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos
3. Saber apreciar la diversidad cultural y aprender a vivir en armonía con el otro	El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria
4. Valorar las diferencias como oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal	El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes
5. Aceptar y valorar la presencia del otro como un complemento indispensable	El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital
6. Evitar las visiones estereotipadas y los prejuicios de índole étnica o de género	El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida
7. Desarrollar una visión plural y un pensamiento crítico-reflexivo	El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc
8. Aprender a descifrar los mensajes interculturales de las lecturas propuestas	El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social

<p>9. Aplicar los contenidos interculturales a la vida real</p>	<p>El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)</p>
<p>10. Desarrollar las cinco habilidades básicas (lectura, escucha, habla, escritura y pensamiento) en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera: la <i>literacidad</i> intercultural</p>	<p>El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados</p>
<p>11. Desarrollar el espíritu emprendedor, la iniciativa, la creatividad y la imaginación</p>	<p>El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo</p>
<p>12. Promover la sensibilidad literaria y artística</p>	<p>El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados</p>
<p>13. Usar de forma correcta los tiempos verbales de futuro “Be going to” y el imperativo en lengua inglesa</p>	<p>El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia</p>
<p>14. Saber formular preguntas que fomenten el debate</p>	<p>El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y un diálogo intercultural enriquecedor</p>
<p>15. Aprender a trabajar en equipo de forma colaborativa y saber hacer frente a los conflictos y a la resolución de problemas</p>	<p>El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos</p>
<p>16. Conocer y utilizar las expresiones y los verbos valorativos y de opinión en lengua inglesa</p>	<p>El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente</p>

Tabla 8: Objetivos y criterios de evaluación

La tabla aquí mostrada engloba todos aquellos aspectos que pretendemos evaluar de una forma continua a través de las observaciones que realizaremos en cada una de las sesiones. Cabe destacar que además de a las tareas realizadas tanto individual como colectivamente en el aula también prestaremos atención a las tareas que se llevarán a cabo en casa y se entregarán semana a semana. Con el fin de evaluar de la forma más idónea posible dichas actividades y progresos, hemos diseñado la siguiente rúbrica donde se valorará de 1 a 4 la consecución de los objetivos previos.

Criterio de evaluación	1	2	3	4
El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	El alumnado no muestra interés alguno en las lecturas	El alumnado muestra signos de interés pero se producen a menudo desconexiones y falta de participación	El alumnado muestra interés y logra poco a poco desarrollar la competencia literaria intercultural	El alumnado muestra un especial interés en las lecturas y adquiere la competencia literaria intercultural a través del esfuerzo y la participación activa
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	El alumnado no muestra ningún tipo de progreso y/o interés en los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	El alumnado muestra leves progresos y adquiere un mínimo interés en torno a los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos en la medida de lo posible, con algunos fallos	El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos a través de la participación activa y el esfuerzo progresivo

El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	El alumnado se muestra reacio a conocer otras culturas y solo defiende la suya propia	El alumnado se abre poco a poco al conocimiento de otras culturas	El alumnado acepta la existencia de otras culturas y las respeta, pero aun mantiene cierta distancia	El alumnado acepta la existencia de otras culturas, las respeta, valora e intenta integrarlas en su vida diaria
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	El alumnado no muestra interés por los aspectos culturales de las historias de los álbumes ni reacciona de ninguna manera ante ellas	El alumnado observa dichas diferencias y poco a poco aparece alguna reacción aislada	El alumnado se acerca a la valoración de las diferencias y se inicia un proceso crítico-reflexivo	El alumnado aprende a valorar las diferencias y es capaz de discutir sobre ellas
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	El alumnado no observa más allá de su propio yo	El alumnado identifica la presencia del otro pero no lo integra en su vida	El alumnado identifica e intenta integrar al otro en su vida	El alumnado aprende a convivir con el otro en su ecosistema vital
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	El alumnado se muestra reacio a la equidad tanto de índole étnica como de género	El alumnado identifica las visiones sexistas pero no reacciona ante ellas	El alumnado identifica las visiones estereotipadas y empieza a plantearse los porqués de estas injusticias	El alumnado identifica las visiones estereotipadas, las rechaza, reflexiona sobre ellas y es capaz de formular su opinión argumentada

<p>El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc</p>	<p>El alumnado no expresa ninguna opinión ni muestra interés alguno</p>	<p>El alumnado infiere conocimientos y manifiesta algunos de ellos, aunque con dificultades y limitaciones</p>	<p>El alumnado emite juicios de opinión de forma crítica y expresa sus propias ideas, con pequeñas limitaciones</p>	<p>El alumnado es capaz de participar activamente en un debate, aporta ideas significativas, bien construidas y coherentes</p>
<p>El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social</p>	<p>El alumnado no realiza esfuerzo ni muestra interés alguno en entender los mensajes de los cuentos</p>	<p>El alumnado se muestra interesado en conocer algunos de los aspectos de los cuentos, con grandes dificultades</p>	<p>El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes con pequeñas limitaciones</p>	<p>El alumnado es capaz de lograr un significativo entendimiento de los mensajes de los cuentos e incluso manifiesta de forma oral su interés y la necesidad del fomento de dichos valores</p>
<p>El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)</p>	<p>El alumnado no muestra interés alguno en los mensajes presentes en los álbumes</p>	<p>El alumnado es capaz de identificar los mensajes pero no los traslada a su vida real</p>	<p>El alumnado identifica los mensajes e intenta plasmarlos en su vida de manera progresiva</p>	<p>El alumnado identifica los mensajes y los traslada a su vida diaria a través de acciones rutinarias</p>

<p>El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados</p>	<p>El alumnado no muestra ningún cambio significativo en cuanto a las destrezas orales y/o escritas en la lengua extranjera</p>	<p>El alumnado muestra cierta mejoría, aunque muchas veces, utiliza el castellano o el valenciano para expresar sus opiniones y/o ideas</p>	<p>El alumnado intenta utilizar el inglés, con dificultades, pero se advierte una mejoría notable</p>	<p>El alumnado intenta utilizar el inglés todo el tiempo y lo consigue en la mayor parte de oportunidades</p>
<p>El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo</p>	<p>El alumnado no muestra interés alguno en la toma de decisiones ni en mostrar su creatividad e imaginación</p>	<p>El alumnado, de forma muy esporádica, toma la iniciativa y expresa alguna opinión propia</p>	<p>El alumnado toma la iniciativa en algunas ocasiones, aunque con ciertas limitaciones que coartan la expresión libre de su creatividad e imaginación</p>	<p>El alumnado toma la iniciativa en un gran número de ocasiones lo que le permite expresar sus propias ideas, creatividad e imaginación</p>
<p>El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados</p>	<p>El alumnado no muestra interés alguno en la lectura de los álbumes</p>	<p>El alumnado muestra cierto interés por alguno de los álbumes</p>	<p>El alumnado se muestra entusiasta ante la idea de la lectura de un álbum ilustrado, aunque no participa de forma demasiado activa</p>	<p>El alumnado se muestra receptivo, participativo y entusiasta ante la posibilidad de realizar lecturas en inglés en el aula</p>

El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	El alumnado no muestra interés en la gramática de la secuencia	El alumnado intenta distinguir entre los distintos tiempos gramaticales, con grandes dificultades	El alumnado ha interiorizado parte del contenido gramatical, con ciertas limitaciones	El alumnado es capaz de distinguir entre las dos formas gramaticales y las utiliza correctamente
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	El alumnado no muestra interés alguno en las temáticas que presentan los álbumes ilustrados	El alumnado empieza a reflexionar sobre los porqués en torno a las diferentes temáticas, pero de forma pasiva	El alumnado reflexiona y se plantea los porqués y formula alguna pregunta	El alumnado reflexiona y muestra un espíritu crítico a través de las formulaciones de preguntas y respuestas que favorecen el diálogo intercultural
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	El alumnado no muestra ningún interés en trabajar en grupo	El alumnado intenta integrarse de forma colaborativa en el grupo de trabajo, con dificultades	El alumnado se integra en el grupo de trabajo pero desde un segundo plano, sin toma de decisiones	El alumnado se integra plenamente en el grupo de trabajo y valora las opiniones de los otros

El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	El alumnado no conoce las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten emitir opiniones ni tiene interés en conocerlas	El alumnado tiene un déficit de vocabulario valorativo grande pero tiene interés por aprender	El alumnado conoce ciertas expresiones que aunque con dificultades le permiten expresarse libremente	El alumnado se expresa libre y coherentemente utilizando expresiones lingüísticas valorativas en lengua inglesa
---	--	---	--	---

Tabla 9: Criterios de evaluación

CAPÍTULO 7: RECOGIDA DE DATOS Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

“You're braver than you believe, stronger than you seem, and smarter than you think - Christopher
Robin”

A.A. Milne, *Winnie-the-Pooh*

7.1. Recogida de datos

Uno de los métodos que hemos utilizado para la recogida de datos de nuestra investigación es la observación minuciosa y detallada a lo largo de las once sesiones de aula. De acuerdo con Patton (1990:203-205): “Observational data are attractive as they afford the researcher the opportunity to gather ‘live’ data from ‘live’ situations. The researcher is given the opportunity to look at what is taking place *in situ* rather than a second hand”.

En este sentido, el contacto con el alumnado y la observación de sus progresos diariamente han constituido una parte esencial de la investigación, además de poder tener referencias de primera mano del espacio, la interacción entre el alumnado y el profesor, etc. Estos beneficios son interpretados de manera altamente positiva por Morrison (1993:80) ya que mediante la observación recogemos datos en torno a los siguientes aspectos:

- the *physical setting* (e.g. the physical environment and its organization);
- the *human setting* (e.g. the organization of people, the characteristics and make up of the groups or individuals being observed, for instance gender, class);
- the *interactional setting* (e.g. the interactions that are taking place, formal, informal, planned, unplanned, verbal, non-verbal, etc.);
- the *programme setting* (e.g. the resources and their organization, pedagogic styles, curricula and their organization).

En conclusión, son muchas las ventajas que obtenemos a través de una observación rigurosa y cuidada de cada uno de los elementos previamente descritos. A continuación, ofrecemos el diario detallado de cada una de las sesiones llevadas a cabo

en el CEIP Sant Isidre, así como el análisis e interpretación de la lectura y las actividades basadas en los álbumes ilustrados propuestos.

7.1.1. *Observación pormenorizada de cada una de las sesiones de aula*

Sesión 1

La sesión comienza cinco minutos más tarde de lo previsto debido al cambio de aula que tienen que realizar para llegar al espacio educativo dedicado a la lengua extranjera. Seguidamente, realizamos un *warm-up* para introducir la sesión y conocernos un poco más. Es grato comprobar que los niños se acuerdan de la profesora que les pasó un cuestionario a finales del curso pasado y se muestran entusiasmados por comenzar el proyecto que les proponemos. En primer lugar, observan como un elemento nuevo cuelga de la habitual pizarra. Se trata de una cartulina donde puede leerse el siguiente lema: ALL CHILDREN HAVE ABILITIES. Debido a la gramática sencilla y a las similitudes con el castellano, entienden el significado a la primera, sin mayores dificultades. Poco después, los invito a expresar sus habilidades mediante el uso de la expresión: “I’m good at...” Aunque algunos niños lo usan bien, detecto que otros tienen problemas para distinguir entre: “I’m good at...” y “I like...”. Observamos, así mismo, que algunos niños sienten vergüenza al hablar en inglés en voz alta y algunas faltas de autoestima ya que algunos dicen no ser buenos en nada.

Tras esta introducción, les presentamos una muñeca y una imagen de unas nubes para mostrarles la portada de *Dancing in the Clouds*. La muñeca se convierte en protagonista indiscutible de la sesión: todos los niños la miran y se muestran ensimismados con ella y los movimientos que realizamos para que vean que se puede llegar a las nubes sin ser un pájaro. Lo que más les gusta es la idea de pensar un nombre para la muñeca que se votará al final de la sesión. Así pues, antes de comenzar con la lectura del álbum ilustrado proyectamos un vídeo donde una niña de su edad les presenta la historia y algunos de los personajes y sucesos más relevantes. Percibimos una especial sensación de complicidad, algo que no se esperaban; en lugar de un adulto es una niña como ellos quien realiza el papel de profesor. Mediante esta iniciativa pretendíamos que los alumnos se sintieran seguros de sí mismos y comprobaran de primera mano que ellos, los niños, son los verdaderos protagonistas de las sesiones.

Después de la proyección del vídeo, comenzamos con la lectura supervisada por el docente. Mediante las imágenes y explicaciones de vocabulario clave los niños van entendiendo poco a poco el significado del término “interculturalidad” y su importancia. Dejamos la lectura en suspense hasta la próxima sesión. Algunos niños vaticinan que llegará a las nubes:

Niño 1: “She will get it!”

Niño 2: “A lot of houses, the “cel” is near”

Niño 1 y 2: “Yes!”

Otros, sin embargo, se muestran más escépticos:

Niña 1: “No, it’s imposible!”

Niño 2: “No, no se puede vivir en las nubes”

Niño 1: “¡Se caerá!”

Niña 2: “No sabe volar”

Niña 1: “No fly!”

Como podemos comprobar, aparecen diversas opiniones y los niños, aunque muestran algunas limitaciones con la lengua extranjera, sí muestran interés y expresan sus opiniones de manera libre y espontánea. Este es sin duda uno de los objetivos esenciales de esta investigación: fomentar la libre expresión de ideas que enriquezcan al alumno consigo mismo y al otro.

Finalizamos la sesión con la votación para el nombre de la muñeca. Aquí observamos que una niña se siente “atacada” al ver que su propuesta no es votada por nadie, la niña se aflige al pensar que el resto de la clase se ríe de ella. Se trata de la niña con necesidades especiales (autismo). Este será un reto más ya que pretendemos que todos los niños se sientan valorados e integrados en el aula. Finalmente, Jessica será el nombre elegido para la muñeca por mayoría. Concluimos la sesión con la propuesta de la tarea semanal 1.

En cuanto al alumnado y sus habilidades, comenzamos a notar desde la primera sesión que hay una niña que destaca por encima del resto y es, sin duda, la más participativa. En líneas generales, el nivel de idioma es bajo pero las ganas de aprender y el entusiasmo de los niños han adquirido desde el primer momento un grado satisfactorio.

Sesión 2

La sesión dos comienza con los niños entusiasmados saludando a Jessica, su “nueva compañera” de clase. A continuación, mostramos dos fotografías para intentar explicarles los términos “Self” y “Other”, así como términos como “Understand” o “Empathy”. Aunque no pueden seguir nuestras explicaciones palabra por palabra, mediante ejemplos, conseguimos que entiendan que “Self” son cada uno de ellos (su persona, el yo) y “Other” corresponde al otro, al resto de personas que hay en la clase, a sus vecinos, familiares, conocidos y desconocidos.

Finalizado este precalentamiento, a través de diversas preguntas (siempre guiadas a través de la exposición de las imágenes del álbum) los motivamos para que recuerden los nombres de los vecinos de Jessica, las casas, las profesiones y todo lo que había ocurrido hasta el momento. Proseguimos con la lectura y los dejamos con el suspense de saber si finalmente llegará o no a las nubes (se trata de la imagen donde aparece la niña con su mascota y una cometa a punto de llegar a las nubes: ¿llegará?, ¿se caerá?...). En este punto, les proponemos una actividad por grupos donde tienen que escribir los puntos positivos y negativos de vivir en las nubes o quedarse en casa. Las respuestas son muy variadas, tal y como se puede observar en la siguiente tabla recopilatoria.

Pros and cons: clouds	Pros and cons: houses
Be “tranquilo”/ be calm	Family, Friends, neighbours, sister, book
Storm/rain/	No pay rent/no alquiler
No thief	Thief/fire/

Tabla 10: Actividad de *Pros* y *Cons*

Se forman seis grupos (las mesas en las que están sentados) y cabe destacar que coinciden en muchas de sus respuestas. Es curiosa la de los ladrones ya que destacan que en las nubes no te pueden robar y en casa sí. Por otro lado, hay una respuesta especialmente positiva para nuestra investigación ya que resaltan la existencia de libros en casa. Por tanto, los miembros de este grupo destacan la presencia de libros en casa como un aspecto positivo (probablemente estos niños han sido animados a considerar al libro como un juguete y comparten tiempo con él, es posible que sean los que en el

cuestionario inicial indicaron que les gustaba leer y dedicaban tiempo a ello). Otra de las respuestas más repetida es la relevancia de los vecinos, familia y amigos en las casas, así observamos que ese mensaje de *Dancing in the Clouds* ha surtido un efecto positivo en ellos. Además, se ha iniciado el proceso de fomentar la imaginación con aspectos como el no tener que pagar alquiler en las nubes, aquí se une un elemento del día a día (el pago de la tasa de alquiler) con un elemento propio de la imaginación (la posibilidad de vivir en las nubes).

Una vez finalizada la actividad, un voluntario de cada grupo lee o comenta sus respuestas. La niña más aventajada con el idioma lo hace sin mirar y muestra confianza en sí misma; mientras que otros niños le entregan el papel a la profesora para que ella lo lea, aun así la profesora les ayuda pero les anima a que lo hagan ellos y así vayan ganando confianza poco a poco.

Acabamos la sesión con la revelación del desenlace del cuento. Los niños se muestran contentos al comprobar que la niña llega a las nubes pero más aun cuando observan la imagen de su vuelta a casa rodeada de todos sus vecinos y los objetos característicos de cada cultura.

Debido a que el miércoles siguiente es festivo se les encarga una tarea para dentro de dos semanas consistente en convertirse en explorador intercultural. Se les entrega una hoja con las indicaciones y una cartulina para realizar el pasaporte de la persona elegida, perteneciente a otra cultura.

Por lo que respecta a los niños, la niña de la primera sesión sigue siendo la más participativa, aunque un niño está empezando a despuntar a través de la expresión de anécdotas con su hermana (para él es su otro y forma una pareja indisoluble con ella). También, sentimos satisfacción al ver que la niña con autismo participa y expresa sus ideas, cada vez se siente menos cohibida.

Sesión 3

Comenzamos la sesión con la actividad que introdujimos en la sesión anterior y que se convertirá en la tarea con la que empezaremos cada semana: los niños se acuerdan de la actividad y se muestran entusiasmados, de hecho, aparecen espontáneamente demasiados voluntarios, todos quieren regalarle una tarjeta con un adjetivo positivo a uno de sus compañeros, incluso varios quieren repetir.

Una vez finalizada la lectura de *Dancing in the Clouds* con la que pretendíamos introducir a los niños en la interculturalidad y hacerlos partícipes de la cotidianidad de la misma, se realizó un pre-calentamiento con la proyección de una imagen donde los niños podían observar de forma metafórica la imagen negativa del patriarcado y la discriminación de la voz de la mujer. Los niños se muestran estupefactos, con caras de asombro, incluso hay algunos que se ríen de la imagen. Aunque les cuesta elaborar sus ideas y pensamientos en inglés, empiezan a darse cuenta de que se puede pensar en la clase de inglés y emitir juicios de valor.

A continuación, pretendemos comprobar la visión que tienen sobre el “género” de los colores. Mostramos una imagen de una niña y otra de un niño y unimos esta última con una tarjeta rosa. Nos sorprende gratamente no ver caras de asombro o desaprobación, para ellos ya es natural que un niño pueda llevar, por ejemplo, una camiseta fucsia.

Seguidamente, se muestra la portada de *Candy Pink* y se inicia la lectura que aporta contribuciones como estas:

Niño 1: “¿elefanta pink?”

Niña 1: “¿Por qué están encerradas?”

Niño 2: “He’s very very angry”

Niño 3: “She’s sad”

Como se puede observar, se muestran extrañados y muestran interés por ver el porqué del color rosa de las elefantas. También, a través de las imágenes son capaces de identificar la emoción que está sintiendo cada personaje.

Al final de la sesión realizan un dibujo por equipos donde tienen que imaginar el final de la historia. Cabe destacar que la mayoría dibujaron a todos los elefantes juntos jugando, sin prestar atención al género. Consideramos una dicotomía patente entre las imágenes de las niñas rositas serias cuidando a los bebés en un ambiente y un círculo cerrado y bajo vigilancia constante y las de los niños con sonrisas jugando y divirtiéndose en un frondoso bosque sin control. A partir de esta imagen, los distintos equipos han dibujado el final que ellos consideraban más justo y equitativo y donde no se vieran reflejados estereotipos de género. Destacamos aquí un ejemplo que llama la atención por su simplicidad y simbolismo. Se trata de dos imágenes, una corresponde al

principio de la historia donde aparecen elefantes distintos (unos a rayas, otros blancos) y la otra al final cuando todos son rayados. Esto muestra los estereotipos de género del inicio y su ruptura al final cuando ya no se puede diferenciar entre elefantes niños y elefantes niñas.

Sesión 4

De nuevo, son muchos los voluntarios que quieren realizar la actividad *The Self and The Other*. Tras estas primeras sesiones advertimos que poco a poco entienden el significado de cada uno de los adjetivos y unos de los más utilizados son “Imaginative” y “Creative”, probablemente porque son dos de los más enfatizados por el profesorado a la hora del análisis e interpretación de los álbumes ilustrados.

A continuación, una niña voluntaria trata de realizar un resumen en inglés de la parte de *Candy Pink* leída en la sesión anterior. Seguidamente, proseguimos con la lectura hasta el final. Los niños se muestran impactados con la imagen sin texto donde todas las ropas rosas aparecen tiradas en el jardín vallado ya que las niñas elefante lo han abandonado.

Para finalizar la sesión, insistimos en la no discriminación por género. Los niños están de acuerdo con el eslogan: “Who are you? I’m a Human Being” y reaccionan positivamente ante algunas imágenes libres de estereotipos. Algunas de sus contribuciones son estas:

Niño 1: “A mí me gusta jugar a fútbol con niñas” (reacción ante la imagen de niños y niñas jugando a fútbol juntos).

Niño 2: “Billy Elliot!” (reacción ante la imagen del niño que baila ballet).

Niño 3: “Boys and girls are together and happy” (reacción ante la imagen de niños y niñas jugando con muñecas).

Niña 1: “A boy can clean!” (reacción ante la imagen del niño limpiando).

Niño 4: “Billy Elliot. Es un musical” (reacción ante la imagen del niño que baila ballet).

Niña 2: “En inglés no sé, pero en español es que todos podemos hacer todo” (reacción ante todas las imágenes mostradas).

Niña 3: “All together is fun!” (reacción ante todas las imágenes mostradas).

Después de este debate repartimos pegatinas de colores, los niños eligen una y escriben una palabra que identifique ese color en su imaginación, sin prestar atención al mundo real, solo a su imaginación. Como esta actividad se lleva a cabo durante la sesión la muestra es amplia ya que tenemos datos de los 25 alumnos por separado. Las pegatinas se identifican con los colores azul, amarillo, rojo y verde. El objetivo de la actividad es comprobar si han entendido el mensaje más importante de *Candy Pink*: la *asexualidad* del color y el poder de la imaginación. Pretendemos que creen e imaginen y lleguen a la conclusión de que por ejemplo un sol en su imaginación no tiene porqué ser amarillo.

Los resultados son un tanto curiosos y podrían dividirse en dos grupos diferenciados. Por una parte, los alumnos que pese a la premisa de dejar volar su imaginación han optado por realizar una representación fidedigna de la realidad identificando el color con un objeto que en la vida real es de ese color o con la forma de la pegatina. Este grupo está integrado por 11 alumnos que han identificado la forma de la pegatina con la palabra que han escrito. La opción más repetida ha sido la pegatina en forma de estrella y la escritura del término “stars”; tarea realizada por 7 personas, 5 de las cuales han escrito correctamente el término mientras que en dos de los casos han escrito “stamps”, intuimos que no querían poner sellos sino estrellas pero la ortografía no es correcta. En los otros cuatro ejemplos encontramos diversidad: desde “blue” para identificar el color de la pegatina, el término “blood” identificado con el rojo, “squere” con la forma de la pegatina hasta “sunshine” con el color amarillo.

El otro grupo de respuestas está integrado por 14 alumnos que han creado un nuevo significado e identificación para el color de su pegatina. Destacamos desde la inclusión de términos tan básicos como “hello” (color azul), “love” (color verde) o “friend” (color rojo) hasta más complejos y que aparecen en el cuento como “jealous” (color azul) o “world” (color amarillo). En cuanto a los términos sencillos, cabe resaltar la elección del color verde para “love” y del rojo para “friend” cuando normalmente se identifica el rojo con el amor y el verde con la amistad. Estos dos alumnos “han dado una vuelta de tuerca” a los estereotipos tradicionales al igual que lo hizo Daisy en *Candy Pink*. Otros ejemplos son las identificaciones que han hecho con estados de ánimo o con los adjetivos que han ido aprendiendo en la actividad *The Self and the*

Other. Por citar algunos ejemplos, un alumno ha identificado el adjetivo “happy” con el color verde y cuando entregó la hoja le dijo al docente que era su color favorito y que por eso había puesto “happy”. Otro caso es el de un alumno que ha identificado un círculo rojo con Daisy, el nombre de la protagonista. A raíz de esta elección, consideramos que este alumno en cuestión pretendía lanzar el mensaje de la no relevancia del color, Daisy, la elefantita puede ser rosa, gris o roja, el color no es lo que la define como ser vivo.

Finaliza la sesión con la recogida de todas las muestras analizadas en los párrafos anteriores.

Sesión 5

Como en cada sesión, los niños ya tienen automatizada la tarea con la que abrimos la misma. Cada vez son más y más niños los que quieren participar y cada vez es menos necesario explicar los significados de cada adjetivo. Consideramos que es una de las actividades que más les gusta y en la que participan en mayor número y más activamente.

Hoy los niños saludan entusiasmados a su nueva compañera de clase. Ante el éxito de la muñeca de *Dancing in the Clouds*, el docente presenta a la de Grace, aunque ahora les dice que sí tiene nombre y que quiere ser presidenta de los Estados Unidos de América. Algunos niños se ríen y otros se muestran asombrados. A continuación se muestran imágenes de distintos presidentes de gobierno acompañados de las banderas respectivas para hacer más fácil la identificación. Nadie conoce ni a Theresa May ni a Angela Merkel pero sí a Mariano Rajoy y Donald Trump. Las reacciones son totalmente improvisadas y muchos de ellos se muestran críticos tanto con el dirigente español como contra el norteamericano. Estas son algunas de las reacciones:

Niña 1: “¡Rajoy! ¡Ese no sabe inglés!”

Niña 2: “¡Donald Trump! ¡Sale en los Simpsons!”

Niño 1: “Rajoy is from Spain. I don’t like”

Niña 3: “Donald Trump is funny”

Niño 2: “¡Trump and Rajoy! I like Trump! I don’t like Rajoy!”

Ante las preguntas del docente con el objeto de que argumenten sus opiniones, destacaríamos estas respuestas:

Niña 1: “¡Rajoy provokes paro!”

Niño 1: “¡Trump is racist!”

Niña 1: “¡Trump is racist!”

Niño 2: “Rajoy is bad”

Niña 2: “Rajoy don’t like extranjeros”

Seguidamente, se muestra la imagen con todos los presidentes de la democracia en España. Los niños solo conocen a Rajoy, pero hay una respuesta que muestra que están al tanto de la actualidad política y que a veces pueden llegar a poner en aprieto al docente.

Niña 1: “ese es Puigdemont (lo ha confundido con Aznar), el de los catalanes. Do you like?”

Maestro: “He’s not Puigdemont. I think we must respect everyone”

Con esta imagen, el docente pretende que los niños vean que España no ha tenido nunca una presidenta, al igual que Estados Unidos y otros países, pero que si Alemania o Reino Unido tienen, ¿por qué no nosotros? Los niños muestran su indignación y reprobación. Sin darse cuenta y antes de empezar la lectura, las primeras risas con referencia al sueño de Grace se han transformado en apoyo y empatía, los niños ya se empiezan a identificar con el personaje de Grace.

Tras esta primera toma de contacto con el ámbito político, comenzamos la lectura. Hoy una de las niñas se ofrece a leer en voz alta para todos sus compañeros. Los niños se muestran entusiasmados y analizan las caras de Grace, a través de las cuales pueden identificar lo que está sintiendo en cada momento. Hay una reacción remarcable cuando llega el momento de conocer al “contrincante” de Grace: Thomas Cobb.

Niña 1: “Siempre los niños como ganadores, ese niño parece el mejor”

Especialmente relevante es este comentario, ya que en la mayoría de libros que están acostumbrados a leer el niño aparece como el protagonista principal. Por poner un ejemplo: las historias Disney donde casi siempre tiene que aparecer el príncipe para salvar a la princesa.

Terminamos la sesión antes de comenzar con el proceso electoral en sí mismo, no sin antes indicar la siguiente tarea semanal sobre la elaboración de un mapa conceptual sobre las características esenciales que debería tener un buen presidente del gobierno.

Sesión 6

Comenzamos la sesión con la actividad *The Self and the Other* que transcurre como de costumbre, con altas dosis de motivación y participación por parte de todo el alumnado.

A continuación, volvemos a la lectura de *Grace for President* y el docente resume lo acontecido hasta ese punto. Debido a la falta de tiempo y a las dificultades añadidas de explicar que para cada estado corresponden x votos electorales, el docente decide simplificarlo y asignar un voto a cada estado. Así llega la lectura a su momento de clímax cuando no sabemos quién será el ganador. Estas son algunas de las opiniones de los niños:

Niño 1: “Thomas. Boys van with boys”

Niño 2: “Gana Grace, es la protagonista”

Niña 1: “Grace. Boys don’t have to vote boys. Not obligatory”

Niño 3: “Grace. Hard-working”

Todos aplauden cuando ven que Grace es la ganadora y se dan cuenta que cuando lo presenta en la clase ya ningún niño se ríe. Han entendido, la mayoría, el mensaje: pueden llegar a ser lo que ellos quieran, todo es cuestión de esfuerzo, disciplina y superación personal.

Tras la finalización de la lectura se divide la clase en grupos. Cada uno de ellos comienza a hacer su programa electoral. Observamos bastantes dificultades para la comprensión del vocabulario específico que aparece en la ficha que les hemos repartido; por ello, es necesario hacer uso del castellano en algunas ocasiones, así como explicar de manera más tradicional la expresión gramatical que deben utilizar. Finaliza la sesión y hemos conseguido el primer objetivo: el entendimiento del porqué de la realización de esta actividad.

Sesión 7

Comenzamos esta sesión con la actividad rutinaria de *The Self and The Other*. Los niños continúan entusiasmados con la actividad y apreciamos el uso de los adjetivos que han ido aprendiendo no solo aquí sino también a la hora de participar en los debates y en las preguntas que se formulan a lo largo de las sesiones, especialmente en las últimas que tienen que ver con las características que debería tener un buen presidente/a del gobierno de un país. Otro dato que hemos observado es que al principio mostraban preferencia a salir con sus “más amigos” o compañeros de mesa y ahora ya se ofrecen voluntarios sin conocer a su compañero de actividad. Este es un gran punto positivo cuando hemos pasado el ecuador de las sesiones previstas, además de intentar elaborar sus ideas en inglés también están desarrollando aspectos relacionados con la empatía, el afán y goce de conocer al otro, no solo a mi amigo o compañero de mesa. A nuestro parecer, se ha despertado en ellos la curiosidad de querer saber qué opina el otro de mí y que él sepa lo que yo opino de él.

Una vez finalizada esta actividad, proseguimos con la elaboración de sus programas electorales, vamos pasando por las mesas y les ayudamos, sobre todo, a expresar en inglés aquello que quieren compartir. Debido a que se trata de un trabajo artístico, algunos de ellos pintan y realizan dibujos. En este sentido, una de las limitaciones fue el tiempo ya que no dispusimos de todo el que hubiésemos deseado. A continuación, se llevó a cabo la presentación oral de cada candidatura. En este sentido cada vez son más los niños que leen por sí solos y no intentan taparse la cara con la cartulina. Finalizamos la sesión con la votación final. Al principio, nos había planteado dudas ya que aunque desde el principio se instó a los niños a votar al mejor candidato/a y no al integrante de su grupo o amigo si no tenía el mejor programa, sospechábamos que cada uno votaría al miembro elegido de su grupo y no saldría un ganador. Sin embargo, los niños entendieron el mensaje de *Grace for President* y salió ganador el miembro del grupo que, según el alumnado (y el profesorado estuvo de acuerdo), mejor supo transmitir el mensaje con una amplia sonrisa y un entusiasmo propio de alguien que persigue un sueño.

Para acabar se les explica la tarea semanal que tendrán que realizar para la próxima sesión.



Imagen 1: My Electoral Programme 1

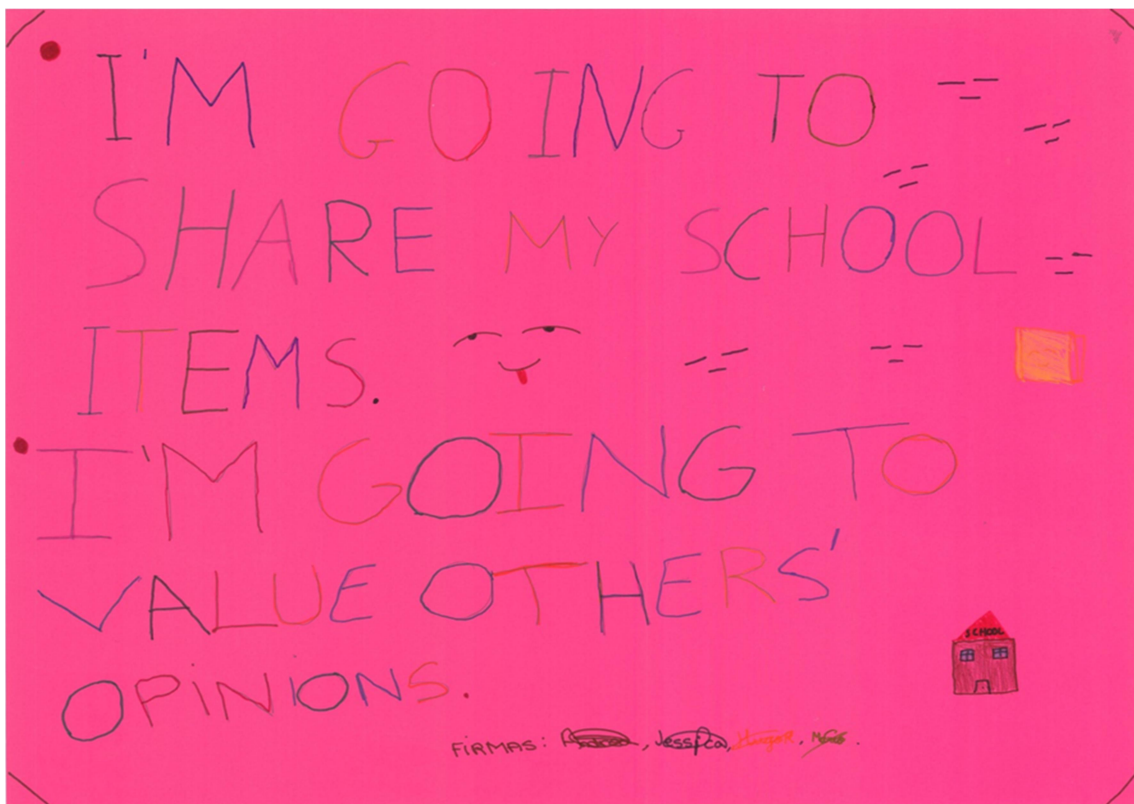


Imagen 2: My Electoral Programme 2

Sesión 8

Tras la realización de la actividad rutinaria que transcurre sin contratiempos y con el entusiasmo que caracteriza a unos niños que están deseando que llegue ese momento, les presentamos el que será el último álbum ilustrado que leamos *The Other Side*. Como siempre, tras la visualización de la portada los niños realizan preguntas:

Niño 1: “Why is black?”

Niña 1: “There’s a song! Red Hot Chili Peppers! The mismo title!”

Niña 2: “The protagonist is the black girl? She’s the biggest!”

Seguidamente, proyectamos un vídeo similar al de los otros álbumes con una breve presentación de la historia y los personajes. Los niños ya conocen a la niña que realiza los vídeos y piden que venga un día a clase:

Varios niños al unísono: “Leyre! Come to class!”

Empezamos con la lectura colaborativa en voz alta (cada vez son más niños los que piden leer). En esta primera sesión analizamos la introducción de la historia y el simbolismo de la valla, así como el valor de una amistad intercultural. Llegamos justo al punto en que las dos niñas intercambian sus primeras palabras y sonrisas y entrecruzan sus manos sentadas en la valla. Posiblemente, en esta sesión 8 y con la proyección de esta imagen es cuando hemos podido observar más caras de asombro, felicidad y entusiasmo en torno a las ilustraciones de los álbumes ilustrados. Los niños piden más, pero preferimos dejarlos en suspense hasta la próxima sesión.

Como actividad final les hemos mostrado algunas imágenes de ejemplos de amistad intercultural y todos han estado de acuerdo en lo especial que puede llegar a ser conocer al otro y sobre todo entenderlo.

Debido a que ahora se produce el período de vacaciones de navidad, para que no desconecten con la actividad, les proponemos que escriban una carta a la protagonista de *The Other Side* preguntándole todo lo que quieran. Ante esto, nos gustaría destacar la opinión sincera de un niño que dice:

Niño 1: “Pero si no nos va a contestar”

Ante esto le contestamos: “Don’t worry! You will have a letter with the answers to your questions. Trust me”

La reacción del niño fue la siguiente: con cara de felicidad y entusiasmo dice:

“Fantastic! I write mucho!”

Debido a que es navidad, se alarga la sesión un poco más ya que los niños quieren cantar el villancico que están ensayando con su profesora de inglés para el festival del colegio.

Sesión 9

Tras el parón navideño, retomamos las sesiones con el álbum *The Other Side* como protagonista. Observamos con agrado que los niños recuerdan la actividad rutinaria *The Self and The Other* y se ofrecen varios voluntarios para llevarla a cabo.

Poco después, realizamos un breve resumen de lo acontecido en la historia hasta el momento y continuamos con la misma hasta el final. Se suceden diversas contribuciones entre las que destacamos las siguientes:

Niño 1: “All girls together!” (él aplaude)

Niña 1: “They are happy, friendly, honest. Todos esos adjetivos de las fichas” (ha inferido un conocimiento, lo entiende y lo expresa. Comprende el porqué de una determinada actividad)

Niña 2: “They think in a critical way” (al ver la última imagen y su deseo de destruir la valla un día)

Niño 1: “I love the photo, la foto cuando se conocen en la valla”

Para finalizar la sesión, proponemos un juego de roles donde por parejas un miembro será Clover y otro Annie. Por falta de tiempo solo se pudo realizar con dos parejas y reproducimos a continuación algunos comentarios (comentarios abiertos y espontáneos que hicieron los niños aparte de la lectura de las fichas). El objetivo era que se dieran cuenta de que a pesar de ser diferentes, Clover y Annie compartían aficiones como cualquier niño de su edad:

Niño 1 (Clover): “I’m Clover. Do you like my name?”

Niño 2 (Annie): “Yes, I’m Annie. Ana pero en English”

Niño 2 (Annie): “My mother is beautiful, pero no me deja cruzar la valla”

Niño 1 (Clover): “My father works mucho, no está en el cuento”

Estas son algunas de las contribuciones de la primera pareja, dos niños que se ofrecen voluntariamente para realizar papeles femeninos sin ningún tipo de objeción y que con algunas limitaciones lingüísticas realizan un trabajo excepcional. Enfatizamos especialmente la parte donde Annie expresa lo guapa que es su madre pero que no le deja cruzar la valla y la respuesta de Clover es que su padre trabaja mucho y no aparece en la historia (notamos que se han percatado que no aparecen figuras masculinas).

Niña 1 (Clover): “¡Hola! Es hello en español, así aprendes”

Niña 2 (Annie): “Ok. Hola. Do you like Valencia? And Fallas?”

Niña 1 (Clover): “Yes. No sé seguir.”

Niña 2 (Annie): “Vale. Mejor leo esto.” (Empieza a leer la cartulina)

En esta segunda intervención, observamos un diálogo bastante libre donde una de las niñas quiere transmitir los valores de su cultura a la otra (Valencia y las fallas).

Finalizamos la sesión con la explicación de la siguiente tarea semanal.

Sesión 10

Tras la actividad rutinaria de los adjetivos les proponemos un taller donde trabajan por grupos y tendrán que realizar un eslogan sobre el racismo con el fin de concienciar al mundo sobre este grave problema.

En esta sesión el profesorado se encarga de pasar por las mesas, resolver dudas y actuar como un mediador intercultural. Se dedica la sesión íntegra a la elaboración de dichos eslóganes y a su posterior exposición oral. Cada grupo realiza uno, en total son seis con 4-5 integrantes cada uno. El docente anima a que colaboren todos no solo con las ideas sino también con el trabajo sobre la cartulina. Se enfatiza la idea de que mientras uno dibuja otro puede pintar y/o viceversa. A continuación analizamos cada uno de los eslóganes:

- “Racism is not good”: un eslogan simple, pero con un mensaje contundente. Los niños han podido comprobar que con un vocabulario sencillo pueden transmitir un mensaje intercultural potente.
- “Race doesn’t matter, you can live like a good person”: han asociado el hecho de ser una buena persona con no prestar atención a la etnia y han dibujado niños de diferentes orígenes juntos y felices.
- “We can stop Racism”: otro mensaje sencillo y contundente mediante un lenguaje sencillo y conocido por los niños.
- “Less Racism, More Equality”: se han utilizado aquí dos conceptos clave tratados de forma antagónica.
- “Be Respectful”: se han centrado en el respeto como cualidad esencial para combatir el racismo. Han utilizado, a su vez, dibujos alegres.
- “The most important is your soul, not your skin tone”: con esta frase enfatizan la importancia del interior de una persona, que prevalece sobre su color de piel. Aparece también una mariposa como símbolo de libertad.



Imagen 3: Eslogan contra el racismo 1

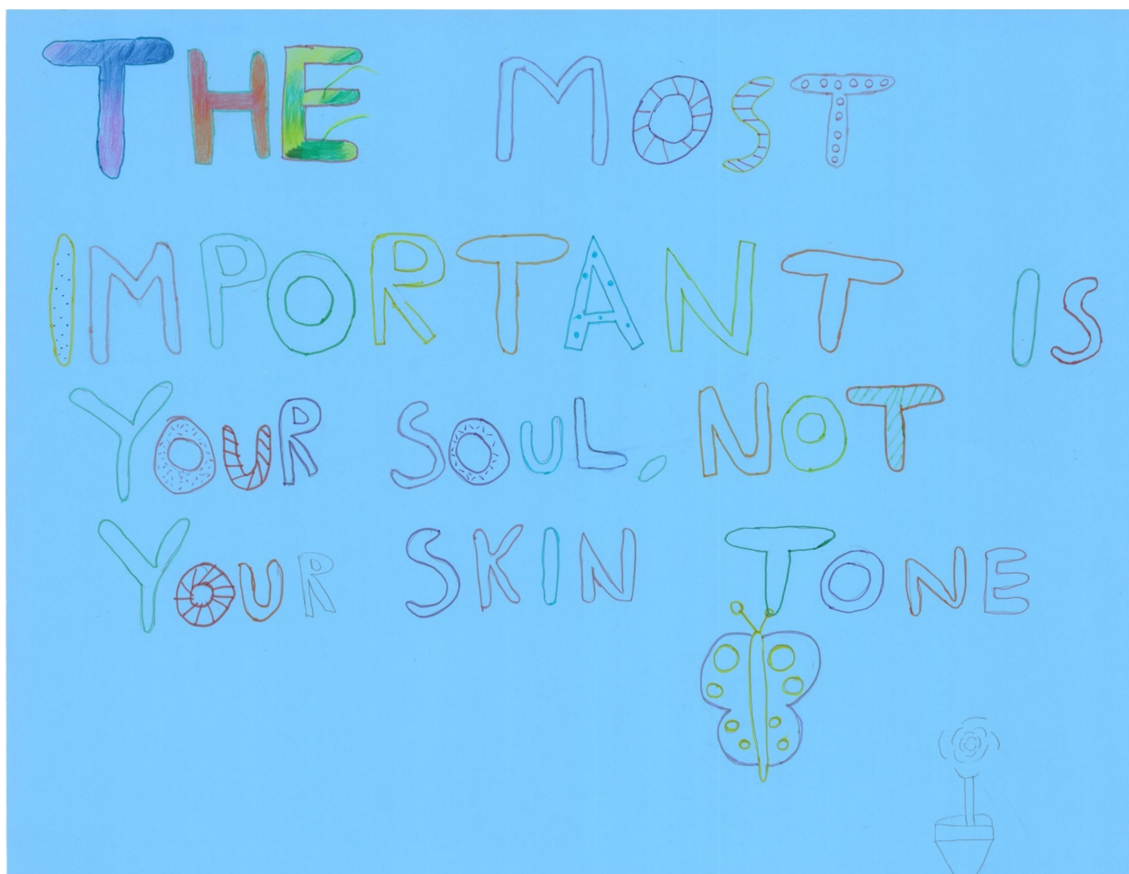


Imagen 4: Eslogan contra el racismo 2

Al finalizar la sesión y antes de la explicación de la última tarea semanal, se realiza la entrega de las cartas que ha contestado Clover a los niños que le han escrito. Todos se muestran emocionados al recibir sus cartas.

Sesión 11

En esta sesión es la profesora la encargada de repartir los adjetivos entre los distintos niños. Reaccionan con ilusión al poseer en sus manos una tarjeta con una cualidad positiva, ya que como enfatizamos desde el primer día, todos los niños tienen habilidades.

Al ser una sesión de cierre se realiza un ejercicio de recapitulación y resumen con los cuatro álbumes ilustrados. Tras recordar brevemente las principales temáticas de cada uno de ellos, se divide la clase en seis grupos para crear un museo intercultural que reúna todo lo aprendido a lo largo de estas sesiones a través de una expresión artística.

Uno de los grupos se encarga de redactar la información del museo (lo referente a horarios, precios, etc), otro realiza un pequeño diálogo para una obra de teatro para inaugurar el museo (este grupo escoge *Grace for President* y recrea una escena). Los cuatro grupos restantes tienen cada uno una cita de cada uno de los álbumes como fuente de inspiración para crear su propia obra de arte.

Museum Information	Cabe destacar que insisten en poner un precio al museo (solo se valora lo que vale dinero).
Performance: <i>Grace for President</i>	Pequeño diálogo entre Grace, la maestra y dos niños sobre la idea de ser presidenta de los Estados Unidos de América.
<i>Candy Pink</i>	Boys and girls have the same rights (reflexión acerca de la igualdad de derechos).
<i>Dancing in the Clouds</i>	Resaltan la idea del amor por los vecinos.
<i>Grace for President</i>	The best is the soul, not the outside (la importancia de enfatizar el alma de una persona).
<i>The Other Side</i>	My mama says... Sucesión de dibujos que representan diversas escenas de la obra y la imagen de las dos niñas (Clover y Annie) juntas.

Tabla 11: Un museo intercultural



Imagen 5: Parte del museo dedicada a *The Other Side*

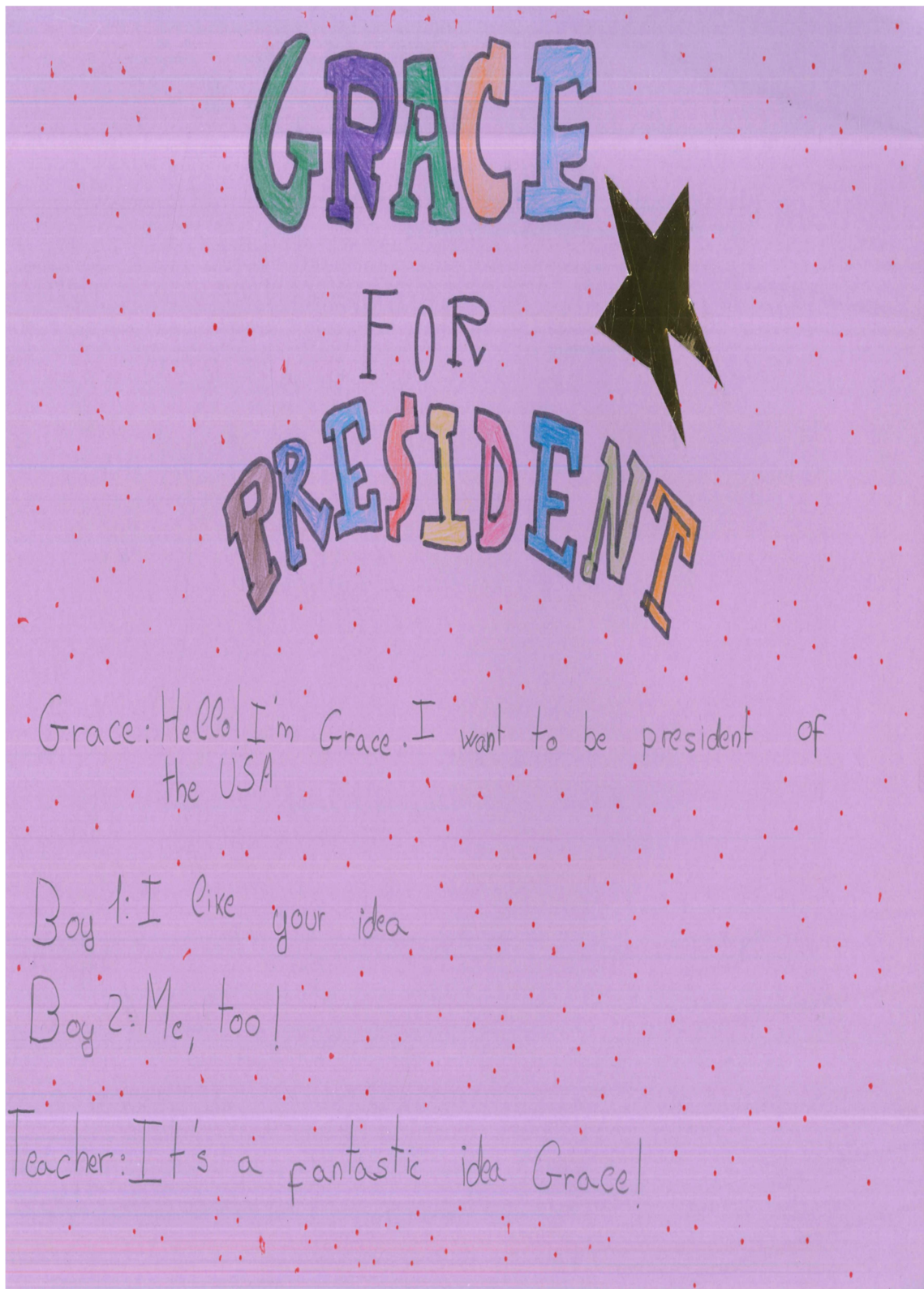


Imagen 6: Representación escénica de *Grace for President*



Imagen 7: Parte del museo dedicada a *Dancing in the Clouds*

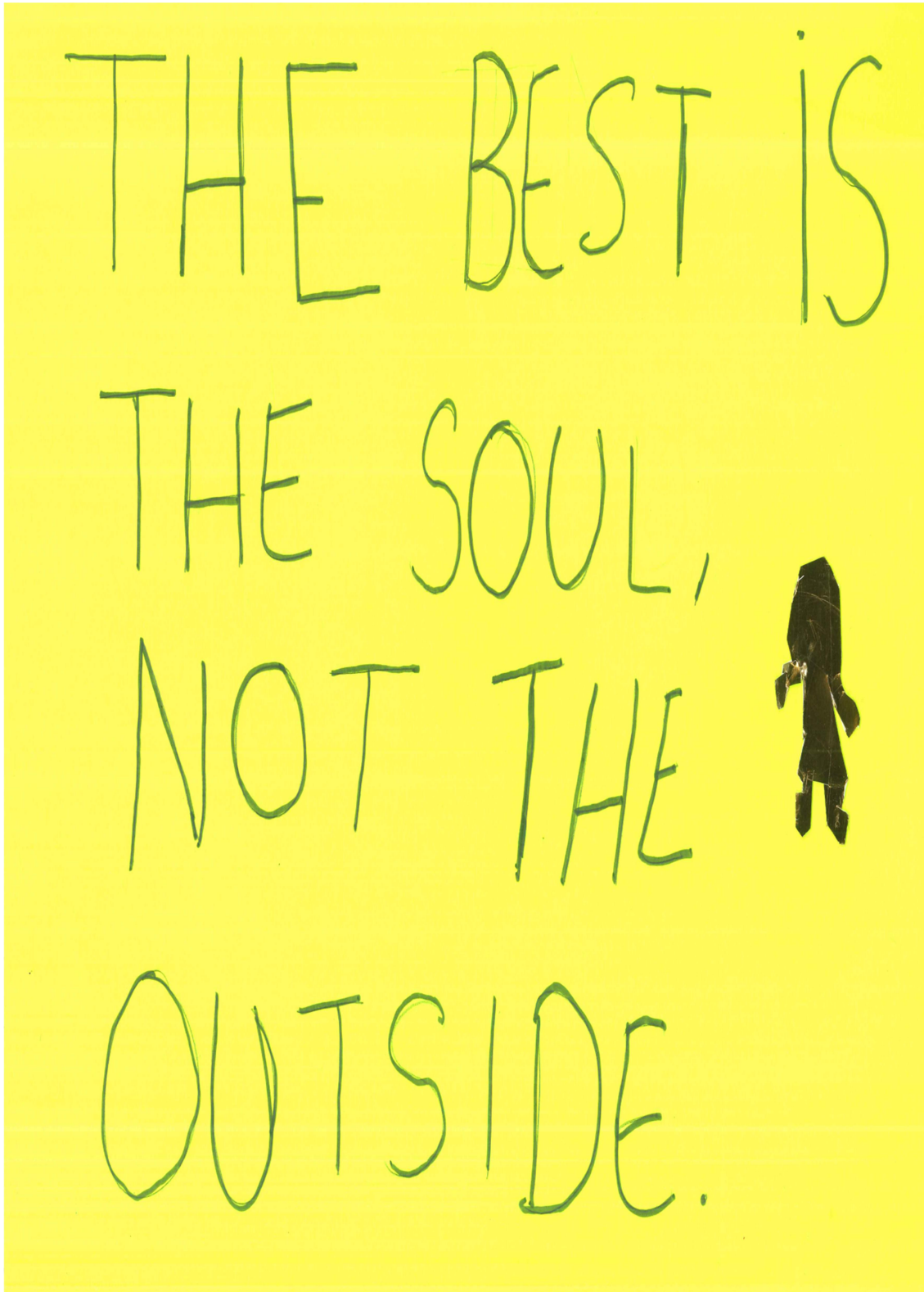


Imagen 8: Parte del museo dedicada a *Grace for President*



Imagen 9: Parte del museo dedicada a *Candy Pink*



Imagen 10: Información sobre el museo intercultural

Finalizamos la sesión de despedida con la visita al museo y la posterior autoevaluación de cada uno de los niños. Se les reparte unas tarjetas³ donde tienen que indicar qué han aprendido a lo largo de las 11 sesiones. Se les comunica que pueden hacerlo en la lengua que más cómodos se sientan. Destacamos contribuciones como las siguientes:

- “He haprendido más ingles” (denotamos problemas con la ortografía española, pero nos sentimos satisfechos ya que el niño admite haber aprendido más inglés).
- “He aprendido a dibujar” (nos llama la atención especialmente esta apreciación expresada por varios de los niños ya que han visto que en la clase de inglés no solo se puede aprender gramática y vocabulario).
- “He aprendido a trabajar en equipo” (valoran que gracias a las actividades propuestas han aprendido a formar parte activa en un grupo de trabajo).
- “He aprendido más sobre lo intercultural” (destacamos especialmente está contribución ya que ha utilizado una de las palabras clave de nuestra investigación “intercultural”).
- “Be friends, respectful, the important is the soul” (entre los mensajes en lengua inglesa enfatizaremos el uso de estructuras y vocabulario aprendido en clase y que los niños han interiorizado poco a poco).

³ Fichas de autoevaluación elaboradas por Leyre Lledó Rambla, alumna de clases particulares de la investigadora.

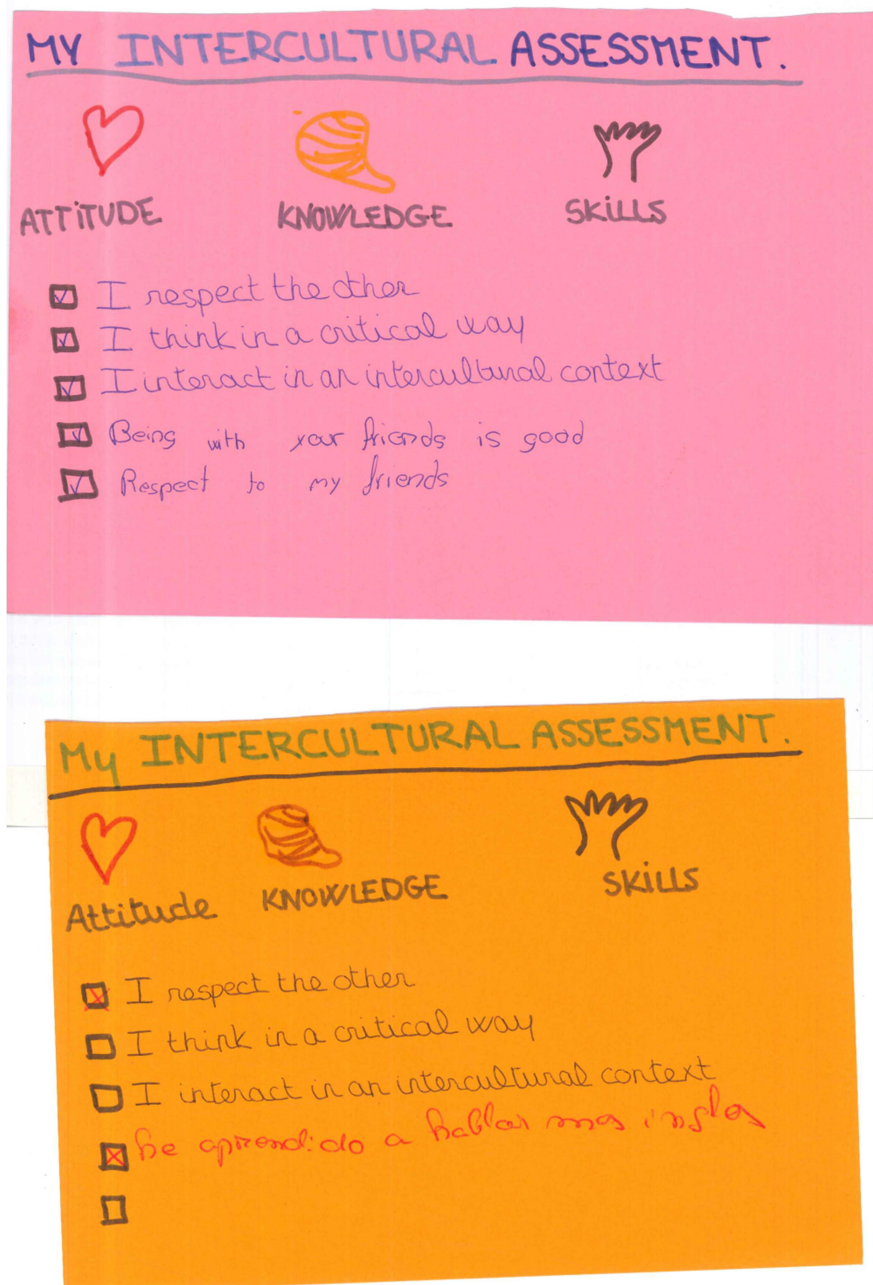


Imagen 11: Ejemplos de autoevaluación

Por tanto, podemos concluir diciendo que los niños han vivido una experiencia intercultural en primera persona, en muchos casos hemos conseguido que se identificaran con los personajes y sus historias, confiesen haber aprendido inglés y otras cosas más allá del aprendizaje de la gramática y el vocabulario. Finalmente, añadiremos que esta sesión duró 75 min ya que la visita a la exposición del museo intercultural y las autoevaluaciones se realizaron durante la pausa del recreo.

Sesiones especiales

Hemos llevado a cabo un par de sesiones de 20 min de duración cada una (una parte del tiempo dedicado al recreo) con 5 alumnos que se ofrecieron voluntarios. Concretamente estos 5 alumnos son 5 de los que más han evolucionado y han mostrado más interés a lo largo de las sesiones.

En la primera de estas mini-sesiones se les explicó que debían pensar cómo agradecer a las protagonistas de los álbumes por sus enseñanzas a través de un mensaje intercultural. Así, los niños expresaron sus ideas en voz alta: las lenguas para mostrar dichas ideas fueron el castellano, el valenciano y el inglés. La versión definitiva que realizó el docente a través de las ideas aportadas por los niños se muestra al final de esta sección.

En la segunda sesión se llevó a cabo la lectura de los distintos agradecimientos. Cada niño escogió la correspondiente al cuento que más le había gustado. Se grabaron las voces y se agradeció a los niños por prestarse voluntarios y por el trabajo realizado.

Los principales objetivos de esta actividad eran enfatizar la importancia de dar las gracias en la vida diaria y en especial a aquellas personas (como las protagonistas de estos cuentos) que nos hacen plantearnos los porqués de diversas situaciones y enfrentarlas con entereza y entusiasmo. Así mismo, también queríamos desarrollar la competencia digital entre el alumnado y por tanto, cada niño grabó a uno de sus compañeros con un teléfono móvil.

Los resultados (pese a algunos aspectos mejorables en torno a la pronunciación) fueron interesantes y satisfactorios, sobre todo, los mensajes que se lograron construir gracias a la contribución de los estudiantes.

Estos son los mensajes grabados:

Intercultural messages workshop

- Thank-you Jessica! I hope you enjoy with your neighbours and learn a lot of things.
- Thank-you Daisy! Thanks for being different and special! Differences are good!

- Thanks Grace! Thanks for your hard work, discipline and smile! Dreams come true.
- Thanks Clover! Thanks for making intercultural friends! Thanks for destroying the fence on your mind!
- Thanks all for your interesting intercultural stories!

7.2. Análisis e interpretación de las tareas semanales

Tarea Semanal 1: An Intercultural World

La primera tarea semanal consistía en la realización de un dibujo mediante el cual debían reflejar sus ideas, pensamientos y opiniones sobre la introducción del término *interculturalidad* visto en la clase anterior a través del álbum ilustrado *Dancing in the Clouds*. En dicha sesión se enfatiza la idea de la “normalidad” de la interculturalidad, la diversidad y la pluralidad reflejada en el vecindario de la niña protagonista del cuento y extrapolada al aula en sí misma y a sus respectivos vecindarios, círculos familiares y de amistades.

Tras la realización en casa y la posterior entrega, se recogieron 17 muestras de los 25 alumnos que integran la clase. En líneas generales, podemos destacar que algunos se esforzaron más que otros y realizaron dibujos más cuidados y utilizaron colores, mientras que otros mostraron menor compromiso a través de dibujos rápidos e imprecisos (podría decirse inacabados, solo algunos trazos de lápiz y con poco simbolismo).

Una de las sorpresas que podríamos destacar es que 6 de ellos coincidieron al dibujar a la profesora. Probablemente identifican el nuevo término aprendido con la persona que se lo ha enseñado y deciden mostrar la clase y el docente impartiendo la sesión.

Por otro lado, en 3 de los casos dibujaron a Jessica, la muñeca que introdujo la sesión y a la cual ellos mismos pusieron nombre. Esta fue la actividad que más les gustó durante la primera sesión. En consecuencia, es bastante factible que cuando llegaran a casa y se pusieran a realizar la tarea pensarán en plasmar gráficamente la muñeca que representa la interculturalidad: la niña que quiere llegar a las nubes pero una vez allí se da cuenta de que puede divertirse y disfrutar más en la tierra rodeada de sus vecinos.

Otro de los ejemplos que más nos llamó la atención fue el dibujo de tres figuras que representan tres niñas diferentes (una incluso tiene el pelo verde) con amplias sonrisas que parecen disfrutar de pasar tiempo juntas. Nuestra interpretación es que estas diferencias externas se pueden identificar con diferencias internas y que se produce una coexistencia y una relación mutua de entendimiento, goce y aprendizaje.

Tras este dibujo más “metafórico” encontramos el típico ejemplo de dibujo fidedigno a la realidad y que es la reproducción prácticamente exacta de la portada del álbum ilustrado. Aparece la protagonista encima de las casas que se han ido añadiendo a su poblado. Todavía no ha llegado a las nubes, por lo tanto está en las primeras fases de entendimiento de la interculturalidad, aun no se ha dado cuenta de lo que representa en su vida y lo importante que es para su desarrollo integral como ser humano.

Finalmente, tenemos 6 dibujos de los denominados inacabados y que por los pocos datos que aportan no consideramos de gran interés para nuestra investigación.

Se ofrecen algunos ejemplos en el anexo correspondiente (Anexo: Tareas semanales; Anexo: Tarea semanal 1).

Tarea Semanal 2: An Intercultural Passport

La siguiente actividad focaliza su centro de interés en la realización del pasaporte intercultural de algún vecino, amigo o familiar proveniente de otro país, etnia, religión, etc. Para ello, el docente les proporciona una ficha con las instrucciones y una cartulina para escribir y decorar el pasaporte.

Entregan la tarea 18 alumnos de los 25 que componen la clase. Una persona más que la actividad anterior, por lo tanto, el porcentaje es satisfactorio. Sin embargo, encontramos varios casos, concretamente 9, donde los niños o no han entendido el

enunciado y/o propósito de la actividad o no han prestado atención ni a la explicación previa del profesor (es necesario tener en cuenta que se trata de una tarea semanal) ni han leído las instrucciones. Estas consideraciones son pertinentes ya que estos 9 alumnos han realizado su propio pasaporte; valoramos su trabajo pero no han cumplido el objetivo de investigar e indagar más en el fenómeno de la interculturalidad.

La parte positiva es que los otros 9, justo la mitad, sí han realizado en mayor o menor medida una inmersión intercultural entrevistando a un vecino, amigo o familiar o simplemente si no conocían a nadie (algo poco factible en la sociedad actual) han creado su propio personaje intercultural. Comentamos especialmente el pasaporte donde la frase favorita del dueño era *Dancing in the Clouds*. En este caso, se ha percibido que la actividad era para reforzar el concepto de interculturalidad tras la lectura del cuento y consideramos que podría tratarse de un “guiño” al mismo, demostrando así el interés y el goce de la historia.

Se ofrecen algunos ejemplos en el anexo correspondiente (Anexo: Tareas semanales; Anexo: Tarea semanal 2).

Tarea Semanal 3: Photo Description

Una vez finalizado el primero de los cuatro álbumes ilustrados, comenzamos con la temática de los estereotipos de género y les encomendamos la tarea de una breve descripción de una imagen que previamente se ha comentado de forma oral en clase. En definitiva, buscamos que empiecen a darse cuenta de que es posible pensar y reflexionar en la clase de inglés igual que lo hacen en otras materias.

Debido a que es la primera actividad en la que deben escribir en inglés utilizando oraciones completas y que la imagen puede resultar un tanto compleja, previamente en clase se han dedicado unos minutos al comentario oral y a las posibles dudas que pudieran surgir. Así mismo, la ficha diseñada para la actividad contiene varios consejos/pistas para ayudar a la correcta interpretación. Con respecto a este punto, lo más sorprendente es que en algunos casos han entendido que había que contestar a una especie de preguntas y han completado los huecos que aparecían entre los consejos.

En total han sido 13 alumnos los que han entregado la tarea. Hemos observado un descenso significativo en cuanto a las entregas anteriores (17 en la primera semana y 18 en la segunda). Puede ser que haya influido que la tarea no sea tan “divertida” ya que no es un dibujo, pero al llevar ya varias sesiones pretendíamos averiguar si había progresos y si eran capaces de construir significado a través del pensamiento crítico por escrito en lengua inglesa.

En general, el nivel lingüístico es pobre salvo casos aislados. Concretamente son solo 2 casos que podríamos destacar como “bien” redactados y con la manifestación de una opinión crítica y razonada. En estos dos casos resaltamos frases como: “The father thinks he is the boss”, “The brothers don’t love their sister”, “The moustache is discriminatory”, “The mother and the sister are manipulated by the father”, o “I don’t like the picture, it’s unfair, it’s machism”. En el resto de los ejemplos los niños se han limitado a describir la imagen, aunque hay algunas frases que podemos enfatizar como: “That it (the moustache) is a little because if it does not cover the girls”; esta frase la podríamos calificar de “a medio camino”, existe un progreso, sugiere el corte de ese bigote pero no ha entendido o no explica el porqué de ese corte. Otra frase: “I suppose they are like that because someone will have died”, este alumno ha identificado la seriedad y la tristeza con la muerte y está bien la apreciación, lo único es que no ha utilizado nada de lo que habíamos explicado en clase en la sesión anterior. Finalmente, un ejemplo que nos ha llamado poderosamente la atención es el del estudiante que ha utilizado reiteradamente el término “normal” para calificar a la familia de la foto y también ha expresado una opinión positiva hacia la misma mediante la expresión “I like”. Podemos interpretar al hilo de esta descripción que el niño ve “normal” que el padre y los hermanos sean superiores a las hermanas y a la esposa, por tanto, los hombres se encuentran en un nivel más alto.

Se ofrecen algunos ejemplos en el anexo correspondiente (Anexo: Tareas semanales; Anexo: Tarea semanal 3).

Tarea Semanal 4: A Poem

Esta semana, una vez finalizada la lectura de *Candy Pink*, se plantea otra actividad escrita, en este caso, un poema. Al principio, los niños se muestran asustados y dicen al

unísono: “¡Qué difícil! Nunca hemos hecho un poema en inglés”. El docente les anima a intentarlo y les dice que siempre hay una primera vez para todo. Sin embargo, solo logra convencer a 12 estudiantes de 25, este dato empieza a preocupar al docente ya que el porcentaje ha bajado de la mitad. Pese a esta dificultad, los niños que han realizado la actividad se han esforzado y han conseguido esbozar ejemplos interesantes.

El que más nos ha llamado la atención es el siguiente:

Daisy is rosita
like a butterfly
later it became grayish
like a buhita

En esta muestra, se ha combinado el castellano y el inglés para intentar que el poema rimara. En este hilo otro estudiante ha realizado una versión en castellano y otra en inglés de una comparación o símil: “A pink elephant, as pretty as a butterfly”.

Otra buena muestra es la siguiente:

She is grey but she is great
Is not pink but is fun
She don't like the flowers
But she like playing

No consigue la rima pero sí hay frases interesantes y resume en cuatro versos la historia completa de Daisy. Ella se siente bien aunque no sea rosa, no acepta su destino en un jardín vallado obligada a comer un determinado tipo de flores y le gusta jugar.

El resto de ejemplos no merecen una especial atención y dos de ellos se descartan por no ajustarse a la escritura en verso, característica del poema.

Se ofrecen ejemplos en el anexo correspondiente (Anexo: Tareas semanales; Anexo: Tarea semanal 4).

Tarea Semanal 5: A Mind Mapping

La tarea semanal de esta semana es la primera dedicada a la lectura de *Grace for President*, tras la lectura de la primera parte y la reflexión acerca de los estereotipos de

género en la esfera política, proponemos a los niños que realicen un mapa conceptual con las características que consideran esenciales en un buen presidente/a del gobierno. Pueden utilizar algunos de los adjetivos que hemos estado trabajando en la actividad *The Self and The Other*.

Recogemos 18 muestras de 25, nos sentimos satisfechos ya que ha habido un incremento en el número con respecto a la semana pasada. En cuanto a las razones, pueden ser de índole diversa, pero podemos destacar que es un grupo que se observa interesado en la política y que en la actividad no se pide una redacción de frases completas. Se trata de una actividad interdisciplinar que combina el dibujo y la palabra.

Por lo que respecta a los resultados obtenidos, en general son bastante buenos, ya que muchos de los niños han usado los adjetivos de *The Self and The Other*, e incluso algunos han decorado y coloreado sus propuestas para hacerlas más atractivas. Algo que nos ha llamado la atención es la utilización del adjetivo “handsome” (en dos de los ejemplos) ya que alude a una característica física y que aunque, probablemente muchos de los alumnos no lo sepan, identifica la belleza masculina. De hecho, las dos personas que han utilizado este adjetivo parece que lo han hecho juntas ya que tienen todo igual excepto que una dice “i live in San Isidro” y la otra “i live in New York”.

Antes de continuar con el análisis de los ejemplos más significativos de los mapas conceptuales, puntualizaremos que existen dos muestras donde no se ha utilizado esa técnica y han optado por la redacción de frases completas y curiosamente una de ellas merece nuestra atención en el análisis de estereotipos. En este caso, observamos estereotipos implícitos por ejemplo en estas oraciones: “he is more important than others” (enfatisa el hecho de que un presidente es más importante, como un ser superior a las otras personas) y siempre se refiere con el pronombre personal “he”. Este era uno de los “miedos”, que utilizaran el masculino, por ello se optó por el mapa conceptual con adjetivos (en inglés no tienen ni género ni número, salvo algunas excepciones como “handsome”). Estos estereotipos no se encuentran solo en las palabras sino también en las imágenes. Por ejemplo, en los mapas conceptuales de dos estudiantes que han dibujado sendas figuras masculinas, uno con una corbata y otro con un sombrero y que denota la imagen que tienen en su mente sobre la apariencia que debe tener un presidente del gobierno. Destacamos también otro ejemplo donde se ha utilizado el mapa conceptual al mismo tiempo que el pronombre personal, en este caso “she”.

Probablemente, este trabajo está influenciado por la reciente lectura de *Grace for President* y encontramos frases como: “that is a woman”, “she did not lie”...

Un caso especial es el del estudiante que o bien no ha leído y/o entendido el enunciado o ha decidido recurrir al recurso de la ironía ya que ha ejemplificado la figura de Rajoy y las características que lo identifican a su parecer. Resulta un tanto contradictorio el uso de adjetivos en tono despectivo como “swindler”, “silly” o “stupid” y “creative”. Puede ser que haya querido introducir uno de los adjetivos aprendidos en la actividad *The Self and The Other*.

El resto de muestras (10) podrían calificarse como “predecibles” ya que han utilizado los adjetivos sugeridos. Algunas se nota que han sido más trabajadas y han incluso coloreado y escrito en letras de colores, mientras que otros solo han utilizado el lápiz.

Se ofrecen algunos ejemplos en el anexo correspondiente (Anexo: Tareas semanales; Anexo: Tarea semanal 5).

Tarea Semanal 6: A Description

Por lo que respecta a la actividad sobre la descripción del presidente/a ideal hemos recogido 14 muestras de los 25 niños que integran la clase.

Cabe destacar la descripción realizada por un niño que pide una presidenta mujer que no mienta, que cuide las plantas y que sea respetuosa y sociable, entre otros adjetivos interculturales. Esta es una muestra excelente de interiorización y uso de los adjetivos aprendidos en su vida cotidiana y en la aplicación a la esfera política. También, enfatizaremos el hecho de que un varón quiera a una mujer como presidenta, lo que implica que el mensaje de *Grace for President* ha calado hondo en este niño.

Otras muestras significativas son aquellas que fomentan la elección de un presidente/a que evite las guerras, recoja la basura, que no abuse de su poder, no se ría del resto, valore las opiniones del otro, sea justo y que sea un buen ejemplo.

Es preciso subrayar también el uso de adjetivos como “handsome”, “beautiful”, “tall” o expresiones como “he has money” ya que en algunas ocasiones han utilizado adjetivos valorativos de una persona de forma superficial y que son estereotipos que

poco a poco debemos eliminar de las mentes infantiles a través de la educación intercultural.

Finalmente, en torno al tema del sujeto, muchos han utilizado The ideal president (sin género determinado y apreciamos que no le hayan dado importancia), otros han utilizado el “he” y solo una persona el “she”.

Se ofrecen algunos ejemplos en el anexo correspondiente (Anexo: Tareas semanales; Anexo: Tarea semanal 6).

Tarea Semanal 7: A Drawing

En primer lugar, indicaremos que esta ha sido la tarea que mayor acogida ha tenido ya que ha sido entregada por 20 alumnos de 25, un gran número.

Entre ellas encontramos 3 casos curiosos que son de niños que han dibujado a un hombre en lugar de a Grace cumpliendo su sueño de adulta. No sabemos con certeza si no han leído el enunciado completo de la actividad o han mostrado su preferencia por tener a un hombre en la presidencia.

En líneas generales, la amplia mayoría han realizado dibujos de una Grace adulta sonriente con algunas frases que expresan que ha conseguido su sueño. Destacaremos un dibujo donde aparece Grace cumpliendo todo lo que había prometido de niña en la historia. Es un compendio de viñetas donde se la ve ayudando a los pobres, limpiando una calle o visitando un hospital.

Se ofrecen algunos ejemplos en el anexo correspondiente (Anexo: Tareas semanales; Anexo: Tarea semanal 7).

Tarea Semanal 8: A Letter

A pesar de las reticencias iniciales a esta actividad por ser de “escritura”, finalmente fue entregada por 16 alumnos que decidieron escribir a Clover con la ilusión de tener una carta como respuesta. En este sentido, recuperamos un género bastante denostado en la actualidad, el epistolar. Con el aumento de la era digital cada vez son menos las personas que usan este medio de comunicación y muchos de los niños confiesan no haber recibido nunca una carta con su nombre en la cara delantera del

sobre. Por ello, cada una de las cartas recibidas fue contestada por una niña que representó el papel de Clover.

Por lo general, la mayor parte de las misivas muestran interés en conocer al otro, en conocer mejor a Clover, le preguntan sobre sus gustos y aficiones y también en algunos de los casos incluso la invitan a su casa o a jugar al parque. Los niños muestran su curiosidad e inocencia e integran fácilmente a Clover en su esfera de amistades a través de la carta. Destacamos también el hecho de que le confiesan que les encantó su historia e incluso le preguntan por su madre (personaje clave en la obra pero con apenas voz propia).

Se ofrecen algunos ejemplos en el anexo correspondiente (Anexo: Tareas semanales; Anexo: Tarea semanal 8).

Tarea Semanal 9: A Bookmark

Esta ha sido otra de las tareas semanales con más adeptos, concretamente 19 han sido los niños que han creado sus marcapáginas interculturales sobre la amistad.

A continuación rescatamos algunas de las citas que han utilizado:

- ¡Play with your friends everyday!
- Friends are a treasure
- Make friends
- The King boock mark for the win
- Friendship is important
- Without you I am a lot but with you I am Moree
- Friends are good helpers
- Together we are stronger

Como podemos observar, aunque aparecen algunos errores lingüísticos, la importancia y el mensaje intercultural de la amistad introducido en los álbumes interculturales han sido entendidos por la amplia mayoría de la clase.

Se ofrecen algunos ejemplos en el anexo correspondiente (Anexo: Tareas semanales; Anexo: Tarea semanal 9).

Tarea Semanal 10: My Favourite Story

Se trata de la última tarea, por tanto, tiene un carácter recopilatorio. Queremos que cada niño elija su historia favorita y realice una expresión artística en torno a ella.

Ha sido entregada por 13 de los 25 niños que integran la clase. Hemos notado un ligero descenso con respecto a las últimas semanas y lo atribuimos a que cuando algunos niños vieron que Clover contestaba a las cartas realizaron dicha tarea para la semana siguiente y dejaron olvidada esta.

De entre las opciones de la creación de la expresión artística solo una ha escogido la creación de una historia donde una niña se mete en la piel de Grace, se identifica con ella y llega a liderar su país. Este es un buen ejemplo de cómo los niños pueden empatizar con los personajes de las historias y verse reflejados en ellos. Por lo que respecta al poema ningún niño lo ha elegido. El resto de las contribuciones (12) son dibujos algunos acompañados de una frase y otros no. Destacaremos un dibujo sobre *The Other Side* donde una pequeña niña triste desde una valla observa a otra que está saltando a la comba. Esta expresión artística refleja fielmente la escena donde Annie observa a Clover y sus amigas jugando y quiere unirse, aunque en este caso solo aparece Clover. Otra de las muestras significativas refleja la felicidad de una elefanta rosa que disfruta la vida sin importar el color de su piel (esta interpretación podría extrapolarse a cuestiones de género pero también de etnia). En cuanto a *Grace for President* encontramos una muestra con esta frase destacada: “No matter what skin color you are you can do what you propose” y una feliz Grace sonriente con su banda de presidenta. Finalmente destacaremos una muestra centrada en dos de los álbumes *Candy Pink* y *Grace for President* donde la representación gráfica de un niño y una niña presenta el siguiente lema: “Boys and girls can be whatever they want”.

Se ofrecen algunos ejemplos en el anexo correspondiente (Anexo: Tareas semanales; Anexo: Tarea semanal 10).

7.3. Evaluación del alumnado tomando como referencia la tabla de criterios de evaluación presentada anteriormente

Debido a la ley de protección de datos del menor (Ley Orgánica de Protección de datos de carácter personal 15/1999), hemos omitido sus nombres reales y hemos

utilizado otros con claras referencias literarias e históricas. Los nombres de las niñas se han seleccionado del libro *Good Night Stories for Rebel Girls* (2017) donde aparecen 100 mujeres cuyo legado es transcendental para la historia de la humanidad. Por su parte, los de los niños se han escogido a partir de personajes literarios masculinos famosos.

Hemos decidido realizar la evaluación continua⁴ en tres momentos concretos:

- Al final de la sesión 1: en esta sesión pretendíamos tener una toma de contacto con el alumnado tras el período estival e introducir el tema de la interculturalidad y la lectura en lengua extranjera.
- Al final de la sesión 6: constituye el ecuador de las sesiones. Por eso, hemos considerado pertinente evaluar el progreso del alumnado después de haber leído más de una historia y realizado algunas tareas semanales y grupales en el aula.
- Al final de la sesión 11: esta evaluación tiene un carácter global y buscábamos observar el progreso del alumnado desde el inicio hasta el final de las sesiones tras la lectura de los cuatro álbumes ilustrados y sus respectivas tareas tanto individuales como colectivas.

Así pues, hemos realizado una evaluación detallada de cada uno de los niños al final de cada una de estas tres fases. Estos resultados pormenorizados basados en la tabla de criterios de evaluación propuesta en el capítulo 6 pueden observarse en el anexo correspondiente (Anexo: Evaluaciones individuales).

A continuación, analizamos algunos de los resultados más destacados globalmente tras cada uno de estos puntos intermedios.

7.3.1. Análisis de los resultados de la evaluación inicial tras la sesión 1

Una vez terminada la sesión 1 y teniendo como referencia los resultados del cuestionario inicial que se realizó meses antes, al final del curso anterior, llevamos a cabo la evaluación pormenorizada de cada alumno de forma individual (Anexo: Evaluaciones individuales; Anexo: Evaluaciones individuales después de la sesión 1).

⁴La evaluación continua ha sido realizada con 24 de los 25 alumnos que integraban la clase ya que uno de ellos solo asistió a 3 de las 11 sesiones y no teníamos datos suficientes.

En líneas generales, observamos que gran parte de la clase muestra cierto interés y entusiasmo pero no participa de forma activa ni exterioriza sus pensamientos, opiniones y sentimientos. Las posibles causas las detectamos en las limitaciones lingüísticas y en la timidez, ya que para muchos es la primera vez que van a leer en inglés fuera de las lecturas de su libro de texto.

La nota discordante la engloba el grupo de alumnos que no ha mostrado ningún tipo de interés y probablemente ha pensado: “esta actividad no es evaluable, no hace falta prestar atención”, no les gusta el inglés ni leer, etc. El reto será involucrarlos en las sesiones y que se sientan partícipes de ellas.

Por el contrario, lo más positivo, son los cuatro alumnos que han participado activamente en castellano, en valenciano y/o en inglés y han mostrado un gran interés y entusiasmo ante la sesión.

Cabe enfatizar también que el único momento en que todos han participado ha sido a la hora de elegir el nombre de la muñeca, pero con solo esto no tenemos datos suficientes para analizar cada uno de los aspectos. Por estos motivos, esta primera sesión no arroja resultados demasiado contundentes pero sí nos permite observar el grado de interés que genera nuestra propuesta tras la primera sesión. Por ello, el gráfico general que reproducimos a continuación se centra en el análisis del interés mostrado.

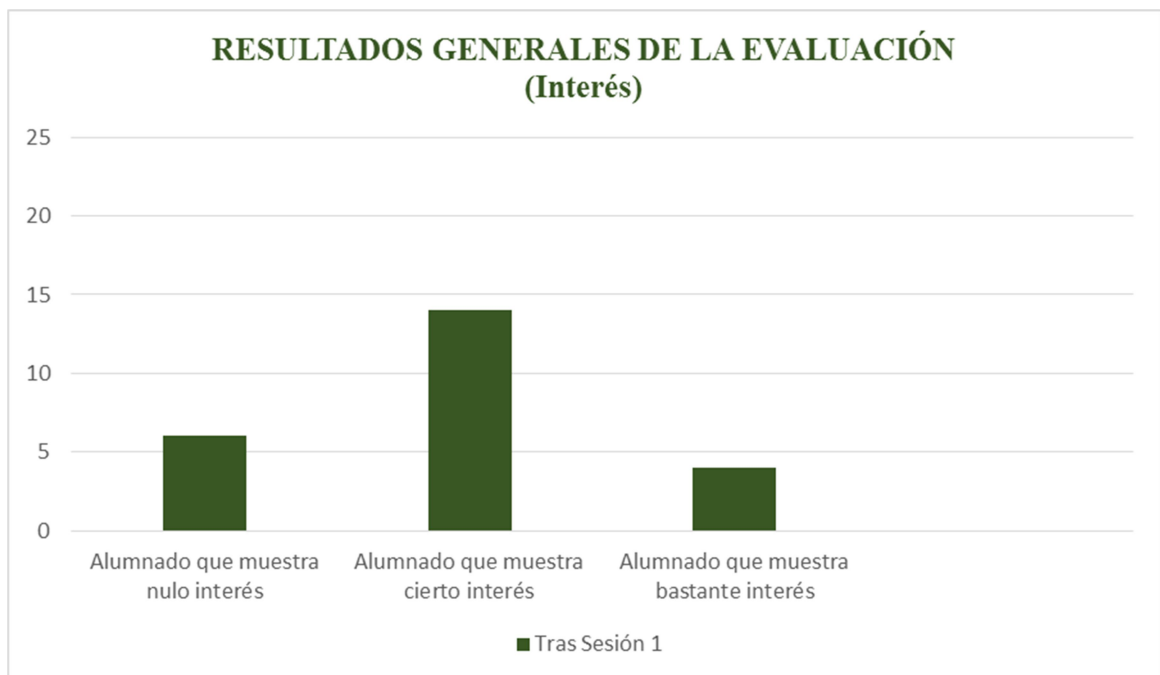


Figura 9: Resultados generales de la evaluación (tras la sesión 1): Interés

7.3.2. *Análisis de los resultados de la evaluación tras la sesión 6*

Tras la evaluación inicial decidimos realizar otra al final de la sesión 6 donde evaluamos el progreso del alumnado tanto en las sesiones como en las tareas semanales que habían ido entregando (Anexo: Evaluaciones individuales; Anexo: Evaluaciones individuales después de la sesión 6).

Observamos evolución en todo el alumnado salvo casos aislados que esperamos puedan mejorar de cara al final de las sesiones. Así mismo, comprobamos que la sesión 5 con la introducción del álbum ilustrado *Grace for President* ha sido clave y muchas de las progresiones han empezado a partir de ese momento. En cuanto a los aspectos que más les llaman la atención, son las imágenes y también las posibles connotaciones históricas que conllevan las diferentes historias. Así mismo, casi todos se muestran integrados en el aula y en sus grupos de trabajo. Sin embargo, mientras que algunos se involucran de una manera más activa, otros lo hacen pasivamente y esperan que otros tomen las decisiones y en cierta manera dirijan el trabajo. Otro aspecto destacable es el hecho de que en muchos de los casos interiorizan los mensajes interculturales de los cuentos pero no los aplican, por el momento, a su vida diaria.

Por otra parte, la nota más negativa y en la que, salvo algunas excepciones, todos coinciden es en la poca progresión en las destrezas orales y escritas en lengua inglesa. No obstante, este déficit se suple con sus ganas y entusiasmo; así mismo, gracias al lenguaje visual y gestual observamos grandes cambios con respecto a cuestiones de entendimiento y empatía.

Por lo que respecta a las cuatro personas que destacaron tras la primera sesión, continúan su progresión ascendente gracias a sus ganas, afán de superación e interés.

Seguidamente, mostramos un diagrama de barras con el resumen de algunos datos relevantes. Repetimos la categoría centrada en el interés como en la primera fase de la evaluación y observamos, como ya hemos comentado, un aumento considerable en este apartado, ya que la mayoría de la clase muestra bastante interés, sobre todo, a raíz de la aparición del personaje de Grace. Además, hemos incluido otras dos categorías: la aceptación y valoración del otro y su aplicación a la vida diaria y la integración en las tareas de equipo. Por lo que respecta a la primera, hemos decidido que tras la lectura de dos de los álbumes ya podíamos empezar a evaluar uno de los objetivos principales de nuestra investigación. Así, observamos que un amplio número del alumnado ha iniciado

el proceso de aceptación y valoración del otro; mientras que solo unos pocos no han mostrado interés alguno. También, enfatizamos el caso de los alumnos que avanzan favorablemente en el proceso y de los pocos que, por el momento, han logrado integrar la figura del otro no como un ente extraño, sino como algo que forma parte inherente de su vida diaria. Este es, sin duda, el objetivo principal, el traslado de lo aprendido en clase a través de las lecturas y los personajes a la vida diaria y nos mostramos satisfechos por los progresos graduales observados en el alumnado tras la sesión 6. En cuanto a la segunda categoría que hemos introducido en esta fase de evaluación: la integración en las tareas grupales, apreciamos que la mayoría de la clase intenta integrarse e involucrarse en las distintas actividades propuestas. Este hecho es altamente positivo ya que favorece a crear una atmósfera y un clima de trabajo satisfactorios. Como podemos observar, son solo casos aislados aquellos que no colaboran y entorpecen el desarrollo de las tareas encomendadas. También, destacamos al grupo que muestra signos de iniciativa propia, en este caso, han ido perdiendo la timidez inicial y poco a poco aportan ideas propias al grupo. Finalmente, la nota más positiva la protagonizan aquellos alumnos que ya destacaban desde la sesión uno y que muestran indicios claros de liderazgo y autonomía personal. En resumen, observamos una favorable línea ascendente en la gran mayoría de los estudiantes.

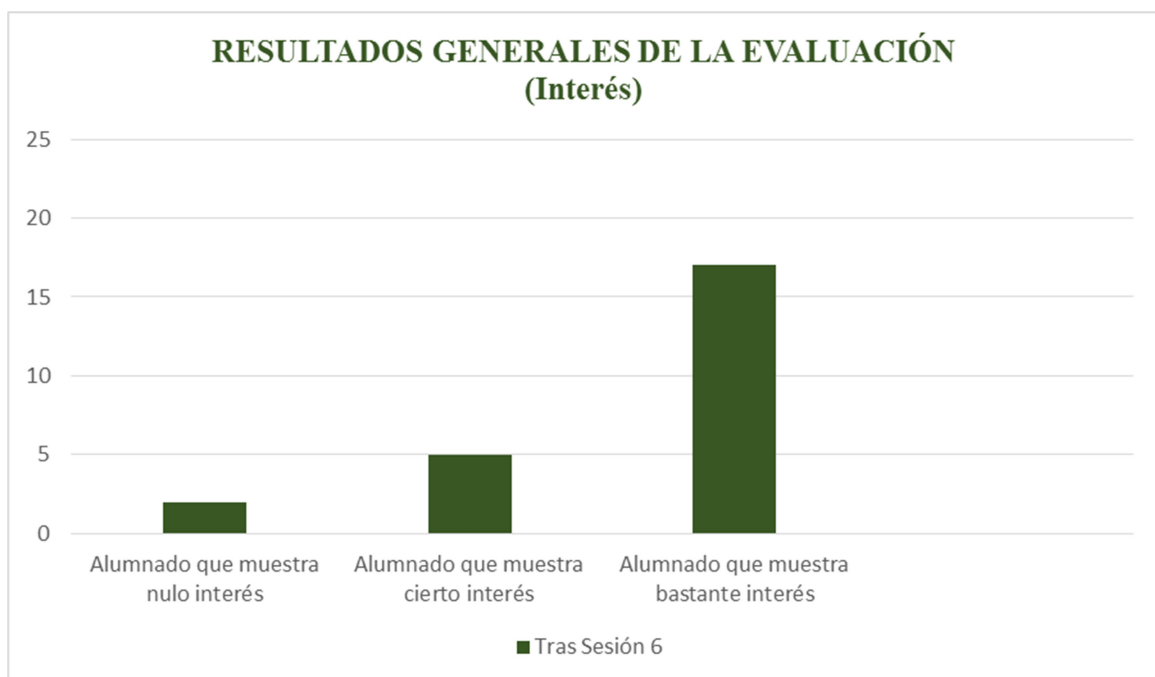


Figura 10: Resultados generales de la evaluación (tras la sesión 6): Interés

RESULTADOS GENERALES DE LA EVALUACIÓN
(Aceptación y valoración del otro a través de la *multiliteracidad* intercultural -> Aplicación de las lecturas a la vida)



Figura 11: Resultados generales de la evaluación (tras la sesión 6): Aceptación del otro

RESULTADOS GENERALES DE LA EVALUACIÓN
(Integración y participación activa en las tareas en equipo)

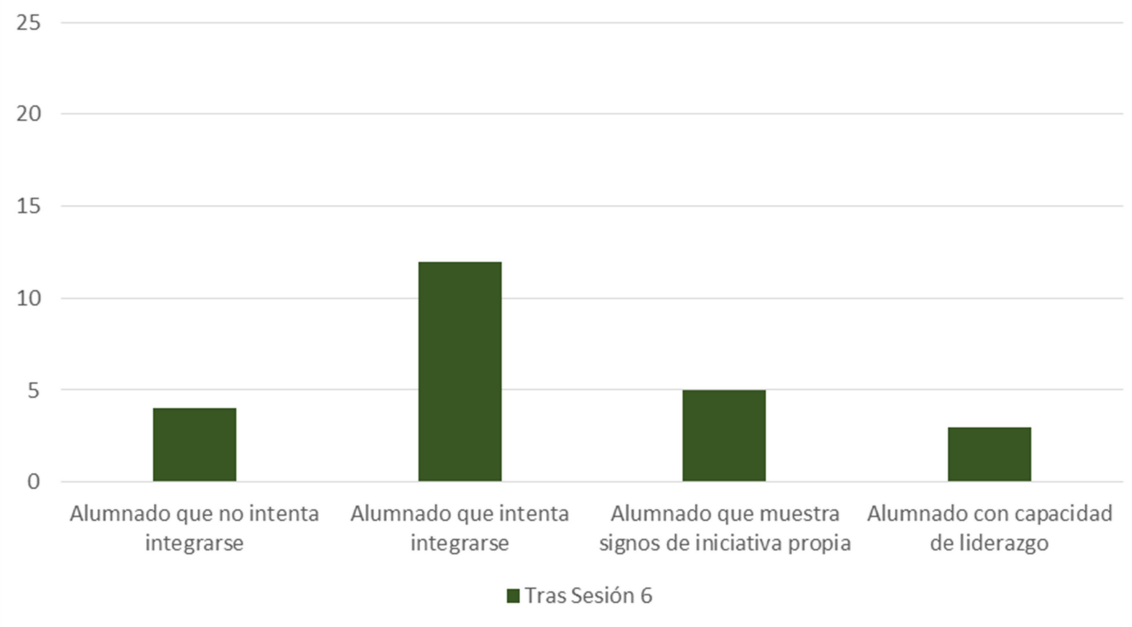


Figura 12: Resultados generales de la evaluación (tras la sesión 6): Integración en equipo

7.3.3. *Análisis de los resultados de la evaluación tras la sesión 11*

Al igual que en la evaluación de la fase intermedia (tras la sesión 6) observamos evolución en todo el alumnado salvo casos aislados que en este caso son tres: uno debido a su ausentismo contante, los otros dos porque siguen sin mostrar interés y de hecho en algunas ocasiones han generado conflictos en sus grupos de trabajo (Anexo: Evaluaciones individuales; Anexo: Evaluaciones individuales después de la sesión 11).

En este caso, la sesión 7 con la recreación de un día de campaña electoral ha sido una de las sesiones con más éxito entre los alumnos y donde prácticamente todos participaron. Consideramos que en este punto se han dado cuenta de que los mensajes que aparecen en los cuentos pueden ser trasladados a su vida diaria (elección del delegado/a de clase). Cabe destacar también que, en líneas generales, muchos se han mostrado interesados en saber más sobre las circunstancias históricas que rodean la historia de *The Other Side* y prestan especial atención a la figura de la valla. Así mismo, en torno a las tareas grupales, observamos un aumento en la participación de todos los miembros de los grupos, tratan de respetar todas las opiniones y llegar a un consenso. Existen líderes pero no son autoritarios ni pretenden imponer sus pensamientos sino que ayudan al resto y los invitan a involucrarse cada vez más en las tareas. Además, cada vez hay menos ruido y jaleo cuando realizan las tareas y saben controlar más el tiempo asignado a cada una de ellas. Por tanto, uno de los grandes avances de la investigación ha sido el aprendizaje del trabajo colaborativo en equipo (de hecho los niños lo han reflejado en sus autoevaluaciones individuales).

Otro de los objetivos iniciales era acercar al alumnado al mundo intercultural y a la diversidad como norma y se ha alcanzado favorablemente en la mayoría de los niños ya que han entendido los mensajes que fomentan los álbumes sobre la coexistencia con el otro y cómo entablar tal relación puede enriquecer su experiencia vital propia. En este sentido, podemos hacer especial hincapié en la tarea de la escritura de la carta a Clover, donde gran parte de la clase ha experimentado en qué consiste y los beneficios que les puede reportar una amistad intercultural a la hora de conocer nuevas culturas, tradiciones, lenguas y hábitos. Así mismo, han comprobado en primera persona que pese a proceder de una etnia diferente y vivir a miles de kilómetros comparte gustos y aficiones. Esta ha sido, sin duda, la actividad que consideramos más ha llamado la atención de los niños (junto al proceso electoral donde pudieron observar cómo una experiencia de vida “adulta” puede ser trasladada a la infancia).

Además uno de los aspectos más satisfactorios de la investigación es que poco a poco los niños han dejado atrás la vergüenza y timidez iniciales y se han involucrado más en las sesiones y sobre todo han empatizado y se han identificado con los personajes quienes se han convertido en parte de la clase y en amigos de los niños. Con el aumento de las sesiones, algunos de ellos han intentado gradualmente utilizar la lengua inglesa para expresar sus pensamientos y opiniones sobre las temáticas planteadas.

En cuanto a las limitaciones de la investigación y objetivos que solo ha conseguido una parte de la clase, el uso de la lengua inglesa ha sido uno de los principales hándicaps desde el inicio de las sesiones. Sin embargo, poco a poco han intentado familiarizarse más con su uso y utilizar las expresiones valorativas para expresar sus opiniones y reflexionar en voz alta. Cabe señalar también que, aunque no era uno de los objetivos esenciales de la investigación, la gran mayoría continúa con dificultades a la hora de utilizar los tiempos verbales presentados a lo largo de las sesiones.

En definitiva, grosso modo, los resultados generales de la investigación son satisfactorios ya que los mensajes interculturales de los cuentos han sido interiorizados por la mayoría de los niños, han reflexionado, han tomado conciencia de que es posible pensar en la clase de inglés, elaborar sus ideas y expresarlas en público. Además, han aprendido a valorar la riqueza cultural de las lecturas y la estrecha relación que se produce en un álbum cuando se imbrican imagen y texto.

Si centramos nuestra atención en casos más individuales, de los 25 niños que configuran la clase, los 4 que destacaban desde el principio han continuado en línea ascendente tanto en la interpretación de las lecturas, las tareas realizadas, la elaboración de ideas en inglés e incluso ha mejorado su expresión en lengua inglesa con construcciones más cuidadas. A este grupo se han unido 3 casos más que han realizado una gran progresión gracias en parte a que los dos últimos álbumes ilustrados han sido sus favoritos. También, hay 2 casos cuya progresión ha sido notable sobre todo superando situaciones de timidez y ofreciéndose voluntarios para realizar las actividades. El resto del grueso de la clase, salvo casos aislados (tres concretamente) que no han participado apenas, ha progresado pero de forma más discreta, sobre todo por las limitaciones lingüísticas que a veces les bloqueaban. Así mismo, cabe recapitular la información que recolectamos en el cuestionario inicial y observamos que

aquellos niños que cometieron menos errores gramaticales en la lengua materna, leían más horas a la semana y confesaban que les gustaba esta práctica han progresado más y de manera más rápida y eficaz.

En resumen, los resultados tanto individuales como colectivos han sido satisfactorios y hemos conseguido que los niños siempre recuerden a Jessica, Daisy, Grace y Clover como buenos ejemplos del significado de la interculturalidad y de la riqueza de la diversidad y la heterogeneidad. No solo hemos conseguido que mejoren sus destrezas orales y escritas en lengua inglesa sino también hemos fomentado valores como el compañerismo, la justicia social, la igualdad de género o la erradicación del racismo.

Por lo que respecta al resumen gráfico que presentamos, a las tres categorías que teníamos al final de la sesión 6 (interés; valoración, aceptación del otro y aplicación a la vida diaria e integración en las tareas de equipo) añadimos una cuarta, una vez finalizada la lectura de los cuatro álbumes ilustrados, el entendimiento de los mensajes interculturales de dichas historias que como podemos comprobar ha sido alcanzado gracias al formato de álbum ilustrado (lenguaje narrativo y visual) por la mayoría de la clase e incluso algunos de ellos han logrado aplicar dichos mensajes a su vida diaria. Como podemos comprobar, se trata de un proceso gradual y lento, pero estamos satisfechos con los resultados generales tras la sesión 11 ya que la gran mayoría de la clase ha descubierto que la interculturalidad es la norma y no la excepción en su vida diaria.

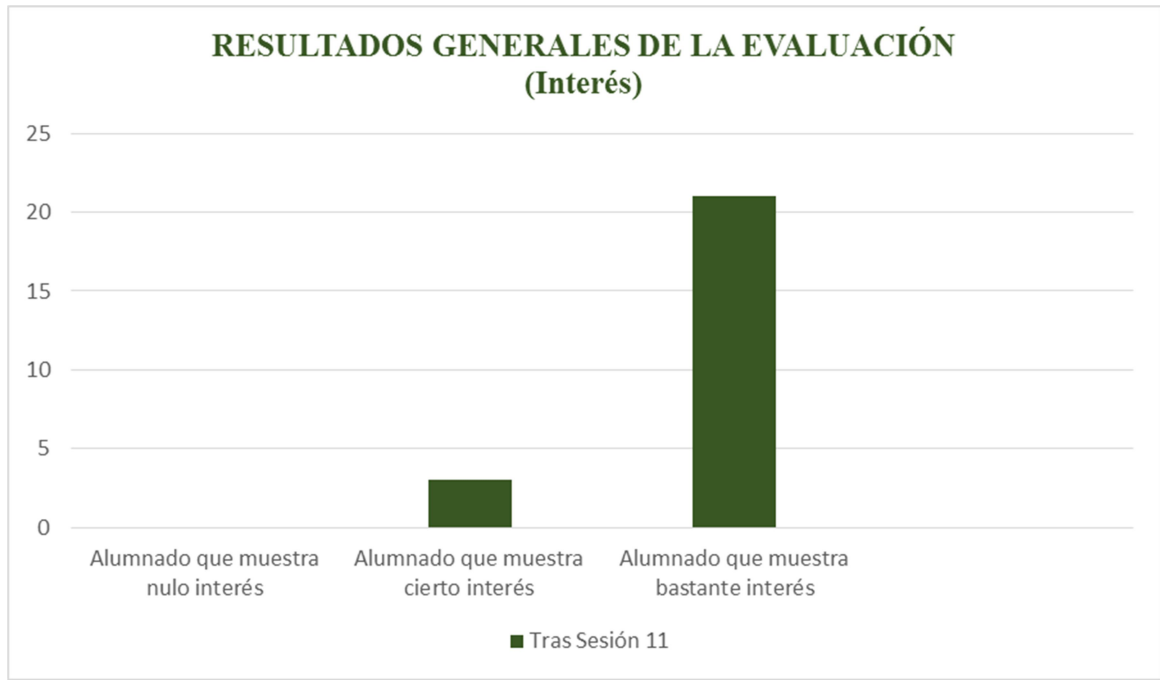


Figura 13: Resultados generales de la evaluación (tras la sesión 11): Interés

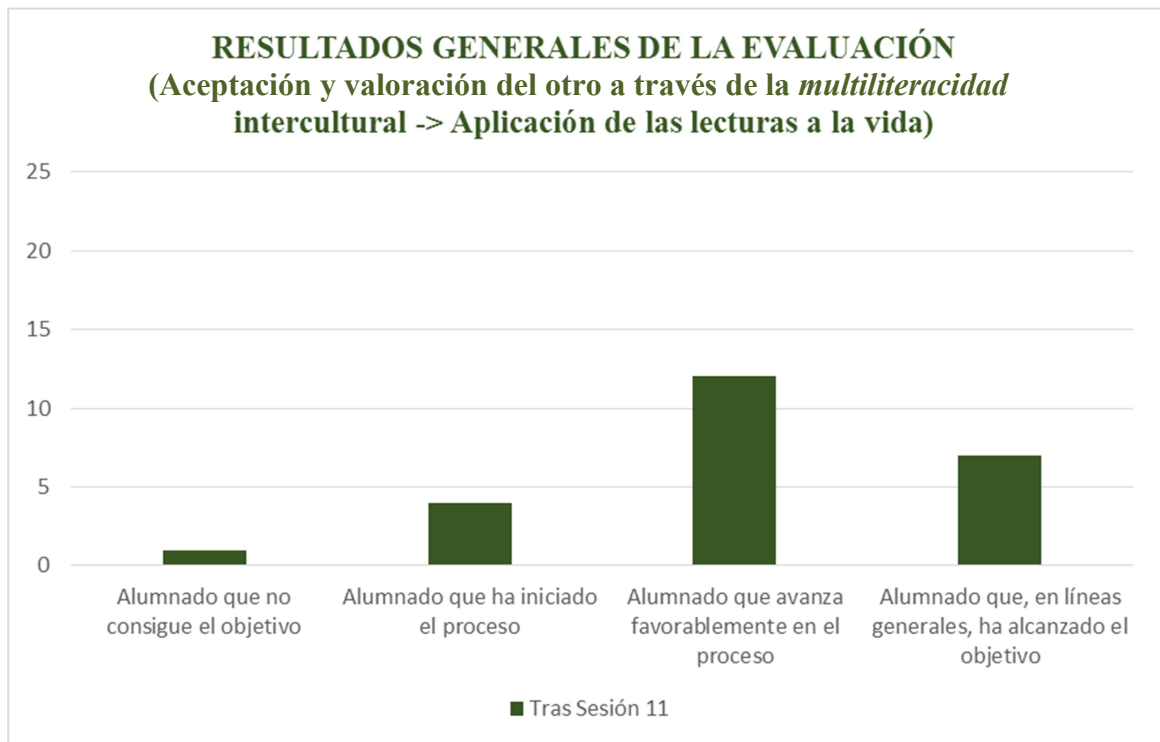


Figura 14: Resultados generales de la evaluación (tras la sesión 11): Aceptación del otro

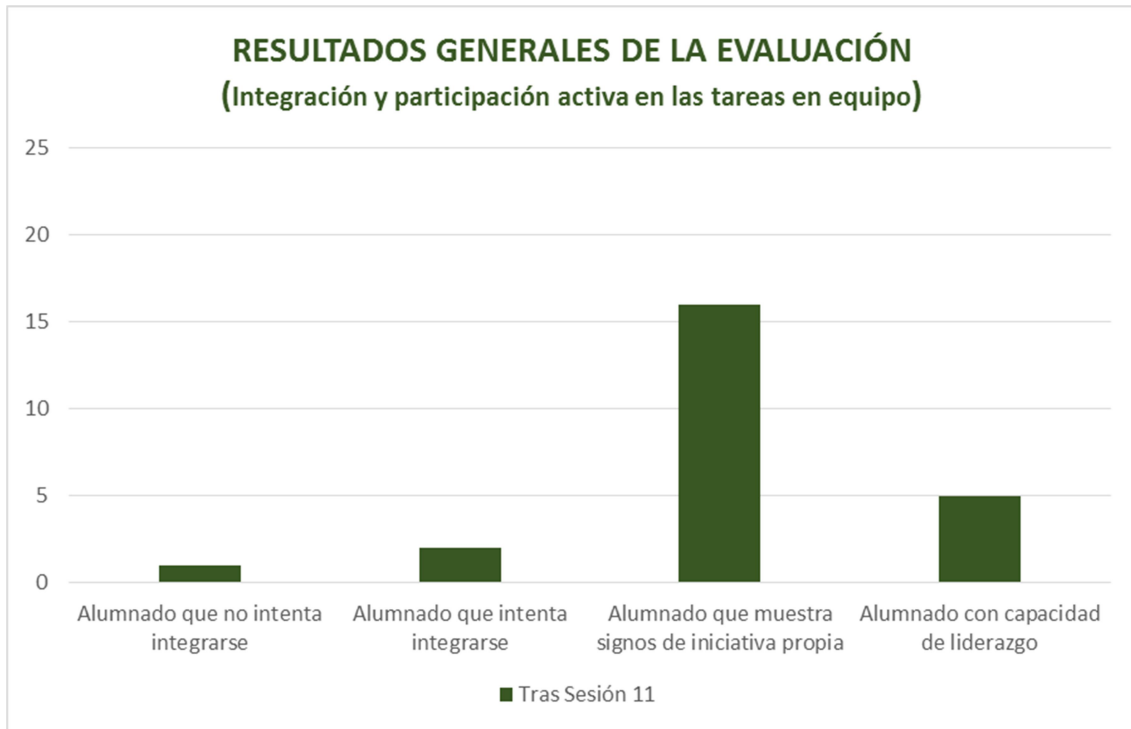


Figura 15: Resultados generales de la evaluación (tras la sesión 11): Integración en equipo

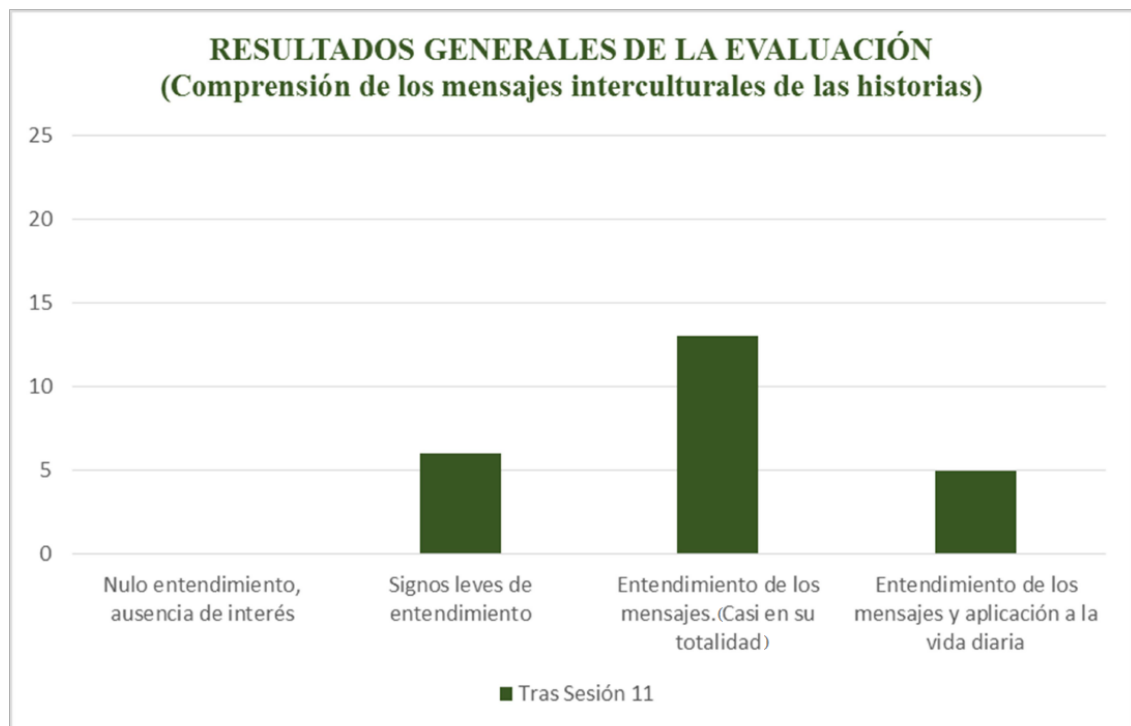


Figura 16: Resultados generales de la evaluación (tras la sesión 11): Comprensión de mensajes

7.4. Conclusiones generales de la investigación

Tras semanas de arduo trabajo en la elaboración de una secuencia didáctica a partir de cuatro álbumes ilustrados donde confluyeran la educación literaria intercultural, la enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua extranjera y los álbumes ilustrados como artefactos interculturales, se propusieron once sesiones (diez centradas en los cuatro libros por separado pero siempre con un hilo conductor y una de recapitulación y cierre) con sus respectivos materiales y tareas semanales destinadas a mantener la atención del alumnado semana tras semana. Cada una de estas sesiones tenía unos objetivos específicos y otros más generales compartidos con otras y diversos debates y tareas debidamente temporizadas. Aunque en algunos casos el tiempo marcó, inevitablemente, el devenir de las sesiones de aula; en líneas generales, los niños se fueron adaptando a medida que avanzó el trimestre. Por tanto, tanto el diseño de las actividades como su puesta en práctica han sido satisfactorios no solo para la enseñanza/aprendizaje de los alumnos en los tres ejes citados anteriormente (educación literaria intercultural, la enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua extranjera y los álbumes ilustrados) sino también para el profesor/investigador. El ambiente y la atmósfera creada por ambas partes han contribuido de forma ventajosa para cosechar unos resultados esperanzadores y altamentos positivos.

En cuanto a la investigación en sí misma, tal y como se ha especificado en este bloque, se ha llevado a cabo principalmente a través de la observación y posterior análisis e interpretación tanto de la participación en clase de forma individual y colectiva como de las tareas semanales realizadas en casa. Por medio de estas muestras hemos podido comprobar la evolución y revolución interculturales experimentadas por la mayoría de los estudiantes. De mostrar ciertas reticencias a “eso de leer en inglés porque yo no sé inglés” se pasó en muchos casos a “yo puedo leer en inglés, aprender y disfrutar al mismo tiempo y vivir una experiencia intercultural”. Las experiencias interculturales han sido numerosas tanto para el docente como para el alumnado, desde la primera identificación del docente con el término intercultural hasta mantener una amistad por correspondencia con una niña de otra etnia pasando por preguntarse los porqués de las razones que impiden a una mujer ser presidenta de los Estados Unidos de América. Se han tratado, en definitiva, de experiencias sensoriales, emocionales e interculturales que han dotado a los estudiantes de nuevas vías de explotación de sus ideas y opiniones.

En suma, hemos logrado despertar su espíritu crítico, imaginación, creatividad, ganas y afán de conocerse mejor así mismos y conectar con el otro como una manera de enriquecer su existencia vital. A partir de este momento, estos niños tendrán el término intercultural dentro de su vocabulario e intentarán conectar con el otro cada vez que tengan oportunidad ya que han entendido que forma parte de su vida y no es un elemento aislado.

Finalmente, cabe señalar que esta investigación se encuentra dentro de un proyecto de innovación de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València que dirige el profesor Agustín Reyes y que lleva por título: “Literacidad y recursos multimodales: Dos claves en la enseñanza y el aprendizaje de inglés como LE en el itinerario del Grado en Maestro/a de Educación Primaria” (UV-SFPIE_GER17-587619). Dicho proyecto tiene como objetivo la mejora de la docencia a través del fomento de la *literacidad* como base para el desarrollo del pensamiento crítico en el itinerario específico de “Grado de Maestro/a en Educación Primaria: Lengua inglesa” y se extrapola a las investigaciones realizadas por alumnado de doctorado de didácticas específicas, como es este caso.

Seguidamente, en las conclusiones finales realizaremos un breve recorrido por los aspectos fundamentales de esta tesis, analizaremos sus limitaciones y aportaremos ideas en torno a futuras investigaciones en la materia de estudio.

CONCLUSIONS

CONCLUSIONS

CONCLUSIONS

According to the Chilean writer Eduardo Galeano, we are made of stories; stories like the ones of Jessica (let me adopt the name children gave the protagonist of *Dancing in the Clouds*), Daisy, Grace, Peter, Allison, Clover, Tricia and many others who today are clear examples of multiculturalism and interculturalism, gender equality, avoidance of religious fanaticism, racist issues or the interpretation of differences as good human qualities. Thanks to these stories, students can learn English through the significant passages authors offer to show children's emotions, feelings and thoughts, the meaning of multiculturalism and interculturalism and how they are present in their daily lives and values that make them grow as human beings in an intellectual and emotional way. In this sense, through the reading of these picture books, they develop the intercultural literary competence and intercultural multiliteracy since they are already capable of using cognitive, literary, aesthetic and socio-cultural strategies.

If we look back to the introduction of this thesis and the main objectives described on it, we can prove that they have been achieved through the different premises established along the chapters of this dissertation. One of the main objectives was to promote an intercultural literary education through a new literary approach, adapted to 21st century children. Following this line of argument, interculturalism and multiculturalism as universal notions are thought to be the main pillars of this thesis since they have already existed for a long time in society. According to Ballester (2017:183) multicultural society is a reality in Spanish classes and now teachers should take advantage of this and foster its benefits among children. As it has been already established, this fact can be applied to different fields. In this case, we have chosen language and literature in the English classroom. Therefore, we have been able to show how this intercultural understanding of the world can be used in the English classroom to help children construct and negotiate meaning through the development of an intercultural literary competence that emphasizes social and cultural issues. From that, children have not only learnt English as a foreign language but also its literary, cultural, historical and social components. Currently, they are able to understand the importance of the history and social traditions of a specific culture which is as valuable as their own. Moreover, after this first moment of understanding, they are capable not only of identifying, but also accepting and respecting. This is the ultimate goal: the acceptance and respect of the Other.

CONCLUSIONS

There is no doubt that the identification of the differences is not the most difficult part but its acceptance and valuation as something richful for our existence. At that point, this quote becomes relevant:

I was raised not to look at people racially. What I was taught is that we're flowers in the Great Spirit's garden. We share a common root, and the root is Mother Earth. The garden is beautiful because it has different colors in it, and those colors represent different traditions and cultural backgrounds (2009:4).

This idea has been one of the inspirations for this research study: having the conviction that above all people share a common root and from that root interesting differences have developed to make life richer and more beautiful. This is the intercultural conception we have tried to underline in this thesis. In this sense, how can children draw these conclusions? The answer is clear: by developing imagination and critical and reflective thinking they foster personal knowledge and the acceptance of the Other. Along this paper we have shown that it is possible to make children think in a critical way through methods like Philosophy for Children proposed by Matthew Lipman who realised that his students were able to learn his logic explanations like an academic subject, but then they did not apply them to their daily routines. Thus, he wanted to provide them with skills and tools to develop their critical thinking in order to be able to apply what they had learnt in the lessons to their vital existences. He does not search for a unique truth but for multiple perspectives, students who are capable of asking “why”, can take their own decisions and adopt their own thoughts and opinions. This is the same objective we had at the beginning of this study: to show that traditionally “academic” notions such as thinking, English, language and literature can have a crucial role in the integral development of children as human beings as they help students in the construction of their own identity through the equality of opportunities and the guarantee of the same starting point for everyone. Furthermore, apart from the construction of their own identity once they had internalised the thinking and intercultural strategies, they realised that it was possible to think in the English lesson, elaborate their own ideas and give their own opinions because all perspectives were equally valid.

To reach all this, we thought about a material way to send these implicit and explicit messages to children in an English classroom, to make them aware they could think by themselves and identify with characters, messages and situations. Thus, we had

CONCLUSIONS

the protagonists of the investigation: children; the place: an English classroom and noticeable objectives. The next step was the method, the way we would use to “create” meaning-maker children and children worried about current and sometimes controversial social and cultural issues. As a consequence, picturebooks were, as it has been explained in the theoretical framework of this thesis, the best solution and the most useful resource, an intercultural object based on the analysis and interpretation of text and images that could even be considered as a toy. Many researchers and professors from different origins and countries coincide when claiming for the benefits of using this aid in the English classroom. Taking into account English lessons, from the most used communicative approach we justified the arrival to a literary approach based on literary texts. Thanks to literary texts, children could learn English, apply the story to their daily adventures and learn values.

The preceding paragraphs talk about the theoretical framework of this thesis itself, now we will focus on the stories, the stories that are an inextricably part of human life. So as to develop this research we have chosen eight picturebooks based on the main themes that were addressed to children and young learners (block II).

In the first place, *Dancing in the Clouds* dealt with the introduction of interculturalism to children in an easy and very visual way. The second picturebook, *Candy Pink*, told the story of Daisy, a female elephant that rebelled against gender stereotypes and provided children with the message that boys and girls were equal. Following with stereotypes, *Grace for President* showed the story of Grace, an African American girl who wanted to destroy two barriers: being African American and being a woman. *The Other Side* continued with the ethnic issue through the story of Clover and Annie, two girls who lived in a segregated town and a fence was the symbol of this segregation. *In Our Mothers' House* portrayed the story of a family where two mothers decided to share their love with three adopted children. *Walking to School* focused the attention on religious fanaticism in the segregated city of Belfast where children from different religions could not be friends. *The Wall: Bringing Up Behind The Iron Curtain* reflected about the situation of a country in a dictatorship status through a child's eyes. Lastly, *The Junkyard Wonders* emphasized the idea that every single child was a wonder, all children had abilities, they only needed a teacher who trusted them and made them be aware of their possibilities and virtues.

CONCLUSIONS

Regarding wonder, it is palpable in *Mi hermano persigue dinosaurios* by Giacomo Mazzariol, an Italian young adult who decided to share his vital moments with his special brother Giovanni. Giovanni was born as a Down boy and that “etiquette” did not avoid him to live a happy and inspiring life. His brother, after some refusal years, became his best friend and partner. He had a teacher like the one in *The Junkyard Wonders*, a teacher who made Giovanni strong by encouraging messages, above all, after painting a sad girl eating an icecream alone like a war portrayal:

Requeridos para que ilustraran la guerra, todos los alumnos de la clase han dibujado fusiles, cañones, bombas, muertos. Todos, menos uno. Mazzariol ha elegido representar la guerra a su manera: la chica es la novia de un soldado que ha ido a la guerra. Ahora tiene que ir a tomar un helado, que para Mazzariol es lo más bonito del mundo, sola.

La guerra también es esto: ir a tomar un helado solo.

(La explicación me la ha dado él mismo y la hemos reconstruido juntos.)

¡Felicidades, Mazzariol! (2017:167)

Consequently, teachers play a crucial role in the development of children as human beings. Thus, once the materials were chosen, analysed and interpreted, the third block was dedicated to put into practice all the contents of the two previous blocks. As we have said before, we wanted to foster the use of picturebooks like a useful tool not only in the acquisition of traditionally considered academic knowledge but also moral and civic values and to emphasize the importance of the intercultural multiliteracy. To sum up, we have chosen this resource because we considered it the most suitable to achieve the objectives that can be observed in block III about the research itself at Sant Isidre school.

Among these objectives we had the appreciation of cultural, historic and linguistic pieces of work they had on their hands. We wanted them to familiarise with the characters and the themes to be aware they lived in an intercultural world and that was fine. Once they understood this, the main stop in the travel they started from identification to acceptance and respect was to try to apply the messages of the books to their daily routines at home and at school. To get that, one of the “methods” used has been emotions since promoting the development of emotional education is a key element in the integral development of a human being. For example, when they had internalised *Dancing in the Clouds* they could reflect about their neighbourhood and

CONCLUSIONS

how having relationships there could enrich their own lives. In the case of books about gender stereotypes and politics they understood that every single person regardless of his/her gender had the same rights and dreams came true with hard work, discipline, passion and effort. Lastly, although racism is a constant theme at schools, this time we wanted to show it from an intercultural perspective through the use of a storytelling by a first person narrator. This fact let children to emphasise more with the girls.

Following with this third block, eleven sessions and their respective activities were designed to help students with the “metaphorical travel” we referred in the last paragraph. By means of these individual and collective activities they have been able to complete all the stops (in the vast majority of cases) until the arrival to the last one: the acceptance and admiration for one another. Apart from that, during the journey they have learnt English as a foreign language developing the five basic skills (listening, speaking, writing, reading and thinking) and they have developed the so-called intercultural literary competence. Furthermore, we have been able to observe how Aguado and Banks’ multicultural objectives, which were described in the first chapter of this dissertation, were not a utopia since it has been feasible to provide children with intercultural strategies to avoid racist situations. Besides, it has been possible to involve both teachers (intercultural mediators) and students (protagonists) so as to understand the equality of opportunities like an essential aspect for this kind of education. From now on, we have intercultural readers that will always have on their minds and hearts the stories of the four books and the intercultural examples of their protagonists. In this sense, they can be defined as intercultural seekers, children who take advantage of their critical thinking, imagination, creativity and curiosity to establish a powerful relationship with the Other. All these satisfactory results have been observed in chapter 7 and in the self-assessment children did in the last session.

Like in any investigation, apart from the good results, we have been able to see some limitations that will be depicted now. Human beings and especially their minds are complex constructs that sometimes are difficult to be “penetrated”. In this sense, through this thesis we wanted to persuade people to change their minds in order to be more intercultural and tolerant, so as to change education from a multiliteracy perspective. We are conscious about the difficulties of this huge project, thus, this is only a small step towards the achievement of interculturalism on children’s minds but also in adults’ ones since we consider families and schools must be interconnected in

CONCLUSIONS

children's education. For this reason, we must work together to reinforce this new educative perspective because this should not be considered an extra or ludic activity, when indeed diversity and interculturalism are the "normality" we find at schools. In consequence, English lessons must be intercultural: grammar is intercultural, vocabulary is intercultural, drawing is intercultural...everything is intercultural; in other words, interculturalism must be the basis of all the contents of subjects at schools. In this research, we have focused on the English lesson through the learning of language and literature and the reinforcement of moral and civic values and despite the fact we consider we have obtained good results and great advancements; teachers should develop more this proposal and use picturebooks as useful resources to implement this one.

Taking into account the research that was carried out at Sant Isidre School, there were also some limitations. One of the most noticeable ones was the low linguistic level of students not only in the foreign language but also in their mother tongue. As we emphasized in the correspondent section, children with more grammar mistakes in their mother language and the ones who confessed in the first questionnaire they did not like reading were the ones who made little progress or in a slower way. Another limitation was the timing. Due to the classroom changes, some time was wasted and some lessons were a bit short and we were not able to deepen in some readings we would have liked to do it.

Finally, we would like to underline the satisfactory results of this research. We are sure that this is only the beginning of an amazing project because there are many picturebooks with protagonists like Jessica, Daisy, Grace, Peter, Allison, Clover or Tricia and about themes like racism, gender stereotypes or women and men roles. Consequently, many other researches from this point of view can be developed in order to foster intercultural literary competence and intercultural multiliteracy among students from their childhood. Moreover, through this kind of proposals, we, as teachers, can bring children closer to the Other. This figure has had a controversial meaning along the history since he/she has been identified with the extravagant, the weird, the savage, the non-literate. All these terms have pejorative and negative connotations which should be abolished through the integration of the Other in every aspect of society. To do that, visibility to the Other, to the traditional silenced voices, must be a reality in Spanish classrooms. We must show students how to look through Rosa Parks, Luther King,

CONCLUSIONS

Nanerl Mozart, Ira Alridge, Fanny Mendelssohn, Frederick Douglass, Harriet Tubman, Malala Yousafzai and many other anonymous eyes that fought, fight and will fight for a peaceful and civic human coexistence based on diversity.

Diversity involves every single child in the world paying attention to linguistic, cultural, historical and background differences.

Diversity involves differences like opportunities of personal growth.

Diversity involves opportunities of personal growth in an intellectual and emotional way.

Diversity involves intellectual and emotional ways of understanding interculturalism.

Diversity involves interculturalism.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía general: manuales, artículos de divulgación, contenidos digitales

Abate, M.A. (2014). Children's Books Should Offer a Political Primer. *The New York Times*. Recuperado de: <http://www.nytimes.com/roomfordebate/2014/07/09/should-books-for-childrens-be-political/childrens-books-should-offer-a-political-primer>. Consultado el 25 de septiembre de 2017.

Abdallah-Preteille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.

Acquaroni, R. (2008). *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. México: McGraw-Hill.

Aguado, T. et al. (2003). *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Secretaría General Técnica.

Aguado, D., y Martínez, P. (2015). ¿Se ha vuelto Disney feminista? Un nuevo modelo de princesas empoderadas. *Area abierta*, 15(2), 49-61.

Aguilar, C. (2015). Princesas Disney. De los cuentos clásicos a las nuevas interpretaciones culturales. *CLIJ266*, 22-33.

Albers, T. (2015). *Das Bilderbuch-Buch. Sprache, Kreativität und Emotionen in der Kita fördern*. Basel: Beltz.

Alcantud, M. (2010). El relato digital educativo como herramienta de incorporación de las nuevas tecnologías a la educación superior: una experiencia práctica en filología inglesa. *Lenguaje y Textos*, 31, 35-48.

Alward, M. (2005). Friendship: An important part of your child's development. Recuperado de: <http://afgfamily.com/gifted-children-and-social-relationships/>. Consultado el 5 de octubre de 2017.

- Anderson, N. (2005). *Elementary Children's Literature*. London: Pearson.
- Aoki, E. (1992). Turning the Page: Asian Pacific American Children's Literature. En V.J. Harris (Ed.), *Teaching Multicultural Literature in Grades K-8*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- Arenas-Dolz, F., y Fernández-Zamora, J.A. (2014). *Pensamiento crítico, ética cívica y educación para la democracia*. Valencia: Repro Express.
- Arypze, E., y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Atxotegui, J. (2000). Los duelos de la migración. *Jano. Psiquiatría y humanidades*, 2, 15-19.
- Austin, M. C., y Jenkins, E. (1973). *Promoting world understanding through literature, K-8*. Littleton, CO: Libraries Unlimited.
- Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En Llobera et al, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 105-129). Madrid: Edelsa.
- Bader, B. (1976). *American Picturebooks from Noah's Ark to The Beast Within*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas.
- Ballester, J. (2007). *L'educació literària*. València: Universitat de València.
- Ballester, J. (Ed). (2011). *Sobre l'horrible perill de la lectura*. València: Perifèric Edicions, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- Ballester, J. (2017). La formació lectora i literària en contextos plurilingües. En J. Ballester, *Diàspores. Paraules i geografies d'exili* (pp.183-191). Alzira: Bromera.
- Ballester, J. (2017). *Diàspores. Paraules i geografies d'exili*. Alzira: Bromera.

- Ballester, J., e Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, 5, 25-36.
- Ballester, J., e Ibarra, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22 (2), 161-183.
- Ballester, J., Ibarra, N., y Devís, A. (2010). La educación literaria frente al reto de la interculturalidad. *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas: diversidad cultural, plurilingüismo y estrategias de aprendizaje*, 545-558.
- Ballester, J., y Mas, J. A. (2003). El component sociolingüístic en el desenvolupament de la competència comunicativa. En V. Martines (coord), *Llengua, Societat i Ensenyament*. Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana “Symposia Philologica”, 8, Alacant.
- Banks, J., y McGee Banks, C. (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Banting, K., y Kymlica, W. (2006). Immigration, Multiculturalism, and the Welfare State. *Ethics & International Affairs*, 20 (3), 281–304.
- Barreras, G. A. (2003). *El estudio literario de la narración breve y su utilización en el contexto docente*. Logroño: Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones.
- Barrett, M. D. (2013). *Interculturalism and multiculturalism: Similarities and differences*. Strasbourg: Council of Europe Publ.
- Barton, D., y Hamilton, M. (1998). *Local Literacies*. London: Routledge.
- Bataller, A. (2011). Geografies literàries. (Ejemplar dedicado a: Cinema i educació). *Futura*, 22, 32-35. Recuperado de: <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/36343/3842710.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Consultado el 10 de marzo de 2018.
- Bauer, S. W. (2003). *Well-educated mind: A guide to the classical education you never had*. New York, NY: Norton.
- Baynham, M., y Prinsloo, M. (Eds). (2009). *The Future of literacy studies*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Benedict, R. (1934). *Patterns of culture*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Besnier, N. (1993). Literacy and feelings: the encoding of affect in Nukulaelae letters. En B. Street (Ed.), *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bierwisch, M. (1965). *Poetik und linguistik*. Munich: Nymphenburger Verlagshandlung.

Birketveit, A. (2013). Picture books. En A. Birketveit, y G. Williams (Eds.), *Literature for the English Classroom; Theory into Practice* (pp.17-54). Bergen: Fagbokforlaget.

Birketveit, A. (2015). Picture books in EFL; vehicles of visual and verbal literacy. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 3 (1), 1-27.

Bloom, H. (1995). *El canon occidental: la escuela y los libros de todas las épocas*. Barcelona: Anagrama.

Boas, F. (1940). *Race, language and culture*. New York: The Macmillan Co.

Bona, C. (2016). *La nueva educación: Los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Barcelona: Plaza Janés.

Bouzoukis, C. E. (2012). *Encouraging your child's imagination: A guide and stories for play acting*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield Publishers.

Brígido-Corachán, A. M., y Gregori-Signes, C. (2014). Digital storytelling and its expansion across educational contexts. En C. Gregori-Signes, y A. M. Brígido-Corachán (Eds.), *Appraising Digital Storytelling across Educational Contexts*. Valencia: Publicaciones Universitat de València.

Brook Lapping Productions. (2006). *Sir Ken Robinson*. London: Teachers TV/UK Dept. of Education.

Brumfit, C., Moon, J., y Tongue, R. K. (1991). *Teaching English to children: From practice to principle*. London: Collins ELT.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cai, M., y Sims Bishop, R. (1994). Multicultural literature for children: Towards a clarification of a concept. En A. H. Dyson y C. Genishi (Eds.), *The need for story*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Cai, M. (2002). *Multicultural Literature for Children and Young Adults: Reflections on Critical Issues*. Westport, Conn: Greenwood Press.

Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.

Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera et al. (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp 63-83). Madrid: Edelsa.

Caparros, M. (1989). El niño ante el libro de imágenes. *Comunidad educativa*, 174, 14-16.

Carrió, M. L., y Mestre, E. (2014). Motivation in Second Language Acquisition. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116, 240-244. Recuperado de: https://ac.els-cdn.com/S187704281400202X/1-s2.0-S187704281400202X-main.pdf?_tid=f28e1ffc-7fc6-4d71-a715-fd35561f7b5e&acdnat=1522947240_49590298a99404d5be47a491621258f4. Consultado el 3 de marzo de 2018.

Carter, R., y Long, M. N. (1991). *Teaching literature*. Harlow, Essex Longman: Longman Pub.

Carter, R., y McRae, J. (Eds). (1996). *Language, Literature and the Learner: Creative Classroom Practice*. Harlow: Longman.

Cassany, D., y Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva, Florianópolis*, 28 (2), 353-374.

Cea, A. M. (2007). Mejorar la oralidad de un alumno lusófono de E/LE a través del análisis de su *interlengua*. *Revista de Foro de Profesores de E/LE*, 3. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/issue/view/504>. Consultado el 26 de marzo de 2018.

Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (3), 367-378.

Cerrillo, P., Larrañaga, E., y Yubero, S. (2005). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Cerrillo, P., y Sánchez, C. (2006). Literatura con mayúsculas. *Revista Ocnos*, 2, 7-21.

- Cerrillo, P. (2010). Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios. En G. Lluch (Ed.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 85-104). Barcelona: Anthropos.
- Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- CHT MSW (DONATA AHERN). (2009). *The Medicine Wheel: Path of the Heart*. LULU COM.
- Chávez, R. (2017). La escritura y la lectura de la esperanza o la risa más joven del mundo. *Miríada Hispánica*, 13, 19- 34.
- Chiuminatto, M. (2011). Relaciones texto-imagen en el libro álbum. *Revista UNIVERSUM*, 1 (26), 59-77.
- Chomsky, N. (1957). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Cicerchia, R. (1999). Alianzas, redes y estrategias: El encanto y la crisis de las formas familiares. *Revista Nómadas*, 11, 46-53.
- Clifford, J. (1999). On Collecting Art and Culture. En S. During (Ed.), *The Cultural Studies Reader* (pp. 57-77). Segunda Edición. London and New York: Routledge.
- Clouet, R. (2006). Between one's own culture and the target culture: the language teacher as intercultural mediator. *Porta Linguarum*, 5, 53-62.
- Colby, S. A., y Lyon, A. F. (2004). Heightening Awareness about the Importance of Using Multicultural Literature. *Multicultural Education*, 24-28.
- Colomer, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2006). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. Madrid: FCE.
- Comenius, J. A., Hoole, C., e In Bardeen, C. W. (1968). *The Orbis pictus of John Amos Comenius*. Detroit: Singing Tree Press.

Constanzo, S., y Vignac, L. (2001). Actes du VIIIème Congrès de l'Association pour le Recherche Interculturelle. Universidad de Genève. 24-28 de sept. Recuperado de: <http://www.unifr.ch/ipg/aric/assets/files/ARICManifestations/2001Actes8eCongres/Cos-tanzoSVignacL.pdf>. Consultado el 12 de julio de 2017.

Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

Corder, S. P. (1992). *Introducción a la lingüística aplicada*. México, D.F: Limusa.

Correa, B. (2007). Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría competencia en el contexto educativo. *Documento de investigación*, 25.

Craft, A. (2003). The Limits to Creativity in Education: Dilemmas for the Educator. *British Journal of Educational Studies*, 51 (2), 113-127.

Crespo, M. T., y González, C. (2007). El cuento en la enseñanza de español como lengua extranjera: una propuesta didáctica. *Didáctica de la enseñanza para extranjeros: Actas del I Congreso Internacional de 44 Lengua, Literatura y Cultura Española*. Valencia: Jorge Martí Contreras, 169-183.

Cross, G. (2015). Why fiction can help us understand the Syrian refugee crisis. *The Guardian*. Recuperado de: <https://www.theguardian.com/childrens-books-site/2015/sep/08/fiction-refugee-crisis-gillian-cross>. Consultado el 10 de enero de 2018.

Culler, J. D. (1978). *La poética estructuralista: El estructuralismo, la lingüística y el estudio de la literatura*. Barcelona: Anagrama.

Daniel, A. K. (2012). *Storytelling across the Primary Curriculum*. Great Britain: Routledge.

DeGeorge. (1998). Friendship and Stories: Using Children's Literature to Teach Friendship Skills to Children with Learning Disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 33 (3), 157-162.

Díaz-Plaja, A., y Prats, M. (1998). Literatura infantil y juvenil. En A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 191-215). Barcelona. Ice/Horsori.

Digón, P. (2006). El caduco mundo de Disney: propuesta de análisis crítico en la escuela. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 26, 163-169.

Dijk, T. A. (1972). *Some aspects of text grammars: A study in theoretical linguistics and poetics*. The Hague: Mouton.

Dolan, A. M. (2014). *You, me and diversity: Picturebooks for teaching development and intercultural education*. Stoke-on-Trent: Institute of Education.

Domene, R. (2015). The Other Side as a Rule, Rather than an Exception. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 178, 66-69. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815019412>. Consultado el 12 de marzo de 2018.

Domene, R., y Jódar, J. A. (2016). El tema de la diversidad sexual en la clase de ELE para niños: *El día de la rana roja*. *Lenguaje y Textos*, 44, 83-93.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Drögue, M. (2016). Why Inter-religious Dialogue?-Visions, Prerequisites and Opportunities for Christian-Muslim Dialogue against the Background of Experience in Berlin. En R. Herpich, y A. Goetze, *Believing in the Presence of the Other. Mission, Dialogue and Witness in a Global World* (pp.17-29). Berlin: Wichern-Verlag.

Dueñas, J. D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 135-156.

Duff, A., y Maley, A. (1990). *Literature*. Oxford: Oxford University Press.

Dupont-Escarpit, D. (2006). Leer un álbum ¡es fácil!. *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil*, 7-22.

Durán, T. (2000). *¡Hay que ver: Una aproximación al álbum ilustrado!*, Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Durán, T. (2000). ¿Qué es un álbum?. En *¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado* (pp. 13-61). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Durán, T. (2005). Ilustración, Comunicación, Aprendizaje. *Revista de Educación*, 239-253.

Durán, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Barcelona: Octaedro.

During, S. (Ed.). (1999). *The Cultural Studies Reader*. Segunda Edición. London and New York: Routledge.

Eichler-Levine, J. (2013). *Suffer the little children: Uses of the past in Jewish and African American children's literature*. New York: NYU Press.

Elsner, D. (2011). Developing multiliteracies, plurilingual awareness & critical thinking in the primary language classroom with multilingual virtual talkingbooks. *Encuentro* 20, 27-38.

Elsner, D., Armbrust, L., y Lohe, V. (MuViT-Group). (2011). MuViT - Multilingual Virtual Talking Books. Project Flyer. Brussels: European Commission.

Ernst, S. B. (1995). Gender issues in books for children and young adults. En S. Lehr (Ed.), *Battling dragons: Issues and controversy in children's literature* (pp. 66-78). Portsmouth, NH: Heinemann.

Fajardo, D. (2014). El potencial didáctico del libro-álbum para la educación literaria-intercultural. *Educación en Revista*, 52, 45-68.

Fandiño, Y. (2013). 21st Century Skills and the English Foreign Language Classroom: A Call for More Awareness in Colombia. *Gist Education and Learning Research Journal*, 7, 190-208.

Fisher, A. (2001). *Critical thinking: An introduction*. New York: Cambridge University Press.

Flood, A. (2011). Study finds huge gender imbalance in children's literature. *The Guardian*. Recuperado de: <https://www.theguardian.com/books/2011/may/06/gender-imbalance-children-s-literature>. Consultado el 23 de diciembre de 2017.

Flood, A. (2011). Pippi Longstocking books charged with racism. *The Guardian*. Recuperado de: <https://www.theguardian.com/books/2011/nov/09/pippi-longstocking-books-racism>. Consultado el 14 de octubre de 2017.

- Fonseca, E. (2004). Discurso inaugural. Recuperado de: <http://www.cultura.gob.mx/turismocultural/cuadernos/pdf13/inauguracion.pdf>. Consultado el 15 de enero de 2016.
- Ford, D.Y., y Harris, J. J. (1999). *Gifted multicultural education*. Teachers College Press: New York.
- Foucault, M. (2013). *La inquietud por la verdad: Escrito sobre la sexualidad y el sujeto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galeote, M. (2002). *Adquisición del lenguaje: Problemas, investigación y perspectivas*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris: Clé international.
- García, M., Segura, J., y Zamora, M. D. (1994). *La lengua inglesa en educación primaria*. Málaga: Aljibe.
- García, P. (2011). *Educación literaria y escritura creativa*. Granada: Greu Ediciones.
- G. Lartitegui, A. (2004). El nuevo concepto de libro ilustrado. *Educación y biblioteca [en línea]*, 144, 7-14. Recuperado de: <http://gedos.usual.es/jspui/handle/10366/119129>. Consultado el 10 de noviembre de 2017.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York: Basic Books.
- Genesee, F. (1994). *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibson, M. A. E., y Council on Anthropology and Education, Washington, Dc. (1976). Anthropological Perspectives on Multicultural Education. *Anthropology and Education Quarterly*, Vii (4).
- Giraud, M. F., y Requena, C. E. (1990). *Aproximación a los iconos*. Madrid: Paulinas.
- Giroux, H. A., y McLaren, P. (1994). *Between borders: Pedagogy and the politics of cultural studies*. New York: Routledge.

- Gleeson, W. (1897). *Children's books and their illustrators*. Recuperado de: <http://www.gutenberg.org/files/27112/27112-h/27112-h.htm>. Consultado el 3 de diciembre de 2017.
- Glenn Wake, D., y Modla, V. B. (2008). Using Multicultural Literature to Teach Culturally Responsive Instructional Approaches. *College Reading Association Yearbook*, 179-200.
- Goetze, A. (2016). Introduction: Does Faith in the One God Cause Intolerance?. En R. Herpich, y A. Goetze, *Believing in the Presence of the Other. Mission, Dialogue and Witness in a Global World* (pp. 11-17). Berlin: Wichern- Verlag.
- Goodson, I. F. et al. (2002). *Cyber Spaces/Social Spaces. Culture Clash in Computerized Classrooms*. Palgrave: Macmillan.
- Green, C. R., Oldendorf, S. B., y Scott, E. K. G. (2011). *Religious diversity and children's literature: Strategies and resources*. Charlotte, N.C: Information Age Pub.
- Gregori-Signes, C. (2007). Practical uses of digital storytelling. INTED2007 Proceedings. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/7a86/50e4802bd17c71e360ef8d58da1cf8fe9c45.pdf>. Consultado el 8 de septiembre de 2017.
- Gregori-Signes, C. (2008). Integrating the old and the new: Digital Storytelling in the EFL language classroom, *GRETA*, 16 (1 y 2), 29-35.
- Gregori-Signes, C. y Brígido-Corachán, A. M. (Eds.). (2014). *Appraising Digital Storytelling across Educational Contexts*. Valencia: Publicaciones Universitat de València.
- Gross, G. (2015). The Benefits of Children Growing Up With Pets. *The Huffington Post*. Recuperado de: http://www.huffingtonpost.com/dr-gail-gross/the-benefits-of-children-growing-up-with-pets_b_7013398.html. Consultado el 14 de enero de 2018.
- Halliwell, S. (1994). *La enseñanza del inglés en la educación primaria: Metodología práctica para la clase de primaria en el nuevo sistema educativo español*. Harlow: Longman.
- Hanán Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum ¿un género en construcción?*. Bogotá: Norma.

- Harris, P. (2000) *The Work of Imagination*. Oxford: Blackwell.
- Heath, S. (1983). *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heckman, F. (1993). Multiculturalism defined seven ways. *The Social Contract*, 245-246.
- Herpich, R., y Goetze, A. (2016). *Believing in the Presence of the Other. Mission, Dialogue and Witness in a Global World*. Berlin: Wichern- Verlag.
- Hibbing, A. N., y Rankin-Erikson, J. L. (2003). A picture is worth a thousand words: Using visual images to improve comprehension for middle school struggling readers. *Reading Teacher*, 56 (8),758–770.
- Hodaie, N. (2014). Interkulturelles Lernen mit Bilderbüchern. En J. Knopf, y U. Abraham (Eds.), *BilderBücher. Band 1 Theorie* (pp.141-148). Alemania: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hooks, B. (1999). A Revolution of Values.The Promise of Multicultural Change. En S. During (Eds), *The Cultural Studies Reader* (pp. 233-241). Segunda Edición. London and New York: Routledge.
- Hope, J. (2008). One Day We Had to Run: The Development of the Refugee Identity in Children's Literature and its Function in Education, *Children's Literature in Education*, 39 (4), 295–304.
- Hoster Cabo, B., y Gómez Camacho, A. (2013). Interpretación de álbumes ilustrados como recurso educativo para la competencia literaria y visual. *Red Visual*, 19, 65-76.
- Howard, E. F. (1991). Authentic Multicultural Literature for Children: An Author's Perspective. En M.V. Lindgren (Ed.), *The Multicolored Mirror*. Fort Atkinson, WI: Highsmith Press.
- Howe, A., Johnson, J., y National Oracy Project (England and Wales). (1992). *Common bonds: Storytelling in the classroom*. London: Hodder & Stoughton.
- Hunt, P. (1990). *Children's literature: The development of criticism*. London: Routledge.

Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp 27-47). Madrid: Edelsa.

Ibarra, N. (2008). La literatura infantil y juvenil ante el reto de la interculturalidad. *Lectura de los espacios & espacios de lectura. Passo Fundo*, 326-344.

Ibarra, N., y Ballester, J. (2013). La literatura infantil y juvenil en la formación del maestro. *Lenguaje y Textos*, 38, 11-20.

Ibarra, N., y Ballester, J. (2016). Literatura y cultura para una didáctica intercultural del español como lengua extranjera (ELE). *Studia Romanica Posnaniensia*, 43 (3), 117-130.

Illas Ramírez, W. (2014). Aproximación epistémica a la educación literaria. *Educare*, 18 (1), 102-119.

Iser, W. (1978). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Janer Manila, G. (1995). *Literatura infantil y experiencia cognitiva*. Barcelona: Pirène.

Jett-Simpson, M., y Masland, S. (1993). Girls are not dodo birds! Exploring gender equity issues in the language arts classrooms. *Language Arts*, 70 (2), 104-108.

Johnston, R.R. (2006). Language, literature and literacy in the digital age. En G. Winch, et al., *Literacy: Reading, writing and children's literature* (pp.373-392). Oxford: Oxford Univ. Press.

Kemp, J. E. (1985). *Planeamiento didáctico: Plan de desarrollo para unidades y cursos*. México: Diana.

Kemp, C. et al. (2013). The effect of activity type on the engagement and interaction of young children with disabilities in inclusive childcare settings, *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 135.

Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford UP.

Kiefer, B. (1993). Children's responses to picture books: a developmental perspective. En K. E. Holland, R. A. Hungerford, y S. B. Ernst (Eds.), *Journeying: Children Responding to Literature* (pp. 267-283). Portsmouth, NH: Heinemann.

Knopf, J., y Abraham, U. (Eds.). (2014). *Bilderbücher. Band 1 Theorie*. Alemania: Schneider Verlag Hohengehren.

Kruse, G. M., Horning, K. T., y University of Wisconsin-Madison. (1991). *Multicultural literature for children and young adults: A selected listing of books, 1980-1990, by and about people of color*. Madison, Wis: Cooperative Children's Book Center, University of Wisconsin-Madison, Wisconsin Dept. of Public Instruction.

Kruse, M. (2001). Escaping Ethnic Encapsulation: The Role of Multicultural Children's Literature. *The Delta Gamma Bulletin*, 26-32.

Kucer, S. B. (2004). *Dimensions of literacy: A conceptual base for teaching reading and writing in school settings*. New York: Routledge.

Kümmerling-Meibauer, B., y Meibauer, J. (2013). Towards a cognitive theory of picturebooks. *International Research in Children's Literature*, 6 (2), 143-160.

Kymlicka, W., y Banting, K. G. (2006). *Multiculturalism and the welfare state: Recognition and redistribution in contemporary democracies*. Oxford: Oxford University Press.

Land Niedersachsen (2005). Orientierungsplan für Bildung und Erziehung. Recuperado de: http://www.gew.de/Binaries/Binary35450/Orientierungsplan_Niedersachsen.pdf. Consultado el 12 de agosto de 2017.

Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ledward, B. C., y Hirata, D. (2011). *An overview of 21st century skills. Summary of 21st century skills for students and teachers*. Honolulu: Kamehameha Schools–Research & Evaluation.

Lee, M. Recuperado de: <https://www.ethnoconnect.com/articles/1-what-is-cultural-diversity>. Consultado el 25 de septiembre de 2017.

Leibrandt (2006). El aprendizaje intercultural a través de la literatura. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid.

Lelinjienø, I., y Kaušylienø, A. (2002). Integration of children with disabilities into school community, *Social Welfare Interdisciplinary Approach*, 2 (2).

- Lewis, D. (2005). La constructividad del texto: el libro-álbum y la metaficción. En BANCO DEL LIBRO (Ed.), *El libro álbum, invención y evolución de un género para niños* (pp.86-103). Caracas: Parapara-clave; Banco del Libro.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge Univ. Pr.
- Littlewood, W.T. (1986). Literature in the school foreign-language course. En C. J. Brumfit y R. A. Carter (Eds.), *Literature and Language Teaching* (pp.177-183). Oxford: Oxford University Press.
- Lluch, G., et al. (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes: Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Somonte-Cenero, Gijón: Trea.
- Lluch, G., y Chaparro, J. (2007). La evaluación de los libros para niños y jóvenes. Una investigación sobre la experiencia de FUNDALECTURA, *Revista OCNOS*, 3, 103-119.
- Locke, J., y Yolton, J. W. (1989). *Some thoughts concerning education*. Oxford: Clarendon Pr.
- Lonna, I. (2015). Narrativa contemporánea: el libro álbum, *Economía Creativa*, 3, 66.
- López, J. (2003). Inglés lúdico en Primaria, *Cuadernos de pedagogía*, 323, 26-28.
- Lowther, T. (2014). Why are children's books still promoting gender stereotypes?. *Newstatesman*. Recuperado de: <http://www.newstatesman.com/culture/2014/03/why-are-childrens-books-still-promoting-gender-stereotypes>. Consultado el 3 de noviembre de 2017.
- Lu, M. (1998). Multicultural Children's Literature in the Elementary Classroom (Report No. RR93002011). Bloomington, IN: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 423552).
- Lugossy, R. (2012). Constructing meaning in interaction through picture books, *CEPS*, 2 (3), 97-117.
- Lukens, R. J. (2003). *A critical handbook of children's literature*. Boston: Allyn and Bacon.
- Lukens, R. J., Smith, J. J., y Miller, C. C. (2013). *A critical handbook of children's literature*. Boston, Mass: Pearson.

- Luther King, M. (1964). I have a dream. Recuperado de: <http://www.americanrhetoric.com/speeches/mlkihavedream.htm>. Consultado el 20 de agosto de 2016.
- Malinowski, B. K. 1970 [1944]. *Una teoría científica de la cultura*. Barcelona: Edhasa.
- Martin, M. (2004). *Black gold: Milestones of African American children's picture books, 1845-2002*. New York. NY: Routledge.
- Martínez, J. E. (2001). *La intertextualidad literaria*. Madrid: Cátedra.
- Mattenklott, G. (2014). Ästhetische Bildung als Aufgabe der Primarstufe. En J, Knopf y U, Abraham (Eds.), *BilderBücher. Band 1 Theorie* (pp.135-141). Alemania: Schneider Verlag Hohengehren.
- Matulka, D.I. (2008). *A Picture Book Primer. Understanding and Using Picture Books*. London: Libraries Unlimited.
- McGillis, R. (1998-1999). The Delights of Impossibility: No Children, No Books, Only Theory. *Children's Lit. Assoc. Quarterly*, 23 (4), 202-08.
- Mendoza, A. (coord.). (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE de la UB/Horsori.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha: Cuenca.
- Mills, C. (2014). Children's Books Should Avoid Propaganda. *The New York Times*. Recuperado de: <http://www.nytimes.com/roomfordebate/2014/07/09/should-books-for-childrens-be-political/childrens-books-should-avoid-propaganda>. Consultado el 14 de diciembre de 2016.
- Molina, M. J. (2013). El texto literario en las aulas desde una perspectiva intercultural. *Diversidad cultural y educación intercultural*, 269-281.
- Montoya, V. (2003). *Literatura infantil: Lenguaje y fantasía*. Bolivia: La Hoguera.
- Morgan, J., y Rinvolutri, M. (1983). *Once upon a time: Using stories in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Morrison, K. R. B. (1993). *Planning and Accomplishing School-centred Evaluation*. Norfolk: Peter Francis Publishers.

Mourão, S. (2013). Understanding response to picturebooks, *Encuentro*, 22.

Moya, A. J. (2016). The Role of Semiotic Metaphor in the Verbal-Visual Interplay of Three Children's Picture Books. A Multisemiotic Systemic-Functional Approach. *ATLANTIS Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*, 38 (1), 33-52.

Muñoz, A. (1998). Hacia una educación multicultural: Enfoques y modelos, *Revista Complutense de Educación*, 9 (2), 101-135.

Myers, R. E., y Torrance, E. P. (1961). *Invitations to thinking and doing*. Minneapolis: Perceptive Pub. Co.

Naranjo, M. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

Nash, R., y Bishop, P. (2006). Teaching adolescents about religious pluralism in a post - 9/11 world, *Religion and Education*, 33 (1), 26- 47.

NCCA Video. (2013). Mary Roche: Introducing Critical Thinking and Book Talk.

Nguyen, A., y Robin, B. (2014). Sharing the experience of creating a digital story: an inquiry into the knowledge community of digital storytellers and its educational implications. En C. Gregori-Signes y A. M. Brígido-Corachán (Eds), *Appraising Digital Storytelling across Educational Contexts*. Valencia: Publicaciones Universitat de València.

Níkleva, D. (2012). Los cuentos y sus posibilidades didácticas en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, *Lengua y Habla*, 16, 119-133.

Nikolajeva, M., y Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. New York: Garland Pub.

Nimon, M. (1993). Violence in Children's Literature Today. *ERIC*. Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=ED399935>. Consultado el 15 de noviembre de 2017.

Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. Athens: University of Georgia Press.

Norato, C. (2014). The Effect of Story Read-alouds on Children's Foreign Language Development, *Gist Education and Learning Research Journal*, 8, 83-98.

Norton, D. (2010). *Through the eyes of a child: An introduction to children's literature*. Boston, Mass: Allyn and Bacon.

Núñez, X. (2015). Presentación: La didáctica de la literatura en la enseñanza de ELE. *Lenguaje y Textos*, 42, 5-9.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Ortega, A. (2007). Didáctica de los cuentos en segundas lenguas: estereotipos y géneros. *Didáctica de la enseñanza para extranjeros: Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española*. Valencia: Jorge Martí Contreras, 311-324.

Ortiz, F. (2002). *Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar (advertencia de sus contrastes agrarios, económicos, históricos y sociales, su etnografía y su transculturación)*. Madrid: Cátedra.

Paesani, K., Allen, H. W., y Dupuy, B. (2016). *A multiliteracies framework for collegiate foreign language teaching*. Boston: Pearson.

Pastor, A. (2009-2010). Roles y diferenciación de género en la literatura infantil. *Revista Borradores*, X/XI. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Pastor, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Parekh, B. C. (2006). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory*. Basingstoke. England: Palgrave Macmillan.

Parkinson, B., y Thomas, H. R. (2000). *Teaching Literature in a Second Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Segunda Edición. London: Sage Publications.

- Paul, R., y Elder, L. (2005). Una Guía Para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico: Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados Con una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico. Fundación para el Pensamiento Crítico. Recuperado de: https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf. Consultado el 3 de diciembre de 2017.
- Porto, M. D. (2014). Relatos digitales: Competencias transversales en el aprendizaje de lengua extranjera, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 7 (2), 75-87.
- Prinsloo, M., y Breier, M. (1996). *The Social Uses of Literacy: Theory and Practice in Contemporary South Africa*. Amsterdam: John Benjamins.
- Rau, M. L. (2009). *Literacy: Vom ersten Bilderbuch zum Erzählen, Lesen und Schreiben*. Bern: Haupt Verlag.
- Regueiro, B., y Sánchez, L. (2014). Experiencias de escritura creativa digital: hacia una alfabetización multimedia. ACTAS ICONO14, 16. III Congreso Internacional Sociedad Digital.
- Reyes-Torres, A. (2012). Jacqueline Woodson's Narrative Style in *The Other Side: An African American Picture Book for Children*, *Language Value*, 4 (2), 23-27.
- Reyes-Torres, A. (2014). Literacy Education: The First Step Towards Literary Competence. En A. Reyes-Torres, L. S. Villacañas de Castro y B. Soler-Pardo (Eds), *Thinking Through Children's Literature in the Classroom*.
- Reyes-Torres, A. (2014). Essentialism in Children's Literature: The Emergence of Retrogressive Discourses in post- 9/11 Picture Books, *ATLANTIS. Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*, 36 (1), 23-37.
- Reyes-Torres, A. (2018, en prensa). Literatura. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti, y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodología, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Nueva York: Routledge.
- Reyes-Torres, A., Pich, E. y García, M. D. (2012). Digital Storytelling as a Pedagogical Tool within a Didactic Sequence in Foreign Language Teaching, *Digital Education Review*, 22. Recuperado de: <http://greav.ub.edu/der/>. Consultado el 16 de noviembre de 2016.

Rios, F., y Stanton-Rogers, C. (2011). *Understanding multicultural education*. Rowman & Littlefield.

Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. En D. A. Willis et al. (Eds.), *Proceedings of the Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006* (pp. 709-716). Chesapeake, VA: AACE.

Roché, M. (2015). *Developing children's critical thinking through picturebooks: A guide for primary and early years students and teachers*. Milton Park, Abingdon, Oxon: New York, NY: Routledge.

Rochman, H. (1993). *Against Borders: Promoting Books for a Multicultural World*. Chicago, IL: American Library Association.

Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia: Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.

Rodari, G. (2004). La imaginación en la literatura infantil. *Perspectiva Escolar*, 43. Recuperado de: <http://www.imaginaria.com.ar/12/5/rodari2.htm>. Consultado el 16 de septiembre de 2017.

Rodríguez, M. E. (2000). Talleres para el desarrollo de la oralidad en el preescolar como estrategias imaginativas, pedagógicas y didácticas, *Revista Didáctica XXI*, 3, 18-21.

Roland, C. (2006). Digital Stories in the Classroom, *School Art*, 105 (7), 26.

Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, L. M. (1985). Viewpoints: Transaction versus interaction: A terminological rescue operation, *Research in the teaching of English*, 19 (1), 96-107.

Rossiter, M., y Garcia, P. A. (2010). Digital Storytelling: A New Player on the Narrative Field, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 126, 37-48.

Rudman, M. (1995). *Children's Literature: An issues approach*. Tercera Edición. White Plains, NY: Longman.

Rychener, I. (2011). *Wie Kinder ein Bilderbuch verstehen: Eine empirische Studie zur Entwicklung des Textverstehens : Schulsynode*. Bern: Lang.

Salisbury, M. (2004). *Illustrating children's books: Creating pictures for publication*. London: Quarto.

Salisbury, M. (2008). The artist and the postmodern picturebook. En L. Sipe y S. Pantaleo (Eds.), *Postmodern picturebooks: Play, parody, and self-referentiality* (pp. 22-40). New York: Ny: Routledge.

Sanjuán, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia, *Ocnos*, 7, 85-100.

Sanjuán, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria, *Impossibilia*, 8, 155-178.

Santora, L. (2013). Assessing children's book collections using an anti-bias lens. Recuperado de: <http://www.adl.org/assets/pdf/education-outreach/Assessing-Children-s-Book-Collections.pdf>. Consultado el 21 de octubre de 2017.

Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística Aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arcos Libros.

Schiritter, I. (2005). *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Selinker, L. (1972). Interlanguage, *IRAL*, X (2), 209-231.

Shoffner, M., De Oliveira, L., y Angus, R. (2010). Multiliteracies in the secondary English classroom: Becoming literate in the 21st century, *English Teaching: Practice and Critique*, 9 (1), 75-89.

Short, K. G. (2009). Critically reading the word and the world: Building intercultural understanding through literature. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 47 (2), 1-10. Recuperado de: <http://wowlit.org/Documents/LangandCultureKitDocs/22CriticallyReadingtheWorld.pdf>. Consultado el 5 de septiembre de 2017.

Silva-Díaz, M. (2005). *Libros que enseñan a leer. Álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

- Sims Bishop, R. (1992). Multicultural Literature for Children: Making Informed Choices. En V. J. Harris (Ed.), *Teaching Multicultural Literature in Grades K-8*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- Sipe, L. (2000). The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds. *Reading Research Quarterly*, 35 (2), 252-275.
- Sipe, L. (2008). *Storytime. Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Sipe, L. R., y Pantaleo, S. J. (2008). *Postmodern picturebooks: Play, parody, and self-referentiality*. New York: Routledge.
- Sipe, L. (2011). The Art of the Picturebook. En S. A. Wolf et al, *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature* (pp. 238-255). New York: Routledge.
- Slapin, B., y Seale, D. (Ed.). (1992). *Through Indian Eyes: The Native Experience in Books for Children*. Philadelphia, PA: New Society Publishers.
- Sleeter, C. y Grant, C. (1993). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York: Macmillan.
- Sommers, J. (2014). Why Northern Ireland's 'Peace Walls' Show No Signs Of Following Berlin's Example. *The Huffington Post*. Recuperado de: http://www.huffingtonpost.co.uk/2014/11/03/peace-walls-northern-ireland_n_6093634.html. Consultado el 4 de marzo de 2017.
- Stephens, J. (1992). *Language and ideology in children's fiction*. London: Longman.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Styles, M., y Arizipe, E. (2001). A gorilla with "Grandpa's eyes": How children interpret visual texts - A case study of Anthony Browne's Zoo, *Children's Literature in Education*, 32 (4), 262-281.
- Sumara, D. J. (2002). *Why reading literature in school still matters: Imagination, interpretation, insight*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum.

Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (I), *Revista Herramientas*, 56, 20-30.

Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (II), *Revista Herramientas*, 57, 8-14.

Turner-Bowker, D. (1996). Gender stereotyped descriptors in children's picture books: Does "curious Jane" exist in the literature?, *Sex roles: a journal of research*, 35, 461-488.

Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*. London: J. Murray.

Vale, D., y Feunteun, A. (1995). *Teaching children English: A training course for teachers of English to children*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vásquez, F. (2014). Elementos para una lectura del libro álbum, *Enunciación*, 19 (2), 333-345.

Vernon-Lord, J. (1997). Algunos aspectos que el ilustrador debe tener en cuenta en el proceso de creación de libros ilustrados para niños, en Ponencias del IV Sinposi Internacional Catalònia d'Il·lustració. Barcelona, Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura, 168.

Villacañas de Castro, L. (2013). Una didáctica interdisciplinar de la literatura infantil en inglés, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 353-373.

Villar Arellano (2008). El álbum ilustrado: un género en alza. Literatura infantil y juvenil. Coordinado por Carmen Fernández Etreros. Recuperado de: http://www.literaturas.com/v010/sec0812/suplemento/index_suplemento.html. Consultado el 10 de octubre de 2017.

Vygotsky, L. S. (1931/1986). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Tomo III, Obras escogidas. Madrid, Visor.

Wallace, C. (2015). How to Talk About Other Religious Traditions to Your Kids. Recuperado de: <http://time.com/4052046/how-to-talk-about-other-religious-traditions-to-your-kids/>. Consultado el 13 de agosto de 2017.

Widdowson, H. G. (1984). *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Winch, G., et al. (2006). *Literacy: Reading, writing and children's literature*. Oxford: Oxford Univ. Press.

Wolf, S.A., et al. (2010). *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature*. New York: Routledge.

Woolley, J. (2014). Why Magical Thinking Matters. Recuperado de: <http://www.themotherco.com/2014/10/why-magical-thinking-matters/>. Consultado el 16 de julio de 2017.

Wright, A. (1996). *Pictures for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yokota, J. (1993). Issues in Selecting Multicultural Children's Literature, *Language Arts*, 70, 156-167.

Yuksel, P., Robin, B., y Yildirim, S. (2014). Digital storytelling activities in a kindergarten. En C. Gregori-Signes, y A. M. Brígido-Corachán (Eds), *Appraising Digital Storytelling across Educational Contexts*. Valencia: Publicaciones Universitat de València.

Zipes, J. (2002). *Breaking the magic spell: Radical theories of folk and fairy tales*. Lexington: University Press of Kentucky.

Bibliografía: Documentación legal

Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid, Instituto Cervantes, Anaya, Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Conselleria d'Educació. Comunidad Valenciana. (2014). Decreto 108/2014, de 4 de julio, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana. [2014/6347]. Recuperado de: http://www.dogv.gva.es/datos/2014/07/07/pdf/2014_6347.pdf. Consultado el 20 de enero de 2018.

Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.

Ministerio de Educación. España. (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria sujeto a la Ley Orgánica de Mejora de Calidad de la Enseñanza (LOMCE). Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>. Consultado el 20 de enero de 2018.

Bibliografía: Álbumes ilustrados

- Armand, G. (2015). *Ira's Shakespeare dream*. New York: Lee & Low Books Inc.
- Bandy, M. S. (2015). *Granddaddy's turn: A journey to the ballot box*. Somerville, Massachusetts: Candlewick Press.
- Barber, B. (1996). *Allie's basketball dream*. New York: Lee & Low Books.
- Bentrim, W.G. (2009). *Mommy's Black Eye: Children Dealing With Domestic Violence*. USA: Bearly Tolerable Publications.
- Bildner, P. (2014). *The soccer fence: A story of friendship, hope and apartheid in South Africa*. New York: Putnam.
- Bodeen, S. A. (1998). *We'll paint the octopus red*. Bethesda, MD: Woodbine House.
- Borden, L. (2004). *The Greatest Skating Race*. USA: Simon & Schuster.
- Bradley, K. (2006). *Ballerino Nate*. New York: Dial Books for Young Readers.
- Browne, A. (1992). *Zoo*. New York: Knopf.
- Browne, A. (1998). *Voices in the park*. New York: DK Pub.
- Brunhoff, J. (2001). *Historia de Babar el elefantito*. Madrid: Alfaguara.
- Bunting, E. (1990). *The Wall*. New York: Houghton Mifflin.
- Bunting, E. (2008). *Walking to school*. New York: Clarion Books.
- Burningham, J. (1980). *The shopping basket*. New York: Crowell.

BIBLIOGRAFÍA

- Caldecott, R. (1975). *The house that Jack built*. New York: Avenel Books.
- Caldecott, R. (1881). *The Queen of hearts: One of R. Caldecott's picture books*.
- Caldecott, R., y Evans, E. (1900). *Sing a song for sixpence*. London: Frederick Warne.
- Cannon, J. (2004). *Pinduli*. Orlando: Harcourt.
- Carle, E. (2002). *The very hungry caterpillar*. Puffin.
- Cheng, A. (2002). *When the bees fly home*. Gardiner, Me: Tilbury House.
- Coleman, E. (1996). *White Socks Only*. Chicago, Illinois: Albert Whitman & Company.
- Coyle, C. L. V. (2003). *Do princesses wear hiking boots?*. Flagstaff, AZ: Rising Moon.
- DeBrecht, K. (2005). *Help! Mom! there are liberals under my bed!: A small lesson in conservatism*. Los Angeles, Calif: World Ahead Pub.
- DePaola, T. (1975). *Strega Nona: An old tale*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Diggs, T. (2011). *Chocolate me!*. New York: Feiwel and Friends.
- DiPucchio, K. (2008). *Grace for president*. New York, N.Y: Hyperion Books for Children.
- Eulate, A. (2012). *The sky of Afghanistan*. Chicago: Cuento de Luz SL.
- Ewert, M. (2008). *10,000 dresses*. New York: Seven Stories Press.
- Fabrikant, A. (2013). *When Kayla was Kyle*. California: Avid Readers Publishing Group.
- Fox, M. (1997). *Whoever you are*. San Diego: Harcourt Brace.
- Friedman, Ina R. (1984). *How My Parents Learned to Eat*. USA: Houghton Mifflin.
- Garland, S. (2012). *Azzi in between*. London: Frances Lincoln Children's.

BIBLIOGRAFÍA

Howard, E. F., y Lewis, E. B. (2005). *Virgie goes to school with us boys*. New York: Aladdin Books.

Howitt, M., y DiTerlizzi, T. (2012). *The spider and the fly*. New York: Simon & Schuster Books for Young Readers.

Jennings, J. (2014). *I am Jazz!*. New York: Dial Books for Young Readers.

Judes, M. O. (2001). *Max, the stubborn little wolf*. New York: HarperCollins

Publishers.

Jules, J. (2014). *Never say a mean word again: A tale from Medieval Spain*. Bloomington, Indiana: Wisdom Tales.

Kiuchukov, K. (2004). *My name was Hussein*. Honesdale, Pa: Boyds Mills Press.

Kobald, I. (2014). *My two blankets*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.

Lambert, M. D. (2016). *Real sisters pretend*. Thomaston, Maine: Tilbury House Publishers.

Levine, E. (2007). *Henry's freedom box*. New York: Scholastic Press.

Lionni, L. (1959). *Little blue and little yellow: A story for Pippo and Ann and other children*. New York: McDowell, Obolensky.

Lofthouse, L. (2007). *Ziba came on a boat*. La Jolla, CA: Kane/Miller Book Publishers.

Lovell, P. (2001). *Stand tall, Molly Lou Melon*. New York: G.P. Putnam's Sons.

McKissack, P. (2001). *Goin' someplace special*. New York: Atheneum Books for Young Readers.

Mochizuki, K. (1993). *Baseball saved us*. New York: Lee & Low.

Morrison, T., Morrison, S., y Strickland, S. (2014). *Please, Louise*. New York: Simon & Schuster Books for Young Readers.

Newman, L. (1989). *Heather has two mommies*. USA: Alyson Books.

BIBLIOGRAFÍA

- O'Connor, G. (2007). *Kapow!*. New York: Aladdin Paperbacks.
- Peeples, J. (2016). *Square zair pair*. USA: Zair Pair Books.
- Petrillo, G. (2007). *Keep your ear on the ball*. Gardiner, Me: Tilbury House.
- Polacco, P. (1994). *Pink and Say*. New York: Philomel Books.
- Polacco, P. (1997). *Thunder cake*. New York: Putnam & Grosset.
- Polacco, P. (2001). *Mr. Lincoln's way*. New York: Philomel Books.
- Polacco, P. (2010). *The Junkyard Wonders*. New York: Philomel Books.
- Popov, N. (1996). *Why?*. New York: North-South Books.
- Rand, A., Rand, P., y Eichenberg, F. (1957). *Sparkle and spin: A book about words*. New York: Harcourt, Brace.
- Rand, A., Rand, P., y Eichenberg, F. (1970). *Listen! Listen!*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Rand, A., y Rand, P. (2006). *Little I*. San Francisco: Chronicle Books.
- Rappaport, D. (2005). *The secret seder*. New York: Hyperion Books for Children.
- Raschka, C. (1993). *Yo! Yes?*. New York: Orchard Books.
- Ringgold, F. (1991). *Tar Beach*. New York, NY: Crown Publishers, Inc.
- Roth, S. L. (2001). *It's still a dog's New York: A book of healing*. Washington, DC: National Geographic Society.
- Rumford, J. (2008). *Silent music: A story of Baghdad*. New York: Roaring Brook Press.
- Sendak, M. (1963). *Where the wild things are*. New York: Harper & Row.

BIBLIOGRAFÍA

- Seuss, Dr. (1971). *The Lorax*. New York: Random House.
- Seuss, Dr. (1972). *Marvin K. Mooney, will you please go now!*. New York: Random House.
- Seuss, Dr. (1985). *The cat in the hat*. New York: Random House.
- Shore, D. Z. H. (2006). *This is the dream*. New York: Amistad.
- Sís, P. (2007). *The wall: Growing up behind the Iron Curtain*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Skármeta, A. (2000). *The composition*. Toronto: Groundwood Books.
- St, G. J., y Small, D. (2004). *So you want to be president?*. New York: Philomel Books.
- Vaughan, M. (2011). *Irena's jars of secrets*. New York: Lee & Low Books.
- Walker, A. (2007). *Why war is never a good idea*. New York, NY: HarperCollinsPublishers.
- Weber, S. (2007). *A lesson my cat taught me*. Westland, MI: Light Sword Publishing.
- Wiesner, D. (2006). *Flotsam*. New York: Clarion Books.
- Wiesner, D. (2015). *Art & Max*. London: Andersen Press.
- Williams, S. A., y Byard, C. M. (1997). *Working cotton*. San Diego: Voyager Books.
- Wiles, D. (2001). *Freedom Summer*. New York: Aladdin Paperbacks.
- Winter, J. (2015). *Lillian's right to vote: A celebration of the Voting Rights Act of 1965*. New York: Schwartz & Wade Books.
- Winter, J. (2005). *The librarian of Basra: A true story from Iraq*. Orlando, Fla: Harcourt, Inc.
- Woloson, E. (2003). *My friend Isabelle*. Bethesda, MD: Woodbine House.

Woodson, J. (2011). *The Other Side* (10th Edition). New York: G.P .Putnam's Sons. The Penguin Group.

Young, E. (2006). *My Mei Mei*. New York: Philomel Books.

Bibliografía: Obras literarias

Bucay, J. (1994). *Recuentos para Demián: Los cuentos que contaba mi analista*.

Buenos Aires: Nuevo Extremo.

Bunyan, J. (1970). *The pilgrim's progress: Part 1, 1678*. Menston: Scolar P.

Delibes, M. (1994). *Los niños*. Barcelona: Planeta.

Duffy, C. A. (2011). *The Christmas truce*. London: Picador.

Favilli, E., y Cavallo, F. (2017). *Goodnight stories for rebel girls: 100 tales of extraordinary women*. London: Particular books.

Franková, A., Povolná, H., y Minaříková, V. K. (2013). *No he visto mariposas por aquí: Dibujos y poemas de los niños de Terezín*. Praga: Museo Judío de Praga.

Lipman, M. (1989). *El descubrimiento de Harry*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Mazzariol, G. (2017). *Mi hermano persigue dinosaurios*. Barcelona: Nube de Tinta.

Posteguillo, S. (2017). *El séptimo círculo del infierno. Escritores malditos, escritoras olvidadas*. Barcelona: Planeta.

Prida, D. (1990). Coser y cantar. En *Beautiful señoritas & other plays*. Houston: Arte Público Press.

Rodriguez, R. (2005). *Hunger of memory: The education of Richard Rodriguez: an autobiography*. New York: Dial Press Trade Paperbacks.

Selznick, B. (2007). *The invention of Hugo Cabret: A novel in words and pictures*. New York: Scholastic Press.

BIBLIOGRAFÍA

Yousafzai, M. (2013). *I am Malala: The girl who stood up for education and was shot by the Taliban*. New York, NY: Little, Brown, & Compan.

ANEXOS

Anexo: Cuestionario inicial⁵

⁵Cuestionario realizado por Agustín Reyes, Esther Alabau, Paula Bonilla, Rocío Domene y Natalia Pelufo.

1. I am _____ years old

2. I am: A boy A girl

3. ¿En qué idioma habláis en casa?

4. ¿Has viajado a algún país extranjero? ¿A cuál?

5. ¿A qué país/es te gustaría viajar?

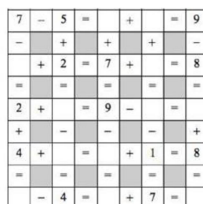
6. ¿Cuáles de estas actividades te sientes más capacitado para llevar a cabo? (elige 4 acorde a tu preferencia)



Leer un libro, escribir, hacer crucigramas...



Hacer senderismo, ver documentales sobre animales, coleccionar piedras, conchas...



Resolver problemas, hacer experimentos, usar el ordenador...



Escuchar música, tocar algún instrumento, cantar...



- Practicar algún deporte, actuar, hacer manualidades...



- Hablar con mis amigos, ser capitán de mi equipo, resolver conflictos...



- Escribir un diario, pensar en mis cosas...



- Utilizar un mapa, dibujar, hacer puzles...

7. Para estudiar ¿qué prefieres?: (elige dos opciones)

- Tomar apuntes, hacer esquemas y memorizar las ideas.
- Escuchar la explicación del profesor y, después, leer el libro de manera individual.
- Leer el libro y, después, explicar en voz alta lo que he leído mientras camino o me muevo.
- Comentar las ideas con mis compañeros, preguntarles y pensar juntos las respuestas para comprenderlas, no memorizarlas.

8. Cuando hacemos una actividad en clase: (elige una opción)

- Prefiero trabajar solo.
- Prefiero trabajar en parejas o en grupo.

9. Cuando tengo un problema: (elige una respuesta)

- Actúo sin pensar en las consecuencias.

- Primero pienso en qué puedo hacer y después lo hago.
- Hablo con un familiar o un amigo y le pido consejo.

10. ¿Te cuesta memorizar nuevas palabras en inglés? (Elige una respuesta)

- Sí.
- No.
- A veces, depende de si está en contexto o no.

11. ¿Cómo te describirías? (Elige una respuesta)

- Tímido. Hablador. Extrovertido. Callado.
- Otro: _____

12. ¿Cómo crees que se te da el inglés? (Elige una respuesta)

- Muy bien. Bien. Regular. Mal.

13. ¿Qué es lo que mejor sabes hacer en inglés? (Elige dos opciones)

- Escribir.
- Leer textos.
- Hablar.
- Escuchar y entender a la profesora.
- Expresar mis opiniones.

14. ¿En qué situaciones te pones nervioso? (Elige dos opciones)

- Cuando la profesora me corrige delante de toda la clase.
- Cuando tengo que hablar en inglés.
- Cuando sé lo que quiero decir pero no sé cómo se dice en inglés.
- Cuando no entiendo la explicación de la profesora.

15. ¿En qué situaciones te sientes más satisfecho? (Elige dos opciones)

- Cuando hablo en inglés con mis compañeros.
- Cuando la profesora me pide que explique algo en inglés al resto de la clase.
- Cuando ayudo a un compañero a entender algo.
- Cuando consigo hacer algo que pensaba que no era capaz de hacer.

16. Si algo me sale mal: (elige una respuesta)

- No me gusta admitirlo, así que intento olvidarlo.
- Dejo de hacerlo porque sé que me va a seguir saliendo mal.
- Intento arreglarlo y, si no puedo, intento hacerlo mejor la próxima vez.

17. Me esfuerzo al estudiar inglés para: (elige dos opciones)

- Sacar buenas notas.
- Poder comunicarme con gente que no habla mi idioma.
- Poder viajar a otros países.
- Aprender nuevas perspectivas.

18. En clase de inglés, mis actividades favoritas son: (elige tres opciones)

- Trabajar en grupo.
- Escuchar y cantar canciones.
- Inventar y escribir una historia.
- Ver películas.
- Hacer obras de teatro.
- Hacer juegos.
- Leer un texto y responder a las preguntas.

- Rellenar huecos.

19. ¿Cuánto tiempo dedicas a leer en tu tiempo libre, incluyendo el fin de semana? (Elige una respuesta)

- Menos de 30 minutos a la semana.
- Entre 30 minutos y 1 hora a la semana.
- Entre 1 y 2 horas a la semana.
- Más de 2 horas a la semana.

20. ¿Te gusta leer en inglés? (Elige una respuesta)

- Sí. No. Nunca lo he intentado.

21. Después de leer un texto en inglés en clase:

- No tengo interés en expresar mis ideas.
- Intento comunicar mis ideas al resto.
- a) En inglés
- b) En castellano
- c) En valenciano
- Escucho las ideas de mis compañeros y desarrollo ideas nuevas.

22. Si fueras el/la profesor/a de inglés por un día, ¿qué te gustaría hacer con tus alumnos?

Anexos: Sesiones de aula

Anexo 1: ALL CHILDREN HAVE ABILITIES⁶



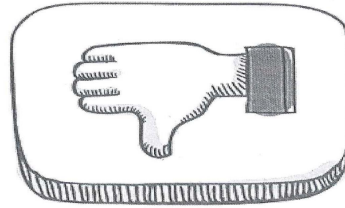
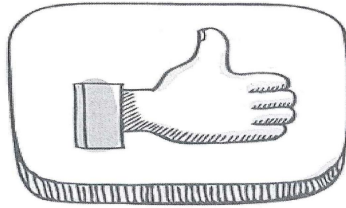
⁶ Mural realizado por Leyre Lledó Rambla, alumna de clases particulares de la investigadora.

Anexo 2: THE SELF AND THE OTHER



Anexo 3: PROS AND CONS

Date: 25-10-17



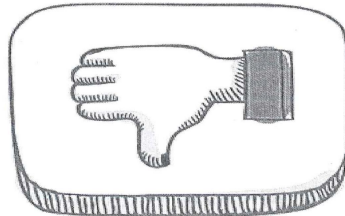
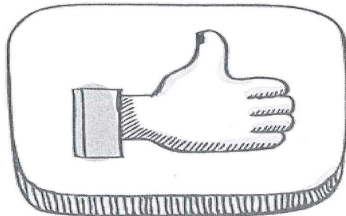
PROS AND CONS: CLOUDS OR HOUSES?

STORM
RAIN PROTECTION

CLOUDS	HOUSES
✓ They are beautiful	✓ You can play with your friends
✗ storm	✗ They are smalls
✓ Rain	✓ rain protection
✗ hide the sun	✗ fire
✓	✓

FIRE

Date:

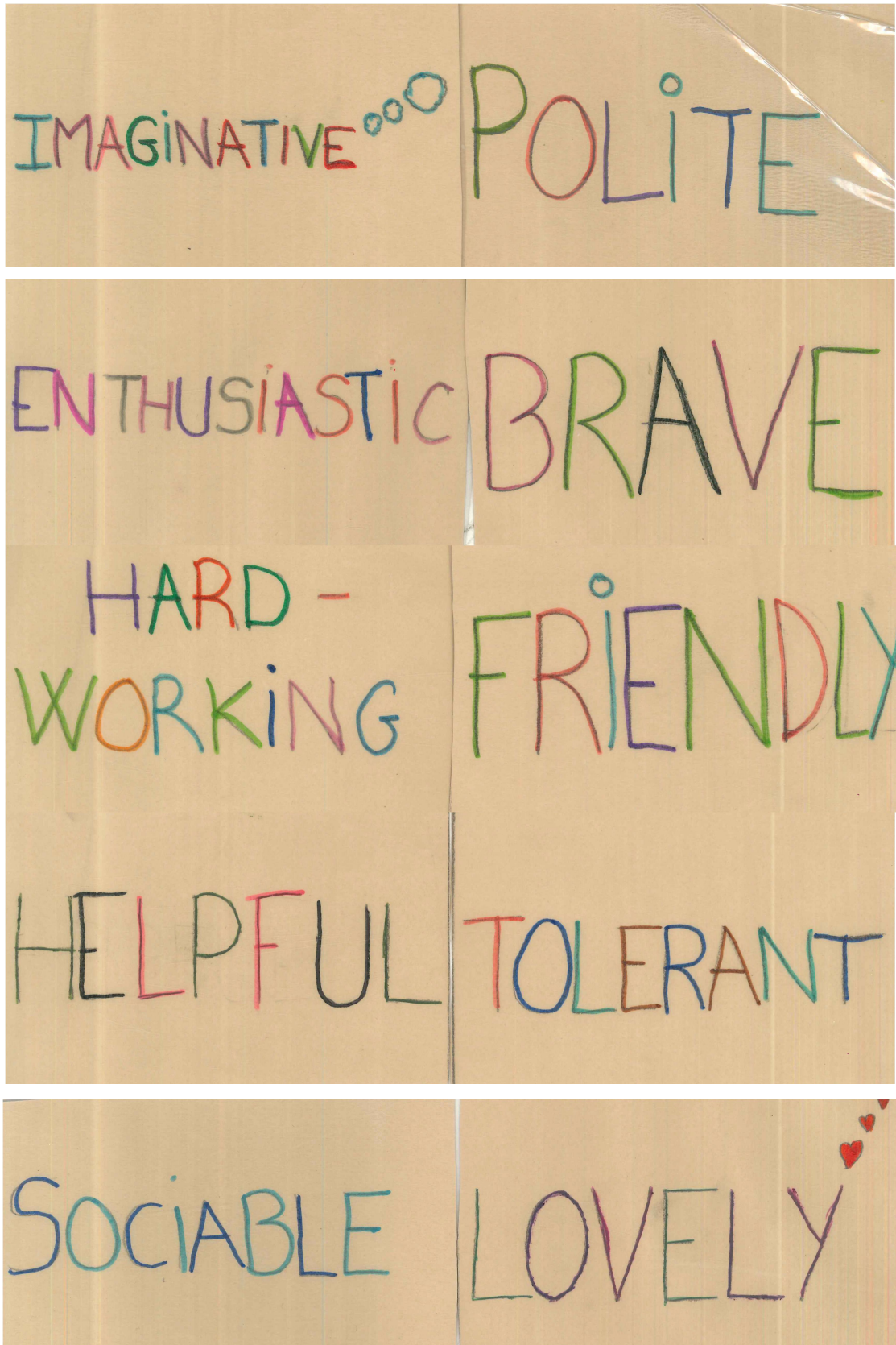


PROS AND CONS: CLOUDS OR HOUSES?

HIGH

CLOUDS	HOUSES
No enter thief	You are and friends
A Bird attack you	can enter thiefs
You no pay the rent	You have to pay the rent
You can low high bolva	

Anexo 4: POSITIVE ADJECTIVES⁷



⁷Fichas realizadas por Leyre Lledó Rambla, alumna de clases particulares de la investigadora.

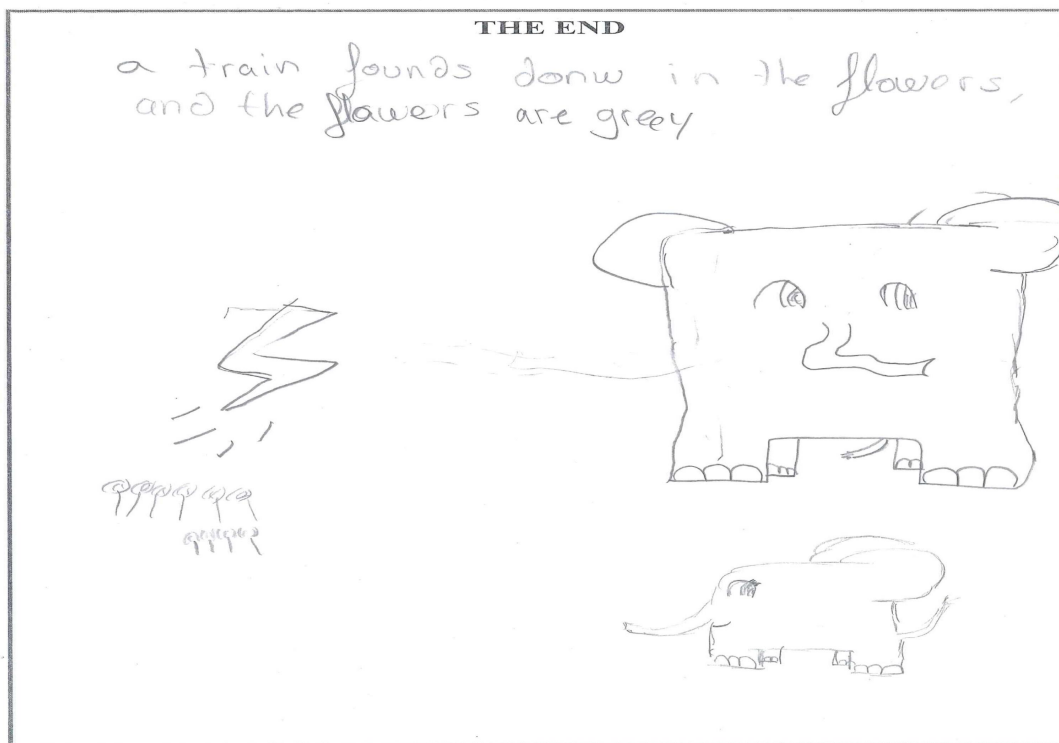
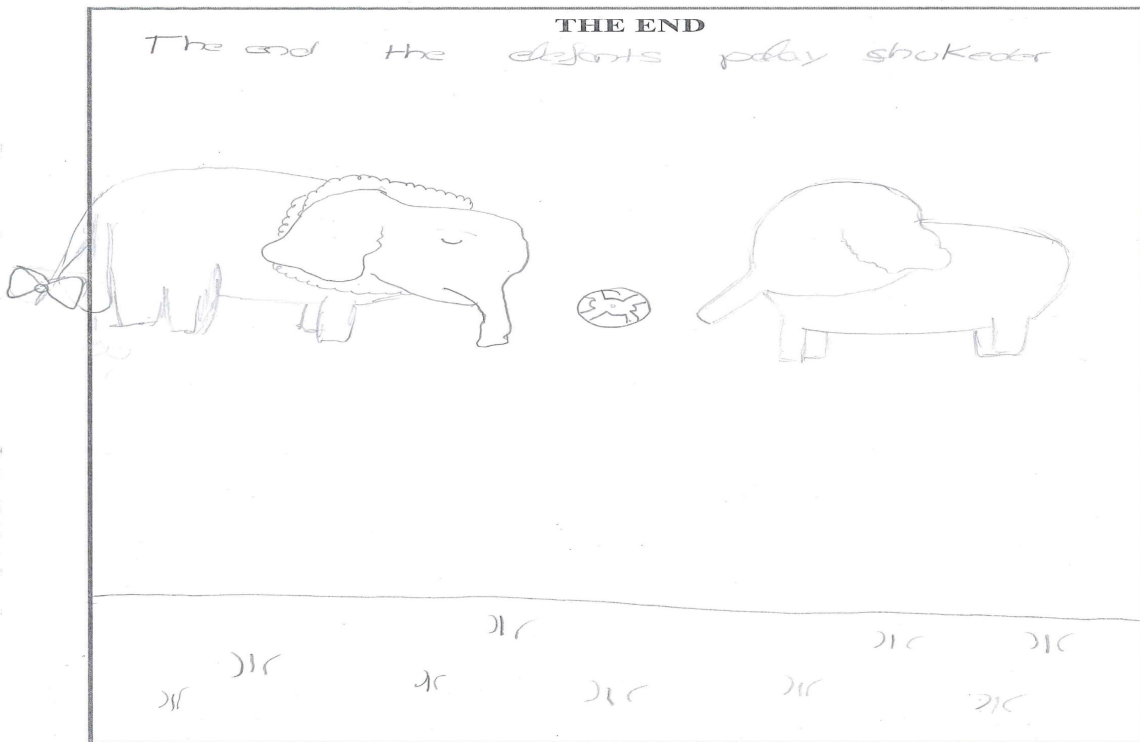
Anexo 5: FAMILY PHOTO



Anexo 6: COLOUR AND GENDER



Anexo 7: THE END



Anexo 8: STEREOTYPES





Anexo 9: COLOUR IDENTIFICATION



right



World



Friend



I like stamps



BLOOD



SQUARE

Anexo 10: POLITICS







EFE

Anexo 11: MY ELECTORAL PROGRAMME

MY ELECTORAL PROGRAMME

SPECIFIC VOCABULARY

SHARE MY SCHOOL ITEMS

LISTEN TO MY CLASSMATES

RESPECT MY CLASSMATES

DONATE MONEY TO CHARITY

SHARE MY LUNCH

VALUE OTHERS' OPINIONS

LEND MY FAVOURITE BOOKS

HELP MY CLASSMATES WITH HOMEWORK

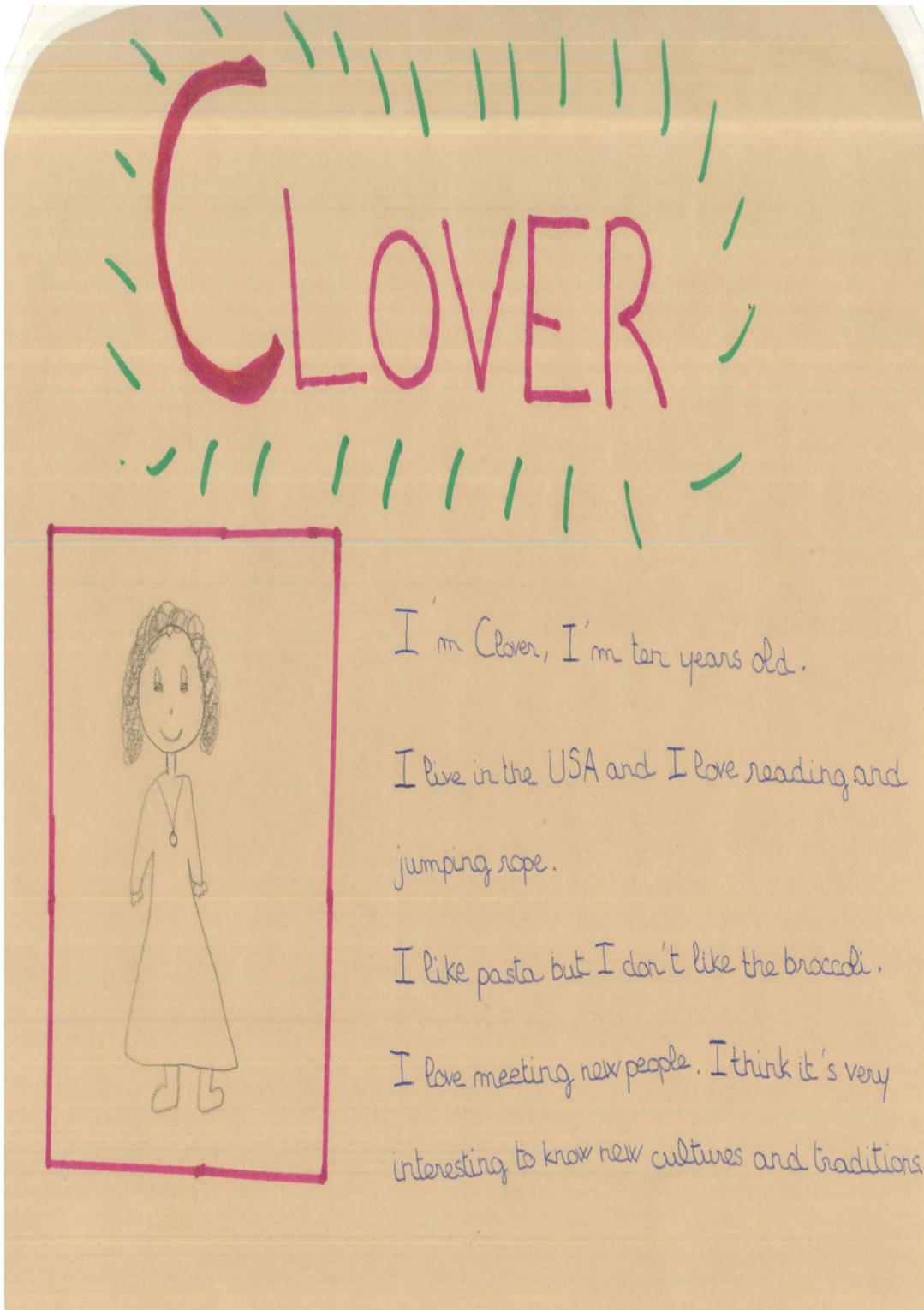
BE GOING TO

I'M GOING TO.....

I'M GOING TO.....

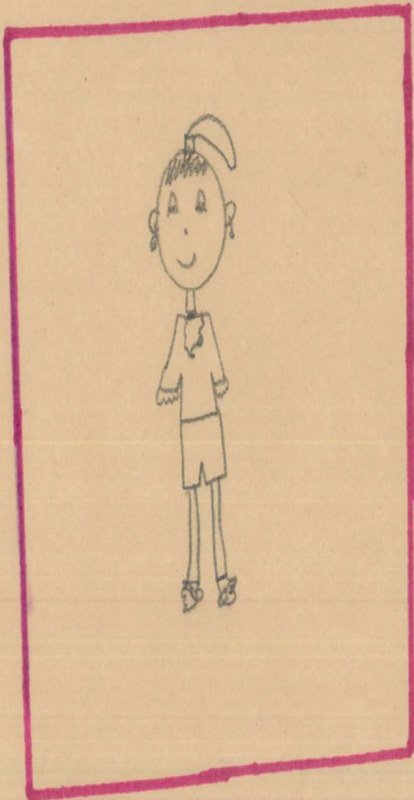
I'M GOING TO.....

Anexo 12: CLOVER AND ANNIE⁸



⁸Descripciones realizadas por Leyre Lledó Rambla, alumna de clases particulares de la investigadora.

ANNIE



I'm Annie. I'm ten years old.

I live in the USA. I love reading and jumping rope.

I like vegetables but I don't like fast food. I love healthy food. It's good for health.

I love meeting new people because I'm interested in learning new languages to travel around the world.

Anexo 13: FRIENDSHIP⁹



⁹Jaime Zaera Domene, en la segunda fotografía. Primeros contactos con el otro.



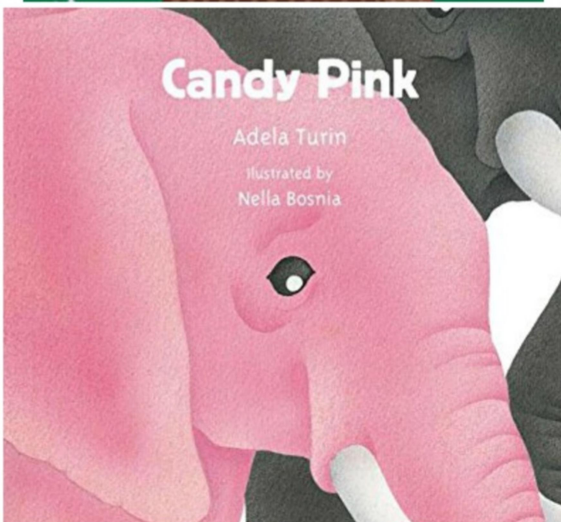
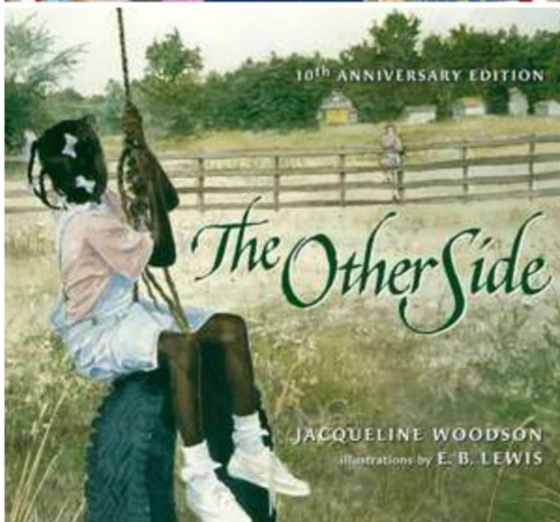
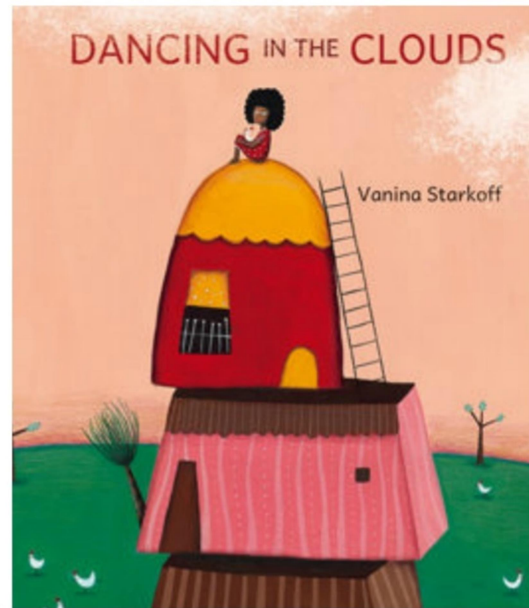
Anexo 14: IMPERATIVE

AFFIRMATIVE	NEGATIVE
EAT!	DON'T EAT!
LISTEN TO ME!	DON'T SHOUT!

Anexo 15: OUR INTERCULTURAL MUSEUM

OUR INTERCULTURAL MUSEUM

REFLECT, DREAM, IMAGINE, DISCOVER AND ENJOY



Anexo 16: INTERCULTURAL QUOTES

My mama says I shouldn't go on the other side. But she never said nothing about sitting on it

Where are the girls? I'd been thinking it over, and I would like to be PRESIDENT

I started to like the idea of having two neighbours

It's been hard to tell the difference between boy elephants and girl elephants

Anexos: Guías de lectura

Guía de lectura de *Dancing in the Clouds* (Sesión 1 y 2)

Cover

Do you like the cover?
What can you see on it?
How many houses can you see?
Do you think that the girl is happy or sad?

Pages 1- 10

Would you like to dance with the clouds?
What kinds of jobs can you see in this town?

Pages 11-30

Why has the colour changed into blue?
How many neighbours are there now?
Do you like having neighbours? Where are your neighbours from?

Pages 31- end

Why does the girl feel sad when she is dancing in the clouds?
What do you prefer being alone in the clouds or playing with your neighbours and friends?

Guía de lectura de *Candy Pink* (Sesión 3 y 4)

<p>Cover</p> <p>Do you like the cover?</p> <p>What can you see on it?</p> <p>Have you ever seen a pink elephant?</p> <p>Do you think this pink elephant is a girl or a boy?</p>	<p>Pages 1-6</p> <p>What is the colour of a male elephant? and a female one?</p> <p>Why do the female elephants have to eat anemones and peonies?</p> <p>Do you think this situation is fair? Why?</p>	<p>Pages 7-19:</p> <p>What are the differences between the images of female and male elephants?</p> <p>Who are happier? Why?</p> <p>Why Daisy's parents are angry? What would you recommend Daisy to do?</p>
<p>Pages 20-end</p> <p>How does Daisy feel when she takes her pink clothes off?</p> <p>How does the other girls feel?</p> <p>Do you think it's important to help the others to get their dreams?</p> <p>Do you think girls and boys have the same rights?</p> <p>What do you think about a girl who wants to be a footballer? and about a boy who wants to dance ballet?</p>		

Guía de lectura de *Grace for President* (Sesión 5, 6 y 7)

Cover
Do you like the cover?
What can you see?
What do you know about the USA?
What is a president?

Pages 1- 10
Why is Grace so surprised?
Can you describe her opponent in the election?

Pages 12- 21
What do you like most of Grace's campaign? And Thomas?
Do you think boys should vote for boys and girls for girls?

Pages 22-32
Why do you think Grace is the winner?
Would you like to be the President of Spain? Why? What would you do?

Guía de lectura de *The Other Side* (Sesión 8, 9 y 10)

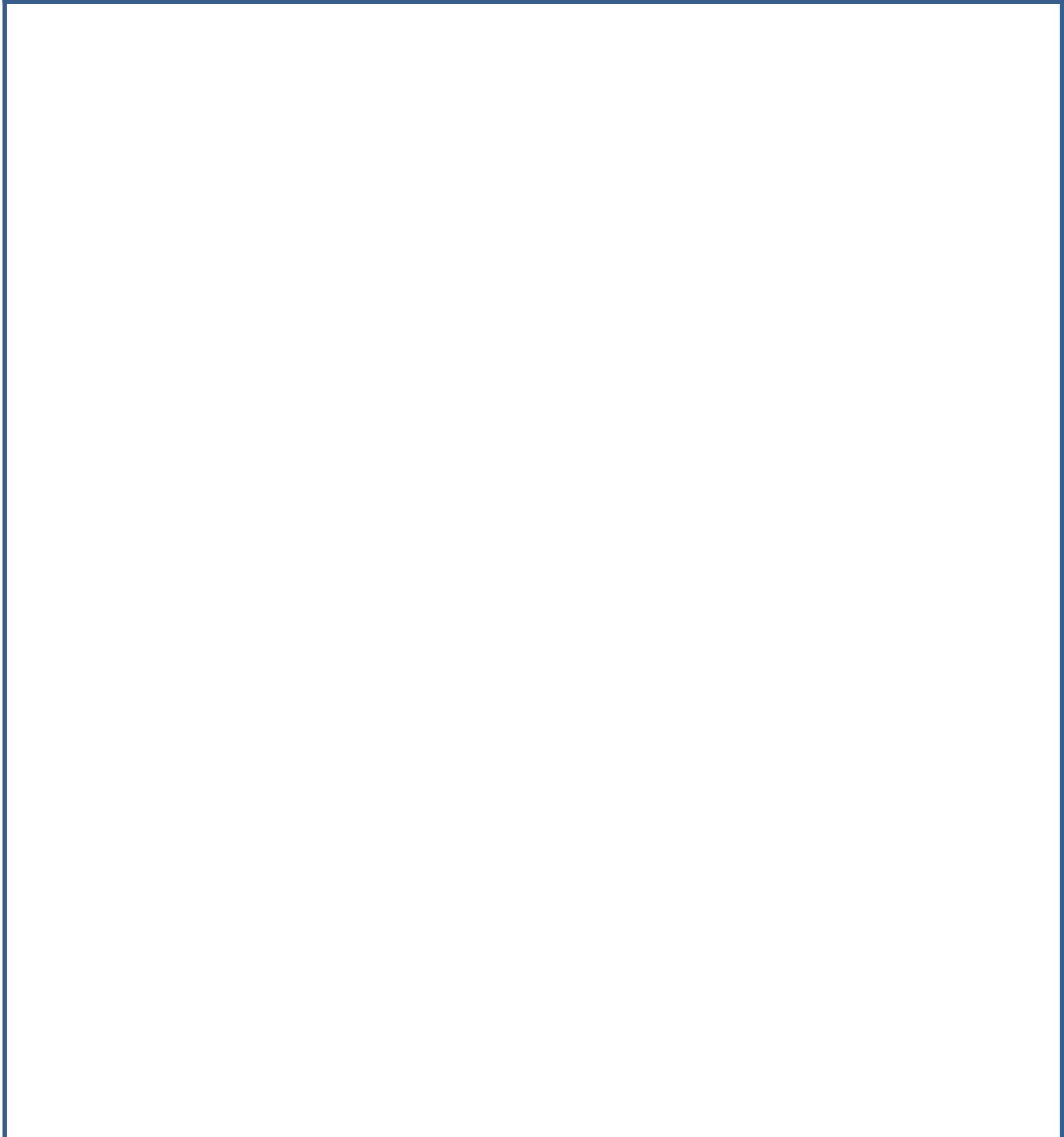
<p>Cover</p> <p>Do you like the cover?</p> <p>What elements can you see?</p> <p>Who do you think is the protagonist of this story?</p> <p>What do you think there is in the other side of the fence?</p>	<p>Pages 1-13</p> <p>Why do you think Sandra doesn't want to play with Annie?</p> <p>Do you think it's impolite to observe other people? Why?</p> <p>Do you think people from different races can be friends? Why?</p> <p>Do you like Clover's room? Do you have books in your bedrooms? Do you like reading like her?</p>	<p>Pages 14- 20</p> <p>How do you think Clover feels in this photo?</p> <p>Do you like this photo? Can you describe it?</p>	<p>Pages 21- end</p> <p>What does this illustration reflect? How do you think these girls feel?</p> <p>Finally, what happens with the fence?</p> <p>What would you do with the fence? Why?</p>
--	--	---	--

Anexos: Tareas semanales

ANEXO: TAREA SEMANAL 1

DANCING IN THE CLOUDS: AN INTERCULTURAL WORLD

Make a picture where you express your thoughts and feelings about an intercultural world



Date: 18th October

DANCING IN THE CLOUDS: AN INTERCULTURAL WORLD

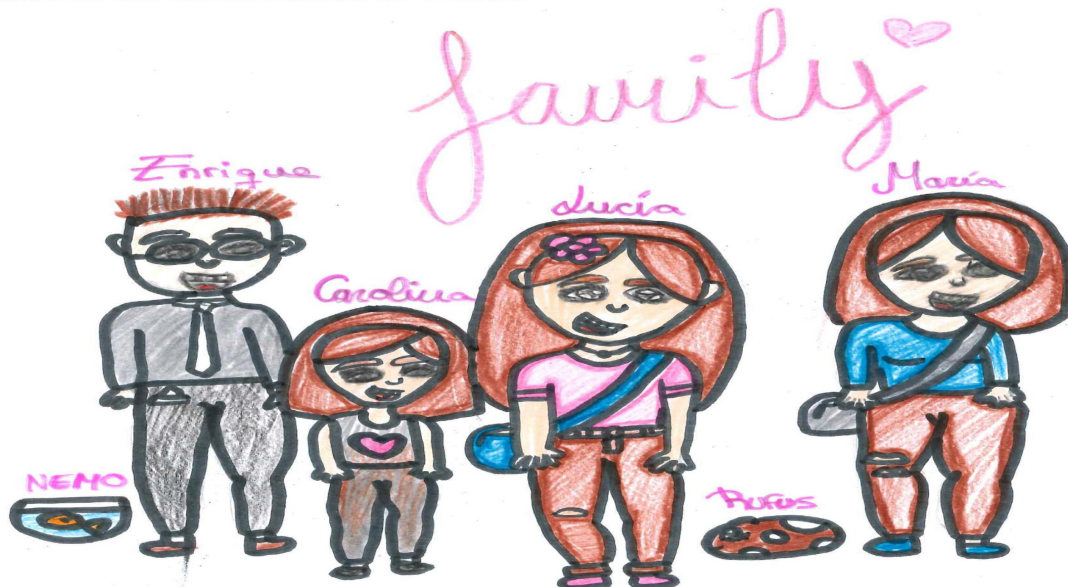
Make a picture where you express your thoughts and feelings about an intercultural world



Date: 18th October

DANCING IN THE CLOUDS: AN INTERCULTURAL WORLD

Make a picture where you express your thoughts and feelings about an intercultural world

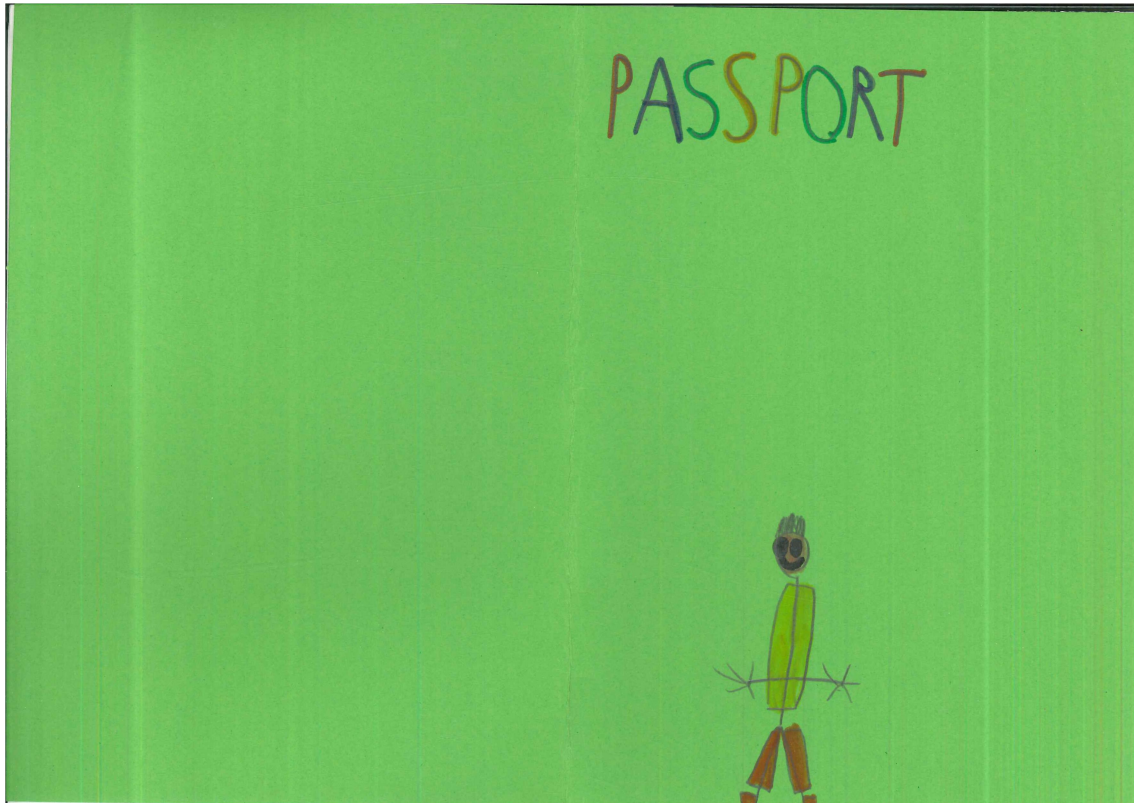


Date: 18th October

DANCING IN THE CLOUDS: AN INTERCULTURAL WORLD

Make a picture where you express your thoughts and feelings about an intercultural world







Name and Surname : Lucia Plaza Collado
Country : Valencia
Language /s : Spain
Favorite food : spinach hamburguesa
Favorite Song : greater

ANEXO: TAREA SEMANAL 3

Write a reflection on the following photo. (4-5 lines)

Tips:

Pay attention to the big moustache

Pay attention to children's hands

Write about the feelings of boys and girls (sad, angry, happy...)



The two children are covering the girl's ears and they are sad. The father has a very long moustache. I suppose they are like that because someone will have died.

Date: 8th November

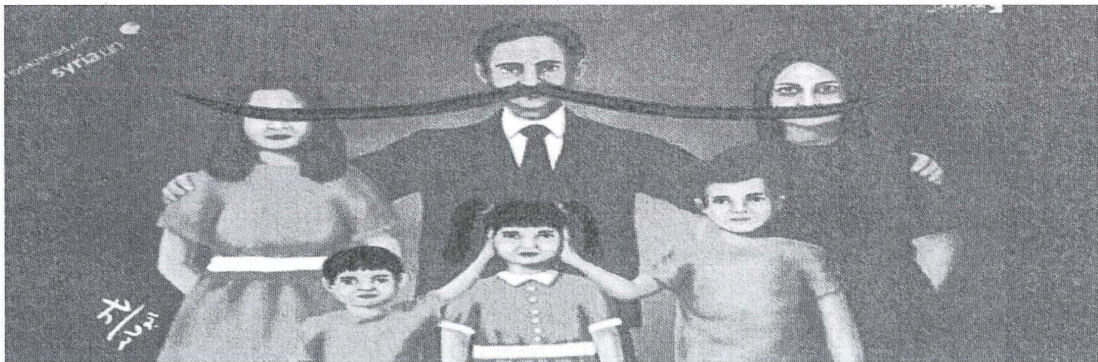
Write a reflection on the following photo. (4-5 lines)

Tips: *long moustache*

Pay attention to the big moustache

Pay attention to children's hands

Write about the feelings of boys and girls (sad, angry, happy...)



*Pod a long moustache,
Is a family normal. I mean normal.
I like family. Is a fotografy.
Is a 5 person. Is a normal.
Is a dad a long moustache*

ANEXO: TAREA SEMANAL 4

I'M A POET: DEAR DAISY

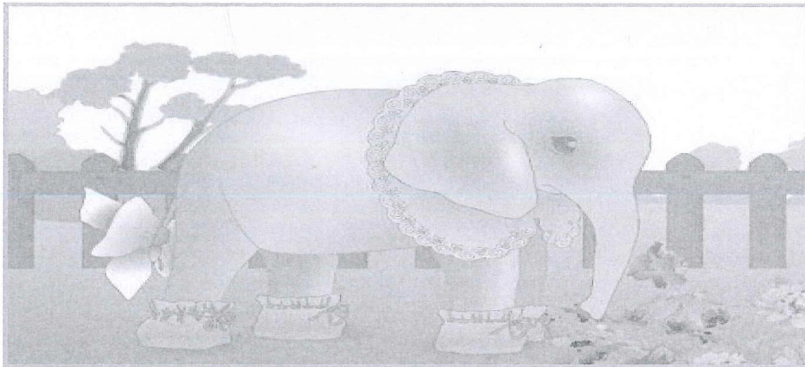
Write a poem (4-5 verses) about Daisy



Date 15th November

I'M A POET: DEAR DAISY

Write a poem (4-5 verses) about Daisy

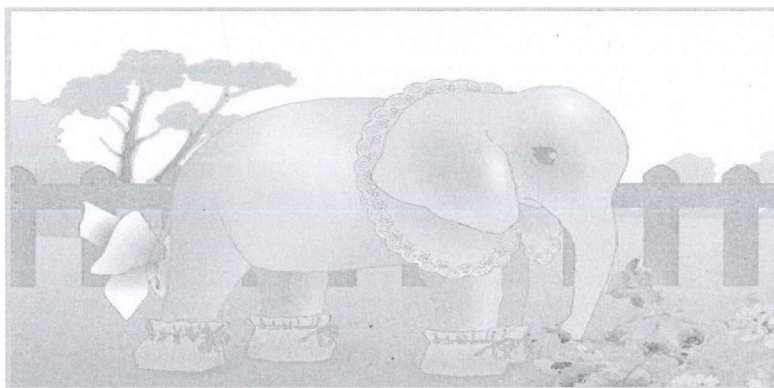


She is grey but she is great.
Is not pink but is fun.
She don't like the flowers
but she like ~~get~~ playing

Date 15th November

I'M A POET: DEAR DAISY

Write a poem (4-5 verses) about Daisy

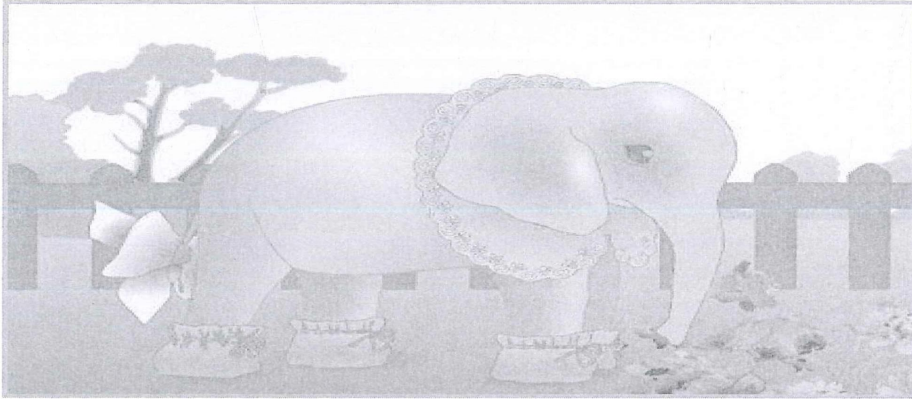


POOR DAISY... SHE'S SAD,
IS NOT PINK, SHE'S BLACK.
SHE'S NO HAVE-FRIENDS
BECAUSE IS GREY.

Date 15th November

I'M A POET: DEAR DAISY

Write a poem (4-5 verses) about Daisy



Daisy is rosita
like a butterfly
later it became grayish
like a bunia.

ANEXO: TAREA SEMANAL 5

Elaborate a mind mapping where you write down the essential characteristics of a good president

Tips:

Here there is an example

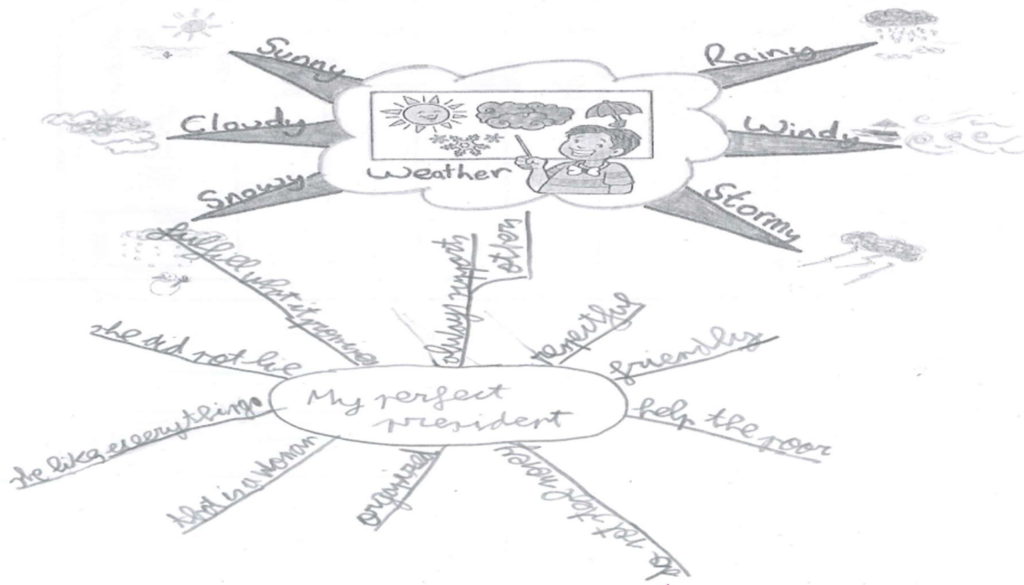


Date: 22nd November

Elaborate a mind mapping where you write down the essential characteristics of a good president

Tips:

Here there is an example

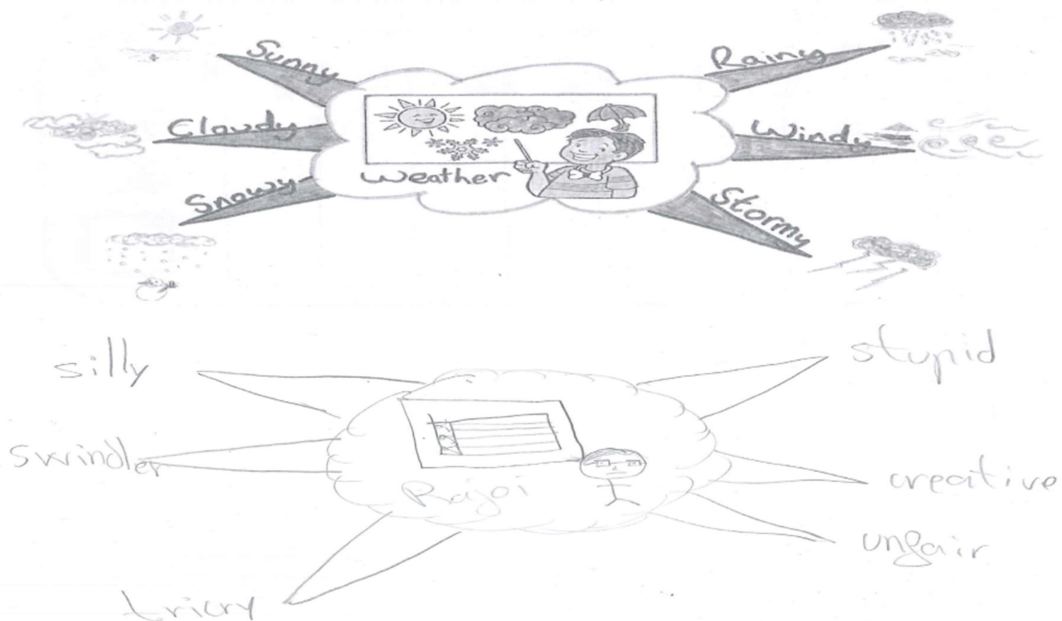


Date: 22nd November

Elaborate a mind mapping where you write down the essential characteristics of a good president

Tips:

Here there is an example



ANEXO: TAREA SEMANAL 6

Write a description about an ideal president for your country (40-50 words)

Date 29th November

Write a description about an ideal president for your country (4-5 lines)

The ideal president is who picks
trash, who avoid wars, who is
good, president who don't abuse
for power, who help people and
who don't laugheter of others.

Date 29th November

Write a description about an ideal president for your country (4-5 lines)

The ideal president is fair to everyone, he values all opinions equally, he is reasonable, funny, intelligent and kind

Date 29th November

Write a description about an ideal president for your country (4-5 lines)

I want to have a president that is kind, nice, funny, that has interest in protecting our city, that has interest in us, that be a good person, that protects our laws that listen to us and that explains well.

Date 29th November

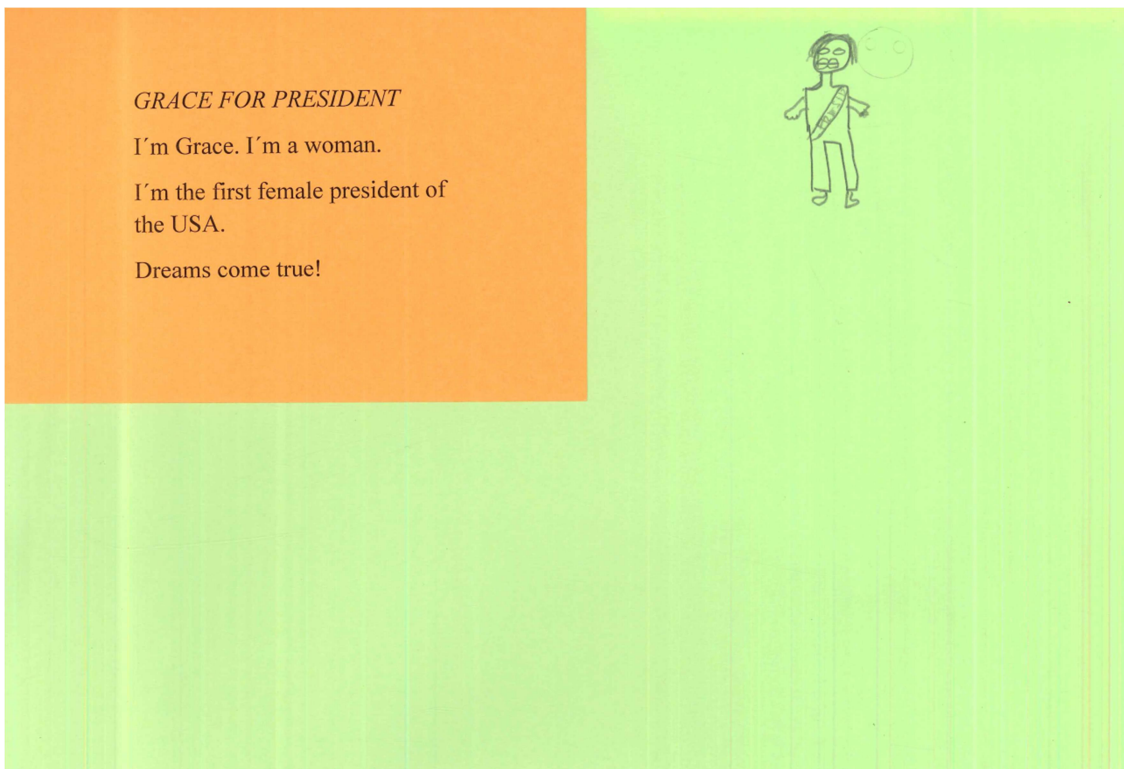
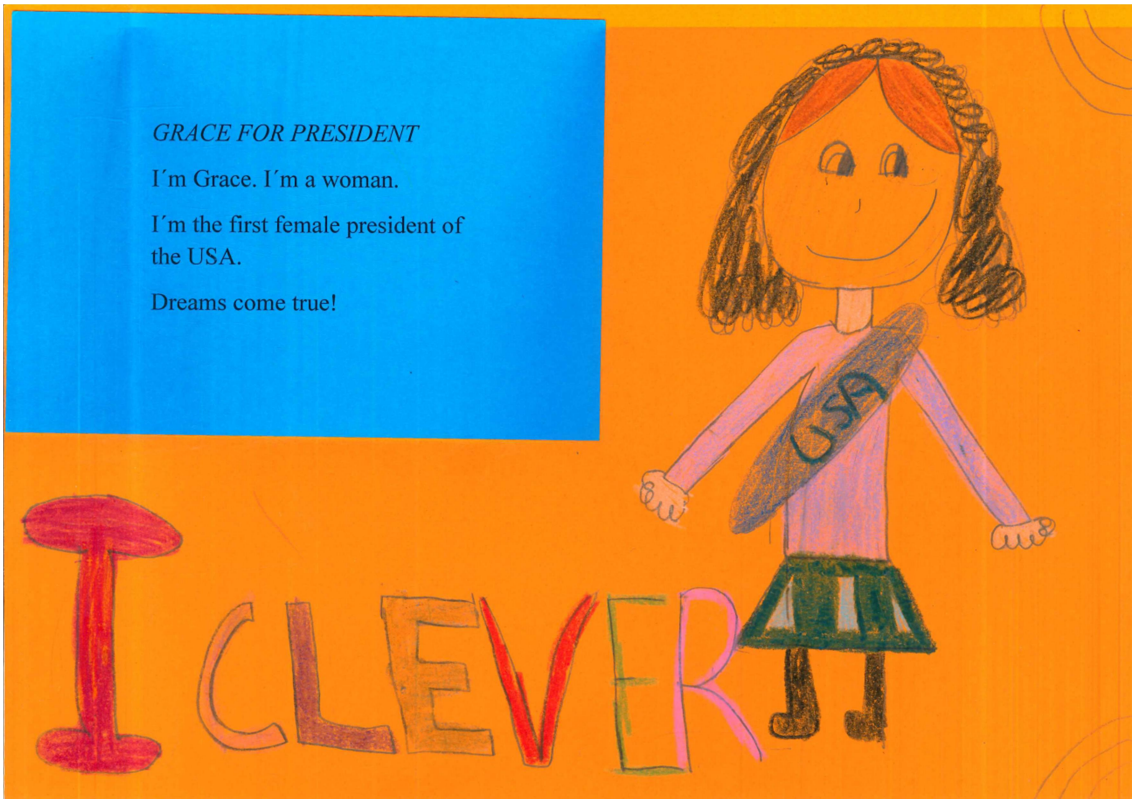
Hugo Rentería Morleón

Write a description about an ideal president for your country (4-5 lines)

My president is respectful and sociable.
It is very good help, friendly, take care of the plants and is not racist or anything like that. My president is a woman she never lies or cheats anyone.
I wish it was like that.

ANEXO: TAREA SEMANAL 7

Imagine how Grace will be as an adult and president of the USA. Draw a picture of her.



ANEXO: TAREA SEMANAL 8¹⁰

Colour Clover's favourite photo and describe it by using three words.



- 1.
- 2.
- 3.

¹⁰ La contestación a las cartas fue realizada por Leyre Lledó Rambla, alumna de clases particulares de la investigadora.

Write a letter to Clover and ask her what you want.

Tips:

- Be creative
- Be imaginative
- Be intercultural

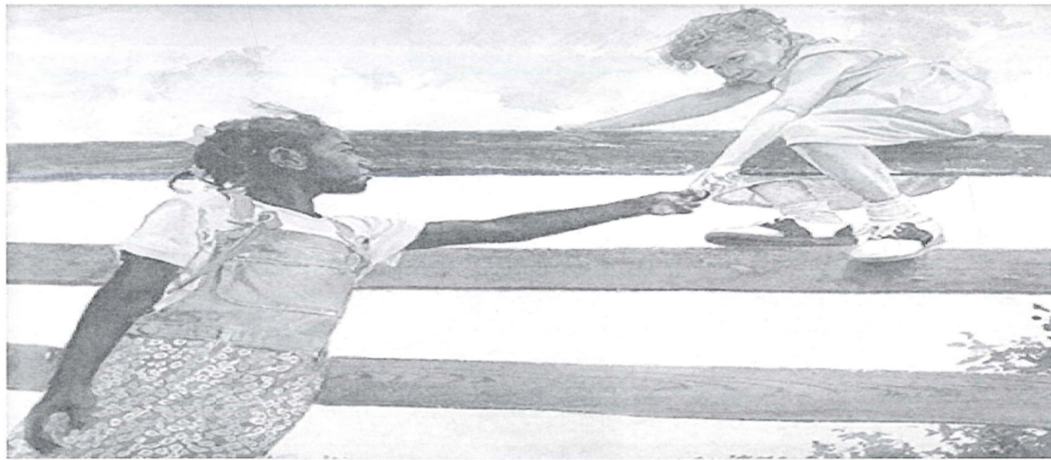
Dear Clover,

Love,

Signature

Date: 21st December

Colour Clover's favourite photo and describe it by using three words.



1. Friendly
2. lolle
3. Is a black and white

Write a letter to Clover and ask her what you want.

Tips:

- Be creative
- Be imaginative
- Be intercultural



Dear Clover,

Hello, I'm Hugo. I want to ask you some questions to know more things about you. What do you like to do in your free time? What is your favourite food? Now I'm going to tell you things about me. I hate meat. I'm a percussionist and play in a band.

Love,

Signature

Hi Hugo,

In my free time, I read a lot of books because I love reading and ~~I~~ jumping rope. My favourite food are rice and pasta. I also hate meat like you. I don't play any instrument but I would like it. One day I have to listen your band.

LOVE,

Clover

Write a letter to Clover and ask her what you want.

Tips:

- Be creative
- Be imaginative
- Be intercultural



Dear Clover,

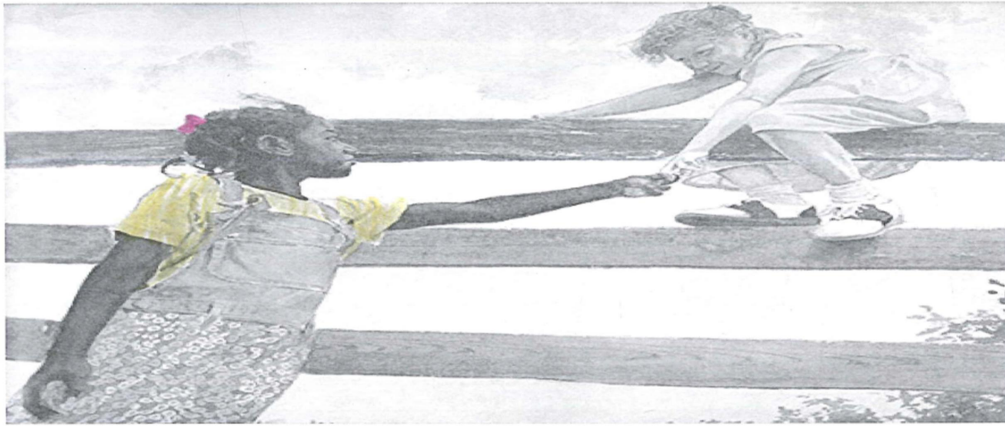
Hi, I'm Laura.
I would like to know you.
Why don't you have friends? Do they despise you because of your skin tone? Well, it does not matter since you have a friend who wants you to be the skin tone of who you are. Suse you are very kind and friendly.
Goodbye I hope to receive your letter back.

Love, Laura.

Signature Laura

Date: 21st December

Colour Clover's favourite photo and describe it by using three words.



1. Friends
2. Smile
3. Spiking

Hi Laura,

I am very happy to know about you! Of course I have friends but I want to have more. My skin tone doesn't mind at all. What about you? Do you like reading? I love reading and jumping rope. My favourite colour is blue. What is your favourite colour? I hope you enjoy reading my letter.

Love,

Clover

ANEXO: TAREA SEMANAL 9

A BOOKMARK IS VERY USEFUL TO REMEMBER WHERE OUR READING ADVENTURE STOPPED THE NIGHT BEFORE

Make a bookmark with a sentence about friendship

Tips:

Here, there is an example





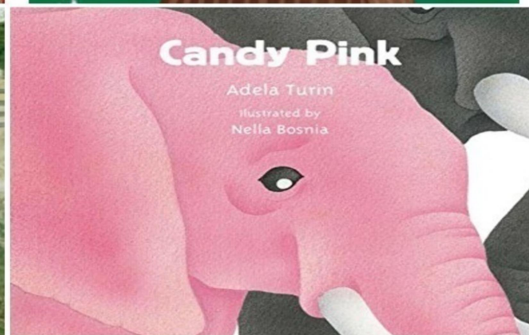
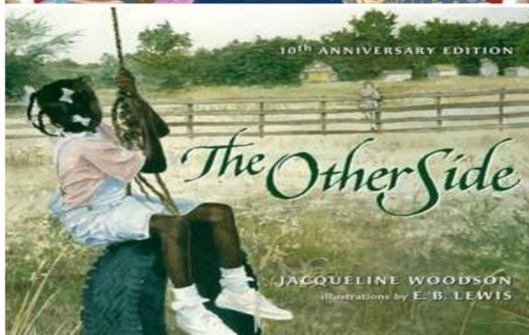
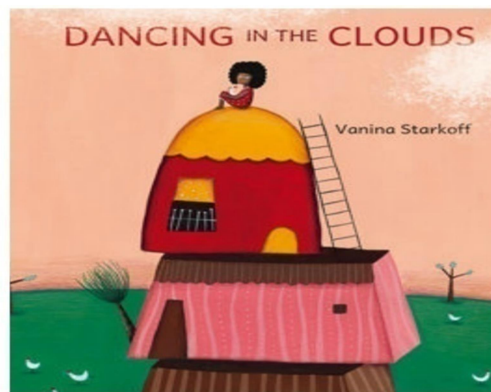
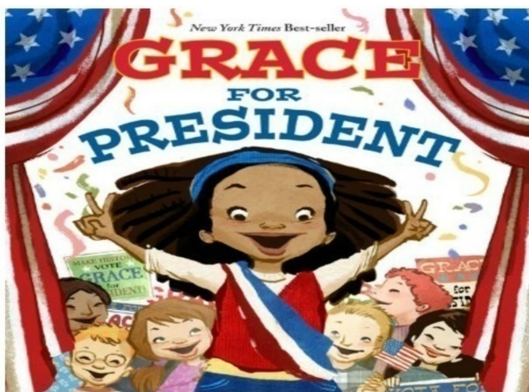
ANEXO: TAREA SEMANAL 10

WHAT IS YOUR FAVOURITE BOOK?

Think about your favourite book and create an artistic expression of your election

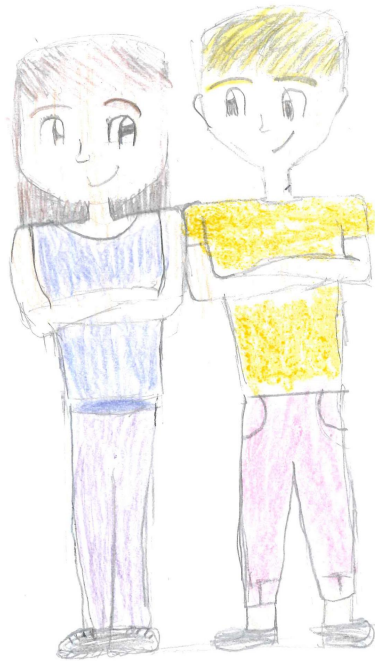
Tips:

- **You can draw a picture with an important sentence**
- **You can write a poem**
- **You can write a story**



Boys and girls can be whatever

they



want.

No matter what skin color
you are you can do what you
PROPOSE





Your color not important



Anexo: Evaluaciones individuales

Anexo: Evaluaciones individuales después de la sesión 1

1. Huckleberry Finn: “I do not wish any reward but to know I have done the right thing”

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	1	El alumno se muestra distraído y no muestra interés en la primera de las sesiones
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	1	Al no mostrar interés en la lectura y encontrarse disperso no podemos analizar este criterio de evaluación
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	1	No analizable
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	1	No analizable
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	1	No analizable
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	1	No analizable
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	1	No analizable
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	1	No analizable

El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	1	No analizable
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	1	No analizable
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	1	No analizable
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	1	No analizable
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	1	No analizable
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	1	No analizable
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	1	No analizable
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	1	No analizable

2. David Copperfield: “These books were a way of escaping from the unhappiness of my life”

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	1	No muestra interés alguno en esta sesión, incluso, por momentos, pinta y dibuja en su agenda
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	1	No analizable
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	1	No analizable
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	1	No analizable
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	1	No analizable
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	1	No analizable
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	1	No analizable
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	1	No analizable
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	1	No analizable
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	1	No analizable

El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	1	No analizable
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	1	No analizable
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	1	No analizable
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	1	No analizable
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	1	No analizable
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	1	No analizable

3. Virginia Woolf: “I am rooted, but I flow”

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	3	Una de las protagonistas de esta sesión, la niña con autismo, participa y se muestra interesada en la lectura
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	2	Pese a las grandes dificultades que observamos intenta interiorizar dichos aspectos en esta primera sesión
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	3	La niña nos comenta su ascendencia portuguesa, aunque se muestra un poco reticente a hacerlo en un tono demasiado alto, por miedo a la desaprobación por parte de sus compañeros
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	2	Observa las diferencias entre el vecindario, pero de momento, probablemente al no haber terminado la lectura completa del álbum, no se expresa en voz alta
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	3	Conoce la existencia del otro e intenta integrarlo en su vida, al menos por el momento, familiar
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	2	No existe reacción ya que aun no nos hemos adentrado en este aspecto

El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	2	Intenta expresarse, pero en este inicio de las sesiones, no sabemos muy bien si el problema del bloqueo es más bien emocional (se siente vulnerable ante las posibles risas de sus compañeros) o lingüístico.
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	3	Por sus gestos faciales, observamos que entiende casi todo en torno a los mensajes de los cuentos
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	2	Identifica los mensajes pero por el momento no intenta empatizar con el resto de sus compañeros, se muestra un tanto aislada
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	2	Es demasiado pronto para analizar este aspecto, pero al menos intenta expresar lo que siente
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	3	De nuevo, aparece un pequeño bloqueo a la hora de expresarse
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	4	Caso significativo. Desde el primer día, se muestra entusiasmada ante la posibilidad de realizar lecturas en el aula de inglés
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	2	En cuanto al aspecto gramatical, observamos grandes dificultades
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	2	Por el momento, siente miedo a expresarse

El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	1	Por algunos gestos, observamos que tiene problemas y se siente rechazada por sus compañeros, especialmente, en la tarea grupal de la elección del nombre de la muñeca
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	2	Aunque la limitación lingüística es notable, muestra interés por aprender

4. Ada Lovelace: “That brain of mine is something more than merely mortal, as time will show”

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	2	Muestra signos de interés con la mirada, pero no abre la boca en toda la sesión
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	1	No analizable
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	1	No analizable
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	1	No analizable
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	1	No analizable
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	1	No analizable
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	1	No analizable
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	1	No analizable
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	1	No analizable
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	1	No analizable

El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	1	No analizable
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	1	No analizable
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	1	No analizable
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	1	No analizable
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	1	No analizable
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	1	No analizable

5. Margaret Hamilton: “I worked on all the Apollo manned missions”

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	2	Muestra signos de interés, alguna mirada, sonrisa... pero se distrae fácilmente
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	1	No analizable
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	1	No analizable
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	1	No analizable
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	1	No analizable
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	1	No analizable
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	1	No analizable
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	1	No analizable
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	1	No analizable
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	1	No analizable

El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	1	No analizable
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	1	No analizable
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	1	No analizable
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	1	No analizable
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	1	No analizable
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	1	No analizable

6. Sherlock Holmes: “To a great mind, nothing is little”

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	1	No muestra interés alguno, está inquieto, intentando desconcentrar a sus compañeros de mesa
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	1	No analizable
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	1	No analizable
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	1	No analizable
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	1	No analizable
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	1	No analizable
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	1	No analizable
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	1	No analizable
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	1	No analizable
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	1	No analizable

El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	1	No analizable
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	1	No analizable
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	1	No analizable
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	1	No analizable
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	1	No analizable
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	1	No analizable

7. Harry Potter: “Understanding is the first step to acceptance, and only with acceptance can there be recovery”

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	3	Muestra interés y participa de forma notable a lo largo de la sesión
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	2	Aunque con bastantes limitaciones, muestra interés por aprender
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	2	Se observa un interés por conocer a los vecinos de la niña del primer álbum ilustrado
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	2	Participa de forma aislada en torno a la cuestión de la diversidad cultural
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	2	Sabe de su existencia, pero no ofrece muestras de aplicación a su propio contexto vital
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	2	Por el momento no tenemos datos relevantes en torno a este aspecto
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	2	Intenta reflexionar, pero el impedimento lingüístico bloquea algunas de sus participaciones
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	3	Entiende los mensajes y muestra su opinión ante ellos
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	2	Por el momento, no se observa un traslado de dicho aprendizaje a su vida real

El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	2	Se siente más cómodo expresándose en su lengua materna y muestra cierta reticencia a utilizar el inglés
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	3	Se muestra creativo e imaginativo a través de sus participaciones
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	3	Se muestra entusiasmado en algunos de los momentos de la sesión
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	2	Se advierten grandes dificultades gramaticales
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	2	No muestra gran interés en este aspecto
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	2	En esta primera sesión no es un aspecto demasiado valorable
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	2	Se observa un déficit de vocabulario y por ello prefiere utilizar su lengua materna

8. Alicia Alonso: “A dancer should learn from all the arts”

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	2	Muestra interés pero a la vez demasiada timidez a la hora de participar (a menudo esconde su cara con su pelo)
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	1	No analizable
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	1	No analizable
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	1	No analizable
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	1	No analizable
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	1	No analizable
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	1	No analizable
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	1	No analizable
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	1	No analizable
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	1	No analizable

El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	1	No analizable
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	1	No analizable
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	1	No analizable
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	1	No analizable
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	1	No analizable
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	1	No analizable

9. Maria Montessori: “Never help a child with a task at which she feels she can succeed”

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	2	Muestra interés, aunque sin participación activa
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	1	No analizable
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	1	No analizable
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	1	No analizable
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	1	No analizable
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	1	No evaluable
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	1	No analizable
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	1	No analizable
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	1	No analizable
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	1	No analizable

El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	1	No analizable
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	1	No analizable
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	1	No analizable
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	1	No analizable
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	1	No analizable
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	1	No analizable

10. Michelle Obama: “Always stay true to yourself and never let what somebody else says distract you from your goals”

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	2	Muestra interés mediante la observación de determinadas ilustraciones del cuento, pero se distrae con facilidad
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	1	No analizable
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	1	No analizable
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	1	No analizable
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	1	No analizable
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	1	No analizable
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	1	No analizable
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	1	No analizable
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	1	No analizable
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	1	No analizable
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	1	No analizable

El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	1	No analizable
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	1	No analizable
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	1	No analizable
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	1	No analizable
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	1	No analizable

11. Marie Curie: “Nothing in life is to be feared. It is only to be understood”

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	3	Muestra gran interés y participación en el proceso lector
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	3	Se muestra como una alumna aventajada ya que su bagaje lingüístico y cultural es superior al del resto
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	2	Muestra cierta apertura al interculturalismo, pero no muestra, por el momento, indicios de integrarlo a su vida diaria
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	3	En este caso, observamos, que el proceso crítico-reflexivo ya ha comenzado tras la primera sesión
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	2	Conoce al otro pero no lo integra, por el momento, en su vida real
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	2	Debido a que solo ha transcurrido una sesión, este aspecto no es demasiado valorable
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	3	Expresa sus opiniones e intenta hacerlo en lengua inglesa, se muestra interesada y pregunta en inglés sus dudas
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	3	Entiende los mensajes y trata de expresarlo

El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	3	Intenta aplicar estos mensajes en su vida real (defiende a una compañera cuando se siente rechazada)
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	3	Intenta utilizar el inglés en todo momento y pregunta dudas
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	4	Sin duda, la persona que por el momento ha mostrado más iniciativa y uso de la imaginación y la creatividad
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	4	Muestra un gran interés por el hecho de leer en inglés en clase
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	3	Aunque posee un más que aceptable nivel lingüístico, se observan, a su vez, algunas limitaciones
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	3	En torno al desarrollo del pensamiento crítico, la niña intenta analizar los porqués de cada situación y formular preguntas
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	4	Respeto otras opiniones, escucha atenta cuando hablan sus compañeros
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	3	Logra emitir enunciados con pequeños errores pero entendibles

12. Irena Sendlerowa: “I was brought up to believe that if a person was drowning, they must be rescued, regardless of their religion or nationality”

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	2	Muestra cierto interés y parece seguir la lectura y actividades pero sin participar
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	1	No analizable
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	1	No analizable
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	1	No analizable
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	1	No analizable
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	1	No analizable
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	2	En este aspecto, cabe destacar cuando dice a otro de sus compañeros: “no interrumpas”
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	1	No analizable
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	1	No analizable
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	1	No analizable

El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	1	No analizable
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	1	No analizable
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	1	No analizable
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	1	No analizable
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	1	No analizable
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	1	No analizable

13. Nina Simone: “I tell you what freedom is to me: No fear”

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	2	Muestra interés visual, pero se dispersa con facilidad con sus compañeros de mesa
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	1	No analizable
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	1	No analizable
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	1	No analizable
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	1	No analizable
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	1	No analizable
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	1	No analizable
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	1	No analizable
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	1	No analizable
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	1	No analizable

El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	1	No analizable
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	1	No analizable
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	1	No analizable
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	1	No analizable
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	1	No analizable
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	1	No analizable

14. Dorian Grey: “I want to be good. I can't bear the idea of my soul being hideous”

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	1	No muestra interés alguno, se dispersa con demasiada frecuencia
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	1	No analizable
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	1	No analizable
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	1	No analizable
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	1	No analizable
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	1	No analizable
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	1	No analizable
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	1	No analizable
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	1	No analizable
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	1	No analizable

El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	1	No analizable
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	1	No analizable
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	1	No analizable
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	1	No analizable
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	1	No analizable
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	1	No analizable

15. Gregor Samsa: “Calm —indeed the calmest— reflection might be better than the most confused decisions” (No está presente en esta sesión)

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	1	No analizable
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	1	No analizable
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	1	No analizable
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	1	No analizable
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	1	No analizable
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	1	No analizable
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	1	No analizable
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	1	No analizable
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	1	No analizable
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	1	No analizable

El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	1	No analizable
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	1	No analizable
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	1	No analizable
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	1	No analizable
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	1	No analizable
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	1	No analizable

16. Rita Levi Montalcini: “Above all, don’t fear difficult moments. The best comes from them”

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	2	Muestra interés gestual y visual, pero no participa de forma activa en ningún momento
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	1	No analizable
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	1	No analizable
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	1	No analizable
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	1	No analizable
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	1	No analizable
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	1	No analizable
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	1	No analizable
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	1	No analizable
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	1	No analizable

El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	1	No analizable
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	1	No analizable
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	1	No analizable
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	1	No analizable
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	1	No analizable
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	1	No analizable

17. Simone Biles: “I was built this way for a reason, so I’m going to use it”

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	2	Muestra cierto interés visual, pero su mirada se dispersa con demasiada frecuencia
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	1	No analizable
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	1	No analizable
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	1	No analizable
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	1	No analizable
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	1	No analizable
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	1	No analizable
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	1	No analizable
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	1	No analizable
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	1	No analizable

El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	1	No analizable
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	1	No analizable
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia		
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	1	No analizable
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	1	No analizable
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	1	No analizable

18. Holden Caulfield: “People always clap for the wrong things”

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	3	Muestra interés tanto con la mirada hacia el cuento como con su participación
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	2	Interioriza poco a poco estos aspectos, aunque cierta timidez y algún bloqueo lingüístico le impiden mostrar más
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	3	Habla, aunque en español, de los integrantes multiculturales de su vecindario
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	3	Aunque le cuesta formular las respuestas en inglés, se inicia un proceso crítico-reflexivo en sus contribuciones
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	3	Conoce al otro y lo ejemplifica en su vida personal
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	2	Aspecto no destacable en esta primera sesión
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	3	Se muestra respetuoso con las opiniones de los otros, a la vez que entusiasta
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	3	Entiende la mayoría de los mensajes con ciertas limitaciones para exteriorizarlos
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	3	Se muestra interesado en descubrir cómo se puede aplicar la lectura de la sesión a su vida y a la clase

El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	2	Le cuesta expresarse oralmente en inglés, pero lo intenta
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	3	Muestra leves indicios de timidez pero su poder imaginativo y creativo es notable
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	4	Le encanta la idea de leer en inglés en clase y lo muestra abiertamente
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	2	En cuanto a la gramática tiene ciertas dificultades
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	3	Pregunta y reflexiona sobre los temas que presenta el álbum ilustrado tras la primera sesión
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	3	Se muestra colaborativo, respeta las opiniones del resto de sus compañeros y se siente participe de ellas
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	2	Uno de los hándicaps más importantes del alumno es la lengua inglesa, pero cabe destacar sus ganas de mejorar y positivismo

19. Jay Gatsby: "Whenever you feel like criticizing any one . . . just remember that all the people in this world haven't had the advantages that you've had"

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	1	No muestra interés alguno y se pasa casi toda la sesión entretenido con compañeros de su mesa
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	1	No analizable
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	1	No analizable
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	1	No analizable
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	1	No analizable
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	1	No analizable
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	1	No analizable
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	1	No analizable
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	1	No analizable
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	1	No analizable

El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	1	No analizable
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	1	No analizable
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	1	No analizable
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	1	No analizable
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	1	No analizable
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	1	No analizable

20. Harriet Tubman: "...And I prayed to God to make me strong and able to fight, and that's what I've always prayed for ever since"

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	2	Muestra indicios de interés y entusiasmo, pero solo comenta en español y con sus compañeros de mesa, sin exteriorizar y compartir con el resto
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	1	No analizable
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	1	No analizable
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	1	No analizable
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	1	No analizable
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	1	No analizable
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	1	No analizable
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	1	No analizable
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	1	No analizable

El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	1	No analizable
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	1	No analizable
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	1	No analizable
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	1	No analizable
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	1	No analizable
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	1	No analizable
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	1	No analizable

21. Long John Silver: “Sir, with no intention to take offence, I deny your right to put words into my mouth”

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	1	No muestra interés ni se implica en la sesión en ningún momento
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	1	No analizable
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	1	No analizable
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	1	No analizable
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	1	No analizable
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	1	No analizable
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	1	No analizable
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	1	No analizable
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	1	No analizable
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	1	No analizable

El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	1	No analizable
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	1	No analizable
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	1	No analizable
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	1	No analizable
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	1	No analizable
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	1	No analizable

22. James Bond: “The World Is Not Enough”

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	2	Muestra cierto interés con la mirada y comenta algo relacionado con la sesión, pero en castellano y solo con una compañera
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	1	No analizable
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	1	No analizable
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	1	No analizable
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	1	No analizable
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	1	No analizable
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	1	No analizable
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	1	No analizable
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	1	No analizable
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	1	No analizable

El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	1	No analizable
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	1	No analizable
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	1	No analizable
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	1	No analizable
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	1	No analizable
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	1	No analizable

23. Ebenezer Scrooge: “There is nothing in the world so irresistibly contagious as laughter and good humour”

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	2	Muestra cierto interés, pero parece que se esconde entre sus compañeros por timidez
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	1	No analizable
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	1	No analizable
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	1	No analizable
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	1	No analizable
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	1	No analizable
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	1	No analizable
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	1	No analizable
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	1	No analizable
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	1	No analizable

El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	1	No analizable
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	1	No analizable
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	1	No analizable
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	1	No analizable
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	1	No analizable
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	1	No analizable

24. Matilde Montoya: “I am a doctor”

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	2	Muestra cierto interés y no pierde ápice de las imágenes, pero no participa en ningún momento en la sesión, salvo el momento de poner nombre a la muñeca
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	1	No analizable
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	1	No analizable
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	1	No analizable
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	1	No analizable
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	1	No analizable
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	1	No analizable
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	1	No analizable
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	1	No analizable

El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	1	No analizable
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	1	No analizable
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	1	No analizable
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	1	No analizable
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	1	No analizable
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	1	No analizable
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	1	No analizable

25. Robinson Crusoe: “It is never too late to be wise”

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	2	Muestra leves signos de interés ante las imágenes y ante el vídeo de la niña que presenta la lectura
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	1	No analizable
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	1	No analizable
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	1	No analizable
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	1	No analizable
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	1	No analizable
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	1	No analizable
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	1	No analizable
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	1	No analizable
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	1	No analizable

El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	1	No analizable
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	1	No analizable
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	1	No analizable
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	1	No analizable
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	1	No analizable
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	1	No analizable

Anexo: Evaluaciones individuales después de la sesión 6

1. Huckleberry Finn

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	2	Notamos una mayor empatía con las lecturas y sigue la visualización de los diferentes álbumes
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	2	Poco a poco observamos la interiorización de conceptos, sobre todo, en las tareas semanales
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	1	Por el momento, no se observa una implicación en su vida diaria
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	1	No aparece, por el momento, el espíritu crítico-reflexivo ni en las tareas semanales ni en clase
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	1	No aparecen reflexiones destacables
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	2	Se muestra un tanto interesado en la lectura de <i>Grace for President</i>
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	2	Observamos un leve progreso, pero aun esperamos más empatía y aceptación
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	3	Entiende los mensajes pero le cuesta expresarlos por sí mismo
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	2	Poco a poco, intenta trasladar lo aprendido en los álbumes al aula

El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	2	Debido a la poca participación oral, la mejora en este aspecto es muy leve. En cuanto a las escritas, se esfuerza en las tareas semanales
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	2	Gracias a las lecturas, se observa un desarrollo de su imaginación, pero aun le cuesta exteriorizar
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	2	Muestra una notable mejoría en cuanto a interés y aprecio por la lectura
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	2	Como en la mayoría de los casos, la gramática es una gran limitación
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	2	Consideramos que puede que haya empezado a plantearse esos porqués, pero por el momento no lo expresa de forma colectiva
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	2	Poco a poco participa y colabora en las tareas grupales que se plantean en las sesiones
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	2	Se siente más cómodo utilizando su lengua materna y no utiliza el inglés

2. David Copperfield

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	3	Tras la sesión 6 observamos un aumento considerable del interés, de pintar en la agenda y no prestar atención, ha pasado a ofrecerse voluntario para realizar la lectura colaborativa en voz alta
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	2	Aunque presta atención más bien a las imágenes y explicaciones, también muestra interés en el resto de aspectos
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	2	Por el momento no observamos demasiadas muestras de aplicación a la vida diaria, sobre todo en las tareas semanales
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	2	Poco a poco, se va desarrollando más y exterioriza sus opiniones
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	2	Entiende y advierte la presencia del otro en las lecturas pero le cuesta integrarlo en su rutina diaria
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	2	Intenta rehuir las visiones sexistas pero no manifiesta demasiada apertura por el momento
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	2	Poco a poco intenta expresar sus propias ideas, aunque prefiere hacerlo en su mesa que en voz alta y compartir sus inquietudes

El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	3	Entiende la mayoría de los mensajes de los álbumes, solo se advierten pequeñas limitaciones de comprensión
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	2	Este es uno de sus hándicaps, la aplicación de los mensajes a sus actitudes cotidianas
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	2	Existe una leve mejora pero aun esperamos un avance mayor
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	2	Prefiere el rol pasivo al activo, por el momento
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	3	Se ofrece voluntario para realizar las lecturas
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	2	La parte gramatical es de las que más dificultades presenta en su caso
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	2	Ha empezado a entender que se puede pensar en inglés pero por el momento no ha dado el paso de elaborar dichas ideas y compartirlas con el resto de la clase
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	2	Prefiere un rol pasivo, pero gradualmente se involucra en las tareas grupales de las sesiones

El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	2	Se observa una leve mejora, pero el uso de la lengua inglesa continúa siendo un reto
---	---	--

3. Virginia Woolf

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	3	Sigue mostrando interés por las lecturas, con algún momento puntual de desconexión, pero muy esporádico
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	3	En este aspecto observamos mejoría tanto en las sesiones como en las tareas semanales
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	3	Una de las personas que más muestra y exterioriza la aplicación que puede hacer a su vida a través de las lecturas
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	3	Cada vez participa más de forma individual con apreciaciones crítico-reflexivas interesantes
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	3	Como ya hemos comentado intenta integrar todo lo aprendido, aunque en clase aun notamos cierto distanciamiento
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	3	Una de las personas que más ha mostrado sus sentimientos y pensamientos acerca de la equidad
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	3	El bloqueo emocional va desapareciendo progresivamente y también ha mejorado la parte lingüística
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	4	Manifiesta libremente la necesidad de fomentar los valores de los cuentos

El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	3	Ha empezado un leve proceso de integración en el aula, aunque aun le cuesta empatizar con el resto
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	3	Se observa un ligero progreso tanto en sus destrezas orales como escritas
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	3	Excepto en grupo, de forma individual se muestra creativa e imaginativa, sobre todo, en las tareas semanales
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	4	Continúa su entusiasmo e interés con las lecturas e incluso se ofrece voluntaria para realizar la lectura colaborativa en voz alta
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	2	En cuanto al aspecto gramatical, seguimos observando grandes dificultades
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	3	Gradualmente ha ido perdiendo el miedo a expresar y a alzar su voz en clase
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	2	Aunque muy leve, pero sí observamos un progreso de integración en los trabajos en grupo
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	2	Continúa con sus limitaciones lingüísticas, pero el interés por mejorar sigue intacto

4. Ada Lovelace

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	2	Sigue mostrando signos de interés en las lecturas pero no acaba de evolucionar demasiado en este aspecto
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	2	Experimenta algún indicio pero no exterioriza nada
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	2	Conoce la existencia de otras culturas pero le cuesta integrarlo en su vida diaria
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	2	Valora dichas diferencias pero no reflexiona de forma crítica sobre las mismas
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	2	Observa a sus compañeros en la actividad rutinaria pero por el momento no se muestra entusiasmada para realizarla
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	2	A raíz de la presentación del álbum <i>Grace for President</i> se observa una mínima evolución en este aspecto
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	2	Observamos una leve progresión en el desarrollo del pensamiento crítico y en la valoración de las ideas de sus compañeros
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	3	Este es el aspecto en el que observamos mayor progresión. Una vez se implicó más y prestó más atención fluyó el entendimiento de los mensajes de los álbumes

El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	2	Ha llegado al punto del entendimiento de los mensajes pero aun no lo traslada a su vida diaria
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	2	Observamos una leve mejoría en este aspecto
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	2	Se muestra más desenvuelta de manera privada en su mesa de trabajo, pero no toma la iniciativa por sí misma
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	2	Valora más las lecturas y muestra interés pero no lo expresa abiertamente
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	2	Como a la mayoría, la parte gramatical es la que más le cuesta
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	2	Analiza las situaciones en grupo, pero no de forma individual
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	3	Escucha las opiniones del resto de sus compañeros y se siente cómoda en el trabajo en grupo. Uno de los aspectos más positivos de esta alumna
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	2	El hándicap de la lengua es notable a la hora de expresarse en voz alta y también de forma escrita

5. Margaret Hamilton

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	3	Poco a poco va dejando a un lado su timidez inicial y se muestra bastante interesada en las lecturas
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	3	Ha conseguido interiorizar todos los aspectos de forma bastante satisfactoria y lo observamos tanto en clase como en las tareas semanales
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	2	Observa y aprecia la existencia de otras culturas pero por el momento no las integra en su vida diaria
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	2	Valora las diferencias pero aun le cuesta bastante pensar de forma crítica y razonada, sobre todo, en inglés
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	2	Advierte la presencia del otro pero le cuesta integrarlo en sus rutinas diarias
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	3	Al inicio de la lectura de <i>Candy Pink</i> se observa en ella un giro y se muestra interesada en las cuestiones de género
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	2	Este es uno de los aspectos que más le cuesta, ya que se muestra un tanto cohibida de expresar sus opiniones en voz alta y prefiere hacerlo con su compañera de al lado

El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	3	Entiende casi por completo los mensajes de los cuentos, con pequeñas limitaciones
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	3	Se observa en ella un gran compañerismo, sobre todo, con sus compañeros de mesa, se preocupa de que estén bien, si tienen el material...
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	2	Comprobamos una leve mejoría en ambas destrezas, sobre todo, en la escrita
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	3	Sobre todo en los trabajos en grupo, es la que toma la iniciativa
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	2	Observamos que lo que más valora de la lectura son las imágenes
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	2	La parte gramatical muestra bastante déficit
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	2	Le falta integrarse más en la clase. De momento, no exterioriza demasiado fuera de su grupo
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	3	Se muestra muy cómoda en el trabajo en grupo y los anima a participar

El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	2	Le cuesta encontrar las expresiones mediante las que puede expresar sus opiniones en lengua inglesa
---	---	---

6. Sherlock Holmes (En este caso se repite la misma tabla de evaluación porque no observamos ningún cambio significativo, ni ha entregado tareas semanales, ni se implica en los trabajos en grupo. De hecho, miembros de su equipo trasladan quejas al profesorado)

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	1	No muestra interés alguno, está inquieto, intentando desconcentrar a sus compañeros de mesa
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	1	No analizable
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	1	No analizable
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	1	No analizable
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	1	No analizable
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	1	No analizable
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	1	No analizable
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	1	No analizable
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	1	No analizable

El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	1	No analizable
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	1	No analizable
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	1	No analizable
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	1	No analizable
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	1	No analizable
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	1	No analizable
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	1	No analizable

7. Harry Potter

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	3	Sigue mostrando interés y participa de forma notable a lo largo de todas las sesiones, incluso, realiza bromas
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	3	Aquí también observamos una leve mejoría
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	3	Se nota que lo aplica a su vida diaria ya que pone ejemplos que expone a toda la clase
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	3	Valora las diferencias y muestra sus opiniones de forma abierta
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	3	Ha “cruzado” la frontera, ya que aplica lo aprendido a su vida diaria
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	4	Apoya la igualdad de género de forma muy satisfactoria y entusiasta
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	3	La mejora en su confianza de cara a la lengua inglesa (aunque sigue utilizando el castellano en algunos momentos puntuales) le permite expresar sus propias ideas de forma más espontánea y libre
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	4	Entiende todos los mensajes y manifiesta la necesidad de fomentar su difusión a través de sus intervenciones, aunque a veces su carácter bromista y juerguista le “impide” expresar sus opiniones

El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	3	Es un buen compañero y ha confesado que le gustaría conocer niños de otras culturas
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	3	Ha mejorado bastante en ambas destrezas, especialmente, en la oral
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	4	Es muy creativo, imaginativo y toma la iniciativa en cada una de las sesiones
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	4	Casi siempre se ofrece como voluntario para leer y confiesa que le encantan los libros
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	2	En este aspecto no hemos notado progreso por el momento
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	3	Aquí ha dado un gran paso y se siente confiado y entusiasta de poder compartir opiniones con el resto de sus compañeros y espera las de los demás con ganas
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	4	Una de las personas más involucradas en las tareas grupales. Casi siempre se ofrece como portavoz y anima a sus compañeros a ganar protagonismo en el grupo
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	3	Se observa una mejora en el vocabulario y en el uso de las expresiones que le permiten expresarse en lengua inglesa

8. Alicia Alonso

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	3	Poco a poco va ganando confianza en sí misma e interés, sobre todo a partir de la primera sesión de <i>Grace for President</i>
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	2	Muestra interés y hace alguna pregunta de forma individual y en castellano al docente
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	2	Por el momento no observamos una aplicación a su vida diaria
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	2	Valora y advierte la existencia de dichas diferencias pero no ha comenzado aun su proceso crítico-reflexivo
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	2	Está en el punto de iniciar la aplicación práctica, muestra leves indicios
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	2	Tras la primera sesión de <i>Grace for President</i> , observamos un gran cambio de actitud y en parte de denuncia con su mirada
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	2	Es interesante la forma que tiene de respetar los turnos cuando advierte a otro compañero que se debe escuchar y no interrumpir
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	2	Poco a poco entiende los mensajes en torno a los cuentos, pero aun le falta progresar más en este aspecto

El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	2	Se observa una ligera empatía con el otro, sobre todo en el respeto a los turnos
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	2	Debido a que es reciente su participación activa en clase, solo podemos apreciar una ligera mejora
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	2	Le cuesta tomar la iniciativa pero cada vez se muestra menos cohibida
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	2	<i>Grace for President</i> ha sido sin duda el inicio de una, esperemos, futura eclosión valorativa de la importancia de la lectura
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	2	Los aspectos gramaticales no son tomados en cuenta por el momento y no presta demasiada atención
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	2	Intenta reflexionar pero por el momento prefiere solo compartirlo con el profesorado
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	2	En las tareas de equipo prefiere que otro tome la iniciativa, aunque poco a poco intenta integrarse e interesarse por las tareas propuestas
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	2	Conoce pocas expresiones y tiene miedo a utilizar la lengua inglesa, por tanto, prefiere el castellano

9. Maria Montessori

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	3	Muestra un aumento del interés, aunque su participación activa sigue siendo un tanto esporádica
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	2	Observamos una leve mejora en este aspecto
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	2	Por el momento no observamos una aplicación a su vida diaria, aunque sí la voluntad de hacerlo
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	2	Valora las diferencias pero no va más allá, por el momento
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	1	No observamos cambios en este aspecto con respecto a la primera sesión
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	3	Mediante las lecturas de <i>Candy Pink</i> y <i>Grace for President</i> ha mejorado ya que sobre cuestiones de género han sido sus únicas aportaciones hasta la fecha
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	2	Manifiesta algunas opiniones pero con grandes limitaciones
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	3	Entiende los mensajes especialmente de las dos últimas lecturas
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra	2	La aplicación a su rutina diaria es uno de los aspectos en los que notamos que no ha

cultura o raza...)		experimentado un gran cambio
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	2	Observamos una leve mejora en las destrezas escritas
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	2	Prefiere delegar en otros
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	2	Aunque no expresa mucho verbalmente, sus gestos y expresiones faciales sí lo hacen
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	1	Es uno de los casos donde observamos más déficit gramatical
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	2	Se pregunta los porqués pero, por el momento, prefiere compartirlos en castellano y solo con su grupo
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	2	Aunque comparte opiniones con su grupo, no la observamos demasiado integrada
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	1	Al igual que en el tema gramatical, la lengua inglesa es un hándicap y ella misma confiesa que no le gusta nada desde la encuesta inicial

10. Michelle Obama

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	2	Muestra interés mediante la observación de determinadas ilustraciones del cuento, pero se distrae, no con tanta facilidad como al principio, pero aun la notamos bastante dispersa
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	2	Observamos una leve mejora en este aspecto
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	2	Como en la mayoría de los casos no advertimos una imbricación cuentos y vida diaria
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	2	Acepta las diferencias en algún comentario aislado a su compañera de al lado
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	2	No existe una clara aplicación a su ecosistema vital
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	2	Parece que la lectura de <i>Grace for President</i> y las futuras elecciones le permiten abrirse más en este aspecto
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	2	Según ella, le cuesta mucho elaborar ideas y pensar en inglés, por ello prefiere no expresarse en voz alta
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	2	Muestra un ligero interés, pero le cuesta mucho mantener la concentración y desconecta con frecuencia

El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	2	Identifica los mensajes pero no los traslada a su vida diaria
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	2	No observamos mejora en las destrezas orales pero sí un poco en alguna de las tareas semanales que ha entregado
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	2	Prefiere permanecer en un segundo plano
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	2	No se ofrece voluntaria en ningún momento pero sí que trata de seguir las lecturas
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	2	Tiene algunas dificultades en el uso de los tiempos verbales
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	2	Realiza algunos comentarios interesantes pero solo en su mesa
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	2	Se muestra integrada en su grupo en el ámbito personal pero prefiere delegar en otros
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	1	Prefiere no utilizar la lengua inglesa, por el momento

11. Marie Curie

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	4	Sus ganas y su afán por descubrir los entresijos de las lecturas son realmente admirables
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	3	Se mantiene en su línea desde la sesión uno y solo se observan pequeñas limitaciones
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	3	A través de las tareas semanales y sus contribuciones en las sesiones se observa una aplicación práctica del contenido de las lecturas
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	3	Sigue en curso el proceso del desarrollo del pensamiento crítico y cada vez más en lengua inglesa
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	3	Interioriza la posibilidad certera de la existencia real de los personajes de los cuentos
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	4	Se muestra como una defensora a ultranza de la equidad
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	3	Acepta y valora las ideas de otros y los anima a participar. Se ofrece siempre voluntaria y “empuja” a sus compañeros a hacer lo mismo
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	4	Entiende los mensajes y gradualmente ha ido consiguiendo expresar sus pensamientos tanto en el aula como en las tareas semanales

El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	3	Continúa su proceso de imbricación entre los cuentos y su rutina diaria
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	3	Intenta utilizar el inglés en todo momento y pregunta dudas. Continúa con una progresión favorable
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	4	Sin duda, la persona que por el momento ha mostrado más iniciativa y uso de la imaginación y la creatividad
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	4	Muestra un gran interés por el hecho de leer en inglés en clase
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	3	Aunque posee un más que aceptable nivel lingüístico, se observan, a su vez, algunas limitaciones
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	4	En torno al desarrollo del pensamiento crítico, la niña intenta analizar los porqués de cada situación y formular preguntas. En este aspecto observamos una gran progresión
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	4	Respeto otras opiniones, escucha atenta cuando hablan sus compañeros y los invita a involucrarse con el trabajo
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	3	Logra emitir enunciados con pequeños errores pero entendibles. Cada vez los errores son menos graves

12. Irene Sendlerowa

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	3	Muestra interés y en la última de las sesiones incluso se ofreció voluntaria
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	2	Poco a poco interioriza tales aspectos
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	2	Muestra cierto interés pero por el momento no intenta integrarlo en su vida diaria, al menos en clase
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	2	Observa las diferencias y asiente pero no exterioriza sus sentimientos verbalmente
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	2	Conoce la existencia del otro pero no lo siente cercano a ella
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	3	Como en muchos casos, hemos observado un especial interés por las cuestiones de género
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	2	Sigue evolucionando pero no lo suficiente tras la sesión 6. Se observa poca evolución desde la primera sesión
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	3	Entiende la mayoría de los mensajes, con algunas limitaciones
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	2	No realiza, por el momento, el intento de acercarse más a su otro

El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	2	Al menos participa un poco más activamente y eso denota una ligera mejora
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	2	Prefiere que otros tomen la iniciativa y permanecer en un segundo plano
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	2	Hace comentarios sobre lo bonitas que son las imágenes en privado al profesorado
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	2	El uso de los tiempos verbales no lo domina y aparecen muchos errores
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	2	Por el momento, las reflexiones y preguntas solo las hace en castellano y al profesorado o a algún compañero cercano. No comparte sus ideas con el resto
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	2	Está integrada en el grupo pero no participa demasiado en la tarea común. Es una simple observadora pasiva
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	2	Prefiere el uso del español, por eso la mejora es muy leve

13. Nina Simone

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	3	Como muchos de sus compañeros, la sesión donde se introdujo <i>Grace for President</i> marcó un antes y un después en su progresión e interés por las lecturas
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	3	Se muestra “preocupada” por algunos aspectos históricos en torno al rol de la mujer en la sociedad
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	2	Muestra signos de interés pero no lo acerca a su persona y a su entorno
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	2	Ha empezado a abrirse hace muy poco, pero su progresión es positiva
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	2	Advierte la existencia del otro pero no lo integra en su vida
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	2	Ofrece signos de claro interés en torno a estas temáticas
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	2	Escucha atenta otras ideas pero, por el momento, no comparte las suyas con el resto
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	3	Entiende prácticamente la totalidad de los mensajes, con algunas limitaciones

El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	1	No observamos datos destacables en este aspecto
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	1	No interviene demasiado en clase ni entrega las tareas semanales, por tanto, no observamos mejoras en este apartado
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	2	No suele tomar la iniciativa, pero en la sesión 5 ha experimentado un cambio positivo en este sentido
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	2	A partir de la tercera lectura hemos observado cierta involucración en la las mismas
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	1	No poseemos datos suficientes para analizar este aspecto
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	2	Hace preguntas pero casi siempre a sus compañeros de mesa
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	2	Está integrada con los miembros de su mesa de trabajo pero no participa activamente, de momento, en las tareas encomendadas
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	1	No observamos una mejora significativa en este aspecto con respecto a la sesión 1

14. Dorian Grey

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	3	Gran cambio el experimentado por este alumno que desde una primera sesión donde no mostró interés alguno ha evolucionado de manera muy satisfactoria
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	2	Con algunas dificultades, pero paso a paso interioriza este tipo de aspectos
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	3	Uno de sus propósitos, según él, es hacerse amigo de un niño de otra cultura
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	2	Valora y analiza las diferencias pero le cuesta expresarse de forma crítica y razonada
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	2	Está en proceso y con ganas de conseguirlo
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	3	Una de las personas que más ha mostrado su indignación ante la problemática de <i>Candy Pink</i>
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	2	Expresa ligeramente sus ideas aunque a veces no empatice del todo con el resto de sus compañeros
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	3	Entiende e infiere los mensajes de los cuentos casi en su totalidad

El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	2	Por el momento, ha adquirido la importancia de los mensajes pero no los aplica en sus relaciones en el aula
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	2	Debido a su aumento de interés, han mejorado ambas destrezas
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	3	Toma la iniciativa y se ofrece muchas veces voluntario, sobre todo, en la actividad rutinaria inicial
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	3	Se involucra con la lectura y muestra interés en este tipo de aspectos
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	2	La gramática ha mejorado levemente
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	3	Analiza y pregunta pero le cuesta elaborar sus ideas en inglés y expresarlas
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	3	Le gusta trabajar en equipo, adquiere responsabilidades y anima a sus compañeros a participar aportando sus ideas
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	2	Ha experimentado un ligero avance en el uso de la lengua inglesa

15. Gregor Samsa (Solo ha asistido a dos de las seis sesiones y no se ha involucrado en ninguna de las lecturas ni actividades)

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	1	No analizable
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	1	No analizable
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	1	No analizable
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	1	No analizable
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	1	No analizable
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	1	No analizable
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	1	No analizable
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	1	No analizable
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	1	No analizable
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	1	No analizable
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí	1	No analizable

mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo		
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	1	No analizable
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	1	No analizable
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	1	No analizable
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	1	No analizable
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	1	No analizable

16. Rita Levi Montalcini

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	3	Sigue mostrando interés visual y gestual y ya ha comenzado a participar activamente a través de algunos comentarios
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	2	Los progresos en este apartado son leves pero constituyen un primer paso importante
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	2	Muestra interés en conocer más sobre la presencia del otro pero sin integrarlo, de momento, en su vida diaria
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	2	Valora las diferencias pero aun no se atreve a exteriorizar sus opiniones y pensamientos
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	2	Valora la presencia del otro pero le falta acercarse más a él
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	3	Este es el aspecto en donde observamos mayor progresión sobre todo a partir de la primera sesión de <i>Grace for President</i>
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	2	Se ha iniciado el proceso y el despertar del pensamiento crítico de manera leve
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	3	Entiende los mensajes de los cuentos casi en su totalidad

El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	2	Identifica los mensajes pero aun no los ha interiorizado lo suficiente como para trasladarlos a su vida diaria
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	2	Paulatinamente ha mejorado ambas destrezas
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	2	Ha dejado un poco de lado su timidez inicial y ha tomado la iniciativa, incluso ha salido voluntaria una vez en la actividad rutinaria de inicio de sesión
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	2	Valora la lectura y muestra un interés que va en aumento
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	2	La parte gramatical presenta bastantes deficiencias
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	2	Analiza y realiza preguntas pero en voz baja solo dentro de su grupo
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	2	Se integra en su grupo poco a poco e intenta adquirir alguna responsabilidad aislada
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	2	Su vocabulario es bastante reducido y la mejora ha sido escasa

17. Simone Biles

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	3	Otro de los cambios más significativos, en este caso, a partir de la sesión 3 con la introducción de <i>Candy Pink</i>
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	3	Se interesa y pregunta aspectos relevantes sobre todo históricos en relación a los cuentos
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	3	Muestra un gran interés en integrar lo aprendido a su vida diaria, sobre todo, en las tareas semanales
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	2	Valora las diferencias pero observamos una cierta falta de autonomía a la hora de expresar sus opiniones
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	3	Advierte la presencia del otro y la valora en el aula, aunque a veces busca demasiado la aprobación externa
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	3	Muestra un notable interés acerca de estas temáticas y profundiza sobre ellas
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	2	Lo más destacable es la valoración de las ideas del otro
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	3	Entiende todos los mensajes con solo algunas pequeñas limitaciones

El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	3	Ha interiorizado que las enseñanzas de los libros tienen que ser aplicadas en la vida real y lo intenta
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	2	Ha mejorado levemente en ambas destrezas a través de sus participaciones en clase y de las tareas semanales
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	3	Ha mostrado indicios de poseer un gran poder imaginativo pero le falta tomar la iniciativa y no estar tan pendiente de la aprobación por parte del grupo
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	3	Manifiesta el goce de la lectura
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	2	Los tiempos verbales son uno de los aspectos en los que se aprecia menor evolución y progreso
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	3	Favorece el diálogo intercultural ya que se preocupa por la opinión del otro y la considera vital
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	3	Le gusta trabajar en grupo e intercambiar diversas opiniones
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	2	No posee un vocabulario muy extenso pero poco a poco se nota una mejora

18. Holden Caulfield

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	3	Sigue su evolución y sus ganas e interés en las lecturas
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	3	Interioriza de forma notable estos aspectos y deja de lado su timidez de forma satisfactoria
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	3	Evoluciona en la misma línea desde la sesión 1
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	3	Aunque le cuesta formular las respuestas en inglés, se inicia un proceso crítico-reflexivo en sus contribuciones que va a más a medida que avanzan las sesiones
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	3	Conoce al otro y lo ejemplifica en su vida personal cada vez de forma más latente
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	3	Reivindica el papel de la mujer en la sociedad sobre todo a través de sus comentarios acerca de su hermana
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	3	Se muestra respetuoso con las opiniones de los otros, a la vez que entusiasta por nutrirse de las mismas
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	4	Entiende los mensajes y exterioriza sus connotaciones y significados

El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	3	Advierte la importancia de la imbricación de la imaginación en los cuentos y la realidad y lo plasma en el aula de forma notable
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	3	Han mejorado sus destrezas orales y escritas de forma considerable
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	3	Muestra leves indicios de timidez pero su poder imaginativo y creativo es notable y avanza progresivamente
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	4	Le encanta la idea de leer en inglés en clase y lo muestra abiertamente desde la sesión inicial
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	3	En cuanto a la gramática, tiene aun pequeños fallos pero ha mejorado bastante
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	3	Pregunta y reflexiona sobre los temas que presenta el álbum ilustrado tras la primera sesión y lo ha hecho en las siguientes de forma satisfactoria
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	4	Se muestra colaborativo, respeta las opiniones del resto de sus compañeros y se siente partícipe de ellas. Además, toma la iniciativa y atiende entusiasmado a las explicaciones y los consejos del profesorado
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	3	Cada vez adquiere más confianza con la lengua inglesa y progresa favorablemente

19. Jay Gatsby

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	2	Experimenta un ligero interés, parece que poco a poco se involucra en las sesiones, aunque no participa de forma activa en ninguna de las actividades ni entrega ninguna tarea semanal
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	1	No analizable
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	1	No analizable
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	1	No analizable
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	1	No analizable
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	1	No analizable
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	1	No analizable
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	1	No analizable
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	1	No analizable

El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	1	No analizable
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	1	No analizable
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	1	No analizable
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	1	No analizable
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	1	No analizable
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	1	No analizable
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	1	No analizable

20. Harriet Tubman

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	3	Ha aumentado su interés en las lecturas, especialmente a partir de la sesión 5 con <i>Grace for President</i>
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	2	Empieza a interesarse por estos aspectos, especialmente los históricos
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	2	Por el momento, no se ha producido la imbricación entre los cuentos y su vida diaria
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	2	Advierte las diferencias pero aun no ha comenzado a pensar de forma crítica y reflexiva
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	2	Se producen leves reflexiones pero sin integración
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	2	Muestra cierto interés por las temáticas de género
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	2	Respeto los turnos y escucha otras opiniones
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	3	Entiende los mensajes de los cuentos y empieza a exteriorizarlos
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	2	Infiere dichos mensajes pero le cuesta dar el paso de la plasmación de los mismos en su rutina diaria
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales	2	Se observa una ligera

como escritas a través de los álbumes ilustrados		mejoría en ambas destrezas a través de sus esporádicas participaciones en clase y de las tareas semanales
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	2	Se muestra creativa en algunas tareas semanales pero no toma la iniciativa por el momento
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	2	Se muestra sonriente cuando alguno de sus compañeros sale voluntario, quizá lo haga ella más adelante
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	2	Como en la mayoría de los casos, la parte gramatical se muestra floja
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	2	Este aspecto lo está empezando a desarrollar en su mesa pero, de momento, no lo expone abiertamente al resto de la clase
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	2	Se muestra integrada en su grupo de trabajo pero no participa activamente en la aportación de ideas o la adquisición de responsabilidades
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	2	El vocabulario y el uso de expresiones lingüísticas en lengua inglesa son escasos

21. Long John Silver

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	1	No muestra interés ni se implica en las sesiones en ningún momento. En alguna ocasión incluso se le ha separado del resto de sus compañeros
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	1	No analizable
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	1	No analizable
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	1	No analizable
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	1	No analizable
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	1	No analizable
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	1	No analizable
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	1	No analizable
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	1	No analizable
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	1	No analizable

El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	1	No analizable
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	1	No analizable
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	1	No analizable
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	1	No analizable
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	1	No analizable
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	1	No analizable

22. James Bond

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	3	Cada sesión muestra más interés por las lecturas
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	2	Observamos un interés palpable sobre todo en torno a los aspectos históricos
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	2	Existe interés en el conocimiento de otras culturas pero por el momento no las integra en su vida personal
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	2	Observa las diferencias pero le cuesta expresarse y discutir sobre tales aspectos
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	2	Conoce y advierte la existencia del otro pero le cuesta integrarlo dentro de su propio ecosistema vital
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	2	Muestra signos de valoración de la equidad
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	2	Respeto los turnos y se da cuenta de que es posible pensar en la clase de inglés
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	3	Entiende prácticamente todos los mensajes con algunas excepciones

El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	2	Entiende dichos mensajes pero no ha iniciado, por el momento, el proceso de imbricación de los mismos con su vida real
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	2	Se observa una leve mejoría en ambas destrezas
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	2	Aparecen momentos aislados de creatividad e imaginación, pero no toma la iniciativa
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	2	Muestra interés en las lecturas de manera progresiva
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	2	Su nivel gramatical continúa siendo bajo y ha experimentado poca evolución
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	2	Le cuesta abrirse al resto de la clase pero sí lo hace con sus compañeros
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	3	Se muestra muy abierto a trabajar en equipo, participa y se involucra de manera activa en la toma de decisiones y en la elaboración de las tareas
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	2	Poco a poco mejora su expresión en lengua inglesa

23. Ebenezer Scrooge

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	3	Poco a poco se muestra más y ya ha intervenido en la clase al menos un par de veces
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	2	Experimenta una incursión leve en este aspecto
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	2	Aprecia el conocimiento de otras culturas pero por el momento como algo aislado
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	2	Observa la existencia de dichas diferencias pero no analiza los porqués ni cómo se puede enriquecer así mismo
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	2	Conoce la figura del otro pero no como una pareja indisoluble con su propio yo
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	2	Entiende estos mensajes e intenta interiorizar la equidad
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	2	Ha inferido nuevos conocimientos a lo largo de estas sesiones pero aun no los expresa de forma crítica
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	3	Entiende los mensajes transmitidos por los cuentos casi en su totalidad
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	2	Comprende dichos mensajes pero por el momento no los aplica a su vida diaria
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	2	Se observa una leve mejora en ambas destrezas

El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	2	Le cuesta tomar la iniciativa debido a su timidez
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	2	Muestra interés en las lecturas
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	2	La parte gramatical presenta bastantes limitaciones
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	2	Por el momento, debido a su timidez, prefiere compartir sus inquietudes solo con sus compañeros de mesa
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	2	Está integrado en su grupo de trabajo pero no participa activamente en él
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	2	Esta parte no presenta una gran progresión

24. Matilde Montoya

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	3	Su interés ha ido aumentando considerablemente e incluso se ofrece voluntaria para realizar diferentes tareas
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	2	Se muestra interesada sobre todo en los aspectos culturales e históricos
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	3	Observamos ganas de conocer otras culturas y de integrarlas en su día a día
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	2	Valora las diferencias pero le cuesta discutir sobre este tema
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	3	Advierte sobre la figura del otro y tiene ganas de familiarizarse con él
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	3	Reacciona de forma enérgica ante las cuestiones de discriminación por género
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	2	Expresa sus propias ideas aunque a veces no logra empatizar con las del resto de sus compañeros
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	3	Entiende los mensajes de los cuentos casi en su totalidad
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	3	Se muestra entusiasmada con la idea de poder vivir en primera persona las historias de las protagonistas de los álbumes
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	2	Se aprecia una leve mejora en ambas destrezas

El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	3	Se siente segura y confiada en la toma de decisiones y tiene un alto grado de iniciativa personal
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	2	Le gustan cada vez más los álbumes y así lo expresa
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	2	La parte gramatical no ha mejorado sustancialmente
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	3	Realiza preguntas y comentarios e interactúa con sus compañeros
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	3	Se muestra cómoda realizando trabajos en grupo, especialmente en la toma de decisiones
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	2	Aparecen varias limitaciones en cuanto al vocabulario

25. Robinson Crusoe

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	2	En este aspecto no ha progresado, muestra cierto interés, pero a la vez desconecta con demasiada facilidad
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	1	No analizable
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	1	No analizable
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	1	No analizable
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	1	No analizable
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	1	No analizable
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	1	No analizable
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	1	No analizable
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	1	No analizable
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	1	No analizable

El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	1	No analizable
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	1	No analizable
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	1	No analizable
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	1	No analizable
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	1	No analizable
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	1	No analizable

Anexo: Evaluaciones individuales después de la sesión 11

1. Huckleberry Finn

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	3	El interés por las lecturas ha ido en aumento, especialmente con <i>Grace for President</i>
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	2	Sigue la misma línea que en la anterior fase de evaluación, pero no observamos cambios significativos
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	2	Muestra implicación a la hora de elegir al delegado/a (aspecto de su vida diaria)
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	2	Se perciben pequeños atisbos crítico-reflexivos en algunos comentarios con sus compañeros, pero que por el momento no comparte con el resto
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	2	Comienza a valorar la existencia del otro a través de alguna actividad puntual
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	3	Se muestra bastante interesado en la lectura de <i>Grace for President</i>
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	2	Observamos que se mantiene igual que en la evaluación anterior
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	3	Entiende los mensajes pero le sigue costando expresarlos por sí mismo

El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	2	Poco a poco, intenta trasladar lo aprendido en los álbumes al aula, pero algunas veces se suceden situaciones que le impiden progresar (discusión por material escolar)
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	2	Sigue entregando las tareas escritas pero a la hora de participar el español sigue siendo su lengua predilecta
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	2	No se aprecian cambios significativos con respecto a la evaluación anterior
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	3	Se muestra muy interesado sobre todo en la lectura de <i>Grace for President</i> y en el vocabulario sobre la política
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	2	Como en la mayoría de los casos, la gramática sigue siendo una gran limitación
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	2	Observamos una mayor participación, pero solo con sus compañeros de más confianza
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	2	Poco a poco participa y colabora en las tareas grupales que se plantean en las sesiones. Sin embargo, también apreciamos algunos momentos de discusión
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	2	Se siente más cómodo utilizando su lengua materna y apenas usa el inglés

2. David Copperfield

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	4	Aquí observamos un claro ejemplo de aumento de interés. Tras <i>Grace for President</i> , la historia de <i>The Other Side</i> lo ha “cautivado” aun más
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	3	A partir de la lectura de <i>The Other Side</i> observamos un interés en aspectos lingüísticos (ejemplo; ¿mama no es en italiano?)
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	2	Probablemente es uno de los pocos puntos negativos que destacaremos y es la falta de entrega de las tareas semanales (integración de las historias en su vida diaria)
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	2	Interioriza gradualmente pero su participación es un tanto irregular
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	3	Intenta progresar en este aspecto y se muestra realmente interesado en las figuras de Clover y Grace
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	3	Tras la finalización de la lectura de <i>Grace</i> confiesa a la profesora en privado que le ha encantado el libro y que no estaría mal una mujer presidenta
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	2	Sigue prefiriendo compartir sus inquietudes solo con sus compañeros de mesa o en privado con la profesora

El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	3	Entiende prácticamente todo, solo se observan pequeñas dificultades
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	3	Poco a poco, hemos observado una mayor integración en la clase y sobre todo en su grupo de trabajo
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	2	No ofrece cambios significativos en este aspecto
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	3	Se observa un cambio gradual de la pasividad a la actividad
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	3	Mantiene su nivel de involucración
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	2	La gramática continúa siendo un hándicap
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	3	El proceso que empezó a partir de la sesión 6 ha ido aumentando paulatinamente y formula alguna pregunta aislada
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	3	Cada vez está más involucrado en las tareas grupales
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	2	Sigue prefiriendo el uso del español

3. Virginia Woolf

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	3	Se mantiene en la misma línea que en la fase intermedia de la evaluación
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	3	Muestra una línea de avance regular en este aspecto
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	4	Expone muchos ejemplos de su vida personal relacionados con las lecturas (le gusta la canción <i>The Other Side</i> que tiene el mismo título que la última historia)
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	4	Es, sin duda, una de las personas que más participa, y poco a poco ha perdido el miedo inicial a la burla de sus compañeros
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	3	Excepto algunas situaciones de distanciamiento con el resto de la clase, integra lo aprendido a su vida personal
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	4	La historias de Clover y Grace le han hecho mostrar sus sentimientos y pensamientos acerca de estas temáticas de una manera más voraz
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	3	Salvo esporádicos momentos de colapso, ha aprendido a respetar los turnos y valorar las ideas del otro

El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	4	Sigue en línea ascendente
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	3	En el aspecto de la empatía con sus compañeros aun le falta mejorar pero desde la primera sesión hasta la última el progreso ha sido notable
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	3	Mejora poco a poco debido a su mayor intervención
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	3	Las tareas semanales siguen siendo su mejor medio para expresar sus pensamientos
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	4	Tanto con su expresión corporal como cuando interviene muestra un gran interés en las lecturas y su riqueza visual y textual
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	3	En este caso, observamos una mejora significativa en cuestiones gramaticales
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	4	La palabra “ <i>Why?</i> ” es una de sus favoritas
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	3	En este aspecto sí observamos una gran mejora ya que se encuentra mucho más integrada en su grupo de trabajo

El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	3	Las limitaciones lingüísticas cada vez son menores y se esfuerza por utilizar la lengua inglesa
---	---	---

4. Ada Lovelace

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	3	El interés mostrado por las lecturas ha ido en aumento de forma progresiva
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	3	Exterioriza, poco a poco, lo que va aprendiendo en torno a estos aspectos
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	3	El proceso de integración comenzó a partir de la sesión del día de las elecciones
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	3	Reflexiona de forma crítica en algunos momentos puntuales
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	3	Empatiza especialmente con Clover al escribirle una carta y tratarla como una amiga más
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	3	Al finalizar la lectura de <i>Grace for President</i> muestra abiertamente su rechazo ante los estereotipos de género
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	3	Valora y respeta las opiniones del otro y escucha atenta
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	3	Sigue en la misma línea y se esfuerza por entender los mensajes interculturales de las historias

El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	3	Poco a poco, ha ido trasladando el significado de dichos mensajes a su vida cotidiana (comparte <i>post-it</i>)
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	2	La mejoría en este aspecto es leve porque sigue prefiriendo utilizar el español
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	3	En su grupo de trabajo se muestra como una de las que más ha evolucionado en torno a la capacidad de iniciativa y liderazgo
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	3	Se muestra interesada especialmente en los cambios de letra que se advierten en <i>Grace for President</i>
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	2	La parte gramatical sigue siendo una de las más flojas
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	3	Participa levemente y se aprecia una mejoría
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	3	Sigue en la misma línea en este aspecto
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	2	El uso de la lengua sigue siendo un pequeño obstáculo

5. Margaret Hamilton

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	4	El interés por las lecturas ha aumentado de forma notable y confiesa especial predilección por Clover y Grace
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	3	Se mantiene en la misma línea que en la fase intermedia de la evaluación
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	3	A raíz de la escritura de la carta a Clover se ha dado cuenta de la “realidad” de las historias
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	3	Participa de forma más activa y pregunta el porqué de diversas situaciones
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	3	Poco a poco integra al otro dentro de su rutina diaria, sobre todo, a través de las tareas semanales
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	4	Muestra su convicción a favor de los derechos de las niñas
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	3	Poco a poco ha ido perdiendo la timidez y participa de forma más activa
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	4	Gracias a las imágenes y a su interés por entender los textos, comprende en su totalidad los mensajes de los cuentos

El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	3	Sigue en la misma línea ascendente
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	3	Observamos una gran mejora en ambas destrezas
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	3	Participa mucho y se muestra creativa al aportar ideas
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	3	Poco a poco, determinadas frases llaman su atención y lo exterioriza
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	3	En esta parte observamos una mejora sustancial
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	3	La exteriorización inicial dentro de su grupo de trabajo ha pasado a extrapolarse al conjunto de la clase
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	3	Se mantiene en línea ascendente en este aspecto
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	3	Atiende a las explicaciones de la profesora e intenta expresar sus opiniones con los parámetros aprendidos

6. Sherlock Holmes (En este caso, notamos una leve implicación en la clase a partir de la sesión 7, aunque sigue sin entregar tareas semanales y desconectando de las sesiones a menudo)

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	2	Muestra signos de un leve interés
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	1	No analizable
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	2	Ofrece un ligero interés, pero muy leve
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	2	Realiza un único comentario a lo largo de las sesiones
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	1	No analizable
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	2	Este es quizá el aspecto que más le ha llamado la atención
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	1	No respeta los turnos y a menudo se ríe de los comentarios de otros compañeros
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	2	Observamos el inicio de un proceso de entendimiento
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	2	Se produce una leve mejoría pero se advierten, así mismo, momentos de discusión y no empatía con sus compañeros

El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	1	Apenas ha participado
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	1	No analizable
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	1	No analizable
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	1	No analizable
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	1	No analizable
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	2	Cuando está trabajando en grupo, casi siempre intenta escabullirse y tienen que “obligarlo” a contribuir
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	1	No analizable

7. Harry Potter

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	4	El interés por las historias ha ido en aumento
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	4	Observamos una mejora sustancial debido al gran interés que manifiesta
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	4	A raíz de la actividad de la carta a Clover ha interactuado varias veces con la niña mediante el envío de contestaciones a las cartas
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	4	Muestra sus opiniones y cada vez reflexiona más y utiliza la lengua inglesa
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	4	“Cruzó” la frontera y la ha traspasado
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	4	Se mantiene en línea ascendente
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	4	Es uno de los que más participa y valora las opiniones de sus compañeros. Así mismo intenta responder a sus inquietudes
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	4	En este aspecto continúa una línea ascendente y muy activa

El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	4	Ayuda a sus compañeros y es uno de los más implicados en lograr una convivencia intercultural en la clase
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	3	Se mantiene en línea constante en este aspecto
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	4	Sigue tomando la iniciativa tanto en las tareas individuales como colectivas
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	4	Profesa una gran pasión por la lectura de las historias
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	3	A partir de la sesión 7-8 hemos notado una mejoría significativa
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	4	Muestra grandes avances en este apartado y comparte sus opiniones en voz alta
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	4	Se erige como un líder destacado en su grupo y cuida y ayuda a sus compañeros
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	3	Se mantiene en línea ascendente

8. Alicia Alonso

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	4	Muestra un gran interés por “las historias de chicas”, tal y como expresa ella misma
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	3	Muestra especial interés por la historia política de los EEUU
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	3	Quiere conocer más sobre Grace y sobre Clover
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	3	Ofrece opiniones significativas y relevantes donde se advierte el despertar de un espíritu crítico
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	3	Empatiza especialmente con el personaje de Grace
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	4	En este aspecto ha evolucionado de forma muy satisfactoria y crítica de manera vehemente las visiones sexistas de la sociedad
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	3	Muestra especial interés en la escucha de las opiniones de los compañeros
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	4	Otro de los aspectos en los que más ha evolucionado, especialmente con las historias de Grace y Clover
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	3	Poco a poco se ha ido integrando más en la clase y muestra interés en compartir ideas y material escolar
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	3	Aquí observamos una gran mejora sobre todo en la tareas semanales

El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	3	Una vez más las tareas semanales son un claro ejemplo de creatividad
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	3	<i>Grace for President</i> ha supuesto la eclosión definitiva que intuíamos en la evaluación intermedia
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	2	La gramática continúa siendo un hándicap importante
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	3	Gradualmente comparte sus inquietudes y reflexiones con el resto de la clase
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	3	Poco a poco va contribuyendo más en las tareas en equipo y aporta sus puntos de vista
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	3	En este aspecto, intenta utilizar el inglés de manera más asidua

9. Maria Montessori

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	3	Mantiene un notable interés por las lecturas
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	2	Muestra especial interés en las imágenes
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	3	Como en la mayoría de los casos las elecciones y la carta a Clover han sido dos elementos integradores esenciales
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	3	El espíritu crítico se observa sobre todo en la elaboración de las tareas semanales
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	3	Observamos una gran progresión en este aspecto
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	3	<i>Grace for President</i> ha sido, sin duda, la lectura en la que más ha participado
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	3	Poco a poco, sobre todo en su grupo de trabajo, expone sus pensamientos y reflexiona sobre los mismos
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	3	Entiende los mensajes de forma bastante notable
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	3	Traslada los mensajes de los álbumes sobre todo en su grupo de trabajo
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	3	Mejora sobre todo en las destrezas escritas
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	3	Gradualmente ha ido tomando la iniciativa tanto individual como colectivamente

El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	3	A su expresión corporal se han unido algunas expresiones verbales
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	2	Dentro de las limitaciones con las que comenzó ha experimentado una ligera evolución
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	3	Ha iniciado el proceso de compartir sus opiniones con el resto de la clase
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	3	Poco a poco se ha integrado satisfactoriamente en su grupo de trabajo
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	2	Muestra una ligera mejora en este aspecto

10. Michelle Obama

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	3	Su interés por las lecturas ha ido en aumento
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	2	No observamos cambios significativos en este aspecto
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	3	Las elecciones supusieron una imbricación fundamental entre los cuentos y su vida personal
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	2	Acepta y valora las diferencias pero la aplicación del espíritu crítico es leve
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	3	Se advierte un aumento de la reflexión sobre todo en las tareas semanales
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	3	Finalizada la lectura de <i>Grace for President</i> muestra un gran interés en las temáticas de género
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	3	Progresivamente ha realizado alguna intervención esporádica en lengua inglesa para expresar sus ideas
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	3	Ha aumentado su nivel de concentración e interés y por tanto su capacidad para entender los mensajes interculturales
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	3	Identifica los mensajes y ha comenzado el proceso de trasladarlos a su vida diaria

El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	2	No observamos cambios destacables en este apartado
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	3	Poco a poco su voz se hace más visible en la clase
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	3	En la sesión 9 se ofreció voluntaria para la lectura colaborativa
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	2	Sus dificultades con los tiempos verbales persisten
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	2	Las temáticas de género han supuesto un ligero despegue en el desarrollo de la pregunta de los porqués pero no es demasiado significativo
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	3	Cada vez se integra más en su grupo y aporta ideas
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	2	Se esfuerza por utilizar la lengua inglesa y ha empezado a interiorizar algunas expresiones valorativas

11. Marie Curie

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	4	Continúa su afán por descubrir cada historia
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	4	Observamos una notable mejora y un interés sustancial sobre todo al interesarse por la situación de EEUU en la década de los 60 del siglo pasado
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	4	Cada vez la imbricación entre las lecturas y su vida personal es más amplia
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	4	La confianza y el interés han derivado en una capacidad crítico-reflexiva destacable
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	4	Asume y exterioriza la posibilidad de la existencia real de los personajes de las historias
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	4	Se mantiene en línea ascendente en este aspecto
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	4	Manifiesta sus opiniones y trata de integrar las de sus compañeros para mejorar las suyas
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	4	La comprensión de los mensajes es total y su manifestación es cada día más palpable
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	4	Cada día el proceso intercultural de integración es más visible

El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	3	Continúa con una evolución favorable
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	4	Mantiene su participación activa en cada una de las sesiones
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	4	Muestra especial interés en las lecturas y sobre todo en los aspectos culturales de las mismas
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	3	Persisten algunas limitaciones pero no demasiado importantes
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	4	Se mantiene una destacable progresión
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	4	Continúa siendo la líder de su grupo pero a la vez anima al resto a adquirir responsabilidades, algo que ha logrado, ya que es un grupo donde todos participan activamente
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	3	Poco a poco se nota una mejora notable

12. Irene Sendlerowa

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	3	Se mantiene constante su grado de implicación e interés en las lecturas
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	3	Se muestra interesada en los aspectos históricos de <i>Grace for President</i>
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	3	Las elecciones y la carta a Clover han sido momentos clave en dicha integración
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	3	Ha iniciado ya el proceso crítico reflexivo a través de algunas intervenciones destacables
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	3	Cada día siente más cercana la presencia del otro
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	3	Se mantiene constante el interés en este aspecto
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	3	A partir de la sesión 7 ha experimentado una progresión sustancial en este aspecto
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	3	Persisten algunas limitaciones, pero en líneas generales, entiende casi la totalidad de los mensajes de los cuentos
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	3	Poco a poco se muestra más cercana a la figura del otro
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	2	Continúa sin cambios significativos en este apartado

El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	3	Gradualmente ha tomado la iniciativa y ha mostrado signos de creatividad en algunas de las tareas semanales
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	3	Los comentarios sobre las imágenes de las primeras sesiones en privado se han convertido en comentarios compartidos con el resto de sus compañeros
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	2	Continúan apareciendo bastantes errores
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	3	Comparte sus ideas con el otro y es un aspecto muy relevante
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	3	Paulativamente ha adquirido responsabilidad en su grupo de trabajo y ha mostrado más interés
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	2	No aparecen cambios significativos en este aspecto

13. Nina Simone

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	3	Mantiene el interés por las lecturas
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	3	Continúa mostrando una especial preocupación por los aspectos históricos
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	3	Las elecciones y la carta a Grace constituyeron un paso adelante en la integración del yo y el otro
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	3	Progresas en línea ascendente en este sentido
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	3	Valora todo lo que pueden aportar a su vida personajes como Grace o Clover
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	3	Muestra interés en la abolición de las visiones sexistas del mundo
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	2	Le cuesta compartir sus ideas de forma abierta, pero sí lo hace con su grupo o en las tareas semanales
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	3	Con ciertas limitaciones comprende la amplia mayoría de los mensajes de los álbumes ilustrados
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	3	En este sentido ha avanzado mucho sobre todo expresando que le encantaría conocer a Clover

El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	2	Ha comenzado a entregar alguna de las tareas semanales, por tanto, se advierte una ligera mejoría
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	2	Se mantiene como en la sesión 5, no existen cambios destacables
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	2	Se involucra pero de forma muy tímida
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	2	Como en la mayoría de los casos, la gramática constituye un aspecto bastante mejorable
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	3	Sus escasas intervenciones han sido positivas
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	3	Se involucra más en las tareas por grupos con una actitud más positiva y activa
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	2	Existe una leve mejora en este aspecto

14. Dorian Grey

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	4	Se muestra especialmente interesado en las lecturas y lo manifiesta abiertamente
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	3	Muestra interés especialmente en los aspectos históricos de los libros
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	4	Confiesa que le encantaría hacerse amigo de Clover y Annie y destruir la valla con ellas
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	3	Cada vez utiliza más la palabra “ <i>because</i> ” en sus intervenciones
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	4	El proceso de integración es altamente satisfactorio
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	4	Al hilo de la historia de <i>Candy Pink</i> , ha mostrado el mismo interés en <i>Grace for President</i>
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	3	Expresa sus ideas e intenta empatizar con el resto de sus compañeros para evitar confrontaciones violentas
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	4	Comprende la totalidad de los mensajes, sin apenas limitaciones
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	3	Aplica los mensajes en el aula y entiende que la lectura de los cuentos le ayuda a mejorar en su vida personal

El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	3	Sigue en línea ascendente en este aspecto
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	4	Muestra grandes dotes creativas y toma la iniciativa tanto a nivel colectivo como individual
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	3	Se mantiene constante con respecto a la evaluación de la fase intermedia
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	3	Se observa un notable avance en cuestiones gramaticales
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	3	Este aspecto se mantiene constante, sin cambios significativos
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	4	Continúa participando activamente en su grupo y cada vez adquiere tareas de más responsabilidad
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	3	Poco a poco, construye más significado en lengua inglesa

15. Gregor Samsa (desde la sesión 6 que solo había asistido a 2 sesiones, únicamente vino a una más; por tanto, no consideramos que sea un caso evaluable ya que solo ha asistido a 3 sesiones de las 11 totales)

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	1	No analizable
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	1	No analizable
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	1	No analizable
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	1	No analizable
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	1	No analizable
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	1	No analizable
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	1	No analizable
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	1	No analizable
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	1	No analizable

El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	1	No analizable
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	1	No analizable
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	1	No analizable
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	1	No analizable
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	1	No analizable
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	1	No analizable
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	1	No analizable

16. Rita Levi Montalcini

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	3	Continúa con el interés por las lecturas
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	2	Los progresos en este apartado se mantienen escasos
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	3	Muestra interés sobre todo a raíz de la actividad de la carta de Clover
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	2	Aunque valora las diferencias no lo hace de forma crítica, hasta el momento, de forma visible
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	3	Se quiere acercar al otro a través de la figura de Clover
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	3	Continúa el interés en este aspecto
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	2	Ya en la sesión 6 se había iniciado el proceso y aunque observamos ligeros avances no son muy destacables
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	3	Entiende los mensajes de los cuentos, con algunas limitaciones
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	3	Ha empezado a interiorizar los mensajes y a aplicarlos en sus actividades rutinarias en clase
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	2	No observamos cambios significativos en este apartado

El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	2	Sus problemas de timidez persisten aunque muestra atisbos de toma de decisiones
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	3	El interés sobre todo por la última historia y el significado de determinados términos es satisfactorio
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	2	Continúan las dificultades gramaticales
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	2	Ha contribuido en grupo de forma muy esporádica
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	3	Se ha integrado más en su grupo y ha contribuido en la realización de las tareas grupales
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	2	Observamos una pequeña mejora

17. Simone Biles

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	4	En este caso el interés ha ido en aumento desde la primera sesión de <i>Candy Pink</i>
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	3	Mantiene el interés histórico sobre los cuentos
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	3	Se advierte un interés destacable en la integración en su vida, sobre todo a raíz de las elecciones y la carta a Clover
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	3	Poco a poco ha manifestado sus opiniones de forma más abierta y activa
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	3	Cada vez busca menos la aprobación externa y emite sus opiniones de forma autónoma
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	4	Aumenta un interés que ya destacaba en la evaluación intermedia
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	3	Valora las ideas del otro e intenta compaginarlas con las suyas
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	4	Ha dado un paso más en este apartado y ahora entiende prácticamente la totalidad de los mensajes

El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	3	Intenta de forma satisfactoria trasladar los mensajes de los cuentos a su vida diaria, sobre todo compartiendo material escolar con sus compañeros
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	3	Se esfuerza mucho, especialmente en las tareas semanales
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	3	Su progresión se mantiene constante en este apartado
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	3	Expone abiertamente que le gusta leer y especialmente estas historias
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	2	El uso de los tiempos verbales no lo tiene del todo claro y comete varios errores
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	3	Continúa su preocupación por la opinión del otro y esto es positivo ya que denota un alto grado de tolerancia
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	3	Continúa integrada en la elaboración de las tareas grupales
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	2	Este aspecto, al igual que la gramática, es bastante mejorable

18. Holden Caulfield

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	4	Tanto por medio de la expresión corporal como facial muestra un gran interés en las lecturas
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	4	Se interesa especialmente por los aspectos históricos y culturales de los cuentos
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	4	Cada vez muestra más interés en la aplicación práctica de la interculturalidad
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	4	Participa muy activamente y realiza interesantes reflexiones acerca de la riqueza de las diferencias
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	4	Destaca su especial empatía con el resto de la clase (elegido como el mejor candidato en las elecciones)
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	4	Muestra una vez más el amor hacia su hermana y sus compañeras de clase
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	4	Escucha atento tanto a la profesora como a los compañeros cuando intervienen y comenta abiertamente sus reflexiones e inquietudes
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	4	Comprende a la perfección los mensajes de los cuentos
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	4	En este apartado evoluciona de manera muy satisfactoria

El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	3	Se mantiene constante su evolución en ambas destrezas
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	4	Poco a poco ha dejado de lado sus leves síntomas de timidez y toma la iniciativa de manera asidua
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	4	Sigue entusiasmado con la posibilidad de leer en la clase de inglés
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	3	Mantiene un avance constante en este apartado
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	4	Reflexiona cada vez de manera más perspicaz e intercultural
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	4	Se erige como líder de su grupo de trabajo y al mismo tiempo ayuda a todos sus compañeros. Cabe destacar que ha tomado la iniciativa en aspectos como coger un diccionario y buscar un determinado término
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	3	Poco a poco mejora en este aspecto

19. Jay Gatsby

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	2	Sigue con bastante distracción las lecturas y muestra escaso interés
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	1	No se muestra especialmente interesado por estos aspectos
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	1	No muestra prácticamente interés
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	1	No ha contribuido abiertamente en ninguna de las sesiones, solo esporádicamente en algún trabajo en grupo
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	1	No presta demasiada atención a la importancia del otro en su vida
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	2	Reacciona levemente ante las propuestas de las lecturas de Grace y Clover
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	1	No expresa sus opiniones en público solo algunas expresiones faciales
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	2	Por su expresión, podemos denotar que existe una leve mejora en este aspecto
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	1	No traslada los mensajes ya que a menudo se quejan de él otros alumnos y ha actuado de forma egoísta en algunas ocasiones

El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	1	No ha entregado ninguna tarea semanal ni ha contribuido de forma oral
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	1	No toma la iniciativa en ninguna ocasión
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	1	No se involucra en las lecturas
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	1	No realiza ninguna tarea referente a aspectos gramaticales
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	1	No parece interesado en los porqués de las sesiones
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	2	Ha participado de forma muy esporádica en algunas actividades grupales, pero a veces, entorpeciendo
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	1	No utiliza dichas expresiones en ningún momento

20. Harriet Tubman

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	3	Sigue constante su interés por las lecturas planteadas
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	2	Muestra un ligero interés por los aspectos históricos
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	3	Las elecciones y la carta a Clover han sido dos de los momentos de más involucración personal
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	3	Manifiesta la valoración de las diferencias de forma crítica y razonada de una manera bastante aceptable
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	3	Integra a sus compañeros y sobre todo a las protagonistas de los cuentos
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	3	Aumenta su interés por las temáticas de género
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	3	Escucha las opiniones del resto e intenta compaginarlas con las suyas
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	4	Ha avanzado de forma destacada en este aspecto
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	3	Intenta plasmar dichos mensajes en su vida diaria a través sobre todo de sus rutinas de clase
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	2	No observamos cambios significativos en este punto

El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	3	Sigue con la creatividad en las tareas semanales y empieza a tomar la iniciativa
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	3	En la sesión 8 se ofreció voluntaria y esto denota un aumento del interés por la riqueza expresiva de la historia
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	2	La parte gramatical continúa floja
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	3	Comienza poco a poco a mostrarse tal y como es con sus pensamientos e inquietudes en público, delante de todos sus compañeros
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	3	Poco a poco aporta ideas a su grupo de trabajo
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	2	En este apartado no observamos avances destacados

21. Long John Silver

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	3	A partir de la sesión 7 observamos una gran progresión en este alumno, sobre todo en cuanto al interés en las lecturas
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	2	Muestra un ligero interés en los aspectos históricos de los libros
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	2	Le cuesta involucrarse con las otras culturas pero muestra atisbos de querer acercarse a ellas
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	1	Apenas muestra un ligero despertar del espíritu crítico-reflexivo
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	2	Intenta, poco a poco, empatizar con el resto de sus compañeros
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	3	Muestra un especial interés por las políticas de género
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	2	No expone sus pensamientos e inquietudes abiertamente, por el momento
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	3	Entiende los mensajes, con algunas limitaciones
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	2	Le cuesta trasladar los mensajes con sus compañeros de clase ya que a veces muestra actitudes negativas
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	2	Observamos una ligera mejora en ambas destrezas

El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	2	Ha comenzado, tímidamente, el proceso de toma de iniciativa
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	2	No se muestra voluntario para leer pero mira a sus compañeros cada vez que lo hacen de forma positiva
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	1	Este apartado se advierte como uno de los más flojos
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	2	Muestra signos de querer indagar más en las problemáticas de los libros
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	3	Ha participado bastante bien en su grupo, con algunos pequeños momentos de discusión
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	2	Se nota una leve mejora en este aspecto

22. James Bond

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	3	Mantiene el interés por las lecturas planteadas de forma satisfactoria
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	2	Como en la mayoría de los casos, muestra un ligero interés por los aspectos históricos de los relatos
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	3	Intenta integrar las lecturas en su vida personal, sobre todo en clase
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	2	No observamos un avance sustancial en este apartado
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	3	Mediante la carta a Clover manifiesta la posibilidad de poder ser amigos
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	3	Muestra cada vez más interés en la temática de género
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	2	Se ha dado cuenta de que es posible pensar en la clase de inglés pero no lo exterioriza demasiado
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	3	Comprende casi todos los mensajes, solo aparecen pequeñas dificultades
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	2	Entiende dichos mensajes pero no ha iniciado, por el momento, el proceso de imbricación de los mismos con su vida real

El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	2	No se advierten cambios destacables con respecto a la fase intermedia de evaluación
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	2	Sigue sin mostrar iniciativa propia, aunque poco a poco muestra signos de querer hacerlo
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	3	Ha aumentado el interés y se ha ofrecido voluntario en la última sesión de <i>The Other Side</i>
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	2	El nivel gramatical no presenta mejoras sustanciales
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	3	Poco a poco se manifiesta delante de todos sus compañeros y hace su voz un poco más visible
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	3	Continúa la integración satisfactoria en su grupo de trabajo
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	2	Este apartado no ofrece cambios significativos

23. Ebenezer Scrooge

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	3	Continúa participando en clase asiduamente y muestra interés en las lecturas
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	2	Se mantiene una incursión leve en este aspecto
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	3	Progresivamente ha interiorizado la presencia del otro como algo real e inherente a sí mismo
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	3	Tras la observación e interiorización empieza a exteriorizar sus reflexiones
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	3	Concibe al otro como un aspecto importante en su vida
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	3	Entiende los mensajes casi en su totalidad, con escasas dificultades
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	3	Le cuesta bastante expresar sus ideas propias ante toda la clase, pero ha mejorado bastante
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	3	Entiende los mensajes transmitidos por los cuentos casi en su totalidad
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	3	Aplica los mensajes que ha interiorizado en la manera de lo posible a su vida diaria
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	2	Este aspecto no presenta cambios sustanciales

El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	3	Poco a poco supera sus problemas iniciales de timidez y esto repercute en la evolución en este aspecto
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	3	Se muestra voluntario en la lectura colaborativa
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	2	No aparecen cambios destacables en este apartado
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	3	A medida que han avanzado las sesiones ha intentado formular preguntas con menos temores
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	3	Cada vez está más integrado en su grupo de trabajo y colabora activamente en las tareas
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	3	Intenta utilizar las expresiones valorativas para comunicarse en inglés

24. Matilde Montoya

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	3	Su interés se mantiene intacto
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	3	Aumenta el interés por los aspectos históricos
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	3	Mantiene el interés y busca la involucración diaria
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	3	Poco a poco aporta más ideas y opiniones propias
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	3	Tiene ganas de familiarizarse con el otro y muestra gran entusiasmo cuando se entera que Clover contestará a las cartas
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	4	Contribuye vehementemente ante lo que considera desigualdad
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	3	Gradualmente conecta más con sus compañeros y valora sus opiniones
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	4	Comprende los mensajes de los cuentos, con pequeñas limitaciones
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	3	Se entusiasma con los personajes de Clover y Grace

El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	3	Con el aumento de entregas semanales y participación oral en clase mejoran ambas destrezas
El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	3	Sigue manteniendo un alto grado de iniciativa personal y confianza en sí misma
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	3	Le gustan especialmente los aspectos culturales de los álbumes
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	3	La parte gramatical ha mejorado ligeramente
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	3	Continúa en línea ascendente en este apartado
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	4	Contribuye activamente en las tareas grupales y aporta ideas creativas
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	3	Poco a poco ha superado las dificultades iniciales en este aspecto

25. Robinson Crusoe

El alumnado adquiere la competencia literaria intercultural y se muestra interesado en la lectura de las historias planteadas	2	No muestra progreso en su interés por las lecturas
El alumnado consigue interiorizar los aspectos lingüísticos, históricos, literarios y culturales que muestran los relatos	1	No analizable
El alumnado muestra interés y se involucra en el conocimiento de otras culturas e intenta integrarlo en su vida diaria	1	No analizable
El alumnado aprende a valorar las diferencias presentes en los álbumes y se observa su espíritu crítico-reflexivo a la hora de discutir tanto aspectos similares como diferentes	1	No analizable
El alumnado reflexiona y aprende a conocer y valorar al otro dentro de su propio ecosistema vital	1	No analizable
El alumnado aprende a rehuir las visiones sexistas y estereotipadas e interioriza la equidad en todos los ámbitos de la vida	1	No analizable
El alumnado es capaz de pensar de forma crítica, inferir conocimientos nuevos, explorar nuevas formas de pensar, discutir de forma tolerante, expresar sus propias ideas, aceptar y valorar las ideas del otro, respetar los turnos, etc	1	No analizable
El alumnado adquiere la capacidad de entender los mensajes transmitidos por los cuentos en torno a valores como la equidad, la solidaridad o la justicia social	1	No analizable
El alumnado es capaz de trasladar los mensajes de los libros a su vida real (compartir con sus compañeros, querer conocer a un niño de otra cultura o raza...)	1	No analizable
El alumnado mejora tanto sus destrezas orales como escritas a través de los álbumes ilustrados	1	No analizable

El alumnado es capaz de tomar la iniciativa por sí mismo, es creativo y desarrolla su poder imaginativo	1	No analizable
El alumnado se involucra con la lectura y valora la riqueza expresiva, lingüística y cultural de los cuatro álbumes ilustrados	1	No analizable
El alumnado utiliza de forma correcta y adecuada al contexto los tiempos verbales estudiados en la secuencia	1	No analizable
El alumnado se pregunta los porqués de las diversas temáticas presentadas y formula preguntas coherentes con el afán de explorar nuevas vías de conocimiento y favorecer un diálogo intercultural enriquecedor	1	No analizable
El alumnado adquiere las habilidades precisas para trabajar en equipo: valoración de las opiniones de todos los miembros del mismo, capacidad de liderazgo, capacidad organizativa, capacidad de control del tiempo establecido, capacidad de escucha atenta, capacidad de resolución de posibles conflictos	2	Solo colabora si alguno de los miembros de su grupo lo acusa de no hacer nada. Muy poco participativo
El alumnado conoce y utiliza adecuadamente las expresiones lingüísticas en lengua inglesa que le permiten expresar sus opiniones libremente y de forma ordenada y coherente	1	No analizable

Anexo: Autorización de menores

AUTORIZACIÓN MENORES DE EDAD

Yo, Dña.....EVA PILAR DOMENE BENITO....., natural
de.....TERUEL.....con DNI.....18453026Bautorizo a mi
hijo.....JAI ME ZAERA DOMENE.....a aparecer en
las fotografías que componen la tesis doctoral de Dña. Rocío Domene Benito.

Firma:



En.....TERUEL....., a.....12.....de.....mayo.....de.....2018.....

AUTORIZACIÓN MENORES DE EDAD

Yo, Dña. M. EUGENIA RAMBLA GÓMEZ, natural
de OVENJE con DNI 19097988F autorizo a mi
hija LEIRE URSO RAMBLA a participar en
las diversas actividades académicas que se llevarán a cabo en la elaboración de la tesis
doctoral de Dña. Rocío Domene Benito.

Firma:



En VALLANCA, a 13 de MARZO de 2018

Anexo: Transcripción de los vídeos sobre los álbumes ilustrados

TRANSCRIPT: A PRESENTATION OF FOUR MULTICULTURAL PICTUREBOOKS¹¹

Dancing in the Clouds

Dancing in the Clouds is about a girl who wants to live in the clouds.

This girl is the protagonist of the book. She has a pet.

She has a lot of neighbours. She enjoys playing with them.

One day, she arrives to the clouds. Her dream comes true.

But, there, she misses her friends. So, she decides to come back.

Candy Pink

Candy Pink tells the story of a group of elephants where the pink ones are discriminated for being female.

Daisy is the protagonist of the book. She decides to rebel against the injustices to be free and play like the boys.

At the end, all, boys and girls have fun together.

If you want to know why she is pink, you have to read the book.

Grace for President

Grace for President is a book about a girl who wants to be the first female president of the USA.

She's Grace. She feels surprised when she discovers that all the USA presidents are boys. Oh no! Where are the girls?

There are elections in her school and she gets to be president. She is surprised and happy. She's the best person for the job. Hurray!!

Boys and girls! Help Grace to get her dream! Never give up!

The Other Side

I must say that *The Other Side* is a present. It is about the friendship of a black and a white girl who are separated by this fence.

¹¹ Los vídeos fueron realizados por Leyre Lledó Rambla sin guion previo.

I love this picture because without disobeying their mums they become friends joining their hands.

Look! Finally everybody plays together! It's fantastic!

At the end they think how to destroy the fence.

I hope you enjoy reading *The Other Side*. Good luck!

