

LA LITERATURA EN LAS AULAS MULTICULTURALES. UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA INTEGRACIÓN DEL ESCOLAR HISPANO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA¹

Carlos Sanz Marco
Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”

Es nuestra intención avanzar hacia la igualdad dentro de un marco educativo que propugne la educación basada en la multiculturalidad, entendida la misma como un método de enseñanza-aprendizaje que se base en un conjunto de valores y normas democráticas, y que trate de fomentar el pluralismo cultural dentro de la sociedad culturalmente diversa y en un mundo cada vez más independiente².

1. PRESENTACIÓN

En las líneas que siguen vamos a esbozar una propuesta metodológica para las aulas de Educación Infantil y Primaria, desde el Área de Lenguas. En primer lugar, nos ocuparemos de concretar las peculiaridades del contexto escolar que pueda acoger al niño o niña inmigrante hispano, las situaciones comunicativas derivadas de un patrimonio lingüístico compartido y de las diferencias socioeducativas con respecto a las estructuras educativas de los países de origen, frente a las del sistema educativo valenciano³.

A continuación, presentaremos y desarrollaremos nuestra propuesta como eje vertebrador de una educación literaria que aspire al encuentro afectivo del grupo-clase,

¹ Texto de la ponencia presentada en las II Jornadas sobre Educación e Inmigración Hispana. El Inmigrante ante el Reto de la Educación y el Trabajo, celebradas en la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir” los días 24 y 25 de mayo del 2006.

² Lovelace, M. (1995): “Educación Multicultural. Lengua y Cultura en la escuela plural”, en A. López Valero y E. Encabo Fernández (2001): *Heurística de la comunicación. El aula feliz*. Madrid: Octaedro-EUB, Col. Psicopedagogía, p. 55.

³ Recordemos que la Comunidad Valenciana recoge, en su sistema educativo, hasta cuatro programas lingüísticos que ayuden a alcanzar una competencia bilingüe entre sus escolares: Programa de Inmersión Lingüística (PIL), Programa de Incorporación Progresiva (PIP), Programa d’Ensenyament de Valencià (PEV) y el Programa de Inmersión Enriquecido (valenciano + castellano + inglés).



a la consolidación de elementos de integración y a la valoración positiva de la realidad multicultural.

En último lugar, comentaremos algunos textos literarios que consideramos de interés para apoyar la propuesta metodológica que nos ocupa.

2. UN APUNTE PARA LA COMPRESIÓN DOCENTE DE LA EXPERIENCIA INMIGRANTE

Todo docente que se adentre en un aula multicultural debería reflexionar sobre las dramáticas experiencias que puede haber vivido ese escolar que se incorpora a nuestra escuela. Elisabeth Coelho nos detalla los siguientes elementos, habitualmente comunes, de la inmigración:

2.1. En primer lugar, se detiene en la *separación familiar*. Es muy frecuente la llegada escalonada de los miembros de una misma familia con las delicadas desconexiones de confianza o los sentimientos de abandono, nostalgia y melancolía.

2.2. En estrecha relación con este primer elemento, está el llamado *problema de la elección*. Es muy comprensible que adultos y menores no coincidan en el acierto en la elección del lugar de residencia. Así pues, no es extraño escuchar al escolar inmigrante afligirse por todo lo que ha dejado atrás. Ante las dificultades para verbalizar esta insatisfacción, no debe sorprendernos, añade Elisabeth Coleho, que ni siquiera muestre gratitud por encontrarse entre nosotros.

2.3. En tercer lugar, cabe hablar de los *factores ambientales*. Algunos de nuestros escolares inmigrantes se enfrentan bruscamente a la convivencia en un piso –de dimensiones reducidas– y en un barrio urbano donde “nadie conoce a nadie”, e incluso con unos cambios climáticos que obligan a hacer acopio de un vestuario variado y acorde con las diferentes estaciones del año.

2.4. Otro elemento de consideración es la *experiencia educativa previa*. El nuevo sistema escolar puede ser completamente distinto al que se ha dejado. A menudo nos encontramos con desfases en la competencia lectoescritora, con desajustes pragmáticos en el uso de convenciones sociolingüísticas y en otros contenidos de diferentes áreas. El caso más grave de esta experiencia educativa previa puede darse cuando el escolar proviene de un entorno en el que la escolarización es todavía un derecho limitado (absentismo escolar no regulado, carencias de materiales escolares, escasez de libros de texto, etc.). Con estos precedentes es normal llegar a advertir una parálisis pedagógica provocada por el choque cultural.

2.5. Además, el escolar inmigrante y, por supuesto, sus padres pueden vivir un problema de *identidad*, al pasar de una identificación mayoritaria en su país a sentirse minoría diferente (personas de color, por ejemplo) cuando llegan a la ciudad de destino. A esta sensación de minoría física se suele añadir la falta de referentes sociales de éxito, con la consiguiente merma de autoestima.



2.6. En último lugar, y sin considerar agotados todos los elementos de reflexión, se debe considerar el tema de los *roles y relaciones familiares*. La propia estructura familiar y la jerarquización de relaciones pueden convulsionarse al llegar a nuestro país. A menudo, a nuestros escolares inmigrantes les resulta muy difícil armonizar dos maneras diferentes de entender el esfuerzo intelectual, el éxito social, las relaciones de igualdad de género, la igualdad de oportunidades, etc.⁴

3. EL CONTEXTO DE UN AULA CON ESCOLARES INMIGRANTES HISPANOS

Ignasi Vila señala y relaciona el aprendizaje de la convivencia con el aprendizaje de la lengua, aprender a convivir y aprender a comunicarse. Para querer comunicarse, sigue diciendo, es necesario querer compartir, sentir la aceptación y el respeto del otro y percibir que a los demás les importamos.

En consecuencia, considera que la escuela deberá proporcionar verdaderos contextos de convivencia en los que los niños y niñas quieran hacer cosas juntos y donde las familias de los inmigrantes y los autóctonos tengan posibilidades de conocerse, participar, compartir⁵.

Catalina Barragán, por su parte, acota varias consideraciones que tener en cuenta en aulas multiculturales y de entre las que subrayamos éstas:

3.1. Asegurar siempre la comunicación.

3.2. Proporcionar modelos diferentes de hablantes (adultos, otros niños y niñas de diferentes edades...) y contextos de uso.

3.3. Promover variedad de situaciones comunicativas en las que la lengua oral se tenga que utilizar con diversos usos y funciones y en diferentes contextos, formales e informales, más o menos estructurados, con distintos interlocutores.

3.4. Realizar siempre actividades complejas, reales, y proporcionar oportunidades para hablar y escuchar en las que tengan que negociar significados y en las que se sientan involucrados más de un niño o niña y/o personas adultas.

3.5. Facilitar y promover situaciones en las que la interacción entre distintos niños y niñas y otras personas sea necesaria.

3.6. Proporcionar información positiva ante los errores, siempre que se pueda, tanto afectiva como cognitiva⁶.

⁴ Coelho, E. (2005): "El recién llegado: claves para comprender la experiencia inmigrante", en D. Lasagabaster y J. M. Sierra (coord.): *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: ICE-Horsori, Cuadernos de Educación/Interculturalidad, p. 47.

⁵ Vila, I. (2000): "Enseñar a convivir, enseñar a comunicarse", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 23, pp. 23-33.

⁶ Barragán, C. (2005): "Lengua oral en aulas multiculturales y plurilingües en educación infantil", en AA.VV.: *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona: Graó, Col. Claves para la Innovación Educativa, 31, pp. 163-164.



Por lo que respecta al rol docente, Ruíz Bikandi insiste en el deber de facilitar la comprensión a todos los niños y niñas, por lo que éste buscará apoyos del contexto y visuales; guiará y gestionará los diálogos; proporcionará y planificará experiencias interesantes; intervendrá en las conversaciones; realizará preguntas; orientará la producción oral, la facilitará ayudando en la focalización, comprobación...; proporcionará información; estimulará, animará a todos a participar; explicará conceptos previos; proporcionará seguridad afectiva...⁷.

Centrándonos en la multiculturalidad hispana y con el soporte teórico precedente, podemos añadir y matizar que la presencia de escolares inmigrantes hispanos nos permite disfrutar, además, de una realidad innegable: “una lengua es un conjunto de variedades”. Con esta afirmación no nos estamos refiriendo a variedades de tipo social o registros, sino al conjunto de acentos sonoros, de repertorios léxicos, de modismos que permiten a cada hablante reconocerse ante los miembros de una comunidad.

Un aula que, afortunadamente, cuente con estas muestras de variantes lingüísticas del español nos va a exigir como docentes –con el respaldo del todavía vigente currículo escolar y, como ya hemos dicho, con todas las recomendaciones de los autores citados– un respeto hacia esas variantes, un reconocimiento de la diversidad como intrínseca al lenguaje y la valoración de la misma como manifestación cultural enriquecedora⁸.

4. JUSTIFICACIÓN Y SOPORTE TEÓRICO DE NUESTRA PROPUESTA

En cuanto a la justificación de nuestra propuesta, acudimos a dos autores que reflejan nuestras propias convicciones al respecto. Estela Flores Ramos, al presentar una experiencia llevada a cabo con alumnos inmigrantes preadolescentes afirma:

Si hay una disciplina que abra puertas a los demás aprendizajes, ésta es, sin lugar a dudas, la lengua y su manifestación artística, la literatura. Sin palabras no se puede expresar ni adquirir conocimientos y sin belleza es muy cansado y desmotivado adquirir cualquier ciencia⁹.

⁷ Ruíz Bikandi, U. (ed.) (2000): *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis, pp. 189-194.

⁸ Tanto el currículo de la Educación Infantil, como el de la Educación Primaria de la Generalitat Valenciana nos pautan la actuación que se debe seguir en los siguientes bloques:

Educación Infantil/Apartado 2

Las actitudes sociolingüísticas en la escuela infantil.

Educación Primaria/Bloque 6

Actitudes frente a la lengua y los hablantes.

Véase: DOGV (Diari Oficial de la Generalitat Valenciana) del 19 y 20 de febrero de 1992.

⁹ Flores Ramos, E. (2005): “La atención a la diversidad desde la lectura de textos diversos”, en M.^a del Pilar Quicios García: *Población inmigrante: su integración en la sociedad española (una visión desde la educación)*. Madrid: Pearson/Prentice, mayo, pp. 143-155.



En esta misma línea se manifiestan Amando López Valero y Eduardo Encabo Fernández (2001) cuando, al plantearse determinadas acciones didácticas dirigidas a mejorar la comunicación en niños y adolescentes, coinciden en que:

... si planteamos estrategias que tengan la finalidad de ayudarnos en el cambio tanto educativo como social, es inevitable aludir a la lectura y, dentro de la misma, referirnos al tipo de literatura que se adapta a las edades que son objeto de estudio de este libro, es decir, la infancia y la adolescencia.

Más adelante, destacan:

El papel de la literatura infantil y juvenil será importante porque iniciará a las nuevas generaciones en un diálogo cultural establecido en cualquier sociedad. Queda claro –concluyen– que la literatura infantil y juvenil debe ser tenida en cuenta como recurso de suma importancia para tratar de aproximarnos al favorecimiento de los procesos comunicativos¹⁰.

Por otra parte, tampoco hemos ignorado los currículos de Educación Infantil y Primaria, cuando al formular los contenidos del Área del Medio físico y Social (Educación Infantil) y del Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (Educación Primaria), señalamos como contenidos:

- Reconocimiento y respeto hacia otros modelos y estilos culturales, sociales o grupales (en la propia aula o a través de los medios de comunicación).
- Solidaridad y comprensión ante los problemas y las necesidades de los demás, así como rechazo de discriminaciones por razones étnicas, culturales o de estatus social.
- Sensibilidad y respeto por las costumbres y modos de vida de culturas y pueblos distintos al propio.

De igual modo, cuando se menciona lo que podríamos calificar como “educación literaria”, en ambas etapas educativas podemos leer:

- Recepción de textos literarios, con especial atención a la literatura infantil y juvenil, incluyendo la literatura de tradición oral.
- Memorización y recitado de poemas: dramatización de textos.
- Transformación de textos de un género en otro¹¹.

¹⁰ A. López Valero y E. Encabo Fernández (2001): *Mejorar la comunicación en niños y adolescentes*. Madrid: Pirámide, Col. Ojos Solares, Sección: Desarrollo, pp. 59-60.

¹¹ Recordamos la definición de *contenidos* que acuña la LOGSE: “Por contenidos se entienden las experiencias de aprendizaje consideradas oportunas o necesarias para la consecución de las finalidades y de los objetivos educativos generales y que, en consecuencia, deben ser ofrecidas dentro del sistema de enseñanza”.



Como *addenda* a este apartado, recordemos que la profesora Anabel Sáiz Ripoll publicó en 2005 un buen artículo de investigación sobre la imagen de la inmigración, en la literatura infantil y juvenil, que recomendamos como documento de consulta para los docentes interesados en esta realidad socioeducativa¹².

5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Tras la exposición de lo que cabría justificar como soporte teórico, vamos a explicitar los objetivos de esta propuesta:

5.1. En primer lugar, queremos *recurrir a textos literarios para promover, en el alumnado, actitudes de curiosidad e interés hacia autores y obras de origen hispano*.

5.2. A tal fin, esperamos poder *organizar, dentro de la biblioteca de aula, unos fondos básicos para su consulta y préstamo*.

5.3. Deseamos *contar con la colaboración del entorno familiar del escolar inmigrante hispano para que se lean textos en el aula y para que se aporten experiencias personales relacionadas con la literatura de tradición de sus respectivos países*.

5.4. Queremos *elaborar materiales didácticos que permanezcan en la biblioteca del centro como recursos y fondos, a disposición de cualquier docente o escolar*.

5.5. Consideramos, finalmente, de gran interés *comunicar las actividades que se programen en nuestra aula a otros cursos del centro escolar para que, de este modo, sirvan de estímulo y gocen de una mayor difusión*.

6. DESARROLLO DE LA PROPUESTA: ACCIÓN EN EL AULA

Como exigencia previa a la formulación de la propuesta, es imprescindible resaltar la escasa producción de textos latinoamericanos actuales que llegan al mercado editorial español. Faltan cauces de distribución para que fluya la producción que en los países de

¹² Sáiz Ripio, A: “La inmigración en la LIJ actual”, *CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil)*, 183, pp. 7-22.

Los puntos de interés que analiza la autora, en 27 títulos, son los siguientes:

- País de origen.
- País de destino.
- La llegada.
- Primeros momentos, legalización.
- Recelos y racismo.
- La lengua.
- Integración e identidad.



América Latina se está leyendo y vendiendo. Para quienes estén interesados en conocer algunos datos básicos les remitimos a las referencias finales¹³.

6.1. Vamos a comenzar por las actividades que programaríamos para los cursos de Educación Infantil.

Los dos reclamos privilegiados en esta etapa son: la palabra oral y la imagen. Para la comprensión y expresión oral hemos seleccionado seis títulos con poemas, adivinanzas y trabalenguas: tres volúmenes de María Elena Walsh, dos álbumes de Alma Flor Ada, un poemario de José Luís Díaz Granados, otro de David Chericán, uno más de Gabriela Mistral y la antología de Ana Garralón¹⁴.

6.1.1. Todos estos autores nos llevarían a trabajar:

– El descubrimiento del juego poético, del uso lúdico de la lengua donde toda trasgresión (semántica, gráfica y sintáctica) está justificada y permitida. La imagen acompaña, con gran profusión de color, a la mayoría de los textos y, de este modo, puede suplir cualquier vacío léxico que se presente. Además, en varios volúmenes se incluye un glosario con las palabras o modismos de mayor complejidad.

¹³ Delgado Santos, F.: “El libro Infantil en Latinoamérica”, *CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil)*, 35, pp. 20-25.

Garralón, A. (2006): *Historia portátil de la literatura infantil*. Madrid: Anaya, Col. La sombra de la palabra, 3.

Guhl, M.: “Ciencia-ficción para niños Made in América Latina”, *CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil)*, 139, pp. 49-57.

¹⁴ Díaz Granados, J. L. (2000): *Cuaderno Matinal. Poesía para niños*. Santafé de Bogotá: Panamericana/Serres, ilustraciones de Juan Carlos Camargo, 56 pp.

Chericán, D. (1999): *Trabalenguas*. Santafé de Bogotá: Panamericana/Serres, ilustraciones de Nancy Granada y Henry González, 47 pp.

Flor Ada, A. (2002): *Abecedario de los animales*. Madrid: Espasa-Calpe.

Flor Ada, A. (2003): *Coral y espuma: abecedario del mar*. Madrid: Espasa-Calpe, ilustraciones de Viví Escrivá.

Garralón, A. (2000): *Si ves un monte de espumas y otros poemas*. Madrid: Anaya, Col. Sopa de Libros, 44, ilustraciones de Teresa Novoa, 127 pp.

Mistral, G. (1998): *Ronda de astros*. Madrid: Espasa, Col. Espasa Juvenil/Poesía, 50, prólogo de Federico Martín Nebras e ilustraciones de Luís de Horna, 121 pp. Incluye glosario.

Walsh, M. E. (2001): *Tutú Marambá*. Madrid: Alfaguara, Col. Alfaguara Infantil, Serie morada, ilustraciones de Nancy Fiorini, 88 pp.

Walsh, M. E. (2001): *Versos tradicionales para cebollitas*. Madrid: Alfaguara, Col. Alfaguara Infantil, ilustraciones de Viviana Garófoli, 158 pp.

Walsh, M. E. (2001): *El reino del revés*. Madrid: Alfaguara, Col. Alfaguara Infantil, Serie Amarilla, 88 pp.

*** La antología de C. Reviejo y E. Soler (1997): *Canto y cuento. Antología poética para niños*. Madrid: SM, Col. Para Padres y Maestros, también recoge poemas de autores de Argentina, Costa Rica, Cuba, Chile, México, Nicaragua, Uruguay, Venezuela y Puerto Rico.



6.1.2. El tipo de actividades adecuado para estas edades sería:

- Memorización y posterior recitado (en un cuadernillo plastificado del que se pueda disfrutar en familia cada fin de semana) de poemas.
- Escenificaciones (para la práctica de la expresión oral) de aquellos poemas en los se presentan desplazamientos de la enunciación: narrador y diálogos de personajes.
- Práctica de trabalenguas.
- Lectura de poemas con el recurso de diversos pictogramas que agilicen la sustitución oral de los mismos por las palabras adecuadas.
- Reconstrucción de determinados versos que se muestren fragmentados y con rima de pareados para facilitar su reescritura.
- Adecuación de textos breves –estrofas– a las ilustraciones que les acompañan en el volumen.
- Reconocimiento de animales o personajes por la descripción que ofrezca el autor, en los textos, o que seleccione el docente.

Como refuerzo a esta propuesta poética acudimos a José Antonio Marina, quien a la pregunta: ¿por qué leer poesía?, responde: “porque nos libera de la mirada rutinaria, y amplía nuestro modo de experimentar la realidad”¹⁵.

6.2 Pasemos, ahora, a la previsión de actividades para la Educación Primaria.

Para esta etapa, que abarca los estadios siguientes con sus correspondientes intereses lectores, hemos seleccionado textos en prosa: cuentos y leyendas de la tradición hispana¹⁶.

Intuitivo: 5-8 años	En estas edades, el niño aprende el mecanismo lector y empieza la lectura autónoma y comprensiva. Ha adquirido el concepto básico de la narración y su capacidad imaginativa es muy grande; ambas cuestiones le ayudan a comprender la realidad. Sus temas preferidos son los cuentos de animales, las historias que le presentan la fantasía de manera verosímil o las narraciones que le hablan de sus problemas y temores. En todos lo relatos, los conflictos deben resolverse, a ser posible, con finales sorprendentes y felices.
---------------------	---

¹⁵ Marina, J. A. (2006): “Para qué leer”, *CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil)* 193, p. 82, mayo.

¹⁶ Equipo Peonza (2001): *El rumor de la lectura*. Madrid: Anaya, Col. La sombra de la palabra, 1, pp. 122-123.



Estadio de lo concreto: 8-12 años	Durante esta etapa surge un tipo de pensamiento que le permite reconocer la existencia de lo distinto, del otro; puede interpretar ahora una lectura de diversas maneras, y es capaz de trabajar también con sencillas ideas y no solamente con objetos. Es ésta una época de preferencia por los personajes coetáneos, por los pequeños héroes con los que gusta identificarse; se buscan libros con contenidos más realistas que amplíen el universo de sus intereses: viajes, aventuras, humor, suspense...
-----------------------------------	--

Antes de llevar a cabo la selección, hemos acudido a Teresa Colomer, quien nos comenta que las narraciones infantiles, sin importar para qué edad sean, ofrecen una experiencia que tiene que ver de alguna manera con estos dos aspectos (de máximo interés en nuestras aulas multiculturales):

- En primer lugar destacaremos la ampliación de las fronteras del entorno conocido. Los libros tienen el poder de transportar al lector en el tiempo o el espacio, de llevarlo a penetrar en otros modos de vida, asomarlo a realidades desconocidas y proporcionarle el eterno placer de quien se sienta al lado del viajero que regresa.
- Un segundo aspecto que nos parece imprescindible en esta propuesta es la incursión en la tradición cultural, en una especie de plaza pública donde se reúnen todas las perspectivas desde las que los humanos han contemplado el mundo, allí donde resuena el coro de voces, el patrimonio de textos que se han acumulado a lo largo de los siglos¹⁷.

Con este respaldo y –de nuevo– con la opinión de José Antonio Marina, quien afirma que “la afición a leer novelas (o cuentos, leyendas, chismes o noticias) procede de nuestra curiosidad por las vidas ajenas y por el deseo de salir por un rato de nuestra propia vida”, nos decidimos a llevar a la biblioteca de aula, de nuestra aula multicultural, los volúmenes editados por Espasa en coedición con Rosa Sensat, los textos bilingües de La Galera (Col. Minaret), la antología de leyendas mejicanas de la editorial Everest, las fábulas y leyendas de Ciro Alegría y los libros de cuentos y leyendas de Ediciones B y Anaya¹⁸.

¹⁷ Colomer, T. (2005): *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica, Col. Espacios para la Lectura, pp. 81-82.

¹⁸ Alegría, C. (1997): *Fábulas y leyendas americanas*. Madrid: Espasa, Col. Espasa juvenil, 35, edición de Dora Verona e introducción al autor de María Victoria Reyzábal, 155 pp.

Escudero, M. (2000): “El ranchito de tío Conejo”, en: *Cuentos de encantamiento*. Madrid: Espasa/Rosa Sensat, Col. Cuentos de todos los colores, 117, pp. 73-89.

Escudero, M. (2001): “Del tigre y otros animales”, en: *Más cuentos de animales*. Madrid: Espasa/Rosa Sensat, Col. Cuentos de todos los colores, 153, pp. 53-65.

Escudero, M. (2000): “Las tres pruebas”, en: *Cuentos de ingenios y otras trampas*. Madrid: Espasa/Rosa Sensat, Col. Cuentos de todos los colores, 119, pp. 63-78.



6.3. Todos estos textos nos llevarían a trabajar:

El cuento popular y la leyenda como tipos de texto literario estrechamente ligados a las raíces y tradiciones de un pueblo. Para la matización conceptual de estos dos tipos de texto literario nos remitimos al *Glosario de conceptos clave* de Ana Díaz-Plaja Taboada y Margarida Prats i Ripoll y al *Diccionario de términos literarios* de María Victoria Reyzábal¹⁹.

Cuento popular: Se denomina así al relato anónimo de raíces antiquísimas, casi siempre folclóricas y religiosas y ligado a las formas orales, a los mitos y a las leyendas. La clasificación más generalizada es la de: cuentos de animales, de costumbres y maravillosos.

Leyenda: Se considera como tal aquel relato de un hecho extraordinario que se da como sucedido en la realidad; se caracteriza por estar ligado a un lugar, accidente geográfico. Originariamente era una composición transmitida de forma oral que relataba hechos generalmente heroicos.

Ambas modalidades de textos nos han llegado gracias a recopiladores y también recreadores o adaptadores (Hermanos Grimm, Afanassiev, Rodríguez Almodóvar, Enric Valor, Espinosa, Ana Pelegrín, etc.).

Garralón, A. (selección, adaptación y comentarios) y E. Galeano (prólogo) (2005): *Cuentos y leyendas hispanoamericanos*. Madrid: Anaya, ilustraciones de Javier Serrano, Leticia Ruifernández, Fabricio Vanden Broeck, Alekos y Virginia Patrone, 247 pp.

Hernández, A. (2000): “Huida de las tierras del Trueno”, en: *Cuentos de encantamiento*. Madrid: Espasa/Rosa Sensat, Col. Cuentos de todos los colores, 118, pp. 65-72.

Hernández, A. (2000): “Sabaseba vino de donde sale el sol”, en: *Cuentos sobre los orígenes*. Madrid: Espasa/Rosa Sensat, Col. Cuentos de todos los colores, 116, pp. 59-68.

Hernández, A. (2000): “Antonio Juan y el indio bobures”, en: *Más cuentos de encantamientos*. Madrid: Espasa/Rosa Sensat, Col. Cuentos de todos los colores, 116, pp. 61-66.

Hernández, A. (2001): “El origen del pueblo Yupka”, en: *Más cuentos sobre los orígenes*. Madrid: Espasa/Rosa Sensat, Col. Cuentos de todos los colores, 152, pp. 55-65.

El libro de los cuentos y leyendas de América Latina y España. Barcelona: Ediciones B/Grupo Z, 2000, ilustraciones de Jesús Gabán, Álbum, 111 pp.

Molins Raich, A. (2005): *Los loros disfrazados/Els lloros disfressats//El origen del arco Iris/L'origen de l'Arc de Sant Martí*. Barcelona: La Galera, Col. Minaret, 7, ilustraciones de Pau Estrada.

Molins Raich, A. (2005): *Una historia sobre el agua/Una història sobre l'aigua//El gigantón cabellud/El gegant cabellut*. Barcelona: La Galera, Col. Minaret, 8, ilustraciones de Pau Estrada.

Sastrias, M. (2000): *Melodía de la naturaleza. Leyendas mexicanas*. León: Everest, ilustraciones de TANÉ Arte y Diseño, Col. Rascacielos, 64 pp. Incluye glosario.

¹⁹ Díaz-Plaja Taboada, A. y M. Prats i Ripoll (1998): “Literatura Infantil y Juvenil”, en: A. Mendoza Fillola (coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE Universitat de Barcelona, Horsori, Col. Seminarios, n.º 30, pp. 201.

Reyzábal, M. V. (1998): *Diccionario de términos literarios, I*. Madrid: Acento Editorial, pp. 22 y 58.



6.3.1. El tipo de actividades adecuado para los diferentes ciclos de esta etapa sería:

Ciclo inicial (6-8 años):

- Lectura de cuentos y leyendas y posterior comentario de los mismos en el entorno familiar.
- Contraste de estos cuentos con otros de tradición autóctona o europea para resaltar el tronco común o la similitud de experiencia e inquietudes humanas.
- Invitación a familiares adultos para que visiten el aula y lean textos, de entre los seleccionados, o narren vivencias literarias de su infancia.
- Establecimiento de un tiempo de lectura y comentario en la programación semanal o quincenal para ayudar a la verbalización e interpretación de textos por las peculiaridades o idiosincrasia que puedan ofrecer.

Ciclo medio (8-19 años):

- Lectura de cuentos y leyendas e invitación a ampliar información sobre los países de origen (dando protagonismo a los escolares hispanos de los mismos para que preparen o coordinen la investigación).
- Apertura de un fichero con términos típicamente hispanos presentes en los textos (se trataría de un fichero abierto a nuevas incorporaciones a lo largo del curso y derivadas de otras actividades escolares).

Ciclo superior (10-12):

- Consulta, en la biblioteca pública más cercana al centro escolar o en el domicilio del estudiante, sobre fondos literarios hispanoamericanos.
- Apertura de carpetas con información de páginas web que completen nuevos títulos de los diferentes países.
- Creación de talleres sobre recuperación de textos de tradición con la ayuda de los familiares adultos y posterior recopilación en antologías para enriquecer los fondos de la biblioteca de aula.
- Coordinación, desde los cursos superiores, de un festival de narración oral para los ciclos inicial y medio. Los cuenta-cuentos podrían ser los propios escolares de este ciclo superior o sus familiares adultos. El momento adecuado sería el Día del Libro Infantil (2 de abril), el 23 del mismo mes o a lo largo de la Semana Multicultural que organice el centro.

6.3.2. Sobre la selección, secuenciación, presentación y aprovechamiento de los textos.

Es obvio que cada docente deberá decidir la selección, secuenciación, presentación y aprovechamiento de los textos que componen nuestra propuesta. En ningún momento se



ha pensado en ofrecerlos como un volumen completo, sino como textos independientes susceptibles de un tratamiento individual.

En este sentido, entendemos que cada uno de ellos debería estar acompañado de unas estrategias de estímulo lector (actividades de prelectura) y unas de recreación (poslectura) que ayudaran a conservar un grato recuerdo del texto compartido, pero con propuestas alejadas de mero control lector o refuerzo gramatical o sintáctico.

Mantendremos como norma la preservación de la gratuidad del acto lector o lo que es lo mismo: el propósito de entretenimiento y placer²⁰.

7. A MODO DE CONCLUSIONES

Las limitaciones de esta ponencia y el carácter de “propuesta” y no de “experiencia” no nos permiten establecer unas conclusiones al uso. No obstante, confiamos en que el oyente o lector de la misma estará en condiciones de apreciar nuestras pretensiones enunciadas en la presentación que, en definitiva, no son otras que las que compartimos con Milagros González. En coherencia con nuestra formulación a favor de la multiculturalidad, hemos procurado que desde los textos literarios originarios de los países de origen de nuestros escolares, éstos hayan podido caminar hacia:

- Un reconocimiento y una valoración positiva de la propia identidad personal.
- Un reconocimiento y una valoración de la identidad del otro.
- Una valoración positiva de la diversidad cultural.

Todo esto en un clima de convivencia armónica, de diálogo y de construcción de personalidades serenas, equilibradas y democráticas²¹.

²⁰ Para mayor información sobre este tipo de actividades de prelectura y poslectura recomendamos:

Aller, C. y G. Núñez (1998): *Animación a la lectura I. Motivaciones y Juegos para antes de leer*. Sevilla: Quercus, Col. La caja de la fantasía/Metodologías Lúdicas.

Aller, C. (1998): *Animación a la Lectura II. Juegos y Actividades para después de leer*. Sevilla: Quercus, Col. La caja de la fantasía/Metodologías Lúdicas.

Solé, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó/ICE Universitat de Barcelona, Col. Materiales para la innovación educativa, 5.

²¹ González, M. (2003): “La educación intercultural en el currículum de la lengua y la Literatura del primer ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria”, en M. A. Escomba: *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó, Col. Biblioteca de Aula, 141, p. 114.

