

OEPLI, San Sebastián, 3, 4 y 5 de julio de 2008

## LA LITERATURA QUE ACOGE: PROPUESTA DE TEXTOS LITERARIOS PARA LA INTEGRACIÓN Y EL APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO DEL ALUMNADO RECIÉN LLEGADO

Ana María Margallo González

Indagar por qué la literatura infantil y juvenil tiene tan interiorizada la necesidad de dar respuesta a las preocupaciones sociales nos llevaría muy lejos. Lo que es evidente, como el título de este mismo congreso demuestra, es que ese sentido de responsabilidad se ha activado ante el fenómeno migratorio que está transformando nuestra sociedad en las últimas décadas. Los sectores relacionados con la literatura dirigida a niños y jóvenes han reaccionado, sobre todo, elaborando propuestas que faciliten la convivencia intercultural, que hagan visibles las diferentes culturas y que propicien el intercambio. La ponencia de Díaz Armas<sup>1</sup> ha sido muy ilustrativa en este sentido al analizar tanto el panorama de las producciones literarias dirigidas a una sociedad diversa como los estudios que se han ocupado de analizarlas.

Esta comunicación también intenta dar respuesta a las necesidades planteadas por la inmigración en un contexto muy concreto. Se trata de elaborar una propuesta de los textos literarios adecuados para trabajar en las aulas de acogida de secundaria. Este trabajo forma parte de la línea de investigación del grupo GRETEL<sup>2</sup> dedicada a explorar las ventajas del uso de la literatura en los programas de acogida de los chicos y chicas inmigrantes en la escuela. El convencimiento de que la literatura puede marcar un camino de progresión relevante para la incorporación del alumnado recién llegado está en la base del compromiso de GRETEL con las líneas de investigación que permitan fundamentar propuestas que abran un espacio a la literatura en los contextos plurilingües.

La comunicación que hoy presento reflexiona sobre las funciones que pueden cumplir los textos literarios en las aulas de acogida y apunta las características que debería tener el corpus de lecturas que facilite el aprendizaje lingüístico y la integración cultural de los recién llegados en secundaria.

La singularidad de esta investigación se basa en la adopción de criterios de uso escolar para la selección de los textos que permite ir más allá de los criterios dictados desde el mercado editorial. La multiplicación de novelas juveniles sobre el tema de la migración, contemplada tanto desde la perspectiva del que viaja como desde la del que acoge, o la presencia creciente de títulos bilingües, reflejan la preocupación por dar una respuesta a la llegada de alumnos de otras culturas. La entrada del tema de la inmigración en la narrativa juvenil sirve para sensibilizar a las sociedades de acogida sobre la situación humana que se esconde tras el fenómeno de la inmigración e intenta dar instrumentos para la cohesión social y la lucha contra los prejuicios. Sin embargo, la tendencia hacia el estereotipo de muchos de estos títulos entraña el riesgo de que acabe cristalizando la ecuación entre inmigración y problema. Apuntan en otro sentido las numerosas colecciones bilingües que dan a conocer relatos de otras tradiciones con la intención de

---

<sup>1</sup> Díaz Armas (2008).

<sup>2</sup> Esta investigación forma parte de un proyecto de GRETEL, dirigido por Teresa Colomer, que ha financiado el Ministerio.

hacer visibles las culturas de origen de los inmigrantes y de facilitar que los alumnos compartan referentes. También en este caso es necesaria una reflexión sobre los contextos en los que es adecuado este tipo de texto para evitar que su uso extendido acabe creando espacios lingüísticos separados que perpetúen la compartimentación multicultural.

Puesto que es innegable que la preocupación social por atender al fenómeno migratorio se está reflejando en la LIJ, parece urgente que la didáctica reflexione sobre las demandas escolares de ampliación del corpus. En esta línea se sitúa esta propuesta que aspira a que la explicitación de las funciones que la literatura puede cumplir en el aula de acogida determine el tipo de corpus que se ajuste a las necesidades formativas de este contexto escolar.

Para determinar las características que han de tener las lecturas adecuadas para el contexto del aula de acogida escolar se ha de responder a las siguientes preguntas:

- *Para qué.* Supone clarificar los usos escolares que tendrán los textos literarios en el aula de acogida.
- *Para quién.* Exige dibujar el perfil de los alumnos, conocer las características del destinatario de las lecturas.

La definición de las funciones escolares y de los destinatarios que marca el contexto de las aulas de acogida de secundaria servirá para establecer la tipología de los textos literarios que deberían formar parte del corpus propuesto.

### *1. Para qué la literatura en el aula de acogida*

La literatura puede ser muy adecuada en el aula de acogida porque sirve a los objetivos prioritarios en este contexto escolar:

- a. Enseñar lengua.
- b. Facilitar la integración cultural.

a. *Enseñar lengua.* La literatura es un lugar privilegiado para el aprendizaje lingüístico porque ofrece una situación comunicativa concreta que puede englobar todo tipo de discursos y en la que las reglas lingüísticas tienen relevancia en sí mismas<sup>3</sup>. Pero, más allá de que la literatura pueda contener una gran diversidad de usos lingüísticos, el argumento de más peso para justificar su papel en la enseñanza de la lengua reside en el vínculo afectivo que los textos literarios establecen con el alumnado. Es ilustrativa en este sentido la siguiente cita de Lazar (1993:3) en la que se resalta la importancia de los factores motivacionales en el aprendizaje de lenguas:

“La literatura proporciona maravillosos materiales para obtener de nuestros alumnos intensas respuestas emocionales. Además de ser una manera provechosa de involucrar integralmente al aprendiz como persona, el uso de la literatura en el aula le brinda una excelente oportunidad de expresar sus opiniones, reacciones y sentimientos”

Recuperar los textos literarios en las aulas con alumnos extranjeros permite, a partir de la discusión en torno al texto, crear situaciones que apelan a la implicación y a la

---

<sup>3</sup> MURGADES, J. (coord.) (2006), p.99

respuesta personal por lo que se multiplican las posibilidades para el uso del lenguaje oral y escrito en actividades significativas para los alumnos.

b. *Facilitar la integración cultural.* La literatura es un buen instrumento para la integración de culturas en tanto contiene, a través de formas de ficción y referentes diversos, las imágenes de representación social que cohesionan con la comunidad de acogida al tiempo que pueden ser un vehículo para la comprensión de la cultura propia y la ajena.

Por otra parte, la dimensión afectiva de la relación que se establece entre el adolescente y los textos literarios colabora en la construcción de la propia identidad, lo cual tiene una importancia crucial en la situación de ruptura en la que se encuentran los alumnos recién llegados.

## *2. Para quién la literatura en el aula de acogida*

El contexto del aula de acogida dibuja un destinatario adolescente con escaso o nulo dominio del idioma escolar y con una situación personal conflictiva. Los recién llegados se enfrentan a un entorno nuevo e incomprensible en un momento psicológicamente delicado en el que no han tenido tiempo de construir un espacio propio ni de crear puentes entre la cultura que acaban de dejar atrás y la representada por la escuela.

En este momento de cambio, parece necesario el contacto con experiencias de lectura que les ayuden a simbolizar y transformar lo que viven, a crear ese “espacio transicional” en el que se sintonizan el mundo exterior y el interior a través de los objetos culturales (Winnicot, 1975). Precisamente, como se ha señalado desde el ámbito del psicoanálisis, en las situaciones de migración, el salto entre esos dos mundos es muy grande, y por tanto, más imperiosa la necesidad de entrar en contacto con relatos, mitos o historias que permitan dar sentido, construir espacios habitables.

La misión irremplazable de la literatura es, en palabras de Petit (2005:28), ofrecer “hogares prestados” en tanto permite “construir un país interior, un espacio psíquico donde la conjunción, el compartir universos culturales, podrán realizarse”.

## *3. Qué literatura para el aula de acogida*

La necesidad de ofrecer a esos adolescentes desorientados que se sientan en las aulas de acogida textos motivadores que les ayuden a construirse nos indica que no estamos hablando, por tanto, de un uso fragmentario del texto literario utilizado como arsenal de recursos lingüísticos. No se trata de buscar en la variedad de discursos que engloba la literatura las muestras que permitan trabajar los usos lingüísticos que demande el programa de adquisición de la lengua<sup>4</sup>. Nuestra intención va más allá en cuanto aspira a ofrecer a los estudiantes del aula de acogida textos relevantes por su significado, con contenidos estimulantes con los que puedan conectar. Al mismo tiempo, el limitado dominio del idioma de estos alumnos obliga a que los textos sean accesibles lingüísticamente. La dificultad de construir un corpus que mantenga el equilibrio entre

---

<sup>4</sup> Aunque empiezan a surgir excelentes propuestas en este sentido que muestran la eficacia de introducir los usos comunicativos a partir de los textos literarios (FAUPIN, E.; THÉRON, C. 2007; MENDOZA, A. 2007)

la riqueza de significados y la facilidad del lenguaje puede salvarse de diferentes formas.

En la propuesta de corpus que estamos elaborando, pensamos que los siguientes tipos de textos pueden cumplir funciones relevantes en el aula de acogida de secundaria:

- Algunos textos teatrales proporcionan modelos de comunicación en un contexto familiar.
- Los cuentos tradicionales permiten el conocimiento del folklore como un fenómeno universal a partir de las representaciones a las que dan lugar los mismos elementos en diferentes culturas.
- La selección de poesía incluye, tanto ejemplos de poesía visual cuya condensación de significados a partir de la imagen facilita el acceso al significado, como textos cuya accesibilidad lingüística remite, en cambio, a diferentes niveles de lectura.
- Algunas novelas juveniles, o su adaptación con el sistema de lectura fácil, ofrecen la visión de mundos lejanos, de las relaciones interculturales o de los fenómenos migratorios. Acceder a través de la ficción a temas cercanos a los alumnos puede favorecer la proyección de la propia experiencia de inmigración.

La presentación que hoy desarrollaremos se centra en los álbumes ilustrados complejos que han ampliado su destinatario, inicialmente infantil, para dirigirse también a un público adulto. El protagonismo de la imagen facilita el acceso al significado y, además de eludir la barrera lingüística, conecta con un lector adolescente favorablemente predispuesto hacia los códigos visuales. La interacción entre profesores y alumnos alrededor de un texto mayoritariamente visual puede servir para diferentes objetivos:

- Crea un contexto motivador para la discusión en grupo que incita a arriesgarse en la expresión propia y contribuye al dominio lingüístico (Arizpe y Styles, 2003). Algunos estudios (Mines, 2000) han mostrado que la discusión para la construcción conjunta de significados incita a que los niños amplíen su asunción del riesgo a equivocarse y utilicen formas lingüísticas más ricas y complejas.
- Da recursos a los recién llegados para construir su interpretación del texto al tiempo que les permite utilizar su bagaje cultural para la construcción de sentido.
- Incita al trabajo cooperativo lo cual contribuye al proceso de integración y crea un espacio de reconocimiento y diálogo.

A continuación ilustraremos con algunos títulos las categorías de tipos de álbumes que, a partir del trabajo de la competencia literaria, pueden contribuir al aprendizaje literario y a la integración cultural en el aula de acogida.

### *3.1. Álbumes ilustrados para el aprendizaje lingüístico*

Para entrar en contacto con los álbumes ilustrados quizás lo mejor sea vencer de entrada cualquier posible prejuicio sobre su carácter infantil. Presentar al adolescente álbumes contundentes que han seducido a lectores de todas las edades y que despiertan resonancias afectivas. La riqueza visual con que las imágenes de *El árbol rojo* amplifican los estados de ánimo de la protagonista puede ser una invitación a compartir las respuestas emocionales que el álbum provoca. También de Shaun Tan, *La cosa perdida* es una historia de múltiples significados explicada con pocas palabras y con

imágenes inquietantes que recrean una sociedad futura alienada y tecnificada. Este álbum para adultos no sólo supone un reto para los adolescentes, sino que plantea preguntas filosóficas que dan sentido a la discusión interpretativa.

Otro título sorprendente que apela a la implicación personal es *Noche de tormenta*, con dibujos expresivos que traducen imaginativamente las preguntas existenciales que la protagonista se hace durante una noche de insomnio. Al mismo tipo de libro que la crítica coincide en calificar de álbum joya podrían pertenecer el desgarrador *El libro triste*, en el que las ilustraciones de Quentin Blake traducen los matices del dolor de un padre que ha perdido a su hijo o *Mejillas rojas*, que tras su aparente simplicidad, exige complejas.

Otro grupo de álbumes ilustrados adecuados para trabajar en el aula de acogida son los que no tienen texto y se basan en la fuerza narrativa de las imágenes. Partir de los dibujos para reconstruir la historia parece una estrategia adecuada para fomentar las producciones orales del alumnado al tiempo que se trabajan las competencias narrativas del discurso literario. *Muñeco de nieve*, por ejemplo, parece adecuado para dejarse arrastrar en solitario por su historia cálida y sentimental y discutir luego en grupo su final desencantado. Los dibujos esquemáticos del excelente álbum *Un día, un perro* se alejan del infantilismo de la primera propuesta y explican, sin una sola palabra, la historia de un perro abandonado. Traducir en palabras las imágenes puede ser una buena oportunidad para asumir el riesgo de hablar. El premiado *Los pájaros aprenden idiomas* utiliza imágenes muy sintéticas y con una estructura repetitiva aparentemente simple que, sin embargo, contiene diferentes niveles de lectura y permite hablar de temas profundos como la oposición entre lo natural y lo urbano o la comunicación. Para terminar el itinerario de progresión de los álbumes sin texto que permiten reconstruir historias, *Revolución* es un álbum innovador que con contundentes imágenes en blanco, negro y rojo compone una conmovedora historia sobre la represión y la revuelta.

Si queremos dar un paso más en la competencia lingüística de los alumnos y que el álbum sea sólo el desencadenante que les permita crear historias, podemos recurrir al ya clásico *Los misterios del señor Burdick*. Las sugerentes ilustraciones que supuestamente un escritor dejó en el despacho de un editor, unidas al título y al pie de imagen han mostrado su eficacia para estimular la imaginación de los alumnos. Compartir oralmente las historias o pedir las por escrito dependerá de las características de cada grupo. La misma función puede cumplir el álbum *El hombre de la flor* en el que la sugerencia inicial: “Mi abuelo siempre decía: Todo el mundo tiene una gran historia... Sólo hay que pararse a averiguar cuál es” puede servir de consigna para rastrear en las ilustraciones las pistas que permitan reconstruir la historia de los personajes que pueblan este álbum sin palabras.

En la línea de fomentar las actividades basadas en el uso oral para mejorar el dominio de la lengua en aspectos concretos, podemos recurrir a álbumes que estimulen la práctica de estructuras determinadas. El delicioso álbum *Sencillamente tú* propone una reflexión sobre lo desconcertantes que pueden ser las relaciones con los demás. La estructura paralelística del texto<sup>5</sup> permite trabajar los moldes lingüísticos de la atribución en un contexto lleno de sentido. Lo mismo ocurre con *El hilo de la vida* que, además de trazar el recorrido vital a partir de la imagen metafórica del hilo rojo, ofrece

---

<sup>5</sup> Algunos ejemplos: “A veces el otro es guapísimo. Indescriptible./ A veces, el otro es un completo desconocido. Inalcanzable.”

variantes de la estructura sintáctica de verbo transitivo acompañado de sintagmas nominales o subordinadas sustantivas<sup>6</sup>.

El original *Zoom* con sus imágenes insertas en otras imágenes que van alejando progresivamente la perspectiva se presta a ligar sintácticamente la relación entre las ilustraciones. Así, los alumnos podrían intentar producir un texto como el siguiente en el que ejercitaran el dominio del pronombre relativo: “Hay una granja en la que en un corral unos niños se asoman a una puerta desde la que ven a un gallo que tiene una cresta de colores...”

- - - - -

Hasta ahora hemos hecho un breve recorrido por los criterios de uso escolar que merecen ser tenidos en cuenta para la elaboración de un corpus literario motivador que, al establecer conexiones afectivas con los alumnos, propicia la discusión. Hemos seleccionado álbumes ilustrados sin texto, o con textos accesibles, que facilitan el aprendizaje lingüístico porque motivan el uso oral de la lengua. El uso comunicativo de la lengua en actividades de interpretación literaria ha llevado a construir un corpus con álbumes que proponen vías para reconstruir la narración, álbumes que se convierten en motor para la invención de historias junto a los que permiten el trabajo focalizado de algunos moldes lingüísticos. No olvidamos, sin embargo, que los objetivos que nos planteamos con la inclusión de la literatura en el aula de acogida comprendían, no sólo el aprendizaje lingüístico y el avance en la competencia literaria de los alumnos sino la acomodación de identidades.

### *3.2. Álbumes ilustrados para la integración de culturas*

Los estudios de Petit (2001) sobre los efectos de la literatura en situaciones de crisis ofrecen algunas pistas sobre cómo pueden contribuir los textos literarios a conjugar los universos culturales de origen y de llegada. La literatura puede venir al auxilio de los adolescentes inmigrantes abriéndoles las puertas a relatos que les ayuden a simbolizar su experiencia, a dar sentido a lo que viven, tanto con referentes de las culturas heredadas como de las que se encuentran. Las entrevistas de Petit a jóvenes inmigrantes para los que fue fundamental el encuentro con las bibliotecas confirman la importancia de ofrecer textos que les permitan mirar atrás, recuperar el patrimonio cultural con el que han roto abruptamente. Pero también alertan sobre los riesgos de reducirlos a su cultura de origen, de encasillarlos en una posición de extranjería que los encierre en identidades sociales, comunitarias o territoriales predeterminadas. La literatura también ha de ser una ventana abierta a los descubrimientos y a la diversidad:

“Tenemos derecho a una historia, pero también tenemos derecho a la metáfora, al extrañamiento, al desvío, a la ampliación de nuestro universo cultural. Y la lectura puede ser justamente un sesgo privilegiado para ofrecernos ambas cosas, para permitirnos conjugar varios universos.” (Petit, 2001: 141)

Los numerosos álbumes ilustrados inspirados en relatos tradicionales pueden ser una buena manera de mostrar cómo dialogan las distintas culturas. El folklore constituye un fenómeno universal en el que se pueden encontrar las distintas representaciones que de

---

<sup>6</sup> Por ejemplo: “Espero... las vacaciones. /Espero... el silbido del jefe de la estación. /Espero... que ella me de el sí.”

los mismos elementos se han hecho desde diferentes tradiciones. Precisamente, desde el mundo de la ilustración se ha visualizado la universalidad de los relatos procedentes del folclore. Baste recordar, por ejemplo, cómo Anne Romby ambienta en un delicado ambiente exótico el cuento de Grimm, *Las tres plumas*. La misma ilustradora vuelve a hacer dialogar la tradición europea de Perrault con las imágenes de inspiración oriental en *Piel de asno*. La presencia del tema del incesto en este cuento puede servir además para mostrar el valor simbólico de estos relatos rebatiendo así su adscripción al mundo infantil. La calidad de las imágenes, llenas de detalles sugerentes, contribuye también a subrayar su alcance universal e intemporal. Potenciar desde la imagen la reflexión sobre la universalidad de los relatos populares parece un recurso extendido que no sólo recurre a la ambientación de motivos del folclore universal en otras culturas. Rébecca Dautremer, por ejemplo, en *Nasrudin* sitúa un relato universal sobre las habladorías en un ambiente árabe. En el caso de *Babayaga*, en cambio, descontextualiza el cuento popular ruso reinterpretándolo con su peculiar estilo. En la misma línea van las ilustraciones de Erlbruch que en *El viaje de Olek* utiliza un estilo depurado y moderno para la adaptación del cuento popular ruso sobre el pájaro de fuego. El lenguaje sencillo y poético a la vez y las ilustraciones de estilo gráfico se ponen al servicio de una historia con valor universal sobre el bien y el mal y la posibilidad de modificar el destino.

El magnífico álbum sin palabras de Jörg Müller revisa y actualiza el cuento de Andersen *El soldadito de plomo*. La fuerza de las ilustraciones y la visión irónica sobre cómo la lógica del consumismo arrastra al soldado y a su amada Barbie a las cloacas para acabar reciclados como objeto de contemplación en un museo etnológico es una invitación para reflexionar sobre las relaciones entre los países ricos y los pobres.

La intención de este apresurado recorrido por las reinterpretaciones que desde el álbum ilustrado se están haciendo de los relatos tradicionales es constatar la tendencia a adoptar perspectivas integradoras que subrayan la universalidad de los motivos folklóricos. Este enfoque que propicia el diálogo entre distintas culturas los hace recomendables para el contexto escolar que nos ocupa.

Me gustaría acabar esta propuesta de un corpus centrado en los álbumes ilustrados sugiriendo algunos títulos que pueden ayudar a elaborar y simbolizar la propia experiencia de inmigración. Historias en las que la percepción del otro como una amenaza se resuelve cuando se intercambian los papeles. *La comedia de los ogros*, que escenifica el choque entre el mundo de los humanos y el de los ogros, puede ser adecuado en este sentido. Además, el hallazgo formal de adaptar un texto teatral haciéndolo apto para la lectura condensa las acciones y emociones que unas ilustraciones de calidad pictórica refuerzan. Más desesperanzador es el álbum sin palabras *De noche en la calle* que aborda el desgarramiento de la incomunicación a la que están condenados los niños de la calle. Finalmente, la novela gráfica *Emigrantes* es un relato poderoso en el que sólo a través de las imágenes se transmite la experiencia del desplazado, el extrañamiento del que se enfrenta a un mundo diferente. Una historia en la que se resalta la naturaleza universal de todas las migraciones que ofrece una excelente oportunidad para proyectarse. Porque, como recuerda Quignard (1998: 392) “Para la especie humana la migración y la narración son tal vez la misma cosa”.

Para terminar, creo que la siguiente cita de Petit (2005: 44) resume algunas de las razones con las que hemos intentado sustentar nuestra apuesta por utilizar la literatura en las aulas de acogida:

“El libro es (...) el hogar natural del exilado, su consuelo. Y, además, una oportunidad de transformar el exilio en ventaja, de darle valor creativo, puesto que puede ser fecundo, no solo porque obliga a recrear por sí mismo el suelo que se ha perdido, de alguna u otra manera, sino también porque relaciona culturas diversas.”

### Referencias de las obras propuestas

- ALLSBURG, C. (1996) : *Los misterios del señor Burdick*. México: Fondo de Cultura Económica. Col. Los especiales de A la orilla del viento.
- BANYAI, I. (1995): *Zoom*. México: Fondo de Cultura Económica. Col. Los especiales de A la orilla del viento.
- BERNARD, F.; ROCA, F. (IL) (2001): *La comedia de los ogros*. Barcelona: Juventud.
- BRIGGS, R. (1993): *El muñeco de nieve*. Madrid: Altea. Col. Álbumes Altea.
- CALI, D. ; BLOCH, S. (IL) (2006) : *El hilo de la vida*. Barcelona: Ediciones B.
- GRIMM, J. ; ROMBY, A. (IL) (2005) : *Las tres plumas*. Barcelona: Zendrer Zariquiey
- IMAPLA, (2007): *Los pájaros aprenden idiomas*. Madrid: SM
- JANISCH, H.; BLAU, A. (IL) (2006): *Mejillas rojas*, Salamanca: Lóguez Ediciones.
- JANISCH, H; BAUER, J. (2007): *Sencillamente tú*, Salamanca: Lóguez.
- LAGO, A. (1999): *De noche, en la calle*. Caracas: Ekaré.
- LEMIEUX, M. (2000) : *Noche de tormenta*. Salamanca : Lóguez.
- LE THANH, T. M. ; DAUTREMER, R. (2004) : *Babayaga*. Zaragoza: Edelvives.
- LUDI, M. (2006): *El hombre de la flor*. Madrid: Edaf
- MOEYART, B.; ERLBRUCH, W.(IL) (2007): *Viaje de Olek*. Cádiz: Barbara Fiore
- MÜLLER, J. (2005): *El soldadito de plomo*. Salamanca: Lóguez
- PERRAULT, C. ; ROMBY, A. (2004) : *Piel de asno*. Barcelona: Zendrer Zariquiey
- ROSEN, M. ; BLAKE, Q.(IL)(2004) : *El llibre trist*. Barcelona: Serres.
- SARA (2007): *Revolución*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo,
- TAN, S. (2007): *Emigrantes*. Cádiz: Bárbara Fiore
- TAN, S. (2005): *La cosa perdida*, Cádiz: Bárbara Fiore.
- TAN, S. (2005): *El árbol rojo*, Cádiz: Bárbara Fiore.
- VINCENT, G. (2004): *Un día, un perro*. Barcelona: Zendrer Zariquiey
- WEULERSSE, O. ; DAUTREMER, R. (IL) (2007) : *Nasrudín & su asno*. Zaragoza : Edelvives.
- WILD, M.; BROOKS, R. (IL) (2005): *Zorro*. Caracas: Ekaré.

### Referencias bibliográficas

- ARIZPE, E.; STYLES, M. (2003). *Children Reading Pictures: Interpreting Visual Texts*. London: RoutledgeFalmer.
- COLOMER, T. (2005): *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DÍAZ ARMAS M J. (2008): “Los estudios sobre la visión del otro en la literatura infantil y juvenil en el marco ibérico”, Ponencia presentada en el IV Congreso Ibérico sobre el libro infantil y juvenil, San Sebastián.
- FAUPIN, E.; THÉRON, C. (2007): *Enseigner le FLS par les textes littéraires aux élèves nouvellement arrivés en France*. Niza : CRDP de l’académie de Nice.
- LAZAR, G. (1993): *Literatura and Language teaching. A guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- MENDOZA, A. (2007): *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona. Horsori Editorial. Col. Cuadernos de Educación., 55.
- MINES, H. (2000) *The Relationship Between Children's Cultural Literacies and their Readings of Literary Texts*. Unpublished PhD thesis, University of Brighton.
- MURGADES, J. (coord.) (2006 ): *Conclusions de la comissió Didàctica de la literatura. L'ensenyament de la literatura a l'ensenyament no universitari*. Disponible en: [www.gencat.net/educacio/depart/pdf/llengua\\_escola/comissio\\_didactica.pdf](http://www.gencat.net/educacio/depart/pdf/llengua_escola/comissio_didactica.pdf)
- PETIT, M. (2001): *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PETIT, M. (2005): “Conjugar lecturas, compartir lecturas” en *Actas del I Congreso de literatura infantil y juvenil*, Santander, 15 y 16 de octubre 2004, Luis Vives.
- WINNICOTT, D. W. (1975): *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Paris: Gallimard.