

Literatura infantil y bilingüismo en Cantabria: Lecturas y bibliotecas

Children's literature and bilingualism in Cantabria: readings and libraries

Laura Mier Pérez

Universidad de Cantabria. Departamento de Filología

laura.mier@unican.es

Recibido el 9 de julio de 2014

Aprobado el 11 de noviembre de 2014

Resumen: La progresiva importancia de una educación multilingüe ha llevado a la Consejería de Educación de Cantabria a desarrollar una serie de proyectos que se llevan a cabo en los centros educativos en la región. Sin embargo, estos planteamientos muchas veces tienen por objetivo un uso de la L2 muy divergente del uso que de la L1 están haciendo los niños en cada momento de su vida. En este trabajo planteamos un análisis cualitativo de la situación de las bibliotecas en cuanto a fondos en inglés en aquellos centros que tienen implantados Programas de Educación Bilingüe en Primaria (inglés). Para ello encuestamos a profesores, personas responsables del propio plan, alumnos de prácticas y padres. El estudio deja ver el lugar precario que ocupa la lectura en estos planes y la necesidad que existe en Cantabria de aunar esfuerzos para conseguir que las competencias lectoras y escritoras se trabajen indistintamente en los dos idiomas.

Palabras clave: Literatura Infantil y Juvenil; Competencia Lectora; Competencia Literaria; Bibliotecas; Bilingüismo.

Abstract: The “Consejería de Educación” in Cantabria has developed several projects in the schools considering the progressive importance that multilingualism education has taken in society. However, these policies with the goal of using L2 are often very different that what children are doing at the moment in their own mother tongue. In this paper, we carry out a qualitative analysis about the situation of school libraries and the books in English that are held at those centers that belong to the Bilingual Education Plan. We take into consideration various surveys to teachers, the people that design the plan, students and parents. This study lets us see the precarious nature of reading in this project and reflects the need we have in Cantabria to combine the efforts of L1 and L2 in order to improve reading and literary competence in both languages for our children.

Key words: Children's Literature; Reading Competence; Literary competence; Libraries; Bilingualism

1.- Introducción

En los últimos años se han generalizado las propuestas educativas que promueven un contacto temprano y prolongado con las segundas lenguas para facilitar su adquisición. En la comunidad autónoma de Cantabria, al igual que en otras de España, la entrada del inglés en los centros de primaria se ha producido bajo la forma de Proyectos de Inmersión Lingüística, Proyectos de Educación Bilingüe y la implantación graduada de la metodología AICLE (Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras) también conocida por sus siglas en inglés, CLIL (Content and Language Integrated Learning), en todos los niveles educativos.

Sin embargo, estos programas no han recibido el apoyo económico e institucional necesario para lograr un establecimiento homogéneo y sólido, debido, en gran medida, a que su mayor impulso ha coincidido con estrictos recortes presupuestarios. Una de las competencias a las que menos atención se ha dedicado ha sido a la lectora, especialmente en su vertiente literaria. Esta tendencia sigue, por un lado, la dinámica habitual de la sociedad que prefiere productos de más fácil consumo (tenemos en mente manifestaciones audiovisuales que requieren una menor implicación y un esfuerzo mínimo por parte del receptor, por ejemplo, frente al formato libro, en el que el simple hecho de descodificar el mensaje ya requiere una serie de estrategias cognitivas complejas) y, por otro lado, la directriz general de la enseñanza de lenguas, orientada hacia un uso de la lengua inmediato, eficaz y con un peso específico en las destrezas orales.

En este trabajo pretendemos analizar la situación actual del desarrollo de la competencia literaria en L2 (inglés) a través de la situación de las bibliotecas escolares y la accesibilidad que los alumnos de primaria en cuyos centros hay programas de educación bilingüe (PEB) tienen a materiales literarios en inglés. Para ello justificaremos, primero, la necesidad de una educación literaria, también en segundas lenguas, a través de la metodología de las competencias. Después llevaremos a cabo un estudio cualitativo de la situación de las bibliotecas, tanto de aula como de centro y de la percepción que las personas implicadas en este proceso educativo tienen de ello, con especial atención al grupo de profesores, pero teniendo en cuenta también la percepción de los padres, de los alumnos de prácticas y de la propia Consejería de Educación de Cantabria. Analizaremos las respuestas dadas en las entrevistas realizadas a los centros PEB de la comunidad de Cantabria y cerraremos el trabajo con las conclusiones oportunas.

Tanto los documentos que regulan los planes de enseñanza de lenguas extranjeras –principalmente el Marco común europeo de referencia para las lenguas (CONSEJO DE EUROPA, 2001) y el Standards for Foreign Language Learning. Preparing for the 21st Century (AMERICAN COUNCIL, 1999) – como en la enseñanza obligatoria y reglada “el término competencia funciona como uno de los pilares del

aparato conceptual que forma su base” (OLSBU & SLAKJELSVIC, 2008: 865). Incluso en la educación superior el término “competencia” supone la base del sistema universitario que el Consejo Europeo de Educación Superior ha puesto en marcha bajo el Proceso Bolonia y el consecuente Plan Bolonia.

Sin embargo, el tratamiento de la competencia literaria en estos distintos planes es muy desigual:

El Marco europeo de referencia prácticamente no trata el tema de la literatura en el aula y entre los numerosos tipos de competencia con las que trabaja no incluye la “competencia literaria”, a pesar de la larga tradición que existe entre lengua y literatura en este campo. Este influyente documento tampoco relaciona, de manera explícita, el uso de textos literarios con el desarrollo de otro tipo de competencias específicas, lo que marca un contraste importante con el equivalente estadounidense (OLSBU & SLAKJELSVIC, 2008: 866).

De hecho, la perspectiva norteamericana de la literatura es muy diferente a la que plantea el Consejo de Europa, ya que los primeros no solo incluyen textos literarios como definición de un estándar, sino que “a medida que los alumnos van avanzando cursos, su progreso se establece a través de la capacidad de comentar, analizar, interpretar, comparar y argumentar sobre textos literarios de diferentes géneros” (OLSBU & SLAKJELSVIC, 2008: 866).

La respuesta a este vacío que deja de lado la competencia literaria como parte fundamental del proceso de adquisición de una lengua –argumento válido tanto para L1 como para L2–, parece estar relacionada con la dificultad de valorar y cuantificar el progreso de la misma, así como para medir su potencial utilidad como herramienta comunicativa. El mismo enfoque por competencias ha sido cuestionado por su inexactitud cuando los elementos de aprendizaje, como sería el caso de la competencia literaria, no son directamente mesurables (como han sostenido entre otros HYLAND, 1997 y HALLIDAY, 2004). Así, parece que se ha extendido la idea de que “the students had to learn the language first before they were able to cope with texts that were not regarded as useful in everyday communication” (FENNER, 2001).

Probablemente causado por una reacción a los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras más tradicionales que trabajaban con exclusividad las destrezas escritas, hoy en día la importancia del componente oral ha desbancado a los usos escritos. El abuso que de textos literarios hizo, entre otros, el método tradicional (PASTOR, 2004: 249), ha provocado la situación actual en la que los textos literarios han desaparecido tanto de los manuales como de las clases de L2. Sin embargo, si entendemos el dominio de una lengua en toda su dimensión no tendremos más remedio que suscribir las palabras de HUNDFELD (1994) al destacar que el texto literario presenta un modelo que no se pretende imitar o reproducir, solamente se quiere comprender y disfrutar. La lectura

como placer es uno de los principales valores que nos aporta la literatura (PASTOR, 2004: 250) y algo que definitivamente no podemos perder de vista. Es decir, si consideramos a nuestros alumnos como lectores, y no como meros aprendientes, la importancia de la literatura en el aula de lenguas es incuestionable:

El texto literario aporta un material cultural valioso y necesario a la clase de lengua extranjera que no puede ser sustituido por otros textos auténticos de carácter factual. La eliminación del texto literario a favor de un concepto general de texto en los nuevos planes curriculares resulta, por lo tanto, problemática: corremos el riesgo de que se pierdan de vista tanto las características particulares de cada género textual como su potencial didáctico específico (OLSBU & SLAKJELSVIC, 2008:869).

La riqueza específica del lenguaje literario adquiere una importancia significativa en la evolución intelectual de cualquier niño. De hecho, la graduación de lecturas y la complejidad progresiva de la misma forma parte de los planes de estudio de la gran mayoría de países ya que:

Due to its dialogic nature and interpretational potential, literature corresponds with the need to establish an exchange of ideas, dialogue, which lends itself well to the task of raising learners' awareness –whether of themselves, their own learning strategies, learning styles, etc., or of a community, that is of various intercultural issues (NARANCIC-NOVAC & KALTENBACHER, 2006: 82).

El proceso de adquisición de una competencia literaria está estrechamente vinculado al desarrollo de la propia competencia lectora ante lo cual nos preguntamos lo siguiente: ¿por qué no trasvasar las competencias que se están aprendiendo en la lengua materna a la segunda lengua? Si nuestros niños están desarrollando su competencia lectora y literaria en castellano, ¿por qué no alimentar sus necesidades estéticas con productos literarios en inglés ampliando la repercusión de los planes de educación bilingüe en los que están participando? ¿Qué sentido tiene poner en marcha un proyecto de educación bilingüe que ignora el desarrollo que la competencia literaria y lectora está teniendo lugar en la maduración del niño?

La adquisición de una competencia lingüística está marcada por la edad en la que esta se produce, ya que, como ha demostrado SÁNCHEZ REYES (2000), tiene lugar en diferentes partes del cerebro, en caso de suceder en distintos momentos vitales del individuo. La adquisición, que no el aprendizaje, de la competencia lingüística en L2, se produce de forma paralela a la de la lengua materna si se dan al mismo tiempo. De aquí podemos inferir que el desarrollo de la competencia literaria cuenta con una suerte similar y la conveniencia de educarla igualmente, o, al menos, contemplar su educación paralela.

En este proceso que venimos apuntando resulta fundamental la importancia de la escuela como centro canalizador y catalizador de los esfuerzos lingüísticos. Si las estrategias de adquisición de una competencia lingüística formal y escrita provienen de la

escuela, lo mismo tendría que suceder en la adquisición de una segunda lengua; incluso en mayor medida, ya que este aspecto no encuentra eco en la sociedad que lo apoye y se encuentra más distante de las posibilidades de comprensión de las familias. Más aún si lo que pretendemos es que nuestros niños obtengan un dominio de las lenguas en toda su plenitud.

Para conseguir estos resultados que venimos señalando es necesario apelar a la importancia del mediador. En el campo de la Literatura Infantil y Juvenil este concepto, su definición y su trascendencia ha sido ampliamente aceptada (se pueden consultar, entre otros, PRATS RIPOLL, 1998; CERRILLO & YUBERO, 2003; CERRILLO, 2001; CANO VELA, 2007). El mediador debería gozar del mismo protagonismo en la LIJ en lengua materna que en la literatura infantil en inglés. La escuela es el mediador a gran escala (y en todas sus dimensiones: profesorado, personal de biblioteca, compañeros de clase...) que selecciona, propone, aconseja y proporciona lecturas al niño.

Parece, según lo analizado hasta aquí, que la idea de desarrollar una competencia lectora y literaria en inglés al mismo tiempo que el niño las está desarrollando en castellano, su lengua materna, es lo más coherente; tanto por la conveniencia de respetar su edad y su evolución intelectual, como por la facilidad que conlleva retroalimentar el desarrollo de las competencias en uno y otro idioma. No es de extrañar, pues, que en este punto el proporcionar a los niños lecturas de calidad y variadas en inglés sea la forma más inmediata para que desarrollen con naturalidad una competencia lectora y literaria en inglés.

La herramienta más eficaz para proporcionar las lecturas a las que nos referimos es, desde luego, una biblioteca, tanto digital como analógica. Por ello queremos ver cuál es la situación de las mismas en los colegios de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Cantabria en los que se han implantado Programas de Educación Bilingüe como herramienta de análisis de la accesibilidad que los niños de nuestra comunidad tienen a la literatura infantil escrita en inglés. Para que nuestros discentes puedan desarrollar la competencia lectora y literaria a la que veníamos señalando el hecho de tener acceso a lecturas apropiadas resulta crucial, y la escuela, como mediador literario, tiene mucho que decir al respecto.

2.- Situación de los fondos bibliográficos

En este estudio vamos a constatar la accesibilidad que los niños tienen a literatura infantil escrita en inglés. Para ello vamos a llevar a cabo varios tipos de entrevistas a todos los centros de Cantabria que tienen PEB. En una primera entrevista preguntamos por el responsable de la biblioteca. Una vez localizada esta persona le

planteamos las siguientes cuestiones: si tienen libros en inglés, dónde están situados, si tienen muchos o pocos, cuántos volúmenes tienen aproximadamente, el contenido de los mismos y el uso que los niños hacen de ellos .

De los 27 centros hemos conseguido una entrevista completa con 17; los otros diez han planteado problemáticas diversas (no identificación del responsable de la biblioteca, no disponibilidad o simplemente ha sido imposible ponerse en contacto con el equipo directivo a través de ningún medio). De los centros analizados, 5 son concertados (religiosos) y 13 públicos; 6 se encuentran en ámbito urbano (Santander y Torrelavega) y 12 en ámbito rural por toda la región.

Como conclusiones preliminares podemos destacar las siguientes:

- Dos de los centros me han dicho que los libros en inglés no tienen el mismo préstamo que los libros en castellano ya que son más caros.

- Los libros en inglés están gestionados por los profesores de inglés y tienen un trato diferente al resto de la colección. Se utilizan para la clase de inglés, pero no están considerados como parte del fondo bibliográfico. La única excepción son los libros sobre ciencias que se utilizan como fuente para realizar investigaciones en la clase de Conocimiento del Medio cuando esta se imparte en inglés.

- Los libros en inglés forman en la mayoría de los centros su propia categoría, es decir, no están clasificados según su contenido como el resto de obras y no se distinguen los de literatura propiamente de aquellos de referencia.

- Muchos de los libros a los que se refieren los entrevistados son lecturas obligatorias de la clase de inglés, ¿podemos realmente considerarlos como literatura a la que tienen acceso los niños?

- De la situación descrita destacan dos colegios, uno público y un concertado por la gestión de su material bibliográfico en inglés: los niños los adquieren en préstamo con soltura, no forman una subsección especial en la biblioteca sino que están clasificados como el resto de los libros (según edad y tipología textual) y forman parte tanto de la biblioteca de centro como de la de aula.

- Varias de las personas entrevistadas señalan que los niños son en principio reacios a acercarse por sus propios medios a los libros en inglés.

- Al preguntar por el contenido de los libros 5 de las personas entrevistadas me comentan que son de inglés, sin realmente saber lo que hay dentro y que las políticas de educación bilingüe están muy implementadas en el centro a través de la literatura porque los profesores les cuentan cosas en inglés a los alumnos, que complementan con canciones, juegos, etc. en el proceso de adquisición de la lengua extranjera.

	Presencia digital del centro	Presencia digital de la biblioteca	¿Dónde están los libros?	Número de volúmenes y valoración del mismo	Uso que hacen los niños
Centro 1	Sí	No	Biblioteca de aula	No saben	En clase de inglés (lecturas obligatorias)
Centro 2	Sí	No	Biblioteca de aula	60% del total (no saben el número)	En clase e intercambios entre alumnos
Centro 3	Sí	Sí	Biblioteca de centro, mayoritariamente. Algunos también están en las bibliotecas de aula	Unos 200 (“pocos”)	El que quieran: clase, préstamo, intercambio...
Centro 4	Sí	No	Biblioteca de centro	100 volúmenes (“poquitos”)	Tienen acceso durante la hora a la semana que visitan la biblioteca
Centro 5	Sí	No	Biblioteca de centro	No sabe	Acuden a la biblioteca una vez al día
Centro 6	Sí	No	Sin datos (están catalogando la biblioteca y no facilitan ninguna información)	Sin datos	Sin datos
Centro 7	Sí	No	Biblioteca de centro en una sección específica	Más de cien (no mucho)	Una vez a la semana en préstamo
Centro 8	Sí	No	Biblioteca de centro	No saben	No saben
Centro 9	Sí	No	Biblioteca de centro y de aula	200 (deberían ser más)	En el centro en cualquier momento, en el aula, en la biblioteca y en préstamo.
Centro 10	Sí	No	Biblioteca de aula de inglés, alguno en la de centro	No saben	No saben
Centro 11	Sí	Sí	Biblioteca de centro y de aula	Más de 200 (bastantes para el número de alumnos del centro)	A diario, en préstamo y en el aula
Centro 12	Sí	No	Bibliotecas de aula	No saben	Préstamo y en clase

Centro 13	Sí	No	Biblioteca de centro y de aula	Un ejemplar por alumno en las bibliotecas de aula; lecturas obligatorias	No saben, excepto las lecturas obligatorias que leen todos los niños
Centro 14	Sí	No	Biblioteca de centro y alguno en el aula de inglés	No saben: 30-40 por nivel (hay 5 niveles, así que unos 200)	Pasan semanalmente por la biblioteca y en servicio de préstamo.
Centro 15	Sí	No	Biblioteca de centro y de aula de inglés	200	Son muy caros para que se los lleven en préstamo. Trabajan con ellos en el centro
Centro 16	Sí	Sí	Biblioteca de centro	No saben	No saben
Centro 17	Sí	No	Biblioteca de aula	No saben	No saben

2.1.- Desde la Consejería de Educación

De la entrevista con el responsable de Lenguas Extranjeras de la Consejería de Educación de Cantabria podemos destacar varias cosas. Entre ellas, tal vez la más importante respecto a nuestro estudio sea la constatación de que la situación de la competencia lectora, tanto en inglés como en español, es bastante precaria y que los colegios no tienen bibliotecas para satisfacer las necesidades bilingües de los alumnos que los integran.

Hace hincapié en la importancia de propiciar lecturas profundas en las que se puedan hacer inferencias y necesiten estrategias de alto nivel cognitivo, es decir, lecturas comprensivas. El problema principal, en este sentido, reside en que la competencia lectora se trabaja, en España y en Cantabria, desde las fases más básicas de la taxonomía de Bloom (ANDERSON & KRATHWOHL, 2001). Y es, precisamente, aquí, donde reside la importancia de la literatura, tanto en L1 como en L2, ya que es la parte más alta de la taxonomía, el mayor proceso cognitivo y, por tanto, el objetivo al que hay que llegar. Se muestra totalmente partidario de la transferencia de competencias entre un idioma y otro y lo ilustra con el ejemplo de que aprender a escribir sólo se hace una vez, y es en todos los idiomas. Además señala, siguiendo a KRASHEN (1981), que leer es siempre leer y que cuanto mejor se haga en un idioma mejor se hará en otro. La entrevista termina con una explicación de las estrategias específicas que se llevarán a cabo en el próximo curso académico que tienen que ver, precisamente, con la lectura dentro de la docencia con AICLE o CLIL; se va a intentar que en todo momento los docentes tengan consciencia de que al enseñar contenido se está enseñando también lengua y de esta forma, que la comprensión lectora sea la piedra de toque de todas las clases con esta metodología. AICLE.

2.2.- Desde las familias

El panorama que estamos intentando trazar tiene que tener en cuenta la visión de los padres sobre el mismo. Por eso hemos procedido a realizar una encuesta a un grupo cuyos hijos estudian en los centros con planes PEB. A pesar de que el número de respuestas obtenidas no es muy elevado y de la dificultad en obtenerlas, creemos que es suficiente para hacernos una idea. Viendo la pequeña muestra, podemos concluir lo siguiente:

- Los padres presentan una actitud muy crítica con el plan bilingüe en general. Consideran que la distancia entre el bilingüismo y el modelo educativo en el que están inmersos sus hijos es muy grande.
- Señalan que el mayor problema en cuanto a la lectura en L2 es el desajuste entre el placer por la lectura y la dificultad de una segunda lengua.
- La tipología textual a la que se enfrentan los niños no es lo suficientemente variada.
- Todos los informantes están de acuerdo en la importancia que tiene la lectura, tanto en L1 como en L2.

	Opinión general sobre PEB	Papel de la lectura	¿Hay libros en inglés?	¿Dónde están los libros?	¿Qué contenidos tienen los libros?	¿Qué uso hacen sus hijos?	¿Cómo es la accesibilidad?	¿Cómo mejorar?
Informante 1	Mejorable	Importante	Sí	Biblioteca de aula y de centro	LJ ⁸⁹ y ciencias	Consulta (ciencias) y lecturas asignadas	Buena	Hay un exceso de modelos literarios,
Informante 2	Ayuda al inglés, pero no es bilingüe	Lecturas obligatorias y opcionales	Sí	Aula de inglés, biblioteca de centro y departamento de inglés	Literatura	Mucho	Muy buena	Adaptándose a su nivel de inglés

⁸⁹ Literatura infantil y Juvenil

2.3.- Desde la Facultad de Educación

Hemos tenido también en cuenta las impresiones que han tenido durante el curso académico 2013/2014 alumnos del Grado en Magisterio en Primaria que han hecho las prácticas en los centros con PEB de la comunidad de Cantabria. Varias son las conclusiones que podemos extraer de sus respuestas:

-Muchos dicen no notar una diferencia significativa en cuanto a la enseñanza de L2 y de la competencia lectora respecto a su formación como estudiantes de primaria.

- En general, la perspectiva es bastante crítica. Sólo dos de los centros analizados parecen satisfacer las exigencias de los estudiantes. En los demás tanto el proyecto bilingüe en sí como el papel de la lectura son percibidos como insuficientes.

-Es alarmante que dos de los entrevistados afirmen no haber visto ejemplos de lectura más allá de la que se pide en las fichas para poder realizar el ejercicio en los cuatro meses que han durado las prácticas.

- La situación de la lectura en L2, la accesibilidad a la misma y el uso que de ella hacen los niños parece estar intrínsecamente relacionada con lo que sucede en la L1; aquellos centros que lo cultivan en un idioma, también lo hacen en el otro.

-Todos los entrevistados coinciden que en el campo de la lectura en L2 todavía queda mucho camino por recorrer, tanto en el terreno de la animación a la lectura y de la construcción de un hábito lector, como en la accesibilidad que los niños tienen a los libros.

	Opinión general sobre PEB	Papel de la lectura	¿Hay libros en inglés?	¿Dónde están los libros?	¿Qué contenidos tienen los libros?	¿Qué uso hacen los niños?	¿Cómo es la accesibilidad?	¿Cómo mejorar?
Informante 1	Bien sobre el papel. Hay muchas diferencias entre los niños y sus recursos.	Inexistente	Sí, pero no se usan	Biblioteca de centro	LIJ no apropiada para la edad	Ninguno	Mala	Planificación a corto plazo, animación a la lectura especializada y mayor implicación de las familias
Informante 2	Se necesita mayor equilibrio	Relegada	Sí	Biblioteca de centro	Cuentos, manuales y libros de texto	Según el tutor	Bastante buena	Mayor accesibilidad, textos más cercanos.
Informante 3	Buena para los niños que saben inglés.	No sabe	Sí	El de cada niño obligatorio y biblioteca de centro	Cuentos	Mínimo	Depende del plan lector en L1 y L2	Lecturas compartidas
Informante 4	Buena para el inglés	Presente y consistente		Biblioteca del aula de inglés y de centro	LIJ y consulta	Tanto la maestra en clase como los niños leen mucho	Muy buena	Centrarse en destrezas “pasivas” en las primeras etapas
Informante 5	Es difícil y está lejos del plan proyectado	Inexistente	Sí	Biblioteca de centro	Aventuras	Algunos se los llevan a casa	Buena, pero hay pocos libros en inglés	Más tiempo, tanto en L1 como en L2.
Informante 6	Perjudica a los contenidos	No hay tiempo. El libro de texto es suficiente	Sí	En la biblioteca de profesores	Literatura	Sólo son accesibles para el profesor de inglés	Nula	Formación de los maestros en LIJ en inglés

Informante 7	Difícil de llevar a cabo	Presente	Sí, muchos y en 4 idiomas	Biblioteca de centro, de aula y de inglés	Literatura	Plena disposición	Hay accesibilidad y estímulo	Implantar la lectura en inglés de forma gradual
Informante 8	Poco eficaz. Baja el nivel.	Inexistente	No los he visto	No tengo constancia	No sé	En 4 meses ningún niño ha leído ni un libro en inglés	Mucha, pero no lo usan. No están motivados.	Hacer nacer la curiosidad en el niño

3.- Conclusiones

Para cerrar este trabajo podemos concluir señalando de forma generalizada la necesidad de mejora de la situación que hemos planteado. Si bien los esfuerzos de los PEB son percibidos por parte de todos los colectivos, no lo es menos la necesidad de mejorar sus planteamientos, especialmente en cuanto a lo que a lectura se refiere.

Según lo expuesto en la primera parte del artículo, el desarrollo de la competencia lectora y literaria debería ser uno de los pilares fundamentales de cualquier proyecto de enseñanza bilingüe, ya que son imprescindibles para poder llevar a cabo actividades académicas en cualquier idioma, y no es esto lo que sucede en Cantabria. El trasvase de competencias de una a otra lengua facilitaría significativamente la adquisición completa tanto de la L1 como de la L2 y simplificaría el proceso cognitivo del niño.

Para poder llevar a cabo esta transferencia de competencias aún son necesarios muchos esfuerzos. El análisis de la situación de las bibliotecas y de los hábitos lectores arroja datos que apuntan desde la inexistencia absoluta hasta una consideración significativa en la formación del niño, con lo cual es necesaria una mayor homogeneización de los esfuerzos. Es decir, sería conveniente que todos los centros pudieran invertir en formación específica del profesorado en Literatura Infantil y Juvenil en inglés, que hubiera mayor variedad de lecturas disponibles, que dispusieran de una selección adecuada de los libros para los niños y que tuvieran pleno acceso a los mismos, en cualquier momento de su rutina diaria. Bien es cierto que para tener una visión fidedigna respecto a los fondos en inglés deberíamos tener en cuenta la situación de las bibliotecas en general, ya que, desafortunadamente, muchos de los datos que hemos analizado en este estudio son perfectamente extrapolables a otro tipo de fondos bibliográficos que cuentan incluso con una tradición y un consenso educativo mucho mayor.

Referencias bibliográficas

American Council of the Teaching of Foreign Languages. *Standards for Foreign Language Learning. Preparing for the 21st Century*, Allen P., Lawrence, 1999.

Anderson, L.W.; Krathwohl. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Longman, New York, 2001.

Cano Vela, Ángel Gregorio. *La formación de mediadores entre el libro y el recluso. Literatura infantil: nuevas lecturas y nuevos lectores*, Pedro César Cerrillo Torremocha y Cristina Cañamares Torrijos (Coords.), Universidad de Castilla La Mancha, 2007, págs. 739-748.

Cerrillo Torremocha, Pedro; Yubero Jiménez, Santiago. *La formación de mediadores para la promoción de la lectura: contenidos de referencia del Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil*, Universidad de Castilla-La Mancha, Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (CEPLI), Cuenca, 2003.

Cerrillo Torremocha, Pedro. "Leer en el siglo XXI: libros, lectores y mediadores", *Nuevos espacios para la lectura en el siglo XXI: VII Simposio sobre Literatura Infantil y Lectura*, Carmen Bravo (Coord.), Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, 2001, págs. 163-176.

Consejería de Educación de Cantabria. *Centros PEB participantes en proyectos LLE. Plan en Lenguas Extranjeras*, 2014. http://www.educantabria.es/lenguas_extranjeras/lenguas_extranjeras/centros-participantes-en-proyectos-de-llee/centros-peb.

Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, Instituto Cervantes y Editorial Anaya, Madrid, 2001.

Fenner, Anne-Brit. *Dialogical Interaction with Literary Texts in Lower Secondary School. Cultural Awareness and Language Awareness Based on Dialogical Interaction with Texts in Foreign Language Learning*, Consejo de Europa, Estrasburgo, 2001.

Halliday, John. "Competencia in the Workplace: Rhetorical Robbery and Curriculum Policy", *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 33.5, 2004, págs. 579-588.

Hunfeld, Hans. *Literature als sprachlehre. Ansätze eines hermenutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*, Lagenscheidt, Berlín, 1994.

Hyland, Ferry. "Reconsidering competence", *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 31, nº3, 1997, págs. 491-503.

Krashen, Stephen. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, Oxford, 1981.

Narancic-Kovac, Smiljiana; Kaltenbacher, Martina. *Promoting Intercultural Awareness through Literature in Foreign Language Teacher Education. Coherence of Principles, Cohesion of Competences. Exploring Theories and Designing Materials for Teacher Education*, Por Anne-Brit Fenner & David Newby (Ed.), Consejo de Europa, Estrasburgo, 2006.

Olsbu Inger; Salkjelsvik, Kari S. “Objetos perdidos: La literatura en la clase de E/LE. Europa y Noruega”, *Hispania*, Vol. 91, nº 4, 2008, págs. 865-876.

Pastor Cesteros, Susana. *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Universidad de Alicante, Alicante, 2004.

Prats Ripoll, M^a Margarita. “La literatura infantil y juvenil, su proyección en el aula”, en María Rosa Cabo Martínez (Coord.), *V Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, Oviedo, 1998, págs. 391-406.

Sánchez- Reyes Peñamaría, Sonsoles. “La influencia de la edad temprana en el proceso de adquisición de la lengua extranjera”, *Aula*, Vol. 12, 2000, págs. 43-53.