



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

**Hablar y pensar: incentivación de la expresión oral en
Educación Infantil a través de la propuesta de filosofía
visual para niños de la editorial Wonder Ponder**

**Speaking and thinking: encouraging oral expression in
early childhood education through the visual philosophy
for children proposal by Wonder Ponder publishing**

Autora

Lucía Domingo Albín

Director

José Antonio Escrig Aparicio

Facultad de Educación

2023/2034

Resumen

Este Trabajo de Fin de Grado investiga cómo el uso de las tarjetas de filosofía visual para niños de la editorial Wonder Ponder puede mejorar la expresión oral en alumnos de Educación Infantil. Para ello, incorpora una propuesta que se implementó en el CPI La Jota de Zaragoza, donde se observó cómo los estudiantes, a través de las imágenes presentadas, expresaban sus pensamientos e ideas.

Las sesiones incluyeron la observación de diferentes tarjetas, el diálogo en grupo y la creación de dibujos relacionados con el tema propuesto por la caja Wonder Ponder. La propuesta de Wonder Ponder se presenta como una metodología eficaz para mejorar la expresión oral en Educación Infantil, ya que integra elementos visuales que estimulan el desarrollo cognitivo, emocional y del lenguaje de los niños/as. Este trabajo intenta estudiarlo, disponiendo un marco teórico donde se analizan estos conceptos, así como ponerlo en práctica en el aula.

Palabras claves

Expresión oral, Filosofía visual, Wonder Ponder, Libro de no ficción, Educación infantil

Abstract

This Bachelor's Degree Final Project investigates how the use of Wonder Ponder's visual philosophy cards for children can enhance oral expression in early childhood education students. For this purpose, this proposal was implemented at CPI La Jota in Zaragoza, where it was observed how students expressed their thoughts and ideas through the presented images.

The sessions included observing different cards, group dialogue, and creating drawings related to the respective theme of the Wonder Ponder box. In conclusion, the Wonder Ponder proposal is presented as an effective methodology for improving oral expression in early childhood education as it integrates visual elements that stimulate children's cognitive, emotional, and language development. This work aims to study it, providing a theoretical framework where these concepts are analyzed, as well as putting it into practice in the classroom.

Keywords

Oral expression, Visual philosophy, Wonder Ponder, Non-fiction book, Childhood education

ÍNDICE

1. Justificación.....	1
2. Marco teórico.....	3
2.1. Expresión oral en infantil.....	3
2.2. Libro ilustrado de no ficción.....	8
2.3. Libro-juego.....	12
2.4. Wonder-Ponder: Filosofía visual para niños.....	13
3. Propuesta didáctica.....	15
3.2. Contextualización.....	16
3.3. Descripción de la propuesta.....	18
3.3.1. Competencias básicas.....	18
3.3.2. Contenidos trabajados.....	19
3.3.3. Secuenciación.....	21
3.3.4. Sesiones.....	22
3.3.5. Atención a la diversidad.....	29
3.4. Implementación de la propuesta.....	30
4. Entrevistas.....	63
5. Conclusiones.....	67
6. Referencias bibliográficas.....	69
8. Anexos.....	74

1. Justificación

La elección de realizar mi Trabajo de Fin de Grado sobre el tema del desarrollo de la expresión oral utilizando el proyecto de filosofía visual de Wonder Ponder se fundamenta en varias motivaciones personales y académicas. En primer lugar, la expresión oral es una habilidad fundamental para el desarrollo integral de los niños, ya que les permite comunicarse eficazmente, expresar sus ideas y emociones, y participar activamente en su entorno. Como futura docente, considero esencial explorar y promover metodologías innovadoras que fomenten esta competencia desde edades tempranas.

Wonder Ponder, con su enfoque creativo y visual, ofrece una herramienta pedagógica única que puede captar el interés de los alumnos y alumnas de manera lúdica y efectiva. La propuesta de la editorial estimula el pensamiento crítico y la reflexión, aspectos que considero cruciales para el desarrollo cognitivo y emocional de los niños. Mi interés y deseo de contribuir a la mejora de las prácticas educativas me llevan a investigar cómo un proyecto como Wonder Ponder puede influir positivamente en la expresión oral de los estudiantes.

Además, la implementación en un colegio público de Zaragoza me brinda la oportunidad de trabajar en un entorno real y observar directamente los efectos de la intervención educativa. En resumen, mi justificación personal para elegir este tema se basa en mi interés por las metodologías innovadoras en educación, las cuales, adaptándose al alumnado, pueden ser muy enriquecedoras en diferentes ámbitos.

El desarrollo de la expresión oral es una habilidad clave en la educación, principalmente en los inicios, ya que permite a los estudiantes comunicarse eficazmente, expresar sus pensamientos y sentimientos y participar en la sociedad plenamente. En este contexto surge la propuesta Wonder-Ponder, un innovador proyecto educativo que utiliza la filosofía visual para promover el pensamiento crítico y la expresión oral de los niños y niñas de cualquier edad.

Wonder Ponder ofrece la herramienta pedagógica innovadora de unas cajas temáticas que contienen unas tarjetas que combinan escenas atractivas con preguntas filosóficas, estimulando el pensamiento crítico y la reflexión. Además, este enfoque lúdico despierta la curiosidad y capta el interés de los alumnos/as y fomenta su participación activa en diálogos, promoviendo así sus habilidades de comunicación oral. Al presentar a los estudiantes

imágenes y situaciones inquietantes y estimulantes, se les anima a explorar y expresar sus opiniones, desarrollando así sus habilidades para hablar en público.

La metodología de Wonder Ponder se apoya en el principio de que los niños/as son pensadores innatos, capaces de formular preguntas significativas y de poder realizar discusiones filosóficas desde una edad temprana. Esta propuesta permite que los estudiantes puedan expresarse y hablar acerca de sus ideas y argumentos, mejorando su fluidez verbal y su capacidad para escuchar y responder a las ideas de sus compañeros o formular nuevas preguntas.

Además, Wonder Ponder utiliza estrategias pedagógicas que facilitan el desarrollo de la expresión oral. Por un lado, se crea un espacio seguro para el diálogo, donde se respetan todas las opiniones. Y, por otro lado, se usa la técnica de preguntas abiertas que estimulan la reflexión y el debate. Estas estrategias no solo promueven la participación activa de todos los estudiantes, sino que también ayudan a construir una comunidad de aprendizaje donde la comunicación efectiva y el pensamiento crítico son valores fundamentales. Esta práctica puede traducirse en una mayor confianza al hablar, una mejor capacidad para organizar y expresar ideas complejas y una mayor disposición para hablar en sociedad.

El objetivo principal de esta propuesta es incorporar el proyecto de filosofía visual de Wonder Ponder en un aula de primero de Educación Infantil de un colegio público de Zaragoza y observar y analizar su funcionalidad y recepción a través del diálogo con los alumnos y alumnas, promoviendo así la expresión oral. Para ello, se plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo puede la propuesta Wonder Ponder impulsar el desarrollo de la expresión oral? En este sentido, se propone analizar la metodología de Wonder Ponder y su impacto en la expresión oral de los estudiantes, observar el desarrollo de la escucha activa, determinar el progreso en la confianza del alumnado al expresarse oralmente en público, investigar el cumplimiento de la capacidad de argumentación, observar si hay una mejora en la fluidez verbal de los estudiantes, medir el trabajo colaborativo y la cohesión de grupo, analizar la explicación de los alumnos y alumnas sobre sus creaciones artísticas, y crear una caja con las escenas dibujadas por el alumnado.

Este Trabajo de Fin de Grado se propone explorar en profundidad el proceso y resultados de la implementación de Wonder Ponder, proporcionando evidencias y análisis sobre su efectividad en el desarrollo de la expresión oral.

2. Marco teórico

2.1. Expresión oral en infantil

Sánchez (2019) define la expresión oral como la forma de comunicación que se basa en el uso del lenguaje articulado, es decir, el uso de las palabras como elemento principal del lenguaje. El autor también manifiesta que uno de los aprendizajes cruciales durante la infancia es la utilización del lenguaje oral, dado que esta habilidad les permite a los niños y niñas interactuar con otros y constituye la base para el aprendizaje de conocimientos futuros.

Por otro lado, Magro-Morales et al. (2007) define la expresión oral como la habilidad para comunicarse de manera clara, fluida, coherente y persuasiva, utilizando de manera adecuada tanto recursos verbales como no verbales. Además, incluye la capacidad de escuchar a los demás, mostrando respeto por sus ideas y siguiendo las normas establecidas para la interacción.

Es importante mencionar que el lenguaje verbal es una conducta exclusivamente humana que empleamos para comunicarnos y regular las interacciones sociales. A lo largo de los años, las personas desarrollan el lenguaje verbal utilizando su competencia lingüística innata. De acuerdo a la hipótesis innatista de Hilary Putnam (1973), esta teoría lingüística de la adquisición del lenguaje afirma que los seres humanos poseen algún nivel de conocimiento del lenguaje desde el nacimiento. Al nacer, el bebé ya se comunica mediante balbuceos, llanto u otros sonidos que emite para expresar sus necesidades. El lenguaje es un proceso cognitivo que los seres humanos utilizan para una comunicación efectiva mediante sonidos naturales propios (Lizana, 2016). A medida que los niños crecen, comienzan a distinguir los sonidos del habla que forman las palabras de su idioma. Esta perspectiva contrasta con la de los empiristas, quienes creen que el lenguaje es completamente aprendido por las personas. El lenguaje verbal se reconoce como un aspecto social y cultural que facilita la comunicación tanto con otros como con uno mismo, mediante el uso de signos y símbolos aprendidos (Quezada, 1998).

Como se ha mencionado, la comunicación oral es una habilidad compleja y únicamente humana que desempeña múltiples funciones, como las descritas por Bullock (1978): actúa como el principal canal de comunicación, facilita la regulación del comportamiento propio y ajeno, funciona como herramienta para representar, categorizar y comprender la realidad, integra al niño en su entorno, y actúa como un regulador de los procesos mentales. Por lo tanto, el niño aprende el lenguaje en su ambiente familiar, mientras

que la escuela es el espacio donde mejora y desarrolla las diversas habilidades necesarias para integrarse como un sujeto activo en la sociedad (Aguado, 2003).

Además, al enfocarnos en el lenguaje oral en la Educación Infantil, se sabe que los niños y niñas incrementan sus conocimientos, establecen relaciones, desarrollan la estructura del pensamiento y se comunican con sus iguales y adultos, todo ello a través del lenguaje. Por tanto, este proceso favorece simultáneamente su desarrollo social y afectivo (Monfort y Juárez, 1992). Según Díaz-Quintero (2009), el lenguaje oral es crucial en la Educación Infantil porque facilita la comunicación, la socialización, el pensamiento y también contribuye al autocontrol del alumnado.

Los niños y niñas de tres años a los que se dirige la propuesta desarrollada en este TFG aún no han desarrollado un lenguaje completamente maduro y recientemente han comenzado a hablar, aunque se comunican de alguna manera incluso antes de dominar el lenguaje verbal (Zabalza, 2017). En este contexto, Piaget (1923) describe el lenguaje de los niños de estas edades como "egocéntrico", ya que durante esta etapa la comunicación se centra en la repetición de sonidos y en el monólogo colectivo, donde los niños/as interactúan entre sí pero el acto de hablar no es completamente comunicativo, ya que a menudo hablan sin escucharse mutuamente. El egocentrismo, visto desde una perspectiva comunicativa, es un aspecto significativo en el habla de los niños de tres años. Ellos tienden a creer que su forma de expresarse es única y muestran una incapacidad para ponerse en el lugar de los demás en diversas situaciones, estas características se reflejan en su forma de comunicarse.

Este alumnado atraviesa una etapa crucial para el desarrollo del habla y el lenguaje, conocida como la etapa lingüística, la cual avanza desde los doce meses hasta los seis años. Durante este período, se observa un incremento en las capacidades cognitivas, así como en su vocabulario y habilidades sintácticas, aunque estas últimas siguen siendo simples y limitadas en ciertas estructuras. Dentro de esta etapa, entre los tres y cuatro años, los niños y niñas comienzan a conjugar verbos y a formar oraciones combinando palabras, desarrollan habilidades simbólicas y gestuales, y sus expresiones verbales tienden a hacer referencia a realidades abstractas (Serrano, 2006). Esta edad también marca un aumento en la capacidad del niño/a para explorar y enriquecer su lenguaje mediante actividades lúdicas.

El progreso del lenguaje oral en los niños/as se ve impulsado por el ambiente que los rodea. Requieren interacciones comunicativas con sus iguales y adultos para desarrollar sus habilidades lingüísticas, ya que, como mencionan Avendaño y Miretti (2007, p. 28), "si un

niño no está expuesto a un entorno lingüístico, su lenguaje no se desarrollará". Los niños/as emplean el lenguaje a diario en una variedad de contextos y situaciones, interactuando con diversos interlocutores que tienen diferentes niveles de competencia comunicativa. Por lo tanto, es crucial proporcionar al niño una variedad de objetivos o propósitos comunicativos a través del habla, para que se familiarice con la diversidad de situaciones comunicativas (Ortiz, 2013).

Durante el desarrollo comunicativo y lingüístico de los niños/as en esta etapa, se observa un incremento en la combinación de palabras, así como una mayor complejidad sintáctica y un vocabulario más amplio. Por ejemplo, comienzan a usar verbos como "ser" y "haber". También empiezan a hacer preguntas como "¿Por qué?" "¿Quién?" y "¿Qué?". Además, es común el uso del adverbio negativo "no", que refleja una mayor autonomía por parte del niño/a y puede ser una forma de rechazar propuestas del entorno (González, 2011; Andreu, 2018).

En lo que respecta al léxico, a los tres años, los niños/as empiezan a emplear una misma palabra en diversos contextos. Por tanto, según Anaya-Reig y Calvo (2019), es relevante no solo el aumento en el número de palabras que conocen, sino también la capacidad de utilizar esas palabras en diferentes situaciones. Este aspecto es un indicador del progreso en el nivel léxico-semántico.

A los tres años de edad, los niños/as ya pueden manejar adecuadamente los turnos de palabra en conversaciones que involucran a varios interlocutores. Anaya-Reig y Calvo (2019) señalan que esta habilidad no está presente en los niños antes de esta edad, ya que aún no tienen la capacidad cognitiva suficiente para compartir conocimientos.

Estimulación del lenguaje oral

Tal y como se puede observar en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DLE 23.7), la estimulación se define como "la acción o efecto de estimular", y estimular como "motivar a alguien para que quiera hacer algo o hacerlo con mayor intensidad". Esta definición proporciona un primer acercamiento del término. Además, Sánchez (1990, p. 13) describe la estimulación como cualquier acto, palabra, objeto o acción que despierta el interés del niño y lo incita a realizar alguna acción.

Para lograr una estimulación adecuada del lenguaje, es crucial que el niño interactúe adecuadamente con su entorno, siempre bajo la orientación del educador o adulto. Este último desempeña un papel fundamental al facilitar una comunicación agradable y llamativa, captando así la atención e interés del niño/a hacia la actividad propuesta y ayudándolo a alcanzar sus objetivos. Es esencial que cualquier planificación respete el desarrollo evolutivo del niño/a y se adapte según las características particulares del alumnado.

Es crucial fomentar la estimulación del lenguaje en la niñez para impulsar, motivar y potenciar las habilidades de comunicación de los niños. Cuando se proporciona una estimulación temprana y correcta, el niño/a aprende del entorno que lo rodea y desarrolla su capacidad de comunicación mediante la formación de pequeñas frases o el diálogo con otros niños/as, peluches o consigo mismo. Es importante reconocer y celebrar cada avance logrado en este proceso (Campaña, 2011). En consecuencia, estimular el desarrollo del lenguaje en los estudiantes implica crear confianza, seguridad, una autoestima elevada y crecer en un entorno enriquecedor con relaciones socioemocionales que permitan el pleno desarrollo de las habilidades de comunicación y lenguaje.

La comunicación oral en el aula de Educación Infantil

Es necesario abandonar el enfoque tradicional unidireccional y fomentar una variedad de situaciones interactivas en el aula para enseñar y aprender la lengua oral desde una perspectiva comunicativa y práctica. La estructura de la clase tradicional es poco participativa y está diseñada para que el profesor tenga el mando, lo cual no permite la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral de manera comunicativa (Marcos, 2016).

Según Montserrat Bigas (2008), el niño/a inicia su educación a los tres años con estructuras de habla interiorizadas. En esta etapa, el niño/a "se desprende" de su entorno familiar y aprende a comunicarse en otro entorno (la escuela) y con otros agentes que no son sus padres como por ejemplo, maestros, educadores, amigos, etc. Bigas (2008) afirma que el habla es una herramienta valiosa para aprender y reflexionar sobre el mundo que nos rodea, a través de la cual construimos nuestras experiencias. Por lo tanto, cuando el niño comienza a asistir a la escuela, aprende a través de representaciones de la realidad, y el pequeño amplía progresivamente este proceso de la lengua oral.

Al entrar en el colegio, los niños y niñas difieren significativamente en su desarrollo lingüístico y cognitivo. Por ello, la escuela debe hacer todo lo posible para reducir el impacto de estas diferencias iniciales, analizando cada situación específica de cada alumno y alumna (Bigas, 1996). Para responder a las necesidades de comunicación del niño/a, el lenguaje oral debe trabajarse en todos sus aspectos (uso, contenido y forma). Es importante que encuentre un lugar seguro y adecuado para expresarse en la escuela, ya sea a través de actividades cotidianas, juegos, etc (Zaragoza, 1996).

Núñez Delgado, citado en Fallarino et al., (2020) explica que la evolución de la capacidad oral se ve favorecida por la interacción en clase. El profesorado debería dedicar tiempo en clase para actividades de comunicación más espontáneas, como el diálogo, ya que son herramientas lingüísticas que ayudan a aprender y conseguir técnicas de comunicación más complejas. (Fallarino et al., 2020)

Según la ORDEN ECD/853/2022 por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, en su artículo 8, dedicado a los “objetivos generales” de la etapa podemos leer el siguiente apartado: “Como establece el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, la Educación Infantil contribuirá a: f) desarrollar en los niños y las niñas las capacidades que les permitan desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.” Por lo tanto, está claro que uno de los principales objetivos de esta etapa educativa es que los alumnos y alumnas puedan comunicarse en la sociedad utilizando diversos lenguajes.

Por otro lado, en el artículo 2, destinado a los “fines”, se encuentra lo siguiente: “2. En ambos ciclos se atenderá, de forma progresiva y según el momento evolutivo del alumnado, [...] a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje... etc.” Esto implica que en los dos ciclos educativos de Educación Infantil se prestará atención a las diversas formas de comunicación y lenguaje de manera progresiva y de acuerdo con el desarrollo evolutivo individual de los estudiantes.

En cuanto a la metodología en el aula, Aller (1997) propone algunas actividades de comprensión y expresión oral para llevar a cabo en el aula de Educación Infantil: juegos de observación, de vocabulario, de elocución, de invención y dramáticos, conversaciones y diálogos, y el empleo de la poesía. Este autor le da mucha importancia a las metodologías lúdicas, al aprendizaje jugando. La mayoría de las actividades lingüísticas, teniendo en cuenta

la comprensión y expresión oral de cada niño o niña, pueden realizarse de una forma lúdica (Aller, 1997), el juego permite que la lengua se use de manera reflexiva y regulada pero al mismo tiempo de forma espontánea. Asimismo, el alumno activa sus conocimientos previos para un mayor aprendizaje, y al mismo tiempo sigue aprendiendo de una manera motivadora y atractiva para él.

2.2. Libro ilustrado de no ficción

En las últimas tres décadas, ha habido un notable aumento en la publicación de libros ilustrados de no ficción infantiles (Hernández, et al., 2020). Desde su inicio, ha sido definida originalmente como un conjunto de obras expositivas cuyo objetivo principal es transmitir información sobre nuestro entorno (Muela y Palomar Campillos, 2021). La concepción del libro de no ficción surge como un libro cuyo lector infantil es curioso y crítico, el cual se aproxima a los libros para saber más gracias a su discurso informativo, estructurado y veraz que estimula la curiosidad y el interés del lector infantil y juvenil. (Sampériz, et al., 2021).

Como señalan Hernández, et al., (2020) son obras que combinan arte, conocimiento y lenguaje literario y científico, presentando temas desde una variedad de perspectivas. Entre otros elementos, incluyen argumentos, explicaciones, ilustraciones, actividades recreativas, humor, experimentos e historia. Sin embargo estas características no las siguen los libros informativos y los libros de texto, que organizan y separan el contenido en apartados por disciplinas.

Los libros ilustrados de no ficción son creaciones que presentan de manera objetiva diferentes aspectos de la realidad al combinar arte y conocimiento en un formato que resulta tanto lúdico como interactivo para los niños y niñas. Algunos ejemplos incluyen biografías, crónicas de viajes o estudios de plantas entre otros (García, 1999). Asimismo, se incluyen en esta categoría aquellos libros vinculados a documentales, ya sean sobre animales o sagas históricas. Estos libros, según Grilli (2020) emplean un vocabulario más técnico y desempeñan un papel crucial en la divulgación científica. Y se caracterizan por su hipertextualidad y la no linealidad en la lectura, a diferencia de los libros de ficción (Traverso, 2018).

Como defienden Muela y Laborda (2023) los libros de no ficción son libros infantiles que se caracterizan por tener como objetivo principal proporcionar a los niños información

real, verídica y precisa sobre un tema específico, combinando simultáneamente texto e imágenes.

Respecto a estos libros ilustrados de no ficción, Garralón (2015) enumera algunos aspectos fundamentales, entre los cuales se encuentran que su principal intención es divulgar un tema, están hechos para un determinado público lector, deben ser precisos, claros, rigurosos y accesibles, transmiten el gusto por leer, se combina textos con imágenes, o que no hay tema que no puedan contar. Por lo tanto, como afirman Tabernero y Colón (2023) los libros de no ficción que fomentan el pensamiento crítico no ofrecen respuestas, sino que fomentan el cuestionamiento, la curiosidad, la discusión, y el entusiasmo.

La introducción temprana de libros ilustrados de no ficción en la educación escolar ha demostrado ofrecer numerosos beneficios para el alumnado, como el desarrollo del vocabulario, el fomento del interés por la lectura, la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades de lectura (Hernández, et al., 2020). Además, estos libros satisfacen la curiosidad de los niños y niñas sobre una amplia gama de temas.

Así pues, estas obras promueven un lector crítico que reflexiona sobre lo que se le presenta, que adopta una postura frente a lo que se exhibe, que identifica los problemas en el discurso y que pone en duda la credibilidad de la información. Según Sanders (2018), la no ficción se distancia del concepto tradicional de autoridad al cuestionar la presentación de hechos literarios. La autora identifica así la esencia de los libros de no ficción en su capacidad para cultivar lectores críticos y fomentar un "compromiso reflexivo con la información" (Sanders, 2018). En este sentido, según Tabernero y Colón (2023) estas obras sugieren un lector crítico que se sitúa ante lo que se muestra, se pregunta aquello que se le presenta, percibe las faltas del discurso y cuestiona la veracidad de la información.

La gran mayoría de estos libros atraen y llaman la atención del lector, lo animan a hacerse preguntas y a adquirir una actitud de interés, además de ser visualmente atractivos, lo que incluye un elemento estético a la lectura. (Hernández, et al., 2020).

La descripción de un libro de no ficción se centra en los elementos visuales como el diseño, la ilustración y el estilo de escritura, y en cómo se presenta el contenido, la mayoría de las veces, se redacta en tercera persona, sin un narrador definido y en un estilo que no es literario (Muela et al., 2024).

Las imágenes juegan un papel fundamental en la narrativa tanto verbal como visual de los libros de no ficción, el enfoque estético y visual es su principal característica. En este contexto, los libros de no ficción representan un estilo renovado y atractivo para los lectores, ya que, según Petit (2015), la apreciación artística y visual motiva a los lectores a observar con una nueva perspectiva para pensar y expresarse. Bajo este enfoque, la ilustración no solo se emplea para mostrar, sino también para contar, pues cumple un rol tanto de representación como de narración (Hernández, Sampériz et al., 2020).

La importancia visual y la estética de las imágenes son fundamentales porque facilitan el acceso a la información y capturan la atención del lector (Muela y Laborda, 2023). Además, en la actualidad el libro como objeto está teniendo mucho auge, pues como dicen Sampériz et al., (2021) los fundamentos artísticos y lúdicos que caracterizaban el álbum son compartidos por los actuales libros de no ficción.

Los cambios y actualizaciones en el diseño gráfico y artístico convencional se muestran en el libro de no ficción a través de los detalles editoriales, la variedad de formatos y cómo se presenta el contenido a los lectores. (Hernández, Sampériz et al., 2020)

Muela y Laborda (2023) nombran algunos cambios y modificaciones que ha sufrido la definición de libro ilustrado de no ficción. Por un lado, se usa la ilustración documental como estrategia esencial para acceder al contenido del libro ya que ayuda a aclarar el contenido y adaptarlo al lector. Por otro lado, Kovač (2021) propone que el libro de no ficción es fuente de transmisión de conocimiento y da pie a la interactividad y la exploración. Y por último, gracias al desarrollo del libro de no ficción y el auge del libro álbum en la industria editorial, los cuales atraen a lectores de diferentes edades, ha conducido a la creación de libros de no ficción innovadores y sofisticados estéticamente (como se puede ver en la editorial Wonder Ponder) y son vistos como un “nuevo” fenómeno editorial impulsado por el deseo de innovar en la forma (Grilli, 2021). Este nuevo estilo fomenta una lectura no lineal, sin reglas, lo que permite indagar por el libro sin orden, pudiendo regresar a secciones anteriores y seleccionar aquello que se quiera leer de manera independiente, ofreciendo así más flexibilidad en comparación de un hilo narrativo tradicional.

Muela et al., (2024) concluyen que esta diversidad terminológica destaca que, por un lado, los libros de no ficción deben proporcionar un contenido objetivo y, de igual modo, despertar la curiosidad del niño/a, generando no sólo respuestas, sino también preguntas (Sanders, 2018).

Temáticas poco comunes

A través de la literatura, se puede abordar temas que no siempre resultan sencillos de tratar, denominados como temas tabúes o difíciles según la clasificación de Graciela Perriconi (2005). Perriconi describe estas tramas como aquellas que "nos confrontan directamente con nuestra propia existencia, sin concesiones, y nos llevan inevitablemente a cuestionarnos sobre el sentido de la vida y la muerte, las ausencias y la enfermedad; en resumen, aquellas situaciones que nos enfrentan a la casi inagotable incógnita del por qué y para qué vivimos."

Desde los comienzos, tal como se evidencia en los clásicos, la literatura infantil y juvenil ha tenido la intención de abordar asuntos complejos para ayudar a enfrentar los desafíos y dificultades de la vida desde un entorno más resguardado. Estos textos infantiles posibilitan la experiencia y reflexión sobre situaciones difíciles que enfrenta el protagonista, pero manteniendo siempre una distancia (Maldonado, 2016). Poco a poco fueron entrando diferentes temas difíciles más actuales y los temas tabúes comenzaron a crecer.

Estos temas suelen tener restricciones para su discusión con los niños debido a la complejidad que presentan. Sin embargo, si las historias están bien estructuradas, es decir, con un hilo conductor que facilite la comprensión y aborde el tema de manera apropiada, utilizando un lenguaje y unas imágenes adecuadas y realistas, pueden ser comprendidos por los niños. Estas temáticas forman parte de la cotidianidad de la vida humana.

La literatura dirigida a niños reinterpreta sus textos desde distintas perspectivas en función de las épocas y las preocupaciones sociales del momento. A lo largo de los años, temas como las relaciones sexuales, la muerte, y muchos otros han sido considerados como "tabú" en los textos infantiles. Existe una tendencia a evitar abordar estos temas aparentemente incómodos, en la que "las convenciones sociales, la protección a veces hipócrita del mundo infantil o la orientación educativa no deberían ser razones válidas hoy para ocultarlos" (Díez et al., 2016).

Los niños y niñas, al igual que los adultos, no deberían ser privados o excluidos de temas que los adultos consideran complejos o inapropiados, al fin y al cabo son parte de la realidad (Díez et al., 2016). Los niños/as pueden entablar un diálogo con sus propias ideas y pensamientos, comprender su realidad y estimular su imaginación, entre otras cosas, a través del universo simbólico que la literatura infantil ofrece. (Garraón, 2013). Según Pedro Salinas, citado en Tabernero (2016), el verdadero propósito de leer es aprender a explorar el mundo imaginario para después poder aplicar este conocimiento al mundo real.

Abordar estos temas a través de la literatura puede resultar más accesible y fácil, ya que el enfoque desde la lectura puede mejorar y hacer más fácil la capacidad de asimilar el tema que se presenta. Además, puede servir como un medio para “liberar sus propias heridas” (Perriconi, 2005) y comprender la situación a partir de las ilustraciones.

Lucrecia Maldonado (2016) sostiene que "desde sus inicios, la literatura infantil y juvenil ha abordado con frecuencia temas complicados y difíciles, ya sea de manera connotativa o denotativa, pues hacerlo ayuda a enfrentar las adversidades y dificultades de la vida desde entornos más protegidos". Esto indica que los niños siempre han estado expuestos a temas que generan preguntas y debates.

En otras palabras, la expresión literaria debe "reflejar la vida, ya que no se puede esperar que nos presenten un mundo libre de lo que, aunque duela o moleste, le otorga emoción y sabor a la existencia" (Maldonado, 2016).

2.3. Libro-juego

Desde esta perspectiva, para Sampériz et al (2021) resulta evidente que las nuevas propuestas editoriales dirigidas a prelectores ofrecen principalmente una forma lúdica de relación física con el libro que condiciona la experiencia de lectura. El lector necesitará ser competente y hábil en el manejo interactivo del objeto, en el disfrute lúdico, en el aprendizaje conceptual o en la adquisición de estrategias narrativas.

Según Herráez y Martín (2020), el libro a menudo tiene un propósito lúdico y de entretenimiento y disfrute, lo que ayuda a que el niño desarrolle su imaginación, curiosidad, o emociones, entre otros aspectos. Del mismo modo, el juego es una actividad natural que estimula la curiosidad en los niños y niñas y, debido a su naturaleza innata, les facilita el aprendizaje a través de la diversión, es decir, aprenden jugando.

De esta manera, el concepto de libro juego surge de la conexión entre el libro, la lectura y el juego. De acuerdo con Herráez y Martín (2020), el objetivo del libro-juego es involucrar al niño/a en el libro a través de la interacción, por medio de la búsqueda de diversos elementos, pasar páginas o tarjetas y seguir las posibles indicaciones del libro para avanzar con este.

Así pues, el libro-juego representa una herramienta efectiva para fomentar la participación de los alumnos mediante la literatura, ofreciendo un enfoque lúdico, atractivo y entretenido, guiada por las acciones sugeridas por el mismo libro.

Los libros interactivos diseñados para la etapa de Educación Infantil deben ser adecuados para que los niños los manipulen y deben priorizar las imágenes sobre el texto, consiguiendo así ser más atractivos y de la misma manera lograr una óptima comprensión. Durán (2002) menciona la relevancia de que este tipo de libros estén siempre adaptados al nivel de comprensión oral del niño/a y que las imágenes no sean completamente realistas. Por consiguiente, el libro debe resultar motivador para el niño, incentivando su interés y disfrute, al mismo tiempo que promueve la interacción entre el libro y el niño. Siguiendo la misma idea, Hochuli y Kinross (2005) sostienen que el diseño de estos libros debe ser atractivo y sencillo para llamar la atención del lector, lo que provocará el interés del niño.

Por otro lado, respecto a las ilustraciones, Salisbury y Syles (2012) describen la ilustración como una interpretación a través de representaciones visuales, indicando que en ocasiones la imagen reemplaza al texto. En otras palabras, la ilustración a menudo tiene el papel fundamental en la comprensión de un libro, la cual ayuda a los lectores más pequeños a entender lo que tienen delante. Igualmente, la ilustración desempeña una función crucial en el crecimiento intelectual de los niños/as, ya que promueve la atención, fortalece la personalidad, mejora la memoria, genera aprecio por la estética, estimula la creatividad y la imaginación, y además fomenta el hábito de la lectura.

2.4. Wonder-Ponder: Filosofía visual para niños

Wonder Ponder es una editorial innovadora, cuya propuesta incluye libros ilustrados de no ficción en formato de libro-juego, para promover el pensamiento filosófico en los niños y niñas pretendiendo acercarles a grandes cuestiones como la crueldad, la sociedad, la realidad o la libertad.

Fundado en 2014 por la filósofa Ellen Duthie, la ilustradora Daniela Martagón y la editora Raquel Martínez, Wonder Ponder se enfoca en la exploración de problemas y debates éticos mediante imágenes diferentes y sugerentes. Los libros de Wonder Ponder están diseñados para invitar a los niños y niñas a reflexionar sobre temas morales y sociales, brindándoles la oportunidad de pensar en profundidad y formar sus propios puntos de vista

sobre estas diferentes cuestiones. Además, se dirige a todo tipo de público, es decir, su objetivo es abordar y acercar diversas preguntas filosóficas a personas de todas las edades, por ello se tiene en cuenta una buena elección de diferentes escenas y preguntas, para que sean lo más adecuadas posibles a los más pequeños. Wonder Ponder, gracias a su perspectiva innovadora y creativa, se ha convertido en un buen recurso para los docentes de todas las edades, facilitando conversaciones con su alumnado sobre temas complejos.

Cada libro-juego es una caja interactiva donde en su interior hay catorce tarjetas diferentes. Cada una de ellas consta de una imagen y frase en la parte inferior y una serie de preguntas al dorso, definidas y específicas en cada tarjeta. Cada escena de las tarjetas es atractiva y llamativa, pretende causar asombro, incitar al lector a observarla detenidamente y replantearse su alrededor. Las preguntas de cada tarjeta generan una reflexión que permite el diálogo, lo que favorece el desarrollo de la expresión oral de los niños y niñas. El uso de materiales ajenos a lo tradicional, en este caso estas cajas innovadoras de Wonder Ponder, suscita el interés del alumnado, motivando y actuando como desencadenante del aprendizaje. Actualmente, la editorial cuenta con cuatro títulos en español, catalán e inglés de estas cajas: *Mundo cruel* (2014), *Yo, persona* (2015), *Lo que tú quieras* (2016) y *¡Pellízcame!* (2018). Las únicas normas comunes a estas cajas citadas son “Abre, mira, piensa” y a partir de esta instrucción hay que usar la imaginación y las opciones son múltiples.

3. Propuesta didáctica

Esta propuesta didáctica consta de cuatro sesiones, una dedicada a cada caja de filosofía visual infantil de Wonder Ponder. Las cajas por orden de trabajo son: *Lo que tu quieras*, *Mundo cruel*, *¡Pellízcame!* y *Yo, persona*.

Además, se ha llevado a cabo la realización de las dos primeras sesiones en un aula de Primero de Infantil. Gracias a la implementación, y a la experiencia adquirida en ello, se plantean las otras dos sesiones adicionales.

Asimismo, previamente a la puesta en práctica de las sesiones, se realizó una serie de preguntas a la tutora del grupo para saber qué conocimientos previos tenía acerca de esta editorial así como sus expectativas. Igualmente, tras la realización de las actividades, se le preguntó otras cuestiones acerca de su opinión personal y sobre su utilidad y grado de satisfacción con la propuesta.

Objetivos

- Fomentar la expresión oral. Promover que los niños y niñas se expresen verbalmente describiendo las escenas de las tarjetas y compartiendo sus pensamientos e ideas.
- Desarrollar el vocabulario. Reforzar el propio vocabulario del alumnado e introducir nuevas palabras y conceptos relacionados con las ilustraciones de las tarjetas.
- Desarrollar la capacidad de narración. Animar a los niños y niñas a describir las situaciones de las láminas y compartir experiencias personales.
- Promover la articulación correcta. Ayudar a los niños a pronunciar correctamente los sonidos y palabras, trabajando en la claridad y la fluidez del habla.
- Mejorar la comprensión verbal. Enseñar y lograr que el alumnado escuche, entienda y responda a preguntas y participe en el diálogo.
- Estimular la observación y la atención. Animar a los alumnos y alumnas a observar detenidamente las tarjetas para poder describirlas y comentarlas.
- Potenciar la interacción social. Facilitar el diálogo promoviendo la escucha activa y respetuosa y que cada alumno/a pueda compartir sus ideas.
- Fomentar la creatividad e imaginación. Estimular la imaginación de los pequeños al interpretar las escenas de las tarjetas e imaginar historias que ocurren en ellas.
- Desarrollar habilidades de razonamiento. Plantear preguntas al alumnado para que reflexionen, piensen y razonen sobre los sucesos de las tarjetas.

3.2. Contextualización

Características del centro

El colegio público La Jota es un centro público integrado y preferente TEA, el cual se encuentra en el barrio de La Jota de Zaragoza, y da cabida a Educación Infantil, Educación Primaria y Secundaria. El nivel cultural y socioeconómico de las familias del colegio se puede considerar medio y medio alto y se debe considerar significativa la población inmigrante que asiste a las aulas del centro.

Características del alumnado

Principalmente, en cuanto al área de comunicación y representación de la realidad, encontramos las siguientes características.

La expresión oral varía mucho en este grupo, ya que más o menos las dos terceras partes se expresan de forma acorde a su edad pero el resto tienen problemas de comprensión, de pronunciación, de conocimiento poco profundo del español, falta de vocabulario, ausencia de lenguaje, etc.

Durante el último trimestre del curso, en el que se implementa esta propuesta, han trabajado el tema de los animales y les resulta más fácil adquirir el vocabulario relativo a los mismos porque les es cercano a su realidad y además les llama la atención.

Siguen disfrutando mucho con el baile y las canciones y ya son capaces de cantar algunas sencillas. Incluso en inglés cantan algunas expresiones comunes o palabras concretas.

También disfrutan con la narración de cuentos en soporte papel o con apoyo multimedia y con los juegos de todo tipo en la PDI (Pantalla Digital Interactiva)

Por otro lado, algunos casos a destacar son:

Niño A. Alumno TEA

En la asamblea manifiesta actitudes de escucha durante las canciones y actividades rutinarias y casi nunca se impacienta durante las explicaciones del adulto, participación de sus compañeros, etc. Presta atención a los pictogramas de la secuencia temporal de la jornada escolar expuestos en la pizarra y además empieza a coger el que

se le señala antes del comienzo de una actividad y a recoger el de la anterior. Una vez sentado, suele esperar a que se le pueda atender para realizar los trabajos e incluso intenta pasar las páginas del cuaderno.

En la relación con sus compañeros, recibe con agrado su acercamiento, aunque en muchos momentos juega solo (en psicomotricidad, en el recreo, etc). Respecto a la relación con los adultos, normalmente responde bien a las muestras de cariño (caricias o abrazos), cada vez disfruta más con las muestras de afecto.

Respecto a la expresión oral, canturrea algunas melodías de su agrado (a su manera) y en ocasiones, si le gusta mucho la música, chilla y sacude su cuerpo entusiasmado. También parlotea en otros momentos de la jornada escolar.

Realiza la mayoría de las tareas con la ayuda directa del adulto, en ocasiones proporcionándole objetos para que manipule y entienda el concepto, en otras tratando de que mantenga la atención el tiempo adecuado, en otras llevándole la mano directamente, etc.

Niño B. Alumno con Retraso Global del Desarrollo

En la asamblea mantiene la atención a las canciones, cuentos y explicación de las tareas a realizar, aunque varía según el día y el tipo de actividad.

En la relación con sus compañeros, intenta provocarles a modo de juego para que le hagan caso y en el recreo lo llaman algunos niños de ambas clases y a él le encanta perseguirlos. Juega con ellos en los rincones por un breve periodo porque se cansa rápido y luego hay que volver a llevarlo al rincón donde le toca y así durante varios momentos del tiempo de juego. Respecto a la relación con los adultos, es muy cariñoso y da abrazos a todos los adultos con los que se encuentra. A muchas profesoras las llama "mamá" porque no sabe decir los nombres.

Respecto a la expresión oral, repite algunas palabras y a veces suelta parrafadas en un lenguaje ininteligible. También repite palabras cuando se le pide, pero no siempre.

Todas las tareas las hace con ayuda directa de la tutora (en ocasiones bajándole la cabeza para que mire al cuaderno), tratando de que mantenga la atención durante mayor tiempo y además llevándole la mano directamente, pero no muestra comprensión de los conceptos trabajados. Además, es difícil evaluar sus conocimientos por falta de

expresión oral y porque es muy impulsivo y cuando se le ofrecen alternativas señala una al azar.

Por último, en cuanto a la cohesión del grupo clase, hay muy buen ambiente, apenas hay conflictos y casos de aislamiento, más bien al revés, se ayudan mucho unos a otros y comparten a menudo materiales como juguetes y libros. Sí que es cierto que suele haber algún conflicto puntual pero siempre se resuelve con facilidad y asumiendo errores y pidiendo disculpas. Un ejemplo que me ha llamado mucho la atención, es que ayudan mucho al niño con TEA, incluso quieren ponerles ellos los pictogramas.

3.3. Descripción de la propuesta

Según la ORDEN ECD/853/2022 por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, se destacan las competencias básicas y los contenidos trabajados en la propuesta.

3.3.1. Competencias básicas

En esta propuesta didáctica, se contribuye al aprendizaje de las siguientes competencias clave:

- La competencia en comunicación lingüística. La oralidad desempeña un papel crucial en esta etapa de educación infantil, no solo como principal medio de comunicación y expresión, sino también como el vehículo esencial que permite a los estudiantes un primer contacto con la cultura literaria. En este caso se logra a través de un libro-juego con láminas para reflexionar, lo que enriquece su bagaje sociocultural y lingüístico, fomentando el respeto y la valoración de la diversidad. Asimismo, esta competencia no sólo implica hablar, sino también escuchar y comprender los diferentes mensajes que se les transmiten, es una habilidad en la que los pequeños desarrollan la capacidad de respetar los turnos de palabra y adquirir el lenguaje mediante diversos modelos, tanto de adultos como de sus compañeros. Además es importante la paralingüística, desarrollando la destreza de un uso correcto del volumen, entonación, pronunciación y fluidez verbal.

- La competencia personal, social y de aprender a aprender. Los niños y las niñas empiezan a utilizar cada vez mejor sus propios recursos y estrategias personales, lo que les

permite desenvolverse con mayor independencia en el entorno social y emplear el diálogo en un contexto inclusivo y de apoyo. Además, el alumnado va desarrollando una mayor conciencia de sus capacidades y limitaciones, reconociendo lo que pueden lograr por sí mismos y lo que pueden alcanzar con el apoyo de otras personas o recursos, destacando la importancia de adquirir habilidades que fomenten el "aprender a aprender".

- La competencia ciudadana. En esta etapa de Educación Infantil, se ofrecen modelos positivos que promuevan el aprendizaje de actitudes fundamentadas en valores como el respeto, la igualdad, la equidad, y la convivencia, proporcionando unas pautas para la resolución tranquila y dialogada de posibles problemas, o simplemente el intercambio de diferentes opiniones. El objetivo es que los niños y las niñas desarrollen una variedad de habilidades, conocimientos y actitudes de respeto que, combinados, permitan una conducta correcta y democrática en la sociedad. El entorno educativo y las situaciones escolares se presentan como elementos fundamentales para establecer diferentes tipos de relaciones entre los estudiantes y los docentes, donde se practican y aprenden habilidades para la comunicación, la convivencia y el respeto.

3.3.2. Contenidos trabajados

En esta propuesta se plantean una serie de contenidos propios de las áreas del currículum de Educación Infantil de Aragón.

Del área de Crecimiento en Armonía se destacan algunos contenidos.

B. Equilibrio y desarrollo de la afectividad.

- Empleo de herramientas para la identificación, expresión, aceptación y control progresivo de las propias emociones, sentimientos, vivencias, preferencias e intereses.
- El uso de estrategias para desarrollar la seguridad en sí mismo y en sí misma, el reconocimiento de sus posibilidades y la asertividad respetuosa hacia los demás.

D. Interacción socioemocional en el entorno. La vida junto a los demás.

- Emplear estrategias de autorregulación de la conducta como la empatía y el respeto.
- Lograr una resolución de conflictos surgidos en interacciones con las otras personas.
- Poner en práctica fórmulas de cortesía e interacción social positiva, teniendo así una actitud de ayuda y colaboración.

Del área de Descubrimiento y Exploración del Entorno se recalcan algunos contenidos.

A. Diálogo corporal con el entorno. Exploración creativa de objetos, materiales y espacios.

- Exploración de nuevos objetos y materiales, mediante el interés, curiosidad y actitud de respeto.
- Descubrimiento de las cualidades o atributos de los objetos.

B. Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico, razonamiento lógico y creatividad.

- La fomentación de la indagación en el entorno: interés, curiosidad, asombro, cuestionamiento y deseos de conocimiento.
- Proponer soluciones usando la creatividad, diálogo, imaginación y descubrimiento.

Del área de Comunicación y Representación de la Realidad se destacan los siguientes contenidos.

A. Intención y elementos de la interacción comunicativa.

- Conocer el repertorio comunicativo y elementos de comunicación no verbal.
- Llevar a cabo la comunicación interpersonal: empatía y asertividad.
- Dar cuenta de las convenciones sociales del intercambio lingüístico en situaciones comunicativas que potencien el respeto y la igualdad: atención, escucha activa, turnos de diálogo y alternancia.

B. Las lenguas y sus hablantes.

- Dar visibilidad al repertorio lingüístico individual.

C. Comunicación verbal oral. Expresión-comprensión-diálogo.

- El empleo del lenguaje oral en situaciones cotidianas: conversaciones, juegos de interacción social y expresión de vivencias.
- La intención comunicativa de los mensajes.
- Comprobar que existen textos escritos en diferentes soportes.

E. Aproximación a la educación literaria.

- El uso de textos literarios infantiles orales y escritos con contenido libre de prejuicios, que respondan a los retos del siglo XXI y desarrollen diversos valores.
- Crear vínculos afectivos y lúdicos con los textos literarios.

- Mantener conversaciones y diálogos en torno a textos literarios libres de prejuicios y estereotipos.

G. El lenguaje y expresiones plásticas y visuales.

- La intención expresiva de producciones plásticas y pictóricas.

3.3.3. Secuenciación

Cada una de estas cuatro sesiones se divide en tres partes: Inicialmente se observan y se realiza una conversación respecto a las escenas de las láminas de las cajas, en la segunda parte se realiza la visualización de un póster que traen las respectivas cajas y por último se realiza un dibujo relacionado con la temática pertinente de cada libro-juego.

Finalmente, con los dibujos realizados por el alumnado y recogidos de cada sesión, se realiza una nueva caja inventada, llamada *Pintando ideas. Abre, mira, piensa y ¡crea!*

La realización de las sesiones en un orden específico tiene una justificación: en las dos primeras sesiones se usan las cajas con los dibujos más fácilmente comprensibles para el alumnado, y en las otras dos siguientes sesiones se emplean las cajas en las cuales sus escenas son más complejas, y por ello se emplearán menos láminas que en las dos sesiones anteriores.

Además, en cuanto a la realización de las dos primeras sesiones, estas también tienen un orden. Por un lado, la primera sesión se realiza con la caja *Lo que tú quieras*, porque trata el tema de la libertad: qué podemos hacer, qué no podemos hacer, que normas tenemos...etc, un tema más amplio. Y por otro lado, en la segunda sesión, en la que se usa la caja *Mundo cruel*, el tema es más específico, pasamos de la libertad de la anterior caja a hablar de lo que está mal, de las cosas que algunas personas hacen para dañar a otras, cómo esa libertad puede perjudicar a la sociedad.

Y en cuanto a las últimas sesiones, la tercera se realiza con la caja *¡Pellízcame!* y en la cuarta se usa la caja *Yo, persona*. En la primera se aborda el tema de la realidad (qué es de verdad y qué no es de verdad) y la segunda va más lejos y afronta el tema de la identidad como personas, cuestionando qué es una persona e incluso la existencia de los robots.

3.3.4. Sesiones

Las dos primeras sesiones se han llevado a cabo en un aula de primero de Educación Infantil, y las evidencias se encuentran en el apartado de Implementación.

Primera sesión

Título de la sesión: ¿Podemos hacer siempre lo que nos dé la gana? Hablamos sobre la libertad con el libro-juego *Lo que tú quieras*.

Duración: Tiene una duración de 45 minutos. 30 minutos en la asamblea y 15 minutos para dibujar.

Recursos:

Materiales:

- El libro-juego de Wonder Ponder con sus tarjetas y póster.
- 12 plantillas de tarjetas para dibujar.
- Pinturas.

Espaciales: La sesión se lleva a cabo en el aula.

Humanos: Principalmente la tutora.

Desarrollo de la sesión:

La primera parte de la sesión se realiza en la zona de la asamblea, en la alfombra, sentados y sentadas en el suelo. El alumnado está posicionado en forma de semicírculo y delante se sitúa la profesora.

Se muestra la caja *Lo que tú quieras* y se explica que no es un libro común sino que es un libro-juego y que se va a descubrir y hablar sobre algunas de las tarjetas que hay dentro.

Primero se saca una tarjeta y se enseña a todos, cuando ya todos la han visto pueden hablar levantando la mano o llamándolos por nombres se les anima a que participen. El proceso es enseñar la tarjeta y después mantener un diálogo con preguntas que inciten a que todo el alumnado diga algo respecto a la escena. Algunas de las preguntas que se realizan son las que trae la propia tarjeta por detrás, pero cambiando algunas palabras para su óptima comprensión. Otras preguntas se realizan de manera espontánea. Después se guarda la tarjeta y se saca otra, así sucesivamente. En esta sesión se trabajaron un total de seis tarjetas.

Después de trabajar con las tarjetas, la segunda parte de la sesión es ver el póster que incluye la caja. En él presenta una casa llamada “La casa de la real gana” en la cual no había

normas y donde la convivencia resultaba caótica. Se les preguntó qué normas creían que había que poner para esa casa, al igual que las normas que tienen en sus respectivas casas o en el colegio.

Tras esto, la última parte de la sesión se basa en la realización de un dibujo relacionado con el tema que se ha visto en las tarjetas sobre las que se ha reflexionado y dialogado, en este caso relacionado con la libertad, con lo que se puede o no se puede hacer. Para ello se le da a cada niño/a un folio en el cual hay un recuadro con un marco y tienen que dibujar dentro de este (*Anexos*). Al finalizar se les pregunta a los alumnos y alumnas qué han dibujado, para que cada uno aporte su explicación.

Segunda sesión

Título de la sesión: ¿Está bien o está mal? Hablamos sobre la crueldad con el libro-juego *Mundo cruel*.

Duración: Tiene una duración de 45 minutos. 30 minutos en la asamblea y 15 minutos para dibujar.

Recursos:

Materiales:

- El libro-juego de Wonder Ponder con sus tarjetas y póster.
- 12 plantillas de tarjetas.
- Pinturas.

Espaciales: La sesión se lleva a cabo en el aula.

Humanos: Principalmente la tutora.

Desarrollo de la sesión:

Para realizar esta sesión se tuvo en cuenta el desarrollo de la anterior, en la cual predominó la improvisación, ya que se creía que sería lo más fácil con niños tan pequeños, no hacer nada guiado con preguntas complicadas. Aún así detrás de cada tarjeta fueron colocados algunos post-its con algunas preguntas diferentes a las de las propias tarjetas. Ahora, en esta segunda sesión, lo que se realizó fue apuntar preguntas en un folio, respectivas a cada tarjeta que se quería enseñar; estas son parecidas a las que trae la propia tarjeta del libro-juego pero más adaptadas a los alumnos y alumnas de tres años. De esta manera, para tenerlo más organizado y guiado, sabiendo qué se quería preguntar, se tenía por

un lado la tarjeta con la ilustración y por otro el papel con las preguntas que querían formularse.

La primera parte de la sesión se lleva a cabo en el área de la asamblea, sobre la alfombra, donde los estudiantes se sientan en el suelo y los alumnos se disponen en un semicírculo con la profesora al frente. Aquí se muestra la caja *Mundo cruel* y se explica que no es un libro ordinario, sino un libro-juego. Y se menciona que se explorarán y discutirán las tarjetas que contiene.

Primero se extrae una tarjeta y se muestra a todos. Una vez que todos la han visto, se les anima a hablar levantando la mano o llamándolos por su nombre. Se muestra la tarjeta y luego se inicia un diálogo con preguntas que motiven a todos los alumnos a expresar algo sobre la escena. Después, se guarda la tarjeta y se saca otra, repitiendo el proceso. En esta sesión se trabajó con un total de seis tarjetas.

Posteriormente, la segunda parte de la sesión consiste en observar el póster incluido en la caja. Este póster representa un mundo en el cual ocurren cosas que no están bien, que son crueles. Se les pregunta a los estudiantes qué cosas que están sucediendo creen que deberían cambiar o simplemente qué cosas les llaman la atención.

Después, la última parte de la sesión consiste en hacer un dibujo relacionado con el tema tratado o inspirado en las tarjetas que se han visto, en este caso sobre la maldad. Para ello, se entrega a cada niño/a una hoja con un recuadro y deben dibujar dentro del marco decorativo que aparece. Al finalizar, se les pide a los alumnos que expliquen lo que han dibujado, ofreciendo cada uno su propia interpretación.

Tercera sesión

Título de la sesión: ¿Eso es de verdad? Hablamos sobre la realidad con el libro-juego *¡Pellízcame!*

Duración: Tiene una duración de 45 minutos. 30 minutos en la asamblea y 15 minutos para dibujar.

Recursos:

Materiales:

- El libro-juego de Wonder Ponder con sus tarjetas y póster.

- 12 plantillas de tarjetas.
- Pinturas.

Espaciales: Se lleva a cabo en el aula.

Humanos: Principalmente la tutora.

Desarrollo de la sesión:

La primera parte de la sesión se realiza sobre la alfombra, en la zona de la asamblea, donde los estudiantes se sientan en el suelo formando un semicírculo y la profesora se sitúa al frente. En este espacio se presenta la caja *Pellízcame* y se explica que no se trata de un libro común, sino de un libro-juego. Se menciona que se explorarán y discutirán las tarjetas contenidas en la caja.

Primero, se saca una tarjeta y se muestra a todos/as. Una vez que todos/as la han visto, se les anima a participar levantando la mano o llamándolos por su nombre. El proceso consiste en mostrar la tarjeta y luego iniciar un diálogo con preguntas pensadas y preparadas por la maestra que motiven a los alumnos a compartir sus pensamientos sobre la escena. Después de discutir una tarjeta, se guarda y se saca otra, repitiendo el proceso. En esta sesión se trabajará con un total de cuatro tarjetas, dos menos que las anteriores sesiones, ya que esta caja es más compleja y algunas de las ilustraciones son difíciles de entender para alumnos tan pequeños, como es el caso de niños/as de tres años.

Después, la segunda parte de la sesión consiste en observar el póster incluido en la caja. Este póster es un cómic donde cuenta la historia de un niño llamado Pequeño Remo, el cual un día se despertó y a su alrededor ocurrían cosas extrañas. Se lee el cómic junto a los niños/as y se les pregunta qué aspectos ven raros o qué cosas les llaman la atención.

Figura 1.

Póster ¡Pellízcame!.



dibujar.

Recursos:

Materiales:

- El libro-juego de Wonder Ponder con sus tarjetas y póster.
- 12 plantillas de tarjetas.
- Pinturas.

Espaciales: Se lleva a cabo en el aula.

Humanos: Principalmente la tutora.

Desarrollo de la sesión:

La parte inicial de la sesión tiene lugar en la zona de asamblea, sobre la alfombra, donde los estudiantes se acomodan en el suelo formando un semicírculo, mientras la profesora se ubica al frente de estos. En este espacio se introduce la caja *Yo, persona*, destacando que no se trata de un libro común sino de un libro-juego. Y se dice que se explorarán y debatirán las tarjetas que contiene.

En primer lugar, se extrae una tarjeta y se muestra a todos los alumnos y alumnas. Tras asegurarse de que todos la han visto, se les anima a participar levantando la mano o llamándoles por su nombre. El proceso implica enseñar la tarjeta y luego iniciar un diálogo con preguntas preparadas por la maestra para incentivar a los alumnos a compartir sus opiniones sobre lo que aparece en la tarjeta. Después de analizar una tarjeta, se guarda y se saca otra seleccionada anteriormente por la maestra, repitiendo el proceso. En esta sesión se trabajarán un total de cuatro tarjetas.

A continuación, en la segunda parte de la sesión, en vez de realizar la observación del póster, se seguirán unas indicaciones, que nos invitan a crear una persona. Así pues, la maestra previamente prepara un “kit crea-personas” con diferentes piezas impresas y plastificadas. Siguiendo en la zona de la alfombra, el alumnado tiene que crear con las piezas que él/ella prefiera una persona diferente a lo convencional, a su gusto.

Figura 3.
Póster Yo persona.



Finalmente, la última parte de la sesión consiste en realizar un dibujo relacionado con el tema visto en las tarjetas, para este caso asociado a las personas y los robots, a personas diferentes. Se entrega a cada niño una hoja con un recuadro y deben dibujar dentro del marco diseñado. Al finalizar, se les pide a los alumnos que expliquen lo que han dibujado y por qué.

Tarjetas que se emplearían:

Figura 4.
Tarjetas Yo, persona.





3.3.5. Atención a la diversidad

En este apartado de atención a la diversidad, se explica cómo se han abordado las actividades, en especial con en el alumno con TEA y con el alumno con Retraso Global del Desarrollo.

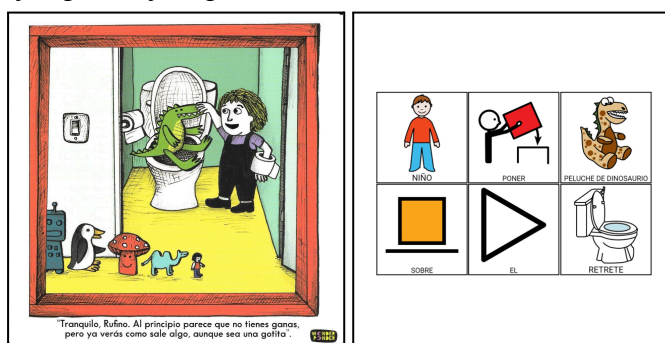
Para abordar la atención a la diversidad en la primera parte de las sesiones (asamblea con diálogo), el niño con TEA está acompañado por una auxiliar para mejorar su atención y aprendizaje. Con este alumno lo que se realiza es enseñarle la lámina y coger su mano e ir señalando los diferentes elementos que hay en ella y decirlos en voz alta, pero sin respuesta del alumno ya que su comunicación oral es inexistente. Por otro lado, con el otro alumno, se le enseña la tarjeta y la mediadora y él señalan lo mismo, después la mediadora dice en voz alta el nombre del elemento señalado las veces necesarias hasta que el niño lo repite.

Sin embargo, después de la implementación de las dos primeras sesiones, se pensó que para la planificación de las dos siguientes se podrían realizar unas láminas adaptadas al niño TEA, es decir, de cada lámina del libro-juego hacer otra que le acompañe pero con pictogramas explicando la escena.

Un ejemplo de esto sería:

Figura 5.

Ejemplo tarjeta para alumno con TEA.



Y por otro lado, en cuanto a la actividad de dibujar una escena, ambos dibujaron libremente, el niño con TEA algo guiado por la auxiliar, pero al final ninguno de los dos sabía expresar o decir qué habían dibujado.

3.4. Implementación de la propuesta

Primera sesión. Caja *Lo que tú quieras*

Expresión oral durante la asamblea

Se transcribe, a continuación, la conversación que tuvo lugar en el transcurso de la sesión.

Primera tarjeta

Figura 6.

Tarjeta 1 Lo que tú quieras.



Mediadora: ¿Qué veis aquí?

Ar: Una niña mirando hacia arriba.

A: Hay un gato, un coche...

S: Un pez.

Y: Una rueda y una camiseta.

Mediadora: ¿Qué está haciendo la niña?

A: O un niño.

Mediadora: O un niño claro, a ver, A ¿Qué crees que está pasando ahí?

A: Veo un avión y una guitarra.

Mediadora: Pero la niña ¿Dónde está?, con tantas cosas para elegir y poder comprar

E: Está en el Mercadona.

Mediadora: Claro, en una tienda.

E: A mí me pasa que me gusta toda la comida y no se qué elegir.

Mediadora: De todo esto de la tienda donde está la niña, ¿tú que elegirías, F?

F: Una rueda de camión.

Mediadora: ¿Y para qué usarías la rueda?

F: Para curar.

Mediadora: ¿Y tú qué te llevarías, Al?

Al: No sé... es que hay muchas cosas...

Mediadora: Pues al final, ¿os digo qué elige la niña?

Todos: Sííí.

Mediadora: Mirad lo que elige, que está en la portada de la caja ¿qué es?

A: Una trompeta.

Mediadora: ¿Sabéis cómo se llama esto?

F: Para gritar mucho.

Mediadora: Se llama megáfono. ¿Y para qué creéis que lo va a usar?

F: Para gritar.

A: Para llamar a los amigos.

F: Se lo voy a pedir a Papá Noel.

Segunda tarjeta

Figura 7.

Tarjeta 2 Lo que tú quieras.



Mediadora: ¿Qué veis aquí? Que levante la mano quien quiera hablar.

A: Pájaros.

Mediadora: Pero ¿cuántos?

S: Tres.

Mediadora: ¿Y qué más hay?

Al: Una niña.

Mediadora: ¿Y qué está haciendo la niña?

Todos: Está volando.

Mediadora: ¿Y los niños vuelan?

Todos: Nooo.

Mediadora: ¿Y os gustaría volar a vosotros?

Algunos: Síí.

Otros: Noo.

Mediadora: Y si os gustara volar, ¿dónde iríais?

F: A Pozoblanco (su pueblo).

A: Yo me encontré una pluma de pájaro en la Plaza del Pilar.

Y: Volaría con papá.

K: Solo con papá y mamá porque me da miedo.

Mediadora: Ar, ¿dónde irías si pudieras volar?

Ar: A PortAventura.

Mediadora: ¿Y os gustaría ser como ahora, unos niños, o un animal?

E: Un animal.

Mediadora: ¿Cuál?

E: Una vaca.

A: Yo uno que vuela.

Mediadora: ¿Un pájaro o otro?

A: Me gusta una abeja.

Mediadora: Y a ti, F ¿te gustaría ser un animal un día?

F: No, una niña para volar como esa.

Tercera tarjeta

Figura 8.

Tarjeta 3 Lo que tú quieras.



Mediadora: A ver qué está pasando aquí, K ¿qué ves?

K: Hay leones y una niña. Yo tengo un león en mi casa.

Mediadora: ¿Vosotros os meteríais en una jaula con leones como esta niña?

Todos: Noo.

Mediadora: ¿Y por qué?

E: Porque me da miedo.

F: Y a mí.

Ar: Y te mordería.

E: Pues yo me disfrazo de Frozen que me lo sujeto así y los congelaría y ya no me muerde.

K: Pero mi león no tiene dientes.

A: Pero yo sí.

Mediadora: ¿Y no te daría miedo?

A: No.

Mediadora: ¿Y qué harías para que no te hicieran nada?

A: Eee... darles arena y les voy a atrapar para que se vayan con la arena a jugar.

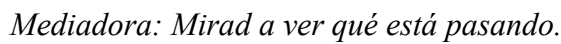
Mediadora: Ahora imaginaos que los leones fueran por la calle ¿Qué pasaría?

E: Que nos morderían.

A: Sí, y nos arañan.

Al: Pero ahí están pintados.

Figura 9.
Tarjeta 4 Lo que tú quieras.



Mediadora: K, ¿opinas igual que, Ar? ¿Qué pasa ahí?

Mediadora: ¿Y por qué no puede entrar?

Al: Está un policía que le dice a la niña que no puede entrar a la casa de ladrillo porque está cerrada.

F: O llamar al mecánico.

A: ¡Le va a cazar el policía a la niña!

Mediadora: ¿Y habéis visto los puntos negros que hay debajo de la puerta?

A: Son bichos.

Mediadora: ¿Y qué están haciendo?

A: Aaaa están pasando, pero la niña no puede pasar porque la puerta está cerrada con llave. Las hormigas pueden pasar porque son pequeñas pero ella no porque es más mayor.

Mediadora: ¿Que haríais si fuerais la niña para poder pasar?

E: Pues buscar la llave.

Mediadora: Y si fuerais el niño que está dentro, ¿qué haríais para salir?

F: Meter al policía dentro.

E: Salir de la casa y meter al policía dentro.

Quinta tarjeta

Figura 10.

Tarjeta 5 Lo que tú quieras.



Mediadora: ¿Qué le pasa al niño?

Y: Se está tapando las orejas porque está malo.

Al: El niño está gritando porque un niño le está haciendo música.

Mediadora: ¿Qué haríais vosotros si fuerais el niño?

K: Yo cuando estoy malita estoy en mi cama y alguien me despierta y hace música no me gusta.

Mediadora: Son dos hermanos y uno ha entrado en la habitación del otro a hacer música y lo despierta, ¿que haríais?

E: Pues yo me voy a comprar una batería para hacerle ruido a mi hermana.

A: Si me despiertan los tatos se lo diría mamá y los congelaría.

Sexta tarjeta

Figura 11.

Tarjeta 6 Lo que tú quieras.



A: ¡El cumpleaños feliz!

Mediadora: ¿Qué sale aquí?

K: Tres niños, este está solo y este con amigos.

Al: Este está amarillo.

Mediadora: ¿Y por qué?

Al: Y tiene un regalo rojo en la cabeza y el niño y la niña están celebrando la navidad.

Mediadora: Mira y ¿qué están celebrando?

Y: Un cumpleaños con regalos.

Mediadora: ¿Y qué está haciendo este niño que está pintado en amarillo?

Y: Se está llevando un regalo, no me gusta.

E: Está robando el regalo.

Mediadora: ¿Y os parece bien?

Todos: No.

F: Fatal pero fatal.

Mediadora: ¿Qué haríais vosotros si fuerais invisibles como este niño? Si nadie os viera.

E: Robar.

A: No E, eso está mal .

F: Yo, pintar.

Al: Quitarle eso, quitarle eso y se lo voy a poner a la niña y al niño (devolvería el regalo).

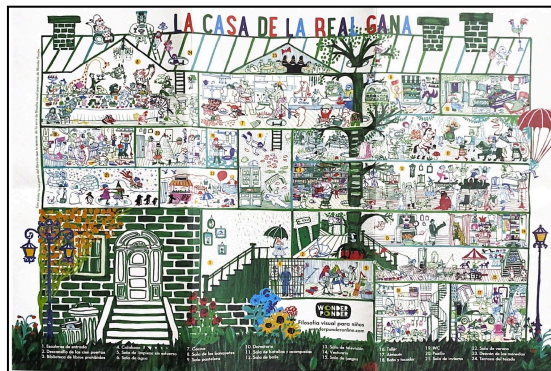
A: Es que yo tengo la Pilara (el cabezudo) y E también la quiere, y me la quiere quitar.

Y: Ir al parque de al lado de casa y jugar.

Póster

Figura 12.

Póster Lo que tú quieras.



La observación del póster era una actividad que no estaba planificada, pero al final de la discusión de las tarjetas, al sacarlas todas de la caja, los niños preguntaron y se interesaron por el póster que había en el interior, querían verlo, así lo demostraron con preguntas como: ¿Y eso qué es? ¡Quiero verlo! Así fue, se sacó el póster y se fue pasando de uno en uno para que lo miraran. Mientras los alumnos y alumnas realizaban la observación hicieron algunos comentarios.

Mediadora: Es la casa donde la gente hace lo que da la gana, no hay normas.

F: A ver.

Al : En mi casa hay muchas normas.

Ar: Hay un carrito del helao dentro de casa.

D: Aquí están lavando la ropa.

Al: Los conejos que están jugando.

S: Y este señor.

Y: Una jirafa en la casa (se ríe).

A: Hay un lobo, como el de los tres cerditos.

A: Mira qué hay aquí (señala en el póster para que mire su compañera)

E: A mí me gusta la jirafa.

F: ¡A mí también!

A: A mí me gusta el oso, la jirafa y el lobo y el tiburón ¡todo me gusta! ¡todos los animales!

F: Y hay gente en el techo, se van a caer

Después, tras ver el interior de la casa, se les preguntó qué normas creían que había que poner para que la convivencia mejorara. Hubo algunas respuestas de las cuales se destacan: que no hay que pegar, no hay que robar regalos ni juguetes, no hay que romper las cosas, hay que compartir los juguetes, y hay que dar abrazos.

Explicación de los dibujos

En esta primera sesión se le pidió a los niños y niñas que dibujaran algo de lo que habíamos visto en las láminas o algo donde una persona estuviera haciendo lo que le diera la gana, sin normas.

Algunos ejemplos son:

Figura 13.

Dibujo 1 Lo que tú quieras.



Mediadora: ¿Qué has dibujado?

Alumno: Una cara invisible.

Mediadora: ¿Y por qué?

Alumno: Como el niño que le quita el regalo.

Mediadora: ¿Y esta cara está haciendo algo?

Alumno: No.

Figura 14.

Dibujo 2 Lo que tú quieras.



Mediadora: Explícame qué has dibujado.

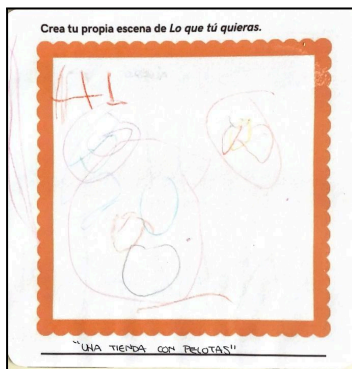
Alumna: Pues que estoy volando con un paracaídas, ¡pero con un paracaídas, eee!

Mediadora: ¿Y te gustaría volar a ti en paracaídas algún día?

Alumna: Sí, pero igual me da miedo.

Figura 15.

Dibujo 3 Lo que tú quieras.



Mediadora: ¿Qué has dibujado?

Alumno: Una tienda con pelotas.

Mediadora: ¿Y por qué?

Alumno: Porque quiero una pelota.

Figura 16.

Dibujo 4 Lo que tú quieras.



Mediadora: ¿Qué has dibujado?

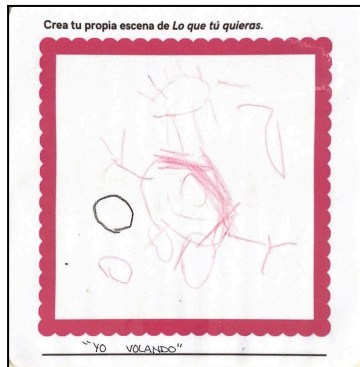
Alumna: Una niña volando.

Mediadora: *Y esto que hay por los lados, ¿qué es?*

Alumna: Eso son nubes.

Figura 17.

Dibujo 5 Lo que tú quieras.



Mediadora: *¿Qué has dibujado?*

Alumna: Me he dibujado a mí, un número, un sol y unas bolitas mágicas que salen conejos.

Mediadora: *¿Y estás haciendo algo?*

Alumna: Estoy volando en el cielo.

Mediadora: *¿Te gustaría volar?*

Alumna: Sí.

Segunda sesión. Caja *Mundo cruel*

Expresión oral durante la asamblea

Se transcribe, a continuación, la conversación que tuvo lugar en el transcurso de la sesión.

Primera tarjeta

Figura 18.

Tarjeta 1 Mundo cruel.



Mediadora: ¿Qué veis en esta tarjeta?

A: Hay hormigas.

Al: Moscas.

Ya: Cucarachas.

Mediadora: ¿Y qué está pasando, Ar?

Ar: Que las está pintando con un lápiz.

Y: Está pintando un camino.

E: Es que unas cucarachas y hormigas se van y las otras van por ahí y la otra se estaba yendo con sus amigas pero no le ha dado tiempo porque le está pinchando.

Mediadora: Y eso es que...¿la niña está siendo buena o mala?

Todos: Mala.

A: Porque es que está pinchando a la hormiga.

Mediadora: ¿Qué haríais si vierais a esta niña en el parque?

F: Llamar a la policía.

Al: Castigarle.

Mediadora: *¿Y por qué creéis que le está haciendo eso a la hormiga?*

A: Porque sí, con un lápiz.

F: Porque es mala.

Mediadora: *Oye, ¿y creéis que a la hormiga le ha hecho daño, está llorando?*

Al: No está llorando.

A: Sí.

Mediadora: *¿Por qué?*

A: Es que las hormigas cuando le pinchan los niños son malos y le hacen sangre le parten el cuerpo.

Segunda tarjeta

Figura 19.

Tarjeta 2 Mundo cruel.



K: Está llorando.

Mediadora: *Y ¿por qué? ¿qué está pasando?*

K: Porque es que este niño le está estirando.

Y: Esta niña y este niño están tirando de la mano y esta niña del pelo.

F: Y se van a romper las manos.

Mediadora: ¿Te parece bien esto que está pasando?

F: No, me parece mal, porque le está haciendo daño.

E: Lo que pasa que su amigo le está salvando y la bruja se la está llevando.

A: Esta bruja es la de antes (refiriéndose a la niña de las hormigas). Y hay chuches en el suelo.

Mediadora: Las chuches eran de la niña a la que le hacen daño, y hay otra niña que le está robando los caramelos. Entonces ¿quién creéis que es más mala, la que le está tirando del brazo o la que le está robando las chuches?

E: La que le roba caramelos.

Mediadora: ¿Y por qué?

E: Porque les gustan todos y se los ha robado.

F: No, es más mala la bruja piruja que le estira del brazo.

Mediadora: ¿Y por qué le está estirando el pelo? ¿Qué creéis que ha podido pasar?

A: Ya sé, pues mira, se la quería llevar a su cueva.

F: Y se la quería comer.

Al: La niña le coge del brazo porque se quería comer todas las chuches. Y este niño le estira para salvarla.

Mediadora: ¿Y qué haríais si vierais esto que pasa en el recreo? Para ayudar a la niña.

F: Salvar a la niña, llamar a la policía que le meta a la cárcel a la bruja.

Y: Decirle al niño que se vaya.

E: Llamar a los profesores.

Tercera tarjeta

Figura 20.

Tarjeta 3 Mundo cruel.



A1: Está llorando el bebé.

Mediadora: ¿Por qué creéis que está llorando el bebé?

E: Porque es que los hermanos mayores dicen que su peluche está en el cielo y el bebé no llega.

Mediadora: Pero, ¿están jugando?

A: Mira, está llorando porque se están riendo.

F: Este está jugando con él.

Mediadora: Pero... ¿está siendo malo?

F: Está siendo malo.

Mediadora: ¿Y por qué?

F: Porque el peluche lo va a coger y lo ha puesto en la rama.

A: Y el bebé que llora no llega.

Mediadora: ¿Y qué puede hacer el bebé?

F: Cantarle.

Mediadora: ¿A quién?

F: Al bebé para que se duerma.

F: El bebe puede cortar la rama.

Quinta tarjeta

Figura 22.

Tarjeta 5 Mundo cruel.



Ya: Un león se está comiendo una cabra.

A: Pobrecito.

Mediadora: Entonces el león ¿Está siendo malo?

F: Sí, tiene pinta de malo.

A: Mira, su padre le está esperando (el de la cabra).

Mediadora: Y está triste o feliz, ¿qué creéis?

E: Triste, porque se lo está comiendo.

Mediadora: Pero si no, entonces los leones ¿qué pueden comer?. Si no le damos carne de otro animal, ¿qué le damos?

A: Comida saludable.

Mediadora: ¿Cómo qué?

F: Hierba.

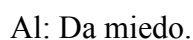
F: Plátanos.

A: Pero plátanos comen los monos. Los leones comen otra cosa.

Mediadora: Es que el león lo está haciendo porque tiene hambre, no porque quiera divertirse ni ser malo.

Al: Quiere comer.

Figura 23.
Tarjeta 6 Mundo cruel.



Mediadora: ¿Y por qué creéis que le han atado?

F: Porque son malos ellos.

A: Hay comida para Papa Noel.

F: Le van a traer carbón por malo.

F: Los niños están enfadados.

Al: La niña que tiene dos coletas, tiene una llave.

Mediadora: ¿Por qué creéis que los niños lo han dejado ahí? ¿Qué habrá hecho el señor?

F: Pegarles.

A: Hay que llamar a la policía.

Póster

Figura 24.
Póster Mundo cruel.



Tras la anterior sesión, en este caso el alumnado también quiso observar el póster. Por tanto, estando todos sentados se fue pasando el póster y fueron hablando. En esta situación se les pregunta a los estudiantes qué cosas que están sucediendo creen que deberían cambiar porque están mal o son extrañas, pero sus respuestas fueron más relacionadas a cosas que veían y les llamaba la atención.

Mediadora: Mirad, esto no es una casa como el anterior día, es diferente. ¿Qué cosas son raras o tendrían que cambiar?

F: Hay un tiburón.

D: Hay una luna.

Y: Un cocodrilo con una lengua muy larga y un pueblo.

F: Pero no es de verdad, es de mentira.

F: ¡Hay un barco pirata!

S: Un búho.

Mediadora: Mirad, está el bebé que hemos visto antes.

A: Pero ¡Cómo ha crecido!

A: Y también hay un perrito.

Al: Hay peces volando.

Explicación de los dibujos

En la segunda sesión los dibujos tenían que ser relacionados con el tema de la crueldad, por ello se le pidió a los alumnos y alumnas que dibujaran a alguna persona o animal, lo que quisieran, haciendo algo malo, que no estuviera bien.

Algunos ejemplos son:

Figura 25.

Dibujo 1 Mundo cruel.



Mediadora: ¿Qué has dibujado?

Alumna: Un payaso asustando a un niño.

Mediadora: ¿Y por qué lo está asustando?

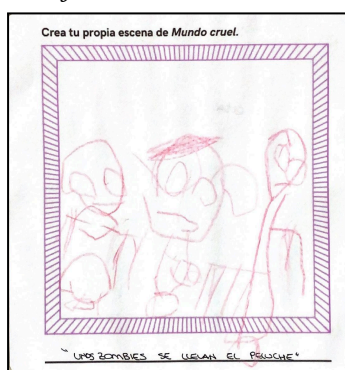
Alumna: Porque el payaso es malo.

Mediadora: ¿Y cómo crees que se siente el niño?

Alumna: Triste porque tiene miedo.

Figura 26.

Dibujo 2 Mundo cruel.



Mediadora: ¿Qué está pasando en tu dibujo?

Alumna: Pues que el peluche se lo ha llevado un zombie malo de la nave espacial con un cohete, y le he puesto cara de triste.

Mediadora: ¿Y por qué se han llevado el peluche?

Alumna: Porque se estaba durmiendo.

Mediadora: ¿Quién?

Alumna: El bebé se estaba durmiendo y estos dos zombies malos pues se han llevado el peluche del bebé a la nave espacial.

Figura 27.

Dibujo 3 Mundo cruel.



Mediadora: ¿Qué has dibujado?

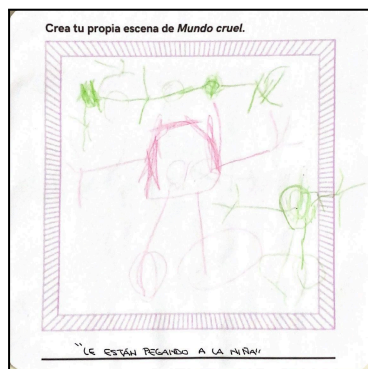
Alumno: La niña que es que está pinchando las hormiguitas.

Mediadora: ¿Y por qué está haciendo eso?

Alumno: Porque es mala con las hormiguitas.

Figura 28.

Dibujo 4 Mundo cruel.



Mediadora: ¿Qué has dibujado?

Alumna: Había todos en la fiesta y estaban cantando navidad pero un niño que me pegaba que yo no he llorao.

Mediadora: Pero en el dibujo, ¿qué está pasando?

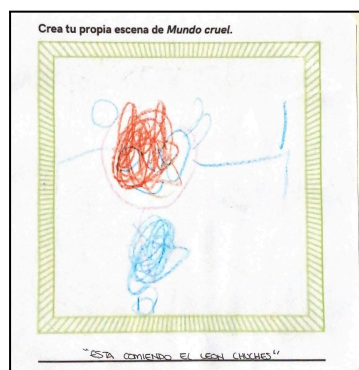
Alumna: Que había un monstruo que se llamaba José pero estaba mi tato aquí en el techo y yo también estaba en el techo jugando, pero hemos rompido la casa del monstruo.

Mediadora: Y lo que has dibujado, ¿qué es?

Alumna: Que estábamos en el cumpleaños feliz aquí y que un niño me ha pegado aquí y también mi tato está aquí en el techo y yo también estoy en el techo rompiendo la casa.

Figura 29.

Dibujo 5 Mundo cruel.



Mediadora: ¿Qué hay en tu dibujo?

Alumno: Un león.

Mediadora: ¿Y está haciendo algo?

Alumno: Está comiendo.

Mediadora: ¿Y qué come? ¿Una cabra como lo que hemos visto o otra cosa?

Alumno: Chuches.

Mediadora: Entonces, ¿qué título le pongo a tu cuadro?

Alumno: Está comiendo el león chuches.

Resultado libro-juego *Pintando ideas. Abre, mira, piensa y ¡crea!*

Tras las dos sesiones realizadas en el aula, se obtienen veinticuatro láminas dibujadas por el alumnado en las dos primeras sesiones, doce en cada una de ellas.

Previamente se compró y decoró una caja similar a las de Wonder Ponder y se le puso el título de *Pintando ideas. Abre, mira, piensa y ¡crea!*. Las cajas de la editorial tienen en un costado una frase que dice “Abre, mira y piensa”, en esta nueva inventada se añadió la palabra “crea” ya que en su interior se encuentran obras artísticas realizadas por los alumnos y alumnas.

El objetivo de la realización de esta caja es, por un lado, una motivación para el alumnado, que vean que son partícipes de un trabajo, y que ellos mismos pueden crear una caja igual a la que han visto y trabajado. Y por otro lado, ver si han entendido la temática y conceptos de las cajas vistas y también poner en práctica la expresión oral a la hora de explicar cada uno qué ha dibujado y el motivo de ello.

Figura 30.

Caja Pintando ideas.



Análisis y conclusiones

En cuanto al trabajo en comunicación oral, se exponen diferentes ítems con algunos ejemplos extraídos de las conversaciones.

1. Frases y pensamientos más largos y elaborados.

Buscando solución para que entraran a la jaula con los leones aparecen estas respuestas: Una niña dice “Pues yo me disfrazo de Frozen que me lo sujeto así y los congelaría y no me muerde” y otro niño dice “darles arena y les voy a atrapar para que se vayan con la arena a jugar”. Ambos piensan una solución meditada y justificada.

En cuanto a la tarjeta donde dos niños están separados por un muro, responde una niña: “Está un policía que le dice a la niña que no puede entrar a la casa de ladrillo porque está cerrada” u otro niño que, al ver que pasan bichos por debajo del muro, sostiene: “Aah... están pasando, pero la niña no puede pasar porque la puerta está cerrada con llave. Las hormigas pueden pasar porque son pequeñas, pero ella no porque es más mayor”. Desarrollan correctamente sus ideas, explicando de manera amplia lo que observan.

En la tarjeta de la niña pinchando hormigas, una alumna dice: “Es que unas cucarachas y hormigas se van y las otras van por ahí y la otra se estaba yendo con sus amigas pero no le ha dado tiempo porque le está pinchando”. Se observa cómo la niña mira con detalle y va explicando lo que ve. Otro añade: “Es que las hormigas cuando le pinchan los niños malos y le hacen sangre le parten el cuerpo”. Este justifica de manera concisa qué pasa cuando se pincha una hormiga.

En cuanto a un dibujo realizado por una niña, esta dice: “Pues que el peluche se lo ha llevado un zombie malo de la nave espacial con un cohete, y le he puesto cara triste” “El bebé se estaba durmiendo y estos zombies malos pues se han llevado el peluche del bebé a la nave espacial”. Esta alumna explica con detalle la escena que ha dibujado.

2. Aparición del pensamiento dialógico, de qué manera uno escucha al otro y se apoyan.

Cuando se está hablando acerca de si entrarían en una jaula con leones, una niña responde que no porque les morderían, a lo que otra alumna contesta y dice que su león de peluche no tiene dientes, por lo que no podría morderle.

En otra situación, cuando se les pregunta qué harían si fueran invisibles, una niña responde que robaría, a lo que un compañero le dice que no, que no haga eso porque está mal. El niño se queda pensando y le viene a la cabeza un pensamiento de un acontecimiento previo, el alumno tiene un juguete de un cabezudo el cual su compañera quiere, y como esta ha dicho que robaría, el niño verbaliza que ella se lo quiere quitar.

En otro caso, cuando se enseña la tarjeta de la niña pinchando una hormiga con un lápiz, aparecen dos respuestas. Primero un niño dice que está pintando una hormiga y después una niña dice que la está pinchando, no pintando. Después se hace la pregunta de si la niña está siendo buena o mala y un alumno responde que mala, porque está pinchando la hormiga, apoyándose en la respuesta de su compañera.

En otra tarjeta donde aparece un niño enjaulado, un alumno dice que los niños van a llorar y quieren salir, a lo que otro compañero responde que los mayores no y otra alumna responde que los animales también están encerrados, no solo los niños. Se observa cómo se van apoyando en sus respuestas para seguir el diálogo. Con esta misma tarjeta un alumno dice que no tienen llave para salir y escapar, a lo que un compañero le responde que él tiene la llave para salvarlos.

En otro momento, con la tarjeta del león comiéndose a la cabra, se les pregunta qué podría comer el león en vez de la cabra. Un alumno responde plátanos, a lo que un compañero le dice que no, que plátanos comen los monos y los leones comen otra cosa.

En la última tarjeta, aparece un vaso de leche y galletas, un alumno viendo eso dice que hay comida para Papá Noel, a lo que un compañero se apoya y dice que le va a traer carbón por malo. Este último asocia lo que ha dicho su compañero de Papá Noel con el hecho de que el señor está atado y algo habrá hecho mal.

3. Respuestas acordes a lo que se pregunta o no, contestando a otra cosa.

La mediadora pregunta a dónde irían si pudieran volar, por un lado un alumno contesta adecuadamente que se iría a Pozoblanco (su pueblo), y por otro lado un niño contesta que se encontró una pluma de pájaro en la Plaza del Pilar u otro alumno que dice que él volaría con su padre. Se observa que la respuesta del primer niño es acorde a la pregunta

realizada pero sin embargo las siguientes sí que están relacionadas con el tema pero se alejan de la pregunta realizada.

En otro caso se pregunta qué harían si fueran el niño al que están molestando haciendo ruido. A lo que una niña, en vez de contestar diciendo qué haría, responde: “Yo cuando estoy malita estoy en mi cama y alguien me despierta haciendo ruido y hace música no me gusta”. Su respuesta está relacionada con el tema del que se habla pero no contesta concretamente a la pregunta.

Con otra tarjeta se pregunta a los niños y niñas por qué un niño está pintado de color amarillo, a lo que un alumno responde algo diferente: “Y tiene un regalo rojo en la cabeza y el niño y la niña están celebrando la navidad”. No responde a la pregunta, sí que dice algo del niño pero alejado de la cuestión.

En otra situación, se les pregunta si unos niños están jugando con el bebé. Por un lado, un niño responde algo diferente: “Mira, está llorando porque se están riendo”. Y otro niño responde adecuadamente: “Este está jugando con él”.

En la última tarjeta se les pregunta al alumnado por qué creen que el señor está atado, a lo que un alumno responde a la pregunta diciendo: “Porque son malos ellos” (señalando a los otros personajes de la escena) y otro alumno sin hacer caso a la pregunta dice: “Hay comida para Papa Noel”. En este caso, el primer alumno se ciñe a la cuestión y el segundo se centra solo en mirar la imagen e ir diciendo cosas.

Otro aspecto que sorprendió fue al realizar la siguiente pregunta: “¿Qué está haciendo la niña?” un niño respondió “o un niño”. Quizás la imagen no es clara en cuanto al género del niño o niña, y por eso el niño responde aclarando que podría ser cualquiera de los dos.

4. Respuestas al unísono, respuestas unánimes.

La mayoría de respuestas al unísono son respondiendo con un sí o con un no, a excepción de una vez que dicen “está volando” y otra diciendo “mala” y “mal”.

5. Su nivel de atención.

Algunos ejemplos donde se observa que los niños están atentos y les llama la atención la actividad son: Cuando un niño dice “A ver” a la hora de enseñar el póster; en el momento en el que un alumno dice “Mira qué hay aquí”, señalando a una compañera para que esta también preste atención a lo que él está mirando; cuando un alumno, al observar la tarjeta en la que una niña está estirando del brazo a otra, dice “Esta bruja es la de antes”, refiriéndose a la niña de la tarjeta anterior que estaba pinchando a la hormiga. Y por último, otro ejemplo, en la observación del segundo póster, un niño dice “Pero ¡cómo ha crecido!” refiriéndose a un bebé que salía en una tarjeta y ahora sale en el póster pero con mayor tamaño.

6. Expresa sus sentimientos y aspectos personales

En cuanto a sentimientos y aspectos personales de cada alumno, hay varios ejemplos: una alumna, mirando la escena de una niña indecisa en una tienda, dice “A mí me pasa que me gusta toda la comida y no sé qué elegir”. Cuando se pregunta a dónde irían volando un niño iría a su pueblo y otra dice que solo lo haría con sus padres porque le da miedo. También una niña dice “Yo cuando estoy malita estoy en mi cama y alguien me despierta y hace música no me gusta”, en este caso se expresa un sentimiento, que tal vez no haya ocurrido pero la alumna se lo imagina así. Igualmente aparecen respuestas de desagrado de lo que observan, por ejemplo un alumno al ver que en la escena un niño está robando un regalo dice “Se está llevando un regalo, no me gusta”. Recalca que no le gusta esa acción porque está mal. U otro ejemplo donde un alumno, ante la escena de la niña pinchando a la hormiga, dice: “No, me parece mal, porque le está haciendo daño”. Afirma que le parece mal y lo justifica.

7. Usa acontecimientos o sucesos previos para su argumentación

En cuanto al uso de acontecimientos previos a la hora de expresarse, se observan algunos ejemplos: con la tarjeta de la niña volando, un alumno se acuerda de cuando se encontró una pluma de pájaro en la Plaza del Pilar, pues en este caso, como aparecen pájaros en la escena, recordó ese día.

En otro momento, observando la escena de un niño invisible robando, un niño dice “Es que yo tengo la Pilara (el cabezudo de juguete) y E (una compañera) también la quiere, y

me la quiere quitar”. Esto lo dice porque E ha dicho que si fuera invisible robaría, entonces A se acuerda de que E quiere su cabezudo y ahora cree que se lo quiere quitar. Se acuerda de que algún día E le dijo que quería su juguete.

Por último, en la escena donde aparece un niño y animales enjaulados, un alumno dice: “Un ratón le puede ayudar (al león), porque puede morder y romper la valla” esto lo dijo porque según contó la tutora días antes habían visto un vídeo de un cuento infantil llamado “El león y el ratón”. Esta fábula trata de que un león queda atrapado en una red puesta por cazadores. Incapaz de liberarse, ruge de frustración. El ratón, que escucha los rugidos del león, corre hacia él y comienza a roer las cuerdas de la red. Poco a poco, el ratón libera al león de la trampa. Transmite una lección sobre la importancia de la amabilidad y cómo incluso los más pequeños y aparentemente insignificantes pueden ser de gran ayuda.

En conclusión, este análisis de la oralidad infantil revela cómo los niños y niñas de tres años pueden realizar frases complejas a través de sus pensamientos, dando soluciones creativas y justificadas a problemas planteados, como disfrazarse de Frozen para enfrentar leones o explicar por qué ciertos personajes no pueden atravesar un muro. De acuerdo con Olerón (1999), las oraciones que construyen los niños de tres años son tan complejas como las de los adultos, aunque todavía cometen errores como omitir algunas palabras funcionales. Además, en sus respuestas y explicaciones, los niños muestran una observación de las escenas de las láminas, y justifican y describen las acciones y situaciones con claridad.

También conviene darle importancia al pensamiento dialógico, el cual se manifiesta cuando los niños y niñas escuchan y responden a sus compañeros, apoyando sus respuestas. Como defiende Bruner (2000), “el lenguaje dialógico es el medio de interpretar y regular la cultura” y asimismo, mediante el uso del lenguaje dialógico, el niño/a tiene la oportunidad de expresarse y de compartir sus pensamientos y sentimientos, además de permitir la creación de historias compartidas con otros niños (González Moreno, 2018). Esto se observa, por ejemplo, cuando debaten sobre si está bien o no robar siendo invisibles o sobre la peligrosidad de entrar en una jaula con leones, basándose en las opiniones de los demás, apareciendo un diálogo entre ellos. Los niños/as son capaces de expresar sentimientos y aspectos personales, relacionando a veces las escenas con sus propias experiencias previas y emociones, utilizando estos acontecimientos previos para contextualizar y enriquecer sus respuestas, lo que hace que se demuestre una comprensión mayor. A los tres años, los niños y

niñas demuestran interés por las explicaciones y relatan frecuentemente experiencias pasadas (Olerón, 1999).

En ocasiones los estudiantes responden al unísono, dando respuestas unánimes simples como "sí" o "no", dejando ver su atención. Además, a veces los alumnos y alumnas dan unas respuestas que se alejan de la pregunta planteada, pero aún así se mantienen vinculadas al tema. Parece que tienen la necesidad de contar cosas personales, quieren ser escuchados, que sus ideas o vivencias tengan protagonismo, de aquí la idea del "lenguaje egocéntrico" de Piaget (1923). Y, por último, es una satisfacción ver cómo los niños y niñas muestran atención e interés en las actividades, participando de manera activa y con entusiasmo de querer hablar y expresar sus ideas.

Por otro lado, respecto a la parte de *contenido ético o filosófico*:

En este aspecto hay esbozos, muchas preguntas filosóficas no fueron realizadas porque se observó que era inviable, se pensó que no era el momento de realizar preguntas abstractas en este curso de primero de infantil. Escribir en un papel lo que se quiere realizar es sencillo, pero después se llega al aula y se descubre in situ que no es tan fácil y que algunos aspectos y objetivos que se tenían se tuercen y se tiene que solventar de formas diferentes, en este caso haciendo preguntas diferentes que se adaptaran a la edad de los alumnos y alumnas. Por ejemplo, si estas mismas actividades se hubieran llevado a cabo en el último curso de Educación Infantil hubiera sido diferente e igual se podrían haber tratado otros conceptos, o si se hubiera implantado en diferentes cursos de la Educación Primaria. Cada vez que se avanza de curso las tarjetas servirían como una herramienta diferente, buscando diferentes objetivos. Por ello, este es un material verdaderamente versátil que se puede adaptar a cualquier edad, consiguiendo diversos propósitos con ellas.

En este caso, el alumnado de tres años se limitaba más a observar las imágenes pero aún así sí que se han detectado casos particulares de estudiantes que iban más allá en su reflexión y pensamiento:

Un niño, a propósito de la tarjeta de la niña volando, dice que a él no le gustaría ser un animal sino que le gustaría ser una niña como la de la foto para volar como ella. Aunque la respuesta del niño es simple, este expresa su deseo de ser esa niña para poder volar como ella. Desde una perspectiva filosófica, se podría explorar cómo la identidad se forma a través de la percepción de uno mismo y de los otros.

Con la tarjeta de una niña en una jaula con leones, una alumna busca una solución por si se metiera en esa jaula, y dice que se disfrazaría de Frozen, que ella se sujeta el vestido de una forma y que congelaría a los leones y así no le morderían. Esta niña utiliza la imaginación y propone una solución (disfrazarse de Frozen y congelar a los leones) para enfrentarse a una situación difícil. Aunque la respuesta de la alumna es imaginativa y no literalmente filosófica, puede ser un punto de partida interesante para explorar temas más profundos relacionados con la creatividad, la solución de problemas y cómo los niños afrontan el mundo que los rodea.

Una alumna, respecto a la tarjeta de un niño invisible robando un regalo, dice que ella le devolvería el regalo a los niños. Esta respuesta abre reflexiones sobre ética, moralidad, justicia, empatía y responsabilidad, observando cómo los niños/as desarrollan su sentido del bien y del mal, y cómo sus decisiones pueden afectar a otros.

Con la tarjeta de la niña pinchando la hormiga surgieron dos perspectivas: un niño que veía que la estaba pintando con un lápiz y una niña que veía que en vez de pintarla la estaba pinchando. Se observa cómo una imagen se puede interpretar de diversas maneras y cualquiera puede ser válida.

En cuanto a la escena en la que están estirando de los brazos a una niña y robándole los caramelos, se observa una gran capacidad de imaginación de los alumnos. Un niño dice que una de las niñas que aparece estirando del brazo es una bruja y es la que aparece en la tarjeta anterior (la de pinchando la hormiga). Y acto seguido dice que está haciendo eso porque se la quiere llevar a su cueva. También aparecen otras frases diciendo que el otro niño que estira es porque la está salvando de la “bruja piruja”.

En la tarjeta del león comiéndose la cabra, un niño se da cuenta de que el padre de la cabra lo está viendo y que está triste porque el león se está comiendo a su hijo. Está asociando la tristeza del padre a un acontecimiento. Esto invita a reflexionar sobre cómo los niños entienden las emociones de los demás y las consecuencias de las acciones.

Otro aspecto donde se ha observado bastante es en los dibujos elaborados por el alumnado:

En la primera sesión les debió gustar bastante o les llamó la atención la tarjeta en la que aparece la niña volando con unos pájaros, porque muchos dibujaron algo relacionado con esta. Por un lado, una niña dibujó que estaba volando pero con algún matiz personal: “Pues

que estoy volando con un paracaídas, ¡pero con un paracaídas, eeh!. Y por otro lado, otras dibujaron simplemente una niña volando: “Una niña volando” o “Estoy volando en el cielo”.

Un niño que ha dibujado una cara invisible y dice que es igual que el niño que le quita el regalo. En este caso hace alusión a la tarjeta vista y recalcar que la dibuja de color amarillo al igual que el dibujo de la escena.

También otro niño, al igual que en el caso de la tarjeta de la tienda, dijo: “Una tienda con pelotas” “Porque quiero una pelota”. Había dibujado una tienda como la escena vista anteriormente pero adaptada a sus gustos y objetivo: conseguir una pelota.

En la segunda sesión, tratando el tema de la crueldad, una alumna dibuja a la niña pinchando la hormiga, y dice: “La niña, que es que está pinchando las hormiguitas porque es mala con las hormiguitas”. En este caso la alumna se ha quedado con la imagen y el mensaje.

Otro ejemplo es un niño, que haciendo referencia a la tarjeta vista de un león comiéndose a una cabra, dibuja a un león comiendo, pero en vez de a una cabra, está comiendo unas chuches. Pretende restarle maldad al león y hacerlo más amigable y bueno.

En otra situación, una niña dibuja a un payaso asustando a un niño y dice que el payaso es malo. En este caso, la alumna sabe que la temática es la crueldad y el mal, pero no ha dibujado ninguna tarjeta vista en la caja sino otra cosa que a ella le parece que está mal, un payaso malvado asustando a un niño.

En conclusión, se descubrió que aunque planificar actividades en papel es sencillo, luego la implementación en el aula con frecuencia requiere cambios. Esto es debido a que se partía con la idea de realizar preguntas abstractas y filosóficas propuestas por las láminas de la editorial, pero in situ se pensó que eran inapropiadas para la edad de los estudiantes. A causa de esto se formularon preguntas más adecuadas a la edad de los niños y niñas para abordar los temas, pero manteniendo el punto de vista filosófico y moral. Se observó que si estas actividades se realizan en niveles educativos superiores, podrían abordarse más conceptos y de diferentes maneras, demostrando la versatilidad del material que se adapta a diversas edades y objetivos.

Sin embargo, esto no quiere decir que no hubiera una reflexión sobre los temas abordados, algunos niños/as demostraron reflexiones profundas. Los procesos de comprensión y pensamiento de los niños/as se reflejaron en cómo interpretaban las escenas,

dando cada uno sus diferentes perspectivas. Además, las respuestas de los niños también sirvieron como punto de partida para poder explorar temas más profundos relacionados con la ética y la empatía. Como se cita en Arias Sanabria et al., (2016) "el aula es un espacio compartido de pensamiento y hay en ella diálogos filosóficos, la dimensión creativa involucra a quienes aprenden y a quienes enseñan" (Cerletti, 2008, p. 36).

Por último, los dibujos realizados por los niños y niñas también reflejaron su interpretación de las láminas o del tema general de la caja presentada. Incluso a una edad temprana, de manera adaptada a su edad, pueden participar en la exploración y el entendimiento de conceptos complejos, a tal modo de poder dibujar aquello que piensan o entienden sobre un tema.

4. Entrevistas

Preguntas previas a la tutora

¿Conoces la editorial de literatura y filosofía infantil, Wonder Ponder?

- No

¿Conoces el concepto de filosofía visual para niños?

- No

¿Has usado alguna vez libros diferentes e innovadores? Si es así, ¿qué temas trataban? ¿Cuál ha sido tu experiencia?

- Algunos sobre emociones. La experiencia ha sido positiva.

¿Qué opinas sobre el uso de libros o formatos visuales como herramienta para explorar conceptos filosóficos con los niños pequeños?

- Los libros me parecen un recurso indispensable y la filosofía para niños de Infantil es un tema muy interesante que puede ayudar, entre otras cosas, a conocernos mejor.

¿Has usado alguna vez en el aula libros que plantean preguntas filosóficas? Si es así, ¿Cuál ha sido su experiencia al respecto?

- No los he usado todavía.

¿Crees que los libros que fomentan la reflexión y el pensamiento crítico pueden ser beneficiosos para sus alumnos? ¿Por qué?

- Sí, son muy útiles. A esta edad a veces les da seguridad repetir las respuestas de sus compañeros y gracias a este tipo de libros donde hay diversidad de opiniones pueden sentirse más seguros a la hora de expresar lo que piensan.

¿Te preocupa que los temas filosóficos puedan ser demasiado complejos para los niños?

- No. Creo que si los temas están bien planteados, los niños se muestran receptivos y motivados.

¿Crees que los niños en edad preescolar son capaces de participar en conversaciones sobre temas profundos o abstractos?

- Creo que en algunos casos sí, dependiendo del grado de madurez y de la expresión oral.

¿Crees que las conversaciones sobre temas abstractos o filosóficos podrían ser beneficiosas para el desarrollo de las habilidades de expresión oral de los niños pequeños? ¿Por qué?

- Sí, creo que si se tratan los temas adaptándolos a su realidad puede ser un buen recurso para fomentar la expresión oral.

¿Qué papel crees que desempeña la literatura infantil en la formación integral de los estudiantes?

- Un papel insustituible por ningún otro recurso.

¿Has notado algún beneficio particular en tus alumnos cuando se les estimula a hacer preguntas o a reflexionar sobre el mundo que les rodea?

- Tienen ganas de participar con sus aportaciones y se suelen sorprender con las de sus compañeros.

¿Cómo estimulas la expresión oral en el aula?

- A través de la expresión de sus vivencias en la asamblea, preguntas sobre cuentos o poesías, canciones nuevas sin imagen en las que pregunto qué dice la canción, adivinanzas, encontrar un elemento intruso y decir por qué lo es, verbalizar

diferencias entre dos imágenes, hacer peticiones, descripciones, elección razonada entre varias opciones, etc.

Preguntas posteriores a la tutora

¿Qué impresiones has tenido al ver por primera vez los libros-juego de Wonder Ponder en el aula?

- Que era un material diferente a los tradicionales con un diseño innovador.

¿Cómo reaccionaron los niños ante este tipo de actividad?

- Se mostraron receptivos y participativos.

¿De qué manera has observado que los libros de Wonder Ponder han contribuido al desarrollo de la expresión oral en tus alumnos?

- Han podido expresarse libremente dando respuestas originales sobre los temas planteados.

¿Qué es lo que más te ha gustado de las actividades con Wonder Ponder en términos de promover el diálogo y la expresión oral entre los niños?

- Que he podido conocer cómo razonan mis alumnos ante distintas conductas y dan argumentos sobre lo que consideran que está bien o mal y por qué motivo.

¿Qué sugerencias tendrías para otros profesores que estén considerando utilizar Wonder Ponder en sus clases de educación infantil?

- Que lo utilizaran, por ejemplo, en la sesión de tutoría y/o para completar el debate que haya podido surgir ante las interacciones que tienen lugar en el aula.

¿Encuentras alguna dificultad particular al utilizar Wonder Ponder en la enseñanza?

- No, simplemente hay que graduar las actividades en función de la edad del alumnado.

¿Cree que los libros de Wonder Ponder abordan adecuadamente los temas filosóficos que pueden parecer demasiado complejos para los niños?

- Sí, creo que ofrecen un enfoque interesante para hacerlo.

¿Estarías interesada en explorar cómo los libros de Wonder Ponder podrían integrarse en tus actividades de enseñanza? ¿Por qué?

- Sí, podría conocerlos más profundamente y ver cuáles son todas sus posibilidades.

¿Qué opinas sobre este formato de libro-juego?

- Que a los niños les atrae y les motiva a participar.

¿Consideras que la exploración de temas filosóficos en este formato visual e innovador es más accesible y atractivo para los estudiantes más pequeños?

- Sí, porque es diferente a otros recursos de los que puedan disponer en su entorno familiar.

Análisis y conclusiones

Por un lado, en la primera parte de la entrevista, la tutora muestra un desconocimiento inicial tanto de la editorial Wonder Ponder como del concepto de filosofía visual para niños. Sin embargo, expresa una opinión positiva sobre la utilización de libros innovadores, especialmente aquellos relacionados con emociones, y considera que los libros son recursos indispensables para abordar diferentes temas con niños pequeños. Afirma que estos temas pueden ser accesibles si se plantean adecuadamente y que fomentar el pensamiento crítico es beneficioso para los alumnos y alumnas.

Por otro lado, una vez vistos los libros-juego de Wonder Ponder en el aula, la tutora destaca el diseño innovador y el interés de los niños hacia este material. Opina que estos libros han contribuido significativamente al desarrollo de la expresión oral de los alumnos, permitiéndoles dar respuestas originales y razonar sobre distintos aspectos. La tutora afirma que estos libros pueden promover el diálogo y la reflexión entre los niños y niñas de su clase.

Algunas comparaciones entre las dos entrevistas son las siguientes:

En cuanto al conocimiento inicial, la tutora no tenía conocimiento previo sobre Wonder Ponder o la filosofía visual para niños y después tras la implementación, plantea la eficacia de estos recursos en el aula.

Respecto a las expectativas sobre la filosofía para niños, al inicio la tutora estaba abierta a la idea de que los niños pequeños puedan participar en discusiones filosóficas si los

temas están bien adaptados y después de la implementación confirma que los libros de Wonder Ponder hacen que los temas filosóficos sean accesibles y atractivos para los niños.

En relación a la expresión oral, al principio la tutora creía en la importancia de fomentar la expresión oral a través de diversos métodos, y después añade que Wonder Ponder es un recurso que puede mejorar la capacidad de los niños para expresarse y comunicar sus ideas al resto.

Con relación al uso de materiales innovadores, la experiencia de la docente con libros innovadores había sido positiva, aunque limitada al tema de las emociones, y tras la experiencia con Wonder Ponder reafirma la eficacia de usar materiales innovadores para explorar conceptos más abstractos o complicados.

Y por último, sobre las recomendaciones y uso futuro, la tutora podría sugerir a otros profesores/as utilizar Wonder Ponder en sesiones de tutoría y debates, destacando que tiene recursos útiles que pueden ser explorados más profundamente y de esta manera ser beneficiosos para la clase.

Como conclusión, las entrevistas revelan un cambio en la percepción de la tutora sobre la filosofía visual para niños y los recursos de Wonder Ponder como ejemplo de libro-juego de no ficción orientado a la estimulación oral y al pensamiento crítico. Inicialmente se mostraba dudosa pero abierta, y después, tras la experiencia directa en el aula con estos libros-juego, afirma sus beneficios como: fomentar la reflexión, el diálogo y la expresión oral en los niños. La tutora concluye que Wonder Ponder es una herramienta eficaz y accesible que motiva a los alumnos y alumnas y les ayuda a desarrollar diversas habilidades, recomendando su uso en el contexto educativo.

5. Conclusiones

En este trabajo se ha investigado acerca de la utilización de la propuesta Wonder Ponder para el desarrollo de la expresión oral en un aula de Educación Infantil, pues se partía de la pregunta: ¿cómo puede la propuesta Wonder Ponder impulsar el desarrollo de la expresión oral? y se ha demostrado que el uso de estas cajas o libro-juego con recursos visuales y al mismo tiempo filosóficos facilitan el diálogo y la reflexión entre los niños y niñas. Estos recursos de Wonder Ponder no solo captan la atención e interés del alumnado,

sino que también promueven habilidades como la empatía, el pensamiento crítico, el pensamiento dialógico, la observación, la elaboración de frases complejas, o la expresión de sentimientos y vivencias personales.

Estos aspectos tienen importantes implicaciones para la práctica educativa, ya que se ha observado que la introducción de este material innovador y adaptado a la edad puede enriquecer el proceso de aprendizaje y comunicación en los primeros años en la escuela. Sin embargo, es importante reconocer las limitaciones que han aparecido, como la brevedad de la implementación o la edad de los estudiantes. Lo que sugiere algunas perspectivas de futuro, como la realización y aplicación de las cuatro sesiones planteadas, o la aplicación de esta misma propuesta con alumnos de diferentes edades para así poder comparar y observar los cambios según la edad. También, después de contemplar el buen recibimiento de los alumnos/as y los resultados de estas cajas innovadoras, surge el incentivo de explorar más recursos de Wonder Ponder. Y por último, nace la idea de crear nuevas cajas que aborden otros temas diferentes, implicarse en un aula de infantil y crear una caja desde cero con los estudiantes. El proceso sería que los propios alumnos y alumnas hicieran las láminas y preguntas, como se ha hecho en esta propuesta pero con un tema nuevo, porque como defiende Garralón (2015) sobre los libros ilustrados de no ficción, no hay tema que no puedan abordar este tipo de libros.

En definitiva, este trabajo ha contribuido a la idea de cómo herramientas visuales y con preguntas de reflexión pueden integrarse en un aula de Educación Infantil para mejorar la expresión oral y otras habilidades comunicativas. Las conclusiones alcanzadas crean una motivación para seguir investigando sobre esta editorial y sobre otros recursos innovadores para mejorar la expresión oral en los estudiantes.

Ha sido un proceso largo y en algunos momentos duro pero muy gratificante, observar cómo una idea se lleva a cabo y obtiene frutos, es verdaderamente reconfortante como docente. Hay que tener en cuenta que no todo lo que nos planteamos o nos marcamos como objetivo se puede conseguir, pero se puede llegar a un punto cercano, se pueden buscar alternativas y llegar a algo que te gusta incluso más que lo que se tenía planeado al principio. Hay que poner ganas, entusiasmo, imaginación y sobre todo vocación, para que lo que nos fijemos como metas pueda alcanzarse.

6. Referencias bibliográficas

- Aguado, G. (2003). Educación del lenguaje oral. En J.L. Gallego Ortega y E. Hernández de Haro (directores), *Enciclopedia de Educación Infantil*. Aljibe.
- Aller García, C. (1997). *Metodologías lúdicas para la enseñanza del lenguaje*. En IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Didáctica de la Lengua y la Literatura para una Sociedad Plurilingüe del Siglo XXI (445-448).
- Anaya-Reig, N. & Calvo, V. (2019). Desarrollo de habilidades lingüísticas en Educación Infantil. Fundamentos lingüísticos y psicológicos. Paraninfo.
- Andreu, Ll. (2018). *La enseñanza del lenguaje en la escuela: lengua oral, lectura y escritura*. UOC.
- Arias Sanabria, C. J., Carreño Sabogal, G.A., y Marino Díaz, L.A. (2016). Actitud filosófica como herramienta para pensar. *Universitas Philosophica*, 33(66), pp. 237-262.
- Avendaño, F. & Miretti, M.L. (2013). *El desarrollo de la lengua oral en el aula: estrategias para enseñar a escuchar y hablar*. Homo Sapiens.
- Bigas, M. (1996). Aula de Innovación Educativa. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 46.
- Bigas, M. (2008). Didáctica de la lengua en la educación infantil. Síntesis D.L.
- Bullock, A. (1978). El lenguaje en los primeros años. *Infancia y aprendizaje*. 1(3), 43–54.
- Campaña, M. del C. V. (2011). *La estimulación temprana en el desarrollo del lenguaje oral, de los niños y niñas del primer año de educación básica*. Universidad Central del Ecuador. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.
- Díaz-Quintero, M. (2009). El lenguaje oral en el desarrollo infantil. *Revista Innovación y experiencias educativas*, 6(45), 11-15.
- Díez, A., Brotons, V., Escandell, D., y Rovira, J. (2016). *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos. Prefacio*. Universidad de Alicante.

- Durán, T. (2002). *Leer antes de leer*. Anaya
- Duthie, E. y Martagón, D. (2014). *Wonder-Ponder, Mundo cruel*. WonderPonder
- Duthie, E. y Martagón, D. (2015). *Wonder-Ponder, Yo, persona*. WonderPonder
- Duthie, E. y Martagón, D. (2016). *Wonder-Ponder, Lo que tú quieras*. WonderPonder
- Duthie, E. y Martagón, D. (2018). *Wonder-Ponder, ¡Pellízcame!*. WonderPonder
- Fallarino, N., Leite, A. E., y Cremades, R. (2020). Estudio de caso sobre el desarrollo de la competencia oral en Educación Infantil y Primaria en un centro público. *Ediciones Complutense*.
- García, R. L. (1999). Novela de no-ficción: Polémica en torno a un concepto contradictorio. *Revista Letras*, n. 51, p. 41–53.
- Garralón, A. (2013). El jardín secreto. *Letras libres*. 147, 6-10.
- Garralón, A. (2015). *Leer y saber: los libros informativos para niños*. Panamericana.
- Grilli, G. (2020). *The New Non-Fiction Picturebook for Children: Mending the Rift between Science and Art*. *Libri & Liberi*, 9(1), 75-89.
- Grilli, G. (2021). The artistic nonfiction picturebooks. En N. Goga, S. H. Iversen, and A. -S. Teigland (Eds.), *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks: Theoretical and analytical approaches* (pp. 22-36).
- González, C. (2011). *Didáctica de la lengua en la escuela infantil*.: GEU.
- González Moreno, C. X. (2018). Uso del lenguaje dialógico en la lectura compartida de literatura infantil y en la creación de historias conjuntas: Aportes de la psicología educativa histórico-cultural al desarrollo de la conciencia narrativa infantil. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 55(2), (pp. 1-18).
- Hanán Díaz, F. (2020). *Sombras, censuras y tabús en los libros infantiles*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Colección Arcadia, 30.

- Harráez, S. y Martín, R. (2020). Libros para contar, para crear, para imaginar, para jugar. [Artículo en prensa].
- Hernández Heras, L., Nogués Bruno, M., y Sanjuán Álvarez, M. (2020). Elementos facilitadores de la comprensión lectora en los libros ilustrados de no-ficción. Análisis de Basura. *Todo sobre la cosa más molesta del mundo* de Gerda Raidt . *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI*. (pp. 382-399).
- Hernández Heras, L., Sampériz, M., y Manrique, N., (2020). La relación entre texto e ilustración en la comprensión lectora del libro de no ficción. *Análisis de la obra El profesor Astro Cat y las fronteras del espacio. Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI*. (pp. 475-491).
- Hochuli, J y Kinross, R. (2005) *El diseño de libros*. Camgraphic.
- Kovač, N. (2021). A semiotic model of the nonnarrative picturebook. En N. Goga, S. H. Iversen, and A.-S. Teigland (Eds.). *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks: Theoretical and analytical approaches* (pp. 37-51).
- Magro-Morales, M. E., et al. (2007). *Ayudamos a hablar: Programa de estimulación y prevención de dificultades en el lenguaje oral en educación infantil*. Fundación ECOEM.
- Maldonado, L. (2016). *Los tabúes de la existencia en la literatura infantil y juvenil*. Fundación Cuatrogatos.
- Monfort, M y Juárez Sánchez, A. (1992). *El niño que habla. El lenguaje oral en preescolar*. Impresos y revistas, S.A.
- Marcos, S. (2016). La comunicación oral. Actividades para el desarrollo de la expresión oral. *Ogigia*, 20, (pp. 47-67).
- Muela Bermejo, D. y Laborda Casamián, P. (2023). Respuestas lectoras infantiles comparadas ante libros de no ficción narrativos y no narrativos. *Revista Colombiana de Educación*, (89).

- Muela Bermejo, D., Escrig Aparicio, J. A., y Hernández Heras, L. (2024). Biografías infantiles y juveniles de escritores españoles en el marco de la lectura no ficcional y de la construcción del canon literario contemporáneo. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 36, (pp. 247-260).
- Muela Bermejo, D., y Palomar Campillos, L. (2021). Los libros de no ficción infantiles en la creación de hábitos lectores inclusivos. Un estudio de caso con alumnos con dislexia. *Innovación e investigación educativa para la formación docente*. (pp. 1339-1352).
- Olerón, P. (1999). *El niño y la adquisición del lenguaje*. Ediciones Morata.
- ORDEN ECD/853/2022, de 13 de junio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 116, de 19 de junio de 2022.
- Ortiz, B.I. & Lillo, M. (2013). *Hablar, leer y escribir en el Jardín de Infantes: reflexiones y propuestas de escritura y oralidad*. Homo Sapiens.
- Perriconi, G. (2005). *La literatura para chicos y jóvenes y los temas "difíciles"*. Lectura y vida: *Revista latinoamericana de lectura*, Vol. 26, Nº. 2, págs. 64-70.
- Piaget, J, et al. (1923). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Paidós.
- Putnam, H. (1973). La "Hipótesis de lo innato" y los modelos explicativos en La Lingüística. *Teorema: Revista internacional de filosofía*, 3 (1) 57-70.
- Quezada, M. (1998). *Desarrollo del lenguaje en el niño de 0 a 6 años*. Amei - Weace.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea].
- Romero Olivia, M.F.; Trigo Ibáñez, E.; Heredia Ponce, H. (2021). Libros ilustrados de no ficción y formación de lectores: un análisis desde la voz de futuros docentes. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16.
- Sánchez, M. (2019). *Expresión y comunicación*. Editorial Editex, S.A.

- Sanders, J.S. (2018). *A literature of questions. Nonfiction for the Critical Child*. University of Minnesota Press.
- Serrano, M. (2006). Lenguaje oral en Educación Infantil. *Revista Digital "Investigación y Educación,"* 22, 1–46.
- Svec Ximena Lizana. (2016). Desarrollo del lenguaje asistido. *Infancia y Aprendizaje,* 16(64), 9–28.
- Tabernero Sala, R. (2016). Lecturas adultas y lecturas infantiles. El universo de Kitty Crowther en la formación del mediador como lector literario. *Revista de Estudios Socioeducativos.* 4, 52-65.
- Tabernero Sala, R., y Colón Castillo, M.J. (2023). Leer para pensar. El libro ilustrado de no ficción en el desarrollo del pensamiento crítico. *RED. Revista de Educación a Distancia,* 23(75).
- Sampériz, M., Tabernero, R., Colón, M.J., y Manrique, N. (2021). El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de construcción del discurso. *Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Cuaderno 124,* pp 73-90.
- Wonderponderonline. (2018). En los medios. Recuperado de: <https://www.wonderponderonline.com/en-los-medios>
- Zabalza, M. Á. (2017). *Didáctica de la educación infantil*. Narcea Ediciones.
- Zaragoza, F. (1996). La necesidades de comunicación oral en la educación infantil. *Lenguaje y textos,* 9, (pp, 23-29).

8. Anexos

Figura 1.
Niño pintando.

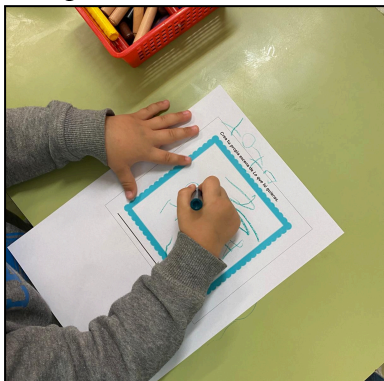


Figura 2.
Niña pintando.

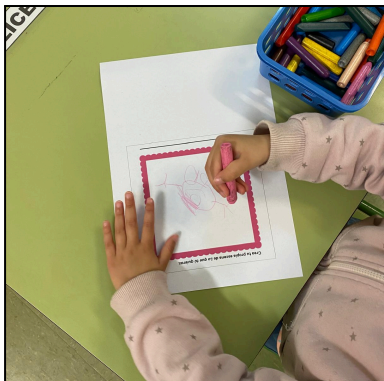


Figura 3.
Niña pintando.

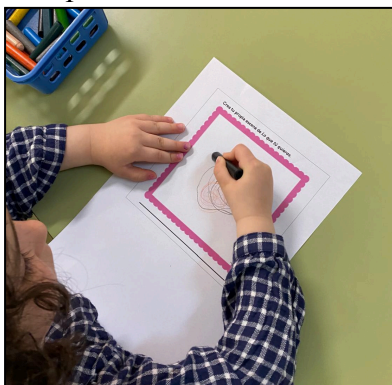


Figura 4.
Niño pintando.

