



**Universidad**  
Zaragoza



Facultad de Educación  
**Universidad** Zaragoza

## Trabajo Fin de Grado

---

**Conversar en torno a un álbum: una propuesta de estimulación de la comunicación oral a partir de álbumes ilustrados en el aula de primero de Educación Infantil**

**Talking around a Picture Book: a proposal for Stimulating Oral Communication through Picture Books in the First Year of Early Childhood Education**

---

***Autora***

*Cristina Tortajada González*

*841820*

***Director***

*José Antonio Escrig Aparicio*

Grado de Educación Infantil

2025

## Resumen

Este Trabajo de Fin de Grado incluye un proyecto de intervención educativa diseñado para el rol del docente que incorpora cuatro sesiones didácticas contextualizadas en un aula real de primero de Educación Infantil con alumnado de tres años de edad. Todas ellas toman como eje central el uso de un álbum ilustrado clásico, empleando así la literatura infantil como una herramienta didáctica y pedagógica de gran valor y riqueza educativa. El objetivo general del proyecto es la estimulación del lenguaje verbal de los/as destinatarios/as mediante el diálogo en el aula, el empleo de materiales didácticos y la elaboración de recursos artísticos. La implementación de dos de las cuatro sesiones ha permitido obtener evidencias reales sobre las características del lenguaje verbal del público destinatario. Los resultados obtenidos confirman que el empleo del álbum ilustrado en esta etapa no solo promueve el desarrollo del lenguaje oral en edades tempranas sino que, además, estimula la imaginación, la creatividad, la escucha activa y la participación del alumnado en el aula.

**Palabras clave:** álbum ilustrado, literatura infantil, intervención educativa, estimulación del lenguaje, comunicación oral.

## Abstract

This Final Degree Project includes an educational intervention designed for the teacher's role, which incorporates four didactic sessions contextualized in a real classroom of first-year Early Childhood Education with three-year-old students. All of them take as their central axis the use of a classic illustrated album, thus using children's literature as a didactic and pedagogical tool of great value and educational richness. The main objective of the project is to stimulate the verbal language of the participants through classroom dialogue, the use of didactic materials and the creation of artistic resources. The implementations of two out of the four sessions provided real evidence regarding the characteristics of the verbal communication of the target group. The results confirm that the use of illustrated albums at this stage not only promotes the development of oral language in early childhood but also stimulates imagination, creativity, active listening and student participation in the classroom.

**Keywords:** picture book, children's literature, educational intervention, language stimulation, oral communication.

## ÍNDICE

1. Introducción.....	3
2. Marco Teórico.....	4
2.1. Álbum ilustrado.....	4
2.1.1. Multitud de definiciones.....	4
2.1.2. Características de estas creaciones artísticas.....	5
2.1.3. El álbum ilustrado en Educación Infantil.....	7
2.2. Expresión oral.....	8
2.2.1. Iniciación del lenguaje verbal y sus condicionantes.....	8
2.2.2. El impacto de la literatura infantil en el lenguaje verbal.....	9
2.2.3. Enfoque Dime de Aidan Chambers.....	12
2.2.4. La influencia de la literatura infantil en el desarrollo emocional..	13
2.2.5. Diversidad en la literatura infantil.....	14
2.3. Justificación de los álbumes ilustrados seleccionados.....	16
2.3.1. <i>Elmer</i> .....	16
2.3.2. <i>Frederick</i> .....	18
2.3.3. <i>Coco y Pío</i> .....	20
2.3.4. <i>Mi amigo Juan</i> .....	22
3. Plan de implementación.....	25
3.1. Propuestas de intervención docente.....	27
3.1.1. Sesión 1: “Palabras con trompa”.....	27
3.1.2. Sesión 2: “Si yo fuera Frederick guardaría...”.....	32
3.1.3. Sesión 3: “¿Quién es quién?”.....	37
3.1.4. Sesión 4: “¿Jugamos a ser amigos?”.....	41
3.2. Implementación de las sesiones de trabajo.....	45
3.2.1. Resultados y análisis Sesión 4.....	45
3.2.2. Resultados y análisis Sesión 2.....	50
4. Conclusiones y valoraciones finales.....	54
Bibliografía.....	58
Anexos.....	62

## **1. INTRODUCCIÓN**

El presente Trabajo de Fin de Grado se caracteriza por su carácter práctico centrado en el diseño y la implementación de un plan de intervención docente. Este busca dar respuesta a una necesidad educativa concreta, combinando fundamentos teóricos con metodologías aplicables en un aula real. El marco inicial aborda los temas desarrollados a lo largo de todo el trabajo, correspondiéndose estos con definiciones, características y uso del álbum ilustrado en Educación Infantil; conceptos relativos a la expresión oral, su iniciación y condicionantes, el impacto de la literatura infantil sobre la oralidad, el Enfoque Dime de Aidan Chambers, así como la repercusión de la literatura infantil sobre el desarrollo emocional y la diversidad existente en ella. Este apartado del trabajo también incorpora una justificación de los álbumes ilustrados seleccionados, acompañada de una ficha técnica de cada uno de ellos.

Sigue al marco teórico una introducción al plan de implementación, en la que se explican las características del mismo, su título, el centro y el alumnado específico destinatario de esta intervención, el eje vertebrador y los álbumes ilustrados escogidos como guía de las distintas propuestas, así como el objetivo general que pretende alcanzar este plan. Además, se hace referencia al uso de la literatura infantil como un recurso didáctico y pedagógico y se incluye una tabla resumen de las sesiones que conforman este plan. En ella se incluyen datos relevantes y aclaratorios como el número de la sesión, el título de la misma, el álbum ilustrado del que parte, los autores y la temática abordada.

Tras esta introducción, aparece el corazón de este trabajo: la propuesta de intervención, en cuya explicación se detalla el título, la obra literaria que la sustenta, una breve descripción de la dinámica diseñada, los objetivos específicos que pretende alcanzar, los recursos empleados para su consecución y su temporalización. A continuación, al hilo de dichas explicaciones, se exponen los resultados obtenidos y el análisis de la implementación de dos de las sesiones que la conforman, puestas en práctica en un aula real.

Finalmente, este trabajo concluye con una sección destinada a las valoraciones y conclusiones finales, en la cual se reflexiona sobre los aprendizajes obtenidos, los obstáculos superados, las posibles propuestas de mejora y las futuras líneas de intervención.

## **2. MARCO TEÓRICO**

Antes de sumergirse en la explicación detallada de la propuesta de intervención docente, es preciso recurrir al estudio bibliográfico existente sobre los temas y conceptos abordados en la misma. Este permite contextualizar dicha propuesta y adquirir conocimientos que guían y fundamentan las posteriores sesiones. A continuación se inicia un recorrido por dichos temas y conceptos vertebrados del trabajo.

### **2.1. Álbum ilustrado**

#### **2.1.1. Multitud de definiciones**

A pesar de que en la actualidad el concepto de álbum ilustrado nos pueda resultar familiar dentro del marco de la literatura infantil, su definición y límites no siempre han resultado claros.

Por un lado, la palabra “álbum” proviene del latín “album” y significa “blanco” o “blanquecillo”. Casares (1997), en su diccionario, lo define como un libro en blanco cuya utilidad reside en la colección de composiciones, autógrafos, retratos. Está formado por numerosas hojas de cartulina, todas ellas dispuestas a modo de marco fotográfico. Así mismo, la Real Academia Española (2001) define el término álbum como un libro en blanco, en el cual se plasman composiciones, fotografías, sellos y otros objetos semejantes. Por otro lado, el concepto “ilustrado” también procede del latín “ilustrare”, que significa “iluminar”, “sacar a la luz” o “divulgar”. Estableciendo un puente con la lengua española, uno de sus significados es adornar un documento impreso o digital haciendo uso de textos e imágenes.

Sin embargo, las definiciones de estos dos términos de manera separada y diferenciada dificultan la comprensión de su totalidad. Por ello, tal y como afirma Duran (1989), una posible definición del concepto de álbum ilustrado puede resultar de la combinación de las características de las dos palabras que la componen, y concluye que es aquel libro en el que el factor comunicativo proviene directamente de la imagen y de la secuenciación de las ilustraciones que lo componen. Aunque es cierto que se trata de una explicación más exacta y precisa, todavía resulta un tanto general. Por otra parte, fundamentándonos en lo establecido por Colomer (1999) en su artículo “Introducción a la literatura infantil y juvenil”, el álbum ilustrado es un texto literario en el cual, para contar una historia, conviven dos códigos lingüísticos: el texto y la imagen. Además, la autora añade que dichos álbumes fueron creados para los primeros lectores, de ahí que

constituyan un recurso didáctico útil y efectivo en las aulas de la etapa de Educación Infantil.

Otras posibles definiciones de este eje literario son las ofrecidas por Arellano (2008) en la Revista Literaturas: “Tipo de libro en el que texto e ilustraciones se complementan para componer un relato integral, con una fuerte preponderancia gráfica que, mediante la lectura visual, incita al lector a una interpretación narrativa que va más allá de las palabras” y por Evans (2009): “El álbum ilustrado es un género de la literatura infantil que ha demostrado su valor no solo pedagógico sino también artístico al combinar y mantener en consonancia la parte textual y la ilustrada”.

Así mismo, la autora Tabernero (2005) recuerda en uno de sus artículos titulado “Nuevas y viejas formas de contar. El discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI”, que según Dupont-Escarpit (1999) el álbum ilustrado es una obra en la que la ilustración es esencial, predominante, y el texto puede estar ausente o presente al cincuenta por ciento.

Todas estas definiciones comparten un aspecto común, el relativo al entrelazado y consonancia de dos tipos de lenguaje: el textual y el visual. Y es que, ambos lenguajes son necesarios para construir las historias narradas en los álbumes. Por ello, la observación y lectura de este género literario tan habitual en la etapa preescolar presenta una mayor dificultad, pues los lectores necesitan leer el texto escrito y las imágenes que lo acompañan para poder seguir, entender y comprender de manera global la historia (Martínez, 2019).

### **2.1.2. Características de estas creaciones artísticas**

En lo que respecta a las características de estas creaciones artísticas, resulta esencial destacar que su rasgo principal es la relación existente entre el texto y la imagen. Para algunos autores como Sipe (1998) y Fernández (2010), esta relación se basa en la reciprocidad y posee el nombre de “sinergia”. Dicho término alude a la combinación de dos agentes que tienen un efecto mayor cuando se hallan de manera conjunta y acompañada que cuando cada uno de ellos aparece en particular y por separado. En este sentido, la última de estos autores confirma que cuanto más información no visual se muestra en el álbum, menos información visual se necesita para una adecuada comprensión de la historia. Dicha autora sostiene que en los álbumes ilustrados se activan

las dos fuentes de información más relevantes en el proceso de lectura: la información visual y la información no visual. En relación a ello, Martínez (2019) añade que dichas fuentes o códigos se retroalimentan para lograr una comprensión global del texto escrito. De este modo, el/la lector/a, para entender lo que sucede en el álbum, debe recurrir tanto a lo que narran las palabras como a lo que transmiten las imágenes. Y es que, tal y como afirma Duran (2009): cualquier ilustrador es consciente de que no es que los álbumes ilustrados incluyan ilustraciones, sino que son estas creaciones artísticas las que “hacen” que aquel libro sea un álbum. Por ello un álbum sin ilustraciones deja de ser un álbum.

Siguiendo con el estrecho vínculo entre ambos códigos, es preciso mencionar que este puede ser de diferente naturaleza. Según Nikolajeva y Scott (2006), existen diferentes modos de convivencia entre ellos, siendo estos los siguientes. En primer lugar, la interacción simétrica, la cual identificamos en aquellos álbumes en los que el texto y la imagen cuentan una misma historia, repitiendo así la misma información empleando dos formas distintas de comunicación. En segundo lugar, la interacción intensificadora, existente en aquellos álbumes en los que las imágenes amplían la información que el texto ofrece o viceversa. En tercer lugar, se dispone la interacción contradictoria, caracterizada por la información contraria que proporciona la imagen en comparación con la aportada por el texto escrito. Por último, la interacción asimétrica, en la cual las ilustraciones y los textos escritos no cuentan la misma escena. A diferencia de la interacción contradictoria, en esta última no necesariamente existe una información contraria, sino que muestran diferentes aclaraciones.

Continuando con las peculiaridades de estos álbumes en lo que concierne a su aspecto, Wensell (2003) advierte en su artículo “La ilustración de textos literarios dedicados a la infancia” que se trata de un género literario caracterizado por la presencia de ilustraciones en gran formato y con un coste económico elevado. Además, presentan un texto breve, generalmente no supera la mitad del total de páginas del álbum, destinando así mayor importancia a las imágenes que lo acompañan. Así mismo, es posible encontrarnos con álbumes con escasas partes textuales, o incluso con ausencia total de las mismas. De la misma manera, Morán (2009) considera que estos álbumes suelen ser impresos en color y generalmente destinados a un público infantil. Por su parte, González (1999) añade que presentan tanto la cubierta como la contracubierta en un material duro y rígido, lo cual encarece su coste.

Por último, en lo relativo a los contenidos textuales, este mismo autor afirma que los álbumes ilustrados pueden ser adaptaciones de los cuentos clásicos o relatos escritos por autores más actuales. Taberero (2005) expone en uno de sus artículos que fue Dupont-Escarpit quien definió la amplia variedad de temas que podían tratar este tipo de obras, pudiendo estos remitir al desarrollo emocional y psicológico, a la educación, exploración y descubrimiento, y al desarrollo de la imaginación y la creatividad.

### **2.1.3. El álbum ilustrado en Educación Infantil**

Poniendo en contexto la difusión del álbum ilustrado en España, es preciso comentar que este género literario llegó a nuestro país en la década de los 80 y los 90, ya que las editoriales de libros destinados a un público infantil se dieron cuenta de la necesidad de crear nuevos textos literarios para este tipo de destinatarios. Así pues, dieron con este formato de libro que en aquella época despertó un gran interés en los lectores más pequeños (Ibáñez, 2011).

Dicho interés explica por qué el empleo de este tipo de obras en las aulas de los centros escolares impulsa eficazmente el aprendizaje lector, pues los niños y niñas ejercen una primera aproximación a la lectura de una forma lúdica y entretenida. Además, la conjugación de texto e imagen les aporta numerosas experiencias que los libros convencionales no les transmiten, lo cual genera interés y curiosidad en los más pequeños. De la misma manera, desde un punto de vista pedagógico y educativo, los álbumes ilustrados permiten educar la sensibilidad de los lectores de las primeras edades, ya que las ilustraciones incorporadas invitan a experimentar sensaciones de manera inmediata y a sentir ciertas emociones que quizá otras obras no logran alcanzar. A través de colores, ilustraciones, tipos de fuentes y temas tratados, este tipo de álbumes consiguen que el lector active todos sus sentidos, conecte con la historia narrada de una forma única y traiga a su memoria realidades tanto conocidas como desconocidas. (Hoster y Gómez, 2013)

Al hilo de ello, Arellano (2008) sostiene que este género literario constituye un medio de iniciación de los niños y niñas en el mundo del arte y la literatura. Y es ahí donde reside el principal valor del álbum ilustrado. En su artículo “El álbum ilustrado: un género en alza” destaca cómo la voz del adulto y las ilustraciones se comportan como puertas de entrada al universo literario en la infancia. Así mismo, resalta que dichas

ilustraciones han pasado de ser un elemento auxiliar a convertirse en una parte fundamental de todo relato. Esta evolución ha sido posible gracias a las nuevas formas de lectura aparecidas en los últimos años, formas que integran lo visual y lo verbal y potencian el papel de las ilustraciones, dibujos e imágenes. En relación a ello, Arellano afirma que cada vez hay una mayor conciencia de la función educativa y pedagógica que pueden tener las ilustraciones en una historia, puesto que invitan al lector a una interpretación narrativa que va más allá de las palabras.

Por todo ello, es posible afirmar que este género literario se ha convertido en el principal vehículo para poner en contacto la literatura infantil impresa con el alumnado de la etapa de Educación Infantil. Además, tal y como informan Hoster y Gómez (2013), el álbum ilustrado ha sufrido un proceso de evaluación con el paso de los años, comenzando siendo un producto estético y artístico y finalizando siendo categorizado como un recurso didáctico imprescindible para las aulas de Educación Infantil.

## **2.2. Expresión oral**

### **2.2.1. Iniciación del lenguaje verbal y sus condicionantes**

Tomando como referencia el alumnado destinatario de la propuesta de intervención docente contenida en este trabajo, resulta esencial recordar que este se encuentra en edad preescolar, la cual comprende de los 3 a los 5 años. Tal y como sostiene Jean Piaget, esta etapa se corresponde con el segundo periodo del desarrollo infantil, al cual denomina “preoperacional”. Dicho periodo se caracteriza por la adquisición progresiva del lenguaje, el empleo de palabras en forma verdaderamente representacional y el uso de las mismas para referirse a eventos que el propio niño/a no experimenta de manera directa. Este periodo coincide con lo expuesto por Vernon y Alvarado (2014), autoras que en su artículo “Aprender a escuchar, aprender a hablar. La lengua oral en los primeros años de escolaridad” confirman que el intervalo de tiempo de los 3 a los 5 años es el óptimo para la adquisición del lenguaje verbal.

Estas mismas autoras explican que el proceso de adquisición del lenguaje comienza en el entorno familiar del niño/a a través de la comunicación de necesidades y expresión de ideas, experiencias, gustos, temores y pensamientos. Así pues, en este contexto específico el lenguaje constituye una herramienta de comunicación que posee un propósito específico y que favorece el posterior desarrollo social del propio niño/a. Sin

embargo, aunque es cierto que el núcleo familiar funciona como base o pilar del desarrollo lingüístico de los niños y niñas de la etapa de preescolar, es la educación recibida en los centros escolares la encargada de sostener estos avances, afianzar los conocimientos previos y aportar nuevos conceptos. Por ello, todo docente debe brindar la oportunidad al alumnado de expresar verbalmente aquello que considere sobre temas que amplían los que se tratan en el entorno familiar con frecuencia, teniendo así la posibilidad de narrar cuentos, cantar canciones, recitar rimas, describir imágenes y explicar situaciones, entre otros aspectos. De este modo, los niños y niñas amplían el repertorio léxico que ya poseen y refuerzan una de las Competencias Clave establecidas en el currículo de Educación Infantil: la competencia en Comunicación Lingüística.

Por todo ello, la función del docente reside en propiciar el lenguaje total potenciando en los niños y niñas la capacidad de emplearlo tanto funcional como intencionadamente, con el fin de satisfacer sus propias necesidades. En este sentido, así como el núcleo familiar y el personal docente constituyen figuras condicionantes para el desarrollo de la oralidad en la infancia, el entorno que rodea a los niños y niñas también influye sobre su desarrollo lingüístico. Es por ello por lo que la interacción entre el alumno y el docente y entre iguales enriquece significativamente el repertorio lingüístico de los niños y niñas.

A modo de conclusión, es indispensable que todo docente implemente actividades comunicativas y utilice técnicas relativas a la oralidad que promuevan la argumentación y que permitan al alumnado verbalizar sus necesidades, expresar oralmente dudas y cuestiones y emplear el lenguaje verbal para intervenir cuando así se considere. De este modo, es posible alcanzar el desarrollo integral del alumnado, es decir, cognitivo, afectivo, físico y sobre todo social, lo cual deriva en la adquisición de confianza y seguridad para desenvolverse en distintos ámbitos.

### **2.2.2. El impacto de la literatura infantil en el lenguaje verbal**

Vygotsky (2009) sostiene que el desarrollo del lenguaje oral y su comprensión en situaciones de interacción no se limita simplemente al vínculo de palabras con estímulos verbales u objetos, ya que la conexión existente entre las palabras y su significado va más allá de lo superficial, es decir, tiene un enfoque profundo que refleja la realidad y la situación del individuo que las emite. Para Bruner (2007), el comienzo de la expresión

oral se corresponde con el resultado de la combinación del dominio de habilidades lingüísticas y de la discriminación perceptiva del individuo. Pero entonces, ¿de qué manera la literatura influye en el desarrollo del lenguaje infantil?

De acuerdo con lo expuesto por Londoño (2015), el contacto del niño/a con la literatura supone una ampliación de situaciones en las que tiene que hacer uso de estas habilidades lingüísticas y, a su vez, ser consciente de su uso e impacto en contextos sociales. Por ello, si el lenguaje constituye una actividad social y la lectura y observación literaria una actividad generalmente escolar, entonces la literatura también es un proceso social y cultural. Además, la autora añade que el uso de la literatura en las aulas de Educación Infantil ayuda a reforzar el lenguaje oral de los niños y niñas, pues las obras destinadas a este público ofrecen nuevas expresiones, palabras precisas con distintos usos, diferentes ritmos e incluso metáforas, entre otras posibilidades. De igual modo, la literatura infantil permite iniciar procesos simbólicos, los cuales, sin duda, consolidan el desarrollo lingüístico. Por su parte, Hoster y Gómez (2013) consideran que las obras literarias destinadas a la infancia no solo colaboran en la ampliación del banco léxico de los niños/as, sino que, además, contribuyen en el proceso de aprendizaje de herramientas y estrategias lingüísticas que estos ponen en práctica en sus manifestaciones orales, tales como similitudes, comparaciones, onomatopeyas y repeticiones.

Continuando en esta línea, en el estudio realizado por Martínez Chepe et al. (2015), titulado “La influencia de la escucha de cuentos para el desarrollo del lenguaje y la comunicación en la etapa de Educación Infantil”, se investigó acerca de la repercusión de la narración de cuentos infantiles en la expresión oral de los niños y niñas comprendidos en esta etapa. Para ello, se tomó como muestra un grupo de diecinueve niños y niñas con los que recientemente se había comenzado a introducir la literatura infantil y la observación de su desarrollo lingüístico. De ellos, el 21% obtuvo buenos resultados, alcanzando así los objetivos fijados previamente, mientras que el 48% alcanzó un nivel de expresión oral calificable como sobresaliente, pues no solo logró los objetivos previstos, sino que además demostró un manejo y soltura de la expresión oral muy satisfactorio. Este enfoque fundamentado en el modelo interaccionista de Jerome Brunner demostró notables y significativas mejoras en las habilidades lingüísticas de los niños y niñas, quienes aprendieron a formular preguntas, expresar ideas y opiniones y a reflexionar sobre su entorno. En este mismo estudio, los autores se remiten a Vygotsky para justificar que la literatura es esencial para el desarrollo del lenguaje oral y, a su vez,

el propio lenguaje es primordial para el desarrollo cognitivo y de la comunicación social, especialmente en los primeros años de vida.

Por otro lado, De la Cruz (2017) también estudió este fenómeno de influencia, demostrando que los cuentos infantiles favorecen el desarrollo del lenguaje oral en niños de 4 y 5 años. Empleó un enfoque experimental y observacional para evaluar los cambios en el lenguaje oral mediante la prueba ELO. Los resultados de este estudio concluyeron afirmando que los libros infantiles contribuyen en el desarrollo de destrezas lingüísticas, ayudando a mejorar la expresión verbal, ampliando el repertorio léxico existente y aumentando la claridad y la calidad de las intervenciones comunicativas.

Como último estudio, Bonilla (2017) observó y analizó las estrategias empleadas para la narración de libros infantiles y su resultado en los alumnos y alumnas destinatarios. Tras este proceso sistemático, comprobó que este hecho aumenta la frecuencia de intervención oral de los niños y niñas, mejora la pronunciación y articulación de palabras, es decir, el desarrollo fonético y fonológico de los más pequeños, y ayuda a trabajar la comprensión lectora de los mismos.

Es innegable que, lingüísticamente hablando, las lecturas infantiles constituyen un instrumento pedagógico frecuente y efectivo en las aulas de Educación Infantil. Si bien, además de fomentar el desarrollo de habilidades y destrezas comunicativas, también promueven el trabajo y progreso del alumnado en lo que a creatividad, expresión corporal y pensamiento crítico se refiere. (Goodman, 1986). Al respecto, Sandoval (2005) añade que la literatura es una fuente de inspiración para que el niño/a elabore ideas y pensamientos sobre las cosas, situaciones o sobre sí mismo, su entorno o el mundo. De igual modo, afirma lo siguiente: “los cuentos infantiles son los motivadores más relevantes en la etapa de adquisición de la lectura y la escritura, y uno de los medios más eficaces para crear y estimular el placer por los libros”.

En conclusión, tanto la información recogida por distintos autores como los estudios mencionados y descritos coinciden en que las obras infantiles constituyen una herramienta eficaz para el desarrollo de la oralidad, la argumentación y la comunicación de los niños y niñas, colaborando así en la mejora de la capacidad de expresión, pronunciación y comprensión. Todo ello contribuye al progreso en lo que a desarrollo cognitivo, personal, social y comunicativo se refiere.

### **2.2.3. Enfoque Dime de Aidan Chambers**

Una de las estrategias más frecuentes para abordar dialógicamente la literatura en las aulas de Educación Infantil es el Enfoque Dime, de Chambers (Chambers, 2007). Este, según el Plan Nacional de Fomento de la Lectura (2013) consiste en una serie de sesiones de conversaciones literarias sobre un libro leído en conjunto previamente, donde también se pueden tratar otros temas que guarden relación con el contenido del libro, todo ello con la finalidad de progresar en la interpretación del texto, sin olvidar que el libro escogido y previamente narrado es el guía de la conversación. En este mismo plan se informa de que la propia denominación de este enfoque aporta una pista acerca de su funcionamiento. Y es que el término “Dime” reemplaza la expresión “por qué” con el fin de suprimir el tono de interrogación y, con ello, invitar a los niños y niñas a conversar sobre distintos temas. Esta conversación implica la incorporación de distintos recursos orales como son las preguntas simples y directas que provocan la reflexión e intervención de los oyentes. De igual modo, otra característica fundamental de este recurso didáctico es que la conversación establecida de manera posterior a la lectura del texto permite que el alumnado construya distintos significados tanto del texto narrado como de las temáticas a tratar. Así mismo, dicha conversación mantiene la formalidad y las normas de educación básicas como son el respeto hacia las intervenciones y opiniones entre compañeros/as y el mantenimiento de los turnos de habla. Para que esto ocurra y la conversación literaria fluya con facilidad, es necesario que un adulto ejerza de mediador de la conversación, poseyendo el rol de intervenir verbalizando diversas preguntas previamente organizadas y planificadas, fomentando así la participación del alumnado y estableciendo un lugar, clima y ambiente seguro, acogedor, respetuoso y libre de juicios, menosprecios y reprimendas. (Carvajal y Málaga, 2020). Al fin y al cabo, hablar es lo que hace a los lectores y lo que mantiene a los libros vivos (Chambers, 1996).

Por otra parte, de acuerdo con lo expuesto por Sonzini (2019), “Dime” no es un método, ni sistema, ni un programa esquemático, simplemente es una manera de formular cierto tipo de preguntas que cada uno de nosotros podemos adaptar para ajustarlas a la personalidad y necesidades de los oyentes. A través de la incorporación de dichas cuestiones en una conversación literaria dirigida, se promueve el deseo de los niños y niñas por compartir aquello que les inquieta, desafía o no entienden, invitándoles así a comprender las diferentes opiniones, interpretaciones y perspectivas que los individuos podemos tener sobre una misma obra. En otras palabras, este enfoque ayuda a entender

que un mismo libro cambia de significado de acuerdo al contexto de vida del lector, a su desarrollo personal y madurativo, a su trayectoria y al propósito que persigue en la lectura en ese preciso momento.

Este mismo autor sostiene que el enfoque Dime plantea una conversación que es individual y, al mismo tiempo, comunitaria y cooperativa. En ella, cada participante habla y, a su vez, escucha lo que el resto de individuos aportan sobre el texto previamente leído. En este sentido, emplear el lenguaje oral para exponer y compartir nuestras opiniones y pensamientos permite que las personas que se hayan escuchando perciban de una manera clara, concisa y directa lo que podríamos denominar “pensamiento en voz alta”. Uno de sus artículos concluye con la afirmación “compartirlo con otros implica ser comprendidos, interpretados”, lo cual representa con gran exactitud y especificidad el funcionamiento de este recurso literario.

#### **2.2.4. La influencia de la literatura infantil en el desarrollo emocional**

Así como la literatura infantil constituye un vehículo hacia el desarrollo social y de la comunicación de los más pequeños, también puede ejercer gran influencia sobre el desarrollo emocional o afectivo de los mismos. De acuerdo con Haeussler (2000), este hace referencia al proceso por el cual el niño construye su identidad (su Yo), su autoestima, su seguridad y la confianza en sí mismo y en el mundo que le rodea a través de las interacciones que establece con sus pares significativos, ubicándose a sí mismo como una persona única y distinta. Esto le permite distinguir emociones, identificarla, manejarlas, expresarlas y controlarlas, involucrando así tantos los aspectos conscientes como los inconscientes (Cando et al, 2021).

Como todo proceso vital, el desarrollo emocional también es objeto de enseñanza y aprendizaje, pues tal y como afirma Sánchez (2007), la educación emocional de un niño es un elemento clave para su desarrollo vital y madurativo, ya que va a determinar su personalidad y, en definitiva, va a marcar un antes y un después en la toma de decisiones. Así mismo, añade que el desarrollo emocional influye directamente en la evolución intelectual de los niños y niñas, de modo que, si este es deficitario, es decir, si existe una escasez de afecto y con ello, bloqueo emocional durante la infancia, puede tener importantes repercusiones negativas sobre el desarrollo intelectual del mismo.

Coincidiendo con Vásquez (2018) explica que el desarrollo emocional es una pieza clave para que los niños y niñas crezcan sanos y felices. Así mismo, es esencial para la construcción de la personalidad humana, para reforzar y comprender el concepto de autoimagen, para adoptar seguridad sobre uno mismo y para incrementar la percepción de dominio sobre aquello que nos ocurre. Con el fin de lograr esto, Vásquez expone que una manera de trabajar la educación emocional en las aulas de Educación Infantil es mediante el empleo de la literatura, y, en concreto, a través de obras literarias especializadas en el reconocimiento y el manejo de emociones. Tal y como ya conocemos, los libros infantiles son una herramienta educativa y pedagógica muy efectiva en las aulas de Educación Infantil, puesto que permiten desarrollar la imaginación y la creatividad de los oyentes, ampliar su foco atencional, mejorar su capacidad de concentración, despertar interés y curiosidad sobre ciertos aspectos, mejorar el lenguaje verbal y las habilidades comunicativas e incrementar el conocimiento de los más pequeños. Si bien, estos no son los únicos propósitos que pueden poseer los libros infantiles, sino que, además, estas herramientas pueden resultar muy útiles para el trabajo de la autoestima, la confianza y la seguridad sobre uno mismo.

Por su parte, Cuenca (2016) añade que las características de los personajes incorporados, el contexto en el que estos se encuentran y las experiencias y situaciones que vivencian pueden servir como un espejo para los oyentes, permitiéndoles así sentirse identificados con alguno de estos factores y, con ello, tomar ejemplo de sus conductas y comportamientos. De igual modo, los textos narrados también proporcionan herramientas de ayuda y apoyo para los niños y niñas. Ejemplo de ello es el simple hecho de poner nombre a una emoción, lo cual puede hacer que estos la reconozcan, la comprendan mejor y comiencen a gestionarla de formas más saludable y consciente.

A modo de conclusión, y, haciendo alusión a lo expuesto por Macías (2010), las obras literarias cumplen una labor educativa muy importante al influir positivamente en la formación de la inteligencia emocional, lo cual es clave para el desarrollo afectivo de los niños y niñas que se encuentran en la etapa de Educación Infantil. Por todo ello, este autor confirma que la emoción es una de las bases que sustenta la literatura infantil.

### **2.2.5. Diversidad en la literatura infantil**

De acuerdo con lo establecido por Molina y Casado (2020) acerca de López et al (2019), la literatura infantil, especialmente el cuento, posee la capacidad de que los más pequeños trabajen la escucha activa, comprendan nuevos términos y desarrollen valores como el respeto, la empatía y la solidaridad. Así mismo, este autor propone en su artículo “La cometa de los sueños” la elaboración de cuentos en los que se refleje la diversidad cultural existente en la sociedad actual y, en concreto, en las aulas de los centros escolares. Justifica que estas creaciones artísticas implican tener en cuenta las características del alumnado presente en el aula, pues solo de esta manera es posible construir un recurso original en el que se muestren las identidades y la riqueza de las diferencias individuales, haciendo referencia así al principio de inclusión.

De la misma manera, López advierte la importancia del establecimiento de semanas interculturales en los centros educativos, en las cuales se incorporen dinámicas relativas a la literatura infantil, tales como la dramatización de obras literarias o los cuentacuentos originarios de un país o cultura concretos. Gracias a ello, todos los miembros de la comunidad escolar intervienen y cooperan en propuestas educativas que reflejan las posibles diferencias culturales. En consecuencia, familias, docentes y alumnado tienen la posibilidad de empatizar y entender las tradiciones de cada una de las culturas presentes en las aulas a partir de recursos didácticos enriquecedores.

Centrándose en la etapa preescolar y en la educación de los más pequeños, este autor afirma que, en multitud de ocasiones, las obras literarias infantiles narradas y trabajadas en las aulas de esta etapa, constituyen un ejemplo o modelo para los oyentes. En determinadas circunstancias, el alumnado infantil se puede sentir identificado y reflejado en la historia que el/la docente narra, empatizando así con las características de los personajes, las conductas que estos muestran y las experiencias que vivencian. De igual modo, dichas obras pueden ser un reflejo de un aula con gran diversidad cultural, lingüística, familiar, cognitiva, etc.

### **2.3. Justificación de los álbumes ilustrados seleccionados**

A modo de introducción de este apartado, considero esencial destacar que la elección de los álbumes ilustrados incorporados en el presente trabajo no ha sido llevada a cabo por el azar, sino que estos han sido seleccionados bajo un criterio educativo, artístico, lingüístico y pedagógicamente fundamentado, así como desde un enfoque profesional y coherente con la etapa vital en la que se encuentra el alumnado destinatario. Todo ello con la finalidad de favorecer el desarrollo pleno de sus capacidades y, particularmente, promover estrategias de mejora de las habilidades lingüísticas.

Por ello, a continuación se procede a justificar el porqué de la elección didáctica de estas obras literarias. Además, se incorpora una ficha técnica con información relevante acerca de cada una de las creaciones artísticas que conforman esta propuesta de intervención docente.

#### **2.3.1. *Elmer***

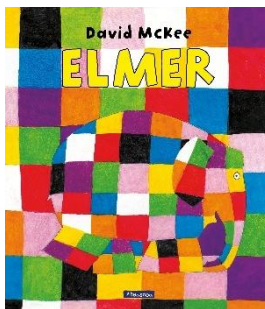
La propuesta de intervención incluida en este trabajo comienza con el álbum ilustrado *Elmer* como eje vertebrador de la misma. Se trata de una creación artística particularmente apropiada para ser trabajada en las aulas de Educación Infantil por diversos motivos. Por un lado, la temática abordada en la obra: la aceptación y celebración de las diferencias personales y el valor de ser uno mismo constituye un pilar fundamental para la construcción de la identidad y la personalidad de los niños y niñas que se encuentran en la etapa de Educación Infantil. El personaje protagonista, un elefante de colores distintos a los de su manada, representa metafóricamente la pluralidad del mundo y la diversidad existente en él. Además, el elefante de colores ofrece un modelo positivo del proceso de autoaceptación, lo cual genera un efecto espejo en los lectores, promoviendo así la confianza, la seguridad y la autoestima en los más pequeños. Así mismo, la relación establecida entre Elmer y el resto de elefantes de la manada puede ser un referente para ellos, así como un símbolo de empatía y respeto entre iguales.

Por otro lado, la calidad narrativa de los textos incorporados y su estructura facilitan tanto la lectura por parte de un adulto, como el seguimiento de la historia por parte de los oyentes. Su configuración sencilla, repetitiva y rítmica, se adapta a la perfección al estadio cognitivo y comprensivo en el que se encuentran los más pequeños. Esto facilita la anticipación de los acontecimientos, la estimulación del lenguaje oral y la adquisición y mejora del repertorio léxico.

De igual modo, el contenido estético de esta obra también conforma otra de las piezas clave que hacen que este álbum sea un clásico en las aulas. En este sentido, sus características paralingüísticas logran no solo captar la atención, interés y curiosidad de los pequeños lectores, sino que, además, brinda al propio álbum lo que se denomina identidad de marca. Así pues, los numerosos cuadrados de colores ilustrados por David Mckee, el propio autor de la obra, permiten que esta obra sea reconocible y distinguible. En relación con esto último, los elementos visuales elegidos para esta obra atraen la atención y despiertan interés por conocer la historia narrada. Las ilustraciones llamativas, la variedad de colores y formas geométricas escogidos y las características físicas de los personajes y escenarios, conforman una estética lúdica y agradable.

Finalmente, la secuenciación clara de los eventos, unida al léxico y las expresiones verbales empleadas, permiten trabajar determinados contenidos pedagógicamente coherentes con el currículo de Educación Infantil. Concretamente, gracias a esta creación artística, es posible abordar la identificación, el reconocimiento, el control y la gestión de emociones como la alegría, la tristeza, el miedo o la sorpresa. Todo ello, en un ambiente caracterizado por el respeto y la empatía entre individuos. Así pues, *Elmer* no solo promueve el desarrollo cognitivo y lingüístico del alumnado, sino que también estimula la gestión y comprensión de las emociones básicas.

A continuación se adjunta una ficha técnica de esta obra literaria.

<b>Título:</b> <i>Elmer</i>	
<b>Autor/a</b>	David Mckee
<b>Ilustrador/a</b>	David Mckee
<b>Editorial</b>	Beascoa
<b>Cubierta</b>	

<b>Año de publicación</b>	1989	<b>Número de páginas</b>	40 págs.
<b>ISBN</b>	978-84-488-2328-3		
<b>Temática</b>	Aceptación de las diferencias y el valor de ser uno/a mismo/a.	<b>Edad recomendada</b>	3 a 8 años
<b>Sinopsis</b>			
Elmer es un elefante que, a diferencia del resto de elefantes grises de su manada, es de multitud de colores. Esto le hace sentirse diferente y, en ocasiones, triste por no ser igual que sus compañeros. Tras varias aventuras, Elmer reconoce que lo mismo que le hace diferente, le hace ser un elefante especial e igual de valioso que el resto.			

### 2.3.2. *Frederick*

*Frederick* es una obra del autor Leo Lionni, escritor emblemático en el ámbito de la literatura infantil y reconocido por obras como *Pequeño azul y pequeño amarillo* y *La casa más grande del mundo*. Todas ellas conforman recursos didáctico enriquecedores en la etapa de Educación Infantil. *Frederick* destaca por la profundidad de su mensaje y la delicadeza con la que se aborda una temática tan frecuente y compleja en la actualidad como es la integración de un individuo en una comunidad. A través del personaje de Frederick, un pequeño ratón personificado que recopila colores, palabras y momentos, se representa la relevancia de la imaginación, la creatividad y las expresiones artísticas. Así pues, se trata de una obra literaria que aboga por la cooperación entre individuos, el respeto por las diferencias, la multitud de funciones por un fin común, el sentimiento de pertenencia a un grupo y el valor de las aportaciones individuales al mismo, pues tal y como demuestra el pequeño ratón, todos tenemos algo positivo que ofrecer a nuestra comunidad. Esta idea sienta las bases de una perspectiva positiva y respetuosa hacia las diferencias de habilidades presentes en el día a día de las aulas. Por ello, no cabe duda de que este concepto puede ser extrapolado a las aulas de Educación Infantil, mediante la promoción de actitudes de colaboración, respeto y participación.

Continuando con las características textuales de esta obra, resulta importante destacar la narrativa empleada y las frases cortas, sencillas y accesibles, las cuales facilitan tanto la lectura como la comprensión auditiva y la participación activa del

alumnado. De la misma manera, las ilustraciones siguen la técnica del collage, rasgo característico y distintivo del autor. Estas ofrecen una estética delicada y artística que capta la atención del alumnado destinatario por su textura, gama de colores y composición espacial.

Finalmente, es imprescindible hacer referencia a dos aspectos que han determinado la elección didáctica de este álbum ilustrado. Por un lado, los conceptos abordados a lo largo de toda la historia se corresponden con lo establecido en la orden del currículo actual en la comunidad autónoma de Aragón. Entre dichos conceptos se distinguen las cuatro estaciones del año, una noción recurrente en el ámbito de la educación infantil. Por otro lado, esta creación literaria incorpora diversos fragmentos poéticos sobre las cuatro estaciones del año en su parte final, lo cual lo dota de gran potencial didáctico y de calidad literaria y pedagógica.

A continuación se adjunta una ficha técnica de esta obra literaria.

<b>Título:</b> <i>Frederick</i>			
<b>Autor/a</b>	Leo Lionni		
<b>Ilustrador/a</b>	Leo Lionni		
<b>Editorial</b>	Kalandraka		
<b>Cubierta</b>			
<b>Año de publicación</b>	2005	<b>Número de páginas</b>	32 págs.
<b>ISBN</b>	978-84-933759-1-1		
<b>Temática</b>	Integración de un personaje en una comunidad y las	<b>Edad recomendada</b>	3 a 8 años

	aportaciones positivas a la misma.		
<b>Sinopsis</b>			
<p>Frederick es un ratón que decide recolectar elementos para que la situación del invierno en su hogar sea lo más favorable posible. Gracias a su ingenio, creatividad y curiosidad, la llegada del invierno resultó beneficiosa para él y su familia, pues además de disponer de los alimentos recogidos, contaron con la alegría de las historias y los colores y emociones que Frederick había recopilado con su imaginación.</p>			

### 2.3.3. *Coco y Pío*


La elección de este álbum ilustrado se debe a la sensibilidad, ternura y profundidad con la que Alexis Deacon aborda dos temas fundamentales que contribuyen al desarrollo integral de los niños y niñas de tres años de edad: el desarrollo emocional y el desarrollo social. Ambos son procesos complejos que, a menudo, puede resultar complicado afrontar. Gracias a obras literarias infantiles como *Coco y Pío*, el alumnado comprendido en la etapa de Educación Infantil es capaz de asimilar el concepto de amistad, el cuidado mutuo y las relaciones entre individuos que, aparentemente, son completamente diferentes. La historia narra la relación entre dos seres antagónicos, un cocodrilo y un pájaro que nacen, crecen y viven multitud de aventuras juntos. Sin embargo, pronto se dan cuenta de que cada uno de ellos debe emprender un camino diferente, lo cual simboliza la construcción de la personalidad y la aceptación del cambio. Así mismo, la situación de los personajes refleja la idea de que, en ocasiones, aquello que nos hace diferentes, constituye el nexo de unión entre varios individuos, lo cual podría asemejarse a la relación existente en diversos alumnos/as que se encuentran en una misma aula.

Así pues, este relato brinda a su público la oportunidad de identificarse con la situación de los personajes. Ejemplo de ello podría ser la separación de los niños y niñas al llegar al centro educativo. Además, permite trabajar el lenguaje oral y la argumentación, pues se trata de una obra clara, repetitiva y musical que invita a implementar dinámicas a partir de ella, como puede ser una asamblea conversacional con cuestiones relativas a la temática abordada en el álbum. Dado que resulta sencilla la implementación de dinámicas a partir de esta obra, su elección no constituyó un trabajo elaborado. En relación a ello, se trata de una creación artística fácilmente adaptable a la

planificación docente del aula, es decir, es posible introducir esta obra en un proyecto cuyo eje temático siga líneas como los animales, la lectura, las emociones o el ciclo vital. Al hilo de la temática de la historia, es preciso mencionar el canto a la lectura incorporado en determinadas partes de la obra.

Atendiendo a las características narrativas de la obra, Deacon emplea un lenguaje claro, conciso, sencillo, cercano y cargado de frases breves y directas. Esto facilita la comprensión y el seguimiento de la historia, al mismo tiempo que favorece el desarrollo del lenguaje oral, la escucha activa y la participación del alumnado. De la misma manera, a nivel visual, las ilustraciones de trazo suave y fino de Alexis Deacon logran captar la atención de los más pequeños. Los colores claros y la enfatización en tonos llamativos de determinados elementos dotan de identidad y carácter a las ilustraciones de la obra.

A continuación se adjunta una ficha técnica de esta obra literaria.

<b>Título: Coco y Pío</b>			
<b>Autor/a</b>	Alexis Deacon		
<b>Ilustrador/a</b>	Alexis Deacon		
<b>Editorial</b>	Ediciones Ekaré		
<b>Cubierta</b>			
<b>Año de publicación</b>	2012	<b>Número de páginas</b>	32 págs.
<b>ISBN</b>	978-84-939138-5-4		
<b>Temática</b>	Respeto y cuidado mutuo como vías para la construcción de una amistad.	<b>Edad recomendada</b>	3 a 12 años
<b>Sinopsis</b>			

Coco y Pío son un cocodrilo y un pájaro que nacen, crecen y viven multitud de experiencias juntos. Llegado el momento de emprender caminos separados caen en la cuenta de que su respeto, cuidado y amistad no puede terminar de esta manera. Por lo que se reencuentran para continuar la historia que comenzaron nada más nacer.

#### **2.3.4. *Mi amigo Juan***

La elección del último álbum ilustrado que conforma este proyecto ha sido tomada en base a la calidad literaria y al mensaje transmitido en la obra de Kitty Crowther *Mi amigo Juan*. Se trata de una creación artística muy valiosa y adecuada para la etapa de Educación Infantil por numerosos motivos.

En primer lugar, resulta esencial destacar la temática de la obra y la manera en que aborda un contenido tan relevante para los niños y niñas de entre tres y seis años. Dicha temática se corresponde con la amistad como vehículo hacia la integración de dos personajes aparentemente opuestos, pero unidos por el afecto y respeto mutuo. Así pues, se trata de una historia sencilla que contiene numerosos detalles relativos a la aceptación de las diferencias, al respeto por la diversidad física, cognitiva, social y emocional y a las conductas inclusivas, aspectos fundamentales que generan un gran impacto en el desarrollo infantil temprano. Tal y como ya conocemos, corresponde a la etapa de Educación Infantil la construcción de la identidad personal, por lo que obras literarias como *Mi amigo Juan* no solo facilitan el proceso de configuración de la personalidad, sino que, además, favorecen la toma de conciencia sobre la de otros individuos. Esto, sin ninguna duda, estimula el desarrollo integral de los más pequeños y, con ello, promueve habilidades sociales que les permiten interaccionar con sus iguales desde el respeto y el cuidado mutuo.

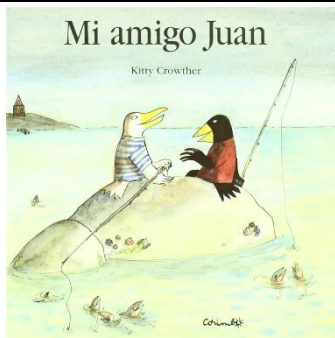
En segundo lugar, desde una perspectiva profesional y pedagógica, esta obra destaca por su elevada calidad literaria y estética, en la cual se profundiza más adelante. *Mi amigo Juan* constituye una herramienta educativa y pedagógica muy útil, efectiva y enriquecedora para todos los niveles que conforman el periodo de Educación Infantil.

En relación a la narrativa de la obra, esta es clara, sencilla, directa y cercana. Incorpora un lenguaje claro y apropiado para la edad y el nivel de desarrollo personal y madurativo de las personas destinatarias. Además, incorpora frases breves, fragmentos

descriptivos y diálogos divertidos y comprensibles, aspectos que facilitan tanto la lectura del texto como el seguimiento y el entendimiento de la historia. Por otra parte, desde el punto de vista visual, las ilustraciones acompañan al texto y enriquecen el relato al demostrar visualmente aquello que está ocurriendo. Así pues, actúan como un soporte imprescindible para la clarificación de los sucesos narrados, la interpretación de los diálogos y la visualización de las descripciones físicas. Estas imágenes incorporan una gama de colores en tonos suaves y claros, los cuales transmiten paz y tranquilidad. Este pequeño detalle que, a menudo, puede resultar insignificante, constituye un elemento clave para el momento de lectura, pues invita a la creación de un ambiente o clima acogedor, tranquilo y de confianza.

Finalmente, es fundamental señalar uno de los matices de la historia más valiosos, provechosos y formativos. Este se corresponde con el hecho de que tantos los personajes protagonistas como el resto de gaviotas y mirlos aparentes en la obra demuestran gusto, curiosidad e interés por la lectura, la narración de relatos y la escucha de historias. Es incuestionable que esta cuestión constituye un canto o impulso a la lectura infantil, puesto que invita a los niños y niñas a iniciarse en el proceso de lectura y, con ello, desarrollar habilidades lectoras. Cabe destacar que este detalle ha sido significativo y determinante para la elección de la obra y su posterior incorporación en la propuesta de intervención docente expuesta más adelante.

A continuación se adjunta una ficha técnica de esta obra literaria.

<b>Título:</b> <i>Mi amigo Juan</i>	
<b>Autor/a</b>	Kitty Crowther
<b>Ilustrador/a</b>	Kitty Crowther
<b>Editorial</b>	Corimbo
<b>Cubierta</b>	

<b>Año de publicación</b>	2006	<b>Número de páginas</b>	32 págs.
<b>ISBN</b>	978-84-8470-243-6		
<b>Temática</b>	La amistad como puente hacia la inclusión de un individuo en una comunidad.	<b>Edad recomendada</b>	3 a 8 años
<b>Sinopsis</b>			
Juan y Nico son un una gaviota y un mirlo que, a pesar de ser dos seres completamente diferentes, se protegen, se cuidan, se aprecian y se valoran. Y es que, el hecho de ser personajes antagónicos es lo que hace que se mantengan unidos y construyan una relación basada en el respeto mutuo. Esto los lleva a sentirse integrados en un grupo y, con ello, ser mejores amigos.			

A modo de cierre, resulta esencial mencionar la estrecha relación que guardan los cuatro álbumes ilustrados escogidos para esta propuesta de intervención. Las relaciones de amistad entre iguales y la integración de individuos en una comunidad constituyen el eje común que une los álbumes ilustrados *Elmer*, *Fredderick*, *Coco y Pío* y *Mi amigo Juan*. Si bien, *Elmer* y *Fredderick* están especialmente vinculados por la importancia que ambas historias brindan a la autenticidad personal frente a las opiniones, pensamientos, juicios y presiones sociales. Por su parte, *Coco y Pío* y *Mi amigo Juan* se hallan estrechamente conectados por la presencia de valores cívicos para la convivencia como son el cuidado mutuo, el respeto y la empatía. Dichos valores favorecen la integración de individuos en un grupo, así como el sentimiento de pertenencia al mismo, de igual forma que funcionan como conductores hacia las relaciones de amistad.

Por estos motivos, es posible afirmar que las obras literarias infantiles seleccionadas para este plan de implementación muestran coherencia y unidad temática al abordar desde distintas perspectivas y enfoques, aspectos fundamentales y determinantes para el desarrollo personal, madurativo, cognitivo y social del alumnado destinatario.

### **3. PLAN DE IMPLEMENTACIÓN**

Este trabajo incorpora un proyecto de intervención docente titulado “Figuras de amistad e integración”, orientado a la puesta en práctica de cuatro sesiones de trabajo en el contexto educativo de un aula real y actual. Así pues, esta propuesta ha sido seleccionada, adaptada, organizada y diseñada para ser implementada en un aula de tres años de un colegio concertado de la ciudad de Alcañiz. Por ello, el alumnado destinatario se encuentra en el primer nivel del segundo ciclo de Educación Infantil, etapa clave para el desarrollo del lenguaje y la oralidad.

Además, este plan de implementación toma la literatura infantil como eje vertebrador de cada una de las sesiones planificadas, constituyendo así una programación didáctica caracterizada por su enfoque literario. Concretamente, gira en torno al desarrollo de cuatro álbumes ilustrados infantiles que han sido seleccionados de manera consciente y cuidadosa por su calidad literaria, su objetivo didáctico, su trasfondo y su riqueza artística. Se trata de *Elmer*, *Frederick*, *Coco y Pío* y *Mi amigo Juan*. Estas creaciones literarias actúan como punto de partida para cada sesión, enmarcando así este plan en un contexto rico en experiencias significativas de comunicación y lectura.

El objetivo general de este conjunto de sesiones reside en potenciar el lenguaje verbal y la argumentación del alumnado, además de promover estrategias para la mejora de la expresión oral. Para ello, cada una de las sesiones diseñadas incorpora, de manera estructurada y coherente, fases de trabajo específico de estas competencias, las cuales permiten la progresión en el aprendizaje y en el desarrollo del alumnado.

En definitiva, la propuesta contenida en este Trabajo de Fin de Grado aspira a mostrar cómo la literatura infantil puede constituir una herramienta pedagógica útil y efectiva para el impulso del lenguaje y la expresión oral desde edades tempranas. Al mismo tiempo, dadas las distintas fases que componen las sesiones de trabajo, es posible desarrollar otros conceptos de manera transversal, tales como la escucha activa, el pensamiento crítico, la expresión artística y la construcción del conocimiento a través del diálogo y la conversación espontánea.

Por todo ello, a continuación se presenta una tabla resumen que muestra de manera visual y organizada cada una de las unidades didácticas que conforman este plan de implementación, incluyendo el número de sesión, el título que recibe, el álbum ilustrado que toma como base, junto con su autor/a y la temática que este contiene.

<b>Sesión</b>	<b>Título</b>	<b>Álbum ilustrado trabajado</b>	<b>Autor</b>	<b>¿Qué se trabaja?</b>
1	Palabras con trompa	<i>Elmer</i>	David Mckee	La aceptación de las diferencias y el valor de ser únicos.
2	Si yo fuera Fredderick guardaría...	<i>Fredderick</i>	Leo Lionni	La colaboración nos une y refuerza nuestras relaciones personales y sociales.
3	¿Quién es quién?	<i>Coco y Pío</i>	Alexis Deacon	La diversidad como nexo de unión entre individuos.
4	¿Jugamos a ser amigos?	<i>Mi amigo Juan</i>	Kitty Crowther	Amistad como vía para la integración de un individuo en una comunidad.

### **3.1. Propuestas de intervención docente**

#### **3.1.1. Sesión 1: “Palabras con trompa”**

##### **Álbum ilustrado escogido**

El plan de implementación diseñado en este TFG tiene por comienzo una sesión de trabajo a partir del álbum ilustrado infantil *Elmer*, cuyo autor es David McKee. Este clásico de la literatura infantil cuenta con Elmer como protagonista, un elefante muy especial ante los ojos del resto de elefantes que conforman la manada. Su piel está cubierta de colores vivos y variados, a diferencia de sus compañeros, que son todos de color gris. Elmer es muy querido por todos ellos por su alegría, cariño y sentido del humor, si bien, un día, el elefante de colores comienza a sentir que su aspecto dista del de sus compañeros y, por ello, decide que es momento de dejar de resaltar por ser diferente a los demás.

Este camino hacia el abandono de las diferencias comienza una mañana cuando el protagonista emprende su paseo a la selva, donde encuentra numerosos animales como leones, tigres, cebras, jirafas y cocodrilos. Tras una larga caminata, Elmer se topa con un enorme arbusto repleto de un fruto de color gris. Con la ayuda de su gran trompa, comienza a sacudir las ramas del arbusto hasta desprender todas las bayas que en él se encontraban. Una vez el suelo está cubierto de este fruto grisáceo, considera buena idea rodar por el mismo hasta impregnarse por completo de este color, cubriendo así toda la superficie de colores que tanto le caracteriza. Acto seguido, emprende su paseo de vuelta al lugar donde se encuentra la manada. Sin embargo, este camino había cambiado, pues ni los animales de la selva ni sus compañeros de manada lo reconocen, todos lo ven como un elefante más, gris, serio y callado. Cansado de pasar desapercibido y de no ser reconocido por ningún animal, alza su trompa a grito de “¡buh!” y consigue que todos sus compañeros rían al darse cuenta de que se trata de Elmer pintado de gris. Es entonces cuando comienza a llover, y con el agua, el color grisáceo obtenido gracias a las bayas empieza a desaparecer, dejando al descubierto nuevamente los colores brillantes de Elmer.

A partir de ese momento, la manada decide conmemorar este día todos los años y celebrar la diferencia con una tradición especial: un día al año, todos se pintan de colores y formas y realizan un desfile para honrar a Elmer y recordar lo bonito que es ser diferente.

Este álbum recoge una gran historia acerca de la importancia de ser únicos. Así pues, este clásico infantil no solo es elogiado por su calidad literaria y artística, sino también por inspirar a los niños y niñas respeto, empatía y amor hacia las diferencias entre individuos, acentuando el valor de ser uno mismo en todo momento.

### **Descripción de la propuesta**

Esta tiene como eje vertebral el álbum ilustrado *Elmer*, cuyo autor es David McKee. Dicha propuesta está compuesta por tres partes que conforman una dinámica basada en la oralidad y en el trabajo del lenguaje verbal del alumnado, tanto espontáneo como dirigido.

Por ello, la primera fase se corresponde con la introducción de la propuesta. En ella, la docente responsable muestra el álbum mencionado, enseñando su aspecto y haciendo especial hincapié en la apreciación de su forma, colores, letras y dibujos. Solicita al alumnado que verbalice qué puede observar en la portada mediante la siguiente cuestión: “¿qué podéis ver?”. A continuación, una vez el alumnado es conocedor del álbum a trabajar, procede a narrar la historia a modo de cuentacuentos. Para ello, es necesario situarse en el rincón de la asamblea del aula de referencia, sentados sobre una alfombra colocada en el suelo, formando un semicírculo. Dicha posición favorece la emisión de la historia por parte de la maestra y la recepción de la misma por parte del alumnado. Además, gracias a esta colocación, todo el alumnado tiene la oportunidad de apreciar las ilustraciones que componen el álbum y que tan relevantes y aclaratorias resultan en esta obra.

Seguidamente, tras narrar la historia empleando las técnicas y estrategias propias de un cuentacuentos infantil, se procede a la siguiente parte de la propuesta. Esta hace referencia a la explicación, resumen y reunión de las distintas partes de la obra para construir de manera oral la historia de Elmer, el elefante de colores. Con el fin de facilitar este proceso de verbalización, la docente proporciona las primeras palabras de determinadas oraciones, tales como: “Elmer es un elefante que...”, “Los demás elefantes...”, “Entonces Elmer se siente...” y “Finalmente...”. Gracias a estas breves y sencillas introducciones, el alumnado es capaz de reelaborar la historia que han escuchado empleando su propia expresión oral. Así mismo, esta fase permite comprobar el grado de seguimiento de la historia, así como su comprensión e interiorización.

A continuación tiene lugar la tercera y última parte de esta primera propuesta, la cual hace referencia a una conversación dirigida que tiene como punto de partida una serie de preguntas que la maestra plantea al alumnado. Gracias a ellas, los niños y niñas destinatarios son capaces indagar en la historia y los sentimientos de Elmer y el resto de elefantes, y no tener únicamente en consideración los aspectos más superficiales o intrascendentes. Dichas preguntas son previamente organizadas y planificadas, y tienen un objetivo común: fomentar la oralidad del alumnado mediante una conversación pautada, en la cual se comparten experiencias personales acerca de la amistad, las diferencias entre personas y los sentimientos y las emociones que producen las relaciones e interacciones entre iguales.

Es preciso mencionar que, de manera previa a las cuestiones, verbaliza un ejemplo en voz alta, de modo que el alumnado puede tomarlo como modelo para sus posteriores intervenciones. La oración que puede verbalizar es la siguiente: “A mí no me gustaría que mis amigos me dijese cosas feas. Esto me hace sentir triste. Sin embargo, me encanta que mis amigos compartan sus cosas conmigo y nos riemos juntos. Esto me hace sentirme muy feliz”. Seguidamente, plantea estas siete preguntas cediendo el turno de palabra a los niños y niñas:

- ¿Cómo creéis que se siente Elmer?
- ¿Alguna vez os habéis sentido como Elmer?
- ¿Creéis que Elmer se siente igual que el resto de elefantes?
- Cuando le ocurre esto a un compañero/a, ¿qué podemos hacer?
- ¿Alguna vez habéis ayudado a un compañero/a? Si es así, ¿cómo le habéis ayudado?
- ¿Qué podemos hacer para que nuestros amigos no se sientan tristes?
- ¿Qué os hace felices a vosotros?

### **Objetivos específicos**

1. Promover la expresión oral del alumnado destinatario a través de la observación y descripción verbal de la portada del álbum ilustrado *Elmer* y las conversaciones dirigidas e intencionadas.

2. Fomentar la reformulación verbal de la historia del elefante de colores empleando estructuras lingüísticas guiadas.
3. Promover la reflexión y expresión de emociones propias y ajenas, a través de un diálogo guiado sobre la amistad, la diversidad y las diferencias entre individuos.
4. Fomentar la atención mantenida, la escucha activa y la comprensión oral a través de la narración del álbum ilustrado *Elmer*.

Considero preciso señalar que la disposición y secuenciación de los objetivos específicos de esta propuesta no es arbitraria, sino que siguen un orden decreciente de relevancia.

### **Recursos empleados**

Haciendo referencia a los recursos necesarios para la implementación de esta propuesta, es preciso distinguir entre recursos materiales, recursos personales y recursos espaciales.

En cuanto a los recursos materiales, se hace uso del álbum ilustrado *Elmer*, como soporte físico y visual, así como punto de partida de la sesión.

Respecto a los recursos personales, se halla la docente responsable de la propuesta y del alumnado durante el periodo de implementación de la misma; y la docente tutora del aula, quien posee una función de colaboración, supervisión y apoyo.

Por último, como recurso espacial, esta dinámica tiene lugar en el aula de referencia en la que el alumnado se sitúa durante la totalidad de la jornada escolar. Se trata de un espacio amplio, organizado y decorado que cuenta con numerosos rincones y una gran zona central que invita a llevar a cabo actividades en ella.

### **Temporalización**

Respecto a la duración estimada para esta primera sesión, corresponden entre 2 y 5 minutos a la primera fase de presentación del álbum y de conversación acerca de los aspectos físicos y estéticos que el alumnado puede apreciar visualmente a partir de la

pregunta: “¿qué podéis ver?”. Seguidamente, la narración del cuento tiene una duración aproximada de entre 5 y 10 minutos. Tras ella, se da paso a la fase de resumen o reconstrucción verbal de la historia previamente narrada y escuchada, atribuyendo así 10 minutos de la duración total a dicha parte. Finalmente, la asamblea conversacional posterior con preguntas dirigidas por la docente se prevé que dure entre 15 y 20 minutos aproximadamente. Por todo ello, la duración total de la primera propuesta es de entre 30 y 40 minutos.

### 3.1.2. Sesión 2: “*Si yo fuera Frederick guardaría...*”

#### Álbum ilustrado escogido

La segunda sesión de este plan de implementación tiene como eje vertebrador el álbum ilustrado *Frederick*, escrito por Leo Lionni, un escritor holandés que comenzó su andadura en la literatura infantil con esta obra publicada en 1959.

Este álbum narra la historia de una pequeña familia formada por cuatro ratones que vive en un viejo muro de piedra. Con la llegada del otoño, deciden recolectar provisiones para cubrir sus necesidades cuando llegue el invierno. Entre ellas se encuentran las nueces, el maíz y el trigo. Todos ellos trabajan en la recogida de suministros, todos a excepción de uno: Frederick. Mientras sus familiares se esfuerzan por seleccionar y guardar alimento y materiales esenciales, el pequeño ratón se mantiene al margen de esta recolecta y el resto de ratones le pregunta: “¿por qué no ayudas?”. Él responde que no es que no esté haciendo nada, sino que está recogiendo rayos de sol, colores y palabras para cuando el invierno inminente sea oscuro, largo, aburrido y gris.

Tras el otoño, inicia el periodo invernal, y con él, los ratones se refugian en su madriguera para protegerse del frío y los contratiempos meteorológicos. En un primer momento hacen uso de las provisiones alimenticias que previamente habían recolectado. Pero estas no son suficientes, y el silencio, la oscuridad y la tristeza llenan el ambiente y crean un clima de desánimo y pesadumbre. Es en este momento cuando la recolecta de Frederick cobra sentido e importancia en esta historia. Este les habla del calor del sol, les describe los colores vivos y brillantes y les recita una poesía cuya temática es las cuatro estaciones del año. Así pues, su labor y sus palabras devuelven alegría, buen humor y esperanza a su familia roedora, logrando así conformar una familia feliz.

Por todo ello, este álbum muestra la diversidad existente entre los diferentes miembros que conforman un grupo, en este caso, una familia de roedores. Así mismo, valora la idea de que todos tenemos algo positivo que aportar a nuestra comunidad, pues nuestro esfuerzo y compromiso permite llevar a cabo distintas funciones que poseen un fin común. Y es precisamente esto lo que nos lleva a sentirnos pertenecientes a un grupo.

## Descripción de la propuesta

La segunda sesión que compone este plan de implementación toma como base el álbum ilustrado titulado *Frederick*, y su autor es Leo Lionni.

Esta propuesta tiene una primera parte correspondiente a la narración verbal por parte de la docente del álbum ilustrado seleccionado. Para facilitar la emisión y escucha activa de la historia del pequeño ratón, es preciso que el alumnado se sitúe en el rincón destinado a la asamblea, sentado en la alfombra colocada en el suelo del aula formando un semicírculo. Tras finalizar la narración se procede a una asamblea conversacional en la que tanto el alumnado como la docente reelaboran por vía oral la historia del protagonista, mencionando lo que le ocurre al principio, cómo se desenvuelve en el nudo de la historia y concretando el final de la misma. En este punto es posible comenzar un periodo breve de tiempo de intervenciones y comentarios acerca de la historia narrada.

A continuación, tiene lugar una dinámica experiencial que lleva como título “Si yo fuera Frederick...”. En ella, el alumnado tiene la oportunidad de colocarse en las botas del pequeño ratón, entendiendo su perspectiva y su forma de vivir, y experimentando una determinada situación que él mismo vivencia a lo largo de la historia. Para ello, se hace uso de un material visual y artístico elaborado por la maestra. Se trata de unas tarjetas de papel previamente dibujadas, pintadas y plastificadas, que contienen diferentes objetos. Estos hacen referencia tanto a contenidos narrados en el álbum, como pueden ser los colores, las palabras o los rayos de sol; como a algunos otros que yo misma he decidido incorporar con el fin de complementar la narración y alargar la duración de esta parte. Entre estos aspectos se encuentra un abrigo, un plato de sopa, sonrisas, un paraguas y un muñeco de nieve.

Tras mostrar estas tarjetas, la docente continua con la fase de intervención del alumnado. Este debe emplear su lenguaje oral para describir qué guardaría para el invierno si él/ella fuera el personaje de Frederick y estuviese en su misma situación. Cabe destacar que en el momento de la implementación, esta explicación no es verbalizada, sino que, para facilitar este proceso de argumentación, comienza la propia docente proporcionándoles el siguiente ejemplo: “Si yo fuera Frederick, guardaría el calor del sol en verano para no pasar tanto frío en invierno. Y tú, ¿qué guardarías?”. Gracias a esta cuestión final que la maestra incorpora en su intervención, da pie a que el alumnado participe en la propuesta elaborando sus propias construcciones orales.

Además, con cada turno de participación, les recuerda la expresión con la que deben comenzar su intervención: “Si yo fuera Frederick, guardaría...”. Esto permite promover el lenguaje verbal de los/as destinatarios/as, partiendo, por un lado, de una frase sencilla como es “si yo fuera...” y, por otro lado, de una imagen o dibujo que funciona como soporte visual para estimular la oralidad. Además, gracias a esta parte de la sesión, se trabaja de manera complementaria y simultánea el pensamiento divergente y la creatividad del alumnado.

Finalmente, a modo de cierre de esta segunda sesión, se procede al trabajo de uno de los contenidos protagonistas en la parte final del álbum: las estaciones del año. Para ello, se toma la última parte de la historia, en la cual se recitan varios versos que poseen rimas sencillas muy útiles en la etapa de Educación Infantil. Con el fin de que el alumnado recite estas composiciones e identifique las rimas, elaboro unos tarjetones previamente plastificados, los cuales cuentan con unos versos y un dibujo elaborado a mano que representa la estación del año correspondiente. Y así es como, tomando la poética del álbum, consigue que los/as alumnos/as imiten, repitan, reciten y memoricen rimas sencillas y adquieran conocimientos y rasgos generales sobre las estaciones del año.

### **Objetivos específicos**

1. Desarrollar la expresión oral y la reelaboración de la historia de Frederick mediante una asamblea conversacional conjunta.
2. Promover la recitación en voz alta de rimas breves y sencillas sobre las cuatro estaciones del año, haciendo uso de la repetición de versos poéticos.
3. Estimular la imaginación, la creatividad, la empatía y el pensamiento divergente del alumnado mediante la comprensión de la situación invernal de ratón protagonista.
4. Fomentar la atención mantenida, la escucha activa y la comprensión oral a través de la narración del álbum ilustrado *Frederick*.

## **Recursos materiales**

Como recursos materiales necesarios para esta propuesta destacan el propio álbum ilustrado y los soportes visuales empleados para la segunda parte de la misma. Dichos soportes se corresponden con una tarjetas impresas y plastificadas previamente que contienen imágenes y dibujos de diferentes objetos. Algunos de estos objetos son los que aparecen en el álbum, tales como los colores, las palabras y los rayos de sol. Otros son invención propia, es decir, son elementos que yo misma he decidido incorporar en mi dinámica para completar esta segunda parte. Estos se corresponden con una imagen de un abrigo, un plato de sopa, un paraguas, un muñeco de nieve y una sonrisa (ver *Figura 1*).

Para esta propuesta también es preciso contar con unos tarjetones de un tamaño mayor a los previamente mencionados, en los cuales se hallen escritos los versos que Leo Lionni incorpora al final de la historia narrada en el álbum (ver *Figura 2*). Estos escritos han sido impresos y plastificados de manera previa a la actividad y, con el fin de esclarecer su lectura e identificación, incorporan una imagen propia de la estación del año correspondiente.

En cuanto a los recursos personales, tal y como ocurre en el resto de sesiones, la guía y conductora de la propuesta es la docente, teniendo un papel de mediación, supervisión y acompañamiento individual del alumnado y del conjunto del grupo clase. Si bien es cierto que la docente tutora del aula de referencia también está presente durante la consecución de la actividad, adoptando un papel más externo, pero interviniendo tan pronto como sea necesario.

Finalmente, atendiendo a los recursos espaciales, esta sesión se llevará a cabo en el aula de referencia, concretamente, en el rincón de lectura. Este cuenta con una pequeña mesa junto con cuatro sillas, así como con una gran alfombra que invita a sentarse y escuchar las historias narradas por la docente.

## **Temporalización**

En cuanto a la duración de la segunda sesión, se estima que la narración de la historia por parte de la docente dure en torno a 5 minutos, la subsiguiente asamblea conversacional de reelaboración de la misma, 10 minutos aproximadamente, la dinámica

de estimulación del lenguaje oral que da título a esta sesión se espera que dure unos 15 minutos y, por último, la parte final de recital de los versos poéticos incorporados en los tarjetones se estima que precise de 10 minutos. Por todo ello, esta propuesta de intervención consta de un total de 40 minutos de duración estimada.

### 3.1.3. Sesión 3: “¿Quién es quién?”

#### Álbum ilustrado escogido

*Coco y Pío* tiene como protagonistas a dos animales que, aparentemente, poseen ciertas diferencias individuales. Ellos son Coco y Pío, un cocodrilo verde y un pájaro azul que, aunque son muy distintos, juegan, crecen y viven aventuras juntos convencidos de que son hermanos. Se cuidan, se respetan y se quieren desde el primer momento, lo cual los lleva a ser grandes amigos desde el inicio de la historia. Ejemplo de ello son momentos como la solicitud de Pío a Coco acerca de masticar su comida, o la mañana en que juntos vieron el amanecer cerca del mar.

Sin embargo, el paso del tiempo y su evolución y desarrollo los lleva a plantearse la idea de que, quizás, no son tan iguales como ellos pensaban. Por un lado, Coco es un cocodrilo apasionado del medio acuático que no puede volar. Por otro lado, Pío es un pájaro con dos grandes alas que siente constantemente deseo de volar, lo cual genera tristeza y confusión, ya que ambos temen el momento de la separación. Practican cómo volar y cómo flotar en el agua, hasta cómo trepar por las ramas y bailar.

Un día de caza, el río les sorprende y los lleva a un lago repleto de cocodrilos situado junto a un bosque lleno de pájaros. Al ver el resto de animales, se dan cuenta de que no son hermanos y que, por tanto, deben separarse. Por un lado, Coco canta canciones y construye nidos, tal y como hacía con Pío. Por otro lado, Pío atrapa búfalos y vuela de noche, planes característicos de Coco. Finalmente, tras varios días, ambos personajes se reencuentran a la llamada de “¿hermano?, ¿sí?” y deciden reanudar su vida juntos.

Por todo ello, este clásico de la literatura infantil demuestra un ejemplo de amistad verdadera, en la cual todos los miembros se respetan, cuidan y quieren mutuamente por encima de todo. Además, reconoce que aquello que nos hace diferentes puede constituir un nexo de unión entre individuos. Concretamente, la incorporación de dos personajes completamente antagónicos como lo son un cocodrilo y un pájaro, simboliza que la diversidad existente en las relaciones personales y sociales puede constituir una herramienta enriquecedora de una amistad genuina y fraternal.

## Descripción de la propuesta

La propuesta diseñada para el trabajo de este tercer álbum ilustrado comienza con una parte introductoria que se corresponde con un cuentacuentos en el rincón de la asamblea del aula. Sentados en una alfombra situada en el suelo y colocados en forma de semicírculo, los alumnos y alumnas destinatarios escuchan la historia del cocodrilo Coco y el pájaro Pío, los protagonistas del álbum. Seguidamente, tras esta primera parte introductoria y de contextualización, la docente responsable emplea dos dibujos previamente dibujados, coloreados y plastificados por ella misma para dar paso a la siguiente parte (ver *Figura 3*). En ella, el alumnado debe responder a determinadas cuestiones que la docente plantea, teniendo dichos dibujos como soporte visual. Estas cuestiones atienden a las características físicas y superficiales de los personajes protagonistas. Así pues, tras mostrar ambos personajes, lanza de manera clara, pautada y de una en una, las siguientes preguntas:

- ¿Quién es Coco? ¿Quién es Pío?
- ¿De qué color es Coco? ¿De qué color es Pío?
- ¿Coco tiene dientes? ¿Y alas?
- ¿Pío puede volar?
- ¿Cuántas patas tiene Coco?
- ¿Dónde viven los dos personajes?

Gracias a estas cuestiones, los niños/as asocian las imágenes mostradas con aquello que recuerdan sobre los protagonistas de la historia narrada, desarrollando y favoreciendo así la expresión descriptiva verbal.

Finalmente, como cierre y tercera fase de la dinámica, solicita que el alumnado regrese a su sitio correspondiente en el equipo al que pertenece. A continuación, reparte pequeños dibujos representativos de Coco y de Pío, y les invita a colorear ambos personajes teniendo en cuenta las características mencionadas en la parte anterior de esta sesión (ver *Figura 4*). Además, con la finalidad de facilitar este momento y dado que se trata de alumnado de tres años de edad, la maestra coloca en la pizarra del aula un ejemplar de cada uno de los personajes, de modo que los niños y niñas dispongan de ellos para tomarlos como modelos y colorearlos en base a lo establecido. Como resultado, se obtiene, por un lado, a Coco, un cocodrilo de color verde, con dientes y cuatro patas. Y, por otro lado, a Pío, un pájaro azul, con plumas y cola.

### **Objetivos específicos**

1. Potenciar el lenguaje verbal del alumnado partiendo de preguntas guiadas previamente planteadas y organizadas.
2. Desarrollar la expresión descriptiva oral de las características físicas de los protagonistas de la historia previamente narrada.
3. Relacionar los rasgos físicos visualizados en las ilustraciones del álbum con la narración de las características superficiales de los dibujos mostrados posteriormente.
4. Estimular la motricidad fina, la segmentación de muñeca y la coordinación óculo-manual mediante el coloreado guiado de los personajes protagonistas.
5. Favorecer la escucha activa y la comprensión oral mediante la narración del álbum ilustrado *Coco y Pío*.

### **Recursos materiales**

Para el desarrollo de esta propuesta es necesario contar con el soporte físico y visual del álbum ilustrado que vertebra esta sesión: *Coco y Pío*. Además, se hacen uso de dos tarjetas pequeñas que contienen el dibujo en color de los personajes protagonistas, un mirlo y un cocodrilo. Así mismo, para complementar la tercera parte de la dinámica, es preciso reunir en torno a quince dibujos impresos en blanco y negro de *Coco y Pío*, de modo que el alumnado puede colorearlos.

Respecto a los recursos personales, esta propuesta es dirigida, explicada y supervisada por una docente, y cuenta con la ayuda, el apoyo y las intervenciones necesarias de la docente responsable tutora del alumnado destinatario.

Por otra parte, como recurso espacial, destacar que únicamente se emplea el aula de referencia de los niños y niñas, y, en concreto, el rincón de lectura situado frente a las mesas del alumnado y de la docente.

## **Temporalización**

Haciendo referencia a la temporalización de esta tercera sesión, corresponden 10 minutos de la duración total a narración de la historia del cocodrilo y el pájaro. Posteriormente, la dinámica “¿quién es quién?” con apoyo visual y cuestiones dirigidas planteadas por la docente se estima que dura en torno a 10 minutos, siendo posible su alargue y ajuste en función de la participación y de las intervenciones del alumnado. Finalmente, la creación de recursos visuales correspondientes a los protagonistas del álbum requiere 15 minutos del total. Así pues, se estima que esta propuesta cuente con 35 minutos de duración total.

### 3.1.4. Sesión 4: “¿Jugamos a ser amigos?”

#### Álbum ilustrado escogido

La cuarta y última sesión de este plan de implementación tiene como hilo conductor *Mi amigo Juan*, un álbum ilustrado y escrito por Kitty Crowther que narra la historia de Nico, un mirlo, y Juan, una gaviota.

Juan es un mirlo negro con camiseta granate y gran pico al que le encanta el mar, y en uno de sus paseos por la costa se topa con Juan, una gaviota blanca con camiseta de rayas amarillas y azules. Juntos emprenden su camino volando, llegando, en primer lugar, hasta un islote, y, en segundo lugar, hasta el pueblo de Juan. Allí se encuentran con multitud de gaviotas que miran extrañadas a Nico debido a su negruzco aspecto. Las miradas descaradas y los comentarios acerca de su apariencia física hacen que el mirlo sienta la necesidad de regresar al bosque en el que habita. Sin embargo, Juan no acepta su partida y le convence para permanecer en su casa.

En ella encuentran un gran cofre repleto de libros que la gaviota emplea para prender fuego en las noches frías. Nico, extrañado por el uso que este les da a estas creaciones artísticas, comienza a contar todas las historias que estos contienen, lo cual hace que otras gaviotas se acerquen cada noche hasta la casa de Juan para escuchar y ser partícipes de los libros narrados. Las historias tristes, románticas y divertidas contadas por el mirlo hacen que este vaya poco a poco teniendo un hueco en la sociedad de estas aves marinas, hasta el punto de ser un ciudadano más en aquel pueblo.

Y es que *Mi amigo Juan* es una historia que trata la amistad entre dos individuos como vehículo hacia la integración en un grupo. A pesar de las diferencias existentes entre los personajes protagonistas y su llamativo antagonismo, estos logran llegar a un punto común que les permite iniciar una relación amistosa y, con ello, sentirse pertenecientes a una comunidad. De la misma manera, este álbum ilustrado incorpora un elemento curricular característico de la etapa de Educación Infantil: la iniciación en la lectura. En este sentido, las historias narradas por Nico pueden tomarse como ejemplo de impulso a lectura, ya que tanto a ellos como al resto de pájaros que se acercan cada noche, les gusta leer y escuchar dichas historias.

## Descripción de la propuesta

La cuarta y última propuesta de implementación que conforma este plan toma como punto de partida el álbum ilustrado *Mi amigo Juan*, cuya autora es Kitty Crowther. Dicha propuesta se inicia con la narración de la historia de este clásico literario infantil en el rincón de la asamblea del aula principal. El alumnado se sitúa sentado en una alfombra formando un semicírculo y la docente responsable de la dinámica se ubica justo enfrente del alumnado. Colocada de manera que todos los niños y niñas observen y aprecien las ilustraciones del álbum y narrando los sucesos empleando las técnicas características de la narración en Educación Infantil, explica la historia de la gaviota y el mirlo.

Tras escuchar activamente la situación y las experiencias de los personajes protagonistas, da paso a una asamblea conversacional en la cual, para guiar las intervenciones del alumnado destinatario, hace uso de un modelo de conversación literaria de gran utilidad en la etapa de Educación Infantil, el Enfoque Dime de Chambers. Así pues, buscando fomentar la reflexión del alumnado, plantea las siguientes cuestiones:

- ¿Conocíais este álbum?
- ¿Qué es lo que más te ha gustado? ¿Y lo que menos?
- ¿Te recuerda a algo que tú hayas vivido?
- ¿Hay algo que te haya sorprendido?
- ¿A vosotros os gusta que os cuenten historias como Nico a Juan?

Tras este periodo de expresión verbal sobre la relación entre el álbum ilustrado escogido y las experiencias personales de los/as niños y niñas oyentes, se procede a la última parte de la propuesta. Esta constituye el colofón final de la misma, por lo que no solo posee un enfoque literario que toma como base los personajes protagonistas de la historia, sino que además contiene un componente lúdico, artístico y divertido.

Esta consiste en la decoración de caretas infantiles cuyo dibujo se corresponde con Juan, la gaviota, y Nico, el mirlo (ver *Figura 5*). La docente guía de esta actividad elabora las caretas y las recorta previamente, facilitando así su posterior decoración. A continuación, una vez se encuentren en el aula de referencia, el alumnado puede elegir libremente cuál de los dos personajes prefiere para su careta, teniendo que escoger entre el dibujo de una gaviota o el de un mirlo. Tras realizar dicha elección, los niños/a colorean el dibujo empleando los colores que deseen. Esto les permite comprender que, a pesar de

las diferencias (cada uno posee una careta distinta), todos podemos ser amigos, encontrar un punto en común (todos llevan puesta una careta) y sentir que pertenecemos a un grupo. Después, emplean un punzón y un tapete para picar la línea punteada que da forma a los ojos y colocan las bolitas elaboradas manualmente con papel de seda. El resultado son caretas de aves tan diversas como alumnos/as hay presentes en el aula, por lo que esta dinámica invita al alumnado a valorar la diversidad y a concebir la amistad y relación entre iguales como un vehículo para la integración en colectivos.

### **Objetivos específicos**

1. Estimular la comunicación oral y reflexiva empleando la asamblea conversacional guiada mediante el Enfoque Dime de Chambers.
2. Impulsar el hábito de lectura y las habilidades lectoras en los niños y niñas destinatarios.
3. Promover actitudes de respeto y empatía, así como la integración, la amistad entre iguales y el sentimiento de pertenencia a una comunidad.
4. Desarrollar la motricidad fina y la creatividad haciendo uso de una creación artística como son las caretas decorativas.
5. Fomentar la escucha activa y la comprensión oral mediante la narración del álbum ilustrado *Mi amigo Juan*.

### **Recursos empleados**

En cuanto a los recursos empleados para esta última sesión, es preciso diferenciar tres bloques: recursos materiales, recursos personales y recursos espaciales.

En primer lugar, atendiendo a los recursos materiales necesarios para la correcta ejecución de esta propuesta, se distinguen los siguientes: el álbum ilustrado *Mi amigo Juan*, como soporte físico y visual; siete caretas impresas cuyo dibujo correspondiente es una gaviota; seis caretas impresas con el dibujo de un mirlo; depresores; papel de seda amarillo y material escolar disponible en el aula (pinturas de madera, ceras de diversos colores, rotuladores, punzones, tapetes, pegamento y tijeras).

En segundo lugar, como recursos personales, se encuentra la docente como promotora, guía y docente responsable tanto de la dinámica como del alumnado. Si bien, considero preciso mencionar a la docente tutora del aula, quien tiene un papel de apoyo, supervisión y colaboración durante la consecución de la sesión.

Por último, como único recurso espacial empleado, se distingue el aula de referencia en la que se encuentra el alumnado diariamente. En concreto, esta propuesta es llevada a cabo en uno de los rincones que la componen: el rincón de la asamblea.

### **Temporalización**

Respecto a la duración de la cuarta y última propuesta, se prevé que dure un total de 40 minutos distribuidos a lo largo de las distintas partes que la componen. Por un lado, la fase inicial de narración del álbum ilustrado requiere 10 minutos. Por otro lado, la posterior asamblea conversacional en la que se pone en práctica el Método Dime de Chambers, 15 minutos aproximadamente. Finalmente, el colofón final de la propuesta correspondiente con la decoración de un recurso artístico precisa de 15 minutos de duración. Cabe destacar que, tanto la asamblea conversacional, como esta última fase, poseen una duración flexible y adaptable a las intervenciones momentáneas y al ritmo de trabajo del alumnado.

### **3.2. Implementación de dos sesiones de trabajo**

Adoptando una perspectiva profesional y respetando la organización y planificación de la docente tutora del aula destinataria de esta intervención, se han puesto en práctica dos de las sesiones recogidas en este proyecto. Por un lado, la Sesión 4 “¿Jugamos a ser amigos?” fue la primera en llevarse a cabo, pues el número de alumnado presente el día previsto de la implementación facilitó su consecución. Además, se trata de una sesión con gran potencial didáctico y de la que es posible extraer conclusiones relevantes sobre el desarrollo lingüístico de los niños y niñas. Por otro lado, la Sesión 2 titulada “Si yo fuera Frederick guardaría...” fue la segunda en ponerse en práctica. En este caso, la adaptación a la programación de la docente tutora fue clave para establecer una fecha concreta en la cual implementar esta dinámica. Finalmente, decidimos de manera conjunta llevarla a cabo al final de la jornada escolar como cierre de la misma.

Por ello, una vez mencionadas las sesiones seleccionadas para ser implementadas, se procede a explicar y analizar los resultados obtenidos, las dificultades existentes y los aprendizajes y competencias adquiridos.

#### **3.2.1. Resultados y análisis Sesión 4**

El aula destinataria cuenta con trece alumnos/as de primero de Educación Infantil, por lo que actualmente tienen tres años de edad. Sin embargo, el día en que se puso en práctica esta propuesta fueron doce los niños y niñas destinatarios de la acción, puesto que una alumna se hallaba ausente por enfermedad.

A continuación, como autora de este trabajo y docente responsable de llevar a cabo las sesiones diseñadas a un aula real, procedo a exponer los resultados obtenidos en esta primera implementación, así como las dificultades y obstáculos surgidos y los aprendizajes obtenidos en ella.

Haciendo referencia a los resultados obtenidos, es preciso mencionar la primera fase de esta propuesta, la cual atiende a la narración de la historia de la gaviota y el mirlo. Durante la misma, se observó un elevado nivel de atención por parte todos los niños y niñas, quienes se mostraron pendientes de los sucesos narrados en la historia en todo momento. Permanecieron en silencio, sentados en el rincón de la asamblea y con una actitud de escucha activa y predisposición por la historia que yo misma les estaba contando. Además, siguieron con facilidad el hilo de la historia, comprendiendo la

situación de los personajes, los sentimientos de los mismos y los sucesos que iban aconteciendo. Esta atención e implicación se vio reflejada en numerosas interrupciones por parte de determinados/as alumnos/as, quienes quisieron intervenir aportando comentarios relacionados con lo narrado. Entre dichos comentarios, me gustaría resaltar el verbalizado por una de las alumnas, quien, en el momento en el que Nico no es aceptado por las gaviotas que habitaban en el pueblo de Juan, dijo: “Pero, ¿por qué no le quieren si es súper bonito?”. Tras esta intervención, pude apreciar que no solo había comprendido lo ocurrido, sino que había conectado con la historia, interpretado la situación de rechazo y se había cuestionado a ella misma por qué estaba ocurriendo.

De la misma manera, gracias a mi ubicación en el aula frente al público oyente, pude observar en todo momento las expresiones faciales de los niños y niñas durante la narración. En multitud de ocasiones, la sorpresa, el asombro y la sonrisa, fueron los gestos que pude apreciar en el rostro del alumnado, lo cual evidencia el grado de atención y de implicación en la historia, así como el compromiso y la empatía con los personajes.

Tras esta primera fase de narración, tuvo lugar una asamblea conversacional dirigida por unas cuestiones que yo, como docente guía de la propuesta, había preparado y diseñado con anterioridad. Estas cuestiones siguen el modelo del Método Dime de Aidan Chambers y pretendían crear un ambiente acogedor y un clima de confianza en el cual el alumnado se sintiera cómodo, seguro y respetado a la hora de intervenir oralmente. Así pues, gracias a las preguntadas planteadas, la mayoría del alumnado participó en esta asamblea aportando comentarios y experiencias personales que me permitieron observar su grado de implicación, su seguridad en el momento de ser escuchados/as atentamente por sus compañeros/as y su nivel de desarrollo lingüístico. Por ello, a continuación quedan recogidas algunas de las intervenciones que se dieron durante esta asamblea conversacional. Estas están expuestas atendiendo a la cuestión que yo misma lancé y a la respuesta obtenida por parte de determinados alumnos/as.

Una vez finalizada la narración de la historia, pregunté: “¿Conocíais este cuento?”, a lo cual la mayoría respondió con un “No” rotundo, excepto una alumna que añadió: “Yo sí, mi hermana lo tiene en casa.”. A continuación, observé cómo algunos alumnos mantenían una conversación sobre las gaviotas, y, para lograr que todo el alumnado fuera partícipe de dicha conversación, les planteé la siguiente cuestión: “¿Alguna vez habéis visto gaviotas?”, uno de ellos respondió: “Sí, volando por el cielo”, y seguidamente, la mayoría del alumnado intervino afirmando la pregunta lanzada.

A continuación, comencé a formular preguntas específicas que invitaran a reflexionar al alumnado, así como a hacerles pensar sobre determinados comportamientos y conductas y la repercusión que estos tienen sobre nuestros sentimientos y emociones. Estas cuestiones tuvieron un impacto positivo en el alumnado, logrando que numerosos alumnos/as se vieran capaces de intervenir aportando respuestas significativas, las cuales quedan ordenadas y recogidas a continuación.

- Docente: ¿Cómo creéis que se siente Nico cuando se da cuenta de que el resto de gaviotas no le aceptan?
- Alumno 1: Triste, por eso pone cara de triste y se quiere ir.
- Alumna 2: Yo creo que se siente enfadado.
  
- Docente: ¿Alguna vez os habéis sentido como Nico?
- Alumna 3: Yo a veces me enfado cuando no me dejan jugar.
- Alumna 4: Yo también, pero juego sola y ya está.
  
- Docente: Y entonces, ¿qué podemos hacer para que un amigo nuestro no se sienta triste?
- Alumno 5: Pues que se sienta contento.
- Alumno 6: Decirle cosas bonitas y buenas noticias.
- Alumna 7: Jugar con él a las cocinitas.
- Docente: Muy bien, yo creo que así seguro que ya no se siente triste. También podemos preguntarle qué le pasa y qué necesita. A lo mejor necesita un abrazo.
  
- Docente: ¿Vosotros creéis que somos diferentes?
- Alumna 8: Sí, porque yo me llamo Martina y tú no.
- Docente: Muy bien, ¿y qué tenemos diferente además de nuestros nombres?
- Alumna 8: Pues que yo soy una niña y tú eres una profe.
  
- Docente: ¿A vosotros os gusta que os cuenten historias?
- Alumna 9: “A mí me encanta que mi yaya me lea cuentos”
- Alumna 10: “Sí, por la noche”
- Alumno 11: “Yo le enseño mis cuentos a mi hermano pequeño.”

Este diálogo me condujo a una reflexión posterior, en la cual, desde una perspectiva educativa y, como docente, comprendí la capacidad que poseen los niños y niñas escolarizados en la etapa de Educación Infantil para identificar y comprender las emociones de otros individuos, la causa de las mismas y las posibles soluciones que ellos/as mismos/as les pueden ofrecer. Además, me di cuenta de que el alumnado destinatario reconoció en todo momento la emociones que los personajes iban mostrando y lograron verbalizar su nombre, así como conectar dichas emociones con las suyas propias a partir de la aportación de vivencias personales. De la misma manera, los niños y niñas consiguieron emplear su lenguaje verbal y su repertorio léxico para explicar cómo actuarían ellos mismos ante una situación de las mismas características.

Seguidamente, una vez observé que el alumnado se hallaba cansado y tenía dificultades para permanecer sentado en el rincón de la asamblea, di paso a la última fase de la propuesta, en la cual debían decorar unas caretas correspondientes a los personajes protagonistas del álbum ilustrado seleccionado. Esta comenzó siendo un tanto caótica, puesto que la noticia de la creación de un recurso artístico despertó tanta alegría como alboroto en el alumnado. Sin embargo, estos instantes de desorden ocuparon tan solo unos segundos, por lo que pude continuar con facilidad la explicación de la actividad creativa. Cabe destacar que, durante la elaboración de las caretas, el alumnado demostró concentración, precisión, creatividad y autonomía, pues ellos mismos decidieron qué careta decorar y de qué color la iban a colorear. Además, mostraron iniciativa propia en el momento de picar con el punzón para dar forma a los ojos y de aplicar el pegamento en el pico de los animales para colocar posteriormente las bolitas realizadas manualmente con papel de seda (ver *Figura 6*).

Durante esta dinámica, pude reconocer los diferentes resultados y ritmos de trabajo, siendo todos ellos tan diversos como alumnos/as se encontraban presentes en el aula en aquel momento. Al hilo de ello, me gustaría recalcar un comentario verbalizado por una de las alumnas al finalizar su careta. Ella se hallaba colocando las últimas bolitas en el pico de su gaviota cuando detuvo esta acción y se paró a observar el mirlo que el compañero que tenía a su lado estaba coloreando. Unos segundos después añadió: “Mira Manuel, son diferentes pero los dos son pájaros.” En este momento, comprendí que habían captado a la perfección el mensaje de la obra narrada y habían sido capaces de compartir oralmente con sus iguales ese concepto.

Finalmente, una vez expuestos los resultados obtenidos durante la implementación de esta propuesta y descritas las interpretaciones obtenidas a partir de los mismos, procedo a especificar algunas de las dificultades surgidas durante la consecución de la dinámica. A pesar de haber obtenido muy buenos resultados, es cierto que, como es común en un aula de Educación Infantil, surgieron imprevistos y aparecieron obstáculos que dificultaron en determinados momentos el desarrollo de la sesión. Entre dichos obstáculos se encuentra la dificultad del alumnado para permanecer sentado durante la narración de la historia y la posterior asamblea conversacional. Y es que, debido al carácter activo y enérgico del grupo de alumnado destinatario, resultó complicado gestionar aquellos instantes de intentar ponerse de pie y acercarse al rincón de juego o de construcciones. Si bien es cierto que fui capaz de reconducir la situación y tratar de captar su atención para que logaran conectar de nuevo con la historia. De la misma manera, durante la asamblea conversacional fueron múltiples las intervenciones realizadas por los niños y niñas, tanto es así que, en algunos momentos resultó complejo organizar el turno de palabra, pues todos/as querían participar y aportar sus opiniones. Ligado a ello, algunos alumnos/as encontraron difícil responder de manera clara y concisa a las cuestiones que yo misma planteaba, pues se iban por las ramas con facilidad. Para ponerle fin a esta situación y tratar de evitar que la dinámica se alargara más de lo previsto, decidí realizar preguntas más concretas que tuvieran escasas opciones de respuesta pero que, a su vez, permitieran que el alumnado se expandiera en la verbalización de reflexiones relacionadas con el tema presentado. Y es que, tal y como ya sabemos, las preguntas concretas y dirigidas constituyen un recurso lingüístico muy útil y efectivo para la estimulación del lenguaje oral en la etapa de tres años. Gracias a ellas, los niños y niñas sintieron la seguridad y la convicción necesarias para alzar la mano, poseer el turno de palabra y conversar acerca de diferentes temas que, a priori pueden resultar sencillos pero que, en realidad tan relevantes son para el desarrollo personal, madurativo, cognitivo, lingüístico y social de los más pequeños.

A modo de conclusión, es posible afirmar que los logros obtenidos en la consecución de esta sesión han permitido que el público destinatario adquiriera nuevos conocimientos, amplíe su repertorio léxico, mejore la calidad de su lenguaje verbal y aumente la cantidad de aportaciones orales. Por ello, también se confirma que los objetivos didácticos diseñados y planteados han sido alcanzados con éxito, lo cual refleja que esta propuesta

ha supuesto un avance en el progreso lingüístico del alumnado y, con ello, en el desarrollo de su nivel de habla.

### **3.2.2. Resultados y análisis Sesión 2**

Esta sesión tomó como eje vertebrador el álbum ilustrado *Frederick*, y, a partir de él, se desarrollaron las diferentes partes que componen la totalidad de la sesión. Todas ellas fueron puestas en práctica en un aula del primer curso de Educación Infantil, por lo que el alumnado tenía tres años de edad. Concretamente, fueron trece los niños y niñas receptores de esta intervención.

Por ello, como autora de este trabajo y docente guía de la sesión diseñada, me dispongo a exponer los resultados obtenidos durante la consecución de la propuesta, así como a detallar los desafíos y contratiempos que surgieron en el instante de la implementación. De la misma manera, adoptando una perspectiva profesional, procedo a analizar y reflexionar las conductas mostradas por el alumnado, el nivel de desarrollo del lenguaje verbal del mismo y el grado de alcance de los objetivos fijados previamente.

Esta sesión fue iniciada con la presentación del álbum ilustrado seleccionado y su posterior descripción física. En este momento, fueron numerosos los alumnos que alzaron su mano para que yo misma les concediera el turno de palabra y pudieran aportar información acerca de lo que podían observar en la cubierta de la obra. Entre dichas intervenciones, hubo alumnos/as que identificaron de qué animal se trataba, otros mencionaron el tipo de flor que llevaba en una de sus patas y dónde estaba situado el ratón. Sin embargo, lo que sin duda más llamó mi atención y la de la docente tutora fue el comentario realizado por una de las alumnas, quien añadió: “Es la letra F, como la de mi prima Fabiola”. Este hecho refleja el elevado nivel lingüístico que posee esta niña, no solo a nivel fonético y fonológico, sino también a nivel de alfabetización temprana.

Tras esta primera fase de presentación y observación, tuvo lugar la narración de la historia de los cuatro ratones de campo y sus aventuras (ver *Figura 7*). Gracias al semicírculo formado por el alumnado y mi ubicación frente a él, pude observar en todo momento las expresiones faciales de los niños y niñas, confirmando así la diversidad existente en cuanto a niveles de atención y concentración. Este es quizás uno de los desafíos más frecuentes en este tipo de dinámicas, pues en concreto tres alumnos/as encontraron complejo mantener la atención en la historia narrada. Aunque en ocasiones

esto fuera un impedimento, puedo afirmar que todos ellos comprendieron el mensaje de la obra.

Continuando con el análisis del lenguaje verbal del alumnado destinatario, me gustaría comenzar destacando el caso de una alumna que, en la parte final del álbum en la que aparece una poesía cuyo tema es “las cuatro estaciones”, se mostró atenta y concentrada en mi narración. Tanto es así que cuando verbalicé el séptimo verso “Cuatro ratones de campo como tú...”, fue capaz de finalizarlo sin haberlo escuchado antes. Así pues, verbalizó la siguiente frase: “y como yo” mientras se señalaba a ella misma. En este sentido, la intervención de esta alumna al completar uno de los versos me llevó a pensar que había comprendido la rima del poema y había sido capaz de encontrar las palabras adecuadas para finalizar ese verso. Sin duda, esto demuestra el elevado nivel lingüístico que posee, así como su grado de concentración y de seguimiento de la historia.

Después de la narración, di paso a una dinámica de carácter práctico que constituyó la parte favorita de la mayoría de niños y niñas. De manera introductoria, mostré las tarjetas representativas de los objetos y elementos que yo misma había preparado con antelación, mencionando a la vez el nombre de los mismos. A continuación, verbalicé la siguiente oración: “Si yo fuera Frederick, guardaría el Sol para no pasar frío en invierno. Y tú, ¿qué guardarías?”. Cedió el turno de palabra a diferentes alumnos/as, obteniendo así las siguientes respuestas registradas a continuación:

- Alumno 1: “Yo cogería un abrigo para ponérmelo y estar calentito.”
- Alumno 2: “Yo cogería el paraguas para que no me moje.”
- Alumna 3: “Yo cogería un muñeco de nieve para ponerle una bola y una nariz de zanahoria.”
- Alumna 4: “Yo voy a coger una carita contenta para estar feliz.”
- Alumno 5: “Yo cogería comida”
- Alumno 6: “Yo cogería los colores para pintar”

Entre dichas intervenciones relativas a qué guardarían ellos/as para la llegada del invierno, fueron numerosos los comentarios intercalados. Los más destacables son, por un lado, el verbalizado por una alumna en el momento en que otro alumno escogió el plato de sopa caliente. Al verlo, esta añadió: “Cristina, o es un bol que saca humo de la comida porque está caliente.” Por otro lado, dado que no había tantas tarjetas como alumnos/as en el aula, varios alumnos mostraron iniciativa propia y quisieron participar

mencionando: “Cristina, yo no lo he hecho”. Así pues, les cedí el turno de palabra de uno en uno, hasta que todos comentaron qué guardarían ellos si se pusieron en la piel de Frederick. Todas estas aportaciones me permitieron analizar la situación específica de cada alumno/a en lo que respecta a su nivel lingüístico. En este sentido, aprecié cómo algunos niños no requerían de mi ayuda ni de mi intervención para verbalizar la información que deseaban, mientras que otros necesitaban preguntas concretas y específicas que tuvieran escasas opciones de respuesta. Estos últimos mostraron un grado de competencia verbal ligeramente inferior al del resto de compañeros/as, ya que su nivel de conciencia fonológica y el grado de complejidad de las frases emitidas dependía de mi presencia o ausencia de mi apoyo. Y es que, cuestiones como “¿Y para qué sirve lo que has cogido?”, “¿Está frío o caliente?” o “¿Es una carita triste o contenta?”, ayudaron a que determinados alumnos se sintieran cómodos en el momento de intervenir y verbalizaran la respuesta que ellos mismos considerasen.

Una vez finalizada esta fase conversacional, tuvo lugar la última parte de la propuesta, la cual supuso el final del álbum ilustrado y el final de la sesión. Esta es la correspondiente a la poética de la obra. Con el fin de contextualizar al alumnado, recordé cuál había sido la última parte de la historia, especificando que Frederick se había subido a una piedra para recitar una poesía sobre las cuatro estaciones. A continuación, enseñé los tarjetones previamente confeccionados y, de uno en uno, recité en voz alta y con entonación, los versos escritos en cada uno de ellos. Comencé por la primavera, lanzando una pregunta al alumnado: “¿qué es el aguacero?”, a lo cual una alumna respondió: “que llueve mucho”. Continué con el verano, mencionando que el fuego está muy caliente y por eso da calor. Seguí con el otoño, haciendo referencia a elementos que lo caracterizan como las nueces y el trigo y, finalicé con invierno, concluyendo con la siguiente cuestión: “¿qué podemos hacer para tener los pies calientes?”, a lo que varios alumnos respondieron con las siguientes aportaciones: “ponerlos al sol”, “ponernos unos calcetines” y “poner la calefacción”. Cabe destacar que, con la finalidad de hacer partícipe al alumnado, sugerí que este finalizara verbalmente algunas palabras, ejemplo de ello es el momento en el que yo misma menciono “vera” y el alumnado concluye con “no”, lo mismo ocurre con “oto” y “ño” y con “invier” y “no”.

Finalmente, verbalicé una última pregunta a los niños y niñas: “¿os habéis dado cuenta de que Frederick nos ha enseñado las cuatro estaciones?” y concluí mi intervención

reforzando el nombre de las cuatro estaciones aparecidas en los tarjetones plastificados y recordando en qué estación nos encontramos actualmente: la primavera.

Esta última parte de la sesión planteó diferentes retos que me llevaron a pensar que quizás hubiera sido necesario repetir y recordar durante varios días los versos del poema para que el alumnado fuera capaz de aprendérselo y verbalizarlo por sus propios medios. Sin embargo, durante la misma pude observar los diferentes niveles de pronunciación presentes en el aula, existiendo casos en los que el grado de entendimiento rozaba la perfección, y otros casos en los que las verbalizaciones eran completamente ininteligibles. En estos momentos, traté de realizar preguntas concretas que me ayudaran a comprender lo que el alumno/a estaba tratando de decir.

De la misma manera, durante la totalidad de la propuesta, surgieron algunos desafíos que obstaculizaron su consecución, tales como la dificultad para permanecer sentados en un mismo lugar durante un periodo de tiempo prolongado, la impaciencia y el afán de participación complicado de gestionar en niños y niñas de tres años de edad, y el recital de versos poéticos nuevos para ellos/as. A todo ello se le añade que la sesión fue interrumpida por la entrada de un docente en el aula para consultar un aspecto con la docente tutora. Este hecho hizo que el alumnado perdiera el foco de la propuesta por unos minutos, desconectara de la sesión y, con ello, cambiara su centro de atención. Sin embargo, esta interrupción duró tan solo dos minutos, por lo que no resultó complicado continuar con las dinámicas.

En conclusión, la implementación de la sesión obtuvo unos resultados acordes a lo planificado, destacando que la duración total de la misma fue la estimada. El alumnado logró alcanzar los objetivos propuestos con entusiasmo y compromiso, a excepción del recital y memorización del poema incorporado en la obra. Además, como docente guía y supervisora de la sesión, reconozco haberme sentido cómoda y bien acogida durante toda la jornada, lo cual favoreció que el clima y el ambiente fuera positivo, de confianza, respeto y de participación activa. Por su parte, el alumnado comprendió la historia narrada y se mostró interesado por participar en las dinámicas posteriores. Considero especialmente admirable el grado de compromiso de los niños y niñas. Por último, considero esencial destacar la diversidad observada en lo que respecta a nivel de desarrollo lingüístico, y, en concreto, al lenguaje verbal, obteniendo así un amplio abanico de categorías lingüísticas.

#### **4. CONCLUSIONES Y VALORACIONES FINALES**

En este último apartado dedicado a las conclusiones y valoraciones finales, me gustaría hacer especial hincapié en el proceso de realización de este trabajo, detallando así cada uno de los pasos seguidos en su desarrollo.

Tomar la decisión de realizar un proyecto de orientación práctica constituyó la primera pieza clave para dar forma a lo que posteriormente ha resultado ser un plan de intervención docente. Tras ello, tuvo lugar el proceso que probablemente haya sido más costoso y complicado, el correspondiente al diseño de dicho plan. La razón de dicha complejidad se debe a que esta fase requiere tener en cuenta numerosos aspectos. Entre ellos se encuentran su perspectiva y enfoque literario, su finalidad didáctica y pedagógica, su personal destinatario, sus objetivos específicos y su fundamentación teórica. A todo ello se le añade la demanda de una atención pedagógica ajustada a las particularidades del grupo clase, el cual, en el caso de este trabajo, se corresponde con alumnado de tres años de edad de un centro concertado de la localidad de Alcañiz.

Por su parte, dotar de carácter flexible y contextualizado a este proyecto, respaldar su funcionamiento a partir un soporte didáctico y una fundamentación teórica, así como ofrecer una finalidad transformadora, han sido los principales retos que yo misma me he marcado a lo largo del proceso de diseño para lograr construir un proyecto de intervención docente de calidad tanto didáctica como pedagógica. Por ello, una vez finalizado el diseño general del mismo y de las sesiones de trabajo específicas, concluyo afirmando que se trata de una propuesta que aboga por la evolución del alumnado en lo que a desarrollo lingüístico se refiere. Para que esto fuera posible, fue determinante el planteamiento de cuatro sesiones de trabajo unidas y relacionadas entre sí por un concepto clave en la etapa de Educación Infantil: la literatura. Concretamente, escoger cuatro álbumes ilustrados clásicos con un trasfondo pedagógico considero que constituyó una decisión acertada, pues las dinámicas diseñadas a partir de ellos han contribuido al desarrollo integral del alumnado y me han permitido observar la diversidad existente en cuanto a ritmos de aprendizaje, niveles de desarrollo lingüístico y grados de atención, concentración y participación. Así mismo, estas sesiones también han brindado la oportunidad a los niños y niñas de conocer nuevas historias, descubrir nuevos personajes, y, en definitiva, disfrutar de la literatura infantil como una fuente de aprendizaje, imaginación y desarrollo lingüístico y emocional.

Aunque es cierto que el diseño del proyecto constituye la base de mi intervención, el soporte teórico que lo sustenta ofrece las piezas conceptuales y metodológicas necesarias para garantizar su efectividad, coherencia y alineación con el objetivo general de este proyecto. Así mismo, también contribuye al alcance de los logros que se persiguen en la etapa de Educación Infantil. Al hilo de ello, la búsqueda de información y el análisis exhaustivo de conceptos me ha permitido construir una base sólida, profesional y enriquecedora sobre la que crear un plan de implementación. Además, el hecho de contrastar lo expuesto por gran variedad de autores me ha llevado a obtener diferentes puntos de vista sobre un mismo tema, comparar opiniones y, en cierto modo, enriquecer mi manera de comprender este plan. En consecuencia, este trabajo no solo me ha ayudado a integrar los conocimientos previos adquiridos durante mi grado universitario con aquellos que he aprendido recientemente, sino que además me ha permitido combinar distintas perspectivas teóricas y prácticas.

Ligado a esto último, he podido llevar a cabo dos de las cuatro sesiones diseñadas y explicadas anteriormente. Este hecho ha supuesto un desafío para mí, al mismo tiempo que ha constituido una oportunidad para poner en práctica mis conocimientos. Considero que ha sido una experiencia muy enriquecedora, de la que me llevo multitud de aprendizajes. Por un lado, he mejorado mi competencia lingüística en el ámbito literario, pues he practicado la narración oral de obras literarias infantiles. Por otro lado, he podido observar de primera mano la diversidad existente en cuanto a la oralidad de los niños y niñas, pudiendo apreciar casos específicos de ausencia de habla y de desarrollo lingüístico de nivel superior. Además, esta práctica me ha ayudado a ser más consciente de la importancia de aproximar a los niños y niñas de edades tempranas a la literatura infantil, no desde la imposición sino desde un punto de vista lúdico y de disfrute. Así pues, he comprendido que las obras literarias infantiles que he escogido poseen un trasfondo muy valioso, por lo que tomarlas como punto de partida de mis sesiones y emplearlas como recursos didácticos ha sido un punto fuerte a destacar.

Me gustaría dedicar un pequeño apartado de esta sección a resaltar la acogida y la bienvenida ofrecida por el centro destinatario de mi intervención. Desde el primer momento en que me puse contacto con la docente tutora para plantearle mi proyecto y organizar la implementación de dos sesiones, me he sentido integrada, valorada e incluida como una docente más. Además, el número de alumnado de este aula es reducido, por lo que el sentimiento de hogar, tranquilidad y cercanía han predominado durante ambas

implementaciones. Estos hechos sin duda han influido positivamente en mi posterior práctica docente, permitiéndome desarrollar mis propuestas con seguridad, confianza y disfrute.

Por todo ello, este proceso de elección de la temática, determinación del enfoque o perspectiva literaria, selección de las obras literarias, justificación y contextualización teórica, planteamiento de objetivos, diseño de sesiones de trabajo e implementación en un aula real, me ha llevado comprender que este proyecto académico ha sido una verdadera experiencia formativa para mí, de la cual he podido extraer aprendizajes tanto a nivel profesional como personal. Cada una de sus fases ha requerido implicación, búsqueda de información y análisis de situaciones similares por mi parte. Además, el planteamiento de cuatro propuestas de aprendizaje específicas me ha permitido familiarizarme con el ámbito de la programación educativa, así como consolidar determinadas habilidades esenciales en la labor docente, tales como la organización, la adaptación, la sensibilidad emocional, la capacidad de observación y el compromiso vocacional. Sin duda, este proyecto me ha permitido crecer como futura docente y reafirmar mi vocación por la enseñanza infantil.

Si bien los resultados obtenidos tras la implementación parcial han sido positivos, las dificultades, imprevistos y obstáculos también han formado parte de mi trabajo. Ejemplo de ello es la adaptación a la organización y planificación de la docente tutora del aula destinataria a la hora de implementar dos de las cuatro sesiones diseñadas. En este sentido, únicamente he podido valorar la eficacia y la efectividad de la mitad de mi plan de implementación. Sin embargo, esta circunstancia me ha permitido desarrollar mi capacidad de flexibilidad y adaptación a la programación de la docente y a la situación específica de su aula. Por ello, a pesar de únicamente haber implementado dos sesiones, he logrado extraer conclusiones de ambas y reflexionar sobre lo aprendido. Otro de los obstáculos existentes ha sido el tiempo disponible para la aplicación de cada una de las sesiones, siendo imprescindible la coordinación y el trabajo en equipo junto con la docente tutora para poder poner en práctica mis sesiones de trabajo sin suponer un impedimento en su organización. No obstante, estos obstáculos me han ofrecido la oportunidad de mejorar la gestión del tiempo, el ajuste a la situación específica de un aula y la adaptación a la programación de una docente.

Así pues, tomando lo aprendido e integrándolo con las dificultades surgidas, considero esencial destacar posibles propuestas de mejora, tales como la revisión de las

fases que componen cada propuesta de trabajo, el análisis crítico de su temporalización y la anticipación de posibles ajustes metodológicos adaptados al contexto concreto del aula. De la misma manera, resultaría interesante ampliar el número de sesiones implementadas con el fin de poder analizar en profundidad la totalidad de mi proyecto y, con ello, extraer conclusiones globales del mismo.

Al hilo de ello, una vez planteado y puesto en práctica este proyecto, considero esencial hacer referencia a líneas de intervención futuras, así como a posibles cambios que den lugar a nuevos retos, aprendizajes y conclusiones. Tomar nuevos formatos literarios como punto de partida puede resultar interesante para contemplar la diferencia entre la repercusión de distintos géneros literarios en el desarrollo de niños y niñas de Educación Infantil. Cuentos cantados, libros-juego y álbumes narrativos son algunas de las alternativas susceptibles de ser incorporadas en un proyecto de estas características. De la misma manera, libros mudos o cuentos interactivos digitales también pueden resultar interesantes como recursos didácticos innovadores. Por otra parte, construir un proyecto educativo cuya temática sea la literatura infantil y diseñar un sistema de evaluación continua tanto del alumnado como de la consecución del propio proyecto, es una opción alternativa que invita a realizar un seguimiento de los niños y niñas y valorar su evolución en lo que a educación literaria se refiere. Esto permitiría adoptar una actitud crítica y reflexiva sobre el progreso del alumnado y sobre la labor profesional docente.

Finalmente, de cara a futuras intervenciones, resultaría muy enriquecedor tener en cuenta y hacer partícipes de la intervención a otros agentes que forman parte de la comunidad educativa, tales como las familias del alumnado, quienes, gracias a su implicación en las dinámicas de educación literaria y desarrollo lingüístico, podrían extraer técnicas, métodos y ejercicios para, posteriormente, realizar con sus hijos/as en sus respectivos hogares. Además, este hecho constituiría un puente o nexo de unión entre escuela y familia, lo cual serviría como refuerzo de aprendizajes, continuidad educativa y sentimiento de unión y colaboración.

## Bibliografía

- Arellano, V. (2008) El álbum ilustrado: un género en alza. *Revista Literaturas*.
- Bonilla Echeverría, Z. E. (2017). Cuento y lenguaje oral de los niños y niñas de la escuela de Educación Básica Particular “Semillitas” de la ciudad de Riobamba 2016 (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Chimborazo).
- Bruner, J. (2007). *Acción, pensamiento y lenguaje* (J. L. Linaza, Comp.). Alianza.
- Cando, D. J. C., Bernal, R. E. F., Díaz, Y. M. R., & Vivanco, M. A. J. (2021). El cuento infantil, como estrategia didáctica, para el desarrollo emocional en la educación inicial. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(5), 560-579.
- Carvajal, Y. G., & Málaga, P. R. (2020). Conversando los textos: Literatura, percepciones y opiniones de estudiantes en contextos de diversidad cultural. *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 25(13), 139–158.
- Caseres, J. (1997) *Diccionario ideológico de la lengua española*. Editorial Gustavo Gili.
- Cuenca, L. (2016). *Los cuentos infantiles en el desarrollo de la inteligencia emocional en las niñas y niños de 4 años del nivel inicial II de la unidad educativa* (Tesis de grado). Repositorio Digital de la Universidad Nacional de Loja. <http://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/10478/1/TESIS%20LUDY%20>20
- Duran, T. (1989). Del abecedario al álbum ilustrado. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 5, 19-25.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (1996). Cómo formar lectores. En *Congreso Mundial del IBBY* (Vol. 25).
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis.
- De la Cruz Matamoros, Y. (2017). Cuentos infantiles en el desarrollo del lenguaje oral de preescolares de la Institución Educativa Inicial N° 534–Huancavelica.
- Duran, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas*. Octaedro.

- Dupont-Escarpit, D. (1999), La ilustración del libro infantil: un arte ambiguo. *Peonza*, (51), 22-29.
- Evans, J. (2009). Creative and aesthetic responses to picturebooks and fine art. *Education 3-13*, 37(2), 177-190. <https://doi.org/10.1080/03004270902922094>
- Fernández Quirós, E. (2010). El arte y la literatura infantil y juvenil a través de un modelo de álbum ilustrado. *Revista educativa digital Hekademos*, 7, 55-69.
- González González, L. D. (1999). *Guía de clásicos de la literatura infantil y juvenil*. Palabra.
- Goodman, K. (1986). *El lenguaje integral*. Aique Grupo Editor.
- Haeussler, I. (2000). El Desarrollo Emocional. En Mardomingo, M. J. y otros, (Eds.), *Psiquiatría y Psicología de la Infancia y la Adolescencia* (p. 55). Madrid: Médica Panamericana.
- Hoster, B. y Gómez, A. (2013). Interpretación de álbumes ilustrados como recurso educativo para la competencia literaria y visual. *Red Visual*, 19, 65-76.
- Ibáñez Juan, M. C. (2011). *La araña tacaña. Escribir e ilustrar un libro infantil*. (Proyecto final de master en producción artística). Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado de: <http://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/14692/IBA%C3%91EZ-M%C2%AAACARMEN.pdf?sequence=1>
- Londoño, M. C. H. (2015). La literatura infantil y sus beneficios en el desarrollo del pensamiento y del lenguaje. *Children's literature and its benefits in the development of thought and language. Katharsis: Revista de Ciencias Sociales*, 19, 73-98.
- López, P., Merlán, P., y Pasamar, C. (2019). *La cometa de los sueños*. Cuento de Luz. <https://www.cuentodeluz.com/shop/9788416733675/?lang=es>
- Macías, M. C. M. (2010). Los beneficios de la literatura infantil. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 6(8), 1-6.

- Martínez Chepe, A. C., Tocto Tomapasca, C., y Palacios Ladines, L. G. (2015). La expresión oral en los niños y los cuentos. *UCV-HACER. Revista de Investigación y Cultura*, 4(2), 116–120.
- Martínez Iniesta, M. J. (2019). Una aproximación al álbum ilustrado. *Publicaciones Didácticas*. 105, 294-300.
- Molina García, M. J., y Casado Muñoz, M. R. (2020). *La diversidad cultural en álbumes y cuentos infantiles*.
- Morán, P. (2003). Álbumes ilustrados: No está mal. Lazarillo: *Revista de la Asociación de Amigos del Libro infantil y juvenil*, (9), 7-12.
- Nikolajeva, M. y Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. Routledge.
- Plan Nacional de Fomento de la Lectura. (2013). *Leer, adaptar e interpretar narraciones: Guía para educadoras de párvulos de los niveles de transición*. Maval. Recuperado el 10 de mayo de 2017, de <http://plandelectura.gob.cl/recursos/guia-leer-adaptar-e-interpretar-narraciones/>
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.<sup>a</sup> ed.). Espasa.
- Sánchez, A. (2007). Importancia de la inteligencia emocional. Educapeques. <https://www.educapeques.com/escuela-de-padres/importancia-de-la-inteligencia-emocional.html>
- Sandoval, C. (2005). El cuento infantil: una experiencia de lenguaje integral. *Revista ieRed*, 1(2), 1-9. Recuperado de: <http://revista.iered.org>
- Sipe, L. R. (1998). How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships. *Children's Literature in Education*, 29(2), 97-108.
- Sonzini, R. (2019). La conversación literaria como oportunidad para formar lectores que construyan sentidos. *Catalejos: Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 8(4), 197- 205.
- Taberero Sala, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar: el discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Pressas Universitarias de Zaragoza.

Vásquez, M. A. (2018). Los 5 autos de la personalidad humana. (Entrevista) Martes de Psicología, FM P. N. <https://somopsicologiatrapeutica.blogspot.com/p/martes-de-psicologia.html>

Vernon, S. A., y Alvarado, M. (2014). Aprender a escuchar, aprender a hablar. La lengua oral en los primeros años de escolaridad. *Materiales para Apoyar la Práctica Educativa*. Recuperado el 21 de julio de 2016, de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/417/P1D417.pdf>

Vygotsky, L.S. (2009). *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal.

Wensell, U. (2003). La ilustración de textos literarios dedicados a la infancia. *La comunicación literaria en las primeras edades*, 97-109.

Anexos

Figura 1.

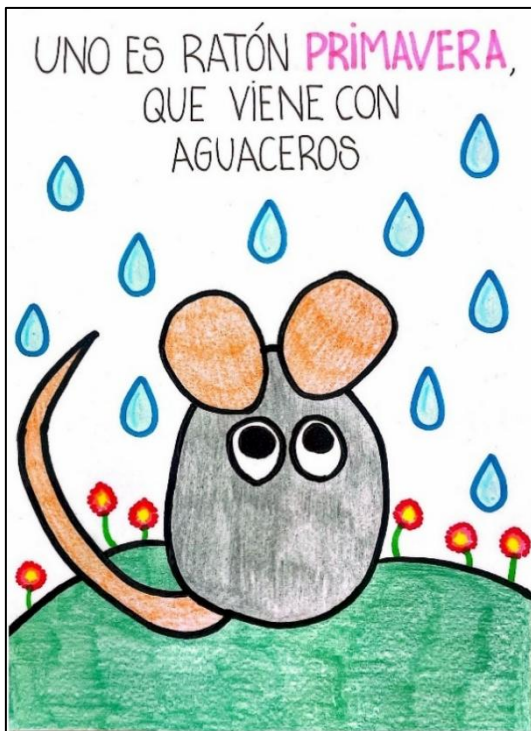
Elementos álbum ilustrado *Frederick*.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 2.

Tarjetones álbum ilustrado *Frederick*.

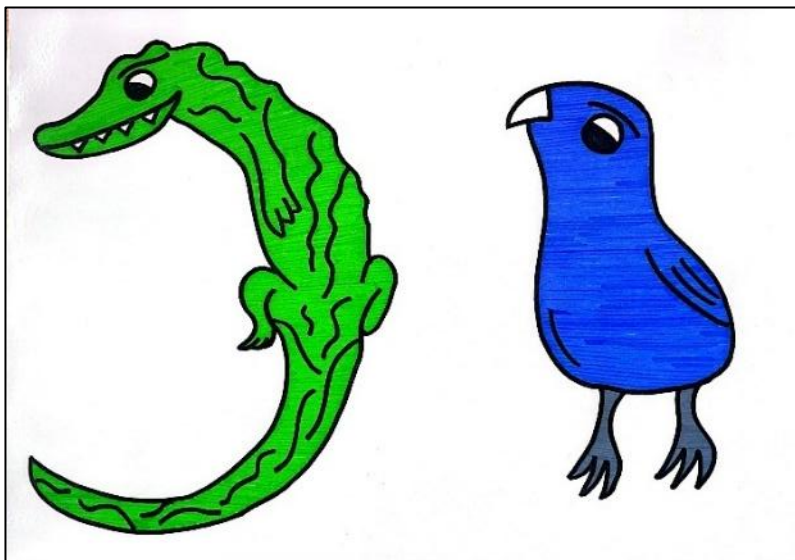




Fuente: Elaboración propia.

**Figura 3.**

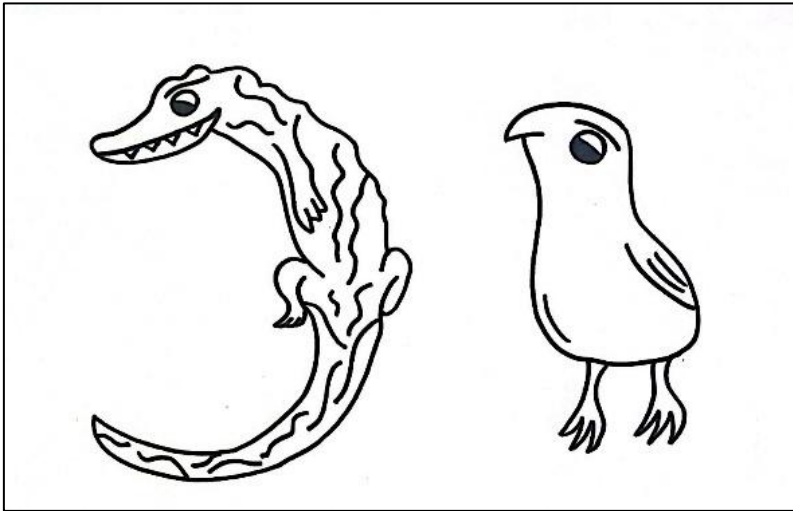
Dibujos modelo álbum ilustrado Coco y Pío.



Fuente: Elaboración propia.

**Figura 4.**

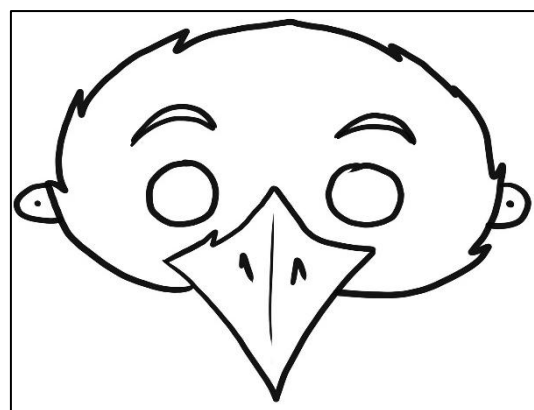
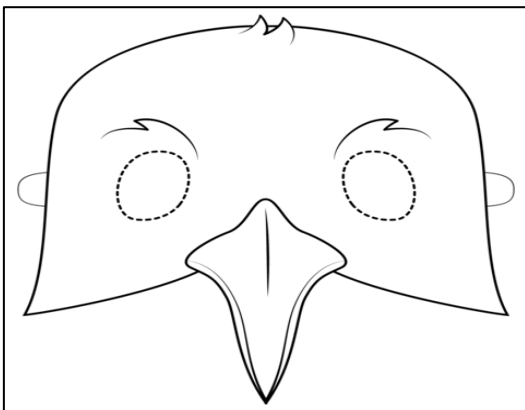
*Plantilla de coloreo álbum ilustrado Coco y Pío.*



*Fuente: Elaboración propia.*

**Figura 5.**

*Caretas álbum ilustrado Mi amigo Juan.*



*Fuente: Elaboración propia.*

**Figura 6.**

*Resultado implementación Sesión 4.*



**Figura 7.**

*Resultado implementación Sesión 2.*

