



FACULTADE DE FORMACIÓN
DO PROFESORADO

Traballo de
fin de grao

Detectives de contos: Situación de aprendizaxe no eido da educación literaria para a deconstrución de prexuizos

Detectives de cuentos: Situación de aprendizaxe en el campo de la educación literaria para la deconstrucción de prejuicios

Story Detectives: Learning situation in the field of literary education for the deconstruction of prejudices

Autoras: Cristina Carballo Gómez e Carla Fernández Rubio

Titora: María del Rocío García Pedreira

Xuño de 2023

Traballo de Fin de Grao presentado na Facultade de Formación do Profesorado da Universidade de Santiago de Compostela para a obtención do Grao en Mestre ou Mestra de Educación Infantil

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Declaramos que redactamos o traballo titulado *Detectives de contos: Situación de aprendizaxe no eido da educación literaria para a deconstrución de prexuízos* para a materia Tráballo Fin de Grao no curso académico 2022-2023 de maneira autónoma, coa axuda das fontes e a literatura citadas no texto e que aparecen nas referencias bibliográficas do traballo. Así mesmo identificamos como tales todas as partes tomadas das fontes e da literatura indicadas, textualmente ou conforme ao seu sentido.

Asinado.

Resumo

O panorama actual con respecto á lectura progresou ao longo destes anos, aínda que queda camiño por percorrer para promocionar a lectura e lograr instaurar un hábito lector estable. Ao mesmo tempo, a Literatura Infantil e Xuvenil é unha ferramenta eficaz coa que tratar problemáticas circundantes. Consecuentemente, a pretensión inicial deste traballo é erradicar, partindo da literatura, os estereotipos e prexuízos para a creación dunha sociedade na que impere o pensamento crítico. A este respecto, créase un proxecto escolar para incluír no Plan Anual de Lectura, centrado na reescritura de personaxes arquetípicos da esfera do antagonista. Isto efectuarase partindo de álbums ilustrados e cunha metodoloxía innovadora, que permita a motivación cun proceso lúdico. Este proxecto concretouse nunha Situación de Aprendizaxe destinada ao 5º curso de educación infantil. Nela búscase promocionar a lectura e o acceso á biblioteca escolar para establecer na infancia a educación literaria, focalizando na competencia literaria e o hábito lector. Para amosar a súa efectividade implementouse unha adaptación nun contexto real, cuxos resultados reflectiron a positiva implicación do alumnado, malia as restricións de tempo. En definitiva, constatouse a determinación da literatura como esencial para o desenvolvemento positivo das crianzas. Por tal razón, avógase por continuar aplicando estas experiencias, detectando os beneficios nas distintas franxas de idade e expandíndoos ao conxunto da sociedade.

Palabras chave: Literatura Infantil e Xuvenil, estereotipos, álbums ilustrados, Situación de Aprendizaxe, promoción da lectura.

Resumen

El panorama actual con respecto a la lectura progresó a lo largo de estos años, aunque queda camino por recorrer para promocionar la lectura y lograr instaurar un hábito lector estable. Al mismo tiempo, la Literatura Infantil y Juvenil es una herramienta eficaz con la que tratar problemáticas circundantes. Consecuentemente, la pretensión inicial de este trabajo es erradicar, partiendo de la literatura, los estereotipos y prejuicios para la creación de una sociedad en la que impere el pensamiento crítico. A este aspecto, se crea un proyecto escolar para incluir en el Plan Anual de Lectura, centrado en la reescritura de personajes arquetípicos de la esfera del antagonista. Esto se efectuará partiendo de álbumes ilustrados y con una metodología innovadora, que permita la motivación con un proceso lúdico. Este proyecto se concretó en una Situación de Aprendizaje destinada al 5º curso de educación infantil. En ella se busca promocionar la lectura y el acceso a la biblioteca escolar para establecer en la infancia la educación literaria, focalizando en la competencia literaria y el hábito lector. Para mostrar su efectividad se implementó una adaptación en un contexto real, cuyos resultados reflejaron la positiva implicación del alumnado, a pesar de las restricciones de tiempo. En definitiva, se constató la determinación de la literatura como esencial para el desarrollo positivo de las crianzas. Por tal razón, se aboga por continuar aplicando estas experiencias, detectando los beneficios en las distintas franjas de edad y expandiéndolos al conjunto de la sociedad.

Palabras clave: Literatura Infantil y Juvenil, estereotipos, álbumes ilustrados, Situación de Aprendizaje, promoción de la lectura.

Abstract

The current panorama with respect to reading has progressed over the years, although there is still a long way to promote reading and achieve a stable reading habit. At the same time, Children's and Youth Literature is an effective tool for dealing with surrounding problems. Consequently, the initial aim of this work is to eradicate, starting from literature, the stereotypes and prejudices for the creation of a society in which critical thinking prevails. In this aspect, a school project is designed to be included in the Annual Reading Plan, focused on the rewriting of archetypical characters from the antagonist's sphere. This will be done based on illustrated albums and with an innovative methodology, allowing motivation with a playful process. This project was specified in a Learning Situation intended for the 5th year of early childhood education. It seeks to promote reading and access to the school library to establish literary education in childhood, focusing on literary competence and reader habit. To show its effectiveness, an adaptation was implemented in a real context, whose results reflected the positive involvement of the students, despite the time restrictions. In short, the determination of literature as essential for the positive development of children was noted. For this reason, it advocates to continue applying these experiences, detecting its benefits in the different age groups, and expanding them to the whole of society.

Keywords: Children's and Youth Literature, stereotypes, illustrated albums, Learning Situation, promotion of reading.

Índice

| | |
|---|-----------|
| 1. Introducción..... | 1 |
| 2. Obxectivos | 3 |
| 3. Metodoloxía do traballo | 4 |
| 4. Marco teórico..... | 5 |
| 4.1. Deconstrución de prexuízos e estereotipos coa literatura infantil.... | 5 |
| 4.1.1. Prexuízos e estereotipos na sociedade actual..... | 5 |
| 4.1.2. Literatura infantil, pensamento crítico e cidadanía..... | 8 |
| 4.1.2.1. <i>Conceptualización da LIX</i> | 8 |
| 4.1.2.2. <i>Figuras arquetípicas e reescrituras da literatura infantil</i> | 10 |
| 4.1.2.3. <i>Álbum ilustrado e pensamento crítico</i> | 15 |
| 4.2. Literatura infantil e escola..... | 16 |
| 4.2.1. Literatura e pretensións actuais na educación..... | 16 |
| 4.2.2. Promoción lectora: principios, actuación docente e espazos..... | 19 |
| 4.2.3. Biblioteca escolar e plans para a promoción da lectura..... | 23 |
| 4.3. Programación na LOMLOE | 25 |
| 4.3.1. Conceptualización das Situacións de Aprendizaxe..... | 25 |
| 4.3.2. Estruturación das Situacións de Aprendizaxe..... | 28 |
| 4.3.3. Literatura e xogo no deseño de Situacións de Aprendizaxe | 30 |
| 5. Situación de Aprendizaxe “Detectives de contos”..... | 33 |
| 5.1. Contextualización do centro | 33 |
| 5.2. Introducción da proposta..... | 34 |
| 5.3. Finalidade e especificación da situación de aprendizaxe | 35 |
| 5.4. Xustificación en base ao currículo..... | 38 |
| 5.4.1. Obxectivos xerais de etapa..... | 38 |
| 5.4.2. Competencias clave..... | 40 |
| 5.4.3. Elementos transversais..... | 42 |

| | |
|---|-----------|
| 5.5. Concreción curricular do tratamento das áreas | 43 |
| 5.6. Obxectivos específicos da Situación de Aprendizaxe..... | 50 |
| 5.7. Metodoloxía | 51 |
| 5.8. Atención á diversidade | 52 |
| 5.9. Temporalización | 52 |
| 5.10. Recursos..... | 53 |
| 5.11. Avaliación | 54 |
| 5.12. Secuencia didáctica..... | 55 |
| 5.12.1. Actividade inicial. <i>Detectives de contos... En acción!</i> | 55 |
| 5.12.2. Bloque 1. <i>Elfi, la cocodrila triste</i> | 56 |
| 5.12.3. Bloque 2. <i>Bosque</i> | 59 |
| 5.12.4. Bloque 3. <i>Xa non son malo</i> | 61 |
| 5.12.5. Bloque 4. <i>El dragón y el caballero apetitoso</i> | 63 |
| 5.12.6. Bloque 5. <i>O xigante secreto do avó</i> | 65 |
| 5.12.7. Bloque 6. <i>Monstro Azul</i> | 67 |
| 5.12.8. Bloque 7. <i>Cosas de brujas</i> | 69 |
| 5.12.9. Actividade de peche. Misterio literario resolto | 72 |
| 5.12.10. Actividade de avaliación. <i>Detective fun, detective son e detective serei!</i> | 73 |
| 5.12.11. Dinámicas de reforzo e ampliación | 75 |
| 6. Posta en práctica da Situación de Aprendizaxe | 75 |
| 6.1. Adaptacións realizadas | 75 |
| 6.2. Análise reflexiva..... | 76 |
| 6.2.1. Actividades realizadas antes da lectura | 79 |
| 6.2.2. Lectura e cuestións asociadas aos álbums ilustrados | 80 |
| 6.2.3. Dinámicas efectuadas tras a lectura | 81 |
| 6.2.4. Actividades de reflexión | 82 |

| | |
|--|------------|
| 6.2.5. Sesións finais..... | 83 |
| 6.3. Propostas de mellora..... | 83 |
| 7. Conclusións..... | 84 |
| 8. Referencias..... | 88 |
| 9. Anexos..... | 101 |
| 9.1. Anexo 1. Instrumentos de avaliación..... | 101 |
| 9.2. Anexo 2. Materiais actividade inicial..... | 104 |
| 9.3. Anexo 3. Materiais bloque 1..... | 107 |
| 9.4. Anexo 4. Materiais bloque 2..... | 110 |
| 9.5. Anexo 5. Materiais bloque 3..... | 112 |
| 9.6. Anexo 6. Materiais bloque 4..... | 113 |
| 9.7. Anexo 7. Materiais bloque 5..... | 114 |
| 9.8. Anexo 8. Materiais bloque 6..... | 116 |
| 9.9. Anexo 9. Materiais bloque 7..... | 118 |
| 9.10. Anexo 10. Materiais actividade de peche..... | 119 |
| 9.11. Anexo 11. Carnés de detectives..... | 120 |
| 9.12. Anexo 12. Dinámicas de reforzo e ampliación..... | 120 |
| 9.13. Anexo 13. Adaptación posta en práctica..... | 121 |
| 9.14. Anexo 14. Reflexión..... | 124 |
| 9.15. Anexo 15. Resultado avaliación proposta..... | 143 |

Índice de figuras

| | |
|---|-----------|
| <i>Figura 1. Relación entre promoción, mediación e animación lectora.....</i> | <i>21</i> |
|---|-----------|

Índice de táboas

| | |
|--|-----------|
| <i>Táboa 1. Comparativa de división dos personaxes.....</i> | <i>12</i> |
| <i>Táboa 2. Listaxe dos obxectivos de etapa desenvolto.....</i> | <i>39</i> |
| <i>Táboa 3. Relación dos temas transversais traballados.....</i> | <i>42</i> |

| | |
|--|-----|
| Táboa 4. <i>Análise curricular da primeira área</i> | 43 |
| Táboa 5. <i>Análise curricular da segunda área</i> | 47 |
| Táboa 6. <i>Análise curricular da terceira área</i> | 48 |
| Táboa 7. <i>Obxectivos específicos da SA</i> | 50 |
| Táboa 8. <i>Sesións temporizadas ao longo do segundo trimestre</i> | 53 |
| Táboa 9. <i>Distintos recursos precisos na proposta</i> | 53 |
| Táboa 10. <i>Aspectos xerais da sesión 1</i> | 55 |
| Táboa 11. <i>Aspectos xerais do bloque 1</i> | 56 |
| Táboa 12. <i>Aspectos xerais do bloque 2</i> | 59 |
| Táboa 13. <i>Aspectos xerais do bloque 3</i> | 61 |
| Táboa 14. <i>Aspectos xerais do bloque 4</i> | 63 |
| Táboa 15. <i>Aspectos xerais do bloque 5</i> | 65 |
| Táboa 16. <i>Aspectos xerais do bloque 6</i> | 67 |
| Táboa 17. <i>Aspectos xerais do bloque 7</i> | 69 |
| Táboa 18. <i>Aspectos xerais da sesión de peche</i> | 72 |
| Táboa 19. <i>Aspectos xerais da sesión de avaliación</i> | 73 |
| Táboa 20. <i>Temporalización específica posta en práctica</i> | 121 |
| Táboa 21. <i>Táboa de avaliación deseñada para a mestra do centro</i> | 122 |
| Táboa 22. <i>Avaliación cuberta pola mestra do centro</i> | 143 |

Índice de ilustracións

| | |
|---|-----|
| <i>Ilustración 1. Rolda de sospeitosos</i> | 101 |
| <i>Ilustracións 2-10. Páxinas do diario</i> | 101 |
| <i>Ilustración 11. Rúbrica por discente</i> | 102 |
| <i>Ilustración 12. Lista de cotexo por discente</i> | 103 |
| <i>Ilustración 13. Tarxetas de autoavaliación</i> | 103 |
| <i>Ilustración 14. Tarxetas coavaliación</i> | 103 |
| <i>Ilustración 15. Diana de autoavaliación e observacións pertinentes</i> | 104 |
| <i>Ilustracións 16-18. Primeiro envío de A voz dos Contos</i> | 104 |

| | |
|---|------------|
| <i>Ilustración 19. Captura do vídeo.....</i> | <i>105</i> |
| <i>Ilustracións 20-27. Pistas creadas por personaxe.....</i> | <i>105</i> |
| <i>Ilustracións 28-29. Materiais centrais elaborados.....</i> | <i>106</i> |
| <i>Ilustracións 30-32. Algúns exemplos do proceso de creación.....</i> | <i>106</i> |
| <i>Ilustración 33. Captura vídeo explicativo.....</i> | <i>107</i> |
| <i>Ilustración 34. Carta Elfi.....</i> | <i>107</i> |
| <i>Ilustración 35. Vídeo presentación Elfi.....</i> | <i>107</i> |
| <i>Ilustración 36. Mazo utilizado nas dinámicas.....</i> | <i>108</i> |
| <i>Ilustración 37-38. Situacións e Elfis a colocar.....</i> | <i>108</i> |
| <i>Ilustración 39. Tren.....</i> | <i>109</i> |
| <i>Ilustración 40. Espello coa forma da boca da crocodila.....</i> | <i>109</i> |
| <i>Ilustracións 41-42. Materiais dinámica do que nos fai especiais.....</i> | <i>109</i> |
| <i>Ilustracións 43-44. Portada e exemplo de páxina a cubrir.....</i> | <i>110</i> |
| <i>Ilustración 45. Carta oso.....</i> | <i>110</i> |
| <i>Ilustración 46. Vídeo-presentación oso.....</i> | <i>110</i> |
| <i>Ilustración 47. Masa de sal.....</i> | <i>111</i> |
| <i>Ilustración 48. Gráfico a cubrir coas ideas do alumnado.....</i> | <i>111</i> |
| <i>Ilustración 49. Exemplo de gráfico a completar na actividade.....</i> | <i>111</i> |
| <i>Ilustración 50. Carta lobo.....</i> | <i>112</i> |
| <i>Ilustración 51. Vídeo presentación lobo.....</i> | <i>112</i> |
| <i>Ilustración 52. Caixa na que introducir razóns de culpabilidade do lobo.....</i> | <i>112</i> |
| <i>Ilustracións 53-56. Receitas por grupo.....</i> | <i>113</i> |
| <i>Ilustración 57. Carta dragón.....</i> | <i>113</i> |
| <i>Ilustración 58. Vídeo presentación dragón.....</i> | <i>114</i> |
| <i>Ilustración 59. Dados coas imaxes seleccionadas.....</i> | <i>114</i> |
| <i>Ilustración 60. Carta xigante.....</i> | <i>114</i> |
| <i>Ilustración 61. Vídeo presentación xigante.....</i> | <i>115</i> |
| <i>Ilustración 62. Pegada sobre a que expor ideas previas.....</i> | <i>115</i> |

| | |
|---|------------|
| <i>Ilustración 63-65. Exemplo funcionamento aplicación.....</i> | <i>115</i> |
| <i>Ilustración 66. Carta Monstro Azul.....</i> | <i>116</i> |
| <i>Ilustración 67. Vídeo presentación Monstro Azul</i> | <i>116</i> |
| <i>Ilustración 68. Imaxe sobre a que plasmar ideas previas.....</i> | <i>116</i> |
| <i>Ilustración 69. Materiais recuncho música</i> | <i>117</i> |
| <i>Ilustración 70. Disposición e recursos para a dinámica.....</i> | <i>117</i> |
| <i>Ilustración 71. Materiais accesibles para a experimentación.....</i> | <i>117</i> |
| <i>Ilustración 72. Carta bruxa</i> | <i>118</i> |
| <i>Ilustración 73. Vídeo presentación bruxa</i> | <i>118</i> |
| <i>Ilustracións 74-75. Textos para o debuxo colaborativo.....</i> | <i>118</i> |
| <i>Ilustración 76. Exemplificación dos materiais para a dinámica.....</i> | <i>119</i> |
| <i>Ilustración 77. Noticias de Daia</i> | <i>119</i> |
| <i>Ilustración 78. Captura do último vídeo da SA</i> | <i>120</i> |
| <i>Ilustración 79. Exemplo de carné de detective</i> | <i>120</i> |
| <i>Ilustración 80. Dobble.....</i> | <i>120</i> |
| <i>Ilustración 81. Quen é quen?</i> | <i>121</i> |
| <i>Ilustración 82. Ruletas para dinámica ensalada de contos</i> | <i>121</i> |
| <i>Ilustracións 83-87. Biblioteca coas pistas.....</i> | <i>122</i> |
| <i>Ilustración 88-89. Hipóteses iniciais do alumnado (verbais e ilustradas)</i> | <i>124</i> |
| <i>Ilustracións 90-92. Presentación da misión</i> | <i>125</i> |
| <i>Ilustracións 93-99. Recolección de probas na biblioteca.....</i> | <i>125</i> |
| <i>Ilustracións 100-101. Coñecendo os materiais e colocación de pistas</i> | <i>127</i> |
| <i>Ilustración 102. Motivos iniciais de culpabilidade de Elfi</i> | <i>127</i> |
| <i>Ilustración 103. Motivos iniciais de culpabilidade do monstro</i> | <i>128</i> |
| <i>Ilustración 104. Motivos iniciais de culpabilidade da bruxa</i> | <i>128</i> |
| <i>Ilustracións 105-107. Dinámicas arredor da figura de Elfi</i> | <i>129</i> |
| <i>Ilustracións 108-110. Dinámicas arredor da figura de Monstro Azul.....</i> | <i>130</i> |
| <i>Ilustracións 111-113. Dinámicas arredor da figura da bruxa</i> | <i>130</i> |

| | |
|---|------------|
| <i>Ilustración 114. Reflexións a partir da lectura da cocodrila.....</i> | <i>131</i> |
| <i>Ilustración 115. Reflexións a partir da lectura de Monstro Azul</i> | <i>131</i> |
| <i>Ilustración 116. Reflexións a partir da lectura da bruxa</i> | <i>132</i> |
| <i>Ilustracións 117-119. Lectura Elfi, la cocodrila triste</i> | <i>132</i> |
| <i>Ilustracións 120-123. Lectura Monstro Azul</i> | <i>133</i> |
| <i>Ilustracións 124-126. Lectura Cosas de brujas</i> | <i>133</i> |
| <i>Ilustracións 127-128. Produto gráfico e ideas expostas verbalmente</i> | <i>134</i> |
| <i>Ilustracións 129-131. Títulos e producións creadas</i> | <i>135</i> |
| <i>Ilustracións 132-144. Dinámicas relacionadas con Elfi</i> | <i>135</i> |
| <i>Ilustracións 145-152. Dinámicas relacionadas con Monstro Azul.....</i> | <i>137</i> |
| <i>Ilustracións 153-158. Dinámicas relacionadas coa bruxa</i> | <i>138</i> |
| <i>Ilustracións 159-160. Proceso</i> | <i>138</i> |
| <i>Ilustracións 161-163. Resultados xerados</i> | <i>139</i> |
| <i>Ilustracións 164-166. Labor co pasaporte</i> | <i>140</i> |
| <i>Ilustracións 167-170. Pensamentos finais.....</i> | <i>140</i> |
| <i>Ilustracións 171-172. Exemplos das últimas páxinas cubertas</i> | <i>141</i> |
| <i>Ilustracións 173-180. Aparición da mascota e peche da aventura</i> | <i>142</i> |
| <i>Ilustracións 181-182. Diana cuberta.....</i> | <i>144</i> |
| <i>Ilustración 183. Imaxe de acceso ao diario</i> | <i>145</i> |

1. Introducción

O presente traballo eríxese coa pretensión de fomentar a lectura desde o ámbito escolar a través dunha proposta que permita ampliar as perspectivas e erradicar estereotipos e prexuízos socialmente compartidos partindo, nesta casuística, da figura dos antagonistas dos contos da Literatura Infantil e Xuvenil (de aquí en adiante LIX). Consecuentemente, e valorando a relevancia da literatura para os fins expostos, cómpre detectar a súa presenza no panorama social actual, poñendo énfase na inferencia de todos estes aspectos na educación infantil.

Antano, non existía unha concienciación sobre a importancia de crear sociedades lectoras como ferramenta para o desenvolvemento cultural, social e cívico, especialmente na infancia. No decurso dos anos esta situación experimentou certos progresos esperanzadores, pero que aínda precisan de avances para conseguir plenamente o fin perseguido.

Deste xeito, o barómetro de *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2021*, publicado pola Federación de Gremios de Editores de España e co apoio do Ministerio de Cultura e Deporte, amosa que un 52,7% da poboación española considérase lector frecuente. Namentres, un 35,6% das persoas defínese como non lectora e só o 25,3% admite ter visitado unha biblioteca no 2021. Consecuentemente, o fomento da lectura desde as aulas exhibese como necesario para lograr mudar esta realidade e instaurar o hábito lector e o entendemento da biblioteca como impulsora deste (Federación de Gremios de Editores de España, 2022).

A modo de clarificación destes datos, o Ministerio de Cultura e Deporte co apoio do Instituto Nacional de Estadística elaborou a *Encuesta de Hábitos y Prácticas Culturales en España 2021-2022*. Nesta denótanse as razóns que derivan no afastamento entre a poboación e a lectura, establecendo a falta de interese nun 20,9%. Por este motivo, estímase crucial alentar unha inclinación positiva a prol da lectura desde a primeira infancia para que permaneza intacta co paso do tempo e permita a prosperidade das porcentaxes citadas.

Sincronicamente a esta evidenciada realidade, a literatura instáurase como unha ferramenta eficaz para a erradicación dos prexuízos e estereotipos edificados na sociedade. A infancia está continuamente exposta a estímulos negativos froito

da xeneralización do pensamento, polo que se cre beneficioso realizar un paralelismo con esta realidade a través da proximidade cos álbums ilustrados. De xeito específico, enténdese efectivo partir das reescrituras de personaxes que representan figuras arquetípicas tradicionais nas que se muda a súa esfera de acción para que o alumnado infantil poida ampliar os seus horizontes, empregando o pensamento crítico e reflexivo con lecturas motivadoras. Así pois, procúrase que desde esta experiencia literaria logren trasladar as aprendizaxes acadadas á súa vida real na sociedade, para evitar que realicen xuízos discriminatorios sen fundamento.

Isto conecta coa necesidade de crear unha cidadanía pacífica e inclusiva mediante o establecemento dunha educación de calidade baseada na equidade, tal e como se recollen entre os Obxectivos de Desenvolvemento Sostible da Axenda 2030 (Naciones Unidas, 2018).

Todo o anterior preténdese englobar seguindo metodoloxías innovadoras mediante a globalización da ensinanza e do xogo, avogando por adaptarse aos novos requirimentos en termos de programación da *Lei Orgánica 3/2020, do 29 de decembro, pola que se modifica a Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de Educación*. Polo tanto, xerouse unha Situación de Aprendizaxe (a partir de aquí SA) que permitise o desenvolvemento integral dos cativos e cativas co tratamento dos temas previamente mencionados.

Evidenciada a importancia da temática presentada, é preciso aclarar a estrutura organizativa do traballo. Inmediatamente a continuación deste apartado, destácanse os obxectivos que se pretenden cumprir ao remate desta traxectoria e estes, á mesma vez, van seguidos dunha aclaración da metodoloxía de realización do traballo, cos distintos pasos efectuados.

Tras estes aspectos iniciais, éríxese un marco teórico composto por tres bloques diferenciados, mais con gran relación en canto ao entendemento xeral de todo o recadado. Así, comeza cunha pormenorización no tratamento dos prexuízos e estereotipos partindo da súa definición para enlazalo coa LIX e a súa capacidade para avanzar cara a unha progresiva erradicación dos mesmos. Proseguindo, preséntase un apartado sobre a relación entre a literatura infantil e a escola, precisando a importancia do fomento da lectura e do uso da biblioteca escolar. Ao remate desta fundamentación teórica, indágase nos principios en canto á

programación presentadas na LOMLOE que aposta polo deseño e implementación de SA.

Acto seguido, establécese a proposta educativa coa indicación de todos os aspectos relacionados co seu deseño, incluíndo a concreción curricular e a información específica para comprender o conxunto do plan de acción. Con este fin, explicaranse as 24 sesións que compoñen a SA. Para complementar isto, sinálase todo o proceso de posta en práctica realizado nun contexto real. Así, fálase tanto da adaptación realizada como da reflexión detallada daquelas cuestións esenciais que demostran os puntos fortes e febles da intervención, o que permitirá establecer propostas de mellora da mesma.

Finalizando, instáuranse as conclusións pertinentes ao conxunto de todo o proceso, especificando no cumprimento dos obxectivos iniciais, reflexionando sobre todas as vivencias e representando futuras vías de continuación do exposto. Amais, amósanse as referencias bibliográficas empregadas no proceso e os distintos anexos. Estes complementan de xeito visual e informativo todo o aquí contido, incluíndo o deseño dos múltiples materiais, as imaxes da posta en práctica, as distintas aportacións do alumnado, ou o propio diario da experiencia, entre outras contribucións relevantes.

2. Obxectivos

O obxectivo principal deste traballo é deseñar unha proposta baseada en principios metodolóxicos innovadores que permita a promoción da lectura e a revalorización do rol das bibliotecas escolares neste eido. Á par buscarase fomentar que o alumnado desenvolva un pensamento crítico, reconstruíndo as súas imaxes mentais e eliminando os prexuízos e estereotipos vixentes a través da figura dos antagonistas dos contos da LIX.

Analogamente, en consonancia con este obxectivo xeral, propóñense os seguintes obxectivos específicos:

- Realizar unha investigación e análise bibliográfica coa finalidade de asentar as bases teóricas nas que sustentar o posterior deseño práctico.
- Examinar os principios expostos na vixente lei educativa para a creación dunha SA en liña co relatado.

- Xerar unha proposta congruente coas finalidades perseguidas, focalizando na selección de obras, a escolla e confección de materiais, a programación de actividades innovadoras baseadas no xogo e sen esquecer o papel central da obra literaria.

- Probar a efectividade da SA mediante a súa realización parcial nun contexto real, elaborando os materiais deseñados e reflexionando sobre as potencialidades e debilidades da mesma.

- Organizar o traballo en parella de tal forma que permita o enriquecemento continuo de ambas perspectivas para todo o proceso mencionado.

3. Metodoloxía do traballo

O procedemento para a realización deste Traballo de Fin de Grao requiriu do establecemento de diversas fases en concordancia co enfoque teórico-práctico adoptado. Tamén cómpre destacar que todos os pasos se realizaron en absoluta coordinación entre as dúas autoras, cunha participación equilibrada e activa. Isto foi grazas ás reunións constantes e ao enriquecemento derivado de dous pensamentos diverxentes pero iguais na súa base, o cal sempre concluía no descubrimento de novos sendeiros beneficiosos para o traballo.

En primeira instancia, procedeuse a seleccionar a temática debido á relevancia destacada e xustificouse o pretendido, establecendo os obxectivos propios. Con isto en mente, comezouse a realizar unha busca exhaustiva en documentos de diversa índole para achegarse a información verídica e contrastable.

Neste senso, deuse forma ao esquema xeral da proposta e comezou un longo proceso de selección de álbums ilustrados idóneos para o cumprimento dos obxectivos pensados. O feito de ser tan concretos produciu unha constante reformulación deste canon literario, polo que supuxo un proceso reflexivo ata a escolla do definitivo.

Paralelamente a esta elección, analizouse toda a información recadada e relacionouse o que se pretendía na SA na redacción do marco teórico. Coas bases teóricas xa perfiladas, proseguíuse concretando as actividades da proposta; á vez que se comezou a tramitar a petición para acceder a un colexio, onde poñela en práctica.

Ao recibir a conformidade da escola, comezou unha fase de organización complexa por mor do solapamento coa estadía de prácticas. Por esta razón, decidiuse realizar unha adaptación da SA para encadrar do 30 de xaneiro ao 3 de febreiro. Así deu lugar a un proceso de simplificación, ao igual que de creación de materiais para asegurar a coherencia co imaxinado.

Durante a posta en práctica, a observación e o rexistro de información foron claves para conseguir reflexionar dunha forma integral e completa sobre se os obxectivos da proposta eran alcanzables. En consecuencia, meditouse sobre este aspecto e completáronse as reflexións desta experiencia. No tempo restante, avanzouse con continuas revisións e melloras do xa exposto para tratar de plasmar as conclusións de maneira óptima, deixando patente a aprendizaxe descuberta neste proceso de investigación, deseño, aplicación e reflexión.

4. Marco teórico

Nas vindeiras páxinas recóllese unha reflexión teórica baseada no estudo das temáticas centrais abordadas para o deseño da proposta. Desta maneira, comezase coa cuestión dos prexuízos e estereotipos na sociedade e a súa relación coa literatura. Aclarado isto, continuarase co xeito de promocionar a lectura desde a institución educativa. Para rematar, tratarase a integración do anterior nas programacións de aula mediante SA.

4.1. Deconstrución de prexuízos e estereotipos coa literatura infantil

Nesta primeira sección profundarase en prácticas de exclusión social, como os estereotipos socialmente compartidos ou a emisión de prexuízos, para detectar o efecto destas nocións no período infantil. Acto seguido, examínase a literatura como ferramenta para erradicar estas diferenzas que impiden a valoración positiva da diversidade. Con esta finalidade analizaranse os contos populares e de autor; indagando nas personaxes arquetípicas e reescrituras, respectivamente. Para finalizar ofrecerase o álbum ilustrado como un modelo concreto para lograr os obxectivos instaurados.

4.1.1. Prexuízos e estereotipos na sociedade actual

A sociedade actual ofrece unha gran oferta cultural que fai posible o enriquecemento mutuo a partir da diversidade existente. Non obstante, a miúdo, dentro desta pluralidade edifícanse tamén diferenzas cuxa orixe parte de

relacións de poder desiguais e asimétricas, podendo derivar en prácticas de exclusión social (Besalú, 2002; Espinosa et al., 2007).

No achegamento ao contexto circundante, as persoas empregan representacións sociais como agrupacións de coñecementos que facilitan a comprensión e interpretación do mundo (Cuevas, 2016). Mediante este procedemento clasifícanse as realidades na busca dunha simplificación da complexidade social. Porén, “en la percepción de las categorías hay siempre implícito un proceso de comparación social, lo que lleva en muchos casos a distorsionar la realidad y al establecimiento de estereotipos, prejuicios y discriminaciones” (Angulo-Quiñonez e Quiñonez-Ortiz, 2020, p. 102).

Con respecto ao prexuízo, este é un mecanismo de exclusión social definido pola Real Academia Galega como unha “opinión concibida con anterioridade á experiencia” (s.d., definición 1). A Real Academia Española (s.d.) agrega o seu carácter tenaz e xeralmente desfavorable. Nesta mesma liña, García-Lago expón que se trata dunha “actitud o predisposición negativa injustificable hacia un grupo y a los individuos que lo integran, teniendo un fuerte componente emocional” (2002, p. 2). Deste modo, é un coñecemento previo ao razoamento ou un xuízo formado antes de dispor de experiencia, derivado de ideas preconcebidas e incluso erróneas, que provoca a discriminación das persoas ao ser tratadas de maneira adversa (D’Amanzo e Casari, 2021; Enesco e Guerrero, 2012; García-Lago, 2002).

En relación con isto cómpre clarificar o concepto de estereotipo; dado que, como establecen Suárez et al. (2011), é este último o que orixina o prexuízo. Especificamente, fíxase unha secuencia concatenada que parte do nivel cognitivo, entendéndoo como a imaxe estereotipada; segue co actitudinal, referido ao prexuízo; e pode rematar co comportamental, a través de conductas discriminatorias (Torres, 2018).

Tendo isto en consideración, e buscando unha definición de estereotipo, este é definido pola RAG (s.d.) como unha idea convencional, mais a RAE engade que se trata dunha “imagen o idea aceptada comunmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable” (s.d, definición 1). Asemade, refírese a crenzas erróneas ou deformadas que tipifican grupos de persoas e edifican un descoñecemento

común e xeneralizado socialmente desde o punto de vista da psicoloxía social (Angulo-Quiñonez e Quiñonez-Ortiz, 2020; Del Olmo, 2005; Torres, 2018).

O emprego inadecuado dos prexuízos e estereotipos débese, como expón Del Olmo (2005) á utilización destas ideas básicas en ocasións nas que se precisa dunha maior complexidade de datos ou por mor da tendencia de globalizar e establecer parámetros idénticos a elementos ou persoas dun grupo, onde cómpre ter patente a diversidade latente. Así mesmo, outra problemática é a “resistencia al cambio: una vez adquiridos, es muy difícil que los modifiquemos. Los empleamos de manera fosilizada [...]” (Del Olmo, 2005, p. 18).

No que atinxe á adquisición destes prexuízos e estereotipos, a súa orixe remóntase á infancia. Neste período absórbese a información da contorna sobre os diversos grupos “organizada normalmente bajo la forma de estereotipos y, hacia los 7 años, los niños han adquirido ya un amplio conocimiento de ellos” (Enesco e Guerrero, 2012, p. 20). Ademais, os prexuízos eríxense tamén nestes primeiros anos de vida; de feito, entre os 3 e os 6 anos comezan a entendela e empregalos (D’Amanzo e Casari, 2021).

Con todo, hai certas características propias destas actitudes e imaxes no período infantil; posto que, por exemplo, os nenos e nenas non son capaces de distinguir entre as crenzas persoais e os estereotipos compartidos socialmente. Tampouco diferencian entre crenza e realidade; ao igual que non son conscientes das consecuencias sociais dos prexuízos (Enesco e Guerrero, 2012).

Partindo desta rápida instauración dos prexuízos e estereotipos, é vital comprender que a aprendizaxe das primeiras actitudes desenvólvese no núcleo familiar como primeiro axente de socialización. Pero, na infancia eríxense outras influencias que, como declara García-Lago (2002), están presentes no contorno, nos medios de comunicación, nos contos e na institución educativa, entre outros.

Neste sentido, toda a comunidade educativa debe participar e incidir na ensinanza de valores e na reflexión crítica. Con este fin cómpre esclarecer a aula como un espazo seguro e cun clima axeitado para tratar multiplicidade de temáticas, inclusive as emerxentes que tenden a estar desprazadas do ámbito escolar (Enesco e Guerrero, 2012; García-Lago, 2002).

Así, débese comezar o tratamento de valores e a identificación de prexuízos e estereotipos desde os primeiros cursos, mediante un traballo continuo ao longo de toda a escolarización. Por iso, é necesario executar dinámicas dirixidas a este obxectivo durante a educación infantil. Neste período, o alumnado atópase no estadio preoperacional estipulado por Piaget (1991), que comprende entre os dous e os seis anos de idade. Nel, iníciase o desenvolvemento dos xuízos morais, aínda que neste transcurso “no poseen claramente el concepto de lo que es correcto o incorrecto al enfrentarse a dilemas morales” (Lebrija et al., 2016, p. 1377) e na formulación dos mesmos predomina a aparencia sobre a razón. Progresivamente, a capacidade de emitir os xuízos morais irase reafirmando e consolidando coa chegada da etapa das operacións concretas (Cerrillo e Yubero, 2007; Lebrija et al., 2016).

Dada esta adquisición de prexuízos e estereotipos inherentes á sociedade por parte dos nenos e nenas, esíxese que desde a escola se utilicen ferramentas axeitadas ás características psicoevolutivas e madurativas.

4.1.2. Literatura infantil, pensamento crítico e cidadanía

Na busca deste tratamento preventivo, a literatura instáurase como un eixe clave para artellar diversas dinámicas; xa que, como expón Sanjuán (2014, p. 172) establécese unha forte conexión emocional na que “lo que leemos nos afecta de una manera tal que lo hace indistinguible de lo que vivimos realmente, y además nos permite vivir e interpretar lo que vivimos de una manera más profunda”.

Analogamente, facilita o desenvolvemento da identidade persoal e colectiva, ao igual que a posibilidade de entender a realidade social circundante (Sanjuán, 2014). A través dos contos pódense percibir determinados prexuízos que se activan na lectura e chegar a “modificarse por cuanto son reflejo de convenciones sociales asumidas en un determinado momento como correctas” (Rodríguez e Ruíz, 2020, p. 90). En atención a isto, deseguido explicaranse cuestións relativas á literatura e á forma na que se conecta cos prexuízos e estereotipos.

4.1.2.1. *Conceptualización da LIX*

En base ás oportunidades literarias, é preciso achegarse ao concepto de LIX, o cal fai referencia ao conxunto de producións que parten da palabra contando cun obxectivo artístico, creativo ou lúdico (Cervera, 1989; Borja et al., 2010). Tal e

como establece Roig-Rechou en Agrelo (2015) diferénciase un dobre destinatario da LIX formado polos mediadores, nos que se afondará máis adiante, e a infancia e xuventude. Estes últimos constitúen dous subsistemas con trazos propios e diferenciados por mor das características propias de cada grupo.

Cunha análise histórica da evolución da LIX poden observarse certas consecucións ao longo dos anos. Hogano, alcanzouse unha gran consideración que se pode percibir no aumento do número de publicacións e na creatividade e variedade exposta por autores e ilustradores, así como o seu recoñecemento (Soto et al., 2017). Sincronicamente, fóronse perfilando unha serie de particularidades que a diferencian como, por exemplo, a multiplicidade de recursos que proporcionan un achegamento significativo á diferenciación e ao coñecemento de diversos xéneros ou figuras estilísticas que compoñen o corpus literario cultural (Borda, 2002; Colomer, 2000, Mendoza, 2005).

De forma parella, os e as autoras experimentaron modificacións nas súas temáticas achegándose aos intereses, inquedanzas e gustos do lectorado ao que se dirixen as obras; ao igual que se incorporaron temas rexeitados ou obviados no pasado (Soto et al., 2017). Isto é fundamental para que os nenos e nenas poidan ter a posibilidade de comprender e interpretar “la realidad en la que viven, con todos sus contextos, entornos e implicaciones sociales [...] sin necesidad de *dulcificarlos*, sin adoctrinar ni dar lecciones” (Cerrillo, 2016, p. 40).

Centrando a atención nos cativos e cativas de ata seis anos de idade, englobábase na expresión de primeiros lectores. Deste modo, inclúese o prelectorado que aínda se atopa en proceso de adquisición das habilidades lectoescriptoras e os e as que alcanzaron este fito, pero precisan certa mediación adulta. Na casuística do alumnado do segundo ciclo de educación infantil, pertencentes ao período preoperacional, cobran especial relevancia os contos breves de sinxeleza expresiva, estruturas repetitivas e escasa carga conceptual (Cañamares e Cerrillo, 2007b). Proseguindo, poténcianse obras de formato amplo con multiplicidade de ilustracións que narren argumentos sinxelos protagonizados por animais con características humanas que reflicten valores sociais cargados de estereotipos (Mateo e Gómez, 2018).

4.1.2.2. Figuras arquetípicas e reescrituras da literatura infantil

Os fenómenos literarios latentes nas obras tradicionalmente destinadas ao público infantil, como a humanización dos protagonistas ou a transmisión de certos estereotipos, complementáanse con outros atributos significativos. Nesta liña, predomina unha caracterización inflexible, onde a bondade, a maldade ou a beleza adoitan ser trazos propios dunha determinada personaxe que se preservan na historia; modificándose só por eventos insólitos e apoiándose nas ilustracións para resaltar a ruptura do estatismo na personalidade ou aparencia do suxeito en cuestión (Cerrillo e Sánchez, 2007; Colomer, 2005).

Do mesmo modo, seguindo o enunciado por Colomer (2005) eríxense personaxes propios do imaxinario colectivo compartido na sociedade con simbolizacións estereotipadas, elementos fantásticos e figuras animais, que poden estar humanizadas. En xeral, os protagonistas “llevan el peso principal de los valores transmitidos, mediando entre los niños y las concepciones sociales sobre las opiniones y conductas adecuadas” (Colomer, 2005, p. 120).

Nestes trazos ponse énfase nos denominados contos de tradición oral ou populares, é dicir, naqueles nos que os sucesos dependen dos propios personaxes, nun momento atemporal e nun espazo oscilante. Isto prodúcese debido á súa variabilidade ao longo do tempo ao carecer dunha autoría ou dunha forma fixa pola súa transmisión oral, á par que a súa pertenza ao imaxinario colectivo. Polo tanto, cómpre diferenciarlos dos contos literarios ou de autor, nos cales cobra maior protagonismo a acción sobre os personaxes, cunha maior tendencia ao realismo. Asemade, dispoñen dunha estrutura fixa ao contar cunha autoría recoñecida (Morote, 2002; Ramón, 2005; Rodríguez, 2010).

Focalizando nos contos populares, discírnense diversas clasificacións segundo a tipoloxía do relato. Seleccionando a exposta por Pelegrín (1982), organiza unha taxonomía dos contos folclóricos atendendo á idade á que se dirixen (como se citou en Ferreira, 2016). Así, enuncia os contos de fórmula (2-5 anos), de animais (3-7 anos), maravillosos (5-7 anos) e de costumes (5-7 anos).

Nestes contos populares e, en especial no seo dos contos maravillosos, téndese á utilización de arquetipos, entendéndoos como unha “idea, imagen o fenómeno originarios que sirven de modelo o paradigma para una tradición textual o

concreciones diversas” (Garrido, 2015, p. 1). O establecemento dunha caracterización, ben sexa directa ou indirecta, dunha serie de trazos permiten a identificación das figuras arquetípicas que se poden extrapolar facilmente duns relatos a outros (Álamo, 2006; Hernández, 2006).

Pese á asunción destes trazos arquetípicos con naturalidade, son múltiples os prexuízos e estereotipos que trasladan, como os de xénero (Moya e Cañamares, 2020). Igualmente, estes arquetipos convértense en “identidades coercitivas debido a que limitan la capacidad de evolución de los personajes” (G-Pedreira e Cortizas-Varela, 2021, p. 244). O feito de encaixalos a través da denominación, por exemplo, do “archipersonaxe” dá lugar a unha evocación representativa e simbólica, subordinando a súa propia identidade á transmisión da información que se persegue (Álamo, 2006; G-Pedreira e Cortizas-Varela, 2021).

As figuras arquetípicas da literatura popular son variadas, facendo distincións entre os bos e os malos; incluíndo personaxes masculinos, como os monstros ou xigantes, e femininos, dentro dos cales se inclúen as fadas e princesas nunha óptica positiva e as bruxas ou madrastas nunha óptica negativa. De maneira xeral, a muller identifícase desde esta dobre perspectiva pola cultura patriarcal que se difunde (Ferreira, 2017; Hoyos, 2015).

Cunha análise retrospectiva dos contos de tradición oral da infancia pode apreciarse a gran distinción latente entre algúns dos personaxes previamente expostos. Esta oscilación xorde polo feito de atoparse “adscritos a diferentes funciones actanciales o esferas de acción” (Ferreira, 2017, p. 49).

As funcións foron definidas por Propp (1985, p. 32) na súa investigación arredor dos contos maravillosos como “la acción de un personaje, definida desde el punto de vista de su significado en el desarrollo de la intriga”. Estas funcións permitirían dispor dunha estrutura válida para todos os relatos do mesmo carácter pola constante sucesión das mesmas, aínda que non se erixan todas as existentes. Todas estas funcións agrúpanse no coñecido como esferas de acción, que seguindo o exhibido por Propp “se corresponde a los personajes que llevan a cabo las funciones” (1985, p. 105). En referencia a isto, Greimas e Courtés (1990) clasifican aos personaxes en actantes. Cunha comparativa de ambas taxonomías, como se amosa na seguinte táboa, pódense percibir as similitudes e diferenzas na división dos personaxes.

Táboa 1. Comparativa de división dos personaxes

| Esferas de acción (Propp, 1985) | Actantes (Greimas e Courtés, 1990) |
|--|---|
| Donante | Destinador |
| Auxiliar máxico | Axudante |
| Princesa e pai | Obxecto |
| Mandatario | Destinatario |
| Heroe | Suxeito |
| Falso Heroe | Opoñente |
| Agresor ou malvado | |

Fonte: Adaptado de Álvarez (1983), Ferreira (2017), Greimas e Courtés (1990) e Propp (1985)

Focalizando a atención nos antagonistas e viláns polos prexuízos que se xeran arredor da súa figura e os estereotipos que se espallan, detéctase que manteñen a función actancial de opoñente ou a esfera do falso heroe, agresor ou malvado. Dentro destas figuras arquetípicas dos contos populares cómpre establecer unha división entre os animais e os seres fantásticos, polo que deseguido se profundará nalgúns exemplos de cada grupo, referidos á posterior proposta, e o seu tratamento na tradición literaria.

En alusión aos animais cun claro papel antagonista adoitan primar os depredadores como o oso, o lobo e onde tamén se pode incluír ao crocodilo. Nestas figuras arquetípicas asimílanse certos adxectivos que cualifican á totalidade desa especie animal nos relatos espallados. Así, o lobo asóciase coa maldade, sendo unha das criaturas peor consideradas nas obras infantís. No caso do oso, este tamén se vincula cunha imaxe despectiva pola súa torpeza e falta de intelixencia que move as súas accións. Desde un paradigma xeral, a maioría de arquetipos de animais da esfera antagonista cuxas imaxes provocan a emisión dun prexuízo negativo asóciense con aqueles que se atopan en perigo de extinción (Mateos e Muñoz, 1997).

Proseguindo cos seres fantásticos acuñados como malvados pódense discernir multiplicidade de figuras entre as que se destacarán a bruxa, o monstro, o xigante e o dragón. Nunha primeira instancia, as bruxas son as personaxes de trazos negativos que máis abundan como arquetipo nos contos maravillosos. No seu caso, ao longo do tempo experimentouse unha clara evolución na que

adquiriu as connotacións negativas que non dispuña nas súas orixes (Ferreira, 2017; G-Pedreira e Ferreira, 2022). Hogano, maniféstase co estereotipo de “mujer fea y vieja, con escoba mágica y sombrero de pico, que emplea ritos, fórmulas y ceremonias mágicas para hacer el mal” (Ferreira, 2017, pp. 47-48). Porén, non existe consenso ao explicar este arquetipo como unha exposición da misoxinia ou se, pola contra, debe entenderse como unha representación simbólica sen a busca da literalidade (Ferreira, 2017).

Chegando á casuística do monstro, este “encarna la transgresión, el desorden” (Roas, 2019, p. 30), rachando coa aceptabilidade que se establece desde a vertente física, biolóxica ou moral. Para a súa determinación Conde (2004) establece a valoración estética, na que o monstro debe cumprir o estereotipo de fealdade e a valoración moral, onde se asociaría coa maldade. De feito, Roas (2019, p. 30) enuncia que “el monstruo nos pone en contacto con el lado oscuro del ser humano al reflejar los deseos más ocultos”.

O arquetipo de dragón resulta amplamente espallado de xeito universal, conformando un personaxe propio do imaxinario colectivo. Na súa caracterización adóitase manter a súa composición como a ensamblaxe de distintos animais tradicionalmente perigosos, así como as súas capacidades extraordinarias e agresivas a partir dos atributos concedidos. Rematando co xigante, este é definido pola súa estatura e limitacións intelectuais; vivindo lonxe da civilización e sendo unha exemplificación do canibalismo, aínda que algúns destes trazos arquetípicos suprímense da literatura infantil para resaltar a súa soidade e diferenciación (Ferreira, 2016).

Desde unha perspectiva global, estas figuras arquetípicas fóronse diluíndo nos contos literarios ou de autor cunha modificación das súas características. Pese a iso, multiplicidade de escritores ou escritoras parten dos contos de animais ou maravillosos, como hipotexto, para a creación do seu hipertexto ou conto de autor (Roig e Ferreira, 2010).

Polo tanto, xorden as reescrituras que son aquelas obras que se orixinan “a partir de otra, transformando un texto anterior (hipotexto) en uno nuevo (hipertexto), estando así, ambos textos, unidos por una relación de correspondencia (intertextualidad) [...] la reescritura podría desestabilizar el sistema de valores plasmado en el hipotexto” (Bukhsdorf, 2014, p. 97). Neste

sentido, pódese avogar pola inclusión de certas transformacións e modificacións conscientes con respecto ao texto inicial para recontextualizala de acordo ao novo marco temporal (Amar, 2010; Mancilla et al., 2021).

Con todo, cómpre diferenciar as tipoloxías existentes en función da relación entre hipotexto e hipertexto. Díaz-Plaja (2002) sinala as reescrituras simples con cambios pouco substanciais, ampliacións dos inicios ou finais e modificacións que inflúen na caracterización dos personaxes, na estrutura ou no rexistro da obra, así como a combinación de diversos relatos.

Simultaneamente, segundo os usos outorgados á reescritura por Ferreira (2020), discírnese o instrumental cuxa adaptación se centra no código para ser próximo ao lectorado dirixido, pero con pequenas modificacións; o uso ideolóxico, no que se deposita unha intención formativa ou ideolóxica determinada e o lúdico, buscando unha inversión e alteración paródica dos compoñentes do relato cun fin festivo. Amais destes resalta o uso humanizador que, en conexión con todo o exposto anteriormente, é o que parte de personaxes arquetípicos coa dotación de sentimentos e actitudes humanas que, como clarifican Díaz e Sotomayor

supone, más allá de la desmitificación de ciertos personajes arquetípicos de signo negativo [...] un verdadero perspectivismo, no maniqueo, más frecuente en la literatura para adolescentes y jóvenes [...], ha aceptado el reto de crear personajes ambivalentes, que no sean ni enteramente malvados ni enteramente buenos. (2010, pp. 37-38)

Esta capacidade de análise crítica fundamental na infancia, promocionada por medio destes relatos literarios, permitiría loitar a prol da erradicación de estereotipos ou da emisión de prexuízos sen un entendemento e reflexión previa. Por conseguinte, é preciso o citado perspectivismo para que non se erixan constantemente personaxes arquetípicos clasificables como “malos” ou “bos”, non sendo posible un xuízo inmediato desde as primeiras páxinas do conto. Así, cómpre avogar por un balance; na liña do xusto medio estipulado por Aristóteles, para alcanzar a virtude, dado que permite unha postura equilibrada e intermedia entre o exceso e o defecto (Garcés, 2015).

Grazas ao poder da literatura no desenvolvemento emocional e, en xeral, integral dos nenos e nenas (Sanjuán, 2014), tamén é viable como declaran Taberero e Tagüeña (2020, p. 116) que as cativas e cativos se vexan “a ellos mismos y a los

acontecimientos de sus propias vidas en función de lo que le ocurre al protagonista de la historia”. Por iso mesmo, a análise dos relatos e do exposto neles permite que promovan a construción dunha personalidade tolerante (García-Lago, 2002); xa que “la literatura es uno de los instrumentos más potentes para poder ponerse en el lugar de otro y adoptar perspectivas y vivencias nuevas” (Colomer, 2005, p. 141).

Unha ensamblaxe destas afirmacións coa literatura de autor amosa como é factible unha desmitificación dos arquetipos instaurados, existindo distintas ópticas dun mesmo personaxe. Unha mostra disto sería o tratamento dos protagonistas dos contos maravillosos ou dos animais, achegándose por exemplo a “una tendencia animalista” (Mauclair, 2019, p. 8) que permita un maior coñecemento do ser vivo en cuestión lonxe dos tópicos instaurados.

4.1.2.3. Álbum ilustrado e pensamento crítico

Un modelo moi aplicable na liña seguida en educación infantil, dentro dos contos de autor, son os álbums ilustrados. Estes consisten en narracións multimodais nas que o código icónico e o gráfico se combinan ata integrarse nunha unión indisoluble que posibilite a completa comprensión dos sucesos detallados (Martínez, 2019; Moya e Cañamares, 2020).

Esta conxugación entre texto e imaxe dá lugar á necesidade de interpretar, como ilustra Colomer (2005), ambas linguaxes paralelamente. Ademais, emprégase o formato, o tipo de letra ou o fondo para colaborar na explicación do narrado.

Os álbums ilustrados, cuxa orixe data da década dos sesenta (Durán, 2009), instauráronse como un novo xénero que expandiu a súa presenza na industria comercial no presente século XXI (Medina, 2014). A gran revolución provocada no ámbito literario pode asociarse co equilibrio perseguido entre a linguaxe verbal e visual. Isto permite, como enuncia Majó (1989) que a infancia poida escoitar unha historia ao tempo que visualiza as imaxes; gozando, reflexionando e emocionándose con ela. Deste xeito, os álbums ilustrados como proposta de contos de autor amosan historias nas que a amálgama entre os dous códigos utilizados fan posibles reescrituras humanizadoras, que derivan en tratamentos diferenciados das personaxes arquetípicas tradicionais.

En recapitulación de todo o exposto anteriormente, pódese detectar que estas oscilacións literarias favorecen o pensamento e a reflexión crítica dos máis pequenos e pequenas para discernir un balance que combata a percepción da realidade desde unicamente dous extremos, como pode ser o “bo” e o “malo”. Polo contrario, coa literatura fomentárase o coñecemento de novas realidades que promovan unha aprendizaxe integral na que se analicen os diversos acontecementos a prol da erradicación dos estereotipos vixentes socialmente e da emisión de prexuízos incongruentes; edificando unha sociedade que valore positivamente a gran diversidade latente na realidade circundante.

4.2. Literatura infantil e escola

Partindo das posibilidades anteriores, pormenorizarase en como telas en conta desde a educación. Así, centrarase a atención nos beneficios da lectura na poboación e a importancia da consecución dunha educación literaria. Seguidamente, explicaranse conceptos como animación, promoción e mediación lectora. Por último, fálase da biblioteca de centro como núcleo de aprendizaxes e os plans e proxectos lectores seguidos nos centro educativos.

4.2.1. Literatura e pretensións actuais na educación

A lectura representa a clave para promover o acceso á educación desde unha perspectiva extensa. A súa multiplicidade de beneficios permite o desenvolvemento integral das persoas ao incentivar a imaxinación e a curiosidade, ao igual que suscitar numerosas habilidades cognitivas (Galbán e Manfred, 2012). De forma parella, tal e como establece Colomer (2005, p. 141), esta “supone siempre una ampliación de la experiencia, ya que nos pone en contacto con otras voces que traducen (...) otras maneras de entender la realidad en la que se incluye la visión de uno mismo”. Polo tanto, pódese ditaminar que a lectura constitúe unha ferramenta esencial para orixinar o cuestionamento do mundo circundante en forma de pensamento crítico.

O valor da integración da literatura no ámbito escolar resulta indispensable. Porén, cómpre afondar nas razóns que subliñan o compromiso necesario da escola como ponte de unión entre as crianzas e a literatura, seguindo a autores como Sainz (2005) e Mendoza (2005). En primeiro lugar, esta entidade ten un papel compensatorio ao poñer en disposición de todo o alumnado esta riqueza

cultural, permitindo e asegurando a creación de contactos directos co mundo literario. Igualmente, a escola ten a responsabilidade de ofertar recursos variados e de calidade para enriquecer as experiencias neste eido, pois a literatura é clave para o acceso ao mundo da cultura. Para finalizar, resulta esencial fundar ambientes estimulantes para acompañar aos nenos e nenas no proceso de converterse en lectores literarios.

Tendo todo isto en consideración, o tratamento da literatura ao longo do tempo sufriu grandes modificacións. Antano, as visións desta eran reducionistas e centradas na integración de contidos históricos ou nas habilidades para comentar textos. Con todo, o mundo literario ofrece outras moitas posibilidades, polo que, a finais do século XX instaurouse a educación literaria, sobre a cal se debe poñer o foco de atención no ámbito escolar (Colomer, 2010).

Co fin de corroborar a afirmación anterior é preciso afondar no significado de educación en e para a lectura literaria. Defínese por Mendoza (2008) como o acondicionamento para participar con validez na recepción e actualización interpretativa do texto. A pretensión é conseguir comprender, valorar, interpretar e incentivar a creatividade literaria, perseguindo evocar o interese pola lectura (Martín Del Pozo e Rascón, 2015). En síntese, busca obxectivos como a indagación do discurso literario, a participación activa e cognitiva na recepción, o acceso ao significado e intencionalidade do texto, a realización dunha lectura significativa que permita realizar inferencias e relacións, o cambio de lector ocasional a lector habitual ou mesmo o establecemento da competencia literaria, englobando as estratexias que comprende (Mendoza, 2005).

En consecuencia, búscase instaurar o hábito lector, que é entendido por Salazar (2006, p. 31) como “un comportamento estruturado -no espontáneo- que lleva a realizar, frecuentemente, esta actividade para responder sempre a motivacións persoais que contribúen a generar satisfacción, sensación de logro, placer y entretenimento”. Esta práctica contribuirá a atender ás dimensións que comporta a literatura: a dimensión liberadora, como forma de buscar sentido ao arredor coas habilidades interpersoais que desenvolvan a fantasía e a creatividade; a estética, que axita emocións desde unha perspectiva artística e a dimensión ética, permitindo despregar novas formulacións da realidade que crean sentido na propia persoa (Sanjúan, 2014).

Paralelamente, é preciso focalizar a atención na mencionada competencia literaria. Considerando as exixencias actuais da sociedade do coñecemento, esta implica unha actividade cognitiva que se erixe como fundamental para lograr discernir a abundante información en forma de estímulos diversos que incumben ás persoas (Cerrillo, 2007, 2010). Neste senso, a competencia literaria é definida por Mendoza (2005) como a unión de saberes que permiten ler e interpretar textos, recepcionando construtivamente o discurso literario.

Para falar dos compoñentes da competencia literaria seguiranse os estudos de Mendoza (2005, 2010). Por unha banda, presenta o intertexto lector, formado polas conexións continuas que se producen ante estímulos textuais ao activar os coñecementos e experiencias previas de recepción do lectorado. Doutra banda, inclúe o texto literario como regulador da lectura e ampliador da competencia literaria para chegar á educación literaria. Por último, establece o canon formativo, que agrupa os referentes literarios que desenvolven o proceso literario. Todo isto entronca co discurso de Cerrillo (2010) que insta a que nesta competencia median factores lingüísticos, psicolóxicos, sociais, históricos, culturais e, evidentemente, literarios. Por esta razón, entende a “educación literaria como la unión de una serie de factores que posibilitan la maduración personal, destacando, por sí misma, la experiencia lectora” (p. 24).

Cambiando de terzo, mais en relación coa educación literaria, convén especificar neste intre a comprensión lectora para procurar ser competentes neste eido. Trátase da “interpretación de un conjunto de palabras con relación a un contexto significativo, así como la percepción del impacto de su fuerza sensorial, emocional e intelectual” (Hoyos e Gallego, 2017, p. 25).

A comprensión lectora componse por cinco niveis diferenciados: a comprensión literal, caracterizada por orientarse á información explícita; a inferencial, que trata de tecer relacións a través da dedución e reconstrución do significado do texto cos coñecementos previos; a crítica, que permite realizar xuízos e crear argumentos; a apreciativa, a cal focaliza no carácter emocional e no impacto da lectura no individuo e, por último, a comprensión creativa, que comporta unha reflexión integral do lido para aflorar a imaxinación e crear novos produtos partindo da lectura (Acurio e Núñez, 2019; Cervantes et al., 2017; Suárez, 2022).

Nesta etapa prelectora, o traballo desta comprensión require partir de obras onde a narrativa visual predomine sobre a textual; dispoñendo dun mediador que posibilite o encontro entre as obras e a infancia, como se verá máis adiante.

Os conceptos aquí relatados relaciónanse entre si para a consecución de finalidades comúns: establecer unha educación literaria de calidade que permita formar a un lectorado autónomo e incite á expansión dos beneficios da literatura.

4.2.2. Promoción lectora: principios, actuación docente e espazos

Exhibidas estas novas esixencias, é preciso analizar as accións e procesos que levarán á consecución destas habilidades e competencias. Así, afloran os conceptos de animación, promoción e mediación lectora, vocábulos que conteñen trazos comúns que posibilitan unha certa ambigüidade na súa acepción, polo que se perseguirá unha disección destas nocións.

En primeiro lugar, corresponde realizar un percorrido conceptual polo termo animación lectora e as súas controversias. Para Cañamares e Cerrillo (2007a, p. 312) forma un conxunto de “actividades, técnicas y estrategias que persiguen la práctica de la lectura”. En relación a esta, Rodríguez (2008, p. 77) defínea como a “acción pedagógica que busca crear vínculos entre un material de lectura y un individuo (...), para que uno y otro se apropien de la palabra escrita”.

Deste modo, o seu obxectivo primordial é a creación de actitudes positivas cara á lectura e á súa motivación a través de compoñentes lúdicos e estimuladores (González et al., 2022). Sinteticamente, seguindo a Pernas (2009), forma un proceso desde unha dimensión máis persoal (creación de vínculos) que se concreta no gozo producido por este e a conexión específica cos recursos que se ofertan. Respecto dos ámbitos de actuación, Cañamares e Cerrillo (2007a) destacan o ámbito formal (escola e biblioteca) e os non formais (familia, medios de comunicación, librerías, clubs de lectura, entre outros).

Emporiso, malia as positivas aspiracións, detectouse que non favorecía a creación de hábitos lectores porque os recursos literarios eran ignorados en prol da instrumentalización da lectura, ignorando a voluntariedade e o pracer. Tamén se sucumbía á espectacularización como carácter eminentemente lúdico, na que o xogo era o centro de interese convertendo ao libro no gran ausente (Cerrillo, 2010; González et al., 2022; Pernas, 2009).

Un motivo desta escisión é a idea da dificultade da lectura e a necesidade de ornamentala co xogo, o que a disgrega dos obxectivos cos que foi definida (Pernas, 2009). Ademais, pódense clarificar as pretensións de animar á lectura simplemente despois desta, infravalorando os momentos anteriores e durante esta que posibilitan o enlace da literatura como proceso (Rojas, 2017).

En segundo lugar, consonte á mediación, Quizhpe (2012) relata que se trata dunha negociación espontánea e voluntaria na que o mediador asenta unhas bases motivacionais e afectivas para provocar no mediado interese, curiosidade e pracer por ler textos e multiplicidade de códigos meta e paralingüísticos. O propósito é facer accesible o encontro entre lector e libro, xerando ambientes e creando itinerarios lectores que faciliten o desenvolvemento do posicionamento crítico. Os axentes responsables de levala a cabo son o profesorado, o persoal da biblioteca, as familias ou calquera membro da comunidade educativa (González et al., 2022). En liñas posteriores volverase a este concepto para especificar no labor do docente como mediador para a promoción da lectura.

Por último, cómpre sinalar a promoción, xa que se enmarca de certa forma nos conceptos anteriormente mencionados, buscando a democratización do exercicio lector nas súas vertentes (González et al., 2022). Viñas (2015, p. 69) establece que a promoción é “un conxunto de accións estruturadas y sistematizadas” que teñen como fin a formación de lectores de calidade entre toda a poboación. A principal diverxencia coa animación é que a promoción é un concepto máis xeral que incide no proceso de cambio individual e colectivo, tendo en conta a todos os integrantes da sociedade (Rojas, 2017).

Por conseguinte, unha das súas finalidades é promover políticas públicas de acceso á literatura, así como campañas para o fomento lector, conformando un campo de acción social para a democratización da cultura escrita e o exercicio dunha cidadanía activa (González et al., 2022). Consecuentemente, componse un ambiente favorable no que se enlazan “necesidades sociais, objetivos, planes, recursos y resultados en el intento [...] de hacer de la lectura una práctica habitual, cotidiana y accesible” (Pernas, 2009, p. 264).

Polo tanto, os ámbitos de actuación son organizados polas entidades educativas, comunidades gobernamentais ou mesmo editoriais que crean plans nacionais, proxectos ou plans específicos para os centros escolares (González et al., 2022).

A modo de exemplificación, o Plan de Fomento da lectura 2021-2024 redactado polo Ministerio de cultura e deporte do goberno de España (2021, p. 12) subliña que “la lectura no es solo una cura o un tipo de ocio, sino también el instrumento para acercarse al futuro con certidumbre y firmeza”. De xeito similar, avoga pola promoción da lectura ao afirmar a necesidade de mudar a realidade para que os axentes sociais colaboren conxuntamente e “conseguir que la lectura rompa todas las brechas estructurales y se convierta en un hábito social real” (p. 10).

Nesta liña, tamén hai que destacar a *Lei 10/2007, do 22 de xuño, da lectura, do libro e das bibliotecas*, que fala no seu preámbulo sobre a lectura como ferramenta para desenvolver a personalidade e a socialización, igual que referencia a súa necesidade para a convivencia democrática e o pensamento crítico. Por tanto, promove a lectura ao considerar a creación dunha sociedade lectora na que se consoliden os hábitos lectores desde distintos ámbitos.

Todas estas conceptualizacións conforman unha relación estreita para a consecución da formación dos e das lectoras. A promoción xera oportunidades para a animación lectora, xa que os plans de promoción contemplan actividades de animación no xusto medio para conseguir o fomento lector. Do mesmo xeito, a promoción precisa dos outros conceptos para pasar da teoría á práctica. Sincronicamente, a animación e a promoción realízanse grazas á mediación entre texto e lectorado que concreta as accións a levar a cabo e engade o compoñente emocional para vincularse co mundo literario (González et al., 2022). En base a todo o anterior, reflíctese a información no seguinte gráfico:

Figura 1. Relación entre promoción, mediación e animación lectora



Fonte: Elaboración propia

En correspondencia con todo isto, para promocionar a lectura na escola é de vital importancia a figura do ou da docente como mediadora, debido a que a escola é considerada un microcosmos no que os coñecementos adquiridos serán extrapolados ao social (Encabo e López, 2007). Por esta razón, o ou a mestra deberá actuar como “puente o enlace entre los libros y los primeros lectores que propicia y facilita el diálogo entre ambos” (Cerrillo et al., 2007, p. 277). O seu fin último é o asentamento de lectores autónomos, así trátase dunha andamiaxe que debe diminuír paseniñamente en consonancia non só coa idade, senón tamén coa experiencia lectora e o seu intertexto (Soto et al., 2017).

A actuación do mediador ou mediadora eríxese nun contexto obstaculizado; malia que a literatura é valorada no discurso social, non se percibe verdadeiramente como unha práctica efectiva (Munita, 2014). Debido á gran responsabilidade para reverter esta situación, instáuranse uns requisitos fundamentais para este labor.

Ante todo, un mediador debe ser un lector habitual e apaixonado que sexa capaz de transmitir ese gozo. Isto ten un compoñente emocional no que non se busca ensinar o gusto pola lectura, trátase de contaxiar ese pracer a través do exemplo, a actitude e paixón (Blanco e Rodríguez, 2021; Contreras, 2022; Pernas, 2009). Este concepto de contaxio literario é concretado por Altamirano (2016, p. 158) como “la transmisión de un sentimiento estético verbal (...) a través del acto de la comunicación literaria modélica, para despertar en ellos el entusiasmo que conduzca al placer de la literatura de manera directa y personal”.

Analogamente, outras condicións que se establecen son: empregar a imaxinación e creatividade para promover a participación, ter unha ampla bagaxe literaria e didáctica para ofrecer variedade nas lecturas, examinar as preferencias do alumnado para seleccionar obras en consonancia cos seus intereses ou, entre outras moitas, integrar a lectura dun xeito natural e cotián coa busca de diversidade de contextos (Cerrillo et al., 2007; Pernas, 2009).

En proporción destas condicións, as funcións do persoal mediador para a busca da educación literaria, desde unha óptica xeral, é acompañar o progreso do lectorado entendendo a capacidade das obras por captar a atención deste e somerxelo “en un universo ficcional que lo pasea por un amplio abanico de convenciones literarias” (Munita, 2021, p. 94).

Por esta razón, ten un gran cometido á hora de seleccionar as lecturas e de busca dos criterios óptimos, que tal e como enumeran Cañamares e Cerrillo (2007b) deben incluír a idade recomendada, unha análise dos paratextos, a calidade literaria e artística e pola súa “capacidad para emocionarnos o para hacernos vibrar, sentir, soñar o compartir” (Cerrillo et al., 2007, p. 278). Deste xeito, a elección deste canon permitirá o desenvolvemento das competencias lectoras críticas que dilaten os seus horizontes en múltiples facetas (Cruz, 2019). Proseguindo cos deberes destas figuras, non se pode esquecer a necesidade de planificar o emprego de espazos públicos que favorezan a interpretación e sistematización do aprendido e que permitan o acceso á variedade de textos e á súa apropiación e participación nos seus círculos próximos a través do diálogo e o intercambio (Cruz, 2019; Munita, 2014). Por todas estas manifestacións, a figura do ou da docente como mediadora é imprescindible e debe actuar en consonancia coa responsabilidade de educar ao lectorado en formación.

4.2.3. Biblioteca escolar e plans para a promoción da lectura

En vinculación ao relatado sobre a necesidade de considerar os espazos de lectura, resulta primordial falar sobre a biblioteca escolar, entendida no marco de referencia para as bibliotecas escolares como “centros de recursos de lectura, información y aprendizaje” (Bernal et al., 2011, p. 12) que, como aclara este autor, teñen que ser asumidos como contornos educativos integrados na institución escolar na que o profesorado e alumnado se comprometen directamente coa lectura. Igualmente, no Plan de mellora das bibliotecas escolares (2022, p. 31484) defínense como “un «centro creativo dos aprendizaxes», de carácter dinámico e en constante actualización”. En virtude disto, débese percibir como un proxecto pedagóxico e social que brinde a posibilidade de abrir as portas ao mundo (Castán, 2007).

Consecuentemente, en 1999 no Manifesto UNESCO/IFLA sobre a Biblioteca Escolar, instauráronse os obxectivos que deberían tentar cumprir os espazos citados, estes amósanse agrupados, sintetizados e ampliados con ideas de Durban (2010), do PLAMBE (2022) e de Soto et al., (2017) do seguinte modo:

- Promover o hábito lector e o gusto pola lectura en toda a comunidade educativa a través da reivindicación dos seus recursos e servizos.

- Incentivar as habilidades para o tratamento da información en múltiples soportes para poder avaliala e integrala para desenvolverse na vida grazas ás alfabetizacións múltiples.
- Procurar o acceso libre e igual a todas as persoas, ofertando recursos e actividades nas que se patentice a diversidade cultural para sensibilizarse, respectar aos demais e loitar por unha educación inclusiva.
- Impulsar o sentido crítico en relación co acceso á información para educar a unha cidadanía activa democraticamente.
- Favorecer a consecución dos obxectivos do Proxecto Educativo do Centro en conxunto coa comunidade educativa.
- Adecuarse ás necesidades do contexto para asegurar actuacións óptimas.
- Facilitar a aprendizaxe e a competencia literaria, apoiando á vez o desenvolvemento persoal e social en aspectos intelectuais e emocionais.
- Secundar a innovación pedagóxica actualizando as prácticas educativas con metodoloxías activas para contribuír ás competencias clave.
- Proporcionar medios ás bibliotecas de aula para conseguir unha adecuada cohesión que permita proseguir coa consecución destes obxectivos en cada aula.

Para concretar estas pretensións e garantir a súa adquisición, a colaboración desde e coa biblioteca escolar debe apreciarse no Proxecto Educativo, na Programación Xeral Anual e nas programacións de aula e, máis especificamente, nos plans e proxectos de lectura (Bernal et al., 2011).

Neste aspecto, xoga un papel relevante o Proxecto Lector de Centro (PLC) instaurándose como un documento a medio prazo que engloba as intervencións en relación coa lectura, a escritura e as habilidades informativas para a adquisición das competencias clave, tendo que ser expostos no Proxecto Educativo de Centro (Orde do 11 de maio de 2022, art. 16).

No Plan de Lectura, Información e Aprendizaxe de bibliotecas escolares (2021-2025), a parte de asumir como liñas de acción o deseño das bibliotecas como laboratorios creativos de aprendizaxes, falan sobre a promoción dos PLC para planificar a lectura con iniciativas que dean oportunidades para ampliar as experiencias (Xunta de Galicia, s.d.).

Paralelamente, a concreción destes obxectivos e accións realízase a través da elaboración dun documento a curto prazo adaptado ao curso escolar presente denominado Plan Anual de Lectura. No *DECRETO 150/2022, do 8 de setembro, polo que se establece a ordenación e o currículo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia* expónse que o seu obxectivo é o de

promover unha primeira aproximación á lectura, que se concretará anualmente na programación xeral anual a través de actuacións destinadas ao fomento da aproximación á lectura e á escritura, e das habilidades no uso, no tratamento e na produción da información. (Título III, artigo 29, p. 48005)

Especificamente, as bibliotecas escolares de Galicia (s.d.) propuxeron un guión orientativo para a súa elaboración, organizándose coa seguinte estrutura: os obxectivos e fundamentación, a organización de espazos e tempos, as liñas de actuación para a biblioteca escolar e seccións, as dinámicas e rutinas de lectura, os recursos humanos precisos, os itinerarios lectores, as actividades programadas e temporizadas (concretadas nos proxectos documentais integrados) as actividades puntuais, as actividades para a implicación das familias e, por último, o seguimento e avaliación. Estes plans son unha exemplificación da concreción da promoción da lectura, ao organizala e sistematizala progresivamente no curso escolar (Pernas, 2009).

En suma, ao longo deste apartado púidose visualizar o proveito da instauración da lectura na educación; investigando todos os procesos, accións, habilidades e espazos necesarios para comprender a complexidade na súa actuación, á vez que os beneficios na creación de lectores entusiasmados polo mundo literario.

4.3. Programación na LOMLOE

Conectando todo o anterior, unha maneira oportuna de integralo no proceso de ensinanza e aprendizaxe é a través das denominadas SA. Por este motivo, explicarase a súa connotación, xunto con todas as características fundamentais. Tamén se prestará atención á súa estrutura, examinando diversos apartados clave requiridos para a súa elaboración

4.3.1. Conceptualización das Situacións de Aprendizaxe

Para achegarse ao concepto en cuestión é preciso retroceder ao instante de preparación da programación de aula, na que hai que ter en consideración a

lexislación educativa actual a nivel nacional e autonómica, os proxectos do centro e a programación didáctica. Esta última, segundo Valls (2022), é un documento de planificación da docencia ao longo dun curso escolar no que se inclúen os obxectivos, competencias clave, criterios de avaliación ou a metodoloxía e que aporte personalidade e emotividade (Valls, 2022) para favorecer o desenvolvemento do alumnado.

A concreción desta realízase a través da programación de aula para adaptarse a unha clase específica, a cal debe ter en conta todos os elementos curriculares, á vez que será aberta e flexible. Toda esta información temporizarase e dividirse en segmentos denominados SA baixo os principios expostos na vixente lei educativa, a *Lei Orgánica 3/2020, do 29 de decembro, pola que se modifica a Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de Educación* (Piqueres, 2022; Valls, 2022).

Estas foron reveladas e delimitadas no *Real Decreto 95/2022 de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil* (p. 5) como situacións e actividades que envolven actuacións baseadas nas competencias clave para contribuír á súa adquisición. Amais, Piqueres (2022, p. 80) defíneas como:

La realización de un conjunto de tareas y actividades útiles y situadas en contextos próximos o familiares significativos para el alumnado, que le supongan retos, desafíos, que despierten el deseo y la curiosidad (...), que impliquen el uso de diversos recursos y que potencien el desarrollo de procesos cognitivos, emocionales y psicomotrices.

A súa orixe pódese vincular coa Teoría das Situacións Didácticas defendida por Brousseau, que comprenden “el proceso por el cual el docente proporciona el medio didáctico en donde el estudiante construye su conocimiento” (Chavarría, 2006, p. 2), xerando hipóteses e conxecturas. Asíumense como unha forma de modelar o proceso de ensinanza e aprendizaxe para ir achegando as ferramentas necesarias que dean acceso á resolución de problemas.

Pormenorizando nas características das situacións de aprendizaxe, estas enfócanse ás necesidades, centros de interese e inquiredanzas da infancia. Desde esta perspectiva, vincúlase coa necesidade de xerar ambientes estimulantes, nos que o alumnado elabore as súas propias aprendizaxes en base ás experiencias pretéritas.

Por este motivo, cobra especial interese a introdución dunha narrativa que conecte coa realidade, incentive a curiosidade e favoreza a integración sincrónica dos coñecementos, destrezas e actitudes das tres áreas da educación infantil (Real Decreto 95/2022; Sindicato ANPE Rioja, 2022). Por medio destas narracións alcánzanse novas formas de ensino-aprendizaxe nas que se racha coa división tradicional dos contidos; enfatizando na mestura e na conexión de conceptos a través dunha historia que emociona, dado que, como aclara Vergara (2018), son os e as estudantes quen a protagonizan.

O emprego da pronarración, entendida como a xénese da SA arredor da lóxica narrativa, supón numerosos beneficios educativos por mor da unión indisoluble entre as narracións e o ser humano. Estas axúdannos a comprender a realidade circundante e incluso a propia identidade grazas á construción progresiva, na que o alumnado produce a súa propia historia cargada de inqedanzas e aberta aos fallos ou acertos como motor da aprendizaxe. En resumo, o emprego de fíos condutores ou narracións “es una poderosa arma para cambiar la vida en tu aula” (Vergara, 2018, p. 110).

Iniciando a SA a partir dunha pregunta xeratriz poderase alcanzar unha maior motivación do alumnado. Non obstante, a narrativa debe cumprir unha lóxica estrutural, mantendo a coherencia no discurso; así como unha lóxica emocional, na presentación dos personaxes. Con iso, lograrase que se perciba un contexto atractivo no que somerxerse para a aprendizaxe globalizada (Brusi e Cornellà, 2020; Vergara, 2018).

De xeito paralelo, e en conexión con estas narrativas compartidas, na execución destas búscase a variedade de agrupamentos como ferramenta para traballar a responsabilidade, a autonomía, a cooperación, a resolución pacífica de conflitos ou a interacción e produción verbal (Real Decreto 95/2022; Sindicato ANPE Rioja, 2022).

En síntese, todas estas particularidades permitirán “resolver problemas de manera creativa y cooperativa, reforzando la autoestima, la autonomía, la iniciativa, la reflexión crítica y la responsabilidad” (Piqueres, 2022, p. 80).

4.3.2. Estruturação das Situacións de Aprendizaxe

Despois da análise do que comporta unha SA precísase dunha esquematización das partes que se deben considerar na súa elaboración. Para comezar, cómpre partir dunha contextualización do centro e do estudo das necesidades do alumnado que permitirán proseguir coa introdución, na que se fai referencia aos seus centros de interese e coa xustificación, na que se sinala o problema a resolver, fundamentando os seus obxectivos.

Logo, visibilízanse os elementos curriculares poñendo o foco de atención nas competencias clave, así como nos obxectivos, criterios e contidos de cada área traballados na proposta. Ademais, na liña do suxerido polos documentos legislativos oficiais, é preciso engadir apartados referidos aos seguintes aspectos:

- *Elementos transversais*: estes contan cun enfoque crítico e reflexivo e teñen especial relevancia xa que perseguen, segundo Jurado (2008), tanto o “desarrollo integral y personal del alumnado, como el desarrollo de una sociedad más libre, democrática, respetuosa con el medio y tolerante” (p. 1). Así mesmo, redimensionan as áreas curriculares desde unha dobre vertente; por un lado achegándose aos problemas da realidade e, por outro, aportando ferramentas de aplicación para transformala (González, 2013). No Decreto 150/2022 enuméranse distintos elementos transversais tales como o desenvolvemento afectivo, a xestión emocional, a comunicación e convivencia ou a educación en valores. Dada a súa necesidade de inclusión no proceso da SA, discírnense diversas ferramentas. Entre elas, poderíase destacar a literatura ao formar eixos transversais e inseparables en todas as áreas (Piqueres, 2022), que permitirá traballar a educación nestes valores desde as perspectivas mencionadas (Tejerina e Echevarría, 2007).
- *Principios metodolóxicos*: visualizando os principios expostos cómpre profundar nalgúns aspectos recompilados no Decreto 150/2022 para o establecemento dun eixe sobre o que artellar a programación de aula. Deste modo, enúnciase a relevancia de potenciar a significación e globalización nas aprendizaxes, fomentando a experimentación e o xogo. Amais, sinálanse elementos en relación a estes principios e vinculados especificamente coa posterior proposta. Tendo isto presente, expónse a aprendizaxe significativa,

interpretada como aquela que “underlies the constructive integration of thought, feeling, and action, which leads to human aggrandizement” [subxace á integración constructiva do pensamento, sentimento e acción, o que conduce ao engrandecemento humano] (Novak, 1998, p. 13). Cunha análise actual do afirmado por Novak, pódese detectar que dá lugar a unha conexión entre o suxeito que aprende e os contidos en cuestión por medio dunha postura reflexiva e crítica (Rodríguez, 2011). Con estas finalidades, o alumnado debe converterse en protagonista activo e crítico da súa propia aprendizaxe (Ramos, 2022), onde o profesorado motive o proceso “actualizando todas las potencialidades latentes en su interior” (García, 2007, p. 29). Proseguindo coa participación directa, o xogo sitúase como unha oportunidade idónea para experimentar e aprender facendo grazas á implicación que se logra nas tarefas expostas (Crescini, 2011; Decreto 150/2022), aspectos nos que se profundará nas vindeiras páxinas.

- *Atención á diversidade*: respecto a isto, éríxese un novo enfoque coa integración do Deseño Universal para a Aprendizaxe cuxa pretensión é a inclusión real e efectiva de todo o alumnado (ORDE do 8 de setembro de 2021). A súa principal característica é que actúa tendo en conta todos os ritmos de aprendizaxe, motivacións e capacidades, polo que propón partir das fortalezas do alumnado no canto de centrarse nas súas dificultades (Valls, 2022). Prieto e Fernández (2021) en consonancia co exposto de DUA na LOMLOE instauran principios como a motivación, preparando actividades que resulten atraentes ou, por exemplo, empregando procedementos que sirvan de reforzo para uns e de ampliación para outros (Piqueres, 2022). Igualmente, referencian a necesidade de aportar múltiples medios de representación para favorecer a súa implicación na información presentada e aluden á expresión autónoma destas por parte do alumnado. Así, todas as intervencións serán levadas a cabo respectando e propiciando “los diferentes ritmos de aprendizaje, la capacidad de aprender por sí mismos y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo” (Elizondo, 2018).
- *Avaliación*: trátase dun proceso complexo de recolección de información e a súa posterior análise para emitir un xuízo e tomar decisións para mellorar o proceso de ensino-aprendizaxe (Piqueres, 2022; Sandoval et al., 2022). O Decreto 150/2022 avoga por unha avaliación global, continua e formativa,

polo que se debe prestar atención a distintos tipos de avaliación: a avaliación diagnóstica, para identificar o nivel do que se parte e adaptar a intervención ás necesidades do alumnado; a formativa, que se centra no avance do proceso para proporcionar información e poder corrixir os aspectos necesarios e a sumativa, que se realiza ao final e pretende verificar o grao de consecución dos obxectivos (Rivera e García, 2016; Sandoval et al., 2022). Sincronicamente, segundo o axente avaliador, pódese atopar a heteroavaliación, na que o suxeito que avalía é externo ao avaliado; a coavaliación, levaba a cabo por iguais entre si e a autoavaliación, se é o propio individuo o que emite un xuízo sobre a súa acción (Piqueres, 2022; Sandoval et al., 2022). Estas múltiples tipoloxías favorecen a recollida de información desde distintas perspectivas: a avaliación do ou da docente ao alumnado, a propia avaliación da súa docencia e a do alumnado ou a aprendizaxe doutros estudantes e dun mesmo ou mesma. Toda esta información agrúpase grazas á observación sistemática e directa que se institúe como a técnica de avaliación máis recorrente na educación infantil. Esta información é rexistrada en instrumentos de avaliación (Fernández e Álvarez, 2019). De feito é necesario promover “o uso xeneralizado de instrumentos de avaliación variados, diversos e adaptados ás distintas situacións de aprendizaxe que permitan a valoración obxectiva de todo o alumnado” (Decreto 150/2022, p. 48001).

4.3.3. Literatura e xogo no deseño de Situacións de Aprendizaxe

O maior aspecto diferenciador do modelo das SA que promove a lexislación educativa actual radica no aspecto metodolóxico. Por esta razón, neste apartado prestarase especial atención á potencialidade da aprendizaxe lúdica baseada en recursos literarios para o deseño de propostas innovadoras no eido da educación literaria e da promoción lectora. Todo isto relacionarase estreitamente coa SA deseñada que se inclúe neste documento.

A aprendizaxe lúdica parte de trazos do xogo como a diversión, motivación, curiosidade ou o mantemento da atención (Hassinger-Das et al., 2017). As razóns do uso educativo é que promoven o descubrimento e interacción co medio (Lewis e Bedson, 1999); xa que, como dispón Vergara (2018, p. 156), “el juego es un escenario que hace fácil que el aprendizaje tenga lugar”.

No que atinxe ás vantaxes que supón a súa utilización, pódese percibir que favorece o desenvolvemento de numerosas habilidades e capacidades a nivel psicomotor, cognitivo, emocional ou de socialización (Solís, 2018). Disto percíbese como, amais das contribucións no progreso corporal e físico, fomenta o “desarrollo del potencial cognitivo, la percepción, la activación de la memoria y el arte del lenguaje” (Meneses e Monge, 2001, p. 114). Poñendo énfase nesta última relación entre xogo e linguaxe, Achavar (2019) clarifica como a propia interacción grupal demanda o manexo de recursos lingüísticos. Así mesmo, a dimensión emocional experimenta progresos a través da mellora na expresión dos sentimentos propios e de defensa dos seus dereitos; á par que se busca unha conexión cos demais, cooperando para o alcance dun fin común (Carrillo-Ojeda et al., 2020; Meneses e Monge, 2001).

Unha tipoloxía específica de aprendizaxe lúdica, que permite as vantaxes expostas, é o xogo de rol. Nel, “los jugadores asumen el papel de los protagonistas de una historia ficticia” (Rodríguez, 2016, p. 165). Neste senso, discírnese unha estreita conexión coa importancia de pronarrar e de partir de fíos conectores, como se explicou anteriormente, porque son os e as propias participantes quen toman decisións e propoñen solucións (Rodríguez et al., 2016; Rodríguez, 2016). Isto fai factible que, por exemplo, nos xogos sociais narrativos se elaboren situacións narrativas compartidas que outorgan beneficios na ensinanza (González e Solovieva, 2016). Así, promociónase o pensamento crítico e desenvólvense as habilidades comunicativas en relación cos iguais, ao mesmo tempo que se adquiren competencias académicas (Cobo e Valdiviña, 2017; Cruz e Gamboa, 2021).

Unha vez considerada a utilidade da aprendizaxe lúdica, é preciso somerxerse nas orientacións metodolóxicas para o tratamento da literatura, na cal se profundou en apartados anteriores. Cun paralelismo entre a literatura e o xogo, Maina (2017, p. 3) especifica que “tanto el lector como el jugador entran en un terreno desconocido que no será posible conocer totalmente hasta el final”.

Ademais desta conexión e de todas as características recompiladas ao longo deste documento, a posibilidade de incorporación dos elementos transversais presentes nas SA supón que sexa preciso identificar tres momentos didácticos claves para aproximarse á literatura nas aulas. Estes instantes contan cunha

intencionalidade distinta en función da súa realización con anterioridade á lectura, durante a mesma ou con posterioridade do achegamento á obra (González e Gaete, 2017). Pese ás diferenzas, a aprendizaxe non se asocia cun único momento, senón que ten lugar en todos eles de maneira diferente.

Comezando polas dinámicas realizadas antes da lectura, estas pretenden activar as experiencias pretéritas e os coñecementos de partida, motivando de cara á posterior lectura. Acto seguido, durante a narración do relato xérase un clima axeitado para a lectura compartida ou individual, focalizando nos aspectos máis relevantes do texto e permitindo a participación, con distintos comentarios ou predicións do acontecerá. Finalmente, tras a lectura deséñanse actividades nas que o alumnado poida esclarecer o aprendido, creando novas redes conceptuais coa información descuberta (González e Gaete, 2017).

En xeral, a aprendizaxe nos distintos instantes implica o desenvolvemento de “competencias y destrezas de manera simultánea junto con estrategias de lectura” (González e Gaete, 2017, p. 10). Deste modo, posibilitase un tratamento holístico na liña do sinalado no Decreto 150/2022, xa que “as áreas deben entenderse como ámbitos de experiencia intrinsecamente relacionados entre si, polo que se requirirá dunha formulación educativa que promova a configuración de propostas globalizadas de aprendizaxe” (capítulo II, artigo 15, p. 47997).

Conseguentemente, pódense empregar os momentos relacionados coa lectura para incorporar dinámicas de diversa índole. Así, con anterioridade á lectura, o razoamento como “habilidad fundamental para las habilidades básicas” (de Puig e Sático, 2011, p. 26) poténciase por medio de dinámicas nas que constrúan un pensamento crítico e reflexivo. Amais, a conexión coas diversas linguaxes existentes é relevante nun ambiente multialfabetizador (Decreto 150/2022). Tanto a linguaxe musical como a plástica fan viable que os e as estudantes experimenten e descubran a realidade con todos os seus sentidos (Mendivil, 2011). Simultaneamente, non se pode obviar a linguaxe corporal e o movemento, debido a que se comprobou como este beneficia o cerebro e mente, ao igual que permite unha maior concentración do alumnado no proceso (Portillo, 2020).

No relacionado co momento posterior á lectura, pódese continuar a aprendizaxe desde esta perspectiva globalizadora unindo a comprensión do relato, o achegamento á lectoescritura con outras competencias como, por exemplo, as

científicas. Partindo do exposto nas obras, as SA teñen a posibilidade de propiciar un achegamento á alfabetización científica e, concretamente, ás tres dimensións das prácticas científicas como a indagación, modelización e argumentación. Os nenos e nenas poderían investigar, representar a realidade ou extraer conclusións en base a probas, respectivamente (Bargiela et al., 2018).

Analogamente, as sinerxías entre a literatura e outros campos fan posible abordar tamén conxuntamente a área das matemáticas; resaltando a teoría das situacións didácticas que, como se aclarou, presenta grandes relacións coa orixe das SA. Dentro desta teoría matemática, Brousseau definiu as situacións a-didácticas como aquelas nas que o alumnado se enfrenta á resolución de problemas contextualizados, elaborando un coñecemento propio de xeito autónomo (Ruíz, 2005).

Definitivamente, estas exemplificacións deixan patentes como é factible seguir uns principios metodolóxicos que avoguen pola globalización dos contidos, baixo os principios das SA e as pautas do traballo literario.

5. Situación de aprendizaxe “Detectives de contos”

Realizada a reflexión ao longo do marco teórico, eríxese a presente SA para desenvolver os principios tratados. Para a súa explicación, seguiranse os pasos aclarados previamente, contextualizándoa nun centro real elixido como punto de partida sobre o que artellar o ulterior deseño.

5.1. Contextualización do centro

A análise da escola realizarase de xeito xeral e anónimo, sen concretar datos de identificación, mais tomando como base a información recollida nos documentos do centro. Este colexio de educación infantil e primaria conta con titularidade pública e é de liña un. Insírese nunha contorna rural cun nivel socio-económico e cultural medio, no que a maioría das persoas traballan no sector primario.

En canto ás instalacións, consta de dous edificios. No principal atópanse a totalidade de aulas e no outro localízase a ampla biblioteca, ademais de ser destinado para actividades extraescolares. O centro conta cun total de 18 docentes e con 142 alumnos e alumnas matriculadas. Como principios de identidade, no Proxecto Educativo de Centro expoñen estar abertos aos cambios da sociedade para educar na xustiza, solidariedade, tolerancia, respecto e

liberdade. Na súa PXA instauran liñas de mellora nas que centrarse neste curso e sobre algunhas das cales se asentou este proxecto. Estas son fomentar a comprensión lectora, o razoamento, o traballo colaborativo, valorar as ensinanzas artísticas ou a educación emocional.

En consecuencia, para o curso escolar 2022/2023 sinalaron como obxectivo promover o hábito lector a través do emprego da biblioteca escolar e o cumprimento do proxecto lector. Nesta inclúen o Plan Anual de Lectura, baseado no seu Proxecto Lector de Centro, no que avogan por espertar a curiosidade e a imaxinación mentres se desenvolve a alfabetización múltiple e o espírito crítico. Igualmente, sinalan a necesidade de crear lectores competentes que gocen coa lectura e presentan a mascota da biblioteca como dinamizadora.

Continuando neste compromiso coa lectura, están adheridos ao PLAMBE e pretenden seguir os principios establecidos no Plan Lía 2021/2025. Isto reflíctese na recente actualización do espazo da biblioteca, contando con 140 metros cadrados e gran cantidade de recursos. Deste xeito, é un centro creativo e motor principal do proxecto de innovación educativa *Polos Creativos*, no que se busca ampliar a bagaxe do alumnado coa creación dun programa de radio, o emprego do croma, da máquina de impresión 3D ou da robótica, entre outras.

En definitiva, é un centro comprometido coas necesidades actuais e oferta un escenario óptimo para a realización desta intervención de promoción da lectura.

5.2. Introducción da proposta

A presente proposta eríxese a partir dunha escola real, pero cun centro de interese hipotético para artellar coherentemente esta SA. En consecuencia, no colexio advertiuse como en anos anteriores se producía gran interese pola temática de Samaín. Porén, o equipo docente reparou na visión reducionista e estereotipada que o alumnado xeneralizaba en relación ás distintas personaxes que se representan nesta festividade.

Baseándose nos principios expostos no Proxecto Lector de Centro e os intereses por favorecer o achegamento do alumnado cara á biblioteca do centro decidiuse integrar no Plan Anual de Lectura, dentro das actividades programadas, un proxecto de centro para a promoción da lectura sobre os malos dos contos, incluíndoo na Programación Xeral Anual. Igualmente, para a súa creación,

tomouse de base a LOMLOE e os Decretos referidos á educación infantil e educación primaria da Comunidade Autónoma de Galicia.

Detallando os fins que perseguiría este proxecto de centro, instáuranse os seguintes obxectivos xerais:

- Achegarse á literatura infantil desde unha perspectiva de promoción da lectura, focalizando a atención en xerar actitudes positivas de cara á biblioteca de centro.
- Lograr asentir a educación literaria como base do proceso, promovendo o establecemento do hábito lector, a competencia literaria e a comprensión lectora.
- Desenvolver a empatía, a convivencia democrática e o pensamento crítico a través da reflexión e comprensión dos distintos tipos de personaxes antagonistas e as súas reescrituras nas historias.
- Entender a necesidade de erradicar estereotipos ou prexuízos liderados polas aparencias e que ofrecen unha visión reducionista da realidade.

Tras estes dous primeiros niveis de concreción curricular; a lexislación vixente e os proxectos de centro, buscouse que cada docente se adaptara ás necesidades do nivel e alumnado a través de SA na súa programación de aula, constituíndo o terceiro e cuarto nivel de concreción curricular.

Con todo isto, preténdese conxugar as actuacións propias de cada docente como mediador ou mediadora para a promoción da lectura no contexto da súa aula e lograr alcanzar coa suma de aportacións os distintos obxectivos mencionados, creando unha comunidade educativa que traballe conxuntamente para promover o ben común a través da LIX.

5.3. Finalidade e especificación da Situación de Aprendizaxe

O elemento motivador común deste Proxecto de Centro para despertar o interese é a desaparición da mascota da biblioteca e a presentación de sospeitosos a través de personaxes de contos que representan figuras arquetípicas, aínda que as súas historias foron reescritas a través dun uso humanizador para favorecer esa eliminación de estereotipos e prexuízos e desenvolver a empatía. Con isto, preténdese xerar unha atmosfera de cooperación entre os cursos, ao compartir

fío condutor, e de enriquecemento, ao chegar a produtos distintos dunha mesma historia co mesmo final. Isto favorecerá o descubrimento da biblioteca como centro creativo sobre o que se artellan múltiples aprendizaxes e a promoción do hábito lector coas súas tres dimensións.

A partir deste momento, cada docente analizará a forma de integrar isto na súa aula, mantendo sempre este elemento de relación e os obxectivos xerais. Neste documento especificarase a actuación relativa ao 5º curso de educación infantil, composto por catorce discentes, dos cales seis son nenos e oito, nenas.

Este compoñente atraínte presentarase nesta aula coa aparición dun sobre certificado con remitente dun xornal chamado “A voz dos contos”. Dentro atópase un cartel sobre a desaparición da mascota da biblioteca do centro e un vídeo no que se pide axuda ao alumnado para investigar o caso e converterse por medio dun xogo de rol en detectives, realizando accións que son propias desta profesión. Para iso, sinalan que é imprescindible analizar o último espazo no que estivo: a biblioteca escolar, na que se reflicte unha analoxía cunha escena policial con diversas pistas. Á par, os e as redactoras deste peculiar xornal queren axudar e para iso mandan uns recursos fundamentais para o Centro de Operacións Literarias Secretísimas, a aula: unha caixa do correo para manter contacto constante, un taboleiro de sospeitosos onde plasmar as súas predicións e unha memoria USB personalizada para compartir os contidos audiovisuais.

A partir destes aspectos, irán mandando na caixa do correo sospeitosos e sospeitosas da desaparición mediante figuras que reflictan ese cambio de perspectivas arredor dos malos dos contos, os cales serán analizados no taboleiro de sospeitosos, sendo o ou a culpable a que cumpre todas as pistas.

Para conseguir o exposto, seleccionouse un canon formativo composto por referentes literarios seguindo criterios como: a adecuación aos obxectivos xerais, a representación de antagonistas, a adaptación á idade e necesidades do alumnado, a lingua na que están escritos, a análise doutros elementos paratextuais e a calidade literaria e artística.

A respecto da lingua dos álbums ilustrados, inclúense en ámbalas dúas linguas cooficiais para efectuar o exposto no *DECRETO 79/2010, de 20 de maio, para o plurilingüístico na ensinanza non universitaria de Galicia*, integrando a dimensión

comunicativa do idioma galego nun ambiente vivo e favorecendo que o alumnado advirta a relevancia desta lingua e do seu emprego.

En consecuencia, forman un total de sete álbums ilustrados, composto por tres referidos a animais e catro a personaxes caracterizados por ser seres fantásticos. Estes son os seguintes:

1. Crocodilo: *Elfi, la cocodrila triste* de Inka Pabst e Miriam Zedelius (2021).
2. Oso: *Bosque* de Sandra Dieckmann (2018).
3. Lobo: *Xa non son o malo* de Paula Merlán e Blanca Millán (2021).
4. Dragón: *El dragón y el caballero apetitoso* de Elli Woollard e Benji Davies (2016).
5. Xigante: *O xigante secreto do avó* de David Litchfield (Ed. Galego 2017).
6. Monstro: *Monstro Azul* de Olga de Dios (Ed. Galego 2022).
7. Bruxa: *Cosas de brujas* de Mariasole Brusa e Marta Sevilla (2019).

O desenvolvemento das sesións realizarase seguindo unha estrutura cíclica arredor dos sete bloques referidos a cada un dos libros. Nun primeiro instante, desenvolverase a actividade anterior á lectura ao recibir un sospeitoso e realizar diversas conxecturas a partir de dinámicas, activando o seu pensamento reflexivo conectado co seu intertexto lector. Para isto, incitarase a pensar e expresar as súas ideas nun ambiente multialfabetizador.

Seguidamente, procederase á lectura do conto, a cal se adaptará ao ritmo e necesidades das crianzas, podendo léelo en varias ocasións. Durante esta, buscarase traballar certos niveis da comprensión lectora, primeiramente con cuestións explícitas para asegurar o seguimento (literal), conectaranse outras preguntas coa súa realidade (apreciativa), reflexionarase sobre os xuízos anteriormente establecidos e xerarán novas hipóteses (inferencial e crítica). Ao remate da lectura, marcaranse as pistas que relacionan co personaxe.

Xustamente ao remate desta reflexión, preséntase o desenvolvemento de actividades despois da lectura nas que se mestura o contido do conto, certos valores transversais e as distintas áreas mediante variadas propostas interdisciplinares.

Tras o coñecemento do ou da protagonista e as súas accións, remátase cada bloque coa meditación sobre por que non puido ser o culpable, recapitulando o visto. Deste xeito, entre toda a aula créase unha noticia para enviar ao xornal e que poidan ir xuntando aqueles personaxes que foron culpabilizados inxustamente nunha sección dedicada a cambiar a mirada sobre os “malos dos contos”, chegando á comprensión creativa. Así, o xornal responderá con outro personaxe e o ciclo comezará de novo.

Ao final, o conxunto do alumnado da escola decatárase de que ningún sospeitoso cumpría todas as pistas, realizando unha última predición do que puido suceder. O misterio resólvese cunha carta da mascota na que explica todo o sucedido. Despois, esta aparece progresivamente nas distintas aulas xunto cun vídeo, explicando o motivo da súa desaparición, co que rematarían levándoa á biblioteca de novo.

A modo organizativo, trátase de 24 sesións para realizar durante o segundo trimestre. Esta é unha posible forma de estruturalo, xa que a duración de cada unha debe adaptarse ao ritmo da aula e coordinarse coas distintas propostas didácticas que se desenvolven, mais isto especificarase na temporalización.

No que atinxe ao espazo da clase, erixírase un recuncho disposto para este proxecto onde se atopan diversas actividades relacionadas coa SA.

5.4. Xustificación en base ao currículo

Exposta esta panorámica, é preciso evidenciar o marco lexislativo sobre o que se artellou a proposta. Deste modo, o Decreto 150/2022 foi o eixe que vertebrou a elección das dinámicas para tratar os aspectos que están determinados para o segundo ciclo de educación infantil. Deseguido especificarase, de xeito práctico, a forma na que aspectos curriculares como os obxectivos de etapa, as competencias clave e os elementos transversais se relacionan coa SA.

5.4.1. Obxectivos xerais de etapa

O seu desenvolvemento promóvese grazas á globalización que caracteriza a vixente programación. Isto permite que, a partir do achegamento literario e das actividades deseñadas nos distintos momentos arredor da lectura, o alumnado incremente as capacidades precisas para acadar os fins estipulados para a educación infantil. Concretamente, nesta SA abordaranse todos estes

obxectivos, recollidos na Táboa 2, e nas seguintes liñas clarificaranse os motivos polos que están latentes .

Táboa 2. Listaxe dos obxectivos de etapa desenvoltoa

| Obxectivos de etapa |
|---|
| a) Coñecer o seu propio corpo e o das outras persoas, así como as súas posibilidades de acción, e aprender a respectar as diferenzas. |
| b) Observar e explorar a súa contorna familiar, natural e social. |
| c) Adquirir progresivamente autonomía nas súas actividades habituais. |
| d) Desenvolver as súas capacidades emocionais e afectivas. |
| e) Relacionarse coas demais persoas en igualdade e adquirir progresivamente pautas elementais de convivencia e relación social, así como exercitarse no uso da empatía e a resolución pacífica de conflitos, evitando calquera tipo de violencia. |
| f) Desenvolver habilidades comunicativas en diferentes linguaxes e formas de expresión. |
| g) Iniciarase nas habilidades lóxico-matemáticas, na lectura e a escritura, e no movemento, o xesto e o ritmo. |
| h) Promover, aplicar e desenvolver as normas sociais que fomentan a igualdade entre mulleres e homes. |
| i) Coñecer e valorar as singularidades culturais, lingüísticas, físicas e sociais de Galicia, poñendo de relevancia as mulleres e homes que realizaron achegas importantes á cultura e á sociedade galegas. |

Fonte: Información recuperada do Decreto 150/2022

Comezando polo primeiro obxectivo, este vincúlase cunha das bases da proposta como é a erradicación dos prexuízos e estereotipos vixentes, dada a busca do respecto por todo tipo de diferenzas. En adición, o coñecemento dun ou dunha mesma e dos demais permitirase a través dalgunhas dinámicas que favorezan a toma de conciencia do que nos fai singulares fronte ao resto e seguindo na liña do que nos une e diferencia.

Proseguindo co fin “b”, o seu tratamento será posible por medio das historias narradas. Tomando como principio os aspectos incluídos nestes, achegarase ao alumnado ao coñecemento da sociedade circundante e das problemáticas que a impregnan. De forma parella, a súa contorna próxima estará presente para valorala, coñecela e crear conciencia para manter o seu valor cultural. Nesta liña tamén se focaliza no obxectivo “i”, ao integrar aspectos da cultura galega e apostar por algúns álbums ilustrados na lingua propia de Galicia.

As finalidades “c”, “d” e “e” terán unha presenza constante, dado que a metodoloxía fundaméntase en que os nenos e nenas avancen por si mesmas, descubrindo e sendo partícipes do seu proceso de aprendizaxe. O seu sentir e a regulación emocional acompañarán o porvir da SA cos distintos instantes que se executan. Consecuentemente, o feito de que conxugue actuacións de traballo grupal permitirá que avancen na súa capacidade de busca de solucións ante os problemas que xorden e, en xeral, potenciar a relación entre iguais.

Atenderase polo tanto tamén ao obxectivo “h” nas distintas experiencias que se xeren. Así, continúaase coa supresión de estereotipos como os de xénero, empregando obras cuxos personaxes representen comportamentos, actitudes e pensamentos a prol da igualdade efectiva.

Respecto ao vinculado coas habilidades comunicativas, este fin é o centro da situación pola busca da promoción da lectura. Porén, fomentaranse as distintas formas de linguaxe como a escrita, oral, musical, corporal e artística; traspasando as mensaxes dunha á outra. Por conseguinte, o obxectivo “g” promóvese por medio das actividades antes, durante e despois da lectura con dinámicas moi variadas que conectan contidos moi diversos.

5.4.2. Competencias clave

Outro compoñente esencial para a estruturación da vixente programación foi a consideración da relevancia destas competencias imprescindibles para a resposta efectiva aos desafíos globais aos que se enfrontarán os e as estudantes, como se especificou no marco teórico. De feito, o alcance dos obxectivos de etapa subordínase á adquisición destas competencias, polo que cómpre aclarar en que liña se proporán dinámicas acorde a cada unha delas (Decreto 150/2022 e Recomendación del Consejo, 2018).

A competencia en comunicación lingüística é a base de todo o proceso, xa que é primordial para interactuar durante toda a ensinanza, xerando un espazo democrático de expresión libre. Dadas as características do misterio a resolver, a escoita activa das súas ideas e razoamentos constituirá un momento clave. Paralelamente, a incorporación de sete álbums ilustrados ao longo do trimestre permite achegarse á cultura literaria e á importancia de descifrar a linguaxe escrita para enriquecerse co seu contido; aspecto que as cartas e mensaxes que

reciben favorecerán. Nesta casuística, como se mostrou, empréganse obras en castelán e galego para achegar ao alumnado ás dúas linguas cooficiais; iniciando, desde estas, a potenciación da competencia plurilingüe.

Simultaneamente, a competencia matemática e competencia en ciencia, tecnoloxía e enxeñaría presénciase por medio do achegamento ao pensamento científico con algunhas das actividades desenvoltas despois da lectura. Nelas poténcianse experiencias de indagación co método hipotético-dedutivo, de coñecemento de fenómenos naturais e efectos do aceleramento do cambio climático sobre o planeta, estimulando a curiosidade infantil. Ademais, porase o foco de atención nas habilidades matemáticas, na realización de situacións adidácticas de enumeración, do número no sentido cardinal ou ordinal e tamén se incluírá a clasificación e lóxica como motor de razoamento.

A través do tratamento da competencia dixital, o alumnado aproximarase ao coñecemento de ferramentas dixitais como a memoria USB ou os vídeos que acompañan a información de cada inicio de ciclo arredor dunha obra; á par que ao funcionamento de códigos QR ou aplicacións, como *Geocaching*. Isto contribúe a incrementar a súa motivación na aprendizaxe, mentres que progresan no asentamento dun uso axeitado das TIC.

No referente á competencia persoal, social e de aprender a aprender, esta poténciase durante todo o transcurso, dado o proceso construtivo da súa aprendizaxe como detectives nos que se converten. Mediante a reflexión e a análise do que pensan en distintos instantes poden ser conscientes dos seus propios avances e descubrimentos grazas, por exemplo, a mecanismos de avaliación continua como un diario. Durante esta proposta cobra gran relevancia o traballo en equipo, derivando no requirimento de resolver conflitos e respectar as distintas opinións. Nesta liña eríxese a competencia cidadá; a cal, ademais do anterior, desenvólvese por medio de dinámicas que achegan ao alumnado ao coidado do medio, protección dos animais e á adquisición de hábitos saudables.

A competencia emprendedora está latente polo xogo de rol no que se somerxen e que esixe a súa creatividade ou pola resolución do reto e a creación colectiva das páxinas do xornal. Co descubrimento deste medio de comunicación perciben un elemento que propaga a cultura. Isto xunto coas dinámicas de expresión nas

distintas linguaxes artísticas, musicais e corporais fai factible a progresión na adquisición da competencia en conciencia e expresión cultural.

5.4.3. Elementos transversais

Na xénese de “Detectives de contos” tívose en consideración o tratamento de varios elementos transversais recollidos no Decreto 150/2022, dada a gran relevancia que se especificou ao longo do marco teórico. Para a súa selección partiuse daqueles aspectos que se incluían nas historias narradas nos álbums ilustrados, mediante o verbalizado ou as imaxes existentes nas súas páxinas. Sucintamente, na Táboa 3 recompílanse os que se traballan máis directamente. Isto é posible pola creación de actividades despois da lectura que continúen buscando a conexión literaria, pero que ao mesmo tempo inciten ao desenvolvemento dos distintos aspectos curriculares.

Táboa 3. *Relación dos temas transversais traballados*

| Temas transversais |
|---|
| ✓ Educación en valores |
| ✓ Manifestacións da comunicación e da linguaxe |
| ✓ Desenvolvemento afectivo e emocional |
| ✓ Construción dunha autoimaxe positiva |
| ✓ Descubrimento da contorna, dos seres vivos que nela conviven e das características físicas e sociais do medio |
| ✓ Promoción e educación para a saúde |
| ✓ Convivencia e relación social |
| ✓ Educación para o consumo responsable e sustentable, que fomente hábitos saudables |
| ✓ Linguaxe e actuacións libres de prexuízos e estereotipos sexistas |

Fonte: Información recuperada do Decreto 150/2022

A súa presenza é constante por mor da globalización, e elementos transversais como a educación en valores, manifestacións da comunicación e da linguaxe ou desenvolvemento afectivo e emocional trabállanse en todas as sesións deseñadas por medio das narracións, das dinámicas e das preguntas xeradas ao redor da literatura. Simultaneamente, os restantes tamén se interrelacionan entre si, mais cómpre destacar a vinculación coas sete obras elixidas.

Comezando por *Elfi, la cocodrila triste* esta permitirá a conexión emocional coa personaxe e o tratamento da edificación dunha imaxe propia axeitada, percibindo as diferenzas como un enriquecemento colectivo.

No caso de *Bosque*, o achegamento ao cambio climático e ás consecuencias para os animais permitirá tratar o tema relativo á contorna e aos seres vivos. Este seguirá vixente coa obra *Xa non son o malo*, a cal incorpora multiplicidade destes tópicos ao longo do relato, xunto a certas conexións coa alimentación, polo que as dinámicas tras a lectura focalizarán na educación para a saúde. Simultaneamente, préstase atención aos prexuízos e estereotipos sexistas. Estes tamén se identifican en *Cosas de brujas* que os expón máis claramente.

Por outro lado, *El dragón y el caballero apetitoso* mostra unha amizade especial que xera oportunidades para rachar cos estereotipos á par que se potencia o desenvolvemento emocional. *O xigante secreto do avó* continúa nesta liña, ademais de incitar ao respecto e á convivencia pacífica e relación social coa colaboración como tema transversal.

Finalmente, o álbum ilustrado *Monstro azul* facilitará que o alumnado comprenda as consecuencias que o comportamento humano pode supor no medio, desembocando paralelamente nun consumo sustentable.

5.5. Concreción curricular do tratamento das áreas

Coa análise dos distintos bloques de contidos de cada unha das áreas curriculares do Decreto 150/2022 seleccionáronse aqueles aspectos que se desenvolven no decurso da SA. A modo estrutural séguese unha progresión xeral, partindo da área correspondente e os obxectivos, contidos e criterios de avaliación que están presentes nas sesións deseñadas.

- **Área 1. Comunicación e representación da realidade**

Táboa 4. Análise curricular da primeira área

| Obxectivos de área |
|--|
| OBX1. Manifestar interese por interactuar en situacións cotiás a través da exploración e do uso do seu repertorio comunicativo para expresar as súas necesidades e intencións e para responder ás esixencias da contorna. |
| OBX2. Interpretar e comprender mensaxes e representacións apoiándose en coñecementos e recursos da súa propia experiencia para responder ás demandas da contorna e construír novas aprendizaxes. |
| OBX3. Producir mensaxes de maneira eficaz, persoal e creativa utilizando diferentes linguaxes, descubriendo os códigos de cada unha delas e explorando as súas posibilidades expresivas para responder a diferentes necesidades comunicativas. |

OBX4. Participar por iniciativa propia en actividades relacionadas con textos escritos, mostrando interese e curiosidade por comprender a súa funcionalidade e algunhas das súas características.

OBX5. Valorar a diversidade lingüística e dialectal presente na súa contorna, así como outras manifestacións culturais, para enriquecer as súas estratexias comunicativas e a súa bagaxe cultural.

| Obx. | Criterios de avaliación | Contidos |
|--|--|---|
| Bloque 1. Intención e interacción comunicativa | | |
| OBX1 | CA1.1. Participar de maneira activa e axustada, espontánea e respectuosa coas diferenzas individuais en situacións comunicativas de diverso tipo. | -Repertorio comunicativo e elementos da comunicación non verbal. -Comunicación interpersonal: empatía e asertividade. -Convencións sociais do intercambio lingüístico en situacións comunicativas que potencien o respecto e a igualdade: atención, escoita activa, quendas de diálogo e alternancia. |
| | CA1.4. Axustar o seu repertorio comunicativo ás propostas, aos interlocutores e ao contexto, indagando nas posibilidades expresivas das diferentes linguaxes. | |
| OBX2 | CA1.2. Interpretar as mensaxes transmitidas mediante representacións ou manifestacións artísticas, tamén en formato dixital, recoñecendo a intencionalidade do emisor e mostrando unha actitude curiosa e responsable. | |
| OBX5 | CA1.3. Expresar emocións, ideas e pensamentos a través de manifestacións artísticas e culturais, gozando do proceso creativo. | |
| Bloque 2. As linguas e os seus falantes | | |
| OBX2 | CA2.5. Relacionarse coas demais persoas a través da fala empregando as expresións de convencións sociais básicas que regulan as relacións interpersoais. | -Ampliación do repertorio lingüístico individual. -Emprego de fórmulas ou expresións que responden ás súas necesidades ou intereses. -Uso do vocabulario das dúas linguas cooficiais. -Fórmulas e expresións de convencións sociais básicas que regulan as relacións interpersoais. |
| OBX3 | CA2.2. Participar en diferentes situacións de uso das dúas linguas cooficiais recoñecendo a importancia de ambas as dúas para fomentar a riqueza cultural da nosa comunidade. | |
| OBX5 | CA2.3. Descubrir e utilizar o vocabulario propio das linguas cooficiais mostrando interese polo seu uso. | |
| Bloque 3. Comunicación verbal oral. Comprensión-expresión-diálogo | | |
| OBX1 | CA3.1. Percibir, identificar e discriminar sons da lingua aumentando o seu repertorio comunicativo e adquirindo progresivamente unha maior precisión. | -Utilización da linguaxe oral en situacións cotiás e as súas funcións: conversacións, xogos de interacción social e expresión de vivencias. -Creación de textos ou enunciados orais formais e informais. |
| OBX2 | CA3.2. Interpretar de forma eficaz as mensaxes e as intencións comunicativas dos demais. | |

| | | |
|---|---|---|
| OBX3 | CA3.3. Facer un uso funcional da linguaxe oral aumentando o seu repertorio lingüístico e construíndo progresivamente un discurso máis eficaz, organizado e coherente en contextos formais e informais. | -Escoita e comprensión de lecturas en voz alta nas dúas linguas cooficiais, como fonte de pracer e aprendizaxe compartida. |
| | CA3.4. Utilizar a linguaxe oral como instrumento regulador da acción nas interaccións cos demais con seguridade e confianza. | -Verbalización da secuencia de accións nunha actividade planificada. |
| | CA3.5. Evocar e expresar espontaneamente ideas a través do relato oral. | -Discriminación auditiva e conciencia fonolóxica. |
| | CA3.6. Expresar oralmente mensaxes facendo transferencias doutras linguaxes (musical, plástica, gráfica, escrita e corporal) e indagando nas posibilidades comunicativas que ofrece a combinación delas. | -Uso progresivo de léxico variado, aumentando a precisión na procura dunha maior estruturación das súas frases. |
| Bloque 4. Aproximación á linguaxe escrita | | |
| OBX4 | CA4.1. Mostrar interese por comunicarse a través de códigos escritos, convencionais ou non, valorando a súa función comunicativa. | -Identificación dos usos sociais e das funcións da lectura e da escritura: comunicativa, representativa e lúdico-creativa |
| | CA4.4. Producir diferentes textos individualmente ou en grupo, con escritura convencional ou non, con propósitos e intencións diferentes: recoller e transmitir información, gozo... | -Diferenciación entre as formas escritas e outras formas de expresión gráfica. |
| | CA4.5. Elaborar de forma escrita mensaxes expresadas noutras linguaxes (musical, plástica, gráfica, corporal e oral), indagando nas posibilidades comunicativas que ofrecen as transferencias entre elas. | -Creación de textos escritos en diferentes soportes. Outros códigos de representación gráfica: imaxes, símbolos, números... -Interese pola produción de mensaxes empregando a lingua escrita en situacións contextualizadas. -Situacións de lectura individual ou a través de modelos lectores de referencia. |
| Bloque 5. Aproximación á educación literaria | | |
| OBX4 | CA5.1. Identificar algunha das características textuais e paratextuais mediante a indagación acompañada en textos de uso social libres de todo tipo de prexuízos e estereotipos. | -Achegamento a textos literarios orais e escritos con contido libre de prexuízos, co fin de contribuír a desenvolver valores sobre cultura de paz, dereitos da nena e do neno, igualdade de xénero e diversidade funcional e/ou étnico-cultural. |
| | CA5.2. Recorrer á biblioteca como fonte de información e gozo e banco de recursos, respectando as súas normas de uso. | -Establecemento de vínculos afectivos e lúdicos cos textos literarios. |
| OBX5 | CA5.3. Gozar compartindo a escoita e a lectura de textos literarios. | -Conversacións e diálogos ao redor de textos literarios libres de prexuízos e estereotipos sexistas. |
| | CA5.4. Participar en actividades de aproximación á literatura infantil, tanto de carácter individual coma en contextos dialóxicos e participativos, | -A biblioteca de centro e de aula como recurso de aproximación á literatura. |

| | | |
|---|---|---|
| | descubriendo, explorando e apreciando a beleza da linguaxe literaria. | -Escoita atenta de narracións e instrucións lidas por outras persoas. |
| | CA5.5. Expresar gustos, preferencias e opinións sobre distintas manifestacións artísticas, explicando as emocións que produce o seu gozo. | -Situacións de lectura. Vínculos afectivos e lúdicos a través de modelos lectores de referencia. |
| Bloque 6. Linguaxe e expresión musical | | |
| OBX1 | CA6.1. Percibir, identificar e discriminar sons. | -Discriminación de sons e identificación da fonte sonora. |
| OBX3 | CA6.3. Valorar as producións dos demais de forma crítica, respectuosa e empática. | -Exploración das posibilidades sonoras, expresivas e creativas da voz e do corpo. |
| OBX5 | CA6.4. Expresar emocións, ideas e pensamentos a través de manifestacións artísticas e culturais, gozando do proceso creativo. | -Achegamento a propostas musicais en distintos formatos: escoitar, cantar, bailar e tocar. -O código musical: o son, o silencio e as súas calidades. |
| Bloque 7. Linguaxe e expresión plástica e visual | | |
| OBX3 | CA7.2. Elaborar creacións plásticas explorando e utilizando diferentes materiais e técnicas e participando activamente no traballo en grupo. | -Exploración das posibilidades plásticas e creativas de distintos materiais específicos e inespecíficos. |
| | CA7.5. Valorar as producións dos demais de forma crítica, respectuosa e empática. | -Aproximación aos elementos básicos da expresión plástica, técnicas e procedementos. Intención expresiva de producións plásticas e pictóricas. |
| | CA7.6. Elaborar creacións plásticas a partir de mensaxes expresadas noutras linguaxes (musical, oral, gráfico, escrito e corporal) e indagar nas posibilidades expresivas que ofrecen as transferencias entre eles. | -Respecto cara ás producións alleas. -Achegamento a diferentes formatos e soportes de expresión plásticos e visuais. |
| OBX5 | CA7.3. Expresar emocións, ideas e pensamentos a través de manifestacións plásticas, artísticas e culturais, gozando do proceso creativo. | |
| Bloque 8. Linguaxe e expresión corporal | | |
| OBX3 | CA8.1. Explorar as posibilidades expresivas do corpo a través da dramatización e da danza. | -Exploración das posibilidades expresivas e comunicativas do propio corpo (cara, postura, ton, xestos...) en actividades individuais e grupais libres de prexuízos e estereotipos sexistas. |
| | CA8.2. Axustar harmonicamente o seu movemento ao dos demais e ao espazo como forma de expresión corporal libre, manifestando interese e iniciativa. | -Aproximación aos xogos de expresión corporal e dramática. -Vivencia do xesto e do movemento como recursos corporais para a expresión, a comunicación e o intercambio afectivo. |
| Bloque 9. Alfabetización dixital | | |
| OBX2 | CA9.2. Interpretar as mensaxes transmitidas mediante representacións ou manifestacións artísticas, ou en formato dixital, recoñecendo a intencionalidade do emisor e mostrando unha actitude curiosa e responsable. | -Lectura e interpretación crítica de imaxes e información recibida a través de medios dixitais. -Función educativa dos dispositivos e elementos tecnolóxicos da súa contorna. |

Fonte: Información recuperada do Decreto 150/2022

- **Área 2. Crecemento en Harmonía**

Táboa 5. Análise curricular da segunda área

| Obxectivos de área | | |
|---|--|--|
| <p>OBX1. Progresar no coñecemento e no control do seu corpo e na adquisición de distintas estratexias, adecuando as súas accións á realidade da contorna dunha maneira segura para construír unha autoimaxe axustada e positiva.</p> <p>OBX2. Recoñecer, manifestar e regular progresivamente as súas emocións expresando necesidades e sentimentos para lograr o benestar emocional e a seguridade afectiva.</p> <p>OBX3. Adoptar modelos, normas e hábitos, desenvolvendo a confianza nas súas posibilidades e sentimentos de logro para promover un estilo de vida saudable e ecosocialmente responsable.</p> <p>OBX4. Establecer interaccións sociais en condicións de igualdade, valorando a importancia da amizade, do respecto, da diversidade e da empatía para construír a súa propia identidade baseada en valores.</p> | | |
| Obx. | Criterios de avaliación | Contidos |
| Bloque 1. O corpo e o control progresivo deste | | |
| OBX1 | CA1.4. Construír unha imaxe positiva propia e aceptar a súa identidade manifestando confianza nas súas posibilidades e recoñecendo as súas limitacións. | <p>-Identificación e respecto das diferenzas, así como a aceptación da súa imaxe corporal e da propia identidade.</p> <p>-Participación no xogo como actividade pracenteira e fonte de aprendizaxe. Interiorización paulatina das normas de xogo. Dominio activo do ton e a postura en función das características dos obxectos, accións e situacións.</p> |
| | CA1.6. Participar en contextos de xogo dirixido e espontáneo axustándose ás súas posibilidades persoais e mostrando destrezas motoras e habilidades manipulativas cada vez máis axustadas. | |
| OBX4 | CA1.7. Identificar semellanzas e diferenzas entre as persoas valorando positivamente a diversidade. | |
| Bloque 2. Equilibrio emocional e desenvolvemento da afectividade | | |
| OBX1 | CA2.1. Identificar e manifestar os propios sentimentos, vivencias, emocións e comprender as dos demais. | <p>-Identificación, verbalización e expresión de sentimentos, emocións, vivencias, preferencias e intereses propios e das demais persoas.</p> <p>-Estratexias de axuda e colaboración en contextos de xogo e rutinas.</p> <p>-O xogo como ferramenta de exploración persoal.</p> |
| | CA2.2. Manifestar sentimentos de seguridade persoal na participación en xogos e nas diversas situacións da vida cotiá, confiando nas propias posibilidades e mostrando iniciativa. | |
| OBX2 | CA2.5. Adquirir un nivel mínimo de tolerancia á frustración e ser capaz de adaptar o seu comportamento a diferentes situacións. | <p>-Aceptación e valoración axustada e positiva da súa persoa, confiando nas súas posibilidades e recoñecendo as limitacións propias.</p> <p>-Aceptación construtiva de erros e correccións: manifestacións de superación e logro.</p> |
| | CA2.6. Ofrecer e pedir axuda en situacións cotiás valorando os beneficios da cooperación e da axuda entre iguais. | |
| OBX4 | CA2.8. Participar con iniciativa en xogos e actividades colectivas con actitudes de afecto e empatía, aceptando as | <p>-Estratexias para a resolución de conflitos e para o desenvolvemento da resiliencia.</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | diferenzas individuais e evitando todo tipo de discriminación. | |
| Bloque 3. Hábitos de vida saudable para o autocoidado e o coidado da contorna | | |
| OBX3 | CA3.2. Recoñecer hábitos de saúde, alimentación saudable, hixiene corporal e benestar utilizando adecuadamente espazos e materiais. CA3.4. Realizar actividades relacionadas co autocoidado e co coidado da contorna con actitude de respecto e mostrando autoconfianza e iniciativa. | -Hábitos e prácticas sostibles e ecosocialmente responsables relacionadas coa alimentación, coa hixiene, coa actividade física, co descanso, co autocoidado e co coidado da contorna. |
| Bloque 4. Interacción socioemocional na contorna. A vida coas demais persoas | | |
| OBX4 | <ul style="list-style-type: none"> CA4.4. Relacionarse de maneira asertiva, con tolerancia e eficacia coas persoas coas que interacciona nas súas rutinas diarias e nas súas actividades cotiás. CA4.7. Desenvolver destrezas e habilidades para a xestión de conflitos de forma positiva propoñendo alternativas creativas e tendo en conta o criterio doutras persoas. | <ul style="list-style-type: none"> -Xestión do seu comportamento en función das necesidades das outras persoas e das normas de funcionamento do grupo. -Habilidades socioafectivas e de convivencia: comunicación de sentimentos e emocións e pautas básicas de convivencia que inclúan o respecto á igualdade e o rexeitamento de calquera tipo de discriminación. -Estratexias de autorregulación da conduta. Empatía e respecto. -Resolución de conflitos xurdidos nas interaccións sociais. |

Fonte: Información recuperada do Decreto 150/2022

- **Área 3. Descubrimento e Exploración da Contorna**

Táboa 6. Análise curricular da terceira área

| Obxectivos da área | | |
|--------------------|--|----------|
| OBX1. | Identificar as características de materiais, obxectos e coleccións e establecer relacións entre eles, mediante a exploración, a manipulación sensorial, o manexo de ferramentas sinxelas e o desenvolvendo das destrezas lóxicomatemáticas para descubrir e crear unha idea cada vez máis complexa do mundo. | |
| OBX2. | Desenvolver, de maneira progresiva, os procedementos do método científico e as destrezas do pensamento computacional, a través de procesos de observación e manipulación de obxectos, para iniciarse na interpretación da contorna e responder de forma creativa ás situacións e aos retos que se presenten. | |
| OBX3. | Recoñecer elementos e fenómenos da natureza amosando interese polos hábitos que inciden sobre ela para apreciar a importancia do uso sustentable, o coidado e a conservación da contorna na vida das persoas. | |
| OBX4. | Identificar as características e funcións dos grupos e organizacións da comunidade, apreciando algúns elementos significativos propios da cultura galega como base para a construción da identidade social desde o coñecemento e a valoración das particularidades do mundo circundante. | |
| Obx. | Criterios de avaliación | Contidos |

| Bloque 1. Diálogo corporal coa contorna. Exploración creativa de obxectos, materiais e espazos | | |
|---|--|--|
| OBX1 | CA1.2. Empregar os cuantificadores básicos máis significativos no contexto do xogo e na interacción coas demais persoas. | -Emprego de cuantificadores básicos contextualizados. -Uso funcional dos números na vida cotiá. Cantidade, número e grafía. Situacións en que se fai necesario medir. |
| | CA1.3. Identificar e asociar as cantidades cos seus números e grafías nas actividades cotiás empregando o cálculo como fonte de información. | -Construción de nocións espaciais básicas en relación co propio corpo, cos obxectos e coas accións, tanto en repouso coma en movemento. |
| | CA1.6. Describir e representar graficamente a súa situación con relación aos obxectos e ás demais persoas usando vocabulario topolóxico básico. | -Identificación das nocións topográficas básicas no plano. |
| Bloque 2. Experimentación na contorna. Curiosidade, pensamento científico e creatividade | | |
| OBX2 | CA2.2. Xestionar situacións, dificultades, retos ou problemas planificando secuencias de actividades, mostrando interese e iniciativa e colaborando cos seus iguais. | -Pautas para a indagación na contorna: interese, respecto, curiosidade, asombro, cuestionamento e desexos de coñecemento. -Estratexias de construción de novos coñecementos: relacións e conexións entre o coñecido e o novo, entre experiencias previas e novas; estrutura e soporte e interaccións de calidade coas persoas adultas, cos iguais e coa contorna. |
| | CA2.4. Expor hipóteses sobre o comportamento de certos elementos ou materiais verificándoos a través da manipulación e da actuación sobre eles. | -Modelo de control de variables. Estratexias e técnicas de investigación: ensaio-erro, observación, experimentación, formulación e comprobación de hipóteses, realización de preguntas, manexo e procura en distintas fontes de información. |
| | CA2.5. Utilizar diferentes estratexias para a toma de decisións con progresiva autonomía afrontando o proceso de creación de solucións orixinais en resposta aos retos que se lle presenten. | -Estratexias de planificación, organización ou autorregulación de tarefas. Iniciativa na procura de acordos ou consensos na toma de decisións. -Estratexias para propoñer solucións: creatividade, diálogo, imaxinación e descubrimento. |
| | CA2.7. Participar en proxectos empregando dinámicas e estruturas cooperativas, compartindo e valorando opinións propias e alleas e expresando conclusións persoais a partir delas. | -Coavaliación do proceso e dos resultados. Achados, verificación e conclusións. -Relacións causa-efecto na manipulación de obxectos. |
| CA2.8. Iniciarse en actividades relacionadas coa metodoloxía STEAM como modelo de aprendizaxe activo. | | |
| Bloque 3. Indagación no medio físico e natural. Coidado, valoración e respecto | | |
| | CA3.1. Mostrar unha actitude de respecto e coidado e protección cara ao medio natural e os animais identificando o impacto dalgunhas accións humanas sobre el. | -Influencia das accións das persoas no medio físico, no patrimonio natural e cultural e no cambio climático. -Relacións causa-efecto dos fenómenos naturais e da acción humana sobre o |

| | | |
|---|---|---|
| OBX3 | CA3.2. Establecer relacións causa-efecto entre o medio natural e social a partir do coñecemento e da observación dalgúns fenómenos naturais e dos elementos patrimoniais presentes no medio físico. | medio: incendios, inundacións, extincións, prácticas non sustentables. -A relación dos seres humanos cos animais. Empatía, coidado e protección dos animais. Respecto dos seus dereitos. -Respecto e protección do medio natural. Respecto polo patrimonio cultural presente no medio físico. |
| | CA3.6. Valorar a necesidade de coidar e de respectar os seres vivos. | |
| Bloque 4. Descubrimiento e participación na contorna social. Relacións, servizos e actividades culturais | | |
| OBX4 | CA4.6. Identificar elementos propios do patrimonio cultural de Galicia e algúns dos seus personaxes máis relevantes. | -Actitudes de respecto cara ás manifestacións culturais da súa contorna próxima. |

Fonte: Información recuperada do Decreto 150/2022

5.6. Obxectivos específicos da situación de aprendizaxe

Partindo de todos os elementos curriculares examinados, xeráronse uns obxectivos específicos que os conxugan e concretan en relación ás sesións compostas e ao perseguido. Estes clarifícanse na seguinte táboa, realizando unha distinción en base ao seu carácter conceptual, procedimental ou actitudinal. Ademais disto, inclúen un identificador que se empregará ao longo das dinámicas para correlacionalos co executado en cada instante.

Táboa 7. Obxectivos específicos da SA

| |
|---|
| CONCEPTUAIS |
| C1-Relacionar e entender a información que chega das distintas fontes. C2-Sintetizar e comprender as ideas para reflectilas no taboleiro ou no produto final. C3-Analizar reflexivamente o propio proceso de aprendizaxe. C4-Comprender a necesidade de coidar o medio con actuacións como as 3R. C5-Ser consciente das consecuencias do cambio climático para a vida dos seres vivos no planeta. C6-Entender a necesidade de coidar a súa contorna próxima en colaboración con outros e outras. |
| PROCEDIMENTAIS |
| P1- escoitar con atención a lectura do relato e participar activamente na súa reflexión. P2-Desenvolver o pensamento creativo a través de diferentes formas de expresión. P3- Experimentar con distintos materiais e técnicas para a produción artística. P4-Lograr un desenvolvemento axeitado das habilidades motrices básicas e de expresión corporal. P5-Ser capaz de utilizar o concepto ordinal e cardinal do número natural. P6-Desenvolver un pensamento científico seguindo as fases de observación, deseño de hipótese, experimentación, análise dos resultados e verificación ou refutación da hipótese inicial. P7-Producir diversidade de sons e discriminación auditiva: sons e silencio. |

P8-Crear receitas con froitas para degustar novos sabores e achegarse progresivamente ao consumo de alimentos saudables.

P9-Realizar audios explicativos da contorna próxima e inserilos na aplicación *Geocatching* en colaboración con outros cursos.

ACTITUDINAIS

A1-Sensibilizarse sobre os prexuízos activando o seu pensamento crítico por medio da literatura.

A2-Cambiar reflexivamente o seu modo de pensar tras coñecer diversas perspectivas.

A3-Participar cunha actitude positiva nas actividades literarias propostas.

A4-Respectar e escoitar as ideas e producións dos compañeiros e compañeiras.

A5-Entender que cada un e unha é especial e non pode cambiar por agradar aos demais.

A6-Desenvolver actitudes libres de estereotipos de xénero na comprensión da realidade circundante e no seu propio quefacer diario.

Fonte: Elaboración propia

5.7. Metodoloxía

Para a metodoloxía remítese ao exposto no marco teórico e ao descrito no artigo 15 do Decreto 150/2022, subliñando principios pedagóxicos como a aprendizaxe globalizada e significativa ou a necesidade da experimentación a través do xogo. Tamén se enuncia a importancia da dimensión emocional, a creación dun ambiente de afecto e confianza, a aproximación á lectura e á escritura, a integración das habilidades numéricas básicas ou a expresión visual e musical. Asemade, neste Decreto tamén presentan as liñas de actuación de cada área e especificaranse as relativas a esta proposta.

Con respecto á primeira área, focalízase en potenciar as habilidades comunicativas, achegar narrativa audiovisual e dixital, respectar as mensaxes das crianzas, organizar o proceso de forma flexible e adaptada, defender un uso normalizado da lingua galega e valorar a biblioteca como fonte de recursos.

En consonancia coa segunda, destaca o axuste ao momento evolutivo do alumnado, a necesidade de partir das experiencias previas, fomentar as interaccións positivas e o desenvolvemento da empatía, así como a exploración das posibilidades do seu corpo participando en xogos e actividades motrices.

Por último, na terceira área centrouse a atención en aproveitar a curiosidade para explorar o mundo e desenvolver sensibilidade cara ao medio, coñecendo elementos identitarios da cultura. Tamén fala de aplicar o deseño STEAM,

integrando a lóxica e o método científico para evolucionar no pensamento creativo e ofrecer materiais diversos e adaptados.

5.8. Atención á diversidade

Relatadas as pretensións na xustificación teórica, na presente proposta partírase das fortalezas do alumnado sempre sendo conscientes dos distintos ritmos de aprendizaxe e das súas motivacións. Por esta razón, inclúense actividades de reforzo e ampliación con gran accesibilidade e múltiples formatos en relación coa información e as actividades para favorecer os distintos intereses.

Igualmente, detállase nesta proposta a necesidade de partir das medidas ordinarias recollidas no Decreto 229/2011. Estas pretenden responder aos principios DUA ao adaptarse ao contexto e ao alumnado, acomodando o tempo de aplicación a estes principios para a consecución dos obxectivos.

5.9. Temporalización

Aclarada esta información, cómpre especificar a súa temporalización no curso 2022-2023. Particularmente, deseñouse para implementar durante o segundo trimestre deste ano lectivo, mais para concretar o transcurso seguido é preciso ter en consideración a *Orde do 20 de maio de 2022 pola que se aproba o calendario escolar para o curso 2022/23 nos centros docentes sostidos con fondos públicos na Comunidade Autónoma de Galicia*.

Desta maneira, o segundo trimestre englobaría o período lectivo comprendido entre o sete de xaneiro e o dous de abril, coa excepción das vacacións de Entroido establecidas entre o vinte e o vinte e dous de febreiro (Artigo 6). Dada a inexistencia de festivos de carácter local no centro coincidentes co período abranguido, estruturáronse as actividades ao longo destas semanas.

No referente ás sesións, estas agrúpanse en bloques arredor dos álbums ilustrados, polo que se deseñaron coa pretensión de executar un bloque durante unha semana en días alternos (luns, mércores e venres), podendo sempre adaptarse ao ritmo da aula e das restantes iniciativas didácticas existentes. Deste xeito, das 24 xeradas, 21 agrúpanse en sete bloques, quedando tres sesións adicionais a temporizar no inicio e final da SA. Coa intencionalidade de clarificar o exposto, inclúese unha táboa que resume estes aspectos e indica a semana na que se pretende levar a cabo.

Táboa 8. Sesións temporizadas ao longo do segundo trimestre

| Bloques | Sesións | 2º trimestre |
|---|--|---------------------------|
| Actividade inicial | Sesión 1. <i>Detectives de contos...En acción!</i> | 20/01/2023 |
| <i>Elfi, la cocodrila triste</i> | Sesión 2: <i>Elfi aparece, salvaxe parece?</i> Sesión 3. <i>Lendo e sorprendendo, Elfi ten o seu momento.</i> Sesión 4. <i>Non! Elfi non foi!</i> | 23/01/2023- 27/01/2023 |
| <i>Bosque</i> | Sesión 5. <i>Non puido pasar... aquí temos un oso polar!</i> Sesión 6. <i>Lendo e sorprendendo: a viaxe do oso, obriga ou desexo?</i> Sesión 7. <i>Non! O oso non foi!</i> | 30/01/2023- 03/02/2023 |
| <i>Xa non son o malo</i> | Sesión 8. <i>O lobo feroz...ou non?</i> Sesión 9. <i>Lendo e sorprendendo: A nova vida do lobo!</i> Sesión 10. <i>Non! O lobo non foi!</i> | 06/02/2023- 10/02/2023 |
| <i>El dragón y el caballero apetitoso</i> | Sesión 11. <i>O dragón ten unha misión; comer ou non?</i> Sesión 12. <i>Lendo e sorprendendo: cada quen ten o seu reto.</i> Sesión 13. <i>Non! O dragón non foi!</i> | 13/02/2023- 17/02/2023 |
| <i>O xigante secreto do avó</i> | Sesión 14. <i>O xigante é moi alto, pero malo?</i> Sesión 15. <i>Lendo e sorprendendo: ensinamos o terreo.</i> Sesión 16. <i>Non! O xigante non foi!</i> | 27/02/2023- 03/03/2023 |
| <i>Monstro Azul</i> | Sesión 17. <i>Monstros son...malos ou non?</i> Sesión 18. <i>Lendo e sorprendendo: Monstro Azul e as 3R en 3 Recunchos.</i> Sesión 19. <i>Non, os monstros non foron!</i> | 06/03/2023- 10/03/2023 |
| <i>Cosas de brujas</i> | Sesión 20. <i>Bruxas e as súas cousas.</i> Sesión 21. <i>Lendo e sorprendendo: Cousas de nenos, de nenas e de bruxas.</i> Sesión 22. <i>Non! A bruxa non foi!</i> | 13/03/2023- 17/03/2023 |
| Actividade de peche | Sesión 23. <i>Misterio literario resolto.</i> | 20/03/2023 |
| Avaliación final | Sesión 24. <i>Detective fun, detective son e detective serei!</i> | 22/03/2023 |

Fonte: Información recuperada do Decreto 150/2022

5.10. Recursos

Os recursos necesarios para a realización do conxunto da proposta especifícanse a continuación. Estes aparecerán expostos de xeito xeral, concretando máis adiante os de cada actividade.

Táboa 9. Distintos recursos precisos na proposta

| | |
|-----------------|--------------------------|
| Persoais | Mestra titora e de apoio |
|-----------------|--------------------------|

| | |
|---------------------|---|
| Materiais | Caixa do correo e taboleiro de sospeitosos, mascota da biblioteca, papel continuo para rolda de sospeitosos, pistas dos sete personaxes, cartas de presentación do reto, dos e das personaxes e final. Os sete álbums ilustrados mencionados, follas do xornal para cubrir, diario de avaliación continua e materiais concretos para as actividades dos sete bloques. |
| Espaciais | Aula e biblioteca |
| Tecnolóxicos | Ordenador, pantalla dixital, distintas aplicacións informáticas, memoria USB, vídeo de inicio, de presentación dos e das personaxes e final. |

Fonte: Información recuperada do Decreto 150/2022

5.11. Avaliación

A avaliación permite achegar información relevante sobre o desenvolto e posibles modificacións que ir incorporando en función das situacións detectadas, tal e como se expuxo no marco teórico. Dada esta realidade é preciso pór atención aos distintos momentos e técnicas concretas que se utilizarán.

Deste modo, a avaliación diagnóstica ou inicial desenvolverase na primeira sesión por medio dos debuxos dos nenos e nenas como forma de reflectir os seus coñecementos previos, os cales se recompilarán nunha rolda de sospeitosos por medio do debuxo ([Anexo 1.1](#)); proporcionando unha imaxe das ideas iniciais coas que se comeza a aventura da aprendizaxe.

No que atinxe á avaliación formativa empregarase a observación directa como ferramenta principal, rexistrando a información nun diario da docente no que poder incluír non só unha descrición do acontecido, senón tamén cavilacións sobre acontecementos especialmente resaltados. De igual xeito, o alumnado tamén contará co seu propio diario de detectives que irán selando na sesión de reflexión asociada a cada libro ([Anexo 1.2](#)). A través de caras e outros símbolos indicarán como se sentiron nas propostas que xiraron arredor de cada obra, como participaron co grupo e se lles gustou o libro narrado.

Namentres, a avaliación sumativa buscará, por unha banda, unha heteroavaliación da mestra cara ao alumnado, cubrindo unha rúbrica cos obxectivos xerais propostos para o Proxecto de Centro ([Anexo 1.3](#)). Para iso, empregarase o seguimento individualizado ao longo das sesións para percibir o funcionamento global. Simultaneamente, crearanse uns indicadores de logro obtidos a partir da conxugación de todos os criterios de avaliación seleccionados na análise curricular e os obxectivos específicos de elaboración propia. Con isto

permitirase recoller información relativa ás finalidades concretas de todas as sesións mediante unha lista de cotexo ([Anexo 1.4](#)).

Así mesmo, o profesorado tamén analizará a motivación que os nenos e nenas expresaron para recoller ideas que, xunto cos resultado amosados na rúbrica, compartir co claustro en alusión á avaliación do Proxecto de Centro e á súa modificación ou propostas de mellora de cara a futuras dinámicas similares. Con este obxectivo aproveitarase a dinámica do nobelo de lá executada na sesión final ou as ideas recollidas nos diarios de detectives, ao igual que a participación e interese amosado durante o trimestre.

Concretando a autoavaliación e coavaliación dos compañeiros e compañeiras, pretenderase que reflexionen sobre o que aprenderon de maneira adaptada ás súas capacidades psicoevolutivas e madurativas. Neste senso realizarase unha avaliación figuroanalóxica, que consiste en esclarecer analoxías con figuras ou imaxes en relación ao aprendido e á participación dos demais. Para logralo, fomentárase a súa expresión na asemblea da derradeira sesión ([Anexo 1.5](#)), na cal tamén plasmarán os seus pensamentos no diario de detectives.

Finalmente, en relación coa propia intervención da docente, incluíranse indicadores de logro que reflectan se se alcanzou o perseguido, a adecuación da temporalización e adaptación á diversidade. Estes indicadores expresaranse nunha diana de autoavaliación docente de forma visual ([Anexo 1.6](#)).

5.12. Secuencia didáctica

Nas vindeiras páxinas recóllese unha descrición pormenorizada de cada sesión, con todos os pasos precisos para a súa execución. Con este fin, incluíranse as actividades agrupadas en bloques de intervención arredor do álbum ilustrado que se toma como referencia; coa excepción da dinámica inicial e as finais, pola súa independencia. Neste sentido, antes de especificar as actividades aclarárase unha táboa que aporte unha visión xeral do que se pretende acadar, así como os recursos, os agrupamentos e a duración estimada das dinámicas.

5.12.1. Actividade inicial. *Detectives de contos...En acción!*

Táboa 10. Aspectos xerais da sesión 1

| Obxectivos xerais | Área 1 | Área 2 | Área 3 |
|-------------------|--------|------------------------|------------|
| | | OBX1, OBX2, OBX3, OBX4 | OBX2, OBX4 |

| | | |
|----------------------|---|----------------------------------|
| Obx. específ. | C1, C2, P2, A2, A3, A4 | |
| Recursos | Materiais: sobre Voz dos Contos, cartel desaparecida, pistas de todos os personaxes, cordel policial, luvas, lupas, bolsas para recoller as mostras, caixa do correo, taboleiro, papel continuo rolda sospeitosos, folios e útiles escritores. | |
| | Tecnolóxicos: vídeo inicial, memoria USB e ordenador. | |
| | Espaciais: biblioteca e aula | Persoais: mestra do grupo |
| Agrupamentos | Gran grupo e individual | |
| Duración | 60 minutos | |

Nota: elaboración propia

Como se comentou anteriormente, a primeira sesión será de presentación-motivación para espertar o desexo das crianzas. Ao entrar na aula verán o sobre de envío urxente da “Voz dos Contos” e abrirano para ver o que trae. Descubren o cartel de desaparecida e a mestra incentivará un diálogo no que expresen o que cren que pasou e cando foi a última vez que viron á mascota ([Anexo 2.1](#)). Seguidamente, coa memoria USB que trae visualizarán o vídeo no que os e as redactoras do xornal lles explican o acontecido e pídenlles axuda para converterse en detectives e investigar o caso ([Anexo 2.2](#)). Reciben instrucións de ir á biblioteca escolar para analizar o lugar na que foi vista por última vez.

Alí, atoparanse cunha escena repleta de obxectos e rodeada por cordel policial. Deben observar con lupa as posibles probas e recollelas con luvas para a súa clasificación en bolsas transparentes ([Anexo 2.3](#)). De volta na aula, atopan novos elementos cruciais para a investigación e que nos envían desde o xornal: a caixa do correo e un taboleiro, que se estreará neste mesmo intre colocando as distintas probas ([Anexo 2.4](#)), ao igual que un novo vídeo explicativo ([Anexo 2.5](#)).

Ademais, é o momento de coñecer as ideas previas e pode que prexuízos a través da avaliación diagnóstica, pois deben debuxar ao personaxe do mundo dos contos que cren culpable, baseándose nas súas experiencias e lecturas previas, activando o seu intertexto lector. Estes posibles sospeitosos pegaranse no taboleiro tendo de fondo a roda de sospeitosos, que antes se indicou.

5.12.2. Bloque 1. *Elfi, la cocodrila triste*

Táboa 11. Aspectos xerais do bloque 1

| Obxectivos xerais | Área 1 | Área 2 | Área 3 |
|-------------------|------------------------|-----------------|------------|
| | OBX1, OBX2, OBX3, OBX4 | OBX1,OBX2, OBX4 | OBX1, OBX2 |

| | | | |
|----------------------|---|--|------------|
| Obx. específ. | C1, C2, C3, P1, P2, P4, P5, A1, A2, A3, A4, A5 | | |
| Recursos | Materiais: caixa do correo, taboleiro, círculos verdes e vermellos, carta personaxe Elfi, mazo de xuíz, cadeiras, conto: <i>Elfi, la cocodrila triste</i> , representación lagoa, imaxes de Elfi, tren de cartolina, espello coa boca de Elfi, cofre, páxina do xornal, diario detectives, folios e útiles escritores. | | |
| | Tecnolóxicos: memoria USB, ordenador, vídeo presentación Elfi. | | |
| | Espaciais: aula. | Persoais: mestra do grupo e de apoio. | |
| Agrupamentos | Gran grupo, en parellas e individual. | | |
| Duración | Sesión 2 | Sesión 3 | Sesión 4 |
| | 45 minutos | 1 hora e media | 45 minutos |

Fonte: elaboración propia

- **Sesión 2. *Elfi aparece, salvaxe parece?***

Comeza a sesión cun pequeno ou pequena abrindo a caixa de correo para ver o seu interior e atopa unha carta dunha crocodila chamada Elfi e un vídeo presentando as súas principais características ([Anexo 3.1](#)). Chega entón o momento de reflectir por que cren que puido ser a culpable.

Con esta finalidade farase o xogo das cadeiras musicais adaptado como *sospeitosa con ritmo*. No momento que pare a música todos e todas deberán buscar unha cadeira do círculo (hai unha menos que participantes). Polo tanto, entrégaselle ao que quedara sen cadeira un mazo de xuíz e comentará algunha razón pola que parece sospeitosa ([Anexo 3.2](#)). Isto realizarase varias veces ata que sexan múltiples as razóns que se aportan. Con este xogo búscase que non vexan a eliminación como un aspecto negativo, senón como unha oportunidade para expresar o que pensan, dado que o alumnado participará en todo momento.

- **Sesión 3. *Lendo e sorprendendo, Elfi ten o seu momento***

Recíbese na aula o libro de *Elfi, la cocodrila triste* para afondar máis no misterio e descubrir como é esta personaxe, asociada a un arquetipo do mundo animal, como se expresou no marco teórico. Procederáse á súa lectura facendo fincapé na dramatización de elementos como os números existentes e como os restantes personaxes escapan da protagonista por dar medo. De igual forma, incitarase á participación con preguntas como: Por que escapan? Vós teríadeslle medo? Como fai Elfi para que non escapen? Iso está ben? Nalgunha ocasión sentístesvos rexeitados ou rexeitadas dun grupo? Como vos fixo sentir iso? E

vós tamén intentastes ser acollidos facendo cousas que non vos gustaban ou vos chamaban a atención? Notastes isto nalgún compañeiro ou compañeira?

Con esta reflexión, achéganse ao taboleiro e marcan as pistas que cren que poderían ter relación con este animal, situando un círculo verde naquelas que si se cumpran e vermello en caso negativo. Así, compréndese que non se encadra con todas as pistas e procederase a coñecela en maior profundidade.

Para complementar a actuación, a actividade transversal estará enfocada en reflexionar sobre o que os fai especiais, polo que se teñen que valorar. Amais, integrárase o anterior en dúas situacións adidácticas de contidos matemáticos que pretenden traballar o concepto de número cardinal e ordinal.

En primeiro lugar, cómpre destacar que se levarán a cabo dúas dinámicas de xeito simultáneo para incentivar a participación activa de todo o alumnado. A primeira delas tratará de buscar unha comunicación entre dous nenos e nenas para conseguir levar as Elfis necesarias desde a “lagoa” ata outro sitio da aula onde se atopen as distintas actividades que realiza a protagonista ([Anexo 3.3](#)). Neste sentido, deberán establecer unha comunicación e crear estratexias para tentar chegar á cantidade que precisen, dispoñendo de papel e realizando as anotacións que consideren (por exemplo, segundo a etapa numérica na que se atopen poderán facer debuxos ou ben escribir directamente a cantidade). Esta dinámica realizarana dúas parellas simultaneamente, tentando reflexionar sobre por que Elfi intentaba facer todas esas cousas para agradar aos demais.

O resto dos e das discentes, un total de 10, estarán na asemblea para realizar unha situación adidáctica arredor do valor ordinal do número por medio dun tren ([Anexo 3.4](#)). Así, un participante poñerase de costas para non ver o vagón no que outro esconde unha Elfi. Á vez, un terceiro decidirá como traspasarlle a información ao de fóra, oralmente ou escribindo na parte de atrás do taboleiro de sospeitosos. O obxectivo que se busca é que cheguen a valorar o concepto ordinal do número. Cando algunha parella remate a primeira actividade, unirase ao grupo máis grande e outra parella cambiará á anteriormente citada.

Ademais disto, reflexionaríase entre todos e todas que non se poden facer as cousas para agradar ao resto e, que ao igual que a Elfi, hai que valorarnos por aquilo que nos fai especiais. Deste xeito, farase un círculo e iranse pasando un

espello no que se miran e din algo que os caracteriza ([Anexo 3.5](#)). Como pode resultar complexo, a mestra guiará o proceso. O paso final é representalo nun debuxo e gardalo nun cofre a modo de “cápsula do tempo” que estará presente na aula para recordar que non poden esquecer o que os e as fai especiais ([Anexo 3.6](#)). Este tesouro con tanta significación abrírase a final de curso.

- *Sesión 4. Non! Elfi non foi!*

Nesta sesión final de reflexión, poderán volver a analizar o taboleiro de pistas e percibir como non se asociaba con todas as atopadas. Polo tanto, deberán proceder á creación dunha choiva de ideas que exculpe á crocodila e que irán plasmando no taboleiro, mediante debuxos ou coa axuda da docente cando decidan incorporar palabras, fomentando o achegamento á lectoescritura.

Unha vez decididos os motivos que comunicarán a *A voz dos contos*, repartiranse as tarefas a realizar para plasmalo no formato do xornal ([Anexo 3.7](#)); proceso tras o cal se enviará a noticia por medio da caixa do correo. Por último, cubrirase a folla do diario de detectives asociada ao bloque correspondente.

5.12.3. Bloque 2. *Bosque*

Táboa 12. Aspectos xerais do bloque 2

| | | | |
|--------------------------|---|---------------------------------|-----------------------------------|
| Obxectivos xerais | Área 1 | Área 2 | Área 3 |
| | OBX1, OBX2, OBX3, OBX4 | OBX2, OBX3, OBX4 | OBX1, OBX2, OBX3 |
| Obx. especif. | C1, C2, C3, C4, C5, P1, P2, P4, P5, P6, A1, A2, A3, A4 | | |
| Recursos | Materiais: caixa do correo, taboleiro, círculos verdes e vermello, carta personaxe oso, masa de sal, conto: <i>Bosque</i> , xeo, recipientes, papel continuo para mural, gráfico, páxina do xornal, diario detectives, folios e útiles escritores. | | |
| | Tecnolóxicos: memoria USB, ordenador e vídeo presentación oso. | | |
| | Espaciais: aula. | | Persoais: mestra do grupo. |
| Agrupamentos | Gran grupo, pequeno grupo e individual. | | |
| Duración | Sesión 5 | Sesión 6 | Sesión 7 |
| | 45 minutos | 1 hora e media (e continuación) | 45 minutos |

Fonte: elaboración propia

- *Sesión 5. Non puido pasar... aquí temos un oso polar!*

Continuando o ciclo didáctico, mantense unha primeira sesión focalizada no achegamento a unha nova personaxe. Deste modo, ao abrir a caixa do correo

percíbese unha nova mensaxe; constituínte na carta dun novo sospeitoso, un oso polar, xunto ao seu vídeo introdutor ([Anexo 4.1](#)).

Unha vez que o alumnado observe a nova información dispoñible procederáse á realización dunha actividade manipulativa e creativa na que tenten explicar os motivos polos que o oso polar pode estar relacionado co caso. O procedemento consistirá na elaboración conxunta de masa de sal, seguindo os pasos expostos nunha receita ([Anexo 4.2](#)). Así, experimentarán xerando un produto co que sinteticen as razóns de culpabilidade deste animal. Coa intención de valorar as aportacións dos demais, nos últimos quince minutos da sesión xuntaranse en asemblea e expoñerán o significado da súa creación.

- *Sesión 6. Lendo e sorprendendo: a viaxe do oso, obriga ou desexo?*

A chegada do conto *Bosque* por medio da caixa do correo suporá unha motivación para aproximarse ao descubrimento de máis detalles sobre o oso polar que o protagoniza. Durante a narración conxunta perseguirase que os e as discentes sigan a historia central que se relata, ao mesmo tempo que se fixen nas ilustracións para comprender os conceptos e sucesos que supuxeron os acontecementos presentados. Aproveitarase o clima xerado para a xénese dalgunhas cuestións sobre a obra como, por exemplo: Que lle sucedeu ao oso polar? Por que rematou nun bosque? Cales poden ser as razóns para que desapareza o xeo? Como se sente o oso polar no bosque? E vós, sentistes algunha vez que non “encaixabades” nun lugar? Que vos fixo sentir? Por que os outros animais non querían que o oso polar compartise o seu hábitat? Que lles diríades se puidédeses?

Despois de rematar o diálogo creado a partir destas preguntas e outras similares, en función das respostas do alumnado, levaríase a cabo a síntese das pistas que coinciden co personaxe no taboleiro de sospeitosos. Así, percibirían como, unha vez máis, tampouco se cumpren todos os requisitos de culpabilidade.

Porén, a sesión non remata neste intre, senón que se continuará cunha proposta para afondar no tema transversal de descubrimento da contorna e os seres vivos. Especificamente, executarase unha práctica científica de indagación guiada para comprender o desexo dos polos dunha maneira próxima e experimental; que axude a tomar conciencia da importancia de preservar o medio.

Ao tratarse dunha indagación guiada, proporanse os materiais e a pregunta de partida sobre a que deseñar o experimento. Nesta liña, levarase xeo en distintos recipientes e cuestionarase o que sucede co xeo en diferentes lugares: ao sol, nun armario, nun cubo de auga fría ou no conxelador.

Tendo o problema identificado, deberán construír as súas hipóteses de partida. Para iso, facilitarase que o alumnado discuta os seus pensamentos en cinco pequenos grupos, imaxinando a forma na que o podemos comprobar. Tras uns minutos de retroalimentación grupal volverán a unirse en gran grupo e recolleranse as hipóteses nun mural visual ([Anexo 4.3](#)). Simultaneamente deberán deseñar o método experimental para responder á pregunta inicial.

En relación ao procedemento seleccionado teranse que repartir os papeis e irán recollendo paulatinamente información sobre os cambios experimentados polo xeo, achegándose despois ao resultado do seu experimento, co que retomar as hipóteses de partida e poder contrastalas ao extraer conclusións da indagación. Esta nova información plasmarase nun novo gráfico, que podería ser similar ao recollido no [Anexo 4.4](#), aínda que deberá adaptarse ao procedemento deseñado polos e polas estudantes.

Por último, aproveitaranse todos estes resultados para percibir nunha reflexión conxunta o impacto que supón o desxeo para os animais; tomando conciencia das accións propias que poden facer desde os seus fogares para evitalo.

- Sesión 7. *Non! O oso non foi!*

Nesta sesión realizarase o mesmo procedemento de síntese para o xornal que o anterior, mais cambiando ao protagonista da reescritura humanizadora polo oso polar. Igualmente, cubriranse os diarios de detectives.

5.12.4. Bloque 3. *Xa non son malo*

Táboa 13. Aspectos xerais do bloque 3

| Obxectivos xerais | Área 1 | Área 2 | Área 3 |
|-------------------|--|------------------|------------|
| | OBX1, OBX2, OBX3, OBX4, OBX5 | OBX2 ,OBX3, OBX4 | OBX1, OBX2 |
| Obx. específ. | C1, C2, C3, P1, P2, P8, A1, A2, A3, A4, A6 | | |
| Recursos | Materiais: caixa do correo, taboleiro, círculos verdes e vermellos, carta personaxe Lobo, caixa, obxectos da aula, conto: <i>Xa non son o</i> | | |

| | | | |
|---------------------|--|-----------------------------------|------------|
| | <i>malo</i> , froitas, receitas, tableta, páxina do xornal, diario detectives, folios e útiles escritores. | | |
| | Tecnolóxicos: memoria USB, ordenador e vídeo presentación lobo. | | |
| | Espaciais: aula. | Persoais: mestra do grupo. | |
| Agrupamentos | Gran grupo, pequeno grupo e individual. | | |
| Duración | Sesión 8 | Sesión 9 | Sesión 10 |
| | 45 minutos | 2 horas | 45 minutos |

Fonte: elaboración propia

- Sesión 8. *O lobo feroz...ou non?*

Coa mesma dinámica que en casos anteriores, aparece a carta e o vídeo para achegarse á figura do lobo ([Anexo 5.1](#)). Ao coñecelo chega a quenda de recompilar as ideas previas e sentimentos de cara a esta figura arquetípica, presente nos contos infantís, cuns trazos característicos de antagonista.

A proposta de acción consiste na construción dunha caixa da culpabilidade na que se “encarcerarían” os motivos que puidesen vencellar ao lobo coa desaparición ([Anexo 5.2](#)). Nela poderíanse incluír obxectos que simbolizasen o que expresasen as crianzas, debuxos feitos ou incluso palabras. Cada quen elixiría as razóns e plasmaríaaas da maneira autónoma. Reunidos en asemblea expoñeríanse os motivos, mentres se introducirían na caixa.

- Sesión 9. *Lendo e sorprendendo: A nova vida do lobo!*

O comezo desta novena sesión estará destinado ao descubrimento dun novo álbum ilustrado sobre o lobo. Na súa lectura profundarase na historia, á par que se reivindicada o coidado do medio e os comportamentos libres de estereotipos de xénero, como se amosa ao longo do relato. Despois da escoita desta reescritura que racha co comportamento arquetípico do personaxe, procederáse á emisión dunha serie de preguntas sobre as que reflexionar conxuntamente: Que lle preocupa ao lobo? Por que a loba non quere recibir os agasallos do lobo? Algunha vez deixastes de xogar con alguén porque noutra ocasión se portara mal? Quen salva ao lobo ao final? A xente pode cambiar de opinión? Pasouche? Nunha segunda parte da sesión realizarase unha dinámica globalizada que se artella a partir do tema transversal de educación para a saúde e a adquisición de hábitos saudables. Por esta razón, partindo das receitas do conto, levarase á aula unha actividade na que deberán converterse en cociñeiros e cociñeiras.

Primeiramente, dividirase a clase en catro equipos de tres ou catro membros e entregaráselles unha receita ([Anexo 5.3](#)). Estas estarán elaboradas a partir de froitas, destacando algunhas que se cultivan na contorna galega co adaxo de achegarse a ingredientes saudables e próximos á súa realidade cotiá.

Nestas receitas cada grupo disporá dunha fotografía do produto que teñen que elaborar, partindo de ingredientes que se lles entregarán. Non obstante, terán que utilizar a orientación espacial e o conteo para plasmar a súa receita. Con todo, serán eles e elas mesmas quen decidan conxuntamente en que se deben fixar e, ao rematar, contrastar o resultado e realizar os cambios precisos.

Coa posta en común dos resultados observaranse os deseños e probaranse os ingredientes para degustar os distintos sabores das froitas utilizadas. Pero, a dinámica non remata na reprodución destas propostas de cociña creativa, senón que despois serán os nenos e nenas quen deseñarán novas receitas.

De novo nos seus grupos iniciais utilizarán os ingredientes que sobran para desenvolver o seu prato. Cando todos e todas rematen sacaranse fotografías coas tabletas e poderán facer debuxos ou poñerlle un título; xa que con todo o producido compoñeráse o seu propio libro de receitas.

- Sesión 10. *Non! O lobo non foi!*

Nesta sesión realizarase o mesmo procedemento de síntese final para o xornal, mais centrando a atención no personaxe do lobo. Rematarase cubrindo os diarios de detectives cos seus propios pensamentos.

5.12.5. Bloque 4. *El dragón y el caballero apetitoso*

Táboa 14. Aspectos xerais do bloque 4

| Obxectivos xerais | Área 1 | Área 2 | Área 3 |
|----------------------|--|-----------------------------------|--------|
| | OBX1, OBX2, OBX3, OBX4 | OBX1 ,OBX2, OBX4 | OBX1 |
| Obx. específ. | C1, C2, C3, P1, P2, P8, A1, A2, A3, A4, A6 | | |
| Recursos | Materiais: caixa do correo, taboleiro, círculos verdes e vermellos, carta personaxe Dragón, conto: <i>El dragón y el caballero apetitoso</i> , mazo de xuíz, dado, páxina do xornal, diario detectives, folios e útiles escritores. | | |
| | Tecnolóxicos: memoria USB, ordenador e vídeo presentación dragón. | | |
| | Espaciais: aula. | Persoais: mestra do grupo. | |
| Agrupamentos | Gran grupo, parellas e individual. | | |

| Duración | Sesión 11 | Sesión 12 | Sesión 13 |
|----------|------------|-----------|------------|
| | 45 minutos | 2 horas | 45 minutos |

Fonte: elaboración propia

- Sesión 11. *O dragón ten unha misión; comer ou non?*

Dando o paso ao bloque de seres fantásticos, ábrese a caixa de correo e descóbrese a carta de presentación do dragón en acompañamento do vídeo ([Anexo 6.1](#)). Establecerase un diálogo arredor destas características para fomentar o agromo de ideas previas para a seguinte dinámica.

Esta denomínase *o dragón e o cabaleiro* e é unha adaptación do xogo “rato e gato”. Os e as discentes poñeranse en círculo sentadas mentres que un vai arredor tocando as cabezas e proclamando “dragón”. No momento que toque a alguén co mazo de xuíz dicindo “cabaleiro” converterase neste, sendo o que vai detrás do dragón para intentar pillalo. O dragón tentará chegar ao sitio do cabaleiro dando toda a volta antes de que sexa pillado; se chega, será o seu momento para declarar por que cre que esta personaxe é culpable. Se é pillado ou pillada antes, volverá a repetir o proceso. Para favorecer a participación, o “cabaleiro” será alguén distinto de cada volta e poderíase suprimir a regra da repetición no caso de que non chegue ao sitio para facelo máis dinámico.

- Sesión 12. *Lendo e sorprendendo: Cada quen ten o seu reto*

Na caixa do correo aparece o libro *El dragón y el caballero apetitoso* para poder coñecer máis sobre este personaxe. Tratarase de realizar unha lectura significativa do conto que incentive a creación de relacións entre a historia e o fío condutor do proxecto. Ao finalizar o relato, reflexionarase atendendo a preguntas como: Cal era a relación dos dous personaxes cando se coñeceron? Por que cambiou? Por que lles dicían que non podían ser amigos? Algunha vez vos pasou a vós o mesmo? Que fixestes?

Con toda a información recadada, un ou unha participante achegarase ao taboleiro para colocar o círculo verde ou vermello nas pistas, seguindo o exposto na aula. Como non as cumpre todas e no libro reflicte bondade e simpatía, realizarase a actividade transversal para afondar neste cambio de perspectiva.

Esta enfócase en continuar coa eliminación de estereotipos e prexuizos para fuxir do establecido e entender o valor da amizade. Para iso, na zona de

asemblea, levarase a cabo unha dinámica de reescritura de historias de certos personaxes de contos. Dispoñerase no centro de dous dados de 6 caras; nun haberá personaxes presentados como protagonistas e outros como “antagonistas” segundo as esferas de acción de Propp ([Anexo 6.2](#)). Cada vez que se tiren, pediráselles que pensen unha pequena historia na que se inclúan os dous. As combinacións entre os dados poden ser múltiples e realizaranse as repeticións que se consideren necesarias segundo o ritmo das crianzas.

A finalidade é analizar se manteñen as súas ideas preconcebidas desde o inicio do proxecto ou se xa cambiaron. Segundo os resultados, reflexionarase sobre a necesidade de coñecer aos e ás demais antes de prexulgar. Polo tanto, para continuar, por parellas distribuiranse estes personaxes para realizar unha dramatización na que se vexa que non sempre teñen que ser inimigos porque así se establece. Nesta parte precisarán de guía da mestra para a resolución de conflitos que poidan xurdir ou para fomentar o agromo de ideas que representar.

- Sesión 13. *Non! O dragón non foi!*

Recapitulación do personaxe do dragón e creación do xornal para a *Voz dos Contos* coas razóns polas que é inocente, cubrindo tamén o diario de detectives.

5.12.6. Bloque 5. *O xigante secreto do avó*

Táboa 15. *Aspectos xerais do bloque 5*

| Obxectivos xerais | Área 1 | Área 2 | Área 3 |
|-------------------|--|---|------------------|
| | OBX1, OBX2, OBX3, OBX4, OBX5 | OBX2, OBX4 | OBX1, OBX3, OBX4 |
| Obx. especif. | C1, C2, C3, C6, P1, P2, P9, A1, A2, A3, A4 | | |
| Recursos | Materiais: caixa do correo, taboleiro, círculos verdes e vermellos, carta personaxe xigante, papel continuo pegada do xigante, conto: <i>O xigante secreto do avó</i> , <i>GeoCaching</i> , páxina do xornal e diario detectives, folios e útiles escritores. | | |
| | Tecnolóxicos: memoria USB, ordenador e vídeo presentación xigante. | | |
| | Espaciais: aula. | Persoais: Mestra do grupo. | |
| Agrupamentos | Gran grupo, cooperación con cursos de primaria e individual. | | |
| Duración | Sesión 14 | Sesión 15 | Sesión 16 |
| | 45 minutos | Momento de lectura e actividade segundo considere o profesorado | 45 minutos |

Fonte: elaboración propia

- Sesión 14. *O xigante é moi alto, pero malo?*

O segundo dos seres fantásticos é a figura do xigante. A súa carta aparecerá na caixa do correo ao igual que a memoria USB co seu vídeo presentándose cunha audición ([Anexo 7.1](#)). Para achar o que pensan sobre este, téndese no chan un papel continuo coa pegada do xigante ([Anexo 7.2](#)).

Nesta todos e todas terán espazo para realizar de xeito simultáneo debuxos e incluso animarse a poñer palabras coa guía da mestra en relación á súa primeira impresión. Tras esta expresión artística, cada quen amosará a súa produción explicándoa para favorecer unha conversación grupal.

- Sesión 15. *Lendo e sorprendendo: Ensinamos o terreo*

Chega na caixa do correo o libro do *Xigante secreto do avó* e lese en asemblea, facendo fincapé nos elementos que máis lles chamen a atención. Realizaranse preguntas como as seguintes: Que facía o xigante? Por que quería permanecer en segredo? Vós teríadeslle medo? Algunha vez gardastes algún segredo pola mesma razón? Vós tedes medo das cousas que son diferentes?

Sopesando as respostas, marcarán conxuntamente no taboleiro as pistas que cumpre, decatándose que non pode ser o culpable da desaparición. En conexión, seguirase afondando neste personaxe e dialogarase sobre as cousas nas que axudaba no seu pobo. Deste xeito, cuestiónase que é o que precisa a contorna próxima dos e das estudantes para mellorar.

Tendo en conta que se trata dun proxecto de centro no que cada docente adapta a historia e os libros ás súas circunstancias, nesta actividade búscase a colaboración entre cursos de primaria e infantil. Como se esclareceu no contexto, o centro ten unha liña, polo que dúas clases de primaria se unirán cunha de infantil para realizar unha mellora, visibilizando a súa contorna próxima.

Especificamente, recorrerase á aplicación *GeoCaching*, a cal trata de agochar ou encontrar pequenos tesouros no mapa de calquera lugar ([Anexo 7.3](#)). Cando se atopan, débese firmar nun papel coa data de encontro ou realizar as actividades que se manden. Se se esconden, débese rexistrar na aplicación a través das coordenadas xeográficas para favorecer o acceso a eles.

Así, os nenos e nenas traballarán conxuntamente para escoller sitios da contorna que queiran visibilizar para esconder un papel cun código QR, no que inserir

unha audición explicativa da zona e unha folia onde os que encontren este pequeno tesouro poidan firmar e compartir que foi o que máis lles gustou do lugar. Desta forma achegaranse ao significado dos mapas e á súa orientación na realidade, á vez que aprenden o uso da aplicación e espallan a súa cultura.

Os e as docentes encargadas dos grupos repartirán as tarefas segundo os seus niveles e, ao final, realizaranse pequenas saídas para agochalos e rexistralos na aplicación. En síntese, trátase de crear un sentimento de pertenza cara á súa contorna, mentres aprenden a cooperar para achegarse a tal finalidade.

- Sesión 16. *Non! O xigante non foi!*

Resumo do percorrido realizado co xigante, entendendo que non puido ser o culpable. Posterior creación do xornal para *A Voz dos Contos* representando as razóns polas que é inocente e finalizarase cubrindo o diario de detectives.

5.12.7. Bloque 6. *Monstro Azul*

Táboa 16. Aspectos xerais do bloque 6

| | | | |
|--------------------------|--|--|------------------|
| Obxectivos xerais | Área 1 | Área 2 | Área 3 |
| | OBX1, OBX2, OBX3, OBX4, OBX5 | OBX1, OBX2, OBX3, OBX4 | OBX1, OBX2, OBX3 |
| Obx. especif. | C1, C2, C3, C4, C6, P1, P2, P3, P4, P6, P7, A1, A2, A3, A4, A5 | | |
| Recursos | Materiais: caixa do correo, taboleiro, círculos verdes e vermellos, carta personaxe Monstro Azul, imaxe grande da personaxe, conto: <i>Monstro Azul</i> , música, imaxes paisaxes, colgantes animais, diversos materiais para realizar pelotas, lixo, cubos do lixo, páxina do xornal e diario de detectives, folios e útiles escritores. | | |
| | Tecnolóxicos: memoria USB, ordenador, vídeo presentación monstro. | | |
| | Espaciais: aula dividida en recantos. | Persoais: mestra do grupo e de apoio. | |
| Agrupamentos | Gran grupo, pequenos grupos e individual. | | |
| Duración | Sesión 17 | Sesión 18 | Sesión 19 |
| | 45 minutos | 1 hora e media | 45 minutos |

Fonte: elaboración propia

- Sesión.17. *Monstros son...malos ou non?*

Aparece na caixa do correo a carta de personaxe de Monstro Azul coa súa correspondente presentación na memoria USB ([Anexo 8.1](#)). Os interrogantes comezarán a xurdir e chegará o momento de representar as súas concepcións

previas sobre o monstro. Para isto, empregárase a parte de atrás do taboleiro no que hai encerado branco segundo as necesidades.

Consecuentemente, pegárase unha foto do personaxe e o alumnado reflectirá o que pensan co tipo de representacións gráficas que decidan ([Anexo 8.2](#)). Ao final, crearase unha especie de mapa conceptual visual cos seus xuízos.

- *Sesión. 18. Lendo e sorprendendo: Monstro Azul e as 3R en 3Recunchos*

Chega o momento de coñecer máis o mundo dos monstros a través deste conto cheo de personaxes e aprendizaxes. Procédese á súa lectura focalizando en aspectos sobre todos os monstros diferentes e a súas especialidades, á vez que se fala sobre a necesidade de coidar o medio no que se vive. Efectuaríanse diversas cuestións tras a lectura como: Que cambiou na paisaxe desde que os monstros creceron? Credes que está ben o que facían? Por que dicían que eran os “mellores”? Os “mellores” preocupábanse polo que sucedía ao seu arredor? Que sucedeu para que todo mellorase?

Ao final do relato, seleccionáranse as pistas que coincidan co monstro. Como actividade transversal, traballáranse contidos relacionados co medio natural que nos rodea e o seu coidado a través de tres recunchos relacionados coas actividades que realizaban os amigos de Monstro Azul e nos que o alumnado irá rotando en grupos de 4-5 integrantes cada 15-20 minutos. Estes son:

1. Música con Bocas (Reducir)

O alumnado escoitará catro audicións de distintas paisaxes e primeiro comentarán aqueles sons que diferencian para despois intentar relacionalos coa imaxe que cren (bosque, mar, selva con tormenta e paisaxe urbana). Establecerase un diálogo no que se fale sobre cal é máis ruidoso e cales son as principais diferenzas que atopan; a mestra guiará o diálogo para concluír na necesidade de reducir a actividade humana na natureza.

Logo, afondarase no bosque e nos seus elementos, así, cada un terá un cartel colgado sobre un son que debe imitar (paxaro, vento, lobo, auga e curuxa). Mentres van camiñando polo espazo, a mestra vai dicindo dun en un cada elemento, mais cando diga bosque deben facer todos o son á vez e imitar o que lles tocara ([Anexo 8.3](#)). No momento que diga “Noite” terán que tenderse no chan sen producir son nin movemento.

2. Brincando con Monstro Laranxa (Reciclar)

Realizarase un circuíto de relevos mesturando distintos obstáculos para traballar a motricidade, incluíndo saltos. A novidade é que terán unha caixa con elementos de plástico ou cartón dos que deberán seleccionar un para clasificar nas caixas do lixo da cor correspondente, as cales atoparán ao final do circuíto. Nesta actividade reflexionarase cos e coas discentes sobre a necesidade de comprender os principios da reciclaxe ([Anexo 8.4](#)).

3. Construindo con Harri (Reutilizar)

Aquí preténdese achegarse de novo ás prácticas científicas e máis concretamente á indagación guiada, pois a mestra presenta unha pregunta e o alumnado decide como respondela e sacar conclusións. Tamén se traballarán cuestións relacionadas coas fases de percepción e comparación de magnitudes. Individualmente crearán unha bola ou pedra, imitando ás de Harri, con todos os materiais de refugallo ou excedentes doutras actividades que se expoñerán (papel de cores, papel de xornal, plastilina, pasta flexible, entre outros.). Posteriormente á experimentación, manipulación e creación, terán que comparar as súas producións coas do resto do grupo, por exemplo clasificándoas por tamaño, peso ou outros parámetros que se lles ocorran ([Anexo 8.5](#)).

Finalizando as rotacións é o momento de poñer en común as bólas e entre todos e todas terán que decidir que características fan que se poida considerar unha como a mellor. Desta forma, terán que chegar a unha conclusión final.

Despois de afondar nas especialidades dos tres personaxes amigos de Monstro Azul, cómpre recordar a característica pola que destacaba o sospeitoso principal; polo que toda a aula se conectará nunha aperta colectiva.

- Sesión 19. *Non, os monstros non foron!*

Procédese a sintetizar o realizado e argumentar a prol da inocencia do Monstro Azul coa creación da páxina do xornal. Por último, cubrirase o diario.

5.12.8. Bloque 7. *Cosas de brujas*

Táboa 17. *Aspectos xerais do bloque 7*

| Obxectivos xerais | Área 1 | Área 2 | Área 3 |
|-------------------|--------|------------------------|------------------|
| | | OBX1, OBX2, OBX3, OBX4 | OBX1, OBX2, OBX4 |

| | | | |
|----------------------|---|--|------------|
| Obx. especif. | C1, C2, C3, P1, P2, P3, P4, A1, A2, A3, A4, A6 | | |
| Recursos | Materiais: caixa do correo, taboleiro, círculos verdes e vermellos, carta personaxe Bruxa, mazo xuíz, conto: <i>Cosas de brujas</i> , papel transparente, fío, témperas, pinceis, dous microrrelatos, <i>Dobble</i> personalizado, páxina do xornal, diario de detectives, folios e útiles escritores. | | |
| | Tecnolóxicos: memoria USB, ordenador e vídeo presentación bruxa. | | |
| | Espaciais: aula. | Persoais: mestra do grupo e de apoio. | |
| Agrupamentos | Gran grupo, pequenos grupos e individual. | | |
| Duración | Sesión 20 | Sesión 21 | Sesión 22 |
| | 45 minutos | 1 hora e media | 45 minutos |

Fonte: elaboración propia

- Sesión 20. *Bruxas e as súas cousas*

Seguindo as rutinas establecidas, durante a primeira sesión dedicada a este libro, favorecerase a comprensión e predisposición positiva do alumnado cara á misión a desenvolver co descubrimento da memoria USB na canle habitual de comunicación e a visualización da presentación da bruxa ([Anexo 9.1](#)).

Tras a introdución inicial recollerase información sobre as ideas previas de cada discente, de tal xeito que xunto coa súa creatividade e imaxinación poidan propor os motivos de que a bruxa sexa a verdadeira culpable. Nesta casuística avógase polo emprego dunha dinámica de movemento corporal que faga posible un equilibrio entre o corpo e a mente; logrando así espertar a súa motivación.

Especificamente, *Tic-tac culpable* é unha actividade inspirada na metodoloxía do xogo amplamente coñecido como bomba, mais adaptada ás circunstancias e necesidades da presente proposta. Para a súa realización dispórase ao grupo-clase en círculo e contarase co mazo de xuíz que se irá pasando ao compañeiro ou compañeira situada á esquerda, mentres que outro discente sentado no interior do círculo e cos ollos pechados conta ata dez e remata dicindo *tic-tac culpable*. Así, cando o ou a estudante do centro enuncie esta última verba, o ou a nena que teña o mazo nas súas mans deberá dicir algún motivo polo que a bruxa sexa a culpable. Tras iso, ocupará a posición central, á cal se irán sumando os e as restantes compañeiras coa finalidade de evitar a eliminación e facilitar que todos e todas poidan seguir sendo partícipes e escoitando as distintas intervencións. En suma, a sesión remata cando a totalidade do grupo se atopa sentado e con todas as súas ideas compartidas.

- Sesión 21. *Lendo e sorprendendo: Cousas de nenos, nenas e bruxas.*

Nesta xornada procederáse á creación dun ambiente de lectura no que compartir a historia, recordando as pistas do taboleiro que apareceran na biblioteca para contrastar co que se descubra ao longo das páxinas do álbum ilustrado. Finalizado o momento compartido de ler buscaráse que verbalicen os seus pensamentos, as súas dúbidas e inquedanzas na asemblea grupal a través de múltiples cuestións como: Que lle pasaba á bruxa? Que facía o neno coa boneca? Por que a bruxa pensa que a quería romper? E vós, algunha vez deixastes de facer algo por se os e as demais o vían raro? Que lle ensinou o neno? Como cambiou a bruxa ao longo do conto? En xeral, estas preguntas variarán en función das intervencións do alumnado co alicerce de que primen as súas intervencións na discusión do acontecido na obra.

Aproveitando o clima grupal xerado na asemblea realizarase a correlación das pistas atopadas co personaxe da bruxa mediante o taboleiro. Rematado este momento introducirase a dinámica arredor dos temas transversais expostos na narrativa, como é neste caso a igualdade efectiva entre homes e mulleres e a loita contra estereotipos vixentes e espallados na sociedade sobre o comportamento asociado a cadanseu xénero.

Analizando máis detalladamente a actividade, esta consistirá na pintura colaborativa no aire. Para a súa realización precísase de papel transparente que se colgará nun fío para mantelo no aire á altura dos e das discentes. Así, cada estudante contará cun pincel e unha cor de témpera coa que poderán ir representando o que se narre nun microrrelato ([Anexo 9.2](#)).

Porén, o debuxo non será sempre no mesmo papel, senón que irán rotando para facer as distintas aportacións cada vez nun diferente; seguindo os principios do debuxo colaborativo. Cada vez que se indique o cambio mudarase á seguinte posición e rematarase cando a historia termine e volvan estar no lugar inicial. Nese intre deberán poñerlle un nome á produción que iniciaran e que foron completando coa axuda dos seus compañeiros e compañeiras.

No que atinxe á organización do grupo, dividirase a clase en dúas metades e realizarase a dinámica en dúas quendas diferentes (7 nenos e nenas en cada intervención), mentres que os e as restantes aproveitan os materiais do recuncho

do proxecto, os cales se explicarán posteriormente. O motivo principal desta división vincúlase cunha rotación máis sinxela para o alumnado e a posibilidade de realizar dous microrrelatos distintos.

Deste modo, finalizada a intervención dos dous grupos rematarase a sesión cunha asemblea na que se ensinen as producións e se explique aos compañeiros e compañeiras que non fixeron esa historia o que acontecía. Ademais, o feito de seleccionar un nome para a persoa representada persegue descubrir que en cada unha das accións narradas poden ser nenos ou nenas, sen existir motivos que diversifiquen por xénero en función das actitudes ou comportamentos expostos. Non obstante, será nese intre de asemblea no que se compartan as súas reflexións e se introduzan estes conceptos por medio de preguntas que fagan pensar e discutir ao alumnado.

- Sesión 22. *Non! A bruxa non foi!*

Poñendo fin ao traballo arredor desta lectura, pero tamén achegándose ao final, realizarase a mesma dinámica de peche do libro relatadas con anterioridade; creando a páxina do xornal e cubrindo a páxina do diario de detectives.

5.12.9. Actividade de peche. Misterio literario resolto

Táboa 18. Aspectos xerais da sesión de peche

| Obxectivos xerais | Área 1 | Área 2 | Área 3 |
|----------------------|---|------------------------|--------------------------|
| | | OBX1, OBX2, OBX3, OBX4 | OBX2, OBX4 |
| Obx. especif. | C1, C2, C3, P2, A1, A2, A3, A4 | | |
| Recursos | Materiais: caixa do correo, taboleiro, carta do xornal, páxinas do xornal, carta da mascota, folios e útiles escritores. | | |
| | Tecnolóxicos: memoria USB, ordenador e vídeo final. | | |
| | Espaciais: aula e biblioteca. | | Persoais: mestra. |
| Agrupamentos | Gran grupo e individual. | | |
| Duración | 1 hora e media | | |

Fonte: elaboración propia

O remate da aventura achégase ao final, mais como aínda non descubriron ao verdadeiro ou verdadeira culpable a súa misión non está rematada. Nesta ocasión, ao abrir a caixa do correo de comunicacións non atoparán a memoria USB como é habitual, nin ningunha información do xornal. Por iso, aclararase que *A Voz dos Contos* non dispón de novos sospeitosos, así que será a súa quenda de propor distintas hipóteses do que puido acontecer para tratar de poñer fin ao caso.

O alumnado deberá facer uso de todo o descuberto ao longo da SA para realizar as súas propias conxecturas e imaxinar novos ou novas culpables, argumentando razóns e ideas que leven a presupor ditas implicacións. Así, cada estudante disporá dun anaco de papel de cores no que poden visibilizar os pensamentos propios e que se agruparán no formato do xornal. Desta maneira, as opinións de todos e todas serán consideradas no produto final elaborado, representando a comprensión lectora creativa de todo o proxecto.

Polo tanto, realizarán cadansúa creación que será enviada desde a caixa do correo ao xornal, o cal responderá nun momento posterior dese mesmo día cunha carta da mascota da biblioteca que acaban de atopar, dado que se extraviara, e que explicaba que se ía de vacacións cos denominados “malos dos contos” ([Anexo 10.1](#)). Poucos minutos despois alguén peta á porta e percibirase á mascota de volta, xunto cun vídeo no que ve o seu tempo de descanso coas personaxes analizadas ([Anexo 10.2](#)). Finalizarase coa viaxe conxunta á biblioteca do centro para devolver a mascota ao seu lugar de orixe, onde estará durante o resto do curso.

5.12.10. Actividade de avaliación. *Detective fun, detective son e detective serei!*

Táboa 19. Aspectos xerais da sesión de avaliación

| Obxectivos xerais | Área 1 | Área 2 | Área 3 |
|----------------------|--|------------------------|--------------------------|
| | | OBX1, OBX2, OBX3, OBX4 | OBX2, OBX4 |
| Obx. específ. | C1, C2, C3, P2, A1, A2, A3, A4 | | |
| Recursos | Materiais: caixa do correo, taboleiro, xornal rematado, imaxes para avaliación figuroanalóxica, nobelo de lá, diario detectives e carnés de detectives. | | |
| | Espaciais: aula. | | Persoais: mestra. |
| Agrupamentos | Gran grupo e individual. | | |
| Duración | 2 horas | | |

Fonte: elaboración propia

A derradeira dinámica da proposta consistirá no descubrimento dun xornal na caixa do correo que mostra o produto final que todos e todas foran creando ao longo das sesións, dado que amosa cada unha das noticias que se foran elaborando. Deste xeito, cada alumno/a poderá levar un xornal adaptado para o seu fogar para manter presente toda a implicación e participación realizada ao longo dos meses. Analogamente, outra copia destinarase á biblioteca do centro

para compartir con toda a comunidade escolar o labor desenvolto e poder enriquecerse mutuamente coas versións que cada grupo fixese do proxecto.

De forma parella, esta sesión é imprescindible para efectuar a autoavaliación, coavaliación e avaliación da proposta. Con este fin proporase unha conversa en asemblea na que mediante a avaliación figuroanalóxica, xa comentada, realicen comparacións do aprendido con imaxes que simbolizen os diferentes graos (aprendín moito, algo, moi pouco ou nada no caso da autoavaliación/ cooperei sempre cos demais, ás veces traballabamos en común ou non mantivemos conexión no proxecto para a coavaliación); servindo de punto de partida co que expresen as razóns polas que elixen unha ou outra imaxe.

Isto complementarase coa dinámica do nobelo de lá na que todos e todas estarán reunidos de pé en círculo. Unha persoa soste o nobelo e deberá expor algún factor, idea ou descubrimento que máis lles gustou arredor das dinámicas sobre as personaxes analizadas e enviarllo a outro compañeiro ou compañeira, mais sen soltar o fío. Deste modo, irase lanzando sucesivamente o nobelo ata que a totalidade de alumnado teña na súa man un fío e compartisen o que pensan, de xeito que se vexa a interconexión creada como metáfora de como todos eles e elas foron pezas esenciais para o traballo desenvolto.

En definitiva, esta proposta permitirá que sigan reflexionando sobre as súas propias adquisicións conceptuais, procedimentais e actitudinais; á par que permite á docente recompilar información sobre a motivación cara ás actividades e novos datos cos que facer o seguimento individualizado dos e das estudantes.

Por último, nos diarios de detectives que foron cubrindo ao longo das sesións incluíránse unhas últimas páxinas nas que expor se lles gustou o conxunto do proxecto por medio de caras que representen distintas emocións ao respecto e cun cadro que aporte a posibilidade de plasmar unha ilustración representativa ou algunha palabra que se desexe, coa andamiaxe que sexa precisa.

Finalizado todo o labor vixiarase se algunha nova notificación chegou á caixa do correo e encontraranse os carnés de detectives que demostran o gran esforzo realizado como detectives; dispoñendo da súa nova identificación de cara a novas aventuras e mundos por descubrir ([Anexo 11](#)).

5.12.11. Dinámicas de reforzo e ampliación

Estas actividades estarán accesibles durante todo o trimestre no recuncho. Deste modo, durante o tempo de recantos poderán acceder libremente a algúns destes xogos. Ademais, o ou a docente incitará o seu uso ao mostrar o xeito de utilización nas dinámicas en que se divide ao grupo en dúas metades; deixando estes xogos aos que non estean efectuando a proposta da sesión correspondente, tal e como se foi explicando nalgunha casuística.

Entre os recursos dispoñibles eríxense dinámicas de atención e lóxica como a adaptación do *Dobble* aos personaxes dos distintos contos. Nesta mesma liña deseñouse o *Quen é Quen?* que, ademais do anterior, permite desenvolver a comunicación interpersoal e a escoita activa. Por último, favorecerase o uso da súa imaxinación e creatividade ao xerar unha proposta inspirada na ensalada de contos promulgada por Rodari (1996). Isto concretarase por medio de dúas ruletas con protagonistas e situacións dos contos. Así, mesturarán os resultados das tiradas para contarlle unha nova historia aos demais ou mesmo realizar certos debuxos; quedando expostos no devandito recuncho ([Anexo 12](#)).

6. Posta en práctica da situación de aprendizaxe

Tras a xénese das distintas dinámicas englobadas en “Detectives de Contos” considerouse axeitado levar a cabo algunhas das propostas coa finalidade de detectar a adecuación das actividades, o interese do alumnado e, en xeral, percibir o cumprimento dos obxectivos perseguidos. Con esta motivación, exporanse as modificacións realizadas e unha reflexión exhaustiva dos sucesos observados. Por último, rematarase coas subseguintes propostas de mellora.

6.1. Adaptacións realizadas

A SA deseñouse para executar nun trimestre, mais para a súa posta en práctica só se dispoñería dunha semana, desde o trinta de xaneiro ata o tres de febreiro do 2023. Conseqüentemente, para que as dinámicas non perdesen a esencia realizáronse cambios na súa duración e temporalización ([Anexo 13.1](#)).

No transcurso desta semana, contaríase con practicamente a totalidade de horas lectivas, a excepción de momentos puntuais como a asemblea inicial rutineira, as conmemoracións globais do centro ou certas horas impartidas por outro profesorado. Así, ao dispoñer dun gran número de horas, optaríase pola

incorporación da sesión inicial, tres bloques literarios arredor de tres álbums ilustrados diferenciados, a sesión de peche, un breve achegamento á de avaliación final e aos materiais do recuncho.

En alusión ás obras elixidas, serían *Elfi, la cocodrila triste* por manter a primeira obra do deseño, contando cunha figura arquetípica do mundo animal. Acto seguido, optaríase por *Monstro Azul* e *Cosas de Brujas*, co cal se aproximaría ao alumando a personaxes fantásticas en ambas linguas cooficiais; rematando de novo co derradeiro bloque preestablecido.

Exposto o anterior, cómpre aclarar que a dinámica global de “Detectives de Contos” manteríase vixente coa desaparición da mascota e o exame do lugar dos feitos, dispoñendo soamente das probas asociadas aos protagonistas dos relatos elixidos ([Anexo 13.2](#)). Simultaneamente, o fío condutor preservaríase por medio das entregas na caixa do correo, os vídeos e o taboleiro de sospeitosos como instrumento para a síntese do observado.

Un dos cambios máis destacados produciríase en referencia á sesión de avaliación, *Detective fun, detective son e detective serei!*, dado que non se poderían desenvolver todas as dinámicas pensadas polo límite temporal. Deste modo, recolleríase a información vinculada aos diarios de detectives, que se imprimirían coas sesións realizadas e os pensamentos finais para evitar personaxes que non se tratarían. Pese ao impedimento de realización das outras dinámicas avaliativas, deseñouse especificamente un cuestionario a cubrir por parte da docente do grupo con ítems sobre a metodoloxía seguida, co que recompilar información dunha terceira persoa de cara á análise global do desenvolto ([Anexo 13.3](#)). Igualmente, a propia reflexión efectuaríase coa diana de autoavaliación docente clarificada anteriormente.

En definitiva, esta adaptación supón engadir un ritmo máis áxil e continuo, pero sempre mantendo os trazos principais da proposta.

6.2. Análise reflexiva

Comezando por unha reflexión xeral do funcionamento da intervención poden palpase resultados moi positivos e esperanzadores. No transcurso dunha única semana de aplicación percibiuse que os nenos e nenas sentían unha gran

proximidade emocional desde a primeira carta. A conexión coa biblioteca e, en especial, coa mascota, favoreceu que o interese e participación fose constante.

Neste sentido, e recapitulando os obxectivos xerais establecidos, percibiuse que a SA deseñada cumpría a capacidade de promocionar o gusto pola lectura e as ansias por escoitar e descubrir as distintas historias nos álbums ilustrados, xa que recoñecían aos protagonistas das mesmas grazas á previa presentación.

En xeral somerxéronse neste xogo de rol desde a primeira sesión, mantendo o desexo por avanzar no caso que debían resolver deica o final. Isto conecta con outro dos obxectivos xerais propostos, posto que a gran implicación amosada derivou na necesidade de cooperar axeitadamente, desenvolvendo a empatía polos demais, pero tamén polos propios sospeitosos e sospeitosas.

En alusión ao traballo compartido, este non se relegou ao propio curso. Pola contra, nos intres de lecer aproveitábase para comentar o sucedido aos compañeiros e compañeiras de educación infantil e incluso ás familias na casa. Isto desaugou nunha curiosidade conxunta por achar onde estaba a mascota e axudar así aos e ás detectives de catro anos. A detección desta situación foi especialmente valiosa, xa que apoiaba o feito de que se presentase como un proxecto a nivel de centro, tal e como se deseñara desde o seu comezo.

Ademais disto, o pensamento crítico e a reflexión foron habilidades centrais en todas as sesións realizadas; xa que presentaban as súas hipóteses sen medo a errar, comentábanas propoñendo novos argumentos e, sobre todo, sentindo que eran escoitados e escoitadas nun clima aberto a todas as aportacións. De feito, a imaxinación e creatividade trasladábanse mediante as súas caras de emoción e as súas verbas compartidas. Estes razoamentos foron progresando paulatinamente para irse elaborando cada vez máis a medida que coñecían o funcionamento da proposta. Consecuentemente, coa súa temporalización ao longo dun trimestre os resultados aínda poderían ser máis rechamantes.

Proseguindo co tratamento dos prexuizos e estereotipos, pese á breve duración da posta en práctica, puido entreverse como se erixían pensamentos nesta liña que amosaron unha certa modificación ao longo da experiencia. Primordialmente, o cambio percibíase grazas ás reescrituras, ofrecendo unha nova visión dos personaxes que alteraba as súas ideas previas.

Coa intencionalidade de especificar estes aspectos cómpre empezar rememorando a primeira sesión realizada. Nela sentíanse moi motivados e motivadas desde a chegada da carta, mostrando incluso certo temor pola introdución total no mundo ficticio. Igualmente, cabe destacar que a chegada á biblioteca e o descubrimento das pistas supuxo que se sentisen como verdadeiros e verdadeiras detectives, nun contexto real, sendo quen de esperar as quendas e observar coidadosamente. Desde este instante a biblioteca converteuse nunha parte esencial do colexio, mencionándoa en distintas ocasións e querendo viaxar a estas instalacións en múltiples instantes.

No que atinxe ao abraio recollido nos seus rostros desde a detección das pistas non só non se borrou, senón que se incrementou coa chegada á aula. Alí, a caixa do correo e o taboleiro de sospeitosos convertéronse en elementos imprescindibles, que ofrecían pistas e sorpresas e incitaban á reflexión. Isto levábaos a iniciar a xornada escolar co desexo de acceder á clase, co que ver as novas mensaxes recibidas e progresar na súa misión.

Nesta primeira experiencia, ao analizar as súas ideas previas denotouse a coincidencia dos posibles sospeitosos ou sospeitosas con algunhas figuras arquetípicas da literatura infantil. Entre as recollidas graficamente de análise das concepcións iniciais do alumnado, resalta a concorrencia de certos pensamentos como o lobo ou a bruxa ([Anexo 14.1](#)). Amais destas tamén se incluíron dinosauros e zombis, entre outras nas que cabe destacar o pensamento dun cativo. Este mantivo a súa convicción ao longo das sesións, considerando que a mascota marchara soa pola súa propia vontade. Todos estes momentos iniciais rexistráronse mediante imaxes no [Anexo 14.2](#).

Globalmente, seguiuse a liña temporizada nas restantes xornadas; pero precisáronse modificacións adiantando ou pospoñendo dinámicas para a busca de flexibilidade e adaptación aos ritmos, así como a celebración de festividades relativas ao Día da Paz ou a preparación doutras actividades grupais do centro.

En suma, percibiuse unha motivación constante ao longo das sesións desde o intre inicial, mais é favorable meditar sobre as dinámicas xeradas nos distintos momentos arredor da lectura. Por iso, a continuación inclúense distintos apartados para percibir o funcionamento da SA en cadansúa circunstancia.

6.2.1. Actividades realizadas antes da lectura

O patrón seguido nas dinámicas previas a compartir a lectura das obras permitía a presentación dos e das personaxes como posibles sospeitosas a través dun vídeo, co que agromaban multiplicidade de hipóteses que xustificaban este motivo. O formato audiovisual favorecía un contacto estreito e directo coas figuras centrais das obras que facía factible a comprensión.

Respecto ás dinámicas de ideas previas, un punto de unión que se detectou nas tres sesións desenvoltas foi a dificultade dos primeiros ou primeiras discentes que lles tocaba expor os seus pensamentos. A medida que avanzaban e escoitaban aos demais buscaban posibilidades máis creativas, aínda que ás veces recorrían á repetición. Á maioría do alumnado custáballe basear os seus razoamentos nas probas recollidas na biblioteca, polo que as evadían e creaban explicacións paralelas. Porén, a súa participación foi moi elevada e sempre aportaban no seu conxunto ideas, sen ficar en silencio. Así mesmo, como se comentou, co avance da semana percibiuse unha maior fluidez.

Recordando as tres actividades propostas, *sospeitosos con ritmo* e *Tic-Tac culpable* ofrecían maior movemento e implicación que o debuxo arredor do monstro. Cavilouse que a participación constante do grupo facilitaba a escoita das reflexións dos demais, que no caso da representación gráfica, que esixía maior tempo de espera. Pese a iso, en tódalas casuísticas o alumnado desexaba a chegada do seu momento; querendo repetilo.

Especificando a primeira, *sospeitosos con ritmo*, ofreceu a visibilidade de certos prexuízos vinculados á figura do crocodilo, como se recolleron no marco teórico. Así, a maioría citou ideas relacionadas con que a personaxe Elfi comera á mascota da biblioteca nas distintas aportacións ([Anexo 14.3](#)). Asemade, nesta dinámica precisouse dunha adaptación *in situ* para evitar que quixesen “perder” para dispor do martelo co que compartir as súas reflexións. Por esta razón e por tratarse da forma na que estaban acostumados a participar, como comentou a docente, fóronse quitando cadeiras pese á inclusión da competitividade que se decidira evitar.

Achegándose á participación no debuxo de *Monstro Azul* soamente se fixo unha intervención por discente, pese ás moitas reflexións que citaban e que se

incorporan no [Anexo 14.4](#). Esta síntese dos seus pensamentos resultaba complexa, pero esixía o razoamento e levaba ao desexo de escribir palabras.

Por último, *Tic-Tac culpable* deu lugar a respostas moi elaboradas en relación aos motivos que levaran á bruxa a ser culpable, os cales se recollen textualmente no [Anexo 14.5](#). Nesta tarefa observouse unha gran implicación porque sen querer “perder” a propósito, participaban con motivación para continuar realizando o xogo. Non obstante, os e as que ían sendo eliminadas tiñan o rol de contar e animar aos e ás que aínda seguían xogando para propor as súas reflexións. Todo o anterior reflíctese de xeito ilustrado no [Anexo 14.6](#).

6.2.2. Lectura e cuestións asociadas aos álbums ilustrados

O descubrimento dunha obra supoñía unha gran motivación porque sabían quen era o protagonista da mesma, permitindo un clima de escoita e de curiosidade na asemblea. No transcurso do relato deixaban de ver ao ou á personaxe desde unha óptica negativa, dado que, como engadían, deixaba de parecer tan feroz. Isto lograba que sentisen conexión con estas figuras ao ter unha concepción previa de maldade e percibir os contratempos que sufrían.

Unha exemplificación disto é o caso de *Elfi, la cocodrila triste*. Desde o comezo permitiuse unha lectura participativa. Tras a lectura xerouse un ambiente de diálogo no que se tratou a comprensión do relato desde o literal ata o emocional, con respostas moi significativas ([Anexo 14.7](#)).

Da mesma maneira, *Monstro Azul* favoreceu un gran sentimento de proximidade co protagonista. Identicamente, permitiu que eles e elas mesmas incluían nas súas respostas temáticas moi variadas e asociadas cos temas transversais como o coidado do medio, tal e como se aclara nas intervencións do [Anexo 14.8](#).

O derradeiro álbum ilustrado, *Cosas de Brujas*, representouse como un diálogo entre os dous protagonistas. O feito de que a bruxa mostrase unha figura que inicialmente mantiña un papel de antagonista deu lugar a que preservasen a súa concepción de culpable. Consecuentemente, fronte aos casos anteriores, o prexuízo desta figura arquetípica como “mala” foi máis difícil de rachar co relato. Nesta sesión tamén se aproveitou para conectar os estereotipos de xénero, recollendo aportacións no [Anexo 14.9](#) que permite entrever que aínda non se atopan interiorizados, pero si impostos indirectamente desde o contexto social.

Terminando a reflexión destes momentos de lectura, é fundamental comentar o momento común a todas as sesións no que se cubría o taboleiro de sospeitosos. Isto resultaba clarificador para analizar as pistas iniciais e reflexionar; á par que entendían o funcionamento desta táboa. As intervencións nestes momentos de lectura inclúense ilustradas no [Anexo 14.10](#).

6.2.3. Dinámicas efectuadas tras a lectura

Despois do achegamento ás obras presentáronse as distintas actividades de traballo globalizado e de tratamento de distintos temas transversais. A pesares de que foron moi distintas entre si, existe unha confluencia en todas elas. O alumnado sentía que estas propostas estaban máis distanciadas que as outras dinámicas de propiciar información para atopar á mascota. Aínda así, a relación das tarefas cos personaxes motivaba a súa participación, sendo actividades que gustaron ao detectar o desexo de volver a realizalas noutras xornadas.

En primeiro lugar, as situacións adidácticas de matemáticas incluídas arredor de Elfi permitíronlles traballar de xeito comunicativo. Co grupo dividido, algúns e algunhas atenderon ao número no sentido ordinal mediante a tarefa do tren, mentres os catro restantes se centraban na outra proposta. Nesta percibiuse que a utilización das distintas cores dos vagóns para responder ao solicitado fixo que fose moi simple, polo que se incorporaron progresivamente outras variables didácticas. A última circunstancia que esixía o uso de números dificultaba a comprensión entre o emisor e o receptor, precisando de máis tempo e probas.

Esta actividade ía alternándose coa destinada ao conteo que tamén esixía a comunicación. En xeral, a cuantificación executábase sen problemáticas, aparecendo os primeiros inconvenientes á hora de plasmar o detectado no papel que entregar ao receptor. Principalmente optábase por tantas figuras como se contaran, mais cando escribían o número ou incluso letras o ou a descodificadora podía non comprendelo. Todas estas situacións derivaban nos rostros de sorpresa e incompreensión da parella, dialogando para buscar unha solución.

O peche deste primeiro bloque completouse coa análise do que nos fai especiais. Isto foi moi valorado polo alumnado, porque sentía unha gran atracción por mirarse no espello, incluso incitando a que nós mesmas participásemos. Todas

as ideas aportadas foron moi variadas, distintas e con gran esforzo na reflexión e no debuxo ([Anexo 14.11](#)).

Continuando con *Monstro Azul*, os tres recunchos foron moi atraentes para o alumnado grazas ao feito de ir rotando e deixando a súa pegada en cadanseu espazo. Por exemplo, no recuncho de indagación reflexionaron de xeito autónomo que, pese a solicitar a mellor pelota, todas eran especiais polos aspectos traballados na lectura. Así, nos grupos compartían e experimentaban, empregando os distintos materiais. Na casuística do recuncho de música, o tempo dedicado á súa realización quedaba máis reducido e as súas ansias por participar levaba aos e ás nenas a involucrarse cando non era a súa quenda. Pese a iso, conseguían centrarse na tarefa a desempeñar cun son reducido ao estarse executando na mesma clase que os restantes recunchos. No que atinxe ao circuíto foi o que permitiu un maior dinamismo, dado que ao ir máis áxil, repetíase máis veces e afianzábase o seu funcionamento rapidamente.

Chegando á pintura colaborativa no aire, esta trataba os estereotipos de xénero a partir do conto da bruxa. Esta metodoloxía de pintura abraiounos, querendo experimentar e ver a través da transparencia o que se percibía. A dificultade producíase para seguir o relato por parte dalgúns discentes, polo que se simplificou a historia nas dúas metades da clase nas que se executou. Isto axudoulles a que todos e todas pensasen o que dicía o relato e o que podían plasmar, xa que sentían inseguridade para tomar a decisión. Porén, como lles gustaba tanto a pintura no aire non sentían medo por probar os seus debuxos e despois nomear a súa creación ([Anexo 14.12](#)).

Namentres, a outra metade da clase estaba a probar a adaptación do *Dobble* como material do recuncho. A dinámica gustoulles moito e entendían o funcionamento sen dificultade. Ás veces, as ansias por gañar levábaos a intentar tapar a visión dos demais, polo que se foi mostrando a importancia de que levantasen a man para respectar a quenda e gozar plenamente. As imaxes de todas estas actividades agrúpanse no Anexo [14.13](#).

6.2.4. Actividades de reflexión

As últimas sesións dos bloques seguían un patrón común no que, en primeiro lugar, completaban cooperativamente o xornal. Comprenderon facilmente o seu

cometido, requirindo só a intervención docente para guiar o reparto dos papeis; sentíndose moi orgullosos e orgullosas dos resultados acadados, que se expoñen no [Anexo 14.14](#).

En alusión aos diarios de detectives, ao comezo custáballes entender a valoración por medio das caras, dado que seleccionaban a triste ao asimilarse co seu sentir pola desaparición da mascota. O mesmo pasaba coa coavaliación dos compañeiro e compañeiras, onde recordaban circunstancias concretas doutras xornadas ou do tempo de lecer. Non obstante, na última intervención xa eran conscientes sobre o que se lles pedía que reflexionasen ([Anexo 14.15](#)).

6.2.5. Sesións finais

Co remate da semana tamén se puxo fin ao reto presentado, polo que o alumnado expuxo unhas ideas finais moi orixinais ([Anexo 14.16](#)). Entre estas hipóteses cómpre destacar a dun discente que sinalando o taboleiro aclarou textualmente que “Fue el cocodrilo por los dientes, la bruja por el pelo y las gomas por el monstruo. Foron a xogar al escondite”. Aínda que a maioría que seguía culpabilizando a un só optara pola bruxa, polas razóns expostas, outros discentes “culpaban” aos tres con razóns positivas como esta casuística.

No momento en que a mascota chegou á aula, a emoción palpábase entre o alumnado. Con nervios e ilusión, saíron a recoller a súa mascota, devolvéndoa á biblioteca do centro mentres o comentaban con todas as persoas que atopaban. Estes sentimentos recolléronse nos seus diarios ao citar as cousas que máis lles agradaran como o traballo en equipo, a busca da mascota en xeral e os tres libros descubertos ([Anexo 14.17](#)). Todo o esforzo realizado estaba reflectido nas súas caras de ilusión e de ganas de seguir investigando outros sucesos, como se pode entrever nas imaxes destes momentos ([Anexo 14.18](#))

6.3. Propostas de mellora

Despois da posta en práctica de parte da SA puido verse o potencial anteriormente exposto para a consecución dos obxectivos establecidos, ao igual que os aspectos que se modificarían nunha intervención posterior. As aportacións da mestra do grupo ([Anexo 15.1](#)), a diana de autoavaliación ([Anexo 15.2](#)) e a recollida de notas de campo para efectuar o diario da docente facilitaron

a reflexión conxunta do executado e a maneira na que se modificarían momentos puntuais de certas dinámicas. O enlace ao diario recóllese no [Anexo 15.3](#).

Deste xeito, as actividades que se consideran que poderían optimizarse serían as de despois da lectura. A limitación temporal levou a realizalas axilmente, amais de que se descoñecía o nivel previo do alumnado. Consecuentemente, a aplicación da SA coa temporalización programada, e coñecendo ao grupo en cuestión, favorecería a superación destas dificultades.

Por iso, e exemplificando nas situacións adidácticas, sería proveitoso que o alumnado se achegase con anterioridade ao seu funcionamento de xeito individual para despois introducir a comunicación que se esixía na proposta. Identicamente, para facilitar a descodificación poderían participar por grupos, en lugar de só unha persoa, co que se aportarían múltiples perspectivas.

De xeito similar, na sesión de pintura no aire sería favorable comezar cunha experimentación dos materiais para que, a continuación, lograsen pór o foco de atención na representación do relatado. Asemade, nos recunchos elaborados a partir de *Monstro Azul* incrementaríase o tempo destinado ao de música, xa que esixía unha maior comprensión. Así, explicaríase ao grupo o funcionamento de todos os espazos antes de comezar, durando máis as rotacións.

En definitiva, as propostas de mellora anteriores relaciónanse con momentos moi puntuais da situación “Detectives de Contos”. Con todo, a modificación máis relevante, e que sintetiza as previamente expostas, sería o seguimento dun ritmo máis pausado para responder ás inxedanzas dos nenos e nenas. Dado que esta proba se reduciu a unha semana, co tratamento de aspectos que abranguerían un período moito máis longo, isto resolveríase coa temporalización ao longo do trimestre. Con esta intervención durante tres meses poderíanse acadar os beneficios que se mostraron anteriormente; instaurando reflexións profundas e con maior mantemento no tempo ao recapitular en distintas ocasións e presenciar máis sospeitosos do suceso acontecido.

7. Conclusións

De todo o anterior despréndense o conxunto de aprendizaxes reveladas grazas a esta experiencia e á súa posterior reflexión, o que nos permitiu integralas por sempre na nosa memoria como resultado dun proceso altamente gratificante.

Para comezar, resulta conveniente retroceder aos obxectivos do traballo e destacar os impedimentos atopados, así como o seu grao de consecución. Podemos decretar que o fin principal foi acadado, xa que investigamos para deseñar unha proposta de promoción da lectura que rachase cos prexuízos e estereotipos existentes por medio dos antagonistas da LIX. Coa finalidade de fundamentar isto, sinálanse a continuación os obxectivos específicos detallados.

En canto á investigación e análise da información recadada para asentar os principios teóricos, esta permitiunos contrastar todos os datos recompilados para engrandecer o noso coñecemento sobre a temática. A busca de bibliografía foi variada e complexa debido á gran cantidade de conceptos a incluír e relacionar entre si. Con todo, puidemos acceder a novas perspectivas que nos axudaron a integrar o aprendido no posterior deseño da proposta.

Conectado con isto, o seguinte obxectivo trataba sobre a adaptación da proposta á actual lei educativa nas denominadas SA. Neste aspecto, somerxémonos nesta andaina con incerteza debido á falta de consenso e á reducida información respecto a elas. Estes obstáculos foron solventados ao lograr estruturala seguindo o estudo exposto no marco teórico e adaptándoa ás nosas necesidades.

Paralelamente, establecemos a necesidade de crear unha proposta coherente que incluíra a selección de obras, a concreción dos materiais e a creación de actividades innovadoras e lúdicas que non deixasen de lado a obra literaria. Certamente, a conxunción destes elementos reflicte intrinsecamente dificultade, polo que a súa precisión foi un proceso de continuas reformulacións ata chegar ao aquí exposto.

Por exemplo, no que atinxe á selección de obras, xerouse a partir de múltiples análises e organizacións diferentes; a elaboración de materiais supuxo estar en continuo contacto para favorecer un deseño coordinando das nosas dúas visións e a determinación das actividades baixo eses pretextos fixo que rememorásemos e incorporásemos o conxunto de aprendizaxes acadadas durante toda a carreira. Por tales razóns, cremos que aportamos as liñas esenciais para alcanzar o relatado.

A seguinte finalidade demostra en certo modo todos os logros anteriores, tratándose de probar a efectividade da proposta nun contexto real. O maior inconveniente encontrado foi a adecuación ao tempo do que dispoñiamos debido aos requirimentos do presente curso académico. Porén, a observación e experimentación de como se facía realidade todo o imaxinado fixo que xustificase, sen dúbidas, todo o esforzo realizado.

Ultimando, establecemos tamén como fin o traballo en parella efectivo. Con franqueza podemos afirmar que se tratou dun proceso laborioso debido á organización e á necesidade de estar constantemente colaborando para a redacción e a súa reformulación. Aínda así, todo o aquí recollido é froito dunha retroalimentación reveladora que nos ofrecía a oportunidade de prosperar conxuntamente grazas ao apoio incesante e á crítica construtiva, enriquecendo enormemente as perspectivas individuais.

Tendo todo o anterior en consideración e tomando como referencia a nosa opinión, todos estes atrancos favoreceron o achegamento a novos sendeiros gratificantes que nos aportaron novas perspectivas, nun inicio non contempladas, mais que nos ampararon na consecución destas pretensións desde o plano profesional ata o persoal.

Somerxéndonos na vertente emocional, e retomando a posta en práctica co alumnado, a posibilidade de efectuar conxuntamente a proposta que ambas deseñamos supuxo o mellor agasallo que podiamos recibir, constituíndo unha experiencia inesquecible que permanecerá connosco ao longo de toda a nosa andaina pola docencia. O noso afán polo realizado ía parello coa ilusión, nervios e curiosidade dos e das cativas no decurso das dinámicas executadas. Isto denotou o seu interese por aprender xogando e, sobre todo, conectarse dun xeito participativo e emotivo coa literatura e con espazos como a biblioteca escolar.

Así, o feito de dispor de liberdade de actuación na aula e poder reflexionar compartindo as nosas percepcións derivou non só na comprobación da metodoloxía realizada, senón que tamén supuxo un forte impulso cara ao futuro. Desde a nosa perspectiva, este traballo abre as portas a proseguir investigando desde unha dobre vertente, é dicir, desde unha perspectiva teórica e práctica.

Primeiramente, consideramos que a forma máis eficaz de recoller novos datos e ampliar a análise sería coa realización da proposta na súa integridade. Deste xeito, faríase posible que un centro educativo implementase estas actuacións como Proxecto de Centro incluído no Plan Anual de Lectura. Isto suporía a súa posta en funcionamento nos diversos cursos co emprego de obras literarias diferentes en función do nivel. Estímase unha experiencia moi valiosa por ofrecer distintos puntos de vista sobre o grao no que as imaxes mentais baseadas en prexuízos impregnan o seu pensamento e lóxica comprensiva. Por conseguinte, agardamos que se poida pór en funcionamento, sendo incluso nós como futuras docentes quen colaboremos co resto do profesorado dun centro co citado fin.

Por outra banda, tamén consideramos oportuno profundar nunha variable concreta do labor executado, especificando na conexión e achegamento do alumnado aos álbums ilustrados. Durante o período de Prácticum II realizamos certas actividades de lectura arredor dalgúns libros seleccionados, o que nos permitiu presentar a hipótese de que a atención e interese de cara ás obras era menor ao carecer dunha misión a resolver, do fío condutor e do coñecemento previo dos personaxes. Desta maneira, cremos oportuno promover a realización dun posible estudo que analizase a influencia das metodoloxías innovadoras aplicadas; podendo así ofrecer resultados validados.

En definitiva, a elaboración deste Traballo de Fin de Grao non a percibimos unicamente como o remate dun ciclo da nosa formación; xa que tamén supuxo un punto de inflexión coa conexión entre a investigación, o deseño e o seu desenvolvemento na realidade. Esta conxugación levounos a desexar continuar dedicando os nosos esforzos para facer realidade unha educación que promova a lectura desde a primeira infancia, que incite á motivación pola aprendizaxe e que instaure un pensamento crítico no alumnado.

Este camiño pola aprendizaxe supón a xénese de numerosas e valiosas pegadas, que sen desvalorizar a relevancia dos personaxes antagonistas na literatura, permita un espallamento comunitario, desde o ámbito educativo, da necesidade de reflexionar para non xulgar en base a prexuízos en ningún plano da vida na sociedade actual. Ao igual que non podemos sentenciar un libro pola súa portada, tampouco podemos xulgar ás persoas sen deixarnos sorprender polo seu contido interior.

8. Referencias

- Achavar, C. C. (2019). Beneficios del juego en la acción pedagógica. *Foro educacional*, (33), 115-122. <https://doi.org/kdhh>
- Acurio, B., & Núñez, A. (2019). Creo, juego y aprendo con estrategias y recursos para mejorar la comprensión lectora. *593 Digital Publisher CEIT*, 4(2), 44-59. <https://doi.org/kdhj>
- Agrelo, E. (2015). Roig Rechou, B-A. (2013). Educação literária e literatura infantojuvenil / Educación literaria e literatura infantil e xuvenil. *Roig Rechou, B-A. (2013). Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 13(13), 207-209. <https://n9.cl/9ggdy>
- Álamo, F. (2006). La caracterización del personaje novelesco: perspectivas narratológicas. *Signa: Revista de la Asociación Española De Semiótica*, 15, 189-213. <https://doi.org/kdhk>
- Altamirano, F. (2016). Didáctica de la literatura: ¿cómo se contagia la literatura? *La Palabra*, (28), 155-171. <https://doi.org/kdhn>
- Álvarez, A. (1983). Lingüística y narrativa: los modelos actanciales. *Archivum: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, 33, 19-28. <https://n9.cl/09zna>
- Amar, A. M. (2006). Literature in the margins: a new canon for the XXI century? *Ciberletras: Revista de crítica literaria y de cultura*, (15). <https://n9.cl/f2b8e>
- Angulo-Quiñonez, M. A., & Quiñonez-Ortiz, E. C. (2020). Influencia de las percepciones, estereotipos y prejuicios en la práctica docente. *Polo del Conocimiento*, 5(7), 97-114. <https://n9.cl/oajaa>
- Bargiela, I. M., Puig, B., & Blanco, P. (2018). Las prácticas científicas en infantil. Una aproximación al análisis del currículum y planes de formación del profesorado de Galicia. *Enseñanza de las ciencias*, 36(1), 7-23. <https://doi.org/kdhn>
- Bernal, A.I., Macías, C., & Novoa, C. (2011). *Marco de referencia para las bibliotecas escolares*. Secretaría General Técnica.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Síntesis.
- Bibliotecas escolares de Galicia. (s. d.). *Plan Anual de Lectura*. <https://n9.cl/v4qiz>
- Blanco, L. X., & Rodríguez, J. A. (2021). Tres tendencias metodológicas y didácticas en los talleres de promoción, animación y mediación de lectura

- literaria en Colombia. En W. Becerra & J. I. Becerra (Coords), *Cinco senderos de la promoción, animación y mediación de lectura en Colombia* (pp. 17-50).
- Borda, M. I. (2002). *Literatura infantil y juvenil: teoría y didáctica*. Grupo Editorial Universitario.
- Borja, M., Alonso, A., & Ferrer, Y. (2010). Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana. *Estudios de literatura colombiana*, (27), 157-177. <https://doi.org/kdhp>
- Brusa, M., & Sevilla, M. (2021). *Cosas de brujas*. Babidi-Bú.
- Brusi, D., & Cornellà, P. (2020). Escape rooms y Breakouts en Geología. La experiencia de “Terra sísmica”. *Enseñanza de las ciencias de la tierra: Revista de la Asociación Española para la Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), 74-88. <https://n9.cl/zh4ia>
- Buksdorf, D. (2015). La reescritura como herramienta de respuesta literaria. *La Palabra*, (27), 95-106. <https://doi.org/kdhq>
- Cañamares, C. e Cerrillo, P. (2007b). El concepto de “Primeros Lectores” . En P. C. Cerrillo e S. Yubero (Coord.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 65-73). CEPLI.
- Cañamares, C., & Cerrillo, P. (2007a). Algunas consideraciones sobre el concepto de animación a la lectura. En P. C. Cerrillo e S. Yubero (Coord.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 312-315). CEPLI.
- Carrillo-Ojeda, M. J., García-Herrera, D. G., Ávila-Mediavilla, C. M., & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). El juego como motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje del niño. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonia*, 5(1), 430-448. <https://doi.org/kdhr>
- Castán, G. (2007). La biblioteca escolar como espacio de encuentro y de compensación. En J. G. Herrero (Dir.), *La Articulación de Los Recursos En El Funcionamiento de La Biblioteca Escolar*, 221-252. Secretaría General Técnica.

- Cerrillo, P. C. (2016). La importancia de la literatura infantil y juvenil en la educación literaria. En A. Díez, V. Brotons, D. Escandell, & J. Rovira (Eds), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 32-41). Publicacions de la Universitat d'Alacant.
- Cerrillo, P., & Sánchez, C. (2007). Lo literario y lo infantil: concepto y caracterización de la literatura infantil. En P. C. Cerrillo & S. Yubero (Coords.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 17-27). CEPLI.
- Cerrillo, P.C. (2010). *Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria*. Octaedro.
- Cerrillo, P.C., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2007). Libros, lectores y mediadores. En P.C. Cerrillo e S. Yubero (Coord.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 277-284). CEPLI.
- Cervantes, R.D., Pérez, J.A., & Alanís, M.D. (2017). Niveles de comprensión lectora. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 17(2), 73-114. <https://n9.cl/pgazf>
- Cervera, J. (1989). En Torno a la Literatura Infantil. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, (12), 157-168. <https://n9.cl/ul9k4>
- Chavarría, J. (2006). Teoría de las situaciones didácticas. *Cuadernos de Investigación y Formación En Educación Matemática*, 1(2), 1-10 <https://n9.cl/174yl>
- Cobo, G., & Valdivia, S. M. (2017). *Juego de Roles*. Instituto de Docencia Universitaria. <https://n9.cl/lhka3>
- Colomer, T. (2000). Texto, imagen, imaginación. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 13(130), 7-17. <https://n9.cl/c11o9>
- Colomer, T. (2005). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2010). *La evolución de la enseñanza literaria*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://n9.cl/fq841>

- Conde, A. (2004). Estudio sobre una deriva conceptual: del Monstruo al otro a través de la literatura. *A Parte Rei: Revista de filosofía*, (34), 1-17. <https://n9.cl/p7mn4>
- Contreras, E. (2021). Los mediadores literarios de los futuros maestros. Exploración de los relatos de vida literaria. *Álabe*, (24), 1-19. <https://doi.org/kdhs>
- Crescini, V. (2011). ¿Es posible «aprender haciendo» en la escuela primaria? *Pedagogía Magna*, (11), 250-256. <https://n9.cl/pt59y>
- Cruz, M. (2019). Mediación docente en la lectura literaria en Secundaria. *Campo Abierto: Revista de Educación*, 38(1), 5-18. <https://n9.cl/chf24>
- Cruz, M. R., & Gamboa, E. E. (2021). El juego de roles para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de educación básica regular. *Polo del Conocimiento*, 6 (12), 1029-1048. <https://n9.cl/2ok8x>
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, 11 (21), 109-140. <https://n9.cl/pkkdr>
- D'Amanzo, M. E., & Casari, L. M. (2021). Intervención ante prejuicios estéticos y condiciones físicas en niños y niñas de 5 años. *Informes psicológicos*, 21(1), 73-86. <https://doi.org/kdht>
- De Dios, O. (2022). *Monstro Azul*. Apila Ediciones
- De Puig, I e Sátiro, A. (2011). *Jugar a pensar con niños y niñas de 4 a 5 años*. Octaedro.
- Decreto 150/2022, do 8 de setembro, polo que se establece a ordenación e o currículo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario oficial de Galicia*. 9 de setembro de 2022, núm 172, 47984-48056. <https://n9.cl/89y81>
- Decreto 79/2010, do 20 de maio, para o plurilingüístico no ensino non universitario de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*. 25 de maio de 2010, núm. 97, 9242-9247. <https://n9.cl/3cu8a>
- Del Olmo, M. (2005). Prejuicios y estereotipos: un replanteamiento de su uso y utilidad como mecanismos sociales. XXI. *Revista de educación*, 7(2), 13-23. <https://n9.cl/z5sij>

- Díaz, J. & Sotomayor, M. V. (2010). Metamorfosis del cuento popular en castellano. En B. A. Roig; I. Soto & M. Neira (Coords.), *Reescrituras do conto popular (2000-2009)* (pp. 35-62). Xerais. <https://n9.cl/ggkc8>
- Díaz-Plaja, A. (2002). Les reescriptures a la literatura infantil i juvenil actual. En T. Colomer (Ed.), *La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis* (pp. 161- 170). ICE/UAB.
- Dieckman, S. (2018). *Bosque*. Monsa kids.
- Durán, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Octaedro.
- Durban, G. (2010). Biblioteca escolar y cultura digital. Primeras noticias. *Revista de literatura*, (248), 15-20. <https://n9.cl/przc3>
- Elizondo, C. (2018). Mirada DUA, una mirada necesaria. *Mon petit coin d'éducation*. <https://n9.cl/fq1m>
- Encabo, E. & López, A. (2007). El taller como estrategia de creación literaria: recuperando la imaginación . En Cerrillo, P. e Yubero, S. (Coord.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 135-145). CEPLI.
- Enesco, I., & Guerrero, S. (2012). El prejuicio en la niñez. Algunas pistas para entenderlo y mitigarlo. *Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (344), 19-22. <https://n9.cl/2hdvf>
- Espinosa, A., Calderón-Prada, A., Burga, G., & Güímac, J. (2007). Estereotipos, prejuicios y exclusión social en un país multiétnico: el caso peruano. *Revista de psicología*, 25(2), 295-338. <https://doi.org/kdhv>
- Federación de Gremios de Editores de España. (2022). *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2021*. CONECTA. <https://n9.cl/bbqix>
- Fernández-Pérez, R., & Álvarez, L. (2019). *La evaluación en la etapa de Educación Infantil: hacia un modelo más inclusivo*. En T. Sola, M. García, A. Fuentes, A.M. Rodríguez., & J. López, Innovación educativa en la sociedad digital (1266-1278). Dykinson. <https://doi.org/kdhw>
- Ferreira, C. (2016). *As reescrituras dos contos maravilhosos na Literatura Infantil e Xuvenil Galega* [Tese de doutoramento]. Universidade de Santiago de Compostela. <https://n9.cl/oyz1p>

- Ferreira, C. (2017). El personaje en el cuento maravilloso: la subversión de arquetipos femeninos de brujas, princesas y hadas. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, (15), 41-56. <https://n9.cl/rby16>
- Ferreira, C. (2020). Cuento maravilloso y reescrituras en la Literatura Infantil y Juvenil gallega. *Elos: Revista de Literatura Infantil e Xuvenil*, (7), 97-119. <https://doi.org/kdhx>
- Galbán, A. M., & Manfred, R. (2013). El fomento de la lectura: una iniciativa allende los mares. *Bibliotecas: Anales de Investigación*, (8-9), 270-273. <https://n9.cl/2b5ew>
- Garcés, L. F. (2015). La virtud aristotélica como camino de excelencia humana y las acciones para alcanzarla. *Discusiones filosóficas*, 16(27), 127-146. <https://doi.org/g6qx>
- García, M. (2007). *Nosotros, los profesores. Breve ensayo sobre la tarea docente*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García-Lago, V. (2002). ¿Educamos En Prejuicios O Educamos En Valores?. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (7), 1-8. <https://n9.cl/zabku>
- Garrido, M. A. (2015). Arquetipo. *En DETLI. Diccionario Español de Términos Literarios Internacionales*. <https://n9.cl/hs5tn>
- González, C. X., & Solovieva, Y. (2016). Impacto del juego de roles sociales en la formación de la función simbólica en preescolares. *Revista de Psicología*, 8(2), 49-70. <https://doi.org/kdhz>
- González, C., & Gaete, R. (2017). Tres momentos de la lectura: una estrategia para fomentar la comprensión lectora en contexto de evaluación de estudiantes universitarios. *Extramuros: revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*, (16), 7-24. <https://n9.cl/j042g>
- González, C., Gladic, J., & Contador, N. (2022). Conceptualizaciones sobre mediación, animación y promoción de la lectura: acercamiento a sus procesos y actividades. *Tejuelo: Didáctica de La Lengua y La Literatura*, (36), 41-68. <https://doi.org/kdh2>
- González, F. (2013). *Temas Transversales y Areas Curriculares*. Anaya Publishers.

- G-Pedreira, R., & Cortizas- Varela, O. (2021). La deconstrucción de identidades coercitivas mediante la reescritura de arquetipos en Nimona, de Noelle Stevenson. En R. Grana (Coord.), *Discursos, mujeres y artes. ¿Construyendo o derribando fronteras?* (pp. 242-263). Colección Conocimiento Contemporáneo.
- G-Pedreira, R., & Ferreira-Boo, C. (2022). Variaciones de la bruja en las reescrituras de La bella durmiente de Walt Disney Pictures. *Atenea*, (525), 243-265. <https://doi.org/kdh3>
- Greimas, A. J., & Courtés, J. (1990). *Semiótica: Diccionario razonado de la teoría del lenguaje* (Trad E. Ballón & H. Campodónico). Editorial Gredos. (Trabajo original publicado en 1979). <https://n9.cl/5zbs0>
- Hassinger-Das, B., Toub, T. S., Zosh, J. M., Michnick, J., Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (2017). Más que diversión: el lugar de los juegos reglados en el aprendizaje lúdico. *Infancia Y Aprendizaje*, 40(2), 191-218. <https://doi.org/ggcq6b>
- Hernández, A. (2006). Hacia una poética del cuento folclórico. *Revista de literaturas populares*, 6(2), 371-392. <https://n9.cl/cwbip>
- Hoyos, A. M., & Gallego, T.M. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (51), 23-45. <https://n9.cl/xa76w>
- Hoyos, M. C. (2015). La literatura infantil y sus beneficios en el desarrollo del pensamiento y del lenguaje. *Katharsis*, (19), 73-98. <https://doi.org/kdh4>
- Jurado, C. (2008). Los temas transversales en la educación. *Innovación y experiencias educativas*, (45), 1-11. <https://n9.cl/qnofe>
- Lebrija, C. K., Alamilla, E., León, R., & Hermsillo, Á. M. (2016). El papel de la familia y de la escuela en la formación de valores. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 19(4), 1355-1380. <https://n9.cl/bm6sz>
- Lei 10/2007, do 22 de xuño, da lectura, do libro e das bibliotecas. *Boletín Oficial do Estado*, 23 de xuño de 2007, núm. 150, pp. 1-19. <https://n9.cl/9ytdq>
- Lewis, G., & Bedson, G. (1999). *Games for Children. Resource Books Resource Books for Teachers*. Oxford.

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. 30 de diciembre de 2020, núm 340, 122868-122953. <https://n9.cl/xmfw>
- Litchfield, D. (2017). *O xigante secreto do avó*. Hércules de Ediciones
- Maina, M. G. (2017). La dimensión lúdica de la lectura. *Revista Ludicamente*, 6(12), 1-13. <https://n9.cl/6baqd>
- Majó, F. (1989). Libros de imágenes en la escuela infantil: libros para los niños que no saben leer. En P. Montesino (Coord.), *Sobre didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Arturo Medina* (pp. 339-350). Universidad Complutense de Madrid.
- Mancilla, F., Bahamonde, S., & Pac, A. (2021). Estrategias literarias en las reescrituras contemporáneas de los cuentos tradicionales. *Informes Científicos y Técnicos (Universidad Nacional de la Patagonia Austral)*, 13(3), 16-35. <https://doi.org/kdh5>
- Manifiesto UNESCO/IFLA sobre la Biblioteca Escolar (1999). *Educación y biblioteca*, (102), 19-20. <https://n9.cl/vj03v>
- Martín Del Pozo, M. A., & Rascón, D. (2015). La educación literaria: una oportunidad de aprendizaje-servicio para la formación integral del futuro maestro. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 19(1), 350-366. <https://n9.cl/3r66o>
- Martínez, M. J. (2019). Una aproximación al álbum ilustrado. *Publicaciones Didácticas*, (105), 294-300. <https://n9.cl/7clym>
- Mateo, E., & Gómez, M. (2018). *Expresión y Comunicación*. MacMillan Education.
- Mateos, A., & Muñoz, H. (1997). Aspectos de interés en la literatura infantil: animales protagonistas, arquetipos y análisis del contexto. *Lenguaje y textos*, (10), 323-327. <https://n9.cl/trogt>
- Mauclair, P. (2020). Si los animales hablaran... El animal en los álbumes infantiles españoles. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 33(293), 6-17. <https://n9.cl/acq2f>
- Medina, T. (2014). La importancia del diseño gráfico en el álbum ilustrado. *Peonza*, (109), 53-61. <https://n9.cl/05zfe>

- Mendívil, L. (2011). El arte en la educación de la primera infancia: una necesidad impostergable. *Educación*, 20(39), 23-36. <https://doi.org/kdh6>
- Mendoza, A. (2005). La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil. En M. C. Utanda ; P. Cerrillo & J. García (Coords.), *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 33-61). UCLM. Colección Estudios.
- Mendoza, A. (2008): *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://n9.cl/2vcg0>
- Mendoza, A. (2010). La formación receptora : análisis de los componentes del intertexto lector. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (41), 53-69. <https://n9.cl/wluyp>
- Merlan, P. & Millán, B. (2021). *Xa non son o malo*. Antela Editorial.
- Ministerio de cultura e deporte do goberno de España (2021): *Plan de fomento de la lectura 2021-2024*. <https://n9.cl/2myv1>
- Ministerio de Cultura y Deporte. (2022). *Encuesta de hábitos y prácticas culturales en españa 2021-2022*. Secretaría General Técnica. <https://n9.cl/kj0n5>
- Morote, P. (2002). El cuento de tradición oral y el cuento literario: de la narración a la lectura. En A. Mendoza (Coord.), *La seducción de la lectura en edades tempranas* (pp. 159-197). Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Moya, A. J., & Cañamares, C. (2020). Hacia un análisis multimodal del libro álbum y los estudios de género. Introducción. En A. J. Moya & C. Cañamares (Coords), *Libros álbum que desafían los estereotipos de género y el concepto de familia tradicional* (pp. 17- 46). Arcadia.
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Munita, F. (2021). *Yo, mediador(a): Mediación y formación de lectores*. Octaedro. <https://doi.org/kdh7>
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://n9.cl/yah6>

- Novak, J. D. (1998). *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept maps as facilitative tools for schools and corporations*. Routledge.
- ORDE do 8 de setembro de 2021 pola que se desenvolve o Decreto 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia en que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación. *Diario oficial de Galicia*. 26 de outubro de 2021, núm 206, 52272- 52379. <https://n9.cl/uosv3>
- ORDEN de 11 de maio de 2022 por la que se convoca el Plan de mejora de bibliotecas escolares en centros públicos no universitarios de titularidad de esta consellería para el curso 2022/23 (código de procedimiento ED516A). *Diario Oficial de Galicia*, 30 de mayo de 2020, núm. 102, pp. 31483-31522. <https://n9.cl/w76of>
- Pabst, I., & Zedelius, M. (2021). *Elfi, la cocodrila triste*. Tramuntana.
- Pernas, E. (2008). Animación a la lectura y promoción lectora. En P, López & J. C, Santos, *Guía para bibliotecas escolares* (pp. 261-290). Universidad de la Coruña.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Editorial Labor.
- Piqueres, M. (2022). *Programar en LOMLOE: Paso a Paso*.
- Portillo, M. E. (2020). Aprendemos desde el movimiento. *Educación*, 26(1), 59-62. <https://doi.org/kdh8>
- Prieto, A. J., & Fernández, J. (2021). Situaciones de aprendizaje: Diseño y desarrollo. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 14(79), 22-41. <https://n9.cl/61nv9>
- Propp, V. (1985). *Morfología del cuento; las transformaciones de los cuentos maravillosos. El estudio estructural y tipológico del cuento*. Akal.
- Quizhpe, A. (2012). *Estrategias básicas de mediación lectora*. Diario Centinela.
- Ramón M. M. (2005). Literatura infantil de tradición oral: una aproximación desde sus géneros. *Garoza: Revista de la Sociedad Española de Estudios Literarios de Cultura Popular*, (5), 187-207. <https://n9.cl/p43rs>

- Ramos, N. (2022). Art Thinking en la Etapa de Educación infantil: hacer aprendiendo y aprender haciendo. *Tercio Creciente. Revista de Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural*, (6), 91-99. <https://doi.org/kdh9>
- Real Academia Española. (s.d.). Estereotipo. *En Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 12 de enero de 2023, de <https://n9.cl/raoli>
- Real Academia Española. (s.d.). Prejuicio. *En Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 10 de enero de 2023, de <https://n9.cl/c7t5f>
- Real Academia Galega. (s.d.). Estereotipo. *En Diccionario da RAG*. Recuperado en 10 de xaneiro de 2023, de <https://n9.cl/rcb76>
- Real Academia Galega. (s.d.). Prexuízo. *En Diccionario da RAG*. Recuperado en 10 de xaneiro de 2023, de <https://n9.cl/5nk9q>
- Real Decreto 95/2022 de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*. 2 de febrero de 2022, núm 28, 1-33. <https://n9.cl/vqmvn>
- Rivera, A. Y., & García, L. M. (2016). La evaluación para el aprendizaje en la educación infantil o parvularia. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 2(2), 106-117. <https://doi.org/kdjb>
- Roas, D. (2019). El monstruo fantástico posmoderno: entre la anomalía y la domesticación. *Revista de Literatura*, 81(161), 29-56. <https://doi.org/kdjc>
- Rodari, G. (1996). *Gramática de la fantasía*. Ediciones del Bronce
- Rodríguez, A. (junio, 2010). *Acerca de la definición de "cuento popular"* [Sesión de conferencia]. Simposio sobre Literatura Popular en la sede de la Fundación Joaquín Díaz, Valladolid, España. <https://n9.cl/jellu>
- Rodríguez, C. (2008). La animación a la lectura como fórmula para captar lectores (¿Hace ruido? ¿se puede cambiar el diseño?). *Ocnos: Revista de Estudios Sobre Lectura*, (4), 77-81. <https://doi.org/kdjd>
- Rodríguez, F. J., & Ruiz, M. M. (2020). La subversión de los estereotipos de princesa en tres álbumes posmodernos. En A. J. Moya & C. Cañamares (Coords), *Libros álbum que desafían los estereotipos de género y el concepto de familia tradicional* (pp. 77-110). Arcadia. <https://doi.org/kdjf>

- Rodríguez, F., Garza L. R., & Delgadillo, J. A. (2016). El juego de rol, didáctica activa generadora de aprendizajes significativos en estudiantes. En F. Mercader (Coord.). *Memorias del congreso internacional* (pp. 28-34).
- Rodríguez, M. L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista electrònica d'investigació i innovació educativa i socioeducativa*, 3(1), 29-50. <https://n9.cl/5ycl>
- Rodríguez, R. (2016). Filosofía política en acción. El juego de rol como estrategia de enseñanza. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15(29), 165-174. <https://doi.org/kdjg>
- Roig, B. A., & Ferreira, C. (2010). O conto de transmisión oral na LIX galega. En B. A. Roig; I. Soto & M. Neira (Coords.), *Reescrituras do conto popular (2000-2009)* (pp. 83-108). Xerais.
- Rojas, S. (2017). La mediación de la lectura: Algunas consideraciones teóricas. En E. M, Ramírez, *La formación de lectores en el campo de la Bibliotecología* (pp. 59-79). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ruiz, L. (2005). La construcción de los primeros conocimientos numéricos. En M.C. Chamorro (coord), *Didáctica de las matemáticas* (pp. 181-219). Pearson.
- Sainz, L. M. (2005). La importancia del mediador: una experiencia en la formación de lectores. *Revista De Educacion*, (1), 357-362. <https://n9.cl/xu9ob>
- Salazar, S. (2006). Claves para pensar la formación del hábito lector. *Allpanchis*, 37(66), 13-46. <https://doi.org/kdjh>
- Sandoval, P., Maldonado-Fuentes, A. C., & Tapia-Ladino, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación*, 15(1), 49-75. <https://n9.cl/x5f7w>
- Sanjuán, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia. Revista Internacional de Estudios Literarios*, (8), 155-178. <https://doi.org/kdji>

- Sindicato ANPE RIOJA. (2022, 22 abril). *Charla Informativa. Evaluación con LOMLOE en Infantil y Primaria*. [Vídeo]. YouTube. Recuperado 23 de febrero de 2023 de <https://n9.cl/qu341>
- Solís, P. (2019). La importancia del juego y sus beneficios en las áreas de desarrollo infantil. *Voces de la educación*, 4(7), 44-51. <https://n9.cl/gmx3xt>
- Soto, J., Cremades, R., & García, A. (2017). *Didáctica de la literatura infantil*. Universidad de Extremadura. <https://n9.cl/msao9>
- Suárez, J., Pérez, B., Sánchez, A., Soto, A., Muñoz, J., & García-Cueto, E. (2011). Prejuicios, estereotipos y asignación de culpa. *REMA, Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 16(1), 1-12. <https://n9.cl/os1ou>
- Suárez, L. (27 de enero de 2022). *Comprensión Lectora: Definición y 4 técnicas para mejorarla*. Sanarai. <https://n9.cl/3xsnl>
- Tabernero, R. e Tagüeña, L. (2020). Álbum y desarrollo de la dimensión emocional de los lectores. Análisis de respuestas de un grupo de 1º de educación primaria. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil: ANILIJ*, (18), 115-126. <https://n9.cl/x2fq0>
- Tejerina, I. e Echevarría, E. (2007). Formación del lector y educación en valores: estética y ética de la literatura. En Cerillo, P., Cañamares, C. e Sánchez, C. (Coord.), *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (pp.269-278). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Torres, L. L. (2018). *Interiorización de los estereotipos de género en la sociedad argentina y el ideal de belleza en los mensajes publicitarios. Estudio transversal en 4 rangos de edad que abarca de los 18 a los 49 años* [Tesis Doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. <https://n9.cl/5yorp>
- Valls, R. (2022). *Programación Didáctica y Situaciones de Aprendizaje desde la LOMLOE (Spanish Edition)*. Universo de Letras.
- Vergara, J. J. (2018). *Narrar el aprendizaje: La fuerza del relato en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)*. Ediciones SM.
- Viñas, M. (2015). Hábito lector y promoción de la lectura en las bibliotecas. *Letras*, 1(1), 67-71. <https://n9.cl/780we>
- Woollard E. & Davies, B. (2016). *El dragón y el caballero apetitoso*. Picarona Xunta de Galicia (s.d.). *Plan LIA 2021-2025*. <https://n9.cl/73us9>

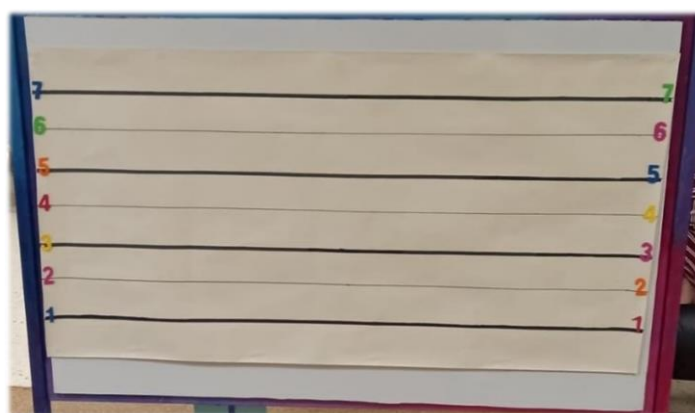
9. Anexos

Nas vindeiras páxinas recóllense enlaces, figuras e imaxes que clarifican os materiais elaborados. Consecuente, todo o que se expón deseguido é de elaboración propia, a excepción daqueles nos que se indique de xeito específico unha fonte determinada. Asemade, as ilustracións utilizadas para a xénese dos recursos son de licenzia libre ou dos álbums ilustrados referenciados.

9.1. Anexo 1. Instrumentos de avaliación

[Anexo 1.1.](#) Avaliación inicial. Rolda de sospeitosos

Ilustración 1. Rolda de sospeitosos



[Anexo 1.2.](#) Avaliación formativa. Diario alumnado

Ilustracións 2-10. Páxinas do diario



DRAGON

SENTINME...

OS MEUS AXUDÁRONME

GUSTOUME O LIBRO?

XIGANTE

SENTINME...

OS MEUS AXUDÁRONME

GUSTOUME O LIBRO?

MONSTRO AZUL

SENTINME...

OS MEUS AXUDÁRONME

GUSTOUME O LIBRO?

BRUXA

SENTINME...

OS MEUS AXUDÁRONME

GUSTOUME O LIBRO?

GUSTOUCHE SER DETECTIVE?

Anexo 1.3. Avaliación sumativa. Rúbrica obxectivos

Ilustración 11. Rúbrica por discente

| RÚBRICA OBXECTIVOS XERAIS PROXECTO | | Discente: | |
|--|---|---|---|
| Indicadores de avaliación Achégase á literatura infantil e ten unha actitude positiva cara á biblioteca do centro Logra asentar a educación literaria, conseguindo o hábito lector, a competencia literaria e a comprensión lectora Desenvolve a empatía, a convivencia democrática e o pensamento crítico a través da reflexión e comprensión Entende a necesidade de erradicar estereotipos ou prexuízos liderados polas aparencias | Ben 3 | Regular 3 | Mal 1 |
| | Esfórzase sempre por achegarse á literatura infantil e amosa unha actitude positiva | Ás veces esfórzase por achegarse á literatura infantil e amosa unha actitude positiva | Nunca se esforza por achegarse á literatura infantil e non amosa unha actitude positiva |
| | Achégase á educación literaria, conseguindo o hábito lector, a competencia literaria e a comprensión lectora | Ás veces achégase á educación literaria, conseguindo, pouco a pouco, o hábito lector, a competencia literaria e a comprensión lectora | Non se achega á educación literaria, nin consegue o hábito lector, a competencia literaria ou a comprensión lectora |
| | Desenvolve sempre a empatía, a convivencia democrática e o pensamento crítico a través da reflexión e comprensión | Desenvolve, ás veces, a empatía, a convivencia democrática e o pensamento crítico a través da reflexión e comprensión | Non desenvolve a empatía, a convivencia democrática ou o pensamento crítico a través da reflexión e comprensión |
| Entende sempre a necesidade de erradicar estereotipos ou prexuízos liderados polas aparencias | Entende, ás veces, a necesidade de erradicar estereotipos ou prexuízos liderados polas aparencias | Non entende a necesidade de erradicar estereotipos ou prexuízos liderados polas aparencias | |

Anexo 1.4. Avaliación sumativa. Lista de cotexo

Ilustración 12. Lista de cotexo por discente

Nome: _____

| CRITERIOS | Con dificultade | En progreso | Sen dificultade |
|---|-----------------|-------------|-----------------|
| CONCEPTUAIS | | | |
| Relaciona e entende a información que chega das distintas fontes. | | | |
| Sintetiza e comprende as ideas para reflectilas no taboleiro ou no produto final. | | | |
| Analiza reflexivamente o propio proceso de aprendizaxe. | | | |
| Comprende a necesidade de coidar o medio con actuacións como as 3R. | | | |
| É consciente das consecuencias do cambio climático para a vida dos seres vivos no planeta. | | | |
| Entende a necesidade de coidar a súa contorna próxima en colaboración con outros e outras. | | | |
| PROCEDIMENTAIS | | | |
| Escoita con atención a lectura do relato e participar activamente na súa reflexión. | | | |
| Desenvolve o pensamento creativo a través de diferentes formas de expresión. | | | |
| Experimenta con distintos materiais e técnicas para a produción artística. | | | |
| Logra un desenvolvemento axeitado das habilidades motrices básicas e de expresión corporal. | | | |
| É capaz de utilizar o concepto ordinal e cardinal do número natural. | | | |
| Desenvolve un pensamento científico seguindo as fases de observación, deseño de hipótese, experimentación, análise dos resultados e verificación ou refutación da hipótese inicial. | | | |
| Produce diversidade de sons e discriminación auditiva: sons e silencio. | | | |
| Crea receitas con froitas para degustar novos sabores e achegarse progresivamente ao consumo de alimentos saudables | | | |
| Realiza audios explicativos da contorna próxima e inserilos na aplicación Geocatching en colaboración con outros cursos. | | | |
| ACTITUDINAIS | | | |
| Sensibilízase sobre os prexuízos activando o seu pensamento crítico por medio da literatura. | | | |
| Cambia reflexivamente o seu modo de pensar tras coñecer diversas perspectivas. | | | |
| Participa cunha actitude positiva nas actividades literarias propostas. | | | |

Anexo 1.5. Autoavaliación e coavaliación. Avaliación figuroanalóxica

- Autoavaliación (cantos máis personaxes representados, maior grao de aprendizaxe)

Ilustración 13. Tarxetas de autoavaliación



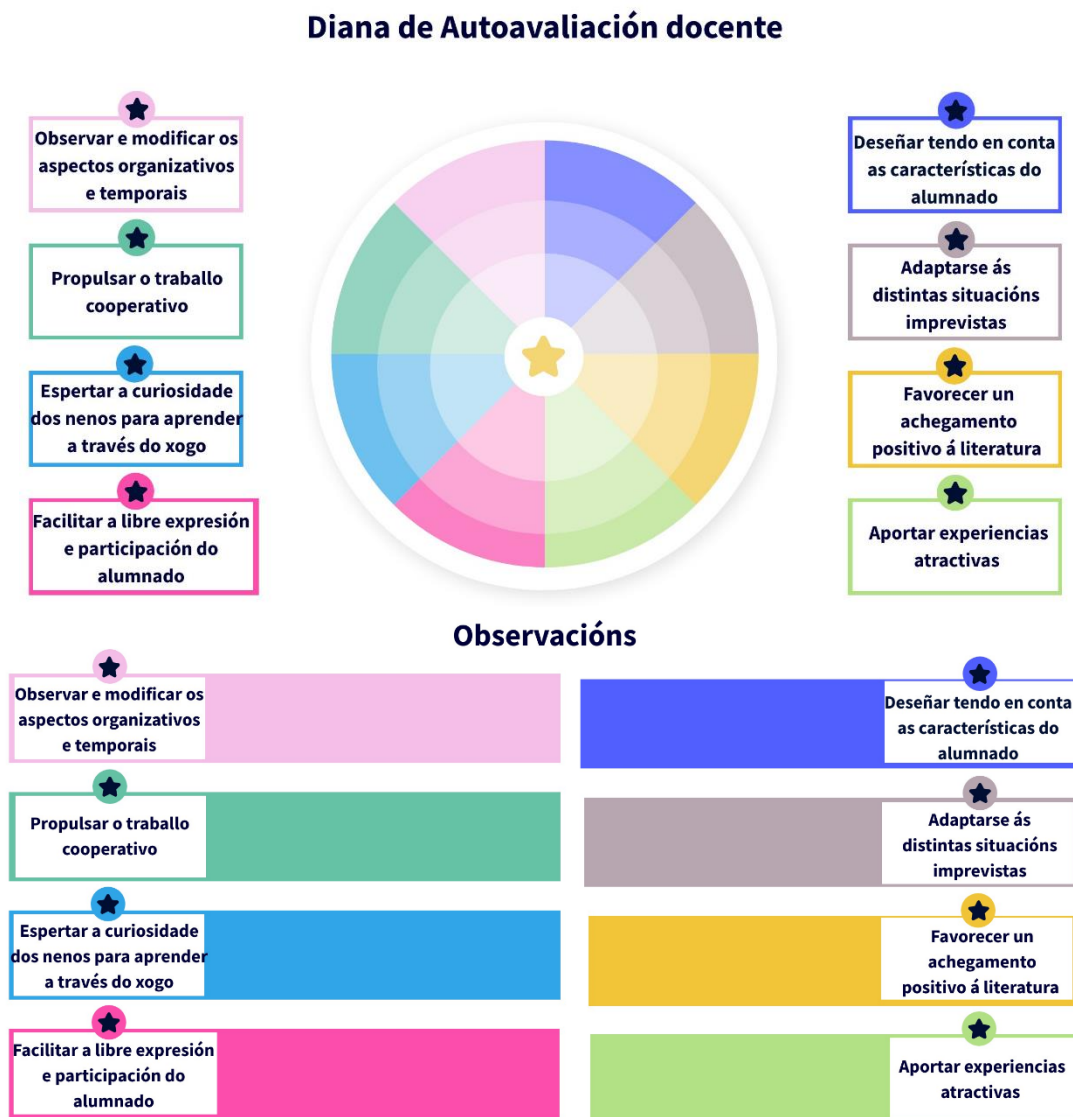
- Coavaliación (exprésase o traballo grupal por medio do número de personaxes e da distribución espacial dos mesmos)

Ilustración 14. Tarxetas coavaliación



Anexo 1.6. Autoavaliación docente. Diana

Ilustración 15. Diana de autoavaliación e observacións pertinentes



9.2. Anexo 2. Materiais actividade inicial

Anexo 2.1. Sobre e cartel desaparecida

Ilustracións 16-18. Primeiro envío de A voz dos Contos





[Anexo 2.2.](#) Vídeo inicial

Ilustración 19. Captura do vídeo



Enlace acceso: [VIDEO PRIMEIRO DIA.mp4](#)

[Anexo 2.3.](#) Pistas

Ilustracións 20-27. Pistas creadas por personaxe





Anexo 2.4. Caixa do correo e taboleiro de sospeitosos

Ilustracións 28-29. Materiais centrais elaborados



Ilustracións 30-32. Algúns exemplos do proceso de creación



[Anexo 2.5](#). Vídeo explicativo

Ilustración 33. Captura vídeo explicativo



Enlace: [Vídeo explicativo.mp4](#)

9.3. Anexo 3. Materiais bloque 1

[Anexo 3.1](#). Carta e vídeo presentación Elfi

Ilustración 34. Carta Elfi



Ilustración 35. Vídeo presentación Elfi



Enlace: [ELFI- cocrodila.mp4](#)

Anexo 3.2. Mazo de xuíz

Ilustración 36. Mazo utilizado nas dinámicas



Anexo 3.3. Situación adidáctica de enumeración

Ilustración 37-38. Situacións e Elfis a colocar



[Anexo 3.4.](#) Situación adidáctica valor ordinal

Ilustración 39. Tren



[Anexo 3.5.](#) Espello Elfi

Ilustración 40. Espello coa forma da boca da crocodila



[Anexo 3.6.](#) Modelo folla do que nos fai especiais e cofre

Ilustracións 41-42. Materiais dinámica do que nos fai especiais



[Anexo 3.7](#). Xornal

Ilustracións 43-44. Portada e exemplo de páxina a cubrir



9.4. Anexo 4. Materiais bloque 2

[Anexo 4.1](#). Carta e vídeo presentación oso

Ilustración 45. Carta oso



Ilustración 46. Vídeo-presentación oso



Enlace: [Oso.mp4](#)

Anexo 4.2. Receita masa de sal

Ilustración 47. Masa de sal



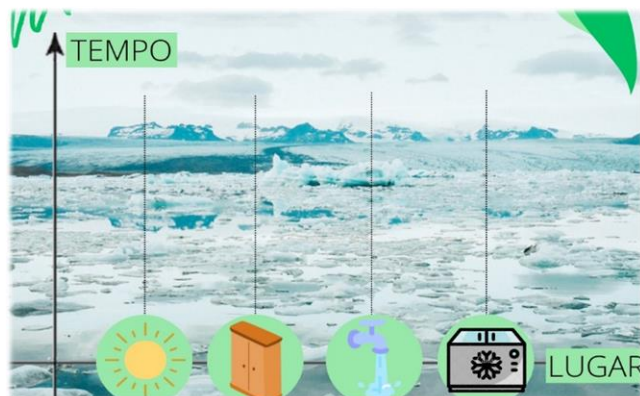
Anexo 4.3. Mural visual de hipóteses

Ilustración 48. Gráfico a cubrir coas ideas do alumnado



Anexo 4.4. Gráfico exemplificativo

Ilustración 49. Exemplo de gráfico a completar na actividade



9.5. Anexo 5. Materiais bloque 3

[Anexo 5.1.](#) Carta e vídeo presentación lobo

Ilustración 50. Carta lobo



Ilustración 51. Vídeo presentación lobo



Enlace: [Lobo.mp4](#)

[Anexo 5.2.](#) Caixa da culpabilidade

Ilustración 52. Caixa na que introducir razóns de culpabilidade do lobo



Anexo 5.3. Receitas

Ilustracións 53-56. Receitas por grupo



9.6. Anexo 6. Materiais bloque 4

Anexo 6.1. Carta e vídeo presentación dragón

Ilustración 57. Carta dragón



Ilustración 58. Vídeo presentación dragón



Enlace: [Dragón.mp4](#)

Anexo 6.2. Dados

Ilustración 59. Dados coas imaxes seleccionadas



9.7. Anexo 7. Materiais bloque 5

Anexo 7.1. Carta e vídeo presentación xigante

Ilustración 60. Carta xigante



Ilustración 61. Vídeo presentación xigante



Enlace: [Xigante.mp4](#)

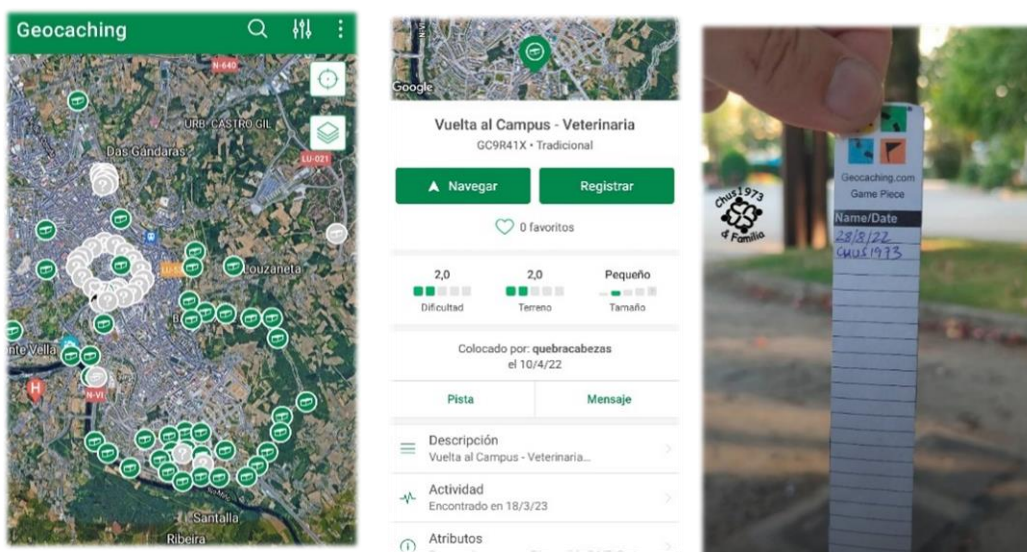
Anexo 7.2. Pegada do xigante

Ilustración 62. Pegada sobre a que expor ideas previas



Anexo 7.3. Funcionamento Geocaching

Ilustración 63-65. Exemplo funcionamento aplicación



Fonte: <https://www.geocaching.com/play>

9.8. Anexo 8. Materiais bloque 6

Anexo 8.1. Carta e vídeo presentación Monstro Azul

Ilustración 66. Carta Monstro Azul



Ilustración 67. Vídeo presentación Monstro Azul



Enlace: [Monstro Azul.mp4](#)

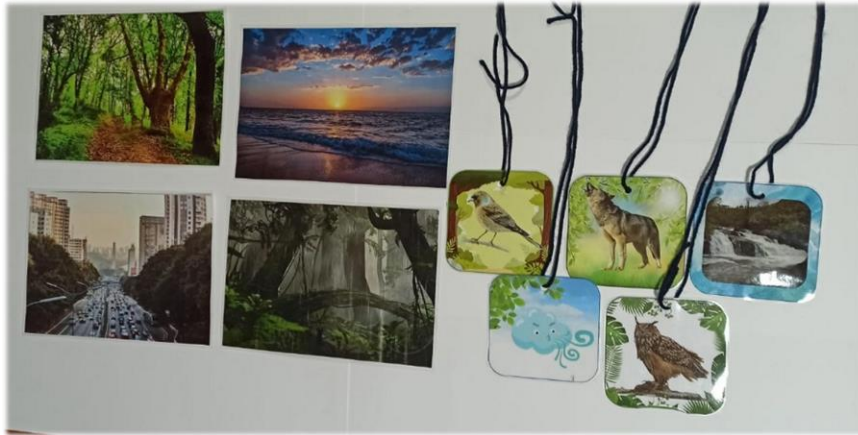
Anexo 8.2. Mural Monstro Azul

Ilustración 68. Imaxe sobre a que plasmar ideas previas



[Anexo 8.3.](#) Colgantes música

Ilustración 69. Materiais recuncho música



[Anexo 8.4.](#) Circuito de relevos

Ilustración 70. Disposición e recursos para a dinámica



[Anexo 8.5.](#) Materiais indagación guiada

Ilustración 71. Materiais accesibles para a experimentación



9.9. Anexo 9. Materiais bloque 7

[Anexo 9.1.](#) Carta e vídeo presentación bruxa

Ilustración 72. Carta bruxa



Ilustración 73. Vídeo presentación bruxa





Enlace: [Bruxa.mp4](#)


[Anexo 9.2.](#) Microrrelatos e preparación actividade

- Microrrelatos

Ilustracións 74-75. Textos para o debuxo colaborativo

 **CONTO 1** 

Ola! Son unha persoa da vosa idade e gústame moitísimo xogar cos meus coches de carreiras (Cambio). Todos os días ao saír do colexio vou ao parque para lanzalos polo tobogán (Cambio). Alí tamén me balanceo moi alto no bambán (Cambio) e, por suposto, observo as bolboretas e flores (Cambio). Pero, hoxe comezou a chover e mollouse todo (Cambio). Rapidamente fixen caso á miña tía e collín o meu patinete para irme para a casa (Cambio). Xa na casa, o sol brillaba mentres cos meus coches xogaba (Cambio).

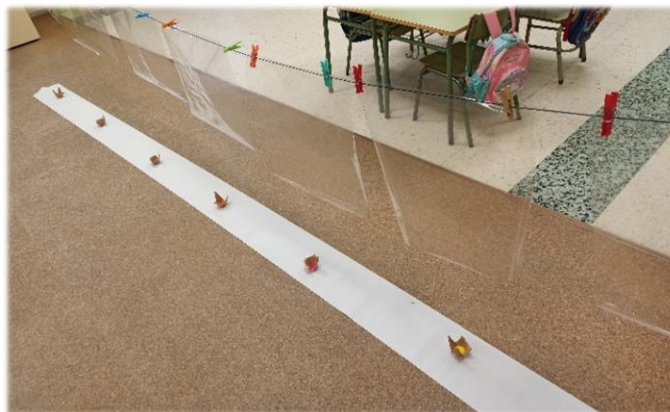


CONTO 2

Ola! Son unha persoa da vosa idade, hoxe vou saír de paseo co meu avó e levo connigo a miña boneca preferida (Cambio). Encántame facerlle distintos peiteados, sempre levo connigo o peine! (Cambio). Cando chego ao parque reúnome coas miñas amigas e rimos un montón (Cambio). O meu momento favorito é cando construímos grandes castelos coa area (Cambio). Pero, esta tarde empezou a chover e desfixéronse todas as nosas construcións (Cambio). O meu avó deume un paraugas para abrigarme e marchar rápido para a casa (Cambio). Xa na casa, o sol brillaba mentres as miñas bonecas peinaba (Cambio)

- Disposición dos materiais no espazo

Ilustración 76. Exemplificación dos materiais para a dinámica



9.10. Anexo 10. Materiais actividade de peche

Anexo 10.1. Carta final

Ilustración 77. Noticias de Daia



Anexo 10.2. Vídeo final

Ilustración 78. Captura do último vídeo da SA



Enlace: [Vídeo final.mp4](#)

9.11. Anexo 11. Carnés de detectives

Ilustración 79. Exemplo de carné de detective



9.12. Anexo 12. Dinámicas de reforzo e ampliación

Ilustración 80. Dobble



Ilustración 81. Quen é quen?



Ilustración 82. Ruletas para dinámica ensalada de contos



9.13. Anexo 13. Adaptación posta en práctica

[Anexo 13.1.](#) Temporalización

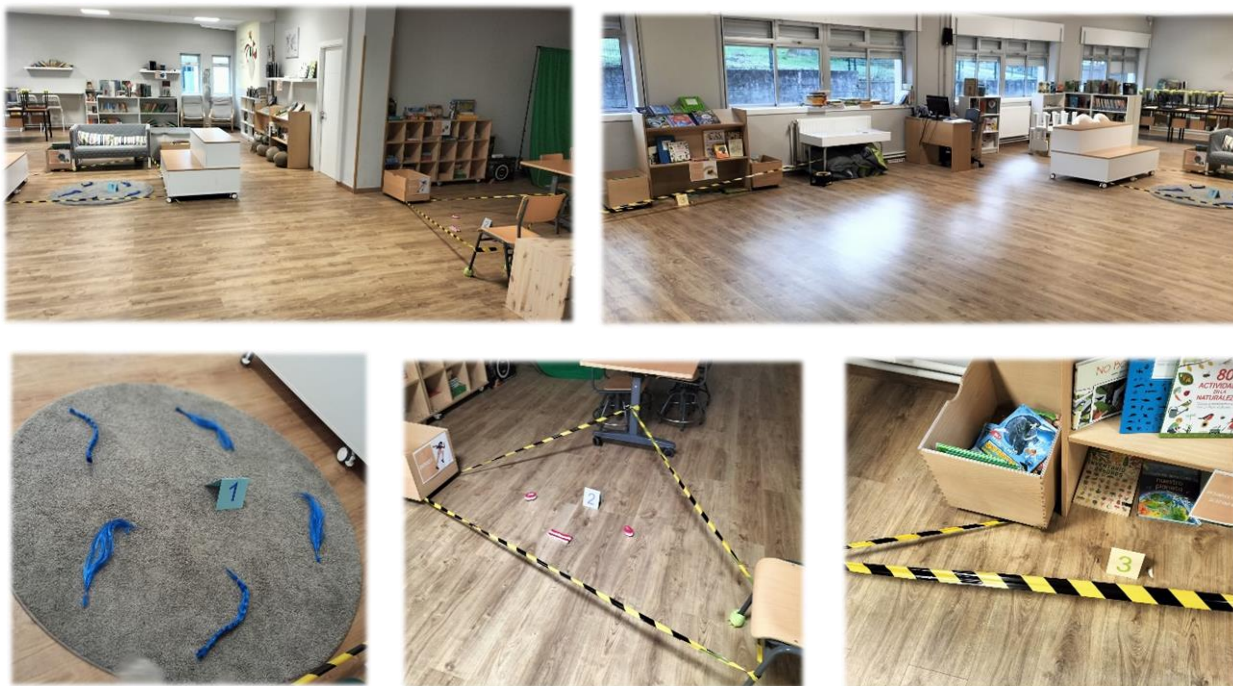
Táboa 20. Temporalización específica posta en práctica

| Data | Bloques | Sesións |
|-------|--|--|
| 30/01 | Actividade inicial Bloque 1- <i>Elfi, la cocodrila triste</i> | Sesión 1. <i>Detectives de contos...En acción!</i> Sesión 2. <i>Elfi aparece, salvaxe parece?</i> |
| 31/01 | Continuación do Bloque 1- <i>Elfi, la cocodrila triste</i> | Sesión 3. <i>Lendo e sorprendendo, Elfi ten o seu momento</i> Sesión 4. <i>Non! Elfi non foi!</i> |

| | | |
|--------------|-----------------------------------|---|
| 01/02 | Bloque 2- <i>Monstro Azul</i> | Sesión 17. <i>Monstros son...malos ou non?</i> Sesión 18. <i>Lendo e sorprendendo: Monstro Azul e as 3R en 3 Recunchos</i> Sesión 19. <i>Non, os monstros non foron!</i> |
| 02/02 | Bloque 3- <i>Cosas de Brujas</i> | Sesión 20. <i>Bruxas e as súas cousas</i> Sesión 21. <i>Lendo e sorprendendo: Cousas de nenos, cousas de nenas e cousas de bruxas</i> Sesión 22. <i>Non! A bruxa non foi!</i> |
| 03/03 | Actividades de peche e avaliación | Sesión 23. <i>Misterio literario resolto</i> Sesión 24. <i>Detective fun, detective son e detective serei! (adaptación)</i> |

Anexo 13.2. Biblioteca: Lugar dos feitos

Ilustracións 83-87. Biblioteca coas pistas



Anexo 13.3. Cuestionario para a docente

Táboa 21. Táboa de avaliación deseñada para a mestra do centro

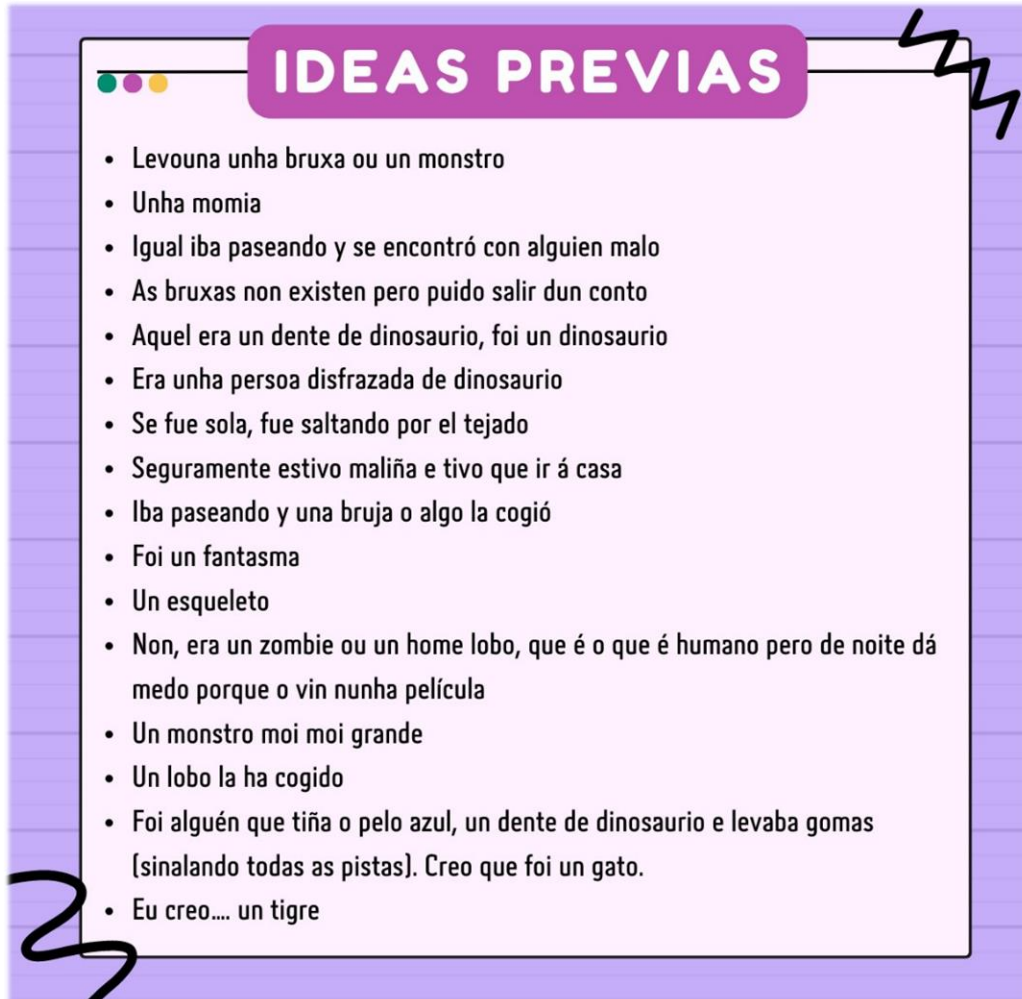
| Critérios | 1 | 2 | 3 | 4 | Observacións aportadas pola docente do grupo |
|--|----------|----------|----------|----------|---|
| Son capaces de adaptarse ante situacións imprevistas e | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| reformular a dinámica de xeito preciso. | | | | | |
| Desenvolven dinámicas axeitadas ás capacidades psicoevolutivas e madurativas do alumnado de quinto de educación infantil. | | | | | |
| Favorecen un achegamento positivo e motivador dos nenos e nenas cara á literatura infantil. | | | | | |
| Conseguen fomentar experiencias atractivas para potenciar a creación de futuros e futuras lectoras. | | | | | |
| Facilitan a libre expresión e participación do alumnado. | | | | | |
| Espertan a curiosidade dos e das discentes para aprender a través do xogo nun ambiente que xira arredor das obras literarias. | | | | | |
| Propulsan un traballo cooperativo onde todos e todas son pezas esenciais para o proxecto. | | | | | |
| Observan o funcionamento das súas propostas e son capaces de modificar os aspectos organizativos e temporais. | | | | | |

9.14. Anexo 14. Reflexión

Anexo 14.1. Ideas previas

Ilustración 88-89. Hipótesis iniciais do alumnado (verbais e ilustradas)



IDEAS PREVIAS

- Levouna unha bruxa ou un monstro
- Unha momia
- Igual iba paseando y se encontrou con alguien malo
- As bruxas non existen pero puido salir dun conto
- Aquel era un dente de dinosaurio, foi un dinosaurio
- Era unha persoa disfrazada de dinosaurio
- Se fue sola, fue saltando por el tejado
- Seguramente estivo maliña e tivo que ir á casa
- Iba paseando y una bruxa o algo la cogió
- Foi un fantasma
- Un esqueleto
- Non, era un zombie ou un home lobo, que é o que é humano pero de noite dá medo porque o vin nunha película
- Un monstro moi moi grande
- Un lobo la ha cogido
- Foi alguén que tiña o pelo azul, un dente de dinosaurio e levaba gomas (senalando todas as pistas). Creo que foi un gato.
- Eu creo... un tigre



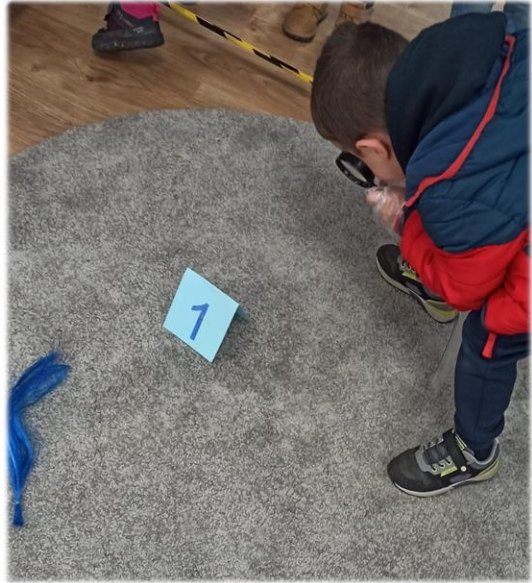
Anexo 14.2. Imaxes sesión inicial

Ilustracións 90-92. Presentación da misión



Ilustracións 93-99. Recolección de probas na biblioteca





Ilustracións 100-101. Coñecendo os materiais e colocación de pistas



Anexo 14.3. Ideas previas Elfi

Ilustración 102. Motivos iniciais de culpabilidade de Elfi

FOI ELFI??



- Levouna Elfi porque a mascota se portou mal
- Elfi foi a unha festa e comeu a D***
- D*** portouse mal
- Quería comela
- Estaba co amigo búho e non se deu conta de que viña Elfi e levouna á súa casa para xogar
- Estaba tomando algo e non se acordou e comeuna
- Elfi comeuna
- Elfi ten moita fame, quere comer á mascota porque se portou mal
- Elfi foi a un restaurante a comer, foi á biblioteca e colleuna, quería ler un conto pero ao final colleuna porque a mascota desordenara todo e levouna para a súa casa... para comela.
- Elfi estaba no restaurante, non lle gustaba a comida e quería comer a D***
- La mascota escapó sola. Elfi no fue

Anexo 14.4. Ideas previas monstro Azul

Ilustración 103. Motivos iniciais de culpabilidade do monstro

FOI MONSTRO AZUL??

- É el seguro
- Ten o pelo azul e gomas
- Foi o que debuxei o outro día! (Un dos nenos debuxara un monstro desta cor como posible sospeitoso ao comezo da aventura)
- Por fin o temos!
- Os dentes non son tan afiados
- Este monstro ten os dentes máis cadrados
- Leva as gomas para atar o pelo
- La verdad es que es un poco difícil, pero tiene el pelo azul
- Ten gomas
- Ten árbores como o da mascota (atopábase na biblioteca nunha rama dunha árbore)
- Quería xogar con ela á pelota
- Quería ir a tomar algo y no le gustaba la bebida y la comida
- La comió y antes la olió
- Fueron buscar una carta
- Asustou á chef e púxo a nunha pota
- A mascota pensaba que o brazo do monstro era unha corda, seguiuna, tirou e tirou e o monstro colleuna.
- Non foi (cabe destacar que este mesmo neno continuaba mantendo a súa teoría: A mascota marchara sola)
- O monstro levouna para xogar




Anexo 14.5. Ideas previas bruxa

Ilustración 104. Motivos iniciais de culpabilidade da bruxa

FOI A BRUXA??

- Colleuna porque pensaba que era para facer unha poción
- D*** era unha poción
- Quería xogar con ela
- Fixo unha poción con ela porque ten moitas cores
- Ten o pelo azul, ten trenzas, hai que quitar o Monstro Azul porque ten o pelo máis claro.
- D*** escapou sola. La mató y la tiró, se hizo daño, quiere ir médico y nadie la lleva (vai solita). D*** iba no coche e lévaa unha chica (di nome dunha nena da clase).
- Bruxa matouna para comela



- Iba pola acera colleuna, meteuna na poción e comeuna.
- Bebeuna, removeu a poción e xa non estaba
- D*** iba ao restaurante paseando, a bruxa iba detrás e pillouna sen que se dera conta. Levouna para a poción, comeuna con tenedor e cuchillo.
- Iba ao restaurante e foi D*** a seguila, puxéronse en dúas mesas. Ao saír, collueuna porque iba de paseo. Tiña unha escoba que iba moi rápido e colleuna. Poción de colorines. Matouna antes de comela.
- Bruxa colleuna. Ten moita fame e comeuna
- A bruxa cando ve que D*** estaba sola, cando a mai non a viu, veu a bruxa e comeuna.
- A bruxa estaba no supermercado, era moi tardona. A escoba quedou sen electricidade e colleu máis. Bruxa levou a D*** á casa e meteuna na poción. Só había cor verde. Comeu a poción a bruxa cun batido e non lle pasou nada. Invitou aos seus amigos bruxos con lechuga e todo.
- Levouna para maquillarse. D*** a ela e ela a D***. Coller as cores de D*** e maquillarse con eles.

Anexo 14.6. Imaxes actividades antes da lectura

Ilustracións 105-107. Dinámicas arredor da figura de Elfi



Ilustracións 108-110. Dinámicas arredor da figura de Monstro Azul



Ilustracións 111-113. Dinámicas arredor da figura da bruxa



Anexo 14.7. Lectura de *Elfi, la cocodrila triste*

Ilustración 114. Reflexións a partir da lectura da cocodrila

Que lle pasaba á cocodrila? Como se sentía?


- Estaba triste
- Nadie quería xogar con ela
- Podía abrazala a súa prima cocodrila ou a súa mamá
- Escaban de Elfi porque era unha cocodrila
- Non todos os cocodrilos son malos
- A nosa mascota foise xogar con ela á súa casa
- Estaba triste, nadie quería jugar con ella

E vós? Sentístevos algunha vez sós? Iso como vos facía sentir?

- Si, un día de vacacións pedínlle a unha nena que xogara conmigo e non quixo. Púxenme triste e fun xogar con outro.
- Íbamos al parque, solo me dijeron hola y llore
- En el parque no querían jugar conmigo pero ya no lloro
- Choro porque X non quiere xogar conmigo e xogaba con outros nenos

Que podemos facer?

- Ir a xunto a mamá e o papá dese neno e que o castiguen
- Se vemos a alguien triste, xogamos con eles
- Pero igual lle doe a barriga
- Yo le ayudo y juego con el



Anexo 14.8. Lectura de *Monstro Azul*

Ilustración 115. Reflexións a partir da lectura de Monstro Azul

Que é ser o ou a mellor?



- Facer todo moi ben
- Eu son a mellor porque debuxo moi ben

Sentístevos algunha vez como Monstro Azul?

- Non me sentín así... bueno, un día cando crecín e meu irmán me dixo que era o mellor
- Yo quería ganar solo y el decía: yo gané, yo gané (con aceno de tristeza)

Como podemos coidar o planeta?

- Abrazar árbores
- Cuidar, cuidar e cuidar
- Necesitamos botar auga
- Semillas para que nazcan árbores
- Non se pode tirar papel ao suelo
- Plástico tampouco



Anexo 14.9. Lectura de *Cosas de brujas*

Ilustración 116. Reflexións a partir da lectura da bruxa

Algunha vez deixastes de facer algo porque os demais o vían raro?

- A min gústame xogar ao fútbol

Que estaba facendo o neno coas bonecas?

- Rompelas
- Noon, peinalas


Tes bonecas? Gústache xogar con elas?

Respostas dos nenos

- Si me gusta, teño unha. Xogo a saltar, xirar e dar volteretas coa miña muñeca.
- Non xogo porque non teño, a miña irmá si, pero non me deixa e non podo probar. Se me di non, non podo e si me di si, si que podo.
- Non teño muñecas, pero gústame xogar na clase con elas
- Non, solo teño uns xogos.
- No, yo tengo motos de carreras.

Respostas das nenas

- Teño mil ou cen
- Teño vinte
- Gústame moito xogar a peinalas
- Pois eu teño quinientas mil



Anexo 14.10. Imaxes momentos de lectura

Ilustracións 117-119. Lectura Elfi, la cocodrila triste



Ilustracións 120-123. Lectura Monstro Azul



Ilustracións 124-126. Lectura Cosas de brujas




Anexo 14.11. Debuxo e ideas do que os fai especiais

Ilustracións 127-128. Produto gráfico e ideas expostas verbalmente



SON ESPECIAL PORQUE...

- Teño un lunar aquí
- Me gusta montar en bici
- Me gustan os meus ollos
- Me gusta montar en bici moi rápido
- Me gustan os unicornios
- Me gusta estar con amigos
- Xogo con mamá
- Gustanme os meus ollos
- Xogar á pelota
- Me gusta comer xeados no verán
- Me gusta estar co meu hermanito pequeno
- Sé montar en bici, juego con mis perros y se montar en tractor
- Me gusta estar co meu papá



Anexo 14.12. Resultado pintura aire

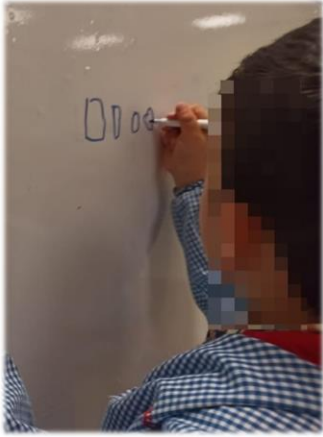
Ilustracións 129-131. Títulos e producións creadas



Anexo 14.13. Imaxes actividades despois da lectura

Ilustracións 132-144. Dinámicas relacionadas con Elfi





Ilustraciones 145-152. Dinámicas relacionadas con Monstro Azul



Ilustracións 153-158. Dinámicas relacionadas coa bruxa



Anexo 14.14. Resultado produto final. Xornais¹

Ilustracións 159-160. Proceso



¹ A páxina da bruxa realizárona posteriormente coa docente para completar o proceso iniciado.

Ilustraciones 161-163. Resultados xerados



Anexo 14.15. Cubrindo diários personaxes

Ilustracións 164-166. Labor co pasaporte



Anexo 14.16. Ideas finais

Ilustracións 167-170. Pensamentos finais





IDEAS FINAIS

- Fue el cocodrilo por los dientes, la bruja por el pelo y las gomas por el monstruo. Foron a xogar al escondite.
- A bruxa e a mascota xogaron ao pilla pilla.
- A bruxa fixo unha poción coa mascota.
- A bruxa comeu a mascota.
- La bruja la metió en el cazo.
- A bruxa a levou porque quería reciclar con ela e facer xoguetes.
- Como hai todas as pistas é que estaban todos xuntos xogando á pelota.
- A bruxa quería xogar con ela ao escondite inglés.
- A mascota estaba no árbol e a bruxa botoulle poderes ao árbol para que caera a mascota e púxolle un coxín para bebela na poción e invitar aos seus amigos bruxos.
- A bruxa viu un mapa e estaba no árbol coa mascota, colleuna do árbol para xogar con ela ao escondite e deulle clase ás muñecas.
- A mascota estaba no restaurante tomando algo e un home disfrazado dun amigo da mascota levouna a súa casa para comela cos amigos. Engañouna.
- Los 3 la llevaron a jugar al pilla pilla a la televisión
- A bruxa levouna para a súa casa para xogar con ela al pilla pilla, escondite inglés e a nada máis.

Anexo 14.17. Páxina final do diario

Ilustracións 171-172. Exemplos das últimas páxinas cubertas



Anexo 14.18. Imaxes desenlace

Ilustracións 173-180. Aparición da mascota e peche da aventura





9.15. Anexo 15. Resultado avaliación proposta

[Anexo 15.1.](#) Avaliación mestra

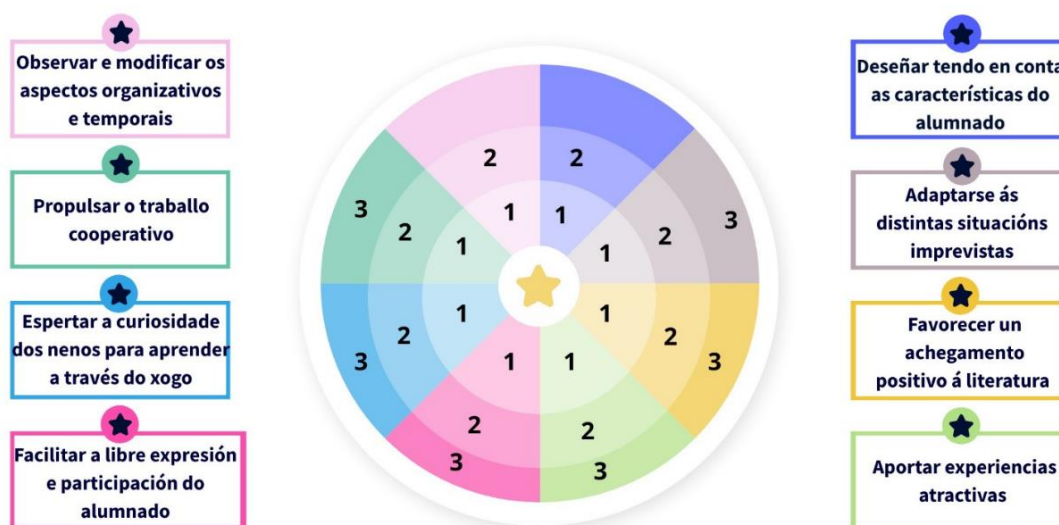
Táboa 22. Avaliación cuberta pola mestra do centro

| criterios | 1 | 2 | 3 | 4 | Observacións aportadas pola docente do grupo |
|---|---|---|---|---|---|
| Son capaces de adaptarse ante situacións imprevistas e reformular a dinámica de xeito preciso. | | | | X | Sorprendeume moi positivamente o xeito de buscar alternativas para adaptarse ao ritmo da aula. |
| Desenvolven dinámicas axeitadas ás capacidades psicoevolutivas e madurativas do alumnado de quinto de educación infantil. | | | | X | A secuencia de actividades levadas a cabo asociábanse ao nivel, permitindo desenvolver aspectos que eu estaba traballando nese momento. |
| Favorecen un achegamento positivo e motivador dos nenos e nenas cara á literatura infantil. | | | | X | As metodoloxías empregadas eran moi estimulantes e innovadoras para o alumnado. A motivación era tal que incluso as familias me comentaban o interese dos nenos e nenas por contar todo o que viviran e o desexo de seguir investigando para coñecer o desenlace. |

| | | | | | |
|---|--|--|--|---|---|
| Conseguen fomentar experiencias atractivas para potenciar a creación de futuros e futuras lectoras. | | | | X | Púidose palpar a alegría e emoción dos nenos e nenas cando se lía un novo conto. |
| Facilitan a libre expresión e participación do alumnado. | | | | X | En todo momento escoitaban as ideas e incluso as transcribían. |
| Espertan a curiosidade dos e das discentes para aprender a través do xogo nun ambiente que xira arredor das obras literarias. | | | | X | Coa dinámica de detectives mesmo descubrín unha forma de traballar os contos que eu nunca introducira e que desexo poñer en práctica. |
| Propulsan un traballo cooperativo onde todos e todas son pezas esenciais para o proxecto. | | | | X | A maioría das actividades foron grupais. |
| Observan o funcionamento das súas propostas e son capaces de modificar os aspectos organizativos e temporais. | | | | X | A programación das actividades era numerosa polo tempo co que contaban e as incidencias diarias, pero sabían concretalas de acordo co tempo dispoñible. |

[Anexo 15.2.](#) Diana de autoavaliación docente

Ilustracións 181-182. Diana cuberta



Observacións

| | | |
|--|--|--|
| <p>★</p> <p>Observar e modificar os aspectos organizativos e temporais</p> | <p>Adaptámonos aos tempos da aula, tendo que realizar algunhas modificacións. Faltounos o xornal da bruxa.</p> | <p>★</p> <p>Deseñar tendo en conta as características do alumnado</p> |
| <p>★</p> <p>Propulsar o traballo cooperativo</p> | <p>A maioría das actividades foron grupais, co que se acostumaron máis ao traballo cooperativo.</p> | <p>★</p> <p>Adaptarse ás distintas situacións imprevistas</p> |
| <p>★</p> <p>Espertar a curiosidade dos nenos para aprender a través do xogo</p> | <p>Mostráronse en todo momento motivados/as por descubrir novas dinámicas de xogo.</p> | <p>★</p> <p>Favorecer un achegamento positivo á literatura</p> |
| <p>★</p> <p>Facilitar a libre expresión e participación do alumnado</p> | <p>Foi un dos aspectos nos que máis focalizamos para poder escoitar as súas ideas e crear un ambiente rico.</p> | <p>★</p> <p>Aportar experiencias atractivas</p> |
| | <p>Deseñamos a proposta tendo en conta o nivel, mais descoñeciamos as características deste alumnado.</p> | |
| | <p>Tivemos que adaptar un pouco a temporalización por cuestións organizativas do centro</p> | |
| | <p>Incentivouse positivamente o achegamento aos álbums ilustrados, tendo gran curiosidade polo momento da lectura.</p> | |
| | <p>Durante todo o proceso estiveron moi involucrados/as co fío condutor e mostraron moita ilusión polo desenlace.</p> | |

Anexo 15.3. Diario da posta en práctica

Ilustración 183. Imaxe de acceso ao diario



Enlace: [Diario de intervención.pdf](#)

Ao pinchar na imaxe anterior, que reúne todos os materiais empregados na proposta, accédese a un diario no que se recompilan todas as reflexións e situacións vividas durante a posta en práctica no centro educativo.