



Universidad Internacional de La Rioja  
Facultad de Educación

Grado en Maestro en Educación Infantil

**Tipologías de libros en el aula de P3**

Trabajo fin de estudio presentado por:	Paula Portell Sesén
Tipo de trabajo:	Proyecto educativo
Área:	Lengua y Literatura
Directora:	Ingrid Mosquera Gende
Fecha:	26 de octubre de 2022

## Resumen

La entrada al mundo de la literatura es un proceso largo, pero significativo en la primera infancia. Por ello, con este trabajo se quiere realizar un proyecto sobre las tipologías de libros en el aula de P3. El trabajo constará de una primera revisión bibliográfica en la que se hablará de la literatura en la primera infancia teniendo en cuenta el proceso de aprendizaje de un lector y los beneficios que ello le aporta; de las diferentes tipologías de libros como son los cuentos populares, los álbumes ilustrados, los libros interactivos y otros; y de la narración oral. A continuación, el trabajo tendrá una segunda parte en la que se desarrollará un proyecto educativo a través del cual se presentarán diferentes tipologías de libros en el aula de P3. Una vez concluido el trabajo, se puede subrayar la relevancia de la literatura infantil en la primera infancia y del acompañamiento de los infantes en el proceso de conocimiento de este mundo.

**Palabras clave:** tipologías de libros, literatura infantil, P3, proyecto educativo.

## Índice de contenidos

<b>1.</b>	<b><i>Introducción</i></b>	<b>6</b>
<b>2.</b>	<b><i>Objetivos del trabajo</i></b>	<b>7</b>
<b>3.</b>	<b><i>Marco teórico</i></b>	<b>8</b>
3.1.	<b>La literatura en la primera infancia</b>	<b>8</b>
3.2.	<b>Las tipologías de libros</b>	<b>11</b>
3.2.1.	Cuentos populares .....	11
3.2.2.	Álbumes ilustrados .....	13
3.2.3.	Libros interactivos.....	14
3.2.4.	Libros informativos .....	15
3.2.5.	Libros de imágenes .....	15
3.2.6.	Poemas y canciones .....	16
3.2.7.	Recopilación de libros según su tipología .....	17
3.3.	<b>La narración oral</b>	<b>18</b>
<b>4.</b>	<b><i>Contextualización</i></b>	<b>20</b>
<b>5.</b>	<b><i>Proyecto de intervención educativa</i></b>	<b>21</b>
5.1.	<b>Introducción, justificación y referencias legislativas</b>	<b>21</b>
5.2.	<b>Objetivos del proyecto</b>	<b>21</b>
5.3.	<b>Contenidos y competencias.....</b>	<b>21</b>
5.4.	<b>Metodología .....</b>	<b>23</b>
5.4.1.	Decisión del tema del proyecto .....	23
5.4.2.	Presentación del proyecto a los alumnos .....	23
5.4.3.	Creación de los grupos y distribución de roles .....	23
5.4.4.	Desarrollo del proyecto .....	23
5.4.5	Producto final y difusión .....	24
5.5.	<b>Actividades .....</b>	<b>24</b>
5.6.	<b>Temporalización y cronograma .....</b>	<b>31</b>
5.7.	<b>Evaluación.....</b>	<b>31</b>
5.8.	<b>Atención a la diversidad .....</b>	<b>33</b>

<b>6.</b>	<b><i>Conclusiones</i></b>	<b>35</b>
<b>7.</b>	<b><i>Consideraciones finales</i></b>	<b>37</b>
<b>8.</b>	<b><i>Referencias bibliográficas</i></b>	<b>39</b>

## Índice de tablas

Tabla 1. Recomendaciones de tipologías de libros.....	17
Tabla 2. Contenidos del proyecto.....	22
Tabla 3. Cuentos populares.....	24
Tabla 4. Poesías.....	25
Tabla 5. Libros de imágenes.....	26
Tabla 6. Libros interactivos.....	27
Tabla 7. Álbumes ilustrados.....	28
Tabla 8. Libros informativos.....	29
Tabla 9. Cierre.....	30
Tabla 10. Temporalización.....	31
Tabla 11. Lista de cotejo.....	31
Tabla 12. Rúbrica.....	32

## 1. Introducción

El trabajo presentado a continuación surge del interés por explorar la literatura infantil en la primera infancia, así como el acercamiento de los niños y niñas a esta disciplina y los diferentes tipos de libros que pueden ayudar en este proceso.

Teniendo en cuenta las leyes educativas del contexto en el que se sitúa el trabajo, se toman como referencia la LOMLOE que rige la educación en todo España y el currículum de Cataluña, comunidad autónoma en la que se sitúa el trabajo. En la LOMLOE (Jefatura del Estado, 2020) se especifican como objetivos de la etapa de educación infantil, entre otros, aquellos de “desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión” (p.22) e “iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectoescritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo” (p.22). Además, en el currículum de Cataluña (Currículum i orientacions Educació Infantil segon cicle, 2016) se establece como una de las tres áreas a trabajar en educación infantil el área de comunicación y lenguajes. Se especifica que en esta área se explorará el lenguaje viendo sus usos y funciones y teniendo en cuenta la comunicación tanto verbal como no verbal.

En relación con el interés comentado anteriormente, la línea de estudio más importante del trabajo será la de centrarse en los diferentes tipos de libros que pueden formar parte del entorno literario de estos infantes. El trabajo pretende aportar una recopilación de las tipologías de libros que puedan acompañarlos en su entrada al mundo de la literatura, así como actividades para realizar este proceso. También, se quiere proponer una selección de bibliografía para tener en cuenta con tal de llevarlo a cabo. Todo ello, se contextualiza en un aula de P3 y, por lo tanto, las propuestas serán adaptadas a los niños y niñas de 3 a 4 años.

Por último, en el trabajo se quiere indagar más a fondo en la literatura infantil y sus características, así como las fases por las que pasan los infantes según su edad. Se destaca qué les aporta esta disciplina y el impacto que la lectura y el hábito lector puede tener en su vida incidiendo en los beneficios que se pueden extraer de su desarrollo a lo largo del proceso de aprendizaje. Cabe puntualizar que también se hará hincapié en la narración oral ya que es una forma de acercamiento a la literatura infantil por parte de aquellos niños y niñas que aún no dominan la lectura.

## 2. Objetivos del trabajo

El objetivo general del trabajo es realizar un proyecto sobre las tipologías de libros en el aula de P3. Para ello, resulta necesario intentar conseguir los siguientes objetivos específicos:

- Indagar en los diferentes tipos de libros adecuados para un aula de P3.
- Explorar el papel de la narración oral como medio de entrada al mundo literario.
- Presentar una variedad de tipologías de libros a alumnos de P3 a través de diferentes actividades.

### 3. Marco teórico

A continuación, se pasa a desarrollar el marco teórico en el que se exploran diferentes referencias bibliográficas para contextualizar el tema a desarrollar.

#### 3.1. La literatura en la primera infancia

Empezando por precisar qué es la literatura infantil se podría decir que es la literatura que va destinada al niño (Valriu, 1998). Esto es una definición simple y de fácil deducción a partir del propio nombre. Por esto, la misma autora añade más adelante unos matices a esta definición concretando que es una literatura que les traslada a los niños y niñas la emoción de leer, que los lleva a través de la imaginación y la realidad y a través del juego de leer para llegar, a través de la palabra escrita, a la liberación y el conocimiento (Valriu, 1998).

Este tipo de literatura se hace presente y de relevancia en la etapa de educación infantil. Para el acercamiento de los infantes a esta literatura, es necesaria la mediación de un adulto. El propio currículum de la Generalitat de Cataluña (Currículum i orientacions Educació Infantil segon cicle, 2016), explica que el niño ya tiene la curiosidad y el interés por descubrir el mundo de la lectoescritura ya que ve su alrededor lleno de letras. Por lo tanto, el adulto tiene que coger este interés y acompañarlo desde situaciones de comunicación real y con géneros cercanos y reales. El adulto debe valorar la lectura y demostrarlo explicando cuentos o leyendo con ellos, leyendo delante de los niños y niñas, introduciendo el libro como un objeto cotidiano y hablando de libros, regalando libros... en definitiva implicándose en el proceso de aprendizaje y de acercamiento del niño al mundo de los libros y la literatura (Girbés, 2007). Correro y Real (2017) matizan que esta educación literaria es el proceso por el cual los niños y niñas van ganando habilidades para leer y comprender textos cada vez en más cantidad y de más dificultad. Las autoras definen tres pilares fundamentales sobre los que apoyar esta educación literaria que son, según su criterio, los libros, los espacios de lectura y las actividades de dinamización (Correro y Real, 2017). En relación con los libros, es de interés puntualizar la comparación entre la atención que se ha puesto en ver cómo los libros intervienen en la educación en valores cuando lo que realmente ocupa a la sociedad y a la educación literaria es el uso de los libros para aprender a leer literariamente (Colomer, 1999). Se añaden a estos tres pilares, yendo más allá de la educación literaria y centrándose en la creación del hábito lector, otros tres elementos que otro autor considera fundamentales: la

familia, el colegio y la sociedad. Todos ellos participan en el proceso de creación del infante lector (Portell, 2017).

Pero ¿qué camino sigue el niño para llegar a ser lector? Des de su nacimiento, los niños y niñas van desarrollando diferentes capacidades e intereses que se ligan con el proceso de aprendizaje de la lectoescritura y, más concretamente con el tema de este trabajo, con el acercamiento al mundo de la literatura. Su evolución en cuanto a estos intereses y a las capacidades lectoras es muy rápida en los primeros años (Colomer, 1999). En un primer momento, les gusta buscar la regulación y la anticipación y por ello a los bebés les gustan las canciones, rimas y juegos repetitivos (Correro y Real, 2017). En estos primeros meses de vida los acompañarán libros de diferentes materiales como son la tela, el cartón o el plástico, que sean de fácil manipulación y se adapten a los diferentes espacios de lectura (Girbés, 2007). Hacia los 6 meses de vida y hasta los 18 (más o menos hasta que aprenden a hablar), los infantes buscan libros con personajes o situaciones cotidianas que puedan reconocer, así como libros con texto repetitivo y rimado y libros para mirar y descubrir o para jugar (Correro y Real, 2017). También, el humor que encuentran en estos libros se basa en la inversión o transgresión de aquello que ellos conocen con equivocaciones o exageraciones, ya que se sienten superiores al personaje (Colomer, 1999). Más adelante, cuando ya saben hablar, piden que se les explique la misma historia una y otra vez y saben repetir fragmentos enteros. Este conocimiento de las historias les proporciona seguridad y les permite la anticipación y, por ello, siguen buscándolo en cuentos que tengan secuencias repetitivas y acumulativas y en los que prevalecen la inalterabilidad y la previsibilidad. También les llaman la atención las historias con animales o ilustraciones no realistas para poder poner distancia a la identificación propia y poder distanciarse de los miedos que en ellas se explican, como la pérdida (Correro y Real, 2017). La forma en la que se escriben los libros para estas primeras edades lleva a los lectores a ir dominando cada vez aspectos literarios más complejos como las variaciones en la narrativa, la estructura o los personajes y a reconocer el lenguaje literario incorporando convenciones literarias en su discurso (Colomer, 1999).

A partir de los 3 años, etapa en la que se va a centrar el trabajo que se presenta, y hasta los 6 años exploran otros tipos de cuentos ampliando la variedad y buscando libros con ilustraciones claras y colores vivos (Girbés, 2007). También, a partir de los 4 años, abandonan el interés por los libros de la realidad que conocen y con acciones que han vivido y cambian el

realismo por la fantasía buscando aquello más desconocido (Colomer, 1999). Teniendo en cuenta su desarrollo psicológico, predominan las historias que incluyan algún tipo de conflicto, aquellas en las que el protagonista es un niño o una niña que se tiene que despertar sin la ayuda de un adulto y la ficción con personajes malos (Correro y Real, 2017). Este último tipo de cuentos es muy importante para ellos porque en los personajes buenos y malos y en los relatos a partir de situaciones contrapuestas, los niños y niñas pueden ver reflejadas sus características y contradicciones, así como encontrar soluciones a sus problemas (Correro y Real, 2017). Buscan historias en las que se represente un mundo idealizado o con problemas ya que necesitan de estas dos representaciones (Colomer, 1999). Amplían las diferentes tipologías de historias buscando la explicación de diferentes emociones por las que ellos pasan como el miedo, las historias sorprendentes, las historias con protagonistas fuertes, o las historias que acaban con un misterio, además de comprender lo que viven los personajes como algo posible y que les ayuda a poder explicar lo que ellos pasan y sienten (Correro y Real, 2017). Al proponer libros a estas edades se tiene que buscar que tengan un argumento simple y un vocabulario y construcción de frases que haga fácil su comprensión (Recasens, 2016). Finalmente, cabe destacar que, como explican las autoras referenciadas a lo largo de este apartado, podemos ver que una historia ha llegado a un niño y lo ha removido de alguna forma en el momento en el que conecta con ella y la pide una y otra vez o no le gusta y no la quiere oír. Seguro que sea una o la otra opción, el niño volverá al libro en algún momento (Correro y Real, 2017).

Todo este proceso de aprendizaje lleva consigo una serie de beneficios en los infantes lectores ligados al hecho de lo que tradicionalmente se entiende como ser buenos estudiantes ya que potencia la concentración y la escucha, así como la capacidad de memorización y de comprensión de conceptos nuevos (Girbés, 2007). Portell (2017) añade a ello, también, otras habilidades como una mejor comprensión lectora, un mayor vocabulario y menos faltas de ortografía ligado a un nivel de escritura más alto y más capacidad de análisis y de síntesis, todo ello llevando a un mejor dominio del idioma. En relación con la persona más allá de las capacidades ligadas al estudio, el mismo autor destaca que la lectura nos aporta otros beneficios como la imaginación, una mejor salud mental, el descubrimiento de diferentes épocas y sitios, un nivel cultural más alto, el enriquecimiento y la pertenencia a una sociedad. Este último punto lo desarrolla en su libro, también, Colomer (1999) al argumentar que esta

descubierta del imaginario humano y la capacidad de pasar a formar parte de él dentro de una sociedad es una de las funciones de la literatura infantil ya que se configura a través de ella.

Por último, en la actualidad en la que crecen los infantes, se deben destacar las historias aprendidas a través de la lectura en contraposición a las historias que puedan experimentar por otros medios como son los audiovisuales. Es necesario puntualizar que, aunque un medio no impide el otro y los dos tienen aportaciones distintas en la vida de los niños y las niñas, como dice Valriu (1998) la diferencia entre los dos medios es la implicación del receptor. En el proceso de lectura, el infante imagina lo que se explica, crea imágenes particulares de aquello que escucha y tiene un papel activo, por el contrario, en el producto audiovisual el infante solo consume unas imágenes ya creadas por otro, por lo que tiene un papel pasivo.

### 3.2. Las tipologías de libros

Un buen libro infantil no dista tanto de un buen libro para adultos. Tiene que captar la atención del lector y no aburrirle nunca, tiene que estimular la imaginación siendo original y tiene que apelar a las emociones y aportar conocimientos (Girbés, 2007). Esto es una fórmula compartida por todos los libros de literatura infantil, pero dentro de este campo tan amplio se encuentran diferentes tipologías de libros que tienen distintas características. A continuación, se desarrolla una clasificación de las diferentes tipologías de libros basada en la realizada por Correro y Real (2017) y una explicación de cada una de ellas.

#### 3.2.1. Cuentos populares

La primera tipología de libros a tratar es aquella que ha tenido una gran influencia en las demás y, en cierta manera, ha puesto las bases a muchas de las historias que se conocen actualmente ya que “la literatura de tradición oral comparte un sustrato común de materiales literarios extremadamente trasvasados y reutilizados” (Colomer, 1999, p.18). Se trata de los cuentos populares o cuentos tradicionales. Como apunta Colomer (1999, p.18) y como se ha comentado en el apartado anterior, “el acceso infantil al imaginario colectivo se ve especialmente favorecido a través del conocimiento de los cuentos populares”. Bryant (1983) subraya esta relevancia de los cuentos populares en la introducción del infante a una sociedad centrándose en la ayuda que después aportan a la comprensión de la literatura de la edad adulta. La autora defiende que si no se acerca a los niños y niñas a los cuentos populares no les damos herramientas para comprender esta literatura posterior.

Los cuentos populares son relatos cortos que provienen mayoritariamente de la tradición oral y siguen una estructura simple con una introducción, un nudo y un desenlace. Martínez (2017) puntuiza que dentro de esta estructura marcada de los cuentos todo lo que encontramos es acción, no encontramos descripciones u otros detalles que añaden información que no afecta directamente al relato. Como dice la autora, los infantes están enganchados al cuento desde el principio porque todo lo que se explica en él es frenético y relevante. Estos cuentos populares se pueden clasificar de diferentes formas que proponen los dos autores que se mencionan a continuación. Portell (2017) propone una subdivisión en anécdotas, cuentos y fábulas, leyendas y mitos. Por otro lado, Bryant (1983) habla de cuentos de hadas, cuentos burlescos, parábolas de naturaleza y narraciones históricas. Por último, es relevante prestar atención a los personajes que forman parte de estos cuentos de forma recurrente. Siguiendo la división de Recasens (2016), los personajes que acostumbran a aparecer en estos cuentos son un protagonista, un ayudante de este protagonista y el malo como personajes principales y después se pueden encontrar personajes secundarios y animales.

Es de interés indagar en los personajes que componen los cuentos populares poniendo especial atención a la dualidad bueno/malo que, como se ha visto en el apartado anterior, es un tema de importancia para los infantes. Martínez (2017) argumenta que el niño o niña ve en el personaje bueno aquella personalidad que quiere tener y, al ver que el bueno vence, se quiere parecer a él o ella. Aunque en la realidad, añade la autora, el ser humano está compuesto por rasgos de las dos polaridades del cuento y por ello también es bueno tener un personaje malo que represente los sentimientos que quizás el infante no vive con facilidad y que le generan conflictos. Es necesaria una variedad de cuentos populares con personajes y conflictos distintos para poderse representar en cada uno de ellos y reconocerse en las diferentes emociones. Colomer (1999) complementa esta información fijándose en los personajes representados por animales como apuntaba Recasens (2016). La autora explica que los animales ayudan a los niños y niñas a crear una distancia con lo que sucede en la historia y esto permite tratar temas emocionalmente más intensos.

Se ha hablado de las emociones a las que apelan los cuentos populares y de como los infantes pueden identificarse con lo que sucede y usarlo como mecanismo de comprensión y gestión de las emociones. Esto, pero, dista de los cuentos creados para el trabajo de las emociones y los valores. Es importante establecer esta diferencia ya que muchas veces, como desarrolla

Martínez (2017), los cuentos escritos solo para tratar emociones son demasiado simples porque solo buscan dar una lección moral y resuelven el conflicto con una fórmula cerrada que no deja margen a la exploración individual, además de no dar espacio a las emociones que se consideran negativas e intentar hacerlas más agradables. La misma autora añade a este último punto que las emociones, sobre todo las negativas, se tienen que vivir y aprender desde dentro de uno mismo, pasando por las etapas que sean necesarias y que los cuentos populares acompañan este proceso ya que no enseñan las emociones de forma didáctica, sino que llegan a ellas directamente en el interior de cada infante.

### 3.2.2. Álbumes ilustrados

La segunda tipología de libros que se va a desarrollar son los álbumes ilustrados. Como apuntan Correro y Real (2017), los álbumes ilustrados son la tipología de libros más potente actualmente, sobreponiendo la extensa tradición de cuentos populares.

El álbum ilustrado es aquel tipo de libro en el que imagen y texto se interrelacionan de forma que una y otro son imprescindibles y, juntamente, crean algo más que la suma de los dos elementos (Portell, 2017). Es decir, su relación es de interdependencia y se complementan dando al libro más contenido para su comprensión y un discurso coherente. Salisbury y Styles (2014) suman a este componente de la literatura la idea de que también es un elemento artístico que conlleva una experiencia para el niño o niña. Van der Linden (2015) en su libro dedicado solamente a los álbumes ilustrados crea una definición teniendo en cuenta todos los elementos que participan en un álbum ilustrado:

El álbum es un soporte de expresión cuya unidad primordial es la doble página, sobre la que se inscriben, de manera interactiva, imágenes y texto, y que sigue una concatenación articulada de página a página. La gran diversidad de sus relaciones deriva de su modo de organizar libremente texto, imagen y soporte. (p.29)

En esta definición se nombran los componentes más importantes de un álbum ilustrado como ya se han planteado anteriormente: el texto y la imagen. Se añade a ello la idea del soporte que se usa que es un formato de doble página que da juego a los autores para decidir el tamaño y la forma del álbum, así como decidir la función del pliegue del medio. Además, el álbum ilustrado es una tipología de libro muy abierta ya que, como dice la autora, hay total libertad en decidir cómo se colocan las imágenes y el texto además de lo que ya se ha

comentado del soporte (Van der Linden, 2015). Por último, la autora desarrolla, más adelante, esta relación que se puede establecer entre los tres elementos nombrados. En el soporte, el texto y la imagen pueden estar cada uno en una página, puede ocupar más espacio la imagen que el texto, pueden combinarse de forma variada por las páginas, pueden estar ordenados de forma sucesiva... y hasta puede haber solo imagen. Dentro de estas posibilidades, la imagen y el texto pueden establecer tres relaciones: redundancia, complementariedad y disyunción (Van der Linden, 2015). En relación con las partes de un álbum, se pueden encontrar la cubierta y la contracubierta (normalmente de tapa dura), las guardas (tanto al inicio como al final), la portada y la tripia (con el contenido).

### 3.2.3. Libros interactivos

A continuación, se hablará de tipologías de libros más minoritarias, pero que igualmente tienen un peso importante y un espacio en la literatura infantil. Los primeros de ellos son los libros interactivos. Los libros interactivos son aquellos que no solo se leen o se miran, sino que el lector participa en su lectura de forma activa. Esto se lleva a cabo gracias a que el libro tiene elementos que se pueden modificar como lengüetas o elementos móviles como rueditas o desplegables, elementos que sobresalen de las páginas en tres dimensiones, libros troquelados o con diferentes tipos de papel, libros con títeres (Correro y Real, 2017) y otros como libros con juegos, partes para colorear, texturas, olores o sonidos para interactuar con los sentidos... Colomer (1999) clasifica los tipos de libros interactivos en aquellos plastificados, los pop-ups, los desplegables, aquellos con lengüetas, los que tienen superposiciones, los que contienen agujeros, los de tiras combinables y los que constan de elementos incorporados.

También son libros interactivos aquellos en los que el lector puede elegir cómo quiere que el libro vaya avanzando a lo largo de su lectura o tiene que buscar algún elemento o personaje a lo largo de las páginas del libro. Para niños de las edades en las que se centra este trabajo se pueden encontrar, mayoritariamente, libros de los que implican los sentidos (con botones para escuchar sonidos, con olores y, sobre todo, con texturas diferentes) ya que ofrecen diferentes elementos del entorno para que el niño explore y libros con pliegues y solapas o pop-ups, así como para poder leerlos y posicionarlos en diferentes direcciones.

### 3.2.4. Libros informativos

La segunda de estas tipologías más minoritarias son los libros informativos. Se conoce como libro informativo el tipo de libro que “describe objetivamente aspectos de la realidad, incorporando información sobre ella, siendo ésta la razón principal que la distingue de los libros de ficción” (Brugarolas, 2002, p.68). Correro y Real (2017), simplifican esta definición argumentando que los libros informativos son aquellos que describen el entorno que nos rodea tal y como es. Estos libros buscan generar interés por algún tema que pueda aportar nuevos conocimientos a los lectores y completar el conocimiento que ya poseen aquellos lectores que eligen el libro llevados por su previo interés. Si un lector tiene mucho interés en un conocimiento concreto puede ser que hasta acceda a libros de conocimientos por encima de sus capacidades de comprensión por sus ganas de saber más.

Colomer (1999) propone una división de los libros informativos en libros de conceptos y libros de conocimientos. Los de conceptos, según la autora, son aquellos que ayudan a los niños a reconocer los conceptos de su realidad de forma progresiva. Los de conocimientos son aquellos descritos anteriormente que tratan sobre un tema concreto de interés. La autora defiende que, en cualquiera de los dos tipos de libros, “la información debe proporcionarse a través de ejemplos concretos, debe seguir un itinerario que va de lo familiar a lo desconocido, y deben percibirse claramente las propiedades o el funcionamiento descrito” (Colomer, 1999, p. 146-147). Por último, cabe destacar que, aunque estos libros aportan conocimientos, no se debe olvidar la calidad literaria y hacerlos libros que solo transmitan conocimientos, sino que tienen que hacerlo de forma interesante y amena para los lectores.

### 3.2.5. Libros de imágenes

La última tipología minoritaria son los libros de imágenes. Los libros de imágenes son los más frecuentes en edades muy tempranas para acercar los infantes a la lectura ya que son libros en los que los niños y niñas empiezan a reconocer imágenes y a poder nombrar lo que ven (Colomer, 1999). Estos libros, como dice el nombre, son libros compuestos solamente por imágenes y no tienen narración, sino que el único elemento escrito que puede complementar las imágenes es el nombre que indica lo que está representado (Correro y Real, 2017). Por ello, lo que destaca de esta tipología de libros es su lectura como una enumeración de aquellos objetos que se ven representados en ella y esto es de relevancia para el momento inicial de la vida de un lector ya que está en la fase de reconocer (Gorchs, 2008).

La mayoría de las imágenes que se representan en estos libros son imágenes de la realidad que el niño o niña conoce y relaciona con situaciones cotidianas, con objetos, con acciones o con elementos de importancia para ellos y esto le ayuda a ampliar su vocabulario (Correro y Real, 2017). Aunque podemos encontrar imaginarios con diferentes tipologías de ilustración o de fotografías en los que las imágenes se presenten solas o acompañadas del entorno, en la mayoría de ellos encontramos ilustraciones claras, repasadas y separadas claramente del fondo y de colores vivos (Colomer, 1999). Por último, cuando se presenta un libro de imágenes puede ser que se presente un libro en el que, como se ha comentado, el infante reconozca todo lo representado o que, por el contrario, conozca elementos nuevos. Por ello, se pueden crear situaciones en su lectura en la que el infante identifique el dibujo y lo pueda relacionar con el elemento real; pueda conocer el elemento de la realidad, pero no sea capaz de reconocer su abstracción; conozca el dibujo antes de conocer el elemento en la realidad; o solo pueda conocer el dibujo (Gorchs, 2008).

### 3.2.6. Poemas y canciones

Para acabar, es de importancia mencionar uno de los primeros contactos que tienen los infantes con la literatura más allá del libro físico. Se trata de la poesía y las canciones que ya de bien pequeños se les recitan y cantan a los niños y niñas. Como dice Portell (2017), la poesía y su recitación a los niños ayuda a sentar las bases para el aprendizaje lector futuro. Colomer (1999, p.40) cita como tipos de poesía oral aquella como “los juegos de interacción entre adultos y niños basados en la voz y el movimiento, las canciones y sonsonetes para echar a suertes, los juegos de grupo y corro, los trabalenguas y juegos de palabras, las retahílas encadenadas y ortofónicas, las canciones disparatadas y las adivinanzas”. A ello, se añadirían otras como son las canciones y cantinelas, los mimos y las dichas, los refranes y los trabalenguas (Portell, 2017). En el formato de libro es más habitual encontrar una recopilación de aquello que se debe leer de forma oral y compartir con quien lo escucha que no encontrar libros solo para leer (Colomer, 1999).

Por último, se pueden encontrar diferentes tipos de poesía teniendo en cuenta el autor y el destinatario ya que puede ser poesía escrita por los infantes, es decir, ellos son los autores de lo que se lee o poesía escrita por adultos con la intención de que vaya destinada a los niños y niñas o sin esta intención, pero que con el tiempo ha acabado siendo destinada a ellos (Portell, 2017). Colomer (1999) se fija en otras características para realizar su clasificación como son:

los géneros poéticos, las estructuras comunicativas, las estructuras métricas, las estructuras fónicas, las estructuras sintácticas y las estructuras semánticas.

### 3.2.7. Recopilación de libros según su tipología

Teniendo en cuenta las tipologías de libros desarrolladas a lo largo de este apartado, se propone, a continuación, una lista de recomendaciones de algunos libros y también de autores de cada tipología. Esta lista se compone a partir de recomendaciones realizadas en algunos de los libros referenciados a lo largo de este apartado como son Colomer (1999), Correro y Real (2017), Martínez (2017), Portell (2017) y Van der Linden (2015). Se añaden también recomendaciones de Duran y Luna (2002), realizadas en su libro que presenta una recopilación de cien personajes claves de la literatura infantil y juvenil. En estos libros ya se ha hecho una selección de propuestas y se recogen algunas de ellas en la siguiente tabla:

<b>Cuentos populares</b>	Andersen, H.C. (2007). <i>Els millors contes de Hans Christian Andersen</i> . Combel Editorial.  Grimm, J. Grimm, W. (1996). <i>Cuentos de los hermanos Grimm</i> . Galaxia Gutenberg.  Perrault, C. (2022). <i>Cuentos de Perrault</i> . Edimat.  Colección: <i>Contes populars</i> . La Galera popular.  Colección: <i>El bosc de colors</i> . Barcanova.
<b>Álbumes ilustrados</b>	Browne, A. (2000). <i>Voces en el parque</i> . Fondo de cultura económica.  Carle, E. (1994). <i>La oruga muy hambrienta</i> . Philomel books.  De Brunhoff, J. (2015). <i>Historia de Babar el pequeño elefante</i> . Milenio publicaciones.  Holzwarth, W. (2015). <i>El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza</i> . Beascoa.  Lee, S. (2010). <i>La ola</i> . Barbara Fiore Editora.  Lionni, L. (2005). <i>Pequeño azul y pequeño amarillo</i> . Kalandraka.  Sendak, M. (2014). <i>Donde viven los monstruos</i> . Kalandraka.  Ungerer, T. (2015). <i>Los tres bandidos</i> . Kalandraka.
<b>Libros interactivos</b>	Ahlberg, A. y Ahlberg, J. (1991). <i>El cartero simpático</i> . Destino.  Carter, D.A. (2007). <i>Un punt vermell</i> . Combel.  Genechten, G. (2003). <i>¿Una rana?</i> Edelvives.

	Komagata, K. (sf). <i>LittleEyes Series. One Stroke.</i> Pakovská, K. (1993). <i>Teatre de mitjanit.</i> Montena.
<b>Libros informativos</b>	Asensio, A. (2011). <i>A la sabana.</i> Joventut. Browne, A. (2012). <i>Un goril·la: un llibre per aprendre a comptar.</i> Kalandraka. Deneux, X. (2013). <i>Els contraris.</i> Combel. McDonnell, P. (2015). <i>Yo, Jane.</i> Océano Travesía. Reiss, J.J. (2016). <i>Formes.</i> Blackie Books.
<b>Libros de imágenes</b>	Graux, A. (2011). <i>Jo em vesteixo.</i> Joventut. Couprie, K. y Louchard, A. (2003). <i>Todo un mundo.</i> Anaya. Dubuc, M. (2010). <i>Davant de casa meva.</i> Joventut. Marceau, F. y Jolivet, J. (2015). <i>Al llibre.</i> Corimbo.
<b>Poemas y canciones</b>	Bravo Villasante, C. (1992). <i>Trabalenguas y otras rimas infantiles.</i> Gondomar. Desclot, M. (2007). <i>Poesies amb suc. Antologia de poesia per a infants.</i> La Galera. Pujol, M.A. y Roig, T. (1982). <i>Recull de poemes per a petits i grans.</i> Kairós/ Rosa Sensat. Reviejo, C. y Soler, E. (1998) <i>Cantares y decires. Antología del folclore infantil.</i> SM. Colección: <i>Ballmanetes.</i> Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Tabla 1. Recomendaciones de tipologías de libros (elaboración propia).

### 3.3. La narración oral

Se concluye el marco teórico describiendo brevemente el papel de la narración oral en el acercamiento de los infantes a la literatura infantil. No se puede olvidar que, en las edades que se describen en este trabajo, muchos de los niños y niñas todavía no saben leer por lo que, a parte de leer las imágenes como ya se ha visto, necesitarán de un adulto que les narre lo que se explica en el cuento. Portell (2017) explica que leer en voz alta a los niños y niñas puede tener un objetivo específico como calmarlos, distraerles, enseñarles algo... pero añade que leer en voz alta lo que verdaderamente genera es que el cerebro asocie esta experiencia a un momento placentero y, por lo tanto, se crea una predisposición a la lectura. Bryant (1983) añade que el cuento es una pieza artística, por lo que primero va el goce y después ya viene lo que se quiera explicar con él. Todo ello lo reafirma Martínez (2017) diciendo que cuando se

narra un cuento este se comparte con el niño o niña, se le hace este regalo y se genera un vínculo gracias a esta experiencia que lleva a este placer de escuchar un cuento.

La narración de cuentos tiene muchos beneficios que, aunque no pueden ser calculados, se pueden vislumbrar como dice Bryant (1983). La autora explica que solo viendo a un infante contento y atrapado por la explicación de un cuento ya es señal de que le está aportando algo. Si el cuento se explica en el entorno de una clase, se pueden ver dos beneficios más claros como son un ambiente de clase más calmado y una relación de más confianza con el docente (Bryant, 1983). En casa también se ve como los vínculos se fortalecen ya que los infantes se sienten seguros al estar cerca de su padre o su madre cuando les cuenta el cuento y se sienten tenidos en cuenta al ver que se les dedica tiempo (Portell, 2017). A parte de momentos específicos para la narración de cuentos, Lluch et al. (2014), detallan otros momentos en los que se pueden explicar como a la hora de comer, en los desplazamientos por la calle, en coche, viajando..., para ir a dormir... y, cabe destacar que la conclusión lleva a definir que cualquier momento es bueno para narrar un cuento.

Por último, es de importancia dar una serie de claves para que los adultos se sientan más seguros a la hora de contar cuentos si lo quieren hacer en un momento y espacio concreto. Recasens (2016) explica, des de una perspectiva de cuentacuentos, que hay que preparar el espacio, disponer a los infantes alrededor del narrador, saberse bien el cuento y explicarlo ordenado añadiendo fórmulas de inicio y de cierre, interactuar con los oyentes para implicarles en la historia y jugar con diferentes voces, tonos, ritmos y onomatopeyas para personalizar el cuento, entre otros. Se anima al adulto, también, a no tener miedo de contar el cuento ni perder la calma si no va bien, sino mostrar ganas de hacerlo, a buscar historias que le gusten para poder transmitir la emoción y añadir alguna broma, a adaptar el vocabulario y las frases a la edad de los infantes que lo escuchan y a crear un ambiente cómodo con un tono de voz bajo y tranquilo (Lluch et al., 2014).

## 4. Contextualización

El centro en el que se sitúa el proyecto educativo presentado a continuación es un centro de la ciudad de Barcelona, concretamente del barrio de La Sagrera. Por lo tanto, es un centro situado en una gran ciudad y rodeado de bloques de pisos e infraestructuras del barrio. El barrio de La Sagrera tiene un gran tejido vecinal con diferentes espacios públicos con actividades y organizaciones. A nivel de servicios es un barrio que dispone de todo aquello necesario, además de contar con una red de transportes muy amplia que lo une con el resto de la ciudad y con muchas otras ciudades. Este barrio acabará siendo un núcleo muy importante para la ciudad ya que la red de transportes se está extendiendo para acabar haciendo un punto de encuentro de muchas líneas y tipos de transporte.

En referencia a las características del centro, es un centro de carácter público que no tiene un edificio aún, sino que se sitúa en barracones. Esto sucede ya que es un centro de nueva creación que se inauguró en 2016 y cada año va creciendo a medida que la primera promoción va avanzando cursos. Esto ha hecho que se crease todo el Proyecto Educativo des de cero y que se pusiese mucha atención a cada normativa y al funcionamiento del colegio por parte del equipo directivo. Por ello, el centro tiene una línea de trabajo clara y que los docentes deben seguir. Hoy en día el centro tiene clases hasta 4º de primaria y tiene entre dos y tres líneas por curso.

El curso al que se dirige el trabajo, como indica el título, es a P3. En P3 se encuentran dos líneas con 24 alumnos cada una. Cada clase tiene una tutora de aula y hay una Técnica en Educación Infantil que divide su horario entre las dos aulas. El trabajo se implementa en una de las dos aulas y es implementado por la tutora que en ella se encuentra. En cuanto a los alumnos, el aula tiene 13 niñas y 11 niños. Dos de ellos presentan dificultades en el desarrollo del habla, uno presenta un trastorno de la conducta y dos más han sido derivados al CDIAP para un posible diagnóstico. Por último, hay un alumno con Síndrome de Down.

## 5. Proyecto de intervención educativa

Se desarrolla a lo largo del siguiente apartado el proyecto educativo que se llevará a cabo en relación con el marco teórico presentado.

### 5.1. Introducción, justificación y referencias legislativas

El proyecto educativo se titulará *Los libros que nos rodean*. Como se ha contextualizado anteriormente, el proyecto va destinado a los alumnos de un aula de P3, es decir alumnos de entre tres y cuatro años. Las leyes en las que se basa el proyecto que se presenta son las que rigen el área territorial donde se desarrolla. Estas son, como ya se ha referenciado en la introducción del trabajo, la LOMLOE (Jefatura del Estado, 2020) que legisla la educación en España y el currículum educativo para la Comunidad Autónoma de Cataluña (Curriculum i orientacions Educació Infantil segon cicle, 2016).

### 5.2. Objetivos del proyecto

El objetivo general de este proyecto es acercar a los alumnos a diferentes tipologías de libros infantiles. Para alcanzar este objetivo se intentarán lograr los siguientes objetivos didácticos específicos que están basados en las leyes presentadas anteriormente:

1. Acercar a los alumnos obras de referencia de cada tipología de libro.
2. Promover una reflexión al entorno de los libros propuestos.
3. Explorar los libros a través de diferentes actividades.
4. Participar de forma activa en las actividades.
5. Acompañar a los alumnos en su desarrollo como lectores.
6. Respetar a los compañeros y al material.

### 5.3. Contenidos y competencias

Como se ha explicado, una de las leyes de referencia para la creación de este trabajo es el currículum propuesto por la Generalitat de Cataluña (2016). En referencia a los contenidos, en el currículo se dividen en tres áreas: descubrimiento de uno mismo y de los demás, descubrimiento del entorno y comunicación y lenguajes. Cada una de ellas tiene una lista de contenidos que se pretenden conseguir. Teniendo en cuenta esta clasificación y los contenidos que en ellas se nombran, se desarrollan, a continuación, los contenidos didácticos a tratar:

Descubrimiento de uno mismo y de los demás	Descubrimiento del entorno	Comunicación y lenguajes
<p>1. El reconocimiento de las emociones que pueden generar las lecturas y su gestión.</p> <p>2. El aprendizaje a través de la interdisciplinariedad.</p> <p>3. La capacidad de desenvolverse dentro del ritmo del aula.</p> <p>4. El respeto a los compañeros y a la docente.</p> <p>5. La autonomía en la realización de las actividades.</p>	<p>6. La exploración de diferentes libros.</p> <p>7. La experimentación con diferentes propuestas.</p> <p>8. La interpretación de lo que se ve, se hace y se dice.</p> <p>9. El razonamiento entorno a cada libro y a su propuesta.</p> <p>10. La representación de todo el proceso de aprendizaje en un <i>lapbook</i>.</p>	<p>11. La observación de las ilustraciones.</p> <p>12. La escucha de la narración de cuentos y de las opiniones de los compañeros.</p> <p>13. La expresión de sentimientos y reflexiones al entorno de los libros.</p> <p>14. La interpretación de los argumentos de los libros, así como lo que transmiten.</p> <p>15. La creación de productos a partir de las actividades.</p>

Tabla 2. Contenidos del proyecto (elaboración propia).

En este currículum se presentan las competencias a trabajar en Educación Infantil que, en esta Comunidad Autónoma, se llaman capacidades. La Educación Infantil pretende trabajar cuatro capacidades: *aprender a ser y a actuar de forma más autónoma cada vez; aprender a pensar y a comunicar; aprender a descubrir y tener iniciativa; aprender a convivir y habitar el mundo* (Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat, 2008). Dentro de estas capacidades, el currículo define una serie de ítems para cada una de ellas. Con el proyecto presentado a continuación se pueden trabajar todas, pero se enumera, a continuación, una capacidad específica para cada una de las cuatro listadas anteriormente:

Alcanzar progresivamente seguridad afectiva y emocional e irse formando una imagen positiva de sí mismo y de los demás; progresar en la comunicación y expresión ajustada a diferentes contextos y situaciones de comunicación habituales por medio de diferentes lenguajes; observar y explorar el entorno inmediato, natural y físico, con una actitud de curiosidad y respeto y participar, gradualmente, en actividades sociales y culturales; convivir en la diversidad, avanzando en la relación con los demás y en la resolución pacífica de conflictos<sup>1</sup>. (Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat, 2008, p.6-9)

<sup>1</sup> Traducción de la autora del trabajo. Cita original: Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat (2008, septiembre). Currículum educación infantil: Segon cicle (parvulari).

## 5.4. Metodología

Como se ha planteado a lo largo del trabajo, las actividades propuestas se llevarán a cabo mediante la metodología del aprendizaje basado en proyectos y, en ciertos momentos de estas actividades, los alumnos también trabajarán con la técnica del aprendizaje cooperativo. Teniendo esto en cuenta se presentan, a continuación, diferentes apartados para concretar el funcionamiento del proyecto educativo y de sus actividades.

### 5.4.1. Decisión del tema del proyecto

El tema del proyecto lo decide la tutora de aula, es decir, que viene de una decisión de la docente y no de una propuesta de los alumnos. Esta decisión se toma partiendo de una voluntad de acercar a los alumnos a la literatura infantil y acompañarlos en su desarrollo lector.

### 5.4.2. Presentación del proyecto a los alumnos

El proyecto se presentará a los alumnos en septiembre e irá ligado con la tipología de libros de este mes y octubre que serán los cuentos populares. Para presentar el proyecto se usará la narración oral para implicar a los alumnos y captar su atención. Como se llevará a cabo en el primer mes de curso y algunos de los alumnos de P3 aún estarán en adaptación, se decide no empezar con los libros físicos directamente, sino implicarles en una actividad de escucha oral que les pueda ser de más fácil atención y que, además, les pueda ser familiar.

### 5.4.3. Creación de los grupos y distribución de roles

La creación de grupos será variable según las actividades propuestas. Algunas actividades no requerirán el uso de grupos ya que serán individuales o de grupo clase, otras tendrán agrupación libre según lo que quieran los alumnos en el momento de realizar las actividades y otras, más estructuradas, agruparán a los alumnos según lo que decida la tutora.

### 5.4.4. Desarrollo del proyecto

El proyecto durará todo el curso escolar y se realizará más de una actividad por mes teniendo en cuenta que en septiembre se hará la presentación y en junio el cierre por lo que no entran en el desarrollo de las actividades del proyecto en sí. Aparte de la presentación y el cierre, el proyecto durará los otros 8 meses de curso escolar por lo que se desarrollarán actividades a lo largo de este período divididas en diferentes sesiones. Algunas tipologías de libros durarán

más de un mes y otras ocuparán solo el período de un mes. Estas actividades más la presentación y el cierre se desarrollan en el siguiente apartado.

#### 5.4.5 Producto final y difusión

El producto final de este proyecto educativo será un *lapbook* en el que se recogerán todas las actividades realizadas. Este *lapbook* será realizado por los alumnos con la ayuda de la maestra y cada uno de ellos realizará el suyo. En él se recogerán imágenes de cada alumno realizando las actividades, frases que el alumno pueda haber dicho a lo largo del proceso, los diferentes resultados de las actividades e imágenes de los libros trabajados. En conclusión, un resumen de todo lo experimentado a lo largo de los meses de realización. El *lapbook* se creará en el último mes del proyecto, junio, que estará dedicado al cierre. Los alumnos habrán ido guardando las creaciones en una carpeta individual y el último mes se dispondrá todo en el *lapbook*. Finalmente, se lo llevarán a casa para compartirlo con las familias.

### 5.5. Actividades

Como dicen Correro y Real (2017), hay dos objetivos en las actividades literarias para infantes: uno es el contacto con libros y textos y el otro es el aprendizaje que lleva a su comprensión. Teniendo esto en cuenta y, en relación con todo lo argumentado anteriormente, se desarrollan a continuación las actividades referentes a las tipologías de libros en el aula de P3. Los libros seleccionados para la realización de cada actividad son libros que complementan a la lista de recomendaciones realizada en el marco teórico y que, la mayoría, también son de referencia en la literatura infantil. Esta selección ha seguido el criterio de la autora del trabajo, así como de la búsqueda de referencias y de los consejos de los libreros de la librería donde se han adquirido los libros. Es importante que los docentes tengan una librería de referencia con profesionales a los que poder pedir ayuda y confiar en su criterio.

En las tablas siguientes se presentan las actividades y su desarrollo. Cabe puntualizar que los libros se dejarán a disposición de los alumnos para su consulta en cualquier momento del proyecto educativo. También hay que añadir que algunos de los libros usados forman parte de una tipología, pero cogen elementos de otra.

Cuentos populares	
<b>Objetivos</b>	
Se trabajan todos los objetivos didácticos propuestos.	
Contenidos: todos los propuestos menos el 10 que se trabajará en la actividad de cierre.	

### Descripción

1. La primera parte de estas actividades es la presentación de todo el proyecto educativo. Esto se llevará a cabo en septiembre para introducir a los alumnos en este proyecto anual. La presentación ya formará parte de la tipología de libros de cuentos populares. Se ha elegido esta tipología para empezar ya que es la más cercana a los alumnos y la que conocen más. Para hacer la presentación se usará la narración oral a partir de un teatro de sombras para contar el cuento de *Caperucita roja*. Se sentarán alrededor del teatro de sombras que se haya preparado y la maestra, detrás de la sábana con luz, explicará el cuento a todos los alumnos. Esta presentación no llevará más actividades ya que es el inicio.
2. En octubre, se continuará con el trabajo de los cuentos populares y se sigue con el mismo cuento para ahondar en su historia. Como ya se ha contado el cuento a los niños de forma que lo conozcan, se busca un libro que explique el cuento, pero añada un poco más. Esto se hace con *Le petit chaperon rouge* de Chaine y Pichelin que es un cuento sin palabras que explica la historia con figuras representativas. Se explica el cuento a los alumnos en voz alta y enseñándoles el libro.
3. A partir de este cuento se realizará una actividad que durará todo el mes y unirá las dos formas en las que se ha explicado el cuento. Los niños, se agruparán de forma libre, y crearán sus propios títeres para hacer sombras a partir de la idea del libro explicado. Es decir, no hace falta que los personajes sigan un dibujo claro, sino que pueden estar representados de forma abstracta. Una vez creados, los podrán pegar a un bastón y jugar con la mesa de luz y con el foco como la maestra para explicar el cuento. Si algún alumno quiere o algún grupo de alumnos, podrán representarlo delante de los demás.

### Materiales y espacios

#### Libros:

- El teatro de sombras es de Moulin Roty, la colección “Les ombres du soir” y el título “Le petit chaperon rouge”.
- “Le petit chaperon rouge” de Sonia Chaine y Adrien Pichelin.

Otros materiales: cartulina, mesa de luz, foco, sábana, tijeras, colores, bastones, celo...

Espacios: todo se llevará a cabo en el aula, la explicación de los cuentos en la zona de asamblea y la creación de los alumnos en las mesas.

### Participantes y agrupamientos

La maestra y los alumnos agrupados de forma libre.

### Criterios de evaluación

Se incluyen todas las actividades del proyecto educativo en la evaluación formativa que se llevará a cabo a lo largo de todo el curso escolar. Esta se basa en la observación por parte de la tutora de cada infante y, con esta información, se rellena una lista de cotejo con diferentes criterios. En esta lista se ve si el alumno va alcanzando los contenidos propuestos y se hacen comentarios de lo que se ve en cada actividad. Se desarrolla en el punto 5.7.

Tabla 3. Cuentos populares (elaboración propia).

Poesías
<b>Objetivos</b>
Se trabajan todos los objetivos didácticos propuestos.
Contenidos: todos los propuestos menos el 10 que se trabajará en la actividad de cierre.

1. En noviembre se trabajará la poesía a partir del libro *Poemes de vent i fulles* de Albertí y Galí. Este es un libro de poesías que forma parte de una colección en la que cada libro está dedicado a una estación. En este caso, se elige el del otoño ya que es la estación en la que se va a trabajar la poesía. Durante la primera semana, se van a presentar tres de los poemas del libro en diferentes días: *Cartes de tardor*, *A fet i amagar* y *La boira*. Estos tres poemas hablan de la llegada del otoño y de los bosques, del tiempo, las setas... diferentes elementos de esta estación. Cada poema será leído por la tutora y llevará a un posterior debate por parte de los alumnos de lo que han entendido e interpretado.
2. Habiendo presentado el otoño y sus características a través de los poemas, se realizará una excursión fuera del centro. Se irá a una montaña cercana al centro donde se pueda ver cómo cambia el bosque con la llegada de esta estación. Por grupos de 4 alumnos, tendrán una cesta para recoger elementos que encuentren del otoño como hojas, castañas, setas... Cada grupo la llenará con estos objetos que crean que puedan transmitir lo que ellos han aprendido del otoño.
3. De vuelta al centro los alumnos se reunirán en sus grupos de 4 para realizar la última actividad. Se tomará como referencia el poema *Cartes de tardor* que habla metafóricamente de que el viento envía, a través de hacer volar las hojas de colores, cartas a los animales avisando que llega el otoño. Cada grupo de alumnos tendrá hojas de papel y cajas de cartón para componer su carta del otoño pegando y colocando aquello que han recogido. Cada grupo, pues, dispondrá los elementos del bosque de manera que crean que transmiten la llegada del otoño. Finalmente, se pondrán todos en un rincón de la clase con los poemas escritos al lado.

#### Materiales y espacios

Libro: "Poemes de vent i fulles" de Núria Albertí y Mercè Galí.

Otros materiales: cesta, hojas, castañas, setas, papel, cajas, pegamento, tijeras, celo...

Espacios: en el aula se usará el espacio de asamblea para escuchar los poemas y las mesas para crear las cartas, así como un espacio para exponerlo. Fuera del aula, la montaña donde se realice la excursión.

#### Participantes y agrupamientos

La maestra y otras maestras de apoyo para la excursión. Los alumnos primero en grupo clase y después en grupos de 4 creados por la maestra.

#### Criterios de evaluación

Se desarrollan en el punto 5.7.

Tabla 4. Poesías (elaboración propia).

Libros de imágenes	
<b>Objetivos</b>	
Se trabajan todos los objetivos didácticos propuestos.	
Contenidos: todos los propuestos menos el 10 que se trabajará en la actividad de cierre.	
<b>Descripción</b>	
1. En diciembre se presentarán los libros de imágenes. Esto se hará a través de dos libros y se realizará una actividad para cada uno de ellos. El primer libro en presentarse será <i>El libro de la noche</i> de Berner. Es un libro sin palabras y de gran formato que va presentando diferentes escenas de la noche a lo largo de las calles de un pueblo. Además, hay personajes que van caminando de página en página por lo que se puede seguir su historia. Como este libro no es narrativo, la docente lo enseñará a los alumnos e irá pasando las páginas viendo qué comentarios surgen de ellos y en qué cosas se fijan.	

2. A partir de este libro, se llevará a cabo una actividad que girará al entorno de la noche. Con lo que los alumnos hayan visto en las ilustraciones del libro, así como con lo que ellos sepan de la noche, se hará un mural colectivo. Se pondrá un papel largo de mural en el suelo y con ceras de color y acuarelas podrán pintarlo. Se les darán, también rotuladores para luz ultravioleta para que dibujen aquello que se esconde en la noche. Cuando el mural esté acabado se colgará y se apagarán las luces para que vean aparecer con las linternas ultravioletas aquello que han escondido.
3. El segundo libro en presentarse será *Mots pintats* de Lecaye y Majewski. Este libro es un imaginario más tradicional ya que hay una ilustración y el nombre de lo que se ve al lado. Lo que destaca de este imaginario es que lo que está representado son acciones complejas en vez de objetos conocidos y las ilustraciones también aportan originalidad. De nuevo, el libro se presentará al grupo clase leyendo las palabras y observando las ilustraciones.
4. Con este imaginario lo que se llevará a cabo es una imitación del funcionamiento del libro a través de fotografías. En grupo clase se hará una lluvia de ideas de acciones que se puedan representar. Los alumnos elegirán una por parejas o individualmente y la representarán. Se les tomará una foto y se imprimirá con el verbo al lado como en el libro.

#### **Materiales y espacios**

Libros:

- “El libro de la noche” de Rotraut Susanne Berner.
- “Mots pintats” de Emmanuel Lecaye y Marc Majewski.

Otros materiales: papel de mural, ceras, acuarelas, rotuladores para luz ultravioleta, linternas ultravioletas, cámara de fotos...

Espacios: de nuevo se realizará en el aula, combinando el espacio de asamblea y el suelo para pintar, así como la pared para colgar. Para tomarse las fotos los alumnos pueden elegir cualquier espacio de la escuela que les sirva de fondo.

#### **Participantes y agrupamientos**

La maestra y los alumnos en grupo clase para la primera actividad y en parejas o solos para la segunda.

#### **Criterios de evaluación**

Se desarrollan en el punto 5.7.

Tabla 5. Libros de imágenes (elaboración propia).

<b>Libros interactivos</b>	
<b>Objetivos</b>	Se trabajan todos los objetivos didácticos propuestos.
Contenidos: todos los propuestos menos el 10 que se trabajará en la actividad de cierre.	
<b>Descripción</b>	
<ol style="list-style-type: none"><li>1. En enero y parte de febrero se introducirán los libros interactivos. Se empezará con <i>Un libro</i> de Tullet. Es un libro interactivo, pero no tiene ningún elemento que sobresale, sino que lo que lo hace interactivo es la narración y los cambios al ir pasando páginas. El libro se leerá en el grupo clase implicando a los alumnos y animándolos a realizar las acciones que el libro pide.</li><li>2. Se propondrá como actividad para este libro la creación de un mini libro interactivo en formato acordeón. Se les proporcionará a los alumnos una tira de papel horizontal doblada en formato acordeón. Con gomets redondos de color azul, amarillo y rojo</li></ol>	

<p>podrán ir llenando los diferentes pliegues del acordeón creando ellos mismos modificaciones en los gomets a partir de acciones. Para ello, tendrán diferentes imágenes que representen las acciones como aplaudir, soplar, girar, agitar... que también podrán pegar a su acordeón. Así, imitarán el funcionamiento del cuento presentado.</p> <p>3. El segundo libro es <i>Toc Toc ¿Quién es? Abre la puerta</i> de Munari. Es un libro de gran formato con solapas para levantar y un agujero. Las solapas van de más grande a más pequeña y están una dentro de otra. El libro también se presentará a los alumnos jugando a levantar las solapas y adivinar y descubrir lo que hay debajo de ellas.</p> <p>4. Para seguir jugando con la propuesta del libro se pedirá a los alumnos que lleven de su casa fotos de los miembros de su familia. De forma individual ordenarán los miembros de la familia de más mayor a más pequeño usando un tipo de orden diferente del tamaño. Los alumnos ordenarán los abuelos, padres, hermanos... según su edad. Se les dará un sobre para la generación más mayor, otro para los padres, otro para hermanos si tienen y uno para ellos. Tendrán que pegar las fotos fuera del sobre que corresponda por orden de edad y después poner los sobres unos dentro de otros.</p>
<b>Materiales y espacios</b>
Libros:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Un libro” de Hervé Tullet.</li> <li>- “Toc Toc ¿Quién es? Abre la puerta” de Bruno Munari.</li> </ul>
Otros materiales: papel, gomets, imágenes de acciones, fotos, sobres, pegamento...
Espacios: el aula con sus diferentes espacios combinados según el propósito.
<b>Participantes y agrupamientos</b>
La maestra y los alumnos que trabajarán individualmente en las dos actividades.
<b>Criterios de evaluación</b>
Se desarrollan en el punto 5.7.

Tabla 6. Libros interactivos (elaboración propia).

<b>Álbumes ilustrados</b>
<b>Objetivos</b>
Se trabajan todos los objetivos didácticos propuestos.
Contenidos: todos los propuestos menos el 10 que se trabajará en la actividad de cierre.
<b>Descripción</b>
<p>1. La mitad del mes de febrero y todo el mes de marzo se usará para presentar los álbumes ilustrados. En este caso, se leerán dos álbumes que cuentan con el elemento de la repetición. Se empezará con <i>Anem a caçar un ós</i> de Rosen y Oxenbury. Es un álbum ilustrado que también cuenta con un componente interactivo al poder ser cantado y representado con movimientos. Se contará el álbum a los alumnos en grupo clase poniendo hincapié en las onomatopeyas que salen en él.</p> <p>2. Siguiendo el juego del libro, se llevará a cabo una actividad musical. En 4 grupos de 6 alumnos, se les darán instrumentos de diferentes tipos, así como las ilustraciones del libro en las que hay onomatopeyas representadas. Por grupos, los alumnos tendrán que explorar cómo suenan los instrumentos y decidir qué instrumento creen que va mejor para representar cada onomatopeya. Se pondrán de acuerdo para que cada uno de los miembros del grupo haga sonar una onomatopeya. Finalmente, la maestra volverá a explicar el cuento con la participación de los alumnos haciendo sonar sus instrumentos.</p>

3. El segundo álbum ilustrado que se leerá es *Shhh! Tenim un pla* de Haughton. Este álbum cuenta la historia de 4 personajes que quieren cazar un pájaro de forma irónica y divertida. Se explicará el álbum en grupo clase para que descubran la historia.
4. Para trabajar este libro se propone que los alumnos reproduzcan la actitud respetuosa que tiene el personaje pequeño del cuento hacia los pájaros a partir de darles de comer como hace él para poder acercarse. Para ello, se pondrán en parejas para crear comederos para pájaros para colgar en el patio. A partir de envases como botellas o briks los alumnos tendrán que pintarlos, hacerles agujeros, ponerle un palo para el apoyo de los pájaros y poner un hilo para poder colgarlo. Despues lo colgarán de los árboles del patio y, con la llegada de la primavera, podrán observar si los pájaros se acercan.

#### Materiales y espacios

Libros:

- “Anem a caçar un ós” de Michael Rosen y Helen Oxenbury.
- “Shhh! Tenim un pla” de Chris Haughton.

Otros materiales: instrumentos, ilustraciones impresas, envases, pintura, rotuladores, bastones, pegamento, hilo...

Espacios: el aula y el patio.

#### Participantes y agrupamientos

La maestra y los alumnos agrupados en grupos de 6 hechos por la maestra para la primera actividad y en parejas hechas por ellos para la segunda actividad.

#### Criterios de evaluación

Se desarrollan en el punto 5.7.

Tabla 7. Álbumes ilustrados (elaboración propia).

Libros informativos
<b>Objetivos</b> Se trabajan todos los objetivos didácticos propuestos. Contenidos: todos los propuestos menos el 10 que se trabajará en la actividad de cierre.
<b>Descripción</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Para acabar con las tipologías de libros se presentan los libros informativos. El primer libro que se presentará será <i>Formes de Nouvion</i> y se trabajará en abril. Este libro usa fotografías de animales para presentar las diferentes formas geométricas que podemos encontrar. Se les leerá a los alumnos, además de complementarlo con cuerpos geométricos en tres dimensiones para que puedan tocarlos y ver cómo es cada forma.</li><li>2. Para trabajarlos los alumnos se moverán por diferentes espacios del colegio acompañados de la maestra. Allí, buscarán diferentes objetos que puedan recoger y que tengan alguna forma geométrica que les llame la atención. También podrán traer objetos de casa que crean que pueden servir. Una vez se hayan recogido todos, en asamblea compararán lo que se ha recogido con los cuerpos geométricos en tres dimensiones. En una mesa se pondrán los diferentes cuerpos geométricos y se colocará la clasificación de objetos para crear una exposición de elementos geométricos.</li><li>3. En mayo, el último libro en ser explicado será <i>Hortalisses de temporada</i> de Corman. Es un libro de conocimientos para conocer las hortalizas a través, también, de una propuesta interactiva con solapas. Se presentará el libro a los alumnos leyendo la información que aporta y jugando con lo que se descubre debajo de las solapas.</li><li>4. Para trabajar este libro se propone una salida a un huerto y una frutería del barrio. En el barrio hay un huerto vecinal y los alumnos irán a verlo para conocer cómo crecen</li></ol>

algunas de las diferentes hortalizas que se tratan en el libro. Después de ir a ver el huerto y ver las plantas de donde salen las hortalizas, los alumnos irán a la frutería. Allí podrán ver las verduras que ya han crecido y han sido recogidas. Se comprarán algunas de las verduras que salen en el libro y que estén en la frutería. Una vez en el aula se tocarán, se cortarán, se olerán y, si se puede, se probarán.
<b>Materiales y espacios</b>
Libros:
- "Formes" de la colección El meu primer àlbum de descobriments de Judith Nouvion. - "Hortalisses de temporada" de Clara Corman
Otros materiales: cuerpos geométricos, objetos del entorno, hortalizas, cuchillo...
Espacios: el aula, el centro escolar para recoger objetos, el huerto del barrio y la frutería.
<b>Participantes y agrupamientos</b>
La maestra y los alumnos en grupo clase.
<b>Criterios de evaluación</b>
Se desarrollan en el punto 5.7.

Tabla 8. Libros informativos (elaboración propia).

Cierre
<b>Objetivos</b>
El 4, 5 y 6.
Contenidos: se recoge todo lo trabajado y se plasma con el contenido 10.
<b>Descripción</b>
El cierre del proyecto educativo se llevará a cabo en junio. Este último mes se usará para recoger todo lo trabajado. El producto final del proyecto educativo en el que se juntará todo lo aprendido será, como se ha expuesto anteriormente, un <i>lapbook</i> . Este producto final lo crearán los alumnos con lo que se ha ido guardando de cada actividad. Se propone que lo que se ponga de cada actividad sea:
Actividad 1: uno de los títeres creados para las sombras.
Actividad 2: elementos del otoño que se hayan usado para el mural o fotos de las cajas.
Actividad 3: un trozo del mural de la noche.
Actividad 4: su imagen de imitación de una acción con el nombre de la acción.
Actividad 5: el libro acordeón con los gomets de colores.
Actividad 6: los sobres con los miembros de la familia.
Actividad 7: imágenes de los alumnos tocando y dibujos de los instrumentos.
Actividad 8: imágenes de los comederos de pájaros.
Actividad 9: imágenes de la exposición geométrica.
Actividad 10: fotos de la visita y de la experimentación con las hortalizas.
También se pondrán fotos de las cubiertas de los álbumes y frases recogidas de los alumnos.
<b>Materiales y espacios</b>
Materiales: los objetos creados y recogidos y fotos de las actividades.
Espacios: se hará en el aula.
<b>Participantes y agrupamientos</b>
La maestra y los alumnos de forma individual.
<b>Criterios de evaluación</b>
Se desarrollan en el punto 5.7.

Tabla 9. Cierre (elaboración propia).

## 5.6. Temporalización y cronograma

Como se ha visto a lo largo del desarrollo de las actividades la temporalización de este proyecto educativo ocupa todo un curso escolar. Se inicia en septiembre con la actividad de presentación y se finaliza en junio con el cierre de forma que, por meses, queda así:

Cuentos populares	Septiembre
	Octubre
Poesías	Noviembre
Libros de imágenes	Diciembre
Libros interactivos	Enero
	Febrero
Álbumes ilustrados	Marzo
Libros informativos	Abril
	Mayo
Cierre	Junio

Tabla 10. Temporalización (elaboración propia).

Como se ha expuesto, cada actividad tiene dos partes, la explicación del cuento y la realización de la actividad derivada. La duración de la explicación del cuento dependerá de la longitud del cuento y del debate que surja de ella, pero se calcula más o menos media hora por cuento. En cuanto a las actividades, algunas llevarán más tiempo como las salidas o las que requieren preparación y otras llevarán menos tiempo como aquellas que solo requieren una producción.

## 5.7. Evaluación

Los criterios de evaluación tendrán en cuenta tanto los objetivos como los contenidos didácticos propuestos creados a partir del currículum de la Generalitat de Cataluña (2016). Estos dos elementos serán los que marcan aquello que se quiere evaluar. En el caso de los objetivos se tomarán como base para ver si aquello que se pretendía conseguir se ha conseguido y se cogerán como los temas principales a partir de los cuales se evaluarán los contenidos. Por ello, los contenidos serán los que realmente se evaluarán a partir de la observación constante en las actividades, plasmada en una lista de cotejo.

Contenidos	Sí	No	Observaciones
El reconocimiento de las emociones que pueden generar las lecturas y su gestión.			
El aprendizaje a través de la interdisciplinariedad.			

La capacidad de desenvolverse dentro del ritmo del aula.			
El respeto a los compañeros y a la docente.			
La autonomía en la realización de las actividades.			
La exploración de diferentes libros.			
La experimentación con diferentes propuestas.			
La interpretación de lo que se ve, se hace y se dice.			
El razonamiento entorno a cada libro y a su propuesta.			
La representación de todo el proceso de aprendizaje en un <i>lapbook</i> .			
La observación de las ilustraciones.			
La escucha de la narración de cuentos y de las opiniones de los compañeros.			
La expresión de sentimientos y reflexiones al entorno de los libros.			
La interpretación de los argumentos de los libros, así como lo que transmiten.			
La creación de productos a partir de las actividades.			

Tabla 11. Lista de cotejo (elaboración propia).

En segundo lugar, se lleva a cabo una rúbrica que evalúa la realización del *lapbook* y el resultado de cada una de las actividades:

	Logrado	A punto de lograrlo	En proceso	Comenzando
Portada del <i>lapbook</i>	La portada sigue la presentación indicada.	La portada está presentada con algún fallo.	Faltan muchos elementos en la portada.	La portada no está hecha ni terminada.
Actividades del <i>lapbook</i>	Se han presentado todas las actividades.	Falta algún elemento en alguna actividad.	No aparecen algunas actividades.	Faltan más de la mitad de las actividades.
Estilo del <i>lapbook</i>	La presentación es correcta y sigue la propuesta.	La presentación es correcta, con alguna carencia.	No sigue el estilo de la propuesta y está mal presentado.	No es una presentación limpia ni sigue la propuesta.
Actividad 1	Ha creado los títeres según las consignas.	Ha creado los títeres de forma libre.	No ha terminado los títeres.	No ha creado los títeres.
Actividad 2	Ha recogido y clasificado elementos del otoño.	Ha recogido elementos del otoño.	Ha recogido otros elementos del bosque.	No ha participado en la salida ni en la actividad.

Actividad 3	Ha dibujado en el mural con el tema y materiales correctos.	Ha dibujado en el mural con pocos materiales.	Ha dibujado en el mural sin seguir el tema.	No ha dibujado.
Actividad 4	Ha elegido y representado una acción siguiendo las consignas.	Se ha tomado una foto de una acción.	Se ha tomado una foto.	No ha hecho la actividad.
Actividad 5	Ha creado el libro poniendo gomets i acciones según el referente.	Ha creado el libro poniendo gomets.	Ha llenado el libro poniendo elementos sin orden.	No ha hecho el libro.
Actividad 6	Ha traído las fotos y ha llenado los sobres ordenados.	Ha traído las fotos y ha llenado los sobres desordenados.	Ha traído las fotos, pero no ha completado la actividad.	No ha participado en la actividad.
Actividad 7	Ha escuchado los instrumentos y los ha tocado en acorde a las onomatopeyas.	Ha tocado un instrumento, pero no en acorde.	Ha tocado el instrumento que ha querido.	No ha tocado ningún instrumento.
Actividad 8	Ha creado y montado un comedero de pájaros.	Ha pintado un comedero de pájaros.	Ha participado en la actividad, aunque no activamente.	No ha sido partícipe de la creación de comederos.
Actividad 9	Ha investigado los cuerpos geométricos y ha buscado y clasificado objetos.	Ha buscado objetos y los ha puesto donde le han querido.	Ha buscado objetos.	No ha buscado ni clasificado ningún objeto.
Actividad 10	Ha mostrado interés por las hortalizas tanto en el huerto como en la frutería y en la experimentación.	Ha mostrado interés por las hortalizas en alguno de los espacios y ha participado en clase.	Ha participado en algún momento de la salida, pero no en clase o al revés.	No ha participado ni en la salida ni en clase.

Tabla 12. Rúbrica (elaboración propia).

## 5.8. Atención a la diversidad

En referencia a la atención a la diversidad se tendrá en cuenta para la presentación de la información y el desarrollo de las actividades, tomando como referencia el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), ofreciendo recursos, materiales y tareas que tomen en consideración diferentes formatos. No se hará una adaptación específica de los materiales ya

que la mayoría de las actividades son de creación artística y no precisan de materiales escritos u otros que puedan llevar con ellos más dificultades. Aún así, no hay que olvidar que los ritmos de aprendizaje y de creación de las actividades son diferentes para cada alumno y algunos alumnos necesitarán más acompañamiento.

En concreto, los alumnos que presentan dificultades del habla tendrán más apoyo de la docente cuando intenten expresar en la asamblea y se les ayudará dándoles más tiempo para hablar y proporcionándoles vocabulario si se cree que lo necesitan. El alumno que presenta un trastorno de la conducta necesitará de más acompañamiento y atención personalizada en la realización de las actividades, así como en las salidas. Por último, el alumno que tiene Síndrome de Down tendrá más individualización, sobre todo en las actividades que requieran motricidad fina ya que le es difícil.

Aunque haya estos cuatro casos concretos, no hay que olvidar que hay alumnos en proceso de diagnóstico y otros alumnos en el aula que se puedan encontrar con dificultades en otros momentos. La tutora tendrá en cuenta en todo momento la realidad del aula, motivando y acompañando en las actividades a aquellos alumnos que les cueste participar, diversificando el turno de palabra y preguntando a todos los niños y niñas, adaptando las propuestas a los alumnos y evaluando, en todo momento, qué se puede mejorar para la inclusión e implicación de todos los alumnos. En las salidas se contará con más docentes y se tendrá en cuenta qué alumnos necesitan una presencia más constante del adulto para que puedan seguir la visita y puedan mantener la atención, así como sigan las normas de circulación y no se pongan en peligro.

En todo momento se priorizará la participación, escucha, respeto e implicación en las actividades por encima del resultado final. Tanto en la evaluación por observación como en la evaluación final se tendrán en cuenta los criterios establecidos y se verá si se han adquirido o no. Aún así, se personalizarán los resultados de estas evaluaciones teniendo en cuenta, sobre todo, el punto de partida de cada alumno y el esfuerzo puesto para llegar a los resultados.

## 6. Conclusiones

A lo largo de este trabajo se ha intentado dar respuesta a los objetivos planteados en su inicio y alcanzarlos con la realización de este. A través del marco teórico que compone la primera parte de este trabajo que ha llevado a una revisión bibliográfica y del proyecto educativo que consta de la creación de actividades al entorno del tema seleccionado, se ha desarrollado todo aquello que daba respuesta a los objetivos.

En primer lugar, el primer objetivo específico que se había planteado era el de indagar en los diferentes tipos de libros adecuados para un aula de P3. Esto se ha intentado realizar a lo largo de todo el trabajo tanto a través de la bibliografía consultada como a través del proyecto educativo. La bibliografía ha aportado las opiniones de expertos en relación con la división en categorías y la clasificación de los libros infantiles para un aula de P3, así como los rasgos más característicos de cada una de estas tipologías. Además, también ha aportado recomendaciones de títulos concretos en cada tipología. En cuanto al proyecto educativo, se han intentado concretar estas diferentes tipologías con una selección de títulos de cada categoría alrededor de los que se han creado las actividades.

El segundo objetivo específico planteaba explorar el papel de la narración oral como medio de entrada al mundo literario. De nuevo, este objetivo ha sido planteado en el marco teórico con una revisión de autores que han aportado al entorno de la oralidad en esta etapa. También, en el proyecto educativo la narración oral ha tenido una gran importancia ya que todos los títulos propuestos han sido presentados a los alumnos a través de la lectura en voz alta por parte de la maestra.

Para acabar con los objetivos específicos, el tercero quería presentar una variedad de tipologías de libros a alumnos de P3 a través de diferentes actividades. Este objetivo se centraba solamente en el proyecto educativo ya que es donde se han planteado las actividades concretas. Por ello, este objetivo se ha intentado alcanzar a través de la creación de actividades relacionadas con cada tipología de libros y títulos concretos de cada una de ellas. Además, al entorno de ellas se ha completado el proyecto educativo y se ha indagado en estas actividades a través del planteamiento de objetivos, contenidos, capacidades, materiales, espacios, agrupamientos, temporalización, evaluación y atención a la diversidad.

Por último, el objetivo general del trabajo era el de realizar un proyecto sobre las tipologías de libros en el aula de P3. Este objetivo ha guiado todo lo que se ha querido presentar en el trabajo ya que, para alcanzarlo, ha hecho falta la combinación de los objetivos específicos, así como del marco teórico con el proyecto educativo.

En conclusión, el trabajo presentado ha querido alcanzar este objetivo general y, para ello, ha sido importante pasar por los diferentes apartados para dar toda la información que se pudiese necesitar. Con todo ello, se han alcanzado los cuatro objetivos propuestos y se les ha dado respuesta a lo largo del trabajo.

## 7. Consideraciones finales

La realización de este trabajo ha sido, generalmente, gratificante. No es fácil realizar un trabajo de esta magnitud y con todas las formalidades académicas que requiere, pero ha sido una experiencia muy provechosa.

El tema que elegí es un tema que hace tiempo que me interesa mucho y sobre el que he realizado cursos y me he informado. Realizar un trabajo sobre ello ha sido una forma de poder ahondar más en el tema, de encontrar tiempo para leer sobre ello y de enriquecerme de este mundo que me apasiona. Además, mi información hasta ahora era superficial y más específica en libros concretos que en la literatura infantil en general. Haber podido leer autores reconocidos que han dedicado su carrera profesional a conocer más sobre el mundo de la literatura infantil me ha permitido apoyar mis conocimientos y opiniones en expertos, así como extenderlos y aprender mucho contenido nuevo para mí.

Aunque, como he dicho, ya tuviese más conocimiento sobre libros en concreto, el trabajo me ha permitido recoger una selección de títulos de gran calidad y de renombre en el mundo de la literatura infantil. Si bien es cierto que para mí ha sido muy importante, como he explicado, poder leer bibliografía escrita por expertos sobre la literatura infantil, en el día a día de mi trabajo es necesaria, también, una lista de títulos para poder tener siempre a mano. Ha tenido mucho valor poder conocer el por qué de la literatura infantil y cómo acercarla a los niños y me da seguridad para poder defenderla, pero también me parece muy relevante poder recomendar libros concretos que sé que son de mucha calidad y que seguro que gustan. Seguro que esto voy a usarlo en el aula con los alumnos y para acompañar a las familias.

Centrar el trabajo en P3 ha sido una forma de poder acercarme más a esta edad y de poder desarrollar herramientas para la futura práctica laboral. De todos los cursos escolares en los que he estado es de mis favoritos y me encantaría poder acompañar a infantes de esta edad. Por ello, realizar un trabajo sobre un tema que me gusta mucho y que, para mí, tiene un peso muy importante en la educación infantil y en el día a día del aula y hacerlo en el curso que más me interesa ha sido un placer.

Por otro lado, no todo ha sido fácil. Ha habido momentos distintos que me han costado más y en los que me he visto más limitada y atascada. Buscar fuentes para el marco teórico, leerlas todas, seleccionar qué frases sirven de cada fuente y, sobre todo, cómo disponerlas en el

marco teórico para que quede coherente ha sido una tarea difícil. Además, citar las fuentes correctamente en cada situación en la que aparecían es un trabajo muy específico que también me ha generado errores y muchas correcciones. En último lugar, crear las actividades es muy divertido y una de las partes que más me gustan de mi trabajo. La posibilidad de ser creativa e imaginar actividades es una parte muy emocionante, pero cuando no aparecen las ideas es frustrante.

En conclusión, ha sido un trabajo muy gratificante, pero también ha requerido de mucho esfuerzo, aunque he aprendido mucho de ello.

## 8. Referencias bibliográficas

- Albertí, N. y Galí, M. (2020). *Poemes de vent i fulles*. El cep i la nansa edicions.
- Berner, R.S. (2009). *El libro de la noche*. Anaya.
- Brugarolas Ros, C.M. (2002) Los libros informativos: Una propuesta de animación a la lectura. <http://bitly.ws/vEky>
- Bryant, S. (1983). *Com explicar contes*. La llar del llibre.
- Chaine, S. y Pichelin, A. (2016). *Raconte à ta façon...Le petit chaperon rouge*. Flammarion jeunesse.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis Educación.
- Corman, C. (2022). *Hortalisses de temporada*. entreDos.
- Correro, C. y Real, N. (2017). *La literatura a l'educació infantil*. A.M. Rosa Sensat.
- Curriculum i orientacions Educació Infantil segon cicle (2016). Generalitat de Catalunya-Departament d'Educació. <http://bitly.ws/k5z4>
- Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat (2008, septiembre). Curriculum educación infantil: Segon cicle (parvulari). <http://bitly.ws/vEku>
- Duran, T. y Luna, M. (2002). *Un i un i un... fan cent*. La Galera.
- Girbés, JC. (2007). *Llegir per a créixer*. Fundació Bromera per al foment de la lectura.
- Gorches, G. (2008). Reflexions al voltant dels bebès i la lectura. Els imatgiaris. [https://www.clijcat.cat/faristol/descargas/62/3\\_62.pdf](https://www.clijcat.cat/faristol/descargas/62/3_62.pdf)
- Haughton, C. (2019). *Shhh! Tenim un pla*. NubeOcho.
- Jefatura del Estado (2006, 4 mayo). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado. <http://bitly.ws/8fSx>
- Jefatura del Estado (2020, 30 diciembre). 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. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Lecaye, E. y Majewski, M. (2021) *Mots pintats*. Libros del zorro rojo.
- Martínez, E. (2017). *Sota la pell del llop. Acompanyar les emocions amb els contes tradicionals*. Graó.
- Munari, B. (2018). *Toc Toc ¿Quién es? Abre la puerta*. Niño Editor.
- Nouvion, J. (2021). *El meu primer álbum de descobriments: Formes*. Andana Editorial.
- Portell, J. (2017). *Llegim? Com fer lectors entusiastes*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Rosen, M. y Oxenbury, H. (2020). *Anem a caçar un ós*. Ediciones Ekaré.

- Recasens, J. (2016). *La brúixola del conta-contes. Guia pràctica per a explicar contes amb èxit*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Salisbury, M. y Styles, M. (2014). *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual*. Blume.
- Sendak (2020, 23 septiembre). Moulin Roty. Jocs d'ombres - Els tres porquets.  
<http://bitly.ws/vEkv>
- Tullet, H. (2018). *Un llibre*. Cruïlla.
- Valriu, C. (1998). *Història de la literatura infantil i juvenil catalana*. La Galera.
- Van der Linden, S. (2015). *Álbum[es]*. Ediciones Ekaré.