

LENGUA CASTELLANA

Ma. Alexandra ZULUAGA RICO

**COMPRENSIÓN,
INTERPRETACIÓN Y ANIMACIÓN
LECTORA MEDIANTE LA
DRAMATIZACIÓN CON SOMBRAS
CHINESCAS**

TFG/GBL 2014



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

**Grado en Maestro de Educación Infantil
/
*Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua***

Grado en Maestro en Educación Infantil
Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***COMPRENSIÓN, INTERPRETACIÓN Y
ANIMACIÓN LECTORA MEDIANTE LA
DRAMATIZACIÓN CON SOMBRAS CHINESCAS***

Ma. Alexandra ZULUAGA RICO

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Ma. Alexandra ZULUAGA RICO

Título / Izenburua

Comprensión, Interpretación y Animación lectora mediante la dramatización con sombras chinescas

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Infantil / Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

Alfredo ASIÁIN ANSORENA

Departamento / Saila

Filología y didáctica de la lengua / Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika Saileko

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2013/2014

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberri

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Infantil por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Infantil se estructuran, según la Orden ECI/3854/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3854/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3854/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* permite enmarcar los distintos conocimientos que se han adquirido durante los años de carrera (psicología evolutiva, habilidades lingüísticas, conocimiento del entorno, aprendizaje significativo, etc.), todos estos puestos en práctica en el trabajo de investigación y la propuesta didáctica (competencias básicas CB1-CB2). Asimismo, ha permitido trabajar la capacidad de recogida de información relevante, interpretación de resultados y elaboración de valoraciones para reflexionar sobre la propuesta planteada (competencia básica CB3). Finalmente, también incluye el poder transmitir toda la experiencia y estrategias que se han puesto en marcha en la defensa de TFG (competencia básica CB4).

El módulo *didáctico y disciplinar* se concreta dentro del Decreto Foral 23/2007, de 19 de Marzo, en el que se desarrolla y explica el currículum de las enseñanzas del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra, donde aparecen los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación (competencia general CG1-competencia específica CE1). Todo esto permite enmarcar la propuesta didáctica basada en los objetivos, contenidos y competencias referidas en las distintas áreas del currículum (específicamente el área de lenguajes: comunicación y representación) desarrollando las competencias trabajando la competencia específica CE12. Se ha trabajado el desarrollo lingüístico de los sujetos basándose en las características principales de la comprensión, interpretación y animación de cuentos.

El Trabajo de Fin de Grado y la puesta en práctica de la propuesta didáctica ha permitido trabajar los aprendizajes de forma integral trabajando el desarrollo de las diferentes características del sujeto (cognitiva, emocional, psicomotora, desarrollo lingüístico, interpretación de alto nivel). Estos aspectos trabajan la competencia general CG2 y competencia específica CE4.

La propuesta didáctica tiene como eje principal la comprensión, interpretación y animación de cuentos que fomentan un desarrollo de las producciones escritas y orales que se concretan en la competencia general CG6 y en la competencia específica CE6.

Por medio de actividades innovadoras se ha trabajado distintas agrupaciones en donde se ha buscado fomentar la autonomía de los sujetos promoviendo la aceptación de normas y el respeto a los demás (competencia general CG5, CG11).

El uso de nuevas tecnologías a la hora de la investigación educativa (uso de Refworks) han permitido una funcionalización de aspectos tan importantes como la búsqueda bibliográfica a la hora de fundamentar teóricamente el trabajo. De igual manera, en la puesta en práctica de la secuencia didáctica se han utilizado las grabaciones de vídeo y las fotografías para completar la visión y observación del docente (competencia específica CE7)

Respecto al módulo *practicum*, se han puesto en práctica todas las competencias descritas en este preámbulo.

Por último, con el desarrollo del Trabajo de Fin de grado se debe demostrar una competencia lingüística en castellano a un nivel C1 del “Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación” del Consejo de Europa (competencia transversal CT2).

Nota: En el Trabajo de Fin de Grado se utilizan términos de manera genérica (el niño, los niños, etc.) para hacer referencia a ambos sexos.



Resumen

En el presente TFG se plantea una propuesta didáctica destinada a los alumnos de tercer año de Educación Infantil teniendo en cuenta la metodología de trabajo utilizada en el aula. El diseño de la propuesta parte del objetivo de valorar una intervención didáctica en donde se trabaja la comprensión, interpretación y animación de textos mediante la dramatización con la técnica de sombras chinescas, a través de la cual se han planteado distintas sesiones divididas en tres momentos: antes, durante y después de la comprensión. Esta propuesta es integral, debido a que además de tener en cuenta la metodología por proyectos, respeta el contexto en el que están trabajando y los intereses que van surgiendo a lo largo de las actividades por parte de los niños. Con esta propuesta se consigue que los niños recreen mucho más su imaginación y elaboren procesos elevados de interpretación.

Palabras clave: comprensión, interpretación y animación de textos; dramatización con sombras chinescas; proyecto didáctico; Educación Infantil; cuentos infantiles.

Abstract

In this Project it is proposed a lesson plan for students of the third grade of Pre-primary education, taking into account the methodology used in the classroom. The design of this lesson plan has the aim of evaluating a didactic intervention where comprehension, interpretation and promotion of reading texts is worked by the dramatization of shadow plays, having planned different sessions divided in three moments: before, during and after the comprehension. This is an integral proposal, because it takes into account the project's methodology and respects the context in which they are working and the interests that come up from children along the activities. With this lesson plan children recreate much more their imagination and elaborate high interpretation processes.

Key words: comprehension; interpretation and promotion of reading; dramatization with shadow plays; lesson plan; Pre-primary education; children's stories.



Índice

1. Antecedentes y cuestiones de interés sobre dramatización con sombras chinescas	1
1.1. Antecedentes de estudios sobre el tema : Justificación del interés científico y pedagógico	1
1.1.1. La dramatización	1
1.1.1.1. Origen e historia de las sombras chinescas	4
1.1.1.2. Escenografía del teatro de sombras chinescas	5
1.1.1.3. Teatro de sombras en la escuela. Interés pedagógico	7
1.2. Antecedentes de propuestas didácticas similares: justificación del interés didáctica y curricular	9
1.3. Hipótesis de partida sobre el tema y su aprovechamiento didáctico	12
2. Marco Teórico	15
2.1. Psicogénesis de la lecto-escritura (fases de la lecto-escritura)	15
2.1.1. Fases del aprendizaje de la lectura	15
2.1.2. Fases del aprendizaje de la escritura	16
2.2. Didáctica de la lectura: el método interactivo	20
2.2.1. Método ascendente y descendente	20
2.2.2. Método Interactivo	21
2.3. Comprender, interpretar y animar	23
2.3.1. Comprensión	23
2.3.2. Interpretación	28
2.3.3. Animación	31
2.4. Proyecto integrado (trabajo por tareas) en educación infantil	32
2.5. Investigación educativa en el aula	34
3. Metodología: Propuesta didáctica	39
3.1. Contextualización	39
3.1.1. Características específicas de la edad	39
3.1.2. Contextualización del aula	43
3.2. Realización de la secuencia de actividades didácticas	45
3.2.1. Tarea compleja	45
3.2.2. Desarrollo de la tarea compleja: secuencia de actividades	48
3.3. Evaluación	85
3.3.1. Evaluación de los aprendizajes	85
3.3.1.1. Tipo de evaluación	85
3.3.1.2. Tabla de observación	85
3.3.1.3. Herramientas de evaluación	87
3.3.2. Valoración de la propuesta	88
3.3.2.1. Valoración por parte de los alumnos	88
3.3.2.2. Valoración por parte de la tutora	89
4. Resultados e implicaciones didácticas	91
4.1. Resultados cuantitativos y cualitativos	91
4.1.1. Resultados cuantitativos	91
4.1.2. Resultados cualitativos	94
4.2. Implicaciones didácticas de la realización de la propuesta	100
4.2.1. Valoración por parte de los alumnos	101
4.2.2. Valoración por parte de la tutora	103

Conclusiones y cuestiones abiertas	105
Referencias	109
Anexos	113
A. Anexo I. Tablas completas de las actividades.	113
A. Anexo II. Transcripción de los diálogos.	127
A. Anexo III. Ilustraciones del cuento.	143
A. Anexo IV. Otra versión del cuento.	158
A. Anexo V. Tabla de observación con los resultados obtenidos.	163
A. Anexo VI. Psicogénesis de la lectoescritura.	165

1. ANTECEDENTES Y CUESTIONES DE INTERÉS SOBRE LA DRAMATIZACIÓN CON SOMBRAS CHINESCAS.

1.1. Antecedentes de estudios sobre el tema: Justificación del interés científico y pedagógico

1.1.1. La dramatización

La tensión, el conflicto, la lucha que ocasiona el choque de ideas, pasiones e intereses son la esencia del género dramático en general. El texto dentro de este género es un código que sirve para ser representado.

En el teatro se diferencian cuatro elementos estructurales: personajes, acción, espacio y tiempo.

- Los personajes pueden ser principales y secundarios con evolución o sin ésta, así mismo, se pueden presentar de forma individual y colectiva.
- En cuanto a la acción se divide en estructura externa y estructura interna, la primera hace referencia a la división en actos suponiendo una detención de la representación, estos actos se dividen a la vez en escenas; la segunda tiene que ver con la caracterización del texto por la historia así como en los textos narrativos, presentando un conflicto y un desenlace.
- El espacio se ramifica en varios tipos: dramático o espacio representado, escénico o perceptible en escena, escenográfico, lúdico o gestual y espacio metafórico
- El tiempo es el elemento fundamental del texto dramático y de su presentación, presenta una doble naturaleza: tiempo dramático (momento histórico en el que ocurren los hechos.) y tiempo escénico (duración de la representación). (Pavis, 1980, 1996)

Kowzan (1968) propone trece códigos o signos de los que se sirve el arte teatral. Son procesos voluntarios que se crean con premeditación y buscan la comunicación inmediata. Estos signos son funcionales y al utilizarse en el teatro adquieren un valor

significativo. Pasan de ser signos naturales a signos artificiales. (Kowzan, 1968). En la figura 1, aparecen los trece signos propuestos por el autor.

1. Palabra 2. Tono	Texto pronunciado	Actor	Signos auditivos	Tiempo	Signos auditivos (actor)
3. Mímica 4. Gesto 5. Movimiento	Expresión corporal		Signos visuales	Espacio y Tiempo	Signos visuales (actor)
6. Maquillaje 7. Peinado 8. Traje	Apariencias exteriores del actor			Espacio	
9. Accesorios 10. Decorado 11. Iluminación	Aspecto del espacio escénico	Fuera del actor	Signos visuales	Espacio y Tiempo	Signos visuales
12.- Música 13.- Sonido	Efectos sonoros no articulados			Signos auditivos	Tiempo

Figura 1. Códigos teatrales. (Kowzan, 1968)

Drama significa acción. Por lo tanto, la dramatización es un proceso en donde las cosas dejan de ser lo que son para convertirse en otras a las que representan. La dramatización desarrolla la creatividad en el alumno, logrando progresos a nivel de comprensión lingüística y de su mundo interior, aumenta la imaginación, mejora la utilización del lenguaje y desarrolla hábitos de escucha.

El profesorado debe beneficiarse de la creatividad propia de la etapa de Infantil para desarrollar aspectos que estimulen y fomenten el aprendizaje. Las dramatizaciones poseen un gran valor si se trabajan aspectos del contexto infantil, dando la oportunidad de participación a los más pequeños.

La dramatización se puede entender como técnica, como proceso de representación o como operación mental.

- Como técnica: al coordinar todos los recursos de los niños estos aumentan el uso de la comunicación.
- Como proceso de representación de acciones vividas o imaginadas: al exteriorizar emociones comunica al espectador.
- Como operación mental: fomenta la organización psíquica manifestándose en la forma de actuar.

Las dramatizaciones pueden surgir de forma espontánea, pero también se pueden planificar con anterioridad. Además, se puede dramatizar acontecimientos, situaciones de la vida diaria, textos, narraciones y, por supuesto, cuentos infantiles.

Para trabajar estos diferentes aspectos, se hace imprescindible motivar y animar al niño. Cuando esta motivación no existe, es importante provocarla y para ello se utilizan diferentes propuestas que hagan conectar al niño para adoptar determinadas conductas.

En la representación, el diálogo permite expresar y desarrollar diferentes situaciones conocidas que sería muy difícil en edades tempranas escribirlas o hablar sobre ellas. Es por ello que la dramatización aventaja otras actividades comunicativas, porque en ella se suman la palabra, el gesto, la imagen, la música y el movimiento. De esta manera, se integra el aprendizaje, siendo este uno de los objetivos principales en educación Infantil, conseguir una formación integral. Esta experiencia educativa integradora se basa en los intereses del niño, fomentando su potencial creativo.

Es necesario identificar dentro del teatro infantil el teatro realizado por los niños, en donde son ellos los que participan y desarrollan estrategias necesarias como hablar, escuchar, leer y escribir. Este teatro hecho por los niños tiene una preparación previa, a diferencia de la dramatización, que surge de forma espontánea dando lugar al juego dramático.

Tanto el teatro como el juego dramático sirven para introducir al niño en el mundo de la literatura infantil ya que él tendrá que crear sus propios textos. Además, se refuerza la palabra al favorecer la asimilación de modelos lingüísticos y la creación de lenguaje.

Otra modalidad es el teatro para niños en donde estos son los espectadores y el adulto es el que representa. Dentro de esta modalidad, se encuentra el teatro de sombras, el cual tiene gran importancia, ya que las sombras invitan a la imaginación, en donde las figuras son abiertas por lo que el niño debe de completar una interpretación elevada. (Cervera, 1981; Tejerina, 1994; García del Toro, 2004; Fernández y Valero, 2004; Carrasco, 2011).

Este tipo de teatro con títeres de sombras o sombras chinescas, a pesar de sus orígenes antiquísimos, es una técnica novedosa y llamativa para trabajar en el aula de infantil, por ello el proyecto didáctico que he llevado a cabo se basa en la dramatización de un cuento con esta técnica, porque considero que su forma es un vehículo expresivo-narrativo para el niño pequeño.

1.1.1.1. Origen e historia de las sombras chinescas

La sombra siempre ha existido; su utilización ha servido para representar una realidad que no está, pero que pretende estar.

Platón presenta las sombras en el mito de la Caverna en el siglo IV a.C como una representación de la realidad que no es. Una combinación de lo mágico y religioso presentan una imagen de lo abstracto, una representación de aquello que percibimos.

El origen de este teatro se recoge en China en el siglo II a. C, pero los hindúes ponen tal origen en interpretaciones escénicas del Mahabharata, hacia el siglo IV a.C. El origen del teatro de sombras parece atribuible a China e India. Más tarde aparecen en Tailandia, Camboya, Malasia y Java. Con las invasiones mongolas se reparten por Persia y Oriente Medio. Esta tradición se extiende luego por Turquía, el mundo musulmán y Grecia. Es en 1760 cuando aparecen probablemente en Italia, los primeros teatros de sombras en Europa. Al expandirse, surgen diversas maneras de realización, diferencias que se pueden observar en las características de las siluetas, su manejo e iluminación.

En occidente, el teatro de sombras va ligado a los avances científicos (óptica y reflexología). Estos propiamente dichos aparecen en Europa en el siglo XVIII, en el año 1760 en Alemania e Italia y unos diez años después en Francia. Esta técnica se extiende por Europa no solo como espectáculo público, sino como actividad particular.

En este punto cabe mencionar el teatro francés de sombras: El Chat Noir, donde el espectáculo y el arte de las sombras cobra mayor auge conciliando: avances ópticos, viejas técnicas orientales, técnicas de los maquinistas teatrales. (Angoloti, 1990)

1.1.1.2. Escenografía del teatro de sombras chinescas

Como he comentado en el punto anterior de la dramatización, el niño se puede enfrentar al teatro de sombras como constructor, actor y espectador. En la elaboración de mi secuencia didáctica el papel del niño es el de espectador, éste recibe el mensaje entrando en la historia con su fantasía. Tiene que creer para hacer realidad lo que está observando, a la vez que critica y valora lo que se ofrece dependiendo de su interés.

La maestra tiene el papel de animador teatral como actor, utilizando la técnica de sombras chinescas como recurso didáctico. La dramatización con sombras consta de ciertos elementos para su representación:

- La pantalla y el foco de luz
 - Tamaño en función del número de participantes. Deberá estar un poco elevado, un tamaño medio sería entre 1 X 0,80 m y 2X 1,20 m.
 - En mi caso la pantalla era con un marco de cartón, y una tela blanca sujeta con chinchetas como se puede observar en la figura 2.
 - El principal elemento del teatro de sombras es la luz, dependiendo de la potencia y concentración de ésta junto con la distancia entre el objeto y la pantalla, producen el lenguaje que se utiliza en este tipo de expresión. El tipo de luz puede provocar sombras con bordes poco claros que dan la impresión de vaguedad, de niebla. O al contrario provocar siluetas nítidas con sensación de claridad y limpieza. Se puede utilizar la luz de un proyector, de focos y bombillas.



Figura 2. Pantalla de tela blanca en base de cartón.

- Los personajes

Las sombras pueden dar vida a cualquier objeto. Lo animado y lo inanimado pierden sus fronteras, todo se funde, por ello todo es posible.

Las proporciones pueden variar porque cambian al acercarse o alejarse de la pantalla. Si se aleja, la sombra se engrandece y pierde definición, y si acercamos la silueta a la pantalla, esta se empequeñece y se vuelve más nítida.

Las figuras planas pueden ser de masa negra, con perforaciones y transparentes. Las figuras planas permiten una fácil identificación del personaje, suelen hacerse de perfil.

- Las siluetas con perforaciones son el tipo de figura que he utilizado, estas combinan la sombra negra con luz, en este caso blanca. La expresividad de este tipo de siluetas no sólo reside en el contorno, sino que añade el elemento de luz en el interior

- Soportes y empuñaduras

- Las empuñaduras verticales permiten manejar la figura desde abajo, la luz se proyecta desde atrás como se puede observar en la figura 3.



Figura 3. Empuñaduras verticales de madera.

Por último, los materiales que se utilizan para la elaboración de las figuras de sombras pueden ser variados. En mi caso concreto, han sido cartulina negra, cinta de color negro y palos de madera para el soporte.

Todos estos elementos deben estar definidos con anterioridad a la puesta en escena junto con el guion que se va a seguir, la ordenación temporal y espacial, dejando claro la aparición de cada personaje o decorado, en conjunción con la música y sonidos que correspondan (Angoloti, 1990).

1.1.1.3. Teatro de sombras en la escuela. Interés pedagógico

“Hay pocas cosas, creo yo, tan fascinantes y misteriosas para los niños como las sombras. Una sombra es al mismo tiempo real e irreal; es algo objetivo, pero que, sin embargo, no muestra ciertas características que pertenecen a los objetos del mundo físico” (Petter, 1996: 120)

La técnica del teatro de sombras supone una cercanía entre el autor-actor-espectador estimulando la fantasía, lo que la hace propicia para trabajar en el aula de infantil. Las sombras representan el mundo espiritual, lo que no se puede palpar, aquello que

existe, pero a su vez no tiene cualidades de lo físico. La sombra se esfuma, no tiene cuerpo, sólo se puede ver como una aparición, incluso es lo más cercano a un sueño.

Sus cualidades no se pueden tocar y cambian dependiendo de la luz que se proyecta, los colores en su mayoría son negros y se pone en entredicho su parecido con la realidad, la sombra es frágil e inclusive efímera porque su identidad es relativa. A la vez participa de lo real, posee ciertas características de los objetos (tamaño, forma), pero a su vez tienen otras características que no pertenecen a este mundo, no pueden tocarse. Esta doble vertiente entre lo físico y lo abstracto dota a las sombras de una permanente estimulación de la fantasía, es por ello que se hace muy atractiva a nivel educativo.

Esta estimulación abre el conocimiento de un mundo irreal y la representación de ese mundo. Sirven como vehículo comunicativo al contar historias, vienen haciéndolo a lo largo de la historia contando historias mágicas, misteriosas y fantásticas.

Las características del lenguaje básico del teatro de sombras permiten narrar historias con una carga fuerte de fantasía, debido a que su forma de narrar insinúa sin dejar ver, deforma la realidad y la dota de características muy difíciles de conseguir con otras técnicas.

Debido a que las siluetas que se ven son planas al desaparecer los volúmenes, los cuerpos se mezclan dando lugar a cualquier forma imaginable. El movimiento también ofrece posibilidades, ya que la lentitud o rapidez darán suavidad o fuerza a una historia. El ritmo del movimiento va unido a la emoción y sorpresa que se proyectan en la pantalla.

Todos estos elementos hacen del teatro de sombras un imán de atracción privilegiado, en donde los niños se identifican con las sombras, dotando de vida real a los objetos y estableciendo relaciones con el mundo que representa.

Dentro del desarrollo de las funciones superiores son determinantes la dialéctica del aprendizaje y la asimilación de signos, por lo que hay que tener en cuenta la etapa

evolutiva de los alumnos, ya que ésta está condicionada por la relación del niño con el contexto y en concreto con signos del lenguaje del mundo artístico.

A pesar de las ventajas que nos ofrece trabajar las sombras y en concreto el teatro de sombras en clase, hay pocos estudios concretos sobre el desarrollo de éstas, por lo que las posibilidades en el aula son en base a experiencias llevadas a cabo por el propio autor.

Por ser para el niño pequeño la sombra algo inquietante, la dramatización con sombras puede utilizarse como elemento motivador, aprovechando sus posibilidades (forma, movimiento) para crear y fortalecer ese vínculo expresivo-narrativo para el niño pequeño.

Dentro de las posibilidades del uso de esta técnica (hacer sombras con su propio cuerpo, jugar con objetos detrás de la pantalla, el niño como espectador), mi secuencia didáctica se ha basado en esta última, basándome en el teatro de sombras como elemento narrativo, para expresar por este medio historias que estimulan y favorecen la comprensión del niño (Angoloti, 1990).

Para trabajar esta técnica en infantil, me he basado en la inicial atracción y estímulo que supone ésta modalidad teatral en el aula, además de su sencillez que me permitieron con pocos medios realizar un montaje con resultados gratificantes. (Cervera, 1984; Tejerina, 1994)

Así mismo trabajar un cuento relacionado con su contexto, debido a que éste es un recurso muy importante de la etapa educativa, porque desarrollar la creatividad y la fantasía y mediante la narración de éstos los niños aprenden a seguir el hilo argumental, a comprender las ideas principales, aprenden frases hechas y las formas de éstos. (Díez de Ulzurum, 1999)

1.2. Antecedentes de propuestas didácticas similares: justificación del interés didáctico y curricular

Basándome en el interés pedagógico de esta técnica, describo a continuación algunas propuestas didácticas similares. Es preciso destacar, en este punto, la dificultad a la

hora de encontrar estas propuestas, lo que indica que, a pesar su gran interés, no se trabaja tanto en las aulas de infantil, o por lo menos no hay suficientes experiencias documentadas.

La mayoría de experiencias que aparecen pertenece al ámbito del teatro hecho por los niños, en donde son ellos los que dramatizan y manipulan las sombras. Otras de las múltiples experiencias que aparecen son con respecto a la realización de teatro con títeres y marionetas.

Este hecho concreto me hace plantearme que, aunque es una técnica sencilla e innovadora, para su puesta en escena y construcción de los personajes hace falta mucho tiempo a la hora de elaborarlos, lo mismo para la preparación de los sonidos y grabaciones. Posiblemente estos aspectos, hacen que su difusión sea menor respecto a otras técnicas menos llamativas, pero más sencillas a la hora de llevar a cabo.

- Sombras Chinescas

La experiencia llevada a cabo en el CEIP Andrés Segovia, recogida en el blog “Los proyectos de aula de Nika”¹, hace referencia a una actividad esporádica llevada a cabo con esta técnica. La maestra quiso realizarla como parte del proyecto ‘China’, por lo que decidió llevar un flexo a clase para experimentar con las sombras, pero por cuestión de tiempo y falta de interés de los niños no surgió ninguna oportunidad. Es por ello, que la maestra decide llevar a cabo una actividad en donde los niños experimenten con la manipulación de objetos delante de una pantalla y un foco de luz.

Esta actividad podría tener un gran interés pedagógico trabajando todo el tema de las luces y sombras, pero se queda en una mera actividad en donde no se interrelacionan todos los saberes. Sólo resaltar el disfrute de los niños con una actividad placentera, pero aislada y al margen de una secuencia didáctica de calidad, casi como una actividad de relleno.

¹ <http://losproyectosdeauladenika.blogspot.com.es/2012/04/sombras-chinescas.html>

- Teatro de sombras en educación infantil: un proyecto para el festival de Navidad²

Esta experiencia se ha llevado a cabo en el colegio cabecera de un Centro Rural Agrupado (CRA) de la provincia de Segovia. La propuesta consiste en iniciar a los alumnos en el conocimiento de las técnicas básicas del teatro de sombras y la experiencia motriz y expresiva que supone, así como dramatizar cuentos tradicionales.

La propuesta consistía en presentar un teatro con esta técnica de cara al festival de Navidad. Para ello, se utilizaron varias sesiones en donde los niños interiorizaron el funcionamiento de esta técnica y los materiales necesarios. En primer lugar, se trabajó con la experimentación de luces y sombras en un telón, para pasar a memorizar el cuento y fusionarlo más adelante con los distintos recursos a emplear dentro de esta técnica (sonido, tipos de luz).

El resultado final fue la representación de varias obritas de teatro con esta técnica, representadas por todos los niños de infantil; a cada franja de edad de esta etapa le correspondió un cuento diferente. En la valoración que la maestra hace de la propuesta realizada, destaca la eficacia de este recurso a la hora de integrar y cohesionar a los alumnos, posibilitando la comprensión del cuento.

Esta propuesta tiene un gran interés didáctico porque se puede observar todo el trabajo que ha habido antes de llegar a la dramatización con sombras. Les ha permitido trabajar otro tipo de contenidos y son propuestas que tienen muchas posibilidades didácticas y pedagógicas (esquema corporal, orientación espacial y temporal, música, plástica, lenguaje verbal, idiomas, conocimiento del medio...)

²https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CEYQFjAC&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2368082.pdf&ei=LMI1U_zTKYmZ0QXcjoGYAg&usq=AFQjCNHFvpRmo7S4k8hAkmX0moJkOm6msw&sig2=jCmICWUr_VPIHGTn8L3EfQ

- ¿A qué sabe la luna?

Esta propuesta ha sido llevada a cabo en el Colegio Villa Del Mar de Laredo, Cantabria. Forma parte del proyecto “Vacaciones en China”. Aparece recogido en el blog de aula “La clase de luna”³.

Con esta experiencia querían fomentar un acercamiento al arte de las sombras chinescas. Para ello, en un primer momento los niños construyeron las siluetas, para pasar a representar el cuento “¿A qué sabe la luna?”. Previo a todo este proceso, realizaron una actividad utilizando las sombras para descubrir a los compañeros que se ocultaban tras la sábana, los animales de juguete que aparecían proyectados, teniendo que imitar su onomatopeya e identificar los animales representados por algunos niños con su cuerpo. Además, leyeron el cuento “La bella durmiente” en sombras.

En las distintas actividades propuestas dentro del proyecto se observa el uso de las sombras chinescas a nivel experimental, debido a que no están relacionadas con el contexto, por lo tanto no son un recurso válido para la comprensión e interpretación de cuentos. Considero que esta actividad podría tener un mayor interés pedagógico si el cuento escogido fuese alguno que tuviese que ver con las costumbres de China o una historia de ese país, así se enriquecería enormemente el valor didáctico, porque además de aprender las técnicas, los niños se quedarían impactados por la historia e interiorizarían más aspectos de la cultura que están trabajando.

1.3. Hipótesis de partida sobre el tema y su aprovechamiento didáctico

A lo largo del diseño del proyecto didáctico, han ido surgiendo ciertas interrogantes a las que, de una u otra forma, pretendo dar respuesta con esta intervención en el aula.

Para llegar a estas respuestas es interesante plantear las siguientes hipótesis, porque sólo con la confirmación de éstas, podré demostrar el interés pedagógico que tiene la secuencia didáctica llevada a cabo.

³ <http://destinochina.blogspot.com.es/>

PRIMERA HIPÓTESIS:

A partir de una secuencia didáctica cuya actividad central es la dramatización de un cuento con sombras chinescas, se consigue una mejora en cuanto a la comprensión del cuento.-

SEGUNDA HIPÓTESIS:

Mediante la dramatización con sombras chinescas, los niños desarrollan procesos de interpretación de los cuentos elaborados, debido a que completan ellos mismos las imágenes mentales (imaginación) que solamente insinúan las sombras.

TERCERA HIPÓTESIS:

A través de la escucha y contemplación de dramatizaciones hechas con sombras chinescas relacionadas con el contexto del aula, los niños refuerzan e interiorizan aprendizajes anteriores, tales como el crecimiento de las plantas, diferenciación de tamaños, etc.

CUARTA HIPÓTESIS:

Por medio de actividades planteadas en un antes, durante y después de la comprensión, los niños mejoran sus producciones orales y escritas.

QUINTA HIPÓTESIS:

La dramatización de sombras chinescas seduce a los niños y los motiva a leer, desarrollando en ellos un gusto y placer por la lectura.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Psicogénesis de la lecto-escritura (fases de la lecto-escritura)

La psicogénesis es el proceso que empieza desde la iniciación de los primeros sonidos hasta producciones orales con sentido y significado.

Respecto a la psicogénesis de la lectoescritura, hace referencia al proceso que comienza con la diferenciación entre dibujo y textos escritos hasta la interpretación y uso correcto de éstos, adaptándose a las reglas propias de la lengua.

Se hace necesario el conocimiento de las etapas evolutivas del desarrollo de la lectoescritura para interpretar la evolución de cada niño y adaptar los apoyos que éste pueda necesitar. (Ferreiro, 1991; Ruiz Bikandi, U., 2000; Bigas y Correig., 2001.)

2.1.1. Fases del aprendizaje de la lectura

El proceso de adquisición de la lectura se divide en tres fases: logográfica, alfabética y ortográfica.

- Primera etapa. La fase logográfica

Se inicia el reconocimiento de algunas grafías y se establecen relaciones entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral. En esta primera fase los niños aprenden a reconocer el nombre propio, logotipo, títulos de dibujos... El niño aún no descodifica, pero reconoce palabras de su entorno. En esta fase el adulto es el referente modelo y experto, por lo que se ha de aprovechar la imitación de esta etapa, en el momento de la animación y motivación a la lectura como un acto social y de disfrute.

- Segunda etapa. La fase alfabética

Se inicia la concepción fonológica que hace posible la descodificación de los signos escritos. Es un paso importante, pero aún son necesarios otros conocimientos. En esta fase, el niño aprende a dar sentido a los sonidos de las letras.

El niño le da más importancia a la tarea de descodificar que a la de dar significado, lo que hace necesaria la ayuda por parte del adulto para ir formándose como lector.

- Tercera etapa. La fase ortográfica

En esta fase el niño hace un reconocimiento global de la palabra al igual que lo hacía en la fase logográfica y, además, tiene la capacidad de reconocer los morfemas.

Cobran importancia los aspectos estructurales (sintácticos) y la significación de los enunciados (semántica). Se le da relevancia a la identidad y orden de las letras agrupadas en unidades de sentido buscando su significado. La lectura global y descodificación se relacionan variando según cada lector. (Frith, 1989 cit. en Bigas y Correig, 2001)

2.1.2. Fases del aprendizaje de la escritura

“Paralelamente al desarrollo de la lectura, el niño y la niña avanza en el conocimiento de la escritura. Las fases del desarrollo de la lectura y las de la escritura se interrelacionan, pero no puede decirse que exista una relación inequívoca entre ambos procesos. Por ello se presentan por separado” (Bigas y Correig, 2001, 164).

Siguiendo a Ferreiro (1990) y Nemirovsky (1999), la evolución del conocimiento del sistema de escritura en el niño se da a través de las siguientes fases:

- Primer nivel: trazo continuo

Los niños buscan formas de distinguir entre la representación gráfica (dibujo y escritura) y reconocen las características básicas: la arbitrariedad de las formas y su ordenamiento lineal.

En esta fase, no se ha integrado el sentido de la horizontalidad en sus esquemas de conocimiento acoplándose sus producciones al espacio que tienen normalmente, junto a sus dibujos, sin ninguna pauta determinada.

Se empieza a producir la ruptura entre el dibujo y las grafías, las cuales tienen sentido en sí mismas. Supone que las palabras son los nombres de los objetos en que aparece. A la hora de interpretar se da una evolución entre la relación del texto y el contexto.

Al finalizar esta fase, se van estableciendo exigencias cuantitativas (cantidad de letras en una palabra) y exigencias cualitativas (variaciones existentes entre las letras). Estos dos principios son organizadores.

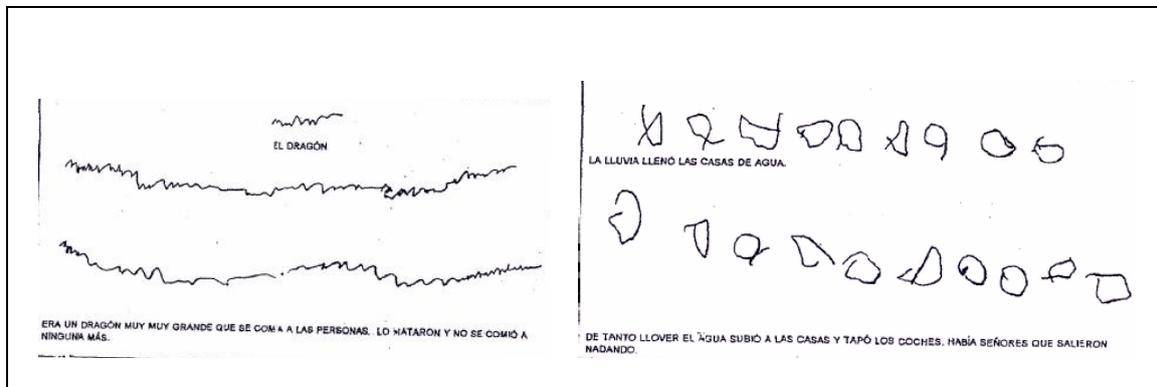


Figura 4. Escritura de Roberto (3 años y 6 meses) Maite (4 años y 3 meses)

(Nemirovsky, 1999)

- Segundo nivel con control y sin diferenciación

El principal logro en este nivel es el control progresivo de las variaciones cuantitativas y cualitativas que se mencionaron en el nivel anterior. Los niños empiezan a buscar diferencias objetivas en los escritos. En este momento, los niños no se guían por el aspecto sonoro de la palabra, sino por el signo lingüístico de éste (significado y significante juntos). Empiezan a plantearse hipótesis respecto a la variaciones en el número de letras (más letras si el objeto es grande y menos si es pequeño). El contexto determina el modo de escribir de las palabras.

Dependiendo del repertorio del niño, éste puede empezar a utilizar letras diferentes para las diferentes palabras.

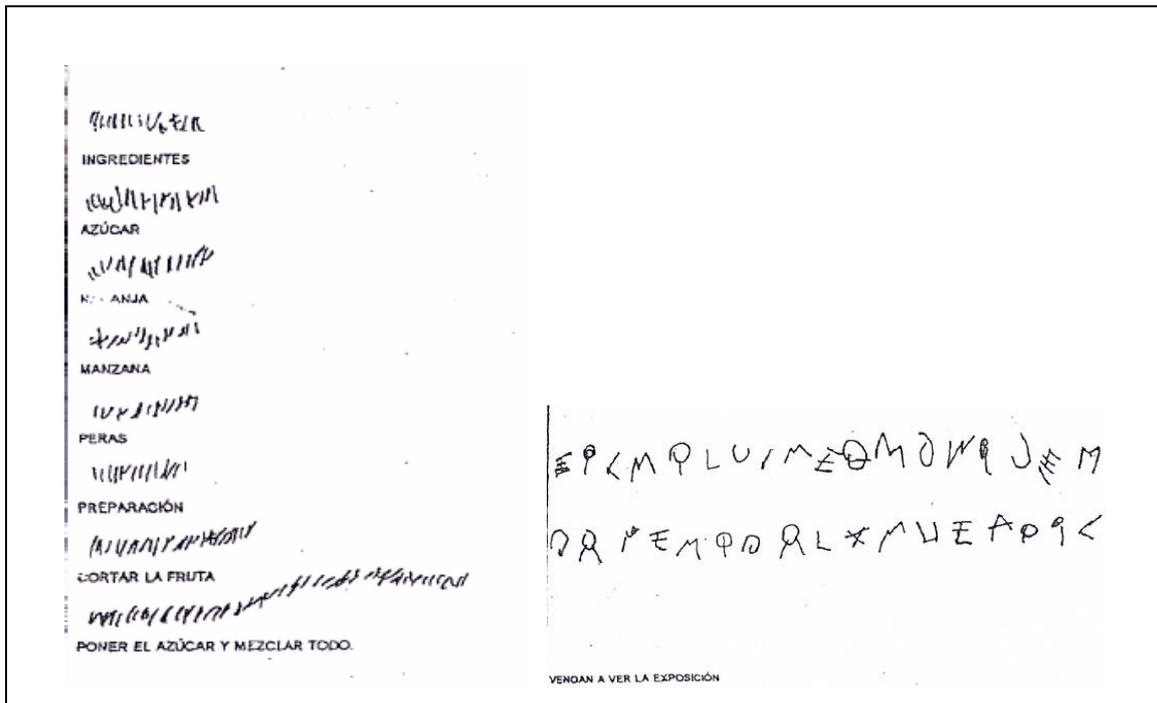


Figura 5. Escritura de Alberto (4 años y 11 meses) y de Laura (4 años y 5 meses)
 (Nemirovsky, 1999)

- Tercer nivel: hipótesis silábica, silábico-alfabética y alfabética

La hipótesis silábica es el primer intento de relacionar el todo y las partes utilizando una letra para representar cada sílaba. El control se centra en la cantidad para después vincularse con el aspecto sonoro. Esta hipótesis puede ser silábica-vocálica o silábica-consonántica según su valor sonoro.

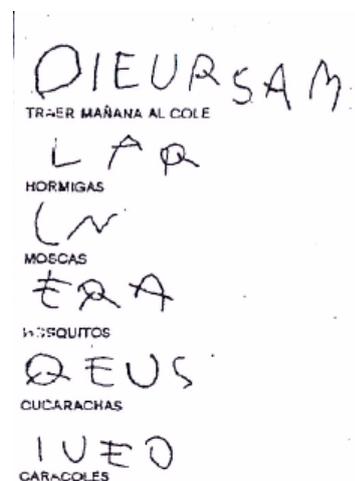


Figura 6. Escritura de Daniel (5 años y 1 mes) (Nemirovsky, 1999)

La hipótesis silábico-alfabética relaciona una letra para cada sílaba y una letra para cada sonido. Es un periodo de transición en donde el niño la utiliza como una solución para adentrarse en el siguiente paso para construir su proceso. Es por esto, que los niños al escribir, según esta hipótesis, incluyen sílabas representadas con una letra y otras con más de una.

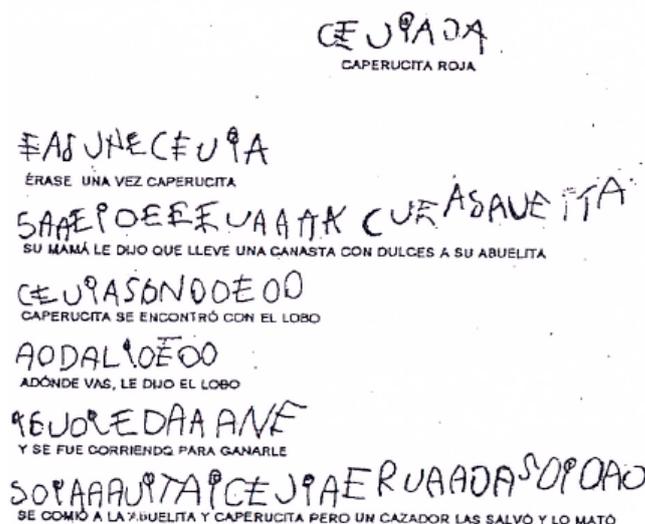


Figura 7. Escritura de Almudena (5 años) (Nemirovsky, 1999)

En la hipótesis alfabética cada letra representa un sonido. La escritura tiene casi todas las características del sistema convencional pero aún no del sistema ortográfico (signos de puntuación, espacios en blanco, mayúsculas y minúsculas). Esta última etapa es la base para nuevos desarrollos.

TECIE ROMUXO

TE QUIERO MUCHO

Figura 8. Escritura de Noelia (5 años) (Nemirovsky, 1999)

Para concluir con este punto, se presenta el siguiente esquema recogido en (Nemirovsky, 1999) en donde se ve conjuntamente los procesos de aprendizaje del sistema de escritura.

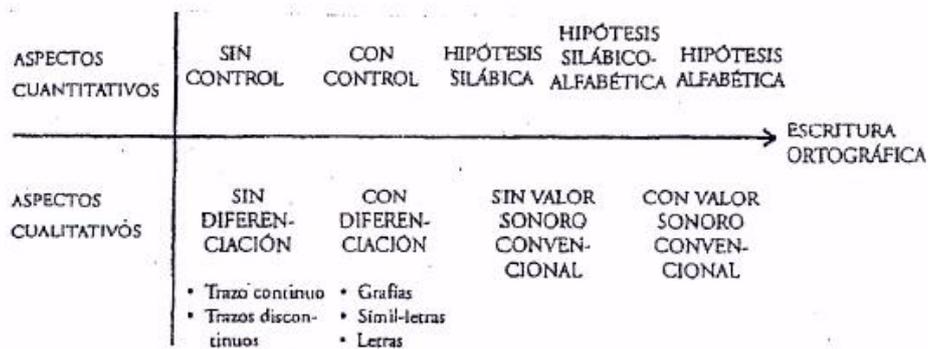


Figura 9 . Esquema del proceso de aprendizaje del sistema de escritura (Nemirovsky, 1999)

2.2. Didáctica de la lectura: el método interactivo

Para explicar el método interactivo, considero conveniente hablar con anterioridad sobre los métodos ascendentes y los métodos descendentes, debido a que éste es una combinación de ambos métodos.

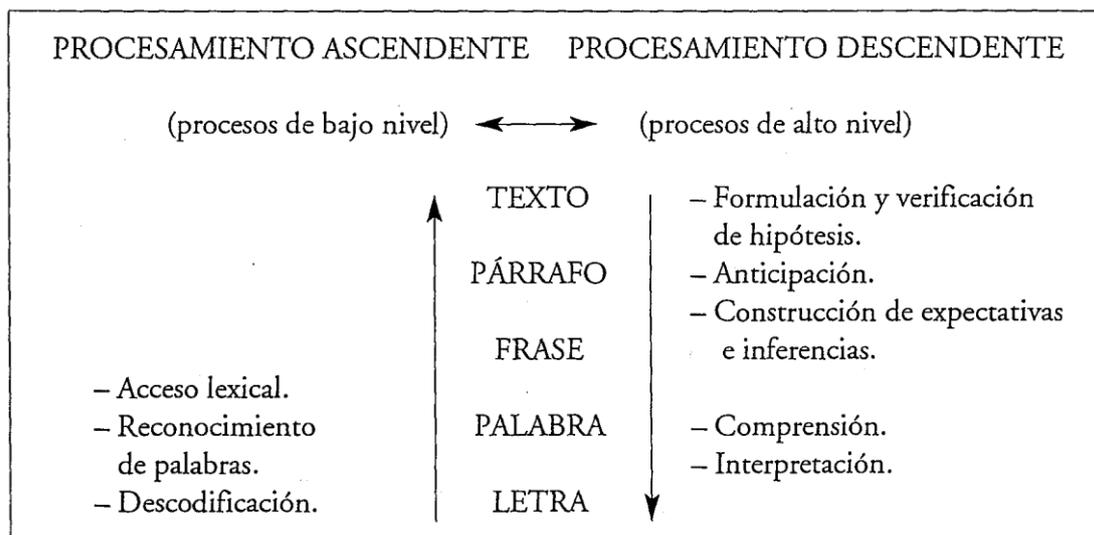


Figura 10. Tipos de procesamiento y operaciones mentales básicas en la lectura (Ruiz Bikandi (2000)

2.2.1. Método ascendente y descendente

En el método ascendente el lector procesa la lectura desde las unidades más pequeñas hasta las más globales, siendo éste un proceso ascendente, secuencial y jerárquico. Se

le atribuye importancia a las habilidades de descodificación considerando que el lector comprende el texto porque lo puede descodificar. Este modelo conocido como “*bottom up*” se centra en el texto y no explica, por ejemplo, las inferencias que se hacen continuamente con las informaciones (comprender un texto sin entender la totalidad de las palabras).

El método descendente o “*top down*” se refiere a la necesidad del conocimiento previo y del uso de recursos cognitivos para anticiparse sobre el contenido del texto. El proceso de lectura es secuencial y jerárquico, pero en este caso descendente. El lector procesa la lectura desde las unidades globales hasta las más pequeñas (Solé, 1992; Bigas y Correig, 2001; Mendoza, 2011).

2.2.2. Método Interactivo

“Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el siguiente nivel; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga a niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, semántico, grafofónico) a través de un proceso descendente” (Solé, 1992, 24).

Este método no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector, sino que para llegar a comprender el texto es necesario que el lector relacione lo que lee y los conocimientos previos que posee sobre el tema. Antes de comenzar a leer, el lector se plantea unos objetivos, los cuales marcan la manera de llevar a cabo la lectura. Esto le permite verificar o modificar la forma en que lo hace.

La lectura se construye a partir del significado de un mensaje impreso o escrito en donde existe un diálogo entre lector y texto. Esta construcción se puede comprender de forma esquemática en la figura 11.

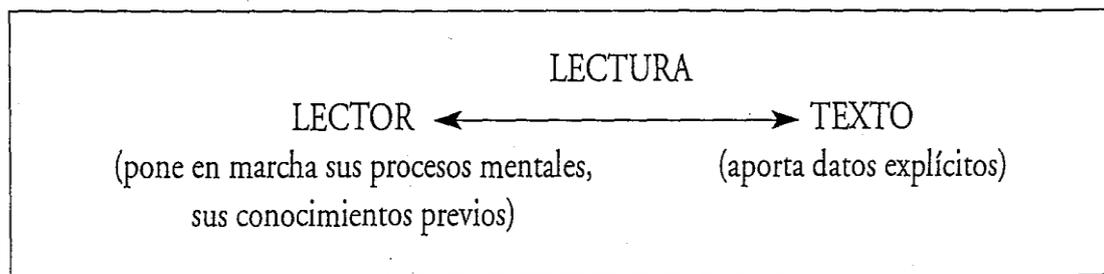


Figura 11 . La lectura como proceso interactivo entre texto y lector (Ruiz Bikandi, 2000)

Para comprender un texto, el lector debe poner en marcha unos procedimientos de bajo nivel automatizados (microprocesos) y otros de alto nivel (macroprocesos).

Los microprocesos o procesos de bajo nivel

Se refiere al procesamiento de las letras, las palabras y las expresiones lexicales, produciéndose en los niveles más bajos del esquema como son:

- El reconocimiento de palabras: descodificación de las letras integrando las sílabas en palabras. La automatización del reconocimiento de las palabras es básica en una lectura fluida.
- El acceso lexical: es la habilidad para reconocer y capturar el significado. Reconocimiento automático de las palabras en donde se identifican los significados ligados a su representación fonológica, interviniendo el contexto tanto sintáctico como semántico en la comprensión de la palabra.

Los macroprocesos o procesos de alto nivel

Es necesario que ocurran estos procesos para entender el significado global del texto. En éstos, se establecen relaciones entre las partes del texto y los conocimientos previos. Estos procesos no son automatizados y exigen mucha atención a diferencia de los procesos de bajo nivel que necesitan poca capacidad de procesamiento.

Cuando comprendemos un texto, formamos imágenes mentales que pueden ser más o menos fiables dependiendo de la capacidad del lector de relacionar el texto con los conocimientos previos.

Un buen lector posee habilidades de procesamiento que le permiten relacionar constantemente los conocimientos que posee con el significado global del texto y lo

que extrae de éste (Solé, 1992; Cassany, Luna y Sanz, 1994; Ruiz Bikandi, 2000; Bigas y Correig, 2001; Mendoza, 2011).

2.3. Comprender, interpretar y animar

Dentro de la didáctica de la lectura, un aspecto que cobra gran relevancia es la comprensión, interpretación y animación de un texto.

2.3.1. Comprensión

“Escuchar es comprender el mensaje, y para hacerlo debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente” (Cassany et al., 1994).

En la secuencia didáctica se llevará a cabo una lectura del adulto. Destacar, en ese sentido, la importancia del habla del docente, puesto que cumple con funciones de intervención comunicativa tales como: ofrecer seguridad afectiva, modelar la actuación lingüística y discursiva de los alumnos, gestionar la intervención de los niños, organizar la actividad del aula, etc. (Ruiz Bikandi, 2000).

Con ello trabajo la competencia lectora y mediante una lectura compartida dentro de las tareas de comprensión oral, buscaré alcanzar diversos objetivos de escucha (Lhote, 1995, cit. en Ruiz Bikandi, 2000)

- Escuchar para seleccionar ciertos índices.
- Escuchar para identificar: por ejemplo, el tema o la persona que habla.
- Escuchar para reformular y sintetizar: escuchar para elaborar un resumen de la historia.
- Escuchar para actuar: se orienta la acción, su eficacia depende del grado de comprensión.
- Escuchar para juzgar: se utiliza para emitir una opinión sobre alguien o algo.

Los objetivos de la lectura dependerán de los lectores y de las distintas situaciones. Estos objetivos dirigen el proceso de la lectura. Por lo tanto, la finalidad de la lectura es ayudar al lector en el proceso de comprensión.

Dentro de los más relevantes se encuentran: leer para obtener una información precisa, leer para seguir unas instrucciones, leer para obtener una información de carácter general, leer para aprender, leer para revisar un escrito propio, leer para comunicar un texto a un auditorio, leer para practicar la lectura en voz alta, leer para dar cuenta de que se ha aprendido y leer por placer.

Éste último habla de la experiencia emocional que desencadena la lectura. Esta premisa ha sido fundamental a la hora de llevar a cabo mi secuencia didáctica ya que se busca que el acto de leer sea tan placentero que produzca en el niño una abducción, por lo que, en Educación Infantil, no podemos separar la comprensión lectora con la animación de la misma (Solé, 1992; Zayas, 2012).

Procesos

Los procesos de la comprensión lectora son los siguientes:

- Obtención de información: localización de información relevante y determinada que aparece explícitamente en el texto.
- Desarrollo de una comprensión general: se lee para identificar su tema o idea central y captar su función o utilidad.
- Elaboración de una interpretación: comprensión global del texto y relación entre las ideas del mismo, para ello es necesario la identificación de los esquemas textuales (esquema descriptivo, causal, problema-solución, comparativo, temporal o secuencial y argumentativo).
- Reflexión y valoración sobre el contenido del texto: relacionar el texto con conocimientos de otras fuentes.
- Reflexión y valoración sobre la forma del texto: reparación en algunos procedimientos formales del texto (identificación de diferentes géneros textuales) (Pérez Esteve y Zayas, 2007).

Estrategias y Microhabilidades

Las estrategias son pensamientos elaborados acerca de la forma en la que se debe actuar. No dependen de un ámbito particular y se pueden generalizar. Las estrategias exigen un objetivo y la conciencia de éste, asimismo, una planificación de las acciones y una autoevaluación en función del objetivo que conlleve un posible cambio.

Respecto a las estrategias de comprensión lectora, son procedimientos de carácter elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, se debe tener en cuenta que son procedimientos y como tales deben enseñarse para la comprensión de los textos. No son técnicas cerradas y por lo tanto deben adaptarse según los problemas, para dar con la solución más acertada.

Se necesitan entonces tres aspectos para llevar a cabo la comprensión de un texto tal y como recoge Palincsar y Brown (1984, cit. en Solé, 1992):

- Que el contenido de los textos resulte coherente, la organización así como su léxico y sintaxis sean adecuados.
- El lector debe poseer conocimientos previos adecuados al contenido, lo que le permitirá dar significado al texto. Se refiere a que no solo el texto sea comprensible, sino que el lector posea los conocimientos necesarios para este proceso.
- La utilización de estrategias que permitan potenciar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, además de compensar lo que lee con sus conocimientos previos.

El uso de estrategias se hace de forma inconsciente, pero, cuando se hace frente a un obstáculo, éstas se hacen conscientes para valorar de qué forma pueden utilizarse más adecuadamente y así hacer frente a esos obstáculos.

El objetivo de enseñar estrategias de comprensión es formar lectores autónomos, que tengan la capacidad de actuar ante un texto de distintas características de manera exitosa, hacerse preguntas y relacionar lo que lee con lo que ya sabe. Enseñando estas estrategias contribuimos a la formación integral del lector, que, en definitiva, son técnicas para aprender a aprender (Solé, 1992).

Las estrategias pueden clasificarse en tres grupos, tal como se recoge en la tabla 1.

Tabla 1. Estrategias y preguntas para aprender (Zayas, 2012, 113)

ESTRATEGIAS	PREGUNTAS PARA...
Antes de la lectura Dar una finalidad personal a la lectura; planificar el modo de leer para lograrla.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dar objetivos a la lectura: qué se va a aprender y para qué. ▪ Activar los conocimientos previos y

	<p>vincular lo que se va a aprender con situaciones próximas a la vida de los alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Despertar interés por el nuevo conocimiento.
<p>Durante la lectura Inferir, interpretar, integrar la nueva información con el conocimiento previo; comprobar la comprensión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover la comparación entre las propias ideas y las que contiene el texto. ▪ Fomentar que los lectores comparen, clasifiquen, comprueben, demuestren, predigan, propongan soluciones, valoren...
<p>Después de la lectura Elaborar la información, recapitularla, integrarla, sintetizarla y ampliarla.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Animar a los lectores a buscar y leer otros textos en los que se complemente la información. ▪ Promover la aplicación y la transferencia del nuevo conocimiento al análisis e interpretación de nuevos problemas y situaciones.

A partir de los procesos de comprensión y las estrategias, se clasifican las microhabilidades o destrezas previas que tiene que poner en práctica un lector a la hora de enfrentarse a un texto.

- **Percepción visual:** con esta se pretende incrementar la eficiencia lectora. Al desarrollar las habilidades perceptivo-motoras hasta llegar a automatizarlas, permitiendo una mayor facilidad lectora. Dentro de los ejercicios que fomentan este tipo de lectura están: ampliar el campo visual, reducir el número de fijaciones, desarrollar la discriminación y la agilidad visuales, y percibir los aspectos más significativos.
- **Memoria:** utilización de la memoria a corto plazo para relacionar lo que se lee con lo ya visto y así poder darle sentido al texto y llegar a comprenderlo.
- **Anticipación:** es una capacidad básica para llegar a comprender, que depende de los conocimientos previos trabajados. Sin esta anticipación, la lectura se hace más complicada y el alumno se presenta ante ésta con menos interés o motivación. Dentro de esta microhabilidad, se distinguen tres aspectos que se pueden utilizar como técnicas en el aula: predicción, observación y anticipación.
- **Lectura rápida y lectura atenta:** estas microhabilidades son complementarias para leer con eficacia y rapidez. Enseñan al alumno a regular la velocidad de la

lectura y del movimiento ocular intentando cumplir con el objetivo de lectura planteado.

- Inferencias: se refiere a la comprensión de aspectos del texto que han quedado sin comprender durante la lectura mediante relaciones con sus conocimientos previos y la información que le proporciona el texto en sí.
- Ideas principales: la habilidad para extraer lo esencial del texto que le permita la comprensión del mismo. Además de su idea principal también comprender su estructura y su forma.
- Estructura y forma: afecta la construcción lingüística del escrito, como pueden ser las diferentes partes del texto, la organización, estructura y formalidad de éste.
- Leer entre líneas (los implícitos): es una microhabilidad superior, que supera la comprensión del contenido básico.
- Autoevaluación: control que el lector ejerce sobre la comprensión, desde antes de empezar a leer hasta acabar. Se tiene en cuenta la situación de lectura en la que se encuentra (Cassany et al., 1994).

Para finalizar este subapartado de comprensión se hace necesario hablar de las estrategias docentes que se pueden llevar a cabo en aula.

“[...] El habla del profesor cumple muchas funciones, con frecuencia solapadas en una misma intervención comunicativa:

- Ofrecer seguridad afectiva.
- Modelar la actuación lingüística y discursiva de los alumnos.
- Suscitar el habla en todos y cada uno de ellos.
- Ofrecerles apoyo en su formulación lingüística.
- Gestionar las intervenciones de los niños.
- Explicar conceptos relacionándolos con los conocimientos previos.
- Ayudar a discutir y progresar en la reflexión sobre el trabajo que se está llevando a cabo.
- Promover reflexión sobre el uso de la lengua.

- Orientar y sistematizar la experiencia de los alumnos, elevando el nivel de abstracción o generalización de la reflexión sobre los hechos observados.
- Organizar la actividad del aula, decidiendo sobre agrupaciones, espacios, tiempo y tareas.
- Ofrecer y recordar pautas de comportamiento en la vida social de la clase.
- Etcétera". (Ruiz Bikandi, 2000, 194-195).

Es por ello que la forma de intervenir del docente debe facilitar la correcta producción oral de los niños. Por ello hay que tener en cuenta las siguientes estrategias:

- Estrategias de orientación: se basa en realizar preguntas y comentarios que ayuden al niño a dar una respuesta con más posibilidades.
- Estrategias de facilitación: fomenta la exploración más profunda del niño. Pueden ser de compleción (más detalles), de focalización (preguntas cerradas), de comprobación (que revise lo que ha dicho).
- Estrategias de información: el maestro ofrece un abanico de modelos que les incite a pensar.
- Estrategias de apoyo: utilización de refuerzos positivos que animen al niño a intervenir (Joan Tough, 1989, cit. en Ruiz Bikandi, 2000).

Asimismo, otro aspecto a tener en cuenta por el docente a la hora de corregir los errores de los niños es la utilización de la retroalimentación correctiva, esto significa corregir la frase errónea del alumno, sin que el alumno perciba que la está corrigiendo, como se puede observar en el siguiente ejemplo.

Ejemplo:

- Niño: me "ponido" el abrigo
- Maestra: te has puesto el abrigo y luego ¿qué has hecho?

2.3.2. Interpretación

A lo largo de la vida vamos construyendo y ampliando los conocimientos que nos permiten anticipar, comprobar e interpretar cualquier información. Para poder interpretar, es necesario que en la comprensión integremos la nueva información a los

esquemas que ya poseemos estableciendo relaciones entre ambas. Por ello el conocimiento no es una mera acumulación de datos, es un nuevo aprendizaje que implica la reestructuración de los esquemas mentales.

El poder dar sentido a los textos literarios supone ser capaz de interpretar. Este proceso de alto nivel permite la elaboración de la lectura mediante la capacidad de formar imágenes mentales, responder afectivamente y construir juicios distanciados sobre el texto. (Colomer, 2005).

En la interpretación, aparece la valoración personal de la información del texto. También se distingue la interacción, dado que se incluyen en el intertexto del lector las nuevas valoraciones. El intertexto lector hace referencia a lo que el lector ya posee y le permite hacer nuevas relaciones entre una obra y las que le han precedido.

Al leer un nuevo texto que hace alusión a los conocimientos previos, éstos se activan para establecer relación con el contexto comunicativo correspondiente. Los nuevos textos aportan referencias para la progresiva construcción del intertexto lector (Colomer y Camps, 1990; Mendoza, 2001; 2011; Colomer, 2005).

“Los componentes del intertexto lector inciden en la comprensión y en la interpretación, en el establecimiento de expectativas, de anticipaciones, de inferencias, de reconocimientos que establecen durante el proceso de recepción. Estos componentes activan y ponen en relación la anticipación intuitiva del lector (manifiesta en las actividades de precomprensión) y la propia competencia literaria (que se hace patente manifiesta en la explicitación que el mismo texto aporta)” (Mendoza, 2001, 37).

Para hacer la interpretación de un texto, es necesario ofrecer distintas obras que permitan una lectura distanciada. Surge la necesidad de diferenciar dos tipos de lectura: la personal relacionada con las preferencias lectoras y la escolar más guiada en relación con la interpretación. La selección de obras dependerá de las expectativas de cada modalidad. Para avanzar en la interpretación, además de ofrecer este abanico de posibilidades, es necesaria una renovación metodológica en la que el sujeto sea partícipe del proceso de aprendizaje y no un mero receptor pasivo. (Margallo, 2011)

Para finalizar este apartado, es pertinente comentar las tres funciones que cumple la literatura infantil y juvenil, según Colomer (2010).

- El acceso al imaginario colectivo

La literatura ofrece un repertorio de imágenes simbólicas que permanecen a lo largo del tiempo y permiten comprender el mundo y las relaciones que se establecen entre las personas. De igual manera, permite a los más pequeños responder a sus conflictos internos.

El acceso a este imaginario se potencia especialmente con el conocimiento de los cuentos populares, estas obras con el tiempo se van moldeando e interpretando en función del contexto social, cultural y político del momento.

- El aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos

La literatura infantil es clave a la hora de resolver conflictos e incluso abordar nuevos temas a la vez que permite la interiorización de las formas del discurso narrativo. La práctica de contar cuentos de la forma que sea amplía este conocimiento con las formas narrativas propias de las narraciones.

Las formas narrativas se adaptan a lo que la sociedad considera adecuado y a los intereses de cada uno teniendo en cuenta la etapa evolutiva en la que se encuentre. Estas formas han ido evolucionando y precisamente en la última década han cambiado considerablemente las fórmulas tradicionales.

La comprensión del texto no depende exclusivamente de sus capacidades interpretativas, sino que la cultura marca considerablemente a ésta.

- La socialización cultural. Modelos masculinos y femeninos en los libros actuales.

Una de las funciones de la literatura infantil y juvenil ha sido la socializadora, por ello se hizo necesaria la aparición de libros dirigidos a los niños para favorecer la comprensión del mundo real.

Dentro de los libros infantiles se hace notoria una discriminación de género, ya que a los personajes se les asignan los roles aceptados por la sociedad, propiciando modelos sexistas que sirven de imitación inadecuada para los niños. A partir de los años

setenta, la literatura infantil y juvenil busca favorecer valores sociales no discriminatorios a raíz de los cambios sociales en la educación (educación mixta).

La literatura actual refleja obligatoriamente los avances y lagunas del progreso social, buscando una superación de la discriminación femenina.

2.3.3. Animación

“Toda actividad de promoción de la lectura debería colocar al lector en el centro del proceso de lectura, para que sea él mismo quien marque y emprenda su propio camino. Para ello habría que brindarle oportunidades de exploración y elección personal, darle confianza, abrirle puertas, facilitarle nuevas experiencias, descubrirle libros, indicarle horizontes. Ayudarle, en fin, a desenvolverse como lector, una práctica absolutamente libre e individual” (Mata, 2008, 72).

El objetivo de la animación a la lectura es potenciar el hábito lector propiciando un acercamiento a la misma mediante estrategias que abduzcan y cuestionen la lectura como tal.

Cubells (1989) cit. en Borda (2005) proyecta dos vertientes dentro de la animación lectora: la lectura divergente y convergente. La primera hace referencia a una animación que parte de la lectura y que persigue el desarrollo lúdico, llegando hasta la realización de actividades artísticas, literarias y dramáticas; mientras que la segunda fomenta la comprensión del texto a través de actividades centradas en el libro, es decir, el libro leído es el punto a llegar.

La animación a la lectura debe de incluir todas aquellas actividades que promuevan la lectura en la vida social y personal, que tengan continuidad y una significatividad dentro del contexto del aula en el que se lleva a cabo. Esta práctica social tiene tres dimensiones entre las que se encuentran la afectiva (queremos leer), la cognitiva (sabemos leer) y la pragmática (podemos leer).

A lo largo de los años se ha demostrado que la lectura ayuda al niño a mejorar su vocabulario, comprender conceptos, conocer el funcionamiento del lenguaje escrito y, lo más importante, le motiva para querer leer.

La animación hace referencia al papel del adulto encargado de hacer de mediador entre los libros y los niños. Su experiencia para interpretar fomentará la tendencia a imaginar historias y a buscar significados.

En definitiva, enseña a razonar. Si un niño ha vivido esta experiencia, tendrá más posibilidades de ser un buen lector.

Es por todo esto que la animación a la lectura debe ser cualquier actividad que favorezca la aproximación de los niños a los libros. No solo hay que acercar el libro al niño, sino adentrarlo en él. (Borda, 2005; Colomer, 2005; Mata, 2008).

Para finalizar, la animación lectora ha de resultar:

- Voluntaria: debe de existir interés propio.
- Diversificada: derroche de imaginación para lograr la implicación del niño.
- Vivencial: construye su propia lectura haciéndola personal.
- Experiencial: interiorizar la magia que suscita la lectura.
- Lectora: interacción con el texto tomando contacto con él.
- Respetuosa con la diversidad: se debe llegar a todos fomentando sus propias lecturas.
- Comunicativa: la comunicación es el elemento primordial dentro de la dinámica de animación.

Esto llevaría a describir la animación lectora como un acto voluntario y estimulador de experiencias lectoras personales y compartidas, cuyas características son: proporcionar una experiencia de relación personal con el texto, fomentar la autonomía, provocar el disfrute e incitarle a la búsqueda de nuevas lecturas (Quintanal, 2011).

2.4. Proyecto integrado (trabajo por tareas) en educación infantil

“La metodología por proyectos apuesta por una educación basada en la acción, [...] pretende la construcción del conocimiento por parte de los niños y niñas desde su inmersión en tareas concretas que, libremente decididas por ellos, genera acciones también concretas y permite la vivencia de su propio desarrollo individual y colectivo” (Vizcaíno, 2008, 25).

El trabajo por proyectos es una forma idónea para trabajar en infantil. Por esta razón existe una amplia investigación sobre esta metodología, debido al interés que suscita y al amplio abanico de posibilidades que ofrece para trabajar en el aula de forma integral todas las áreas del currículum (Henández y Ventura, 1992; Domínguez Chillón, 2004; Vizcaíno, 2008; AA.VV, 2010).

En los proyectos de trabajo se busca vincular el conocimiento de manera globalizada y relacional. Esta forma de organizar la enseñanza y el aprendizaje implica una comprensión flexible de los conocimientos, además de integrar la heterogeneidad del alumnado.

El proyecto debe favorecer el uso de estrategias que permitan el tratamiento de la información y la relación de los diferentes contenidos, haciendo partícipe al niño en la construcción de su conocimiento, planteándose problemas que le hagan replantearse lo aprendido.

Los proyectos pueden seguir diferentes ejes: la definición de un concepto, un problema general o particular, un conjunto de preguntas interrelacionadas, una temática que merezca ser tratada por sí misma. El trabajo por proyectos es un proceso interno en el que se relacionan los contenidos y las áreas de conocimiento para resolver las hipótesis planteadas.

Las diferentes fases que se llevan a cabo en un proyecto deben concienciar al alumno de su proceso de aprendizaje, para ello las actividades propuestas deben tener un carácter global y significativo. Estas propuestas exigen, por parte del profesorado, plantearse una estructuración más abierta y flexible de los contenidos escolares (Hernández y Ventura, 1992).

El trabajo por proyectos es una metodología muy apropiada a la hora de trabajar la comprensión y expresión tanto oral como escrita, porque hace partícipe al niño y éste debe relacionar sus conocimientos con las distintas áreas de aprendizaje.

Mi propuesta llevada al aula, por ejemplo, es una tarea didáctica que, como se ha explicado en la contextualización del aula, está integrada dentro del trabajo por proyectos del centro.

Tabla 2. Recomendaciones básicas para abordar el trabajo de la secuencia didáctica de un proyecto. (Dolz y Schneuwly, 1997 cit. En Ruiz Bikandi, 2000)

Recomendaciones básicas para abordar el trabajo de la secuencia didáctica de un proyecto
<ol style="list-style-type: none"> 1. Adaptar la elección de géneros y de situaciones de comunicación a las capacidades lingüísticas de los alumnos. 2. Anticipar las transformaciones posibles y las etapas que se podrían superar. 3. Simplificar la complejidad de la tarea en función de los elementos que excedan las capacidades iniciales de los alumnos. 4. Aclarar con ellos los objetivos concretos que se persiguen y el itinerario que deben recorrer para conseguirlos. 5. Dejar tiempo suficiente para adquirir los aprendizajes. 6. Ordenar las intervenciones de los alumnos de manera que hagan posibles las transformaciones. 7. Escoger los momentos de colaboración con los demás para facilitar las transformaciones. 8. Evaluar las transformaciones producidas.

La propuesta que se ha llevado a cabo en las prácticas escolares 3 es un proyecto integrado que plantea una tarea didáctica de comprensión organizada en tres fases: antes o prelectura, durante y después, que se explica en el punto 6 del presente trabajo, correspondiente a la propuesta didáctica.

2.5. Investigación educativa en el aula

En cuanto a la importancia de la técnica de sombras chinescas y su utilización para comprender, interpretar y animar, resaltar que el uso de esta técnica ayuda los niños a recrear mucho más su imaginación, así mismo, al ser una propuesta de interpretación elevada produce efectos muy interesantes al fomentar en ellos la imaginación de las acciones (completan sus imágenes mentales – proceso elaborado de interpretación).

Al mismo tiempo, esta técnica resulta ser muy innovadora al integrar distintos lenguajes (musical, plástico, estético) que logran abducir al niño provocando ese efecto placentero, acercándolo a la comprensión de libros y textos.

Con la dramatización de sombras chinescas se potencia la comunicación (activación de capacidades lingüístico – comprensivas), se crean conexiones (relación de la imagen vista y lo que se imagina), se amplían las posibilidades de narración, en definitiva se consigue una mejora relativa en cuanto a la comprensión del cuento.

Para conseguir que los niños se formen como lectores competentes, se hace imprescindible una reestructuración de la metodología, cuya premisa es la investigación educativa.

Las transformaciones en el sistema educativo, reflejo de los cambios que se han ido produciendo en la sociedad a lo largo del tiempo, deben dar respuesta a las necesidades de la sociedad para favorecer el desarrollo humano de ésta. Estas mejoras en el modelo tradicionalista ofrecen alternativas que buscan la innovación desde una perspectiva del pensamiento. Se plantea, en consecuencia, un modelo didáctico alternativo frente al modelo didáctico tradicional, como se puede observar en la tabla 3.

Tabla 3. Rasgos básicos de los modelos didácticos. (García Pérez, 2000 cit. en Guerrero, 2008)

Dimensiones analizadas	Modelo didáctico tradicional	Modelo didáctico alternativo (modelo de investigación en la escuela)
Para qué enseñar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proporcionar las informaciones fundamentales de la cultura vigente ▪ Obsesión por los contenidos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enriquecimiento progresivo del conocimiento del alumnado hacia modelos más complejos de entender el mundo y de actuar en él ▪ Importancia de la opción educativa que se tome
Qué enseñar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Síntesis del saber disciplinar ▪ Predominio de las informaciones de carácter conceptual 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento “escolar”, que integra diversos referentes (disciplinares, cotidianos, problemática social y ambiental, conocimiento metadisciplinar) ▪ La aproximación al conocimiento escolar deseable se realiza a través de una “hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento”
Ideas e intereses del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No se tienen en cuenta ni los intereses ni las ideas del alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se tienen en cuenta los intereses y las ideas del alumnado, tanto en relación con el conocimiento propuesto como en relación con la construcción de ese conocimiento
Cómo enseñar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Metodología basada en la transmisión del profesorado ▪ Actividades centradas en la exposición del profesorado, con apoyo en el libro de texto y ejercicios de repaso ▪ El papel del alumnado consiste en escuchar atentamente, estudiar y reproducir en los exámenes los contenidos transmitidos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Metodología basada en la idea de investigación (escolar) del alumnado. ▪ Trabajo en torno a problemas, consecuencia de actividades relativas al tratamiento de esos problemas ▪ Papel activo del alumnado como

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El papel del profesorado consiste en explicar los temas y mantener el orden en la clase 	<p>constructor (y reconstructor) de su conocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Papel activo del profesorado como coordinador de los procesos y como investigador en el aula
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centrada en recordar los contenidos transmitidos ▪ Atiende, sobre todo al producto ▪ Realizada mediante exámenes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centrada, a la vez, en el seguimiento de la evolución del conocimiento del alumnado, de la actuación del profesorado y del desarrollo del proyecto ▪ Atiende de manera sistemáticas a los procesos. Reformulación a partir de las conclusiones que se van obteniendo ▪ Realizada mediante diversidad de instrumentos de seguimiento (producciones del alumnado, diario del profesorado, observaciones diversas...)

Se propone como alternativa un enriquecimiento de los aprendizajes del alumnado hacia un modelo ekfrástico que amplíe la forma de entender el mundo y de actuar en él, respetando los intereses e ideas de los niños en relación con el conocimiento y la construcción de éste.

En este método, el alumno es el que lleva a cabo la investigación en torno a la resolución de problemas basados en actividades que fomentan en él el uso de estrategias. Con la puesta en marcha de éstas, se potencia el papel activo del alumnado convirtiéndolo en el propio constructor de su conocimiento. A la vez, por parte del profesorado, debe existir una implicación como colaborador del proceso activo e investigador en el aula induciendo al alumno al descubrimiento (Guerrero, 2008).

En la competencia literaria, se incluye toda actividad cognitiva que permita al lector enfrentarse a cualquier texto. Con ello se pasa de una enseñanza de la literatura basada en el aprendizaje de autores y obras, a una nueva manera de entender el aprendizaje de la literatura. En ésta el alumno disfruta, crea una experiencia personal con la lectura (aprender a leer, disfrutar, vivenciar y valorar los libros).

El desarrollo de la competencia literaria se produce en distintos momentos adaptándose al momento evolutivo en el que se encuentre el niño (diferentes grados

de formación). En la formación de la competencia literaria se van integrando progresivamente distintos textos que van elaborando el intertexto lector. Éstos a su vez mejoran y enriquecen las capacidades del niño en cuanto a las destrezas receptoras.

La competencia literaria persigue la formación de lectores autónomos que disfruten de la lectura y que establezcan interpretaciones (el acceso al imaginario colectivo, el aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos, la socialización cultural). En definitiva, lo que pretende es la adquisición de saberes que le permitan leer un libro y establecer relaciones entre el texto y la intención del autor.

A la vez ayuda al lector a fundar universos, poner en marcha el proceso de recepción, percibir las formas del discurso, fomentar el intertexto lector y promover una actitud hacia una vivencia estética. (Figura 4.)

La competencia literaria no es innata, se adquiere con el aprendizaje. En Educación Infantil hay que tener en cuenta que el aprendizaje de ésta se comienza a trabajar en la fase previa de la lectoescritura, donde la literatura oral va aportando un bagaje que permite formar en el prelector su imaginario personal (Mendoza, 1999, 2011; Colomer, 2005; Cerrillo, 2007).

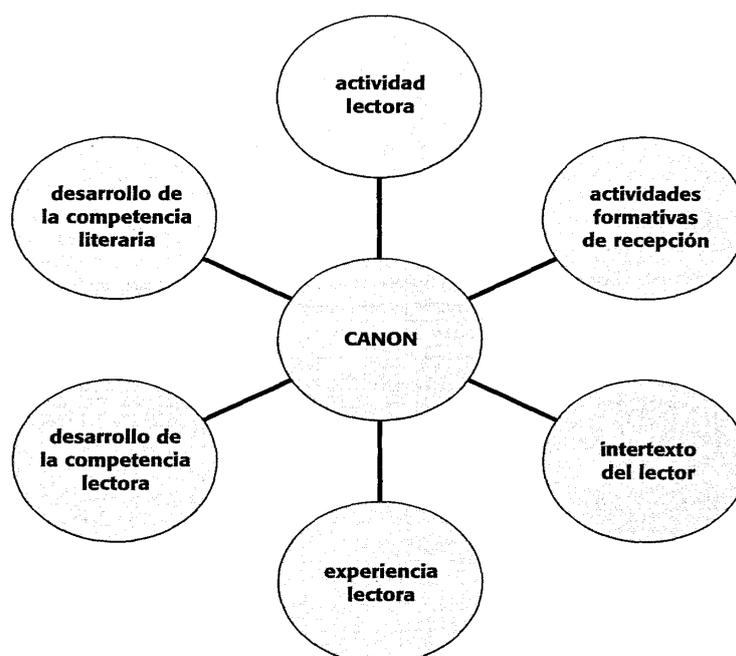


Figura 4. El canon formativo y la educación lecto-literaria. (Mendoza, 2011)

La continuidad de la competencia literaria en la escolarización fomenta la familiarización con los textos permitiendo que el niño incorpore a su vida el hábito de leer. Por consiguiente, se hace necesario que la escuela cubra estas necesidades ofreciendo variedad de formas de lectura (Margallo, 2011).

La Ékfrasis (o écfrasis) procede de la palabra griega *ékfrasein* que hace referencia a una descripción que sitúa al objeto ante los ojos de la persona (la evidencia). En la actualidad se define:

“[...] como la descripción literaria de una obra de arte, el principio ekfrástico es, por tanto, la representación verbal de la expresión visual, real o imaginaria” (Guerrero, 2008,36).

La écfrasis describe e intensifica el progreso de la narración haciéndose eco de las demás artes y de otros lenguajes artísticos. Estos lenguajes son muy utilizables en educación infantil, porque, dentro del área “Lenguajes: comunicación y representación”, se hace referencia a la integración de éstos:

“Las diferentes formas de comunicación y representación que se integran en esta área son; el lenguaje verbal, el lenguaje artístico, el lenguaje corporal, el lenguaje audiovisual y el lenguaje de las tecnologías de la información y la comunicación, que, en cierta manera, integra los anteriores”. (Decreto Foral, 2007, 19)

En mi propuesta de animación llevada a cabo en el aula mediante la técnica de las sombras chinescas, he intentado integrar los distintos lenguajes a través de actividades de tipo divergente y convergente entre las que se encontraban por ejemplo actividades plásticas, de dramatización, expresión de emociones mediante la música, etc.

La finalidad educativa de esta técnica es la de abducir o seducir al niño, para motivarlo no solo a leer más, sino a comprender y atender a este tipo de dramatizaciones que favorezcan los procesos de comprensión e interpretación.

Este método didáctico de la abducción parte de herramientas lingüísticas, organizadores previos y modelos textuales para lograr la creación de textos (la estrategia abductiva). (Moreno, Carvajal y Arango, 2012)

3. METODOLOGÍA: PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. Contextualización

3.1.1. Características específicas de la edad

Para la contextualización de la etapa educativa en la que se va a llevar a cabo la secuencia didáctica, he de destacar que, antes de explicar las distintas características lingüísticas, considero de suma importancia plasmar, de manera esquemática, los rasgos fundamentales del desarrollo evolutivo, cuyos principales exponentes en cuanto a psicología evolutiva son Piaget y Vigotsky.

Los aspectos principales de la teoría de Piaget (1952) cit. en Sanz de Acedo (1997) se basan en la interacción del individuo con el ambiente:

- El desarrollo es progresivo, secuencial y jerárquico.
- La edad es el indicador del momento evolutivo que se puede encontrar, pero no es determinante.
- En cada etapa puede realizar actividades propias de ese momento evolutivo según su propio desarrollo.
- El aprendizaje depende del desarrollo cognitivo.
- Los factores biológicos y ambientales interaccionan para dar como resultado la inteligencia con funciones tales como la organización y la adaptación.

Tabla 6. Esquema de las etapas del desarrollo de la inteligencia según Piaget. (Sanz de Acedo, 1997)

ETAPAS DEL DESARROLLO	
Etapas	Estructuras
Senso-motora (0 a 2 años)	Reflejos (nacimiento – 1 semana) Reacciones circulares primarias (2 meses – 5 meses) Reacciones circulares secundarias (6 meses – 11 meses) Reacciones circulares terciarias (12 meses – 18 meses) Representación de objetos, lenguaje egocéntrico, conceptos sobre el espacio, tiempo y causalidad
	Irreversibilidad (unidireccionalidad) Centración

Preoperacional (2 a 6 años)	Egocentrismo Imitación diferida <i>Socialización por medio del lenguaje</i>
Operaciones concretas (7 a 11 años)	Reversibilidad Operaciones mentales: comparar, clasificar y seriar Dominio de la percepción espacial y temporal Lenguaje como instrumento para adquirir el conocimiento

Para entender mejor los rasgos de la etapa preoperacional, que es en la que se sitúa la edad en la que voy a trabajar, explico en qué consiste cada una de esas estructuras.

La irreversibilidad incapacita al niño el poder ejecutar una acción bidireccionalmente (experimentos de los vasos). La centración consiste en centrar la atención en un solo aspecto dejando de lado otros importantes, lo que modifica el razonamiento. El egocentrismo consiste en la confusión entre el yo personal y el no-yo, esta estructura imposibilita al niño ponerse en el lugar del otro. En la imitación diferida el niño imita al adulto en ausencia de éste.

La educación ha sido estructurada, de alguna manera, en niveles, basándose en la teoría de Piaget. La premisa de este autor hace referencia a que la procedencia del desarrollo cognitivo se produce de dentro hacia fuera mediante la maduración física y mental, incidiendo en lo biológico a pesar de que el medio ambiente pueda estimular o impedir el desarrollo.

En contraposición, se encuentra Vigotsky (1962, 1978) cit. en Sanz de Acedo (1997), que habla de un desarrollo cognitivo de fuera hacia dentro en el que el medio ejerce gran influencia en el desarrollo del niño, esta internalización le permite adquirir el control de las formas de comunicación y la regulación de los procesos mentales.

El punto clave de la teoría de Vigotsky es la aportación del concepto de la zona de desarrollo próximo (ZDP). Éste hace referencia al momento en el que el sujeto aprende nuevas habilidades cercanas a su desarrollo autónomo con el apoyo de personas externas, donde él transfiere los logros a nuevas situaciones. Resalta la importancia de la interacción social en el desarrollo cognitivo y el dominio de procesos específicos como el lenguaje.

La secuencia didáctica planteada en este trabajo de fin de grado, ha sido dirigida a niños y niñas de 3º de Educación Infantil, cuyas edades están comprendidas entre los 5 y 6 años.

Para describir las características específicas de los alumnos hago referencia, tal y como aparece en la tabla 7, a los componentes del lenguaje.

Tabla 7. Componentes del lenguaje. (Sanz de Acedo, 1997)

COMPONENTES DEL LENGUAJE	
Fonológico (sonidos)	<ul style="list-style-type: none"> - Estudio de los fonemas (unidades básicas de sonido del lenguaje hablado). - Analiza también la adquisición de los sonidos, el orden de su aparición y su dependencia del aprendizaje o la imitación.
Morfológico (morfemas)	<ul style="list-style-type: none"> - Unidades de significado que existen en una lengua. - Morfema (unidad más pequeña que tiene significado). - Están constituidos por dos o más fonemas entre los que se incluyen los prefijos y sufijos.
Sintáctico (disposición estructural de las frases)	<ul style="list-style-type: none"> - Normas para ordenar y secuenciar las palabras en oraciones. - El orden determina la estructura jerárquica de la oración y precisa cuáles son los elementos constituyentes de la misma.
Semántico (significado)	<ul style="list-style-type: none"> - Significado de las palabras. - Incluye el auténtico lenguaje ya que cumpliría con una de las funciones básicas, el significado. - Va organizándose progresivamente en la medida que se añaden rasgos semánticos.
Pragmático (uso de las reglas)	<ul style="list-style-type: none"> - Reglas que dividen el uso adecuado del lenguaje dentro del contexto social.

Los niveles lingüísticos (nivel fonológico, morfosintáctico, pragmático, semántico) concretos de la edad 5-6 años son los que aparecen en la tabla 8, en donde he recogido las características principales de cada uno basándome en las aportaciones de Pérez Pereira (1990).

Tabla 8. Características del desarrollo lingüístico de los sujetos de 5-6 años

DESARROLLO LINGÜÍSTICO DE LOS SUJETOS DE 5-6 AÑOS	
Nivel Fonológico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comienza el desarrollo metafonológico o conocimiento consciente sobre la fonología (relación con la lectura y escritura). ▪ Empiezan a diferenciar los cambios en algunos sonidos y a ser conscientes de la estructura de las palabras (sílabas y fonemas). ▪ La lectoescritura estimula la conciencia fonológica.
Nivel Morfosintáctico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Empiezan a comprender primero las pasivas irreversibles (las flores fueron regadas por María). ▪ Logran comprender correctamente las pasivas reversibles (el coche es empujado por el tractor). ▪ Las pasivas con verbos con resultado manifiesto (atar, tirar) se adquieren antes que las que llevan verbos sin resultado final evidente (perseguir) o verbos de estado mental (querer, odiar), estas últimas pueden tardar en comprenderse hasta los 7 años. ▪ Aprender a usar los recursos lingüísticos para la elaboración de sus discursos. ▪ Entre los 5 y 9 años logran aprender aspectos básicos de la elaboración de una narración.
Nivel Pragmático	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los niños aprenden con referencia al uso del lenguaje por parte del adulto. ▪ Hasta los 7 años se manifiestan dificultades en la comunicación referencial al no poder tener en cuenta la información del otro. ▪ Muestran interés por el lenguaje y sus características.
Nivel Semántico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizan estructura semánticas de manera jerarquizada. ▪ Comienzan a ser consciente de los sinónimos y antónimos de las palabras. ▪ Empieza a hacer inferencias.

El habla a los cinco años

- El lenguaje le permite coordinarse y relacionarse con otros.
- Tiene la capacidad de expresarse en diferentes contextos.
- Narra historias inventadas y organiza acontecimientos del pasado de manera lógica y secuencial respetando las convenciones lingüísticas.
- Pronuncia correctamente los fonemas.
- Relación de los intereses fonéticos (la a de avión como la A de mi nombre).
- Posee un léxico rico y variado.
- Dificultades a la hora de entender metáforas o analogías.
- Utiliza oraciones compuestas aunque existan problemas de concordancia.

- Utiliza formulas convencionales tanto en situaciones cotidianas como en narraciones de cuentos (Bigas y Correig, 2001).

Antes de describir los aspectos específicos del aula en el que se ha llevado a cabo la secuencia didáctica, destacar los aspectos lingüísticos característicos de esta edad:

“El niño de cinco años es un gran charlatán. Habla solo consigo mismo, con personajes imaginarios, con sus juguetes, habla con sus padres, con sus hermanos, con otros niños. Pregunta todo, inventa historias, cuenta intempestivamente las cosas que le han sucedidos y son importantes para él, las fabula y las recrea. Le gusta el lenguaje y juega con él; repite las frases más extrañas, inventa palabras, rimas, ritmos, capta las connotaciones positivas o peyorativas de las palabras y el poder que éstas tienen sobre la conducta de los demás. El lenguaje del niño de cinco años es ya comunicación y es al mismo tiempo el mejor juego, el juego más universal” (Fernández, 1993, 15).

3.1.2. Contextualización del aula

Teniendo en cuenta lo característico de esta edad, paso a describir la contextualización específica del aula donde llevo a cabo la propuesta didáctica.

La presente propuesta didáctica va dirigida a los niños y niñas de tercer año de Educación Infantil del colegio público San Pedro Mutilva, pertenecientes al modelo lingüístico A y G.

Es un grupo de 22 niños y niñas entre 5 y 6 años (13 niños y 9 niñas). La mayoría del grupo lleva trabajando juntos desde primero de educación infantil. Esto se nota al observar las dinámicas de clase, que se encuentran más consolidadas en estos alumnos respecto a los de incorporaciones más tardías.

En cuanto a la diversidad presente en el aula, hay un niño con NEAE (necesidades específicas de apoyo educativo) que sale a 3 sesiones de veinte minutos a la semana con la logopeda para trabajar los problemas en adquisición de lenguaje. Hay que recordar que en educación infantil los refuerzos se hacen en la propia aula, por lo que tres días a la semana viene una maestra para colaborar en tareas concretas en clase.

La mayoría de niños y niñas es de Mutilva y pueblos del valle de Aranguren. En clase contamos con algunos niños y niñas cuyos padres y madres son de distintas procedencias tales como: Rusia, Marruecos, Argentina, Nigeria, Cuba y Perú. En algunos casos cuya lengua es diferente a la castellana, se puede notar un poco de dificultad en el área del lenguaje, sin que influya notoriamente en su aprendizaje.

Respecto a la metodología llevada a cabo en clase, se trabaja por proyectos comunes a todo infantil. Estos proyectos son el eje transversal que da pie a los temas tratados en clase. La maestra de este grupo trabaja por tareas, éstas se desglosan en actividades que intentan tener relación con el proyecto común de centro. Algunas de estas actividades se intentan trabajar con la metodología de trabajo cooperativo, que, tras un periodo de formación del profesorado, quiere implantarse en todo el centro.

El proyecto que se estaba trabajando para todo infantil en el momento de llevar a cabo mi propuesta educativa era “El Huerto”, por lo que era fundamental escoger un texto motivador relacionado con el tema y diseñar las actividades en relación con este tema.

Un pilar fundamental del proyecto es la biblioteca de aula. La biblioteca de aula es una propuesta básica a la hora de trabajar la comprensión de textos, la selección de libros de literatura infantil cercanos a los intereses y experiencias de los alumnos. Se hace fundamental al trabajar la comprensión y animación de textos.

En la secuencia didáctica llevada a cabo no aparece esta propuesta como tal, porque dentro de la dinámica de clase ya se trabaja en esta línea, además de tener un sitio específico para leer con distintas opciones, como se puede observar en la figura 12. La Directora del centro se encarga de dotar a las clases con materiales relacionados con el tema (cuentos, textos expositivos, libros informativos, etc.). Asimismo, la propia tutora y los niños y niñas van aportando libros relacionados con el proyecto. Figura 13.



Figura 12. Niñas en la biblioteca de aula



Figura 13. Libros relacionados con el tema

3.2. Realización de la secuencia de actividades didácticas

3.2.1. Tarea compleja

Como se ha planteado en el marco teórico la secuencia didáctica se enmarca dentro del trabajo por proyectos explicado con anterioridad.

Tabla 9. Tarea compleja

TAREA DIDÁCTICA Tarea nº 1 Comprensión textual	TÍTULO PARA LOS NIÑOS /AS Jack y las habichuelas mágicas
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	
CURRICULARES	
Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal. 2. Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio. 	
Conocimiento del entorno	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento. 2. Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio. 	
Lenguajes: comunicación y representación	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia. 2. Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos. 3. Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute. 	
ACTIVIDADES / BREVE SECUENCIA DIDÁCTICA	
<p>ANTES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Actividades de contextualización. VERDURAS GIGANTES 2. Conocimientos previos: HABA – HABITA 3. Conocimientos previos: RECORDANDO AUTORES Y SUS GÉNEROS 4. Mediación – motivación. ¿QUÉ ME HACE SENTIR LA MÚSICA? 5. Preparación de la comprensión. DESCRIBE , LEE Y ELIGE 6. Animación convergente. PLANTACIÓN DE LAS HABAS EN EL HUERTO DEL COLEGIO. <p>DURANTE</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Presentación del texto. Ambientación. DRAMATIZACIÓN CON SOMBRAS CHINESCAS “JACK Y LAS HABICHUELAS MÁGICAS” 8. Lectura compartida. “ESTAMOS ATENTOS” <p>DESPUÉS</p> <ol style="list-style-type: none"> 9. Lectura escolar y guiada. ¿Y TÚ QUÉ HARÍAS? 10. Comprensión e Interpretación. LOS CUENTOS SIN REVOLVER 11. Comprensión e interpretación. ¿QUÉ LE PASA A ESTE CUENTO? 12. Actividades de expresión. INTERPRETO Y ADIVINO 	

<p>13. Recreación del texto y talleres creativos. CONSTRUCCIÓN CABEZA DEL GIGANTE.</p> <p>14. Actividad de lectura comparada. RIMAS</p> <p>15. Recreación del texto. CONSTRUCCIÓN DE PAREADOS</p> <p>16. Taller creativo. COMIDA PARA EL GIGANTE</p> <p>17. Actividades de transversalidad. RECETA SALUDABLE</p>	
FACTORES PARA SU EJECUCIÓN	
GESTIÓN DE LA CLASE (Tipos de agrupamientos previstos)	ESPACIOS (Rincón del aula, patio, etc.)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ En gran grupo ▪ Sentados en las mesas por equipo ▪ Individual ▪ Por parejas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aula de educación Infantil ▪ Taller de plástica de Infantil ▪ Gimnasio
RECURSOS MATERIALES	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ordenador ▪ Imágenes de las verduras gigantes (acelga, patata, puerro, cebolla, calabaza, coliflor, zanahoria) ▪ Verduras reales(acelga, patata, puerro, cebolla, calabaza, coliflor, zanahoria) ▪ Listado de los cuentos de Andersen ▪ Plantas y semillas de habas ▪ Azada ▪ Regadera ▪ Canción Kepa Junkera ▪ Ilustración de las distintas portadas ▪ Títeres ▪ Lámpara ▪ Tela blanca ▪ Audio de la narración ▪ Ilustraciones del cuento ▪ Ficha ▪ Viñetas ▪ Rotuladores ▪ Tijeras ▪ Pegamento ▪ Versión diferente de Jack y las habichuelas mágicas ▪ Espalderas ▪ Banco ▪ Alpiste ▪ Serrín ▪ Medias ▪ Gomas ▪ Ojos de plástico ▪ Bandeja ▪ Rima (versos vegetales) ▪ Imágenes de la rima (pomelo, tapioca, regaliz, manzanilla, madroño, cerezas, nueces, tomillo) ▪ Medio folio ▪ Ficha para la construcción pareado ▪ Libro “Una cocina tan grande como un huerto” ▪ Papel vegetal ▪ Lápices ▪ Reducciones de las verduras y frutas calcadas ▪ Cartulinas tamaño A3 ▪ Pintura ▪ Pinceles 	

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Receta ▪ Frutas (las disponibles en el almuerzo saludable)
RECURSOS PERSONALES
<ul style="list-style-type: none"> • Alumnos y alumnas • Tutora del grupo • Alumna en prácticas
DURACIÓN
Aproximadamente 9 horas

3.2.2. Desarrollo de la tarea compleja: secuencia de actividades

La secuencia didáctica está dividida en tres momentos: antes, durante y después de la lectura. Estos momentos se dividen en tres sesiones explicadas a continuación:

Sesión 1: Actividades 1, 2, 3, 4 y 5 del antes

1. Actividades de contextualización. VERDURAS GIGANTES
2. Conocimientos previos: HABA – HABITA
3. Conocimientos previos: RECORDANDO AUTORES Y SUS GÉNEROS
4. Mediación – motivación. ¿QUÉ ME HACE SENTIR LA MÚSICA?
5. Preparación de la comprensión. DESCRIBE , LEE Y ELIGE

Sesión 2: Actividades 6 del antes. 7, 8 del durante y 9 y 10 del después

6. Animación convergente. PLANTACIÓN DE LAS HABAS EN EL HUERTO DEL COLEGIO.
7. Presentación del texto. Ambientación. DRAMATIZACIÓN CON SOMBRAS CHINESCAS “JACK Y LAS HABICHUELAS MÁGICAS”
8. Lectura compartida. “ESTAMOS ATENTOS”
9. Lectura escolar y guiada. ¿Y TÚ QUÉ HARÍAS?
10. Comprensión e Interpretación. LOS CUENTOS SIN REVOLVER

Sesión 3: Actividades 11, 12, 13, 14, 15, 16 y 17 del después

11. Comprensión e interpretación. ¿QUÉ LE PASA A ESTE CUENTO?
12. Actividades de expresión. INTERPRETO Y ADIVINO
13. Recreación del texto y talleres creativos. CONSTRUCCIÓN CABEZA DEL GIGANTE.

14. Actividad de lectura comparada. RIMAS
15. Recreación del texto. CONSTRUCCIÓN DE LA PLANTA DE PAREADOS
16. COMIDA PARA EL GIGANTE
17. Actividades de transversalidad. RECETA SALUDABLE

Para una mejor comprensión de la realización de las distintas actividades, el vaciado se realizará siguiendo los siguientes pasos:

- Tabla de la actividad
- Recursos empleados en la realización (si los hubiese)
- Fragmentos de la conversación (si los hubiese)
- Resultados de las producciones (si los hubiese) o fotografías de momentos de la actividad (si los hubiese)
- Valoración del desarrollo de la actividad

Sesión 1: Actividades 1, 2, 3, 4 y 5 del antes

1. Actividades de contextualización. VERDURAS GIGANTES
2. Conocimientos previos: HABA – HABITA
3. Conocimientos previos: RECORDANDO AUTORES Y SUS GÉNEROS
4. Mediación – motivación. ¿QUÉ ME HACE SENTIR LA MÚSICA?
5. Preparación de la comprensión. DESCRIBE , LEE Y ELIGE

Tabla 10. Actividad 1

ACTIVIDAD: 1. VERDURAS GIGANTES ⁴	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA - AGRUPAMIENTO
Actividades de contextualización: Enseño y hablamos de las distintas verduras que son gigantes	En clase, sentados en gran grupo alrededor del ordenador.
MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Imágenes de las verduras gigantes (acelga, patata, puerro, cebolla, calabaza, coliflor y zanahoria) ▪ Verduras en su tamaño real 	30 minutos

**Figura 14.** Imagen de las verduras gigantes y verduras en tamaño real*Valoración del desarrollo de la actividad*

Primero se les enseña las distintas hortalizas gigantes una a una y en cada una se les pregunta qué ven de diferente. En seguida, reparan en su tamaño y en lo grandes que son, ya que en todas aparecen personas al lado. Esto permite ver con más facilidad la diferencia de tamaños.

Después de mostrar la imagen, se les enseña la misma hortaliza, pero en su tamaño estándar. Antes de enseñarles ésta, los niños ya hacen comentarios de que son muy grandes y algunos dicen que son gigantes, porque así se les dice a las cosas que son muy grandes.

Con esta actividad se da paso a la actividad número 2, puesto que algún niño dice "CALABAZÓN", el aumentativo de las verduras que aparecen en las imágenes.

⁴ Ver tabla completa en Anexo I.

Hacen hipótesis de los distintos tamaños que pueden tener las hortalizas: uno hace el comentario de que mide como un gigante; otro le dice que no, porque un gigante mide 4 metros y no cabe en clase (con anterioridad han trabajado el tema de los gigantes y las medidas).

Tabla 11. Actividad 2

ACTIVIDAD: 2. HABA - HABITA⁵	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA - AGRUPAMIENTO
Les enseño esta palabra que ya conocemos y hemos trabajado con anterioridad porque es la planta que vamos a tener en el huerto. Primero les presentaré la palabra HABA sola y después pondré el diminutivo. Se dejará que los niños saquen sus propias conclusiones. Después se les pedirá cómo serán los diminutivos que son más sencillos de las verduras que se las ha mostrado con anterioridad. Se iniciará en la forma y uso de los aumentativos.	En clase, sentados en gran grupo alrededor del ordenador.
MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN
Palabra escrita en la pizarra.	10 – 15 minutos

Valoración del desarrollo de la actividad

Esta actividad se relaciona directamente con la número 1, ya que es en esa primera actividad donde introducimos el concepto de gigante y damos pie a trabajar tanto los diminutivos como aumentativos.

Escribo en la pizarra la palabra HABA. Como ya han trabajado con esta palabra, la mayoría la identifican enseguida; les pregunto que, si fuera una haba chiqui, cómo lo dirían y todos contestan que "habita". Todos tienen interiorizado este concepto, porque el diminutivo se trabaja más a menudo (personajes de los cuentos, animales, etc.). Les resulta fácil decir el diminutivo de las hortalizas y, aunque el aumentativo no se ha trabajado tanto, en la mayoría de los casos acertaron el aumentativo de cada hortaliza.

⁵ Ver tabla completa en Anexo I.

En esta actividad no solo se trabajaron las verduras, puesto que para ellos es muy fácil utilizar el diminutivo en animales: lobito, cerdito, conejito, osito. Y también de personajes: caperucita, abuelita, ricitos, enanitos.

Algunos niños reconocen que la mayoría de diminutivos terminan en ITO, ILLO. En el caso de los aumentativos resaltan la terminación ON, OTA.

Tabla 12. Actividad 3

ACTIVIDAD: 3. RECORDANDO AUTORES ⁶	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA - AGRUPAMIENTO
Les pregunto sobre Andersen, ya que aparece en la biblioteca de clase y les pregunto sobre sus cuentos y si recuerdan alguno, solo los títulos. Después, repasamos la lista que hay y simplemente leemos los distintos títulos en donde aparece el título del libro que vamos a dramatizar con sombras chinescas. Les haré hincapié en el de Jack, puesto que aparece la palabra habichuelas que ellos ya conocen con anterioridad y les diré que se fijen en que la habichuela es una planta que ya conocemos.	En clase, sentados en la asamblea en frente de la pizarra.
MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN
Listado de los cuentos de Andersen	20 minutos

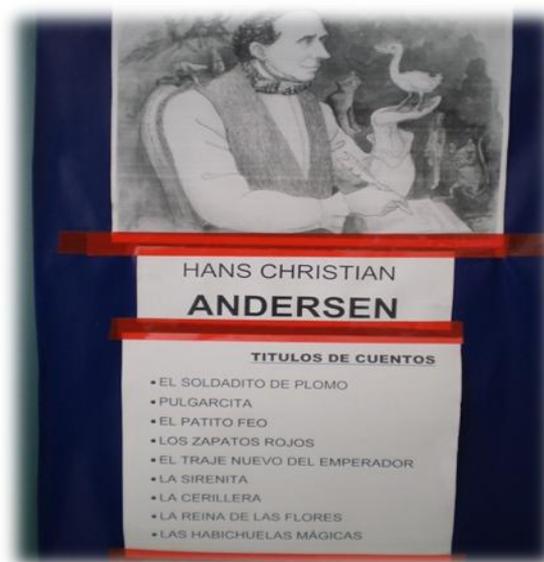


Figura 15. Cartel con las obras de Hans Christian Andersen.

⁶ Ver tabla completa en Anexo I.

Valoración del desarrollo de la actividad

Primero, se les pone el cartel de Andersen en la pizarra. Este cartel de normal está en la biblioteca de aula, por lo que ya han trabajado algunas obras y conocen rasgos del autor.

Se les pregunta si saben quién es y se les hace preguntas: "¿De dónde es? ¿A qué se dedicaba? ¿Qué cuentos conocen?". La mayoría de niños recuerda los datos principales, pero, sobre todo, que es autor de ciertos cuentos.

Algunos dicen títulos relacionados con la ilustración: El patito feo, El soldadito de plomo... Otros, sin embargo, dicen títulos de otros autores: Caperucita roja, Cenicienta, etc. Por lo que se les pide que intenten leer los que están en el listado.

Después de decir todos los títulos, les pido que se fijen en uno en especial, puesto que es algo que tiene que ver con lo que tenemos sembrado en clase (en clase tenemos sembradas habas). Muy pocos niños, que son los que han adquirido la lectura, reconocen la palabra habichuelas. Y hago una breve introducción del título, preguntando cómo serían las habichuelas gigantes.

Tabla 13. Actividad 4

ACTIVIDAD: 4. ¿QUÉ ME HACE SENTIR LA MÚSICA?⁷	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA - AGRUPAMIENTO
Antes de empezar la siguiente actividad, les pongo música de Kepa Junkera y, después de estar atentos escuchándola, se les pide que expresen lo que han sentido y con qué relacionan esa música.	En gran grupo
MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN
Canción de Kepa Junkera	10 minutos

Valoración del desarrollo de la actividad

En esta actividad se les pone en asamblea y se les pide que estén atentos a la música que van a escuchar y, sobre todo, que piensen en lo que les puede transmitir o en lo que les hace sentir.

⁷ Ver tabla completa en Anexo I.

Se les pone la canción de Kepa Junkera. Algunos niños comienzan a mover los pies o a tocar palmas con sus muslos; en ese momento, me fijé en que la canción no era la más adecuada, puesto que tenía bastante ritmo y yo lo que quería conseguir era lo contrario, más tranquilidad y menos movimiento.

Después de escuchar la canción, les pregunté qué habían sentido y un niño contestó que se sentía en Carnavales, otro comentó que era música del Olentzero. Esto significa que no conseguí lo que pretendía con la actividad, porque la música la quería utilizar para que ellos la asociaran con el crecimiento de una semilla y así dar pie a la siguiente actividad en la que ya se introduce el título del cuento que se iba a dramatizar.

El que asocien tan fácilmente cierto tipo de música con acciones concretas me demuestra que, con más tiempo y con la música acertada, se podría sacar mucho más de la actividad; por ejemplo, que asocien la música con el germinar, la plantación, el crecimiento.

Destacar de esta actividad que la duración programada fue muy corta, ya que los niños se encontraban a gusto y podrían haber estado mucho más rato escuchando la música.

Tabla 15. Actividad 5

ACTIVIDAD: 5. DESCRIBE , LEE Y ELIGE⁸	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA - AGRUPAMIENTO
<p>Les enseño distintas portadas manipuladas ocultando el título, se les pide que describan lo que ven y después leer el título que corresponde. Luego deberán decir las diferencias respecto a las anteriores y, por último, decidir cuál es la ilustración correcta del cuento que vamos a trabajar.</p> <p>Deberán copiar el título correcto en los folios; para ello, se dejarán las 4 portadas en la pizarra, pero en distinto orden.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gran grupo ▪ Por equipos de mesa
MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ilustración de las distintas portadas ▪ Medios folios ▪ Lápices 	35- 40 minutos

⁸ Ver tabla completa en Anexo I.

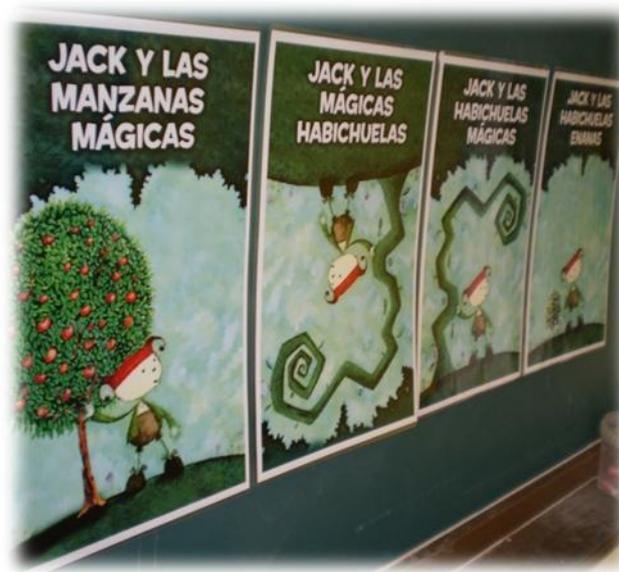


Figura 16. Ilustraciones de distintas portadas

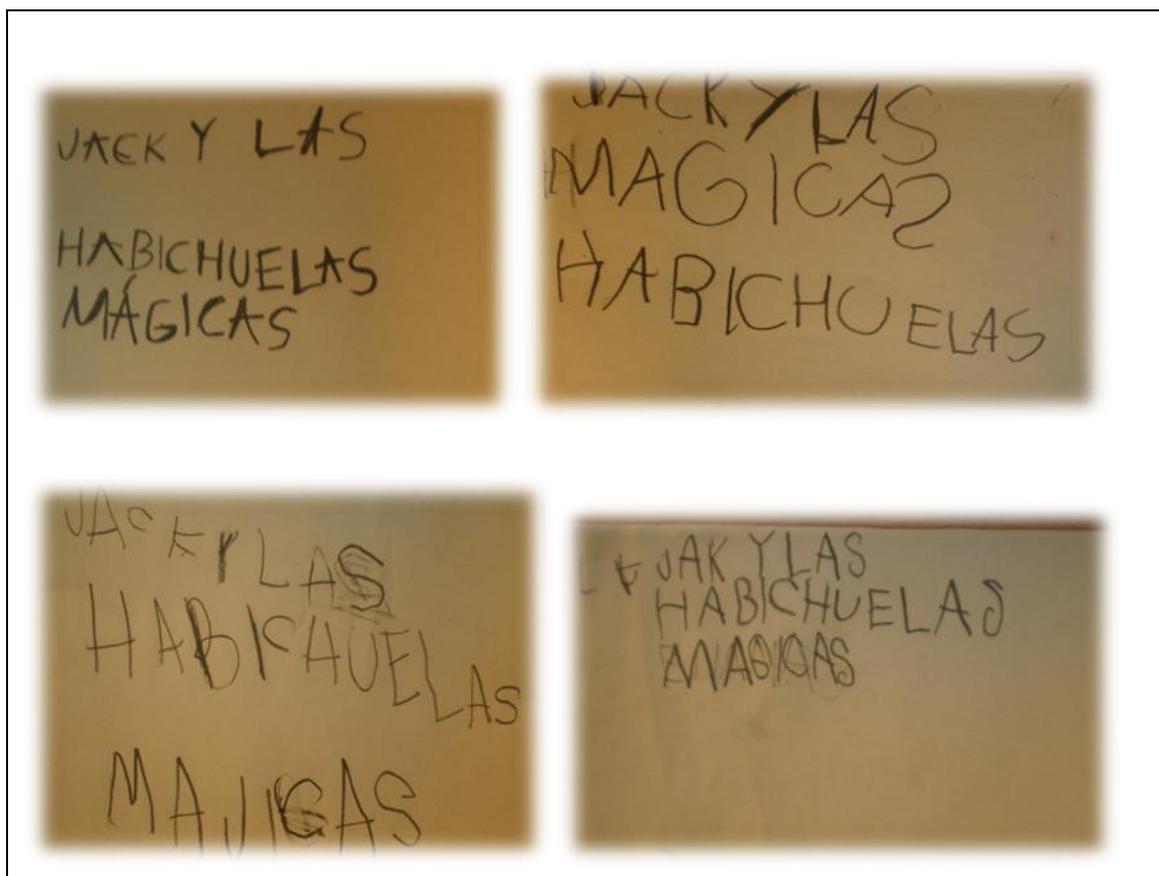


Figura 17. Resultado de las producciones

Valoración del desarrollo de la actividad

Primero les enseño la portada de “Jack y las manzanas mágicas”; los niños describen la ilustración donde aparece un árbol de manzanas y un niño dice que se llama “manzano” y que aparece un niño. Les decimos que intenten leer el título; algunos saben que pone “manzanas mágicas” y les digo que dice “Jack y las manzanas mágicas”.

Les digo que esto es una portada y lo que aparece es el título (esto ya lo han trabajado con anterioridad), pero insisto en que la portada nos da pistas de lo que va a tratar el cuento.

- Docente: ¿Qué creen que hacen esas manzanas mágicas?
- T.C: Las manzanas mágicas te convierten en 10 años más joven.

Después, les enseño la siguiente portada, pero le cubro el título. Esta portada está al revés y les propongo que inventemos un título; estos son algunos de los que dijeron:

- La planta al revés
- El mundo al revés
- Jack boca abajo

La siguiente portada es la de Jack con un árbol diminuto; ponen los siguientes títulos: Jack y el árbol pequeñito, Jack y el mundo boca arriba, Jack planta un árbol pequeño que se encogía.

Un niño hace el siguiente comentario “*se le ha pasado el efecto*”; este comentario está relacionado con la primera portada, la de Jack y las manzanas mágicas.

Para finalizar, les enseño la portada correcta y la pongo con las demás portadas. Les llama la atención la que está al revés, ya que comentan que lo que está mal es el texto y no la imagen, pero luego se fijan en que es al contrario. Al leer las cuatro portadas, reconocen que el título correcto es el último, el de Jack y las habichuelas mágicas.

Se les pide que individualmente copien el título correcto. Para ello, se les da medios folios y se cambia el orden de las portadas en la pizarra. Algún niño no se fija en el cambio y copia el título equivocado; otros, en cambio, piden ayuda al escribir el título, y más de uno escribe el título correspondiente, pero no de la forma correcta.

Sesión 2: Actividad 6 del antes, 7, 8 del durante y 9 y 10 del después

1. Animación convergente. PLANTACIÓN DE LAS HABAS EN EL HUERTO DEL COLEGIO.
2. Presentación del texto. Ambientación. DRAMATIZACIÓN CON SOMBRAS CHINESCAS “JACK Y LAS HABICHUELAS MÁGICAS”
3. Lectura compartida. “ESTAMOS ATENTOS”
4. Lectura escolar y guiada. ¿Y TÚ QUÉ HARÍAS?
5. Comprensión e Interpretación. LOS CUENTOS SIN REVOLVER

Tabla 15. Actividad 6

ACTIVIDAD: 6. PLANTACIÓN DE LAS HABAS EN EL HUERTO DEL COLEGIO ⁹	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA - AGRUPAMIENTO
Acudimos al huerto del colegio con las plantas de habas que hemos sembrado con anterioridad, uno a uno vamos plantando las plantas y semillas.	Individualmente en la huerta del colegio
MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plantas y semillas de habas 	30 – 40 minutos



Figura 18. Siembra de las habas en el huerto del colegio

Valoración de la actividad

Como se ha comentado con anterioridad, todo infantil está trabajando un proyecto común “El huerto”. Dentro de este proyecto, cada clase tiene que plantar una hortaliza

⁹ Ver tabla completa en Anexo I.

diferente en los bancales construidos para tal fin. Tanto la elección del cuento como las actividades de antes y después han tenido en cuenta el trabajo que se está llevando con anterioridad en el aula, por lo que esta actividad estaba prevista dentro de las tareas del aula.

Cabe destacar la contextualización y las actividades que se trabajan antes de la comprensión, porque en el cuento aparecen habas que son las plantas que hemos sembrado y hemos estudiado en clase. Por lo tanto, los niños tienen muy interiorizado sus características: tamaño, hojas, flores, frutos, etc.

Esta actividad no estaba contemplada como tal en la secuenciación didáctica, pero es de justicia reconocer que algunas actividades se tuvieron que ir cambiando y adaptando a las necesidades reales de la clase.

Tabla 16. Actividad 7

ACTIVIDAD: 7. DRAMATIZACIÓN DEL LIBRO JACK Y LAS HABICHUELAS MÁGICAS¹⁰	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA - AGRUPAMIENTO
Dramatización del texto con sombras chinescas y música para cada momento. Después de la lectura, se les preguntará a los niños si les ha gustado y qué es lo que más les ha gustado.	En gran grupo en la aula de talleres donde se encuentra el teatro
MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Teatrillo ▪ Títeres ▪ Lámpara ▪ Grabación con los distintos sonidos 	30 minutos

¹⁰ Ver tabla completa en Anexo I.



Figura 19. Secuencia de la dramatización con sombras chinescas.¹¹

Fragmentos de la conversación

- M: Oye. ¿Y cómo funcionaban esas marionetas?
- Niño 1: Moviéndolas.
- Niña 2: Las movía Alexandra.
- A.S: Con un palito.
- A.Q: Y las movía como si fueran marionetas.
- M: Porque son marionetas, pero...
- A.S: Me ha gustado mucho.
- M: ¿Te ha gustado?
- Varios: A mí también. Y a mí.

Valoración del desarrollo de la actividad

Para la realización de esta actividad, nos desplazamos al taller donde se encuentra el teatro. Con anterioridad, ya había preparado todos los materiales: sonido, luz, sombras.

Se les pidió a los niños que se sentaran en frente del teatro y, sobre todo, que estuviesen muy atentos a lo que iba a suceder. Realmente fue una sorpresa para ellos; no se imaginaban qué tipo de teatro iba a ser. Tanto las sombras como los sonidos o la

¹¹ Ver grabación número 1 del CD.

música que acompañaban todo el momento la dramatización, más las distintas voces aplicadas a cada personaje y la estética de las sombras, en donde los personajes no están al cien por ciento definidos, hicieron de la dramatización un momento muy placentero.

A continuación se enlaza la siguiente actividad, haciendo una lectura compartida insistiendo en los momentos más importantes, e identificando los personajes y los lugares del cuento.

Tabla 17. Actividad 8

ACTIVIDAD: 8. ESTAMOS ATENTOS¹²	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA - AGRUPAMIENTO
Después de la lectura, se les preguntará a los niños si les ha gustado y qué es lo que más les ha gustado. Recordamos los distintos personajes y distintos momentos del cuento. Se les enseñan también las distintas marionetas.	En gran grupo en la aula de talleres donde se encuentra el teatro
MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Títeres 	15 – 20 minutos

Fragmento de la conversación¹³

- M: A ver, el título ya lo sabemos todos, ¿no? Jack y las habichuelas mágicas. ¿Quién es Jack?
- Niño 3: Un chico
- M: Un chico. Personajes de este cuento. P.L
- P.L: El gigante
- Niño 4: Jack
- E.D: Una vaca
- M: Una vaca L.F
- L.F: La madre
- M: La madre, M.G.
- M.G: La abuelita.
- M: La abuelita.

¹² Ver tabla completa en Anexo I.

¹³ Ver la conversación en el Anexo II.

Valoración de la actividad desarrollada

Esta actividad se realiza a continuación de la dramatización con sombras chinescas. Aquí se hace una lectura compartida pidiendo a los niños que identifiquen los personajes del cuento y, sobre todo, que entiendan globalmente qué sucede en la historia.

Además, se les presentan las marionetas y se hace una breve explicación de cómo se consigue crear la sombras.

Tabla 18. Actividad 9

ACTIVIDAD: 9. ¿Y TÚ QUÉ HARÍAS? ¹⁴	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA - AGRUPAMIENTO
En un power point, se les va narrando el cuento nuevamente para que recuerden la dramatización hecha con anterioridad, además de irles haciendo preguntas específicas del cuento. Se hace hincapié en las distintas situaciones y se les pregunta alternativas a las situaciones presentadas.	En gran grupo
MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ordenador ▪ Diapositivas 	40 minutos

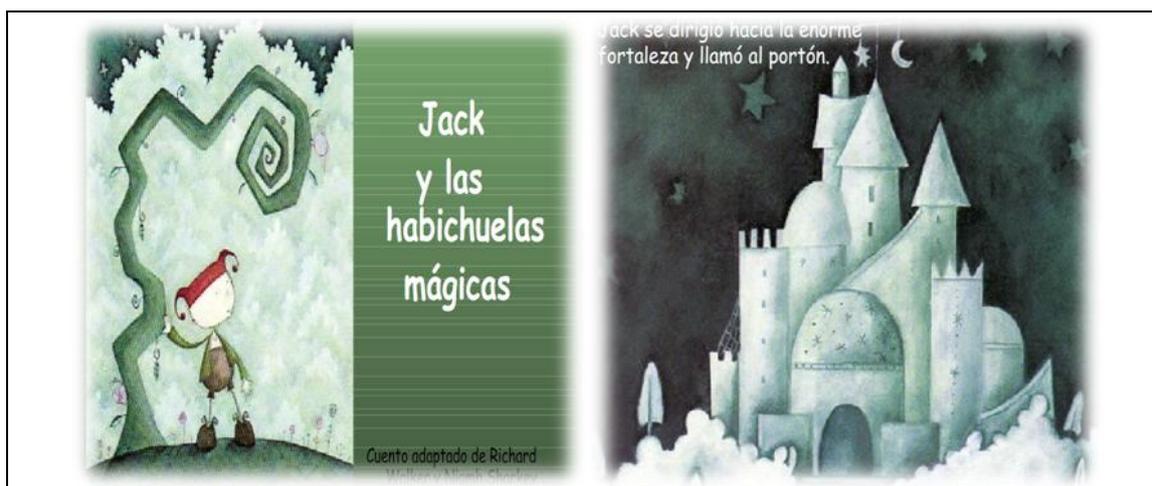


Figura 20. Ilustraciones del cuento¹⁵

¹⁴ Ver tabla completa en Anexo I.

¹⁵ Ver Ilustraciones completas en Anexo III.

*Fragmentos de la conversación*¹⁶

- M: Ellos van a vender la vaca para tener dinero, para que les den dinero y poder comprar comida, pero igual podían hacer otras cosas, se os ocurre alguna cosa que podían hacer Jack y su madre para tener dinero? T.C.
- T.C: Trabajar.
- M: Trabajar y ¿a? I.A.
- I.A: Haciendo leche para que lo compren los demás y así tienen dinero.
- M: La leche de Daisy venderla, aha. ¿Y a?, P.A?
- P.A: Pues. Podían hacer un baile que se le ocurren.
- M: Un baile. Y ¿sacarán dinero con el baile?
- P.L: No. Si lo ven todas las personas que les gusta y le dan dinero en un gorro si quieren.
- M: Claro, hacer un baile y luego pasar un gorro y que le echen dinero, buena idea. M.C.
- A.S: Como en Marruecos.



Figura 21. Participación de los niños durante la actividad

¹⁶ Ver la conversación Anexo II.

Valoración del desarrollo de la actividad

Para esta actividad, nos ponemos en la asamblea y les voy enseñando y narrando una a una las ilustraciones del cuento en el ordenador. Con anterioridad, había pensado presentárselos con el programa Calameo, pero, por el formato de las imágenes, se veía mucho mejor en un power point. A la vez que les iba enseñando y narrando el cuento, se hacía una lectura dirigida en donde les hacía preguntas concretas respecto al cuento.

Se les enseñaba primero la imagen, luego se les pedía si recordaban lo que habían visto en las sombras chinescas. Después de hacerles preguntas concretas que buscaban localización específica de información, se les pidió alternativas a las acciones del protagonista en el cuento.

La grabación de esta actividad conllevó unos 35 minutos. Considero que, al final, se hacía un poco pesado, porque debían estar pensando y recordando lo que habían visto, además de ofrecer alternativas a las distintas situaciones vividas por el protagonista.

Tabla 19. Actividad 10

ACTIVIDAD: 10. LOS CUENTOS SIN REVOLVER¹⁷	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA - AGRUPAMIENTO
Se les da una ficha con 5 espacios y distintos nombres de los personajes que aparecen en el cuento. Aparte, se les da una tira con 5 viñetas del cuento en desorden: primero deberán recortar y colocar la viñeta en el orden correspondiente; después deberán relacionar el nombre que aparece con la viñeta que corresponde.	Equipos de clase
MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ficha ▪ Viñetas ▪ Tijeras ▪ Pegamento ▪ rotuladores 	20 minutos

¹⁷ Ver tabla completa en Anexo I.



Figura 22. Identificación y secuenciación de los momentos del cuento.

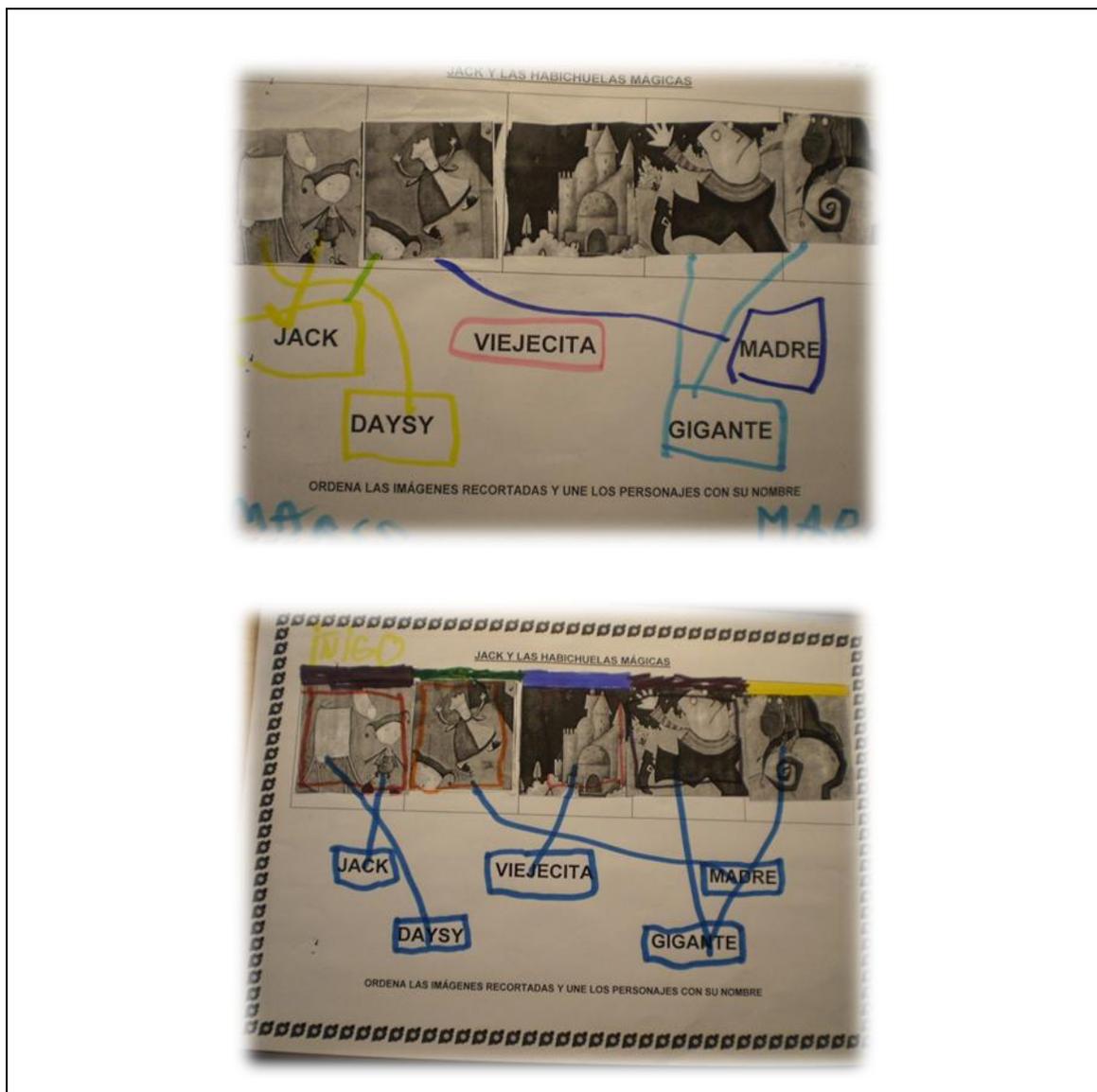


Figura 23. Resultado de las producciones

Valoración del desarrollo de la actividad

En esta actividad se les presenta con anterioridad la ficha, por un lado, y las viñetas por el otro. En la ficha se encuentran cinco espacios; se les pide que recorten la viñeta y que deben poner en el orden correcto las distintas imágenes. O sea, que, en primer lugar, deben recordar la historia y el orden de aparición de los personajes.

Después de haber recortado y pegado las viñetas en su espacio correspondiente, se les pide que intenten leer los nombres que aparecen debajo de las viñetas y que, cuando lo identifiquen, lo unan con la viñeta correspondiente en donde sale dicho personaje.

Esta actividad la llevaron a cabo en menos tiempo del esperado y, cuando la acabaron, algún niño se refirió a que era muy fácil.

Sesión 3: Actividades 11, 12, 13, 14, 15, 16 y 17 del después

11. Comprensión e interpretación. ¿QUÉ LE PASA A ESTE CUENTO?
12. Actividades de expresión. INTERPRETO Y ADIVINO
13. Recreación del texto y talleres creativos. CONSTRUCCIÓN CABEZA DEL GIGANTE.
14. Actividad de lectura comparada. RIMAS
15. Recreación del texto. CONSTRUCCIÓN DE LA PLANTA DE PAREADOS
16. COMIDA PARA EL GIGANTE
17. Actividades de transversalidad. RECETA SALUDABLE

Tabla 20. Actividad 12

ACTIVIDAD: 11. ¿QUÉ LE PASA A ESTE CUENTO?¹⁸	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA - AGRUPAMIENTO
Se les lee otra versión de Jack y las habichuelas mágicas que trae una compañera de clase. La leemos de forma modélica y después les preguntamos las diferencias respecto al cuento dramatizado con anterioridad.	Gran grupo
MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Libro con el cuento¹⁹ 	30 minutos
OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD	
CURRICULAR	CONCRETO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento. ▪ Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocer y decir las principales diferencias respecto al cuento trabajado ▪ Comparar las distintas acciones llevadas a cabo por los personajes
TIPO / GÉNERO DE TEXTO	PROCESOS / MICROHABILIDAD/ ESTRATEGIAS
<p>Narrativo –cuento</p> <p>Conversación – diálogo plurigestionada</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ utilizar el contexto para dar el significado a una palabra. ▪ Saber activar la información. ▪ Aprovechar las ideas de los demás generando ideas nuevas. ▪ Recordar información anterior.

¹⁸ Ver tabla completa en Anexo I.

¹⁹ Ver otra versión del cuento en Anexo IV.

Fragmento de la conversación

- La madre dice si está loco
- Cuando cortaba con el hacha
- Abría un agujero al caerse
- Cogió en la mano
- La señora era una ogra
- El arpa no hablaba
- El otro hacía FA-FE-FI-FO-FU
- La ogra se queda arriba
- En el otro subió una vez, en este tres
- El otro era gigante
- El otro era un ganso
- No se hacía casa, Jack se construye una casa
- El hombre extraño era un anciano
- Tenía una cuerda, aquí un hacha
- No se escondía en el horno, en el otro se escondía detrás de los sacos
- En el otro las hojas no le tapaban
- En el otro la madre no decía carió
- El gigante llevaba en los cinturones unas ovejas, corderos
- Aquí huele a niño, en el otro huele a sangre de hombrecillo
- En el otro no bebía vino, en este sí
- En el otro Jack no decía mentiras y en este sí decían como era el castillo

Valoración del desarrollo del cuento

Esta actividad no estaba contemplada con anterioridad, pero surge a raíz de que una niña de clase lleva un cuento con otra versión algo divergente de la que habíamos dramatizado con sombras chinescas.

Resulta muy interesante, ya que después de la lectura modélica se les pregunta a los niños y niñas las distintas diferencias que hay en el cuento con respecto a la otra

versión y, para sorpresa de la maestra y mía, se habían fijado en muchos detalles que se detallan arriba.

Al no estar programada con anterioridad y salir de forma espontánea, no se pudo llevar a cabo la grabación.

Tabla 21. Actividad 12

ACTIVIDAD: 12. INTERPRETO LO QUE MAS NOS HA GUSTADO²⁰	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA - AGRUPAMIENTO
Individualmente se les propone trepar las espalderas como lo hace Jack por la planta. Luego se les pide por parejas que escojan lo que más les ha gustado del cuento, una escena en particular, y entre todos adivinarán qué están imitando los compañeros. (los niños juegan a imitar escenas con normalidad).	Individual y por parejas en el aula de psicomotricidad
MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bancos ▪ Espalderas ▪ Nuestro propio cuerpo 	40 minutos



Figura 24. Utilización de las espalderas para practicar la trepa.

²⁰ Ver tabla completa en Anexo I.

Fragmento de la conversación

- M: La diferencia con el gigante del cuento.
- A.Q: No tienen palo.
- M: No tiene palo ni lo dirige ningún portador.
- Varios: Noo.
- M: Ni tienen nombre, guay, como...
- I.O: José Miguel Erico.
- M: Y¿qué es?
- T.C: Pues que, y también porque el gigante mide 4 metros los nuestros, y el tuyo uno con algo.
- M: Pero, escucha, yo represento a un gigante que igual mide como los gigantes de la comparsa. Pero hay una diferencia muy importante, que nuestros gigantes de la comparsa son, ¿son?
- P.T: Reyes.
- M: Reyes y muñecos. Y el gigante del cuento.
- T.C: No es rey.
- M: No es rey.
- E.D: Los de la comparsa no se mueven y el otro gigante si se mueve.
- M: Y hay una diferencia, que el gigante del cuento es..
- Niño: Es real
- M: Si es real, pero ¿cómo es por dentro?
- A.S: Malo.
- M: Malo y nuestros gigantes son...
- Varios: Buenos.



Figura 25. Momento de algunas dramatizaciones

Valoración del desarrollo de la actividad

Para esta actividad nos desplazamos al gimnasio. Nos ponemos todos en frente de las espalderas y se les pide que se coloquen 3 por cada espaldera. Les explico que vamos a imitar a Jack y cómo trepaba la planta gigante, por lo que deberán imitarle a éste para subir con cuidado las espalderas.

Después de trepar, se les pone un banco contra la espaldera y se les pide que suban con cuidado, así se trabaja la trepa con inclinación.

Luego de esta introducción, les pido que se pongan en círculo y como son veintidós niños y niñas les pido que digan un número del uno al once, así formo once parejas y rompo con las parejas que hacen de normal.

A continuación, les explico que con su pareja deberán elegir el momento que más les haya gustado de la dramatización del cuento. Para ello, se deberán poner de acuerdo y, cuando elijan el momento, deberán salir al medio y dramatizarlo, pero sólo con sus gestos y movimientos, ya que no podrán hablar. Los demás compañeros lo tendrán que adivinar. La pareja que adivine será la siguiente en salir a hacer la dramatización.

Esta actividad resultó muy interesante y divertida, puesto que los niños y niñas entendieron perfectamente lo que había que hacer. Además de haber interiorizado y comprendido la dramatización, expresaron con su propio cuerpo los momentos elegidos por ellos. Además de consensuar con su pareja la escena a dramatizar y respetar lo que hacían los demás compañeros.

A continuación registro las distintas parejas y sus respectivas dramatizaciones:

- P.L. y N.I: Dramatizan cuando la madre tira las habichuelas por la ventana.
- M.U. y N.D., E.A. M.C., T.C. y A.Q., I.A., y L.F: Escalan la planta.
- A.S. y M.G: Cuando persigue el gigante a Jack.
- Z.O. y L.G: Cuando Jack llega al castillo y le pide comida a la viejecita.
- P.P. y A.I: Cuando iban andando por las nubes.
- J.L. y P.T: Llevando la vaca al mercado.
- U.S y M.D: Cuando se esconden en el horno.
- E.D. y I.O: Germinación de la semilla y luego escalando la planta .

Tenemos que destacar que, después de estas intervenciones por parte de los niños, surge una conversación muy interesante en donde hablan de la diferencia del gigante del cuento y los gigantes de la comparsa, gigantes que se habían trabajado con anterioridad en un proyecto. El fragmento de la conversación es el que aparece registrado en esta actividad.

Tabla 22. Actividad 13

ACTIVIDAD: 13. CONSTRUCCIÓN DE LA CABEZA DEL GIGANTE²¹	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA - AGRUPAMIENTO
Recordamos al gigante y qué le pasa en el cuento. Les decimos que estaría bien, para que no volviese a comer niños, hacerlo vegetariano y que nacieran plantas en su cabeza para que nadie más pase hambre. Les explicamos, con anterioridad, los pasos que debemos seguir. Entre todos construimos una cabeza del gigante Crecepelo.	En gran grupo
MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pantis ▪ Alpiste ▪ Serrín ▪ Gomas ▪ Bandeja ▪ Agua ▪ Cinta de doble cara 	20 minutos

²¹ Ver tabla completa en Anexo I.



Figura 26. Construcción de la cabeza del gigante



Figura 27. Crecimiento del pelo del gigante.

Valoración del desarrollo de la actividad

Antes de presentar los distintos materiales, les explico cómo no queremos que el gigante coma más niños: lo vamos a convertir en un gigante vegetariano y, para eso, además de las frutas que le estamos pintando (otra actividad), lo podemos tener en clase y ver qué pasará con esas semillas.

Ante la palabra “vegetariano” algunos niños preguntan: “¿Qué son los vegetarianos?” Les explico que son las personas que no comen carne ni pescado, por lo tanto le debemos ofrecer frutas y verduras gigantes para que coma.

Por votación, se decide hacer la cabeza, puesto que la consideramos la parte más importante y por donde se va a comer la comida.

Para la realización de esta actividad, les presento distintos materiales que pongo en el medio de la asamblea y les dejo que opinen sobre lo que vamos a hacer.

Un niño se fija en los ojos y en el serrín; y otro llama la atención sobre la bandeja con distintas semillas. Al ver las semillas, dicen que si las vamos a plantar, qué vamos a hacer con ellas. Paso a elaborar la cabeza del gigante, colocando las semillas en la parte inferior y encima el serrín, luego lo ato y le pongo gomas en la nariz y orejas. Por último, le pego los ojos y lo pongo en una bandeja, en donde lo riego y lo dejamos a ver qué pasa.

Días después, un niño de la clase se fija en que le está saliendo hierba en la cabeza, por lo que decidimos que, cuando lo tenga muy largo, habrá que cortarle el pelo.

Tabla. 23. Actividad 14

ACTIVIDAD: 14. RIMAS²²	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA - AGRUPAMIENTO
Se les enseñan distintas imágenes con las rimas que hemos ido trabajando con anterioridad en el proyecto de clase. Se lee la rima completa de versos vegetales y se deja pegada en la pizarra el texto con las imágenes de las frutas y verduras. De forma individual, deberán asociar las palabras con la imagen correspondiente.	En gran grupo y de forma individual.
MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rima de versos vegetales ▪ Imágenes ▪ Ficha ▪ rotuladores 	30 minutos

²² Ver tabla completa en Anexo I.

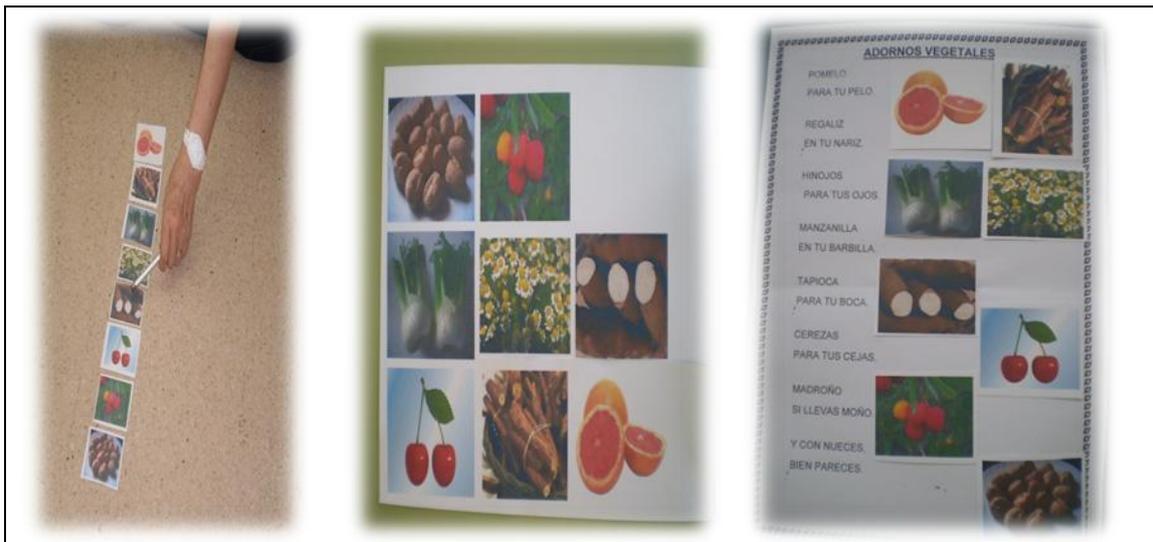


Figura 28. Material utilizado para la realización de la actividad.

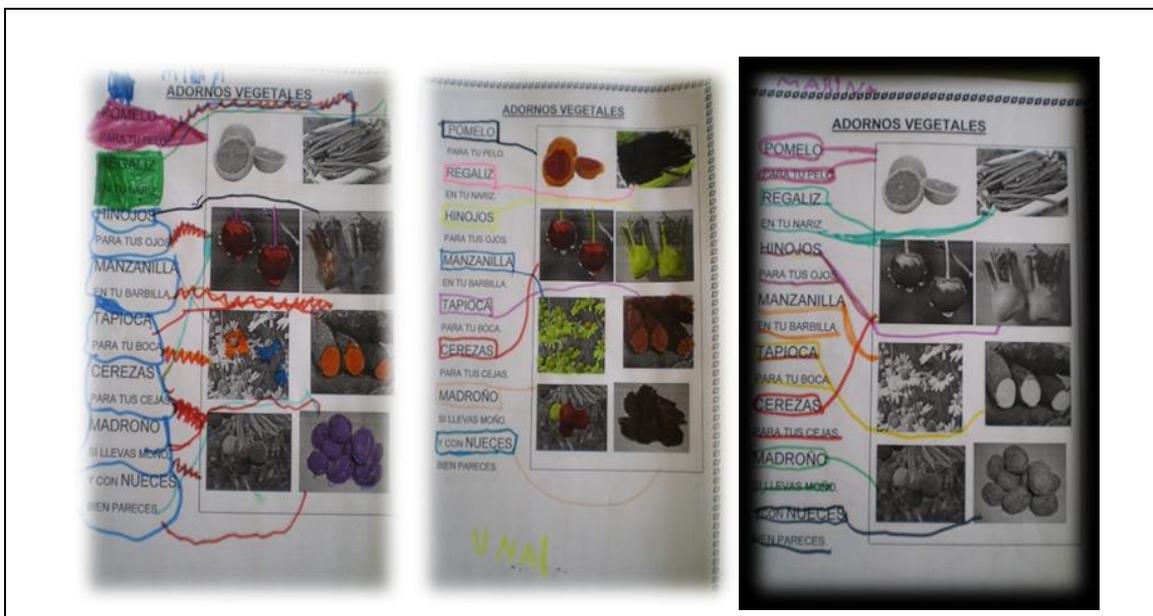


Figura 29. Resultados de las producciones

Valoración del desarrollo de la actividad

Previamente a esta actividad, en clase se habían ido trabajando distintas rimas. Se les había ido pidiendo distintas palabras que rimen primero con las partes de su cuerpo, porque recordamos un cuentacuentos del primer día en donde una hormiguita iba haciendo rimas con las distintas partes del cuerpo. Así, surgen las siguientes rimas:

- Nariz: maíz, raíz, feliz
- Ojo: rojo
- Ceja: oreja, lenteja

Comprensión, Interpretación y animación lectora mediante la dramatización con sombras chinescas.

- Pierna: tierna.
- Rodilla: costilla, castilla, tortilla

Se puede destacar que algunos niños y niñas no tienen adquirido el concepto de rima, puesto que solo dicen el final de la palabra: por ejemplo, teta – eta.

Después de introducir las rimas con distintas partes del cuerpo, pasamos a buscar rimas con cosas del huerto y hacemos un listado de palabras que riman:

- Tomate: cantante, mate
- Pimiento: caliente, contento
- Guisante: gigante
- Maíz: perdiz, feliz, nariz
- Pepino: vino
- Lechuga: oruga
- Col: girasol, caracol, alcohol
- Remolacha: hacha, borracha
- Limón: corazón, patatón, ratón, mogollón
- Clavel: cartel

Estas tareas se han ido realizando con anterioridad, por lo que el día de la actividad se les presentan las distintas imágenes y se les leen los *Versos vegetales* de Antonio Rubio y se les pide que lo repitan e intenten memorizar.

Después, se les da una ficha y deben relacionar la palabra que rima con la imagen correspondiente.

Esta actividad, a pesar de su aparente sencillez, reporta cierta dificultad, porque, en primer lugar, deben intentar leer la palabra que corresponde a la imagen. Hay que destacar que muy pocos niños de clase leen en la fase ortográfica, puesto que la mayoría lo que han alcanzado es un acercamiento a la lectura (fase alfabética).

Podemos observar en los resultados que, para algunos, no ha implicado dificultad; otros, además de pedir ayuda, han tenido que rectificar y casi por descarte hacer las relaciones. Y el último grupo, en cambio, ha relacionado tanto la palabra que se relaciona con la imagen como la palabra que rima.

Tabla 24. Actividad 15

ACTIVIDAD: 15. CONSTRUCCIÓN DE PLANTA DE PAREADOS ²³	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA - AGRUPAMIENTO
<p>Con anterioridad, hemos trabajado la rima con los versos vegetales. Se les pide que dividen un folio en dos mitades y, en una de las mitades, dibujen una fruta, verdura o flor, y, en la otra mitad, escriban una palabra que rime. Por ejemplo, ZANAHORIA – MEMORIA. Después, se les dará una ficha con dos rectángulos: en uno deberán hacer lo mismo, pero intentarán escribir un pareado con esas palabras.</p> <p>Finalmente, colocaremos sus pareados impresos en tiras de papel, los pondremos todos en el suelo y deberán identificar el suyo e intentarlo leer, para posteriormente colocarlo en la planta de los pareados.</p>	De forma individual por equipos de trabajo
MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Medios folios ▪ Lápices ▪ Ceras ▪ Fichas ▪ rotuladores 	3 clases de 20-30 minutos



²³ Ver tabla completa en Anexo I.

Figura 30. Elección de las palabras que riman.

Valoración del desarrollo de la actividad

1ª sesión

Esta actividad, en concreto, ha sido de las más complejas. Se tuvo que llevar a cabo en tres clases diferentes para poder darle sentido. Para su desarrollo, además de trabajar la actividad concreta de identificación de las rimas (actividad 14), se había estado trabajando constantemente la creación de rimas con palabras de la huerta.

Primero se les dio medio folio en blanco y se les pidió que lo doblaran por la mitad; en una mitad, deberían dibujar algo de la huerta (hortaliza o flor) y, en la otra mitad, deberían escribir la palabra que rimara con ese dibujo. En la actividad se les pedía que pensaran con anterioridad en la rima, para que fuese más fácil para ellos. En general, menos los niños y niñas que han adquirido la fase alfabética de la lecto-escritura, a muchos hubo que ayudarles para escribir la palabra que rimaba.

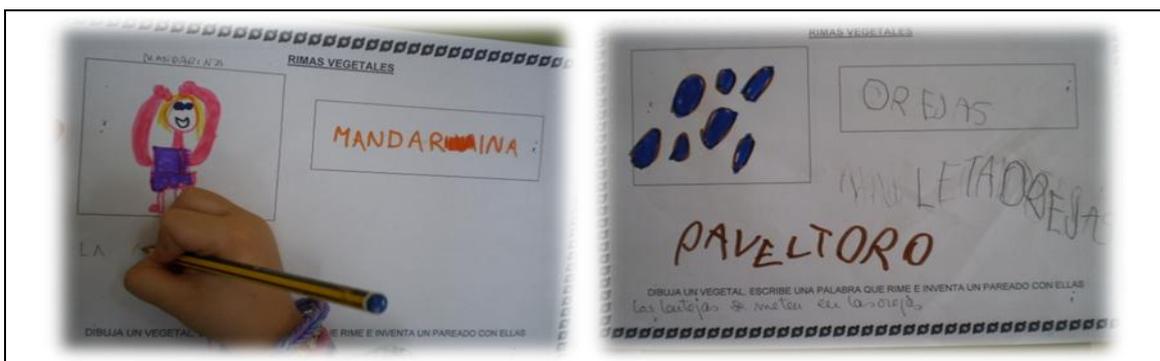


Figura 26. Creación del pareado

2ª sesión

En la siguiente clase, se les da una ficha con un cuadrado y un rectángulo. En el cuadrado, deben dibujar y, en el rectángulo, poner la palabra que rima. Muchos niños tienen claro desde el principio su rima, mientras que otros la han cambiado a la hora de hacerlo en la ficha. Las siguientes son algunas de las rimas propuestas:

- tomate - bate
- higo - amigo
- sandía - tía
- ciruela - abuela

- berenjena - pena
- rosa - mimosas
- membrillo - pillo
- mandarina - bailarina
- lechuga - oruga
- guisante - gigante

Cuando todos tienen claro sus respectivas rimas, les proponemos la construcción de un pareado, les recordamos que es la construcción de una frase con palabras que riman, pero que sea “un poco divertida”. En este punto, la maestra dice el siguiente pareado:

- Juana pela una manzana

Así, se les da pie a los niños y niñas para que digan diferentes opciones:

- Juana se mete en una manzana
- Juana se tropieza con una manzana
- Juana se convierte en una manzana



Figura 31. Escritura del pareado

3ª sesión

En la tercera clase, los niños y niñas han dibujado y escrito sus rimas, además de construido un sencillo pareado. Les decimos que, como en breve tenemos que hacer una producción del día del libro, podemos crear nuestra propia planta de pareados. Para ello, se imprime cada pareado y se les pide que lo busquen entre todos. Después,

se les dice que lo adornen como quieran, para finalmente colocarlo en la planta que hemos construido.

Fragmento de la conversación

- A.I: Unos pareados que hemos hecho para que los vean. Lo vamos a poner afuera y entonces la gente mirará a lo que hemos hecho en infantil.
- M: ¿Para hacer pareados qué tuvimos que hacer?
- L.F: Tení....escribirlo.
- M: Claro, pero antes de escribirlo qué tuvimos que hacer para hacer un pareado, M.U.
- M.U: Hacer una rima.
- M: Hacer una rima. ¿Qué es una rima?
- M.U: Con lo que quede bien.
- M: Con lo que quede bien, ah. A ver, M.G.
- M.G: Primero había que pensar lo que rimaba.
- M: ¿Lo que rimaba con qué?
- M.G: Como yo he hecho con tía y sandía.
- M: ¡Ahhh! ¿Primero qué habíamos elegido? Primero elegíamos, ¿que?
- E.D: Primero teníamos que elegir lo que queríamos y luego teníamos que buscar una rima y hacer un pareado que es “si comes muchos guisantes, te harás gigante”, eso es un pareado.
- M: ¿Y cuáles son las palabras que riman en ese pareado?
- E.D: Guisante – gigante.
- M: Mira qué interesante, que también rima con gigante, que te estás haciendo para explicarlo, ¿a que sí? ¿Estáis de acuerdo o no que es eso?
- Varios: Sí.
- M: Elegíamos una cosa del huerto, le buscábamos una rima y nos inventábamos un pareado.



Figura ¿?. Elección del pareado

En la elección del pareado, se les pide primero que lo identifiquen, luego que lo intenten leer y que señalen las palabras que riman. A algunos se les pide que digan las letras por las que termina o comienza. Se puede ver en esta actividad que algunos no lo leen, sino que se lo han aprendido de memoria²⁴.

- A.S: Margarita ayuda a la abuelita.
- Docente: ¿Y cuáles son las palabras que riman en tu pareado?
- A.S: La margarita le ayuda a la abuelita.
- Docente: O sea, margarita rima con...
- A.S: ...Abuelita.
- Docente: A ver. ¿Y me puedes decir dónde está en el pareado la palabra? A ver, enséñame dónde dice margarita.
- A.S: (Señala correctamente).
- Docente: ¿Y abuelita? ¿Dónde dice abuelita?
- A.S: (Señala correctamente).
- Docente: ¿Y las dos terminan por cuál letra?
- A.S: La A y la A.

²⁴ Ver los distintos diálogos en Anexo II.



Figura 32. Construcción de la planta de pareados

Después de elegir cada uno su pareado y señalar las palabras que rimaban se les deja para que lo decoren y se decide la forma de la planta con todos los pareados.

Tabla 25. Actividad 16

ACTIVIDAD: 16. COMIDA PARA EL GIGANTE²⁵	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA - AGRUPAMIENTO
Del libro “Una cocina tan grande como un huerto” los niños escogerán una fruta o verdura. Con papel vegetal se calcará y luego se reducirá y se imprimirá. Lo deberán pintar con ceras intentando acercarse a los colores del libro y, por último, harán el fondo del cuadro. Entre todos harán un mural gigante para darle comida al gigante: así lo convenceremos de que no coma más niños.	Individual
MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Libro ▪ Papel vegetal ▪ Fotocopias ▪ Lápices ▪ Ceras ▪ Pinturas ▪ Pinceles ▪ Cartulinas A3 	2 clases de 20 minutos

²⁵ Ver tabla completa en Anexo I.

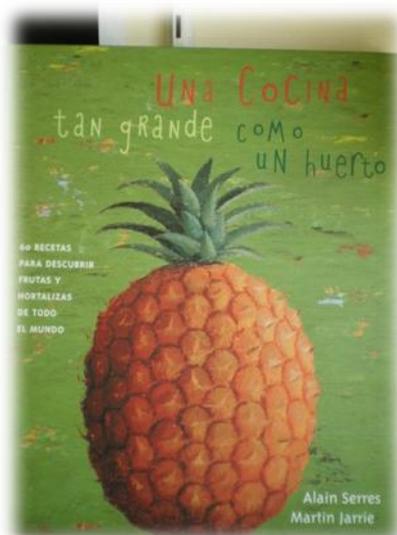


Figura 33. Libro utilizado para la elaboración de las frutas para el gigante



Figura 34. Niña pintando el fondo de su figura



Figura 35. Resultado de las producciones

Valoración del desarrollo de la actividad

Esta actividad se ha intentado enlazar con la construcción de la cabeza del gigante, debido a que les había comentado con anterioridad que queríamos convertir al gigante en vegetariano.

Por votación, se decidió hacer la cabeza que era para ellos la parte más importante. Para esto, les comente que había que ofrecerle al gigante frutas y verduras riquísimas y que tenían que ser gigantes. Escogieron del libro “Una cocina tan grande como un huerto” la fruta y la verdura que más les gustó. Después de escoger su fruta o verdura, se les dio papel vegetal y calcularon su elección; luego hicimos fotocopias reducidas en un A4 y, teniendo en cuenta los colores del libro, se procedió a pintar con ceras.

Después de pintar las frutas y verduras, se les pidió que pintaran un fondo para la figura. Así se trabajó además la composición estética. Se plantea el ponerlo en un cesto o en un mural para adornar el pasillo o la case.

Tabla 26. Actividad 17

ACTIVIDAD: 17. RECETA DIVERTIDA²⁶	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA - AGRUPAMIENTO
Para finalizar la secuencia didáctica, les proponemos escoger algunas frutas divertidas y elaboramos una receta sencilla, en donde deberán leer y comprender los ingredientes que van a utilizar.	Individual – equipos de clase
MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN
Frutas	20 minutos

Variación de la actividad

Esta actividad no se pudo llevar a cabo como estaba planteada por falta de tiempo y organización. En su lugar, se hizo una actividad donde trabajaban la receta de un modo diferente. Al estar trabajando por proyectos, en la visita del huerto descubren que las habas tienen pulgones, por lo que se decide buscar algo para actuar contra ellos. Por lo tanto, se cambia la actividad por la de hacer la receta contra los pulgones.

²⁶ Ver tabla completa en Anexo I.



Figura 36. Detección de los pulgones negros de las habas

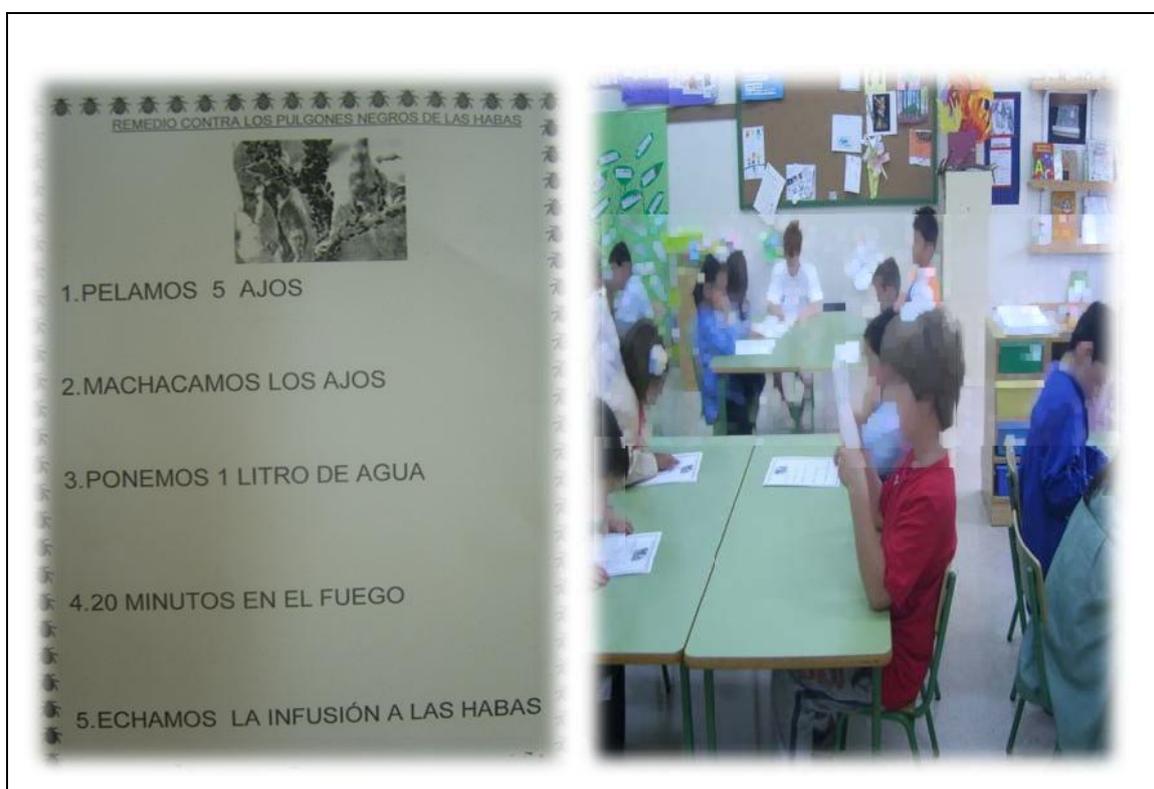


Figura 37. Receta, y los niños acercándose a su lectura

En esta actividad se plantea el problema de los pulgones, por lo que se decide buscar una receta natural contra ellos. Para este fin, se les pone un vídeo en internet en donde explica cómo actuar para combatirlos.

Se les da la receta e individualmente y la intentan leer; luego se les dan las imágenes de los pasos que deben seguir. Deben recortarlo por parejas y ponerlos según el orden de la receta.

El cómo surge esta actividad es un claro ejemplo del trabajo por proyectos, en donde muchas de las tareas o retos surgen de las problemáticas que se van encontrando y, por lo tanto, se redirecciona la forma de trabajo.

3.3. Evaluación

3.3.1. Evaluación de los aprendizajes

3.3.1.1. Tipo de evaluación

Al plantear con anterioridad unas hipótesis, la evaluación de los resultados nos permite la comprobación o refutación de éstas. Teniendo en cuenta esto, la evaluación debe ser un medio para intervenir, cambiar y mejorar la propuesta y la formación del alumnado.

La evaluación nos ofrece información válida para realizar intervenciones, debido a que en esta etapa emitir juicios no tiene sentido, cayendo en el error de etiquetar y condicionar al alumnado.

La realización de la evaluación puede darse en diferentes momentos, dependiendo de la finalidad de ésta. Existen tres tipos de evaluación: inicial (antes), formativa (durante) y sumativa (al final). En la elaboración de esta secuencia didáctica se va a utilizar la evaluación formativa y continua.

En infantil el tipo de evaluación sumativa pierde todo interés, puesto que solo se centra en los resultados y en los aprendizajes realizados. Por lo tanto, en esta etapa educativa nos interesa la evaluación formativa, que no se refiere a un momento concreto y previsto, sino que se lleva a cabo de forma continua.

La finalidad de este tipo de evaluación es ofrecer información para adaptar o modificar la intervención educativa. Se busca adecuar la enseñanza a la casuística de cada alumno. (Bassedas, Huguet y Solé, 1998)

3.3.1.2. Tabla de observación

Tabla de Observación: La tabla de observación que se utilizará para recabar información de los alumnos y alumnas y facilitará su evaluación es la siguiente:

Tabla 27. Tabla de observación

Ítems	Aspectos a observar	Escala			
		S	AV	N	NE
Antes de la comprensión	Reconoce las diferencias entre los distintos tamaños de las verduras presentadas				
	Construye diminutivos a partir de nombres comunes				
	Diferencia entre diminutivo y aumentativo				
	Recuerda distintas obras de Andersen				
	Asocia un estilo de música a diversas sensaciones y emociones				
	Copia e intenta escribir el nombre del título				
	Escucha con atención el cuento				
	Comprende de forma global la estructura del cuento				
	Identifica los personajes principales y los distintos lugares del cuento				
	Distingue entre hechos fantásticos y reales y los explica utilizando sus propios conocimientos				
	Responde a preguntas literales del cuento				
	Propone alternativas a las distintas situaciones del cuento				
	Recapitula la narración de forma coherente				
Después de la comprensión	Reconoce los nombres de algunos personajes del cuento				
	Secuencia de manera correcta las viñetas presentadas del cuento				
	Relaciona las distintas viñetas con el personaje correspondiente				

Relata con sus propias palabras lo escuchado; recordando las partes importantes del texto y también algunos detalles del mismo				
Compara y contrasta las diferentes versiones escuchadas				
Interpreta con su propio cuerpo momentos específicos del cuento				
Reconoce e identifica distintas acciones del cuento observando las dramatizaciones de los compañeros				
Busca palabras que rimen con la verdura, fruta o flor elegida				
Construye sencillos pareados con las rimas elegidas con anterioridad				

S: Siempre	AV: A veces	N: Nunca	NE: No evaluable
-------------------	--------------------	-----------------	-------------------------

3.3.1.3. Herramientas de evaluación

A la hora de evaluar el proceso y el resultado de las actividades llevadas a cabo, es importante contar con distintas herramientas que nos permitan registrar, verificar, contrastar y evaluar información. Esta información es muy importante, porque proporcionará datos que, de otra forma, se nos escaparían. Además de sustentar nuestra tarea, permite la verificación de los objetivos propuestos con anterioridad y la mejora de las actividades llevadas a cabo. Asimismo, facilitará una evaluación individual y grupal, que permita la puesta en marcha de propuestas de mejora.

Para ello, es imprescindible contar con distintos instrumentos como son: un cuaderno de aula, distintas grabaciones, fotografías, tablas de observación y producciones de los alumnos y alumnas.

La principal herramienta que se ha utilizado ha sido el cuaderno de aula, puesto que en él se escribe todo tipo de observaciones que se llevan a cabo en las distintas actividades, además de sensaciones y anécdotas que sirven a la hora de evaluar y valorar las distintas tareas.

En esta secuencia didáctica se ha intentado grabar los momentos más importantes, para después hacer uso de sus resultados. En concreto, se han grabado las actividades número 7, 8, 9, 12 y 15.

La fotografía es otro instrumento importante, porque se ha utilizado en casi todas las actividades y permite ver el proceso de la tarea llevada a cabo, además de ilustrar momentos específicos de la acción.

Las producciones de los alumnos y alumnas son el resultado final de un proceso que permite observar lo que han logrado hacer y, así, complementar las distintas observaciones llevadas a cabo.

En cuanto a la tabla de observación, en ella aparecen los ítems que están relacionados directamente con los objetivos concretos que se buscan alcanzar con la elaboración de las actividades. Estos ítems permitirán llevar a cabo una evaluación específica de los objetivos propuestos.

3.3.2. Valoración de la propuesta

3.3.2.1. Valoración por parte de los alumnos

La valoración por parte de los alumnos es un punto clave a la hora de finalizar la secuencia didáctica, debido a que, además de cerrarla, permite a los niños y niñas recordar y pensar sobre las actividades o tareas que les llamaron la atención o simplemente las que pasaron inadvertidas.

Esta valoración me permite como futura maestra tener en cuenta los aspectos que merecen la pena trabajar, los que no y la forma en que se pueden mejorar ciertas propuestas.

Para ello les expliqué, primero en gran grupo, qué debían hacer con la hoja que les iba a dar. En ella se les planteaban tres puntos; los dos primeros eran las siguientes preguntas:

1. ¿Te han gustado las sombras chinescas?
2. ¿Cuál es el momento que más te ha gustado del cuento?

Para finalizar, se les pedía que del abanico de actividades que se les ofrecía eligieran las tres que más les había gustado y la que menos.



Figura 38. Niño valorando la secuencia didáctica

3.3.2.2. Valoración por parte de la tutora

La valoración de la tutora del grupo, permite comprobar el interés pedagógico de la secuencia didáctica llevada a cabo y en concreto de la técnica utilizada para la narración del cuento.

Por este motivo, se le pide que valore a nivel general la propuesta llevada a cabo, no se plantean unas preguntas concretas ni un guión, simplemente la valoración y si la secuencia didáctica cumplía las expectativas en cuanto al interés pedagógico de la propuesta. En el punto 4.2.2. viene recogida la valoración textual por parte de la tutora.

4. RESULTADOS E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

4.1. Resultados cuantitativos y cualitativos

En este apartado se presentarán los resultados obtenidos tanto a nivel cuantitativo como a nivel cualitativo.

Para los resultados cuantitativos se ha tenido como base la tabla número 27 de observación presentada en el punto 3.3.1.2 cuyos resultados se pueden corroborar en el Anexo V. Los resultados cualitativos se basan en las muestras obtenidas de algunas actividades de acercamiento a la escritura que se llevaron a cabo en la secuencia didáctica.

4.1.1. Resultados cuantitativos

A continuación se analizan los resultados obtenidos de la tabla de observación. Para una mejor comprensión de estos, se han dividido los ítems (aspectos a observar) según el momento de la secuencia didáctica en el que se llevó a cabo: antes, durante y después de la comprensión.

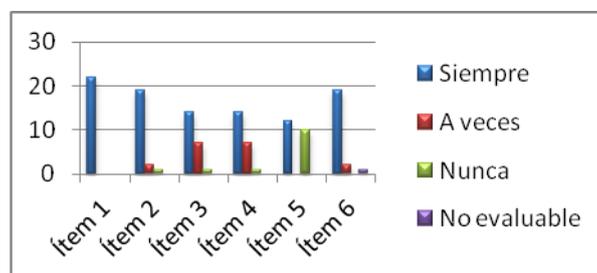


Figura 39. Resultados de las actividades del antes de la comprensión

Aspectos a observar antes de la comprensión

- Ítem 1: Reconoce las diferencias entre los distintos tamaños de las verduras presentadas.
- Ítem 2: Construye diminutivos a partir de nombres comunes.
- Ítem 3: Diferencia entre diminutivo y aumentativo.
- Ítem 4: Recuerda distintas obras sobre Andersen.
- Ítem 5: Asocia un estilo de música a diversas sensaciones y emociones.
- Ítem 6: Copia e intenta escribir el nombre del título.

Como se puede observar en la figura 39, en el ítem 1 el 100% de la clase ha diferenciado los distintos tamaños, ya que la actividad era muy visual por lo que no presentaba ninguna dificultad a la hora de llevarla a cabo. En el ítem 2, la mayoría acierta en la construcción de diminutivos, ya que están acostumbrados a trabajarlos. En el ítem 3 se puede ver una mayor diferencia; los datos reflejan la dificultad que supone la construcción del aumentativo frente al diminutivo. En el ítem 4 se puede observar a un único niño que no participa; este niño en concreto se había incorporado posteriormente y este autor se trabajó en clases anteriores. En el ítem 5 casi la mitad de la clase no asocia el estilo de música y el resto de alumnos la relaciona, pero no con el tema que se estaba trabajando: esto se debe principalmente al fallo a la hora de escoger la canción y el momento en el que se llevó a cabo la actividad. Para finalizar, en el ítem 6 la mayoría de los niños cumple con la actividad, aunque en algunos se aprecian letras en espejo (inmadurez en la lateralidad). Todos intentaron copiarlo tal cual se pedía; los dos alumnos que fallaron en esta actividad fue por falta de atención, porque para dificultar la actividad se les cambió el orden de los títulos, por lo que estos en concreto se fijaron en el que no era correcto.

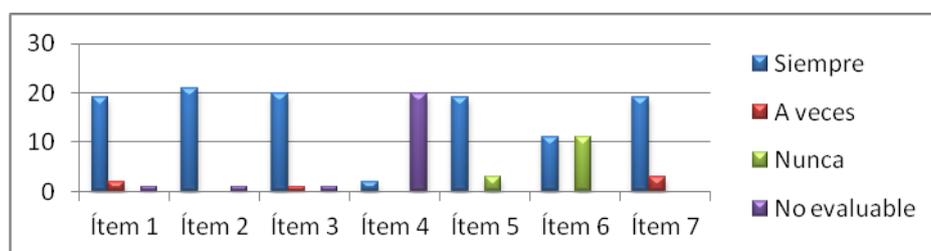


Figura 40. Resultados de las actividades durante la comprensión

Aspectos observados durante la comprensión

- Ítem 1: Escucha con atención el cuento.
- Ítem 2: Comprende de forma global la estructura del cuento.
- Ítem 3: Identifica los personajes principales y los distintos lugares del cuento.
- Ítem 4: Distingue entre hechos fantásticos y reales y los explica utilizando sus propios conocimientos.

- Ítem 5: Responde a preguntas literales del cuento.
- Ítem 6: Propone alternativas a las distintas situaciones del cuento.
- Ítem 7: Recapitula la narración de forma coherente.

En esta gráfica el ítem que más llama la atención es el número 4. La variable está muy diferenciada, puesto que de los 22 niños sólo dos razonaron sobre la diferenciación de hechos mágicos y reales por lo que no se puede evaluar a los demás si distinguen o no este hecho, esto se debe principalmente por la forma en que se llevó a cabo la asamblea y por cuestiones de falta de tiempo, además para no cansar a la clase sobre el tema. En el ítem 5 son tres los alumnos que no participan en la respuestas literales, esta falta de participación se debe a fallo mío como docente, puesto que tendría que haberme fijado en quien no había participado para fomentar su participación. Finalmente en el ítem 6 sólo la mitad de la clase hace propuestas respecto a las situaciones vividas en el cuento debido a que en este punto se buscaba que las propuestas resultaran de manera voluntaria por lo que no se forzó la participación en este punto.

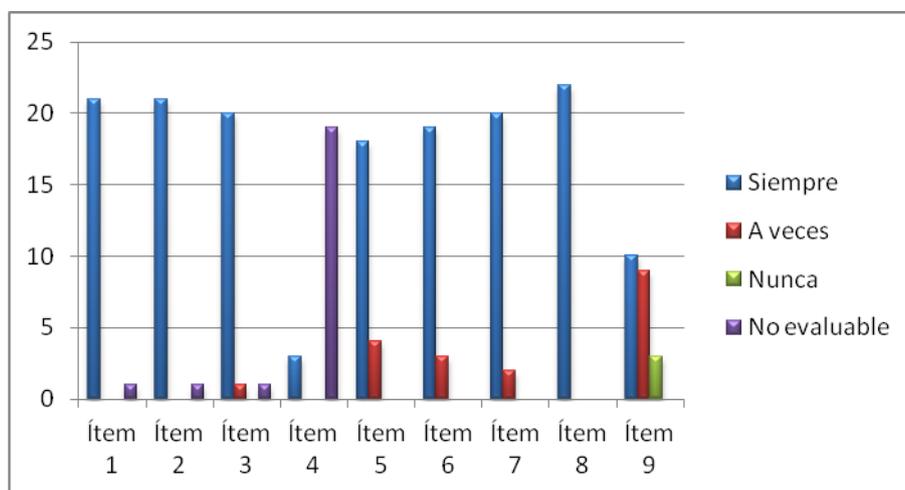


Figura 31. Aspectos observados después de la comprensión

Aspectos observados después de la comprensión

- Ítem 1: Reconoce los nombres de algunos personajes del cuento.
- Ítem 2: Secuencia de manera correcta las viñetas presentadas del cuento.
- Ítem 3: Relaciona las distintas viñetas con el personaje correspondiente.

- Ítem 4: Relata con sus propias palabras lo escuchado; recordando las partes importantes del texto y también algunos detalles.
- Ítem 5: Compara y contrasta las diferentes versiones escuchadas.
- Ítem 6: Interpreta con su propio cuerpo momentos específicos del cuento.
- Ítem 7: Reconoce e identifica distintas acciones del cuento observando las dramatizaciones de los compañeros.
- Ítem 8: Busca palabras que rimen con la verdura, fruta o flor elegida.
- Ítem 9: Construye pareados con las rimas elegidas con anterioridad.

En esta última gráfica podemos observar como los tres primeros ítems se desarrollan sin ningún problema; específicamente en el ítem 3 los niños hacen el comentario de la facilidad con la que han hecho la actividad. En el ítem 4 se puede ver una gran diferencia de resultados, pero se debe a la forma en que se llevó la recogida de información, porque sólo se pudo grabar a tres niños relatando la historia. En el ítem 8, el 100% de la clase busca sin problema una rima para su hortaliza, tema que se había trabajado con anterioridad. Para finalizar, el ítem 9 es donde se observa un notable contraste, puesto que es una actividad mucho más compleja. En esta en concreto, el 45% construye y escribe el pareado sin dificultad; el 40% lo construye, pero a la hora de escribirlo lo hace con ayuda y con cierta dificultad; el restante 15%, aunque construye el pareado no lo escribe.

Hay que destacar el caso de una alumna que, aunque en otros momentos se muestra en la fase silábico-alfabética, en esta actividad se encontraba más dispersa por cuestiones familiares, respecto a los otros dos sujetos este fallo está relacionado con el momento evolutivo en el que se encuentran.

4.1.2. Resultados cualitativos

Antes de pasar al análisis de los resultados cualitativos quiero especificar, tal y como aparece en el curriculum de educación infantil en el “Área de Lenguajes: comunicación y representación”, que uno de los contenidos a trabajar es la aproximación a la lengua escrita. Esto quiere decir que los niños y niñas no tienen por qué terminar el segundo ciclo de infantil con la lecto-escritura adquirida. Los objetivos mínimos que se deben cumplir en esta etapa son los que se recogen en la figura 42.

OBJETIVOS MÍNIMOS QUE DEBEN CONSEGUIRSE POR NIVELES	
P3	
▪ Escritura:	
- Diferenciada.	
- Escribir su nombre.	
▪ Lectura: reconocer su nombre entre los otros y el de alguno de sus compañeros y compañeras.	
▪ Grafía: mayúsculas.	
P4	
▪ Escritura: silábica con valor sonoro convencional.	
▪ Lectura:	
- Reconocer su nombre y el de los compañeros y compañeras.	
- Reconocer el nombre de algún cuento, título, canciones, logotipos...	
- Reconocer los días de la semana trabajados.	
P5	
▪ Escritura:	
- Silabicoalfabética.	
- Escribir nombre y primer apellido.	
▪ Lectura: descifrar palabras y/o el contenido sencillo de un texto.	
▪ Grafía: introducción a la letra manuscrita.	

Figura 42. Objetivos mínimos por niveles sobre el aprendizaje de lectoescritura. (Diez de Ulzurum, 1999).

Para analizar las muestras según la hipótesis con la que escriben los alumnos de clase, se ha tomado como referencia la plantilla recogida en Diez de Ulzurum (1999, 14). Esta plantilla, con sus datos, se puede consultar en el anexo VI. De los resultados obtenidos se obtiene la siguiente gráfica.

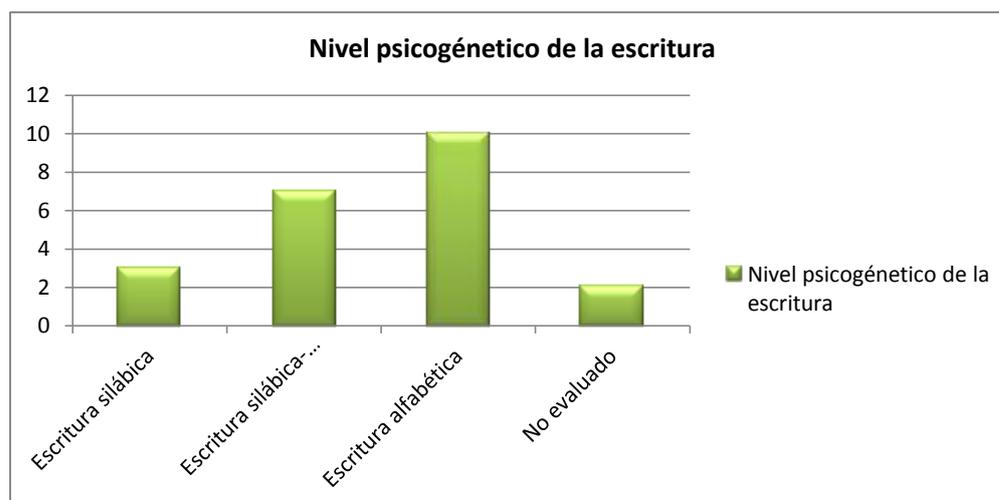


Figura 43. Nivel psicogénético de la escritura

Respecto a los resultados cualitativos, al no haber realizado con anterioridad una actividad de características similares, no se puede observar la evolución respecto al nivel de lecto-escritura.

En el momento que se recoge la muestra del nivel psicogenético, aproximadamente el 45% de la clase escribía con la hipótesis alfabética, el 32% escribía según la hipótesis silábico-alfabética (este es el nivel que deben alcanzar al terminar el segundo ciclo de infantil); y del 28% restante, un 14% escribe según la hipótesis silábica (destacar que uno es un sujeto que acude a tres sesiones con la logopeda y escribe según la hipótesis silábica sin valor sonoro convencional, los otros dos sujetos suelen necesitar apoyo individual a la hora de hacer las actividades de clase); el 9% restante son dos sujetos a los que no se les pudo recoger la muestra. Pero en el cuaderno de aula se ha podido comprobar que uno escribe según la hipótesis silábica y el otro, según la hipótesis silábico alfabética.

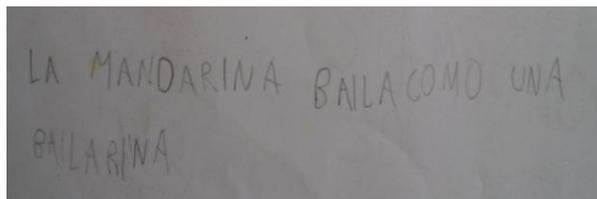


Figura 44. Escritura según hipótesis alfabética. (La mandarina baila como una bailarina)

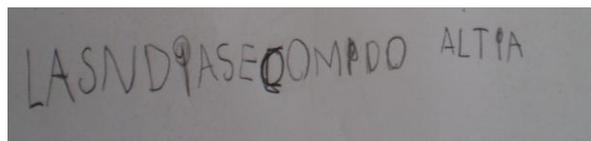


Figura 45. Escritura según hipótesis silábico – alfabética. (La sandía se ha comido a la tía)

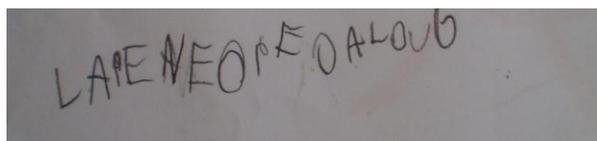


Figura 46. Escritura según hipótesis silábica sin valor sonoro convencional. (La lechuga tiene miedo de la oruga)

En cuanto a los procesos de comprensión, la secuencia didáctica ha sido diseñada presentando diversidad de actividades, donde los niños debían poner en práctica los distintos procesos de comprensión. El primero de ellos, la búsqueda de información, se trabajó a la hora de localizar el nombre de distintos personajes o relacionar momentos de la historia con el personaje correspondiente. Para poner en práctica este proceso, han necesitado microhabilidades como la memoria, al relacionar las viñetas con los nombres y tener que organizarlos según la dramatización; percepción, para captar aspectos significativos tales como diferenciar los tamaños de ciertas verduras.

Con respecto a la interpretación de textos, han comprendido la idea principal. El desarrollo de esta interpretación se ha conseguido a la hora de comparar otra versión del cuento, donde los niños han hablado de las diferencias presentes en una y otra historia. Además, han tenido que usar microhabilidades de anticipación y lectura atenta: por ejemplo, en la actividad de los títulos, debían observar y predecir el nombre del título; asimismo, debían leer atentamente porque el orden de los títulos era diferente al orden de la explicación, así debían practicar una lectura atenta. Estas actividades se hacen fundamentales para generar motivación y poder preparar a los alumnos para la tarea de comprender.

La anticipación se ha trabajado además en la actividad de las verduras gigantes, en donde se han relacionado los intereses del alumno con el texto que se iba a trabajar posteriormente, de esta forma la implicación es mucho mayor.

En referencia a la reflexión sobre el contenido del texto y la valoración del mismo, han sido capaces de contrastar conocimientos de su entorno con sus conocimientos previos, como se puede observar en la figura 47.

- Docente: ¿Pero creéis que Jack hizo bien en llevarse ese saco lleno de oro?
- Sujeto 1.: Yo creo que sí
- Docente: ¿Tú crees que sí? ¿Por qué, M.C?
- M.C: Porque él no tenía dinero.
- M.G: yo creo que está mal, porque el gigante va a bajar y le va a zampar
- Docente: ¿Y a ti que te parece, I., que hizo bien o mal?
- I.O: Mal porque no... estaría robando, porque no podía coger su dinero.
- Tutora A., ¿ a ti te parece que hizo bien Jack cogiendo esos sacos de dinero?
- A.S: No.
- Tutora: ¿Por qué no?
- A.S: Porque si cogieran un saco lleno de oro, pues... tendrá... y el que roba al que está durmiendo, pues se llama ladrón.

Figura 47. Reflexión sobre el conocimiento del texto

Las microhabilidades trabajadas para desarrollar este proceso se basan en las deducciones que consiguen algunos niños a la hora de plantearse otras opciones diferentes a las presentadas en la dramatización.

En cuanto a la forma del texto, las microhabilidades se refieren a la estructura de éste, como se puede ver en la figura 48, cuya transcripción completa se encuentra en el anexo II. El niño tiene claro la estructura del cuento, no puede pasar una acción porque con anterioridad tiene que suceder otra, comprende la organización lógica de la información al hacer relaciones de causa – efecto. Igualmente a nivel de grupo saben cómo terminan distintas narraciones que se puede comprobar en la misma figura. Trabajan las expresiones populares de cómo terminar un cuento.

- Tutora: donde le dio una señora, N.B.? ¿Dónde le dio una señora las habichuelas a Jack?
 - N.B: Pues en el castillo.
 - Tutora: ¿¿Si??
 - E.D: No, no podía llegar antes al castillo, sino tenía las habichuelas.
-
- Docente: (diapositiva 33)...vivieron juntos. El arpa tocaba y todos bailaban su alegre danza. La viejecita, la mamá, el ganso y un amigo. ¿Y cómo terminan los cuentos?
 - Todos: Colorín colorado, este cuento se ha acabado.

Figura 48. Forma del texto

Otra microhabilidad de la comprensión lectora son las inferencias (utilización del contexto para dar significado a una palabra nueva). En la figura 49, esta niña en

concreto ha inferido el significado de una palabra desconocida: esta microhabilidad es de suma importancia a la hora de que el alumno adquiera autonomía.

- M: ¿Alguno me puede decir qué significará “bridas”?
- A.S: Brisa.
- M: Sí. ¿Le cogió a Daisy por las brisas? ¿Por dónde le cogería?
- M.C: Por una cuerda que tiene, le ata del cuello y la llevan los animales.
- M: Claro. A Daisy le ataron del cuello y le amarran, eso es la brida para que Daisy no se vaya. Se va por el camino al mercado.

Figura 49. Utilización del contexto para dar significado a una palabra nueva

Leer entre líneas es otra microhabilidad que se ha trabajado en la secuencia didáctica, ya que se les explica las frases que igual ellos no entienden como aparece en la figura 50.

- Yo: (diap 29). Jack llegó a la planta. Podían oír al gigante maldiciendo y pisándoles.
- M: Los talones; pisar los talones es estar muy cerca, que casi les va a pillar.

Figura 50. Búsqueda de información oculta

Respecto a la última microhabilidad, la autoevaluación, se pone en práctica en la secuencia didáctica con la actividad de los diferentes títulos donde los niños iban identificando las incoherencias de éstos.

En referencia a las estrategias docentes, se han utilizado las que se han detallado en el marco teórico, estrategias de orientación en la lectura guiada en donde se fomenta la participación de toda la clase con preguntas de varios tipos en donde los niños pueden responder de diversas formas.

Estrategias de facilitación e información, al ofrecer otra versión del cuento el niño compara y completa sus esquemas mentales, para así integrarlos a sus ideas previas construidas con la primera dramatización.

Por último, las estrategias de apoyo, en donde se busca el éxito de toda la clase y su implicación, valorando las múltiples respuestas y reforzando la participación de todos. Para la corrección de errores, principalmente se utiliza la retroalimentación correctiva.

Destacar en este punto que mi participación como modelo que maneja y valora el lenguaje escrito es fundamental, por lo que en todo momento debo transmitir el placer que provoca la lectura y escritura. Una de las formas de conseguirlo es utilizando la lectura como fuente de placer por medio de una técnica innovadora como es el teatro de sombras chinescas y dotando de significación a las actividades llevadas a cabo para la comprensión del texto. Al poner en práctica esta secuencia didáctica, además de decidir lo que se va a enseñar, también se tienen en cuenta los materiales, las agrupaciones, la duración de las actividades, la forma de evaluar. Por lo que el papel del docente es seguir de cerca el trabajo de los alumnos (Neira, 2009).

4.2. Implicaciones didácticas de la realización de la propuesta

Las sombras chinescas son una técnica muy válida para trabajar en educación y más específicamente con los niños de infantil, debido a que les permite recrear más con su imaginación, siendo así una propuesta de interpretación elevada.

Las implicaciones didácticas que aportan la técnica de las sombras chinescas y la realización de la secuencia didáctica, además de abducir a los niños y acercarlos a la comprensión de textos, les permite completar sus imágenes mentales a través de un mundo de fantasía cocreado por ellos, esto implica un proceso de elaboración de alto nivel.

A través de la técnica del teatro de sombras chinescas se ha conseguido trabajar: la interpretación, comprensión y animación de textos narrativos; asimismo se ha trabajado el reconocimiento global de palabras donde se han fomentado las estrategias de comprensión lectora y escrita (antes, durante y después), haciendo uso de estrategias y microhabilidades que permiten a los niños dar sentido a los textos.

Respecto a la elaboración de la secuencia didáctica, se han tenido en cuenta la contextualización específica del aula, los objetivos y contenidos planteados en el Decreto Foral, las características psicolingüísticas de la edad y la metodología de trabajo.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos y los resultados de las actividades aportadas en este Trabajo de Fin de Grado, he de destacar la utilidad de esta propuesta a la hora de trabajar el desarrollo lingüístico tanto oral como escrito, a través de la comprensión, interpretación y animación de un texto mediante la técnica de sombras chinescas.

En la secuencia didáctica se relacionan los conocimientos previos, integrándose a la vez en la dinámica de clase. Esto implica unos mejores resultados a la hora de trabajar distintos aspectos tanto de producción oral como escrita con los niños.

Desde un punto de vista personal, proponer una secuencia didáctica y poder llevarla a cabo en una clase implica, además de una activación de conocimientos previos adquiridos durante toda la carrera, una utilización de estrategias como docente para ir adaptándose a las circunstancias y diversidades del grupo.

Para finalizar este apartado, me gustaría destacar la importancia de una propuesta basada en actividades significativas y de calidad, en donde el niño es el protagonista y colabora en el desarrollo de su propio aprendizaje.

4.2.1. Valoración por parte de los alumnos

Para recoger la valoración por parte de los alumnos, con anterioridad se hizo una asamblea hablando de los aspectos de las actividades: teatro de sombras, dramatización, propuestas plásticas, etc. Asimismo, se les presentó la hoja de valoración y se les explicó lo que debían hacer en cada punto. Las dos primeras partes fueron muy sencillas, puesto que simplemente se les preguntaba si les habían gustado las sombras chinescas y que nombraran el momento que más les había gustado de la dramatización. Como se puede ver, el resultado salta a la vista, casi el 100% de los niños ha disfrutado con la animación del cuento. Destacar en esta gráfica que el sujeto que dice que no con anterioridad había manifestado que le habían encantado, pero a la hora de valorarlo no le había gustado, porque le daba miedo el gigante y, sobre todo, su voz.

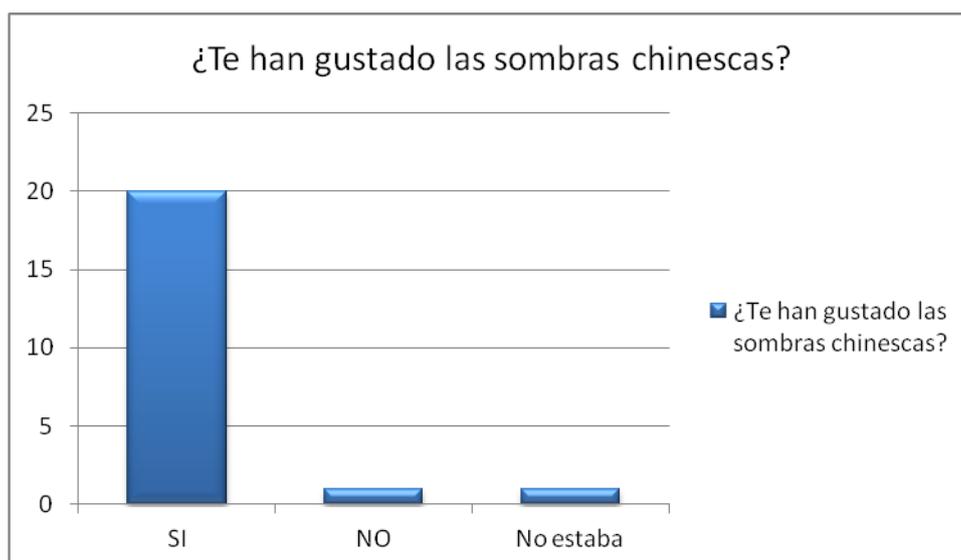


Figura 51. Valoración del teatro de sombras chinescas.

En la figura 52, se puede observar que el momento del cuento que más ha gustado es el momento cuando Jack sube a las nubes; este se confirma, por ejemplo, en la actividad de dramatización, cuando la mayoría de parejas escoge este momento en concreto para dramatizar.



Figura 52. El momento que más ha gustado del cuento.

Para finalizar con la valoración por parte de los niños, se ve en la figura 53 que el indicador con mejor valoración es la dramatización con el teatro de sombras chinescas y la dramatización por parte de ellos. Esto me permite valorar positivamente la principal tarea, porque las actividades de antes de la comprensión iban enfocadas hacia la comprensión de este cuento, asimismo la técnica utilizada ha puesto de

manifiesto lo importante que es seducir a los niños a la hora de contar cuentos y más si están relacionados con el contexto en el que están trabajando.



Figura 53. Valoración de las actividades que más han gustado

4.2.2. Valoración por parte de la tutora²⁷

La valoración de la tutora del grupo permite comprobar el interés pedagógico de la secuencia didáctica llevada a cabo y, en concreto, de la técnica utilizada para la narración del cuento.

A continuación adjunto la valoración hecha por la tutora del centro:

“La elección de este texto narrativo como actividad motivadora en el desarrollo del “Proyecto El huerto escolar” ha resultado altamente positivo para el alumnado. Las razones de este éxito se basan en los siguientes puntos:

- La realización de actividades de conocimientos previos sobre conceptos que se muestran en el cuento.
- La presentación del mismo con una técnica no demasiado utilizada pero en la que la puesta en marcha es realmente llamativa.
- Una buena elaboración de las figuras que resultaron claras y sencillas para favorecer la comprensión por parte de los niños y niñas del argumento del cuento.

²⁷ Valoración por parte de Juana Ma. Gárriz Ripa. Tutora de 3º de Infantil. CEIP San Pedro Mutilva.

- La asociación de actividades prácticas que se desarrollaban de forma paralela en el aula: siembra de semillas, observación del desarrollo paulatino de las plantas, plantación en el huerto de las plantas nacidas....., con elementos *mágicos* del texto narrativo en cuanto a las plantas conocidas”.

CONCLUSIONES

En el diseño de la propuesta didáctica se ha intentado abordar todas las áreas del currículum; se ha potenciado una educación integral al permitir el desarrollo de diferentes capacidades, estrategias y habilidades para comprender, mediante la técnica de dramatización de sombras chinescas, un cuento. Asimismo, ha fomentado el placer y gusto por leer favoreciendo el hábito lector.

Estas conclusiones pretenden comprobar o refutar las hipótesis planteadas al inicio del trabajo basándome en los resultados obtenidos y en el desarrollo de la propuesta didáctica puesta en práctica.

En relación con la primera hipótesis, en donde se plantea una mejora en cuanto a la comprensión del cuento a través de las sombras chinescas, teniendo en cuenta los resultados cuantitativos, los niños han alcanzado los objetivos de la escucha (identificación, reformulación) mediante diversas actividades cuya finalidad era facilitar el proceso de comprensión. A la vez, los sujetos han puesto en marcha una serie de estrategias y microhabilidades que les ha permitido formarse para acercarse cada vez más a una lectura autónoma.

Respecto a la segunda hipótesis, que pretende valorar si los niños son capaces de desarrollar procesos de interpretación elaborados, creo que también queda demostrada. A partir de las intervenciones de los niños, se comprueba que éstos elaboran imágenes mentales con lo que escuchan. La percepción de las siluetas como figuras abiertas y sugerentes se va integrando en los esquemas que ya poseen, lo que les permite establecer relaciones con el auxilio de su imaginación. En este sentido, la interpretación ha fomentado la formulación de valoraciones personales a partir de las imágenes percibidas físicamente y reelaboradas mentalmente.

Con referencia a la tercera hipótesis, que busca el refuerzo e interiorización de los aprendizajes anteriores, se ha logrado, con la intervención, la activación de sus conocimientos previos. La elección del texto estaba relacionada con el proyecto de aula "El huerto", que ya estaban trabajando. En ese contexto, las imágenes que se les ofrecían, mediante la técnica con sombras chinescas, han representado el contrapunto

imaginativo y mágico con el que han relacionado, por ejemplo, conocimientos previos el crecimiento de las plantas en cuanto a tiempos y tamaños.

La cuarta hipótesis se confirma teniendo en cuenta los resultados tanto de las producciones orales como escritas, debido a la mejora de estas. Es relevante, en este punto, comentar la riqueza de las intervenciones de los niños tanto a la hora de recapitular el cuento, como al ofrecer alternativas a las propuestas vistas en la dramatización. El secuenciar la propuesta en tres momentos claves permite a los niños ir avanzando progresivamente y relacionar poco a poco los conocimientos nuevos con los adquiridos, a la vez que activan los conocimientos previos como se acaba de comentar.

Para finalizar, la quinta hipótesis, donde se planteaba que, al ofrecer experiencias de recepción novedosas que provocan un efecto de seducción en los niños, su actitud hacia la lectura mejora, también se confirma. Ha sido tal el grado de abducción de los niños y su interés hacia la técnica que incluso han solicitado la elaboración de sus propias sombras. Con la dramatización de sombras chinescas y el conjunto de actividades llevadas a cabo, se ha buscado el placer de los niños al darle significado a las actividades. La conclusión no puede ser más contundente: se puede y se debe trabajar desde Infantil con técnicas innovadoras para conseguir excelentes resultados en cuanto a la comprensión, interpretación y animación lectoras.

En este sentido, habría que destacar no solo el uso de la técnica del teatro de sombras, sino también la metodología con la que se trabaja en el aula, “trabajo por proyectos”, y el aspecto ecfrástico innovador que se la ha aplicado a toda la propuesta. Al trabajar por proyectos, se buscaba la integración de todos los aspectos del currículum partiendo de los intereses de los niños, como, por ejemplo, cuando cambié la receta de frutas por una de un remedio contra los pulgones, a partir de sus sugerencias. La esencia es la misma, pero la motivación y la funcionalidad de la segunda la hacen más significativa. En general, relacionar e integrar aspectos de las tres áreas del currículum, junto con la presentación ecfrástica, han supuesto un reto y un logro de innovación educativa.

A la hora de llevar a cabo la propuesta didáctica e ir indagando sobre el uso de la técnica de dramatización con sombras, surgieron cuestiones que considero relevantes

para la mejora de la propuesta y que me gustaría plantearlas para futuras investigaciones:

- ¿Cómo funcionaría esta propuesta si se usara un texto ajeno al contexto de la clase?
- ¿De qué modo mejoraría, al realizar los niños sus propios títeres de sombras?
- ¿Cómo variarían los resultados, al trabajarse con otros grupos de edad?
- ¿Serviría del mismo modo esta propuesta si se prescindiera de alguna actividad específica?

Por último, es preciso destacar la innovación que aporta la dramatización con sombras chinescas y sus utilidades didácticas. Esta propuesta, además de llevarse a cabo en el aula donde hacía mis prácticas finales, fue dramatizada en los demás cursos de Infantil a petición de las tutoras, porque consideraron que era una forma innovadora y llamativa para trabajar dentro del proyecto en común.

Finalmente, me gustaría hacer una reflexión personal a nivel general de la realización del Trabajo de Fin de Grado. Considero de suma importancia el haber tenido la oportunidad de plantear una propuesta y poderla llevar a la práctica. A la vez, sustentar teóricamente esta propuesta enriquece mi futura labor como docente, porque he tenido que poner en práctica todos los conocimientos adquiridos durante los cuatro años de carrera.

Además de la riqueza pedagógica que supone un trabajo de esta magnitud, destacaría la riqueza personal a la hora de llevar a cabo la propuesta. Riqueza que se materializa, sobre todo, en la cara de asombro y emoción de los niños, en su interés por cómo se ha presentado el cuento y en saber que, de una u otra forma, se les ha insuflado la motivación para acercarse al maravilloso mundo de la lectura.

REFERENCIAS

- Angoloti, C. (1990). *Cómics, títeres y teatro de sombras: tres formas plásticas de contar historias* (Vol. 3). Madrid: Ediciones de la Torre.
- AA.VV. (2010). Hablamos de proyectos. En AA.VV. *Los proyectos de trabajo en el aula. Reflexiones y experiencias prácticas* (pp. 17-22). Barcelona: Graó.
- Bassedas, E., Huguet, T., y Solé, I. (1998). La evaluación y la observación. En *Aprender y enseñar en educación infantil* (Vol. 14, pp. 187-264). Barcelona: Graó.
- Bigas, M. y Correig, M. (ed.) (2000). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis-Educación.
- Borda, M.I. (2005). Sobre la animación a la lectura de libros literarios. En Abril, M. (coord.) *Lectura y literatura infantil y juvenil: Claves* (pp. 117-147). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Carrasco, M. E. (2011). La dramatización: recurso didáctico en educación infantil. *Pedagogía Magna*, 11, 382-392
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Cervera, J. (1981). *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). Qué es leer. En *Enseñar a leer, enseñar a comprender* (pp. 33-66). Madrid: Celeste ediciones.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de cultura económica.
- Colomer, T. (2010). Funciones de la literatura infantil y juvenil. En *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual* (pp. 15-59). Madrid: Síntesis.
- Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra, 25 de abril de 2007.

- Díez de Ulzurum, A. (1999). El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. *Barcelona: Graó*.
- Dolz, J., Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 11, 77 – 98.
- Domínguez Chillón, G. (2004). *Proyectos de trabajo. Una escuela diferente*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Fernández, E. y Valero, A. (2004). *Didáctica de la Literatura: el cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. Barcelona: Octaedro Editorial.
- Fernández López, S. (1993). *Conquista del lenguaje en preescolar y ciclo preparatorio*. Madrid: Narcea S.A.
- Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización. Psicogéneis. En: Goodman, Y. *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano* (pp. 21-35). Argentina: AIQUE didáctica.
- García del Toro, A. (2004). *Comunicación y expresión: la dramatización como recurso*. Barcelona: Graó.
- Guerrero Ruiz, P. (2008). *Metodología de investigación en educación literaria. El modelo Ekfrástico*. Murcia: DM.
- Hernández, F., Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Graó.
- Kowzan, T. (1968). El signo en el teatro. Introducción a la semiología del arte del espectáculo. En AA.VV. (1997) *Teoría del teatro. Compilación de textos* (pp. 121-153). Madrid: Arco/Libros S.L.
- Locatelli, L. (2008). Jack y las habichuelas mágicas. En AA.VV. *Cuéntame un cuento antes de dormir* (pp. 135 – 173). Barcelona: Beascoa.
- Margallo, A.M. (2011). La educación literaria como eje de la programación. En: Camps, A. y Ruiz Bikandi, U. (coords.) *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 167-187). Barcelona: Graó.
- Martínez, M. y Pastor, V. (2007). Teatro de sombras en educación infantil: un proyecto para el festival de Navidad. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 12, 45-50

- Mata, J. (2008). La soldadura de las actividades que preceden a la lectura y las que la prolongan constituyen el fundamento de la animación. En *10 ideas clave. Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable* (pp. 69-86). Barcelona: Graó.
- Mendoza, A. (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. En Cerrillo, P., García Padrino, J. (coord.) *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 11-53). Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Castilla-La Mancha: Ediciones de la universidad de Castilla – La Mancha.
- Mendoza, A. (Coord.) (2011). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pearson Educación.
- Moreno, M., Carvajal, E., y Arango, Y. (2012). La hipótesis abductiva como estrategia didáctica de investigación en el aula. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 17(2), 181-197. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2550/255024132005.pdf>
- Neira, M.T. (2009). El texto teatral en las aulas de educación infantil. En Nemirovsky, M. (coord.) *Experiencias escolares con la lectura y la escritura* (pp. 33-57). Barcelona: Graó.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México D.F: Paidós.
- Pavis, P. (1980). *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Barcelona: Paidós.
- Pavis, P. (1996). *El análisis de los espectáculos. Teatro, mimo, danza, cine*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Esteve, P. y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez Pereira, M. (1990). Desarrollo del lenguaje. En Palacios, J.; Marchesi, A. y Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación, 1* (pp. 227-256). Madrid: Alianza Editorial.
- Petter, G. (1996). Sombrabilidad. En Malaguzzi, L., *Los cien lenguajes de la infancia* (pp. 118-129). Reggio Emilia: Reggio Children.

-
- Quintanal, J. (2011). *La animación lectora en el aula: técnicas, estrategias y recursos*. Madrid: CCS.
 - Rubio, A. (2001). *Versos vegetales*. Madrid: Anaya.
 - Ruiz Bikandi, U. (coord.) (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis – Educación.
 - Serres, A. (2008). *Una cocina tan grande como un huerto*. Madrid: Kókinos.
 - Sanz de Acedo, ML. (coord.) (1997). *Psicología mente y conducta*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
 - Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
 - Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil: dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo Veintiuno de España editores.
 - Vizcaíno, I. (2008). *Guía fácil para programar en Educación Infantil (0-6 años). Trabajar por proyectos*. Madrid: WK Educación.
 - Walker, R. y Sharkery, N. (2002). *Jack y las habichuelas mágicas*. Buenos Aires: Editorial Lumen. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/15051083/Jack-y-Las-Habichuelas-Magicas>.
 - Zayas, F. (2012). *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona: Graó.

ANEXOS

A. ANEXO I. Tablas completas de las actividades

ACTIVIDAD: 1. VERDURAS GIGANTES	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA - AGRUPAMIENTO
Actividades de contextualización: Enseño y hablamos de las distintas verduras que son gigantes	En clase, sentados en gran grupo alrededor del ordenador.
MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Imágenes de las verduras gigantes (acelga, patata, puerro, cebolla, calabaza, coliflor y zanahoria) ▪ Verduras en su tamaño real 	30 minutos
OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD	
CURRICULAR	CONCRETO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento. ▪ Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar características relacionadas con el cuento. ▪ Iniciación a la medida (comparación)
TIPO / GÉNERO DE TEXTO	PROCESOS / MICROHABILIDAD/ ESTRATEGIAS
Exposición oral autogestionada y conversación plurigestionada	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anticipación y contextualización. ▪ Percepción ▪ Manifiestar que se quiere intervenir

ACTIVIDAD: 2. HABA - HABITA	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA - AGRUPAMIENTO
Les enseño esta palabra que ya conocemos y hemos trabajado con anterioridad porque es la planta que vamos a tener en el huerto. Primero les presentaré la palabra HABA sola y después pondré el diminutivo. Se dejará que los niños saquen sus propias conclusiones. Después se les pedirá cómo serán los diminutivos que son más sencillos de las verduras que se las ha mostrado con anterioridad. Se iniciará en la forma y uso de los aumentativos.	En clase, sentados en gran grupo alrededor del ordenador.

MATERIALES NECESARIOS		DURACIÓN
Palabra escrita en la pizarra.		10 – 15 minutos
OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD		
CURRICULAR		CONCRETO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia. 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Introducir el concepto de aumentativo ▪ Construir diminutivos a partir de nombres comunes (verduras, animales, personajes) ▪ Trabajar conceptos lógico matemáticos
TIPO / GÉNERO DE TEXTO	PROCESOS / MICROHABILIDAD/ ESTRATEGIAS	
Conversación oral plurigestionada	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manifestar que se quiere intervenir. ▪ Reconocer relación entre diversas formas de las palabras. 	

ACTIVIDAD: 3. RECORDANDO AUTORES	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA - AGRUPAMIENTO
Les pregunto sobre Andersen, ya que aparece en la biblioteca de clase y les pregunto sobre sus cuentos y si recuerdan alguno, solo los títulos. Después, repasamos la lista que hay y simplemente leemos los distintos títulos en donde aparece el título del libro que vamos a dramatizar con sombras chinescas. Les haré hincapié en el de Jack, puesto que aparece la palabra habichuelas que ellos ya conocen con anterioridad y les diré que se fijen en que la habichuela es una planta que ya conocemos.	En clase, sentados en la asamblea en frente de la pizarra.
MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN
Listado de los cuentos de Andersen	20 minutos
OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD	
CURRICULAR	CONCRETO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nombrar los distintos cuentos escritos por Andersen ▪ Relacionar el título de Jack y las habichuelas mágicas con el proyecto trabajo en clase (el huerto) ▪ Recordar datos específicos del autor

	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer el género del cuento.
TIPO / GÉNERO DE TEXTO	PROCESOS / MICROHABILIDAD/ ESTRATEGIAS
Conversación - diálogo plurigestionado	<ul style="list-style-type: none"> Activación de conocimientos previos Memoria

ACTIVIDAD: 4. ¿QUÉ ME HACE SENTIR LA MÚSICA?	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA - AGRUPAMIENTO
Antes de empezar la siguiente actividad, les pongo música de Kepa Junkera y, después de estar atentos escuchándola, se les pide que expresen lo que han sentido y con qué relacionan esa música.	En gran grupo
MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN
Canción de Kepa Junkera	10 minutos
OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD	
CURRICULAR	CONCRETO
<ul style="list-style-type: none"> Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio. 	<ul style="list-style-type: none"> Escuchar y asociar la música con determinadas sensaciones. Expresar oralmente ideas y sensaciones. Motivar a los niños/as para la posterior dramatización del cuento.
TIPO / GÉNERO DE TEXTO	PROCESOS / MICROHABILIDAD/ ESTRATEGIAS
Conversación - diálogo plurigestionada	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar eficazmente el turno de palabra. Usar expresiones que le permitan expresarse. Generación de ideas propias.

ACTIVIDAD: 5. DESCRIBE , LEE Y ELIGE	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA - AGRUPAMIENTO
<p>Les enseño distintas portadas manipuladas ocultando el título, se les pide que describan lo que ven y después leer el título que corresponde. Luego deberán decir las diferencias respecto a las anteriores y, por último, decidir cuál es la ilustración correcta del cuento que vamos a trabajar.</p> <p>Deberán copiar el título correcto en los folios; para ello, se dejarán las 4 portadas en la pizarra, pero en distinto orden.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gran grupo ▪ Por equipos de mesa
MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ilustración de las distintas portadas ▪ Medios folios ▪ Lápices 	35- 40 minutos
OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD	
CURRICULAR	CONCRETO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio. ▪ Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretar las distintas ilustraciones ▪ Preparar al alumnado para la comprensión del cuento ▪ Respetar las diversas opiniones de los compañeros ▪ Escoger el título y la ilustración correspondiente al cuento. ▪ Trabajar la correlación matemática (1 a 1)
TIPO / GÉNERO DE TEXTO	PROCESOS / MICROHABILIDAD/ ESTRATEGIAS
<p>Conversación – diálogo – plurigestionada (re)producción escrita (copiado del título)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anticipación y lectura atenta. ▪ Lectura entre líneas

ACTIVIDAD: 6. PLANTACIÓN DE LAS HABAS EN EL HUERTO DEL COLEGIO	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA - AGRUPAMIENTO
<p>Acudimos al huerto del colegio con las plantas de habas que hemos sembrado con anterioridad, uno a uno vamos plantando las plantas y semillas.</p>	<p>Individualmente en la huerta del colegio</p>

MATERIALES NECESARIOS		DURACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plantas y semillas de habas 		30 – 40 minutos
OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD		
CURRICULAR		CONCRETO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento. 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plantar las plantas de habas en el huerto del colegio ▪ Observar el procedimiento que hay que seguir para plantar ▪ Trabajar el paso del tiempo
TIPO / GÉNERO DE TEXTO	PROCESOS / MICROHABILIDAD/ ESTRATEGIAS	
Instrucciones para plantar las habas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprender el contenido del discurso. 	

ACTIVIDAD: 7. DRAMATIZACIÓN DEL LIBRO JACK Y LAS HABICHUELAS MÁGICAS	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA - AGRUPAMIENTO
Dramatización del texto con sombras chinescas y música para cada momento. Después de la lectura, se les preguntará a los niños si les ha gustado y qué es lo que más les ha gustado.	En gran grupo en la aula de talleres donde se encuentra el teatro
MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Teatrillo ▪ Títeres ▪ Lámpara ▪ Grabación con los distintos sonidos 	30 minutos
OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD	
CURRICULAR	CONCRETO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio. ▪ Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fomentar la lectura a través de la dramatización. ▪ Disfrutar de la dramatización con sombras chinescas ▪ Comprender de forma global la estructura del cuento ▪ Identificar los personajes y la idea principal del cuento ▪ Interesarse por la forma de dramatización ▪ Comentar las partes del cuento que más les ha gustado.

TIPO / GÉNERO DE TEXTO	PROCESOS / MICROHABILIDAD/ ESTRATEGIAS
Texto narrativo - cuento dramatizado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprender la intención y el propósito comunicativo. ▪ comprender el significado global y las ideas principales.

ACTIVIDAD: 8. ESTAMOS ATENTOS	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA - AGRUPAMIENTO
Después de la lectura, se les preguntará a los niños si les ha gustado y qué es lo que más les ha gustado. Recordamos los distintos personajes y distintos momentos del cuento. Se les enseñan también las distintas marionetas.	En gran grupo en la aula de talleres donde se encuentra el teatro
MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Títeres 	15 – 20 minutos
OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD	
CURRICULAR	CONCRETO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio. ▪ Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos. ▪ Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprender de forma global la estructura del cuento ▪ Identificar los personajes y la idea principal del cuento ▪ Interesarse por la forma de dramatización ▪ Comentar las partes del cuento que más les ha gustado.
TIPO / GÉNERO DE TEXTO	PROCESOS / MICROHABILIDAD/ ESTRATEGIAS
Texto narrativo - cuento leído por el adulto. Conversacional – Diálogo plurigestionada	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprender la estructura del cuento. ▪ Relacionar causa - efecto

ACTIVIDAD: 9. ¿Y TÚ QUÉ HARÍAS?	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA - AGRUPAMIENTO
En un power point, se les va narrando el cuento nuevamente para que recuerden la dramatización hecha con anterioridad, además de irles haciendo preguntas específicas del cuento. Se hace	En gran grupo

hincapié en las distintas situaciones y se les pregunta alternativas a las situaciones presentadas.		
MATERIALES NECESARIOS		DURACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ordenador ▪ Diapositivas 		40 minutos
OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD		
CURRICULAR	CONCRETO	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento. ▪ Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentar la lectura y comprensión del cuento ▪ Comprender el cuento a través de una lectura guiada. ▪ Responder de forma compartida a preguntas literales del cuento ▪ Trabajar las diferencias entre acciones en el cuento y la vida real ▪ Identificar las acciones negativas de los personajes del cuento ▪ Proponer alternativas a las reacciones de los personajes ▪ Identificar las emociones de los personajes 	
TIPO / GÉNERO DE TEXTO	PROCESOS / MICROHABILIDAD/ ESTRATEGIAS	
Narrativo - cuento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hacer deducciones e inferencias. ▪ Contrastar conocimientos del entorno. 	

ACTIVIDAD: 10. LOS CUENTOS SIN REVOLVER	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA - AGRUPAMIENTO
Se les da una ficha con 5 espacios y distintos nombres de los personajes que aparecen en el cuento. Aparte, se les da una tira con 5 viñetas del cuento en desorden: primero deberán recortar y colocar la viñeta en el orden correspondiente; después deberán relacionar el nombre que aparece con la viñeta que corresponde.	Equipos de clase
MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ficha ▪ Viñetas ▪ Tijeras ▪ Pegamento 	20 minutos

<ul style="list-style-type: none"> ▪ rotuladores 		
OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD		
CURRICULAR	CONCRETO	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia. ▪ Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos. ▪ Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar la escritura de los distintos personajes ▪ Intentar leer los nombres de los distintos personajes ▪ Ser capaces de clasificar las distintas secuencias del cuento ▪ Trabajar conceptos matemáticos (clasificación, correspondencia) 	
TIPO / GÉNERO DE TEXTO	PROCESOS / MICROHABILIDAD/ ESTRATEGIAS	
Instrucciones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Memoria ▪ Comprender la estructura. ▪ Identificar personajes del cuento. 	

ACTIVIDAD: 11. ¿QUÉ LE PASA A ESTE CUENTO?	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA - AGRUPAMIENTO
Se les lee otra versión de Jack y las habichuelas mágicas que trae una compañera de clase. La leemos de forma modélica y después les preguntamos las diferencias respecto al cuento dramatizado con anterioridad.	Gran grupo
MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Libro con el cuento 	30 minutos
OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD	
CURRICULAR	CONCRETO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocer y decir las principales diferencias respecto al cuento trabajado ▪ Comparar las distintas acciones llevadas a

<p>significativos y mostrando interés por su conocimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos. 	<p>cabo por los personajes</p>
TIPO / GÉNERO DE TEXTO	PROCESOS / MICROHABILIDAD/ ESTRATEGIAS
<p>Narrativo –cuento</p> <p>Conversación – diálogo plurigestionada</p>	<ul style="list-style-type: none"> utilizar el contexto para dar el significado a una palabra. Saber activar la información. Aprovechar las ideas de los demás generando ideas nuevas. Recordar información anterior.

ACTIVIDAD: 12. INTERPRETO LO QUE MAS NOS HA GUSTADO	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA - AGRUPAMIENTO
<p>Individualmente se les propone trepar las espalderas como lo hace Jack por la planta. Luego se les pide por parejas que escojan lo que más les ha gustado del cuento, una escena en particular, y entre todos adivinarán qué están imitando los compañeros. (los niños juegan a imitar escenas con normalidad).</p>	<p>Individual y por parejas en el aula de psicomotricidad</p>
MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> Bancos Espalderas Nuestro propio cuerpo 	<p>40 minutos</p>
OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD	
CURRICULAR	CONCRETO
<ul style="list-style-type: none"> Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal. Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia. 	<ul style="list-style-type: none"> Dramatizar con el propio cuerpo acciones presentes en el cuento Interpretar las distintas dramatizaciones de los compañeros Fomentar el respeto de las decisiones de los compañeros Potenciar la expresión corporal en la interpretación de cuentos Disfrutar de otro tipo de lenguajes artísticos
TIPO / GÉNERO DE TEXTO	PROCESOS / MICROHABILIDAD/ ESTRATEGIAS

Enigma – adivinanza	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Originalidad. ▪ Comprensión del significado. ▪ Utilización de recursos expresivos.
---------------------	--

ACTIVIDAD: 13. CONSTRUCCIÓN DE LA CABEZA DEL GIGANTE	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA - AGRUPAMIENTO
Recordamos al gigante y qué le pasa en el cuento. Les decimos que estaría bien, para que no volviese a comer niños, hacerlo vegetariano y que nacieran plantas en su cabeza para que nadie más pase hambre. Les explicamos, con anterioridad, los pasos que debemos seguir. Entre todos construimos una cabeza del gigante Crecepelo.	En gran grupo
MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pantis ▪ Alpiste ▪ Serrín ▪ Gomas ▪ Bandeja ▪ Agua ▪ Cinta de doble cara 	20 minutos
OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD	
CURRICULAR	CONCRETO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nombrar los distintos materiales para la realización de la cabeza del gigante ▪ Realizar producciones artísticas relacionadas con el cuento
TIPO / GÉNERO DE TEXTO	PROCESOS / MICROHABILIDAD/ ESTRATEGIAS
Instrucciones para construir el gigante	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprender el significado global.

ACTIVIDAD: 14. RIMAS	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA - AGRUPAMIENTO
Se les enseñan distintas imágenes con las rimas que hemos ido trabajando con anterioridad en el proyecto de clase. Se lee la rima completa de versos vegetales y se deja pegada en la pizarra el	En gran grupo y de forma individual.

texto con las imágenes de las frutas y verduras. De forma individual, deberán asociar las palabras con la imagen correspondiente.		
MATERIALES NECESARIOS		DURACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rima de versos vegetales ▪ Imágenes ▪ Ficha ▪ rotuladores 		30 minutos
OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD		
CURRICULAR		CONCRETO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia. ▪ Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos. ▪ Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute. 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comparar otros recursos textuales ▪ Escuchar atentamente la rima ▪ Identificar las palabras que riman
TIPO / GÉNERO DE TEXTO		PROCESOS / MICROHABILIDAD/ ESTRATEGIAS
<p>Conversación – diálogo plurigestionada</p> <p>Literario – poesía - pareados</p>		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recordar palabras y frases durante unos segundos. ▪ Manifiestar que se quiere intervenir. ▪ Dar ideas a los demás.
ACTIVIDAD: 15. CONSTRUCCIÓN DE PLANTA DE PAREADOS		
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD		ORGANIZACIÓN DEL AULA - AGRUPAMIENTO
<p>Con anterioridad, hemos trabajado la rima con los versos vegetales. Se les pide que dividen un folio en dos mitades y, en una de las mitades, dibujen una fruta, verdura o flor, y, en la otra mitad, escriban una palabra que rime. Por ejemplo, ZANAHORIA – MEMORIA. Después, se les dará una ficha con dos rectángulos: en uno deberán hacer lo mismo, pero intentarán escribir un pareado con esas palabras.</p> <p>Finalmente, colocaremos sus pareados impresos en tiras de papel, los pondremos todos en el suelo y deberán identificar el suyo e intentarlo leer, para posteriormente colocarlo en la planta de los pareados.</p>		De forma individual por equipos de trabajo

MATERIALES NECESARIOS		DURACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Medios folios ▪ Lápices ▪ Ceras ▪ Fichas ▪ rotuladores 		3 clases de 20-30 minutos
OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD		
CURRICULAR	CONCRETO	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia. ▪ Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Producir oralmente un pareado ▪ Acercarse a la lectura del pareado ▪ Desarrollar la capacidad de expresarse en intentando leer su propia producción ▪ Acercarse a la producción de pequeñas frases relacionadas con palabras conocidas. 	
TIPO / GÉNERO DE TEXTO	PROCESOS / MICROHABILIDAD/ ESTRATEGIAS	
<p>Literario – poesía - pareados</p> <p>Escritura libre (psicogénesis de la lecto-escritura)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recordar palabras y frases durante unos segundos. ▪ aprender a respetar la disposición de la letra. ▪ Formarse una imagen de lo que se quiere escribir. 	

ACTIVIDAD: 16. COMIDA PARA EL GIGANTE	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA - AGRUPAMIENTO
<p>Del libro “Una cocina tan grande como un huerto” los niños escogerán una fruta o verdura. Con papel vegetal se calcará y luego se reducirá y se imprimirá. Lo deberán pintar con ceras intentando acercarse a los colores del libro y, por último, harán el fondo del cuadro. Entre todos harán un mural gigante para darle comida al gigante: así lo convenceremos de que no coma más niños.</p>	Individual
MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Libro ▪ Papel vegetal ▪ Fotocopias ▪ Lápices ▪ Ceras ▪ Pinturas 	2 clases de 20 minutos

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pinceles ▪ Cartulinas A3 		
OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD		
CURRICULAR	CONCRETO	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Experimentar con los colores en la pintura de las frutas ▪ Componer entre todos una obra artística ▪ Experimentar con distintas texturas en la elaboración de las frutas ▪ Distinguir entre figura y fondo 	
TIPO / GÉNERO DE TEXTO	PROCESOS / MICROHABILIDAD/ ESTRATEGIAS	
Instrucciones para hacer el mural	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Creatividad y originalidad. ▪ Utilización de otros lenguajes artísticos. 	

ACTIVIDAD: 17. RECETA DIVERTIDA	
CONSIGNA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN DEL AULA - AGRUPAMIENTO
Para finalizar la secuencia didáctica, les proponemos escoger algunas frutas divertidas y elaboramos una receta sencilla, en donde deberán leer y comprender los ingredientes que van a utilizar.	Individual – equipos de clase
MATERIALES NECESARIOS	DURACIÓN
Frutas	20 minutos
OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD	
CURRICULAR	CONCRETO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento. ▪ Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar palabras conocidas ▪ Comprender las instrucciones para la elaboración de la receta ▪ Disfrutar de una alimentación sana y equilibrada.
TIPO / GÉNERO DE TEXTO	PROCESOS / MICROHABILIDAD/ ESTRATEGIAS

Instructivo - receta	<ul style="list-style-type: none">▪ Comprensión global del texto.▪ Recordar palabras y frases.
----------------------	---

A. ANEXO II. Transcripción de los diálogos.

ACTIVIDAD 8. ESTAMOS ATENTOS	
–	M: MAESTRA: Oye y ¿cómo funcionaban esas marionetas?
–	Niño 1: Moviéndolas.
–	Niña 2: Las movía Alexandra.
–	A.S: Con un palito.
–	Aimar: Y la bomvían como si fueran marionetas.
–	M: Porque son marionetas, pero...
–	A.S: : Me ha gustado mucho.
–	M: Te ha gustado?.
–	Varios: A mí también, y a mí
–	M: A ver, el título ya lo sabemos todos, ¿no? Jack y las habichuelas mágicas. ¿Quién es Jack?
–	Niño 3: Un chico
–	M: Un chico. Personajes de este cuento. P.L
–	P.L: El gigante
–	Niño 4: Jack
–	E.D: Una vaca
–	M: Una vaca L.F
–	L.F: La madre
–	M: La madre, M.G.
–	M.G: La abuelita.
–	M: La abuelita.
–	P.T: Una niña
–	M: ¿Una niña? Shhhh. ¿quién ha visto una niña?
–	M.U: Yo no.
–	Varios: Yo tampoco.
–	E.D: Era Jack, que tenía coletas.
–	M: ¿Quién es Jack? ¿Una chica o un chico?
–	Varios: Un chico.
–	M: Un chico
–	M.U: Aparece un pato.
–	M: Un pato. Ehhh ¿y un instrumento musical?
–	M.U: El arpa.
–	M: Arpa.
–	A.S: ¿Qué es eso?
–	M: Un instrumento musical, ya veremos.
–	E.D: En un capítulo de Mickey Mouse salía un arpa de oro.
–	M: Ya veremos ya veremos. ¿quién está hablando? P.T. y M.U. que sepáis que habéis sido los únicos niños que han hablado durante la representación, y en una representación de marionetas, de sombras no se puede hablar ni un poco. Ni un poco, nada, nada ya está shhhh. Vale, para otro día acordaros eh . Todos sabíamos, nos hemos dado cuenta de que cuento era, pero nos callamos para escuchar muy bien y para enterarnos de todo. Y si hablamos nosotros no nos enteramos y molestamos a los demás, si?.¿Os habéis enterado de qué iba este cuento?
–	Varios: Siiii.
–	M: Todos os habéis enterado. ¿De qué iba? ¿De qué va este cuento? Vale, ya lo recordaremos otro día eh, hoy solo... ehh ... ¿y dónde pasa este cuento? ¿Dónde ocurre? M.C. ¿Dónde?
–	M.C: En el cielo.
–	M.U: Y abajo.
–	M: M.U no te he preguntado nada. ¿Por qué en el cielo?
–	M.C: Porque había un castillo y estaba en el cielo.
–	M: Ahhh, un castillo en el cielo. ¿Y quién llega a ese castillo, E.?
–	E.D: Jack.
–	M: ¿Cómo llega, EL?

- E.D: Con una planta muy...
- M: E.A. ¿Cómo llega? ¿Pero por qué tengo que decir siempre a los mismos niños?
- E.A: Pues... su madre le tira las habichuelas y el que se las da le dijo “mucho cuidado”, y creció una planta muy alta y subió por ella.
- M: Asi llegó al cielo. ¡Qué bien lo has contado!
- M: ¿Por qué le tiró las habichuelas? ¿Por qué tiro las habichuelas la madre de Jack?
- E.D: Creo que sé por qué.
- M: N.B. ¿Por qué?
- N.B: Porque ella no tenía la vaca.
- M: ¿Cómo? No entiendo, ¿no tenía la vaca y entonces tiró las habichuelas?
- N.B: Sí.
- Niño: No, eso no.
- M: P.P ¿Por qué tiró las habichuelas la mamá de Jack?
- P.P: (Silencio).
- M: M.U., cuéntanoslo tú.
- M.U: Para que crezca la planta y...
- M: La pregunta es: ¿por qué tiró la mamá de Jack las habichuelas por la ventana? ¿Por qué, E.D?
- E.D: Porque se había enfadado.
- M: Las tiró enfadada. P.P., a ver si ahora adivinas por qué se enfadó la mamá. ¿Alguien sabe por qué se enfadó la madre? ¿M.G., sabes por qué?
- M.G: Porque creía que como, como había dicho que eran mágicas, no valían para nada, y las tiró porque no eran mágicas.
- M: ¿Y de dónde sacó Jack, I., esas habichuelas? I., ¿cómo consiguió Jack esas habitas?
- I.A: Pues, le, una señora.
- M: ¿Una señora se las dio?
- I.A: Sí.
- M: Dónde le dio una señora, N.B. ¿Dónde le dio una señora las habichuelas a Jack?
- N.B: Pues en el castillo.
- M: ¿¿Sí??
- E.D: No, no podía llegar antes al castillo si no tenía las habichuelas.
- M: Claro. P.T., ¿cómo consiguió Jack las habichuelas?
- P.T: Porque se las dio un señor y cuando llegó a casa se las tiró su mamá.
- M: Sí, pero ... ¿y por qué le dio ese señor unas habas? Habas es lo mismo que habichuelas. . I.A, L.G, A.I, T.C, M.D, U.S, nada ¿no sabéis porque le dio un señor unas habas a jack? Pues vamos a pensarlo y mañana veremos que...
- Varios: Porque no tenía dinero.
- P.L: Para comida.
- M: pero a ver, si vende la vaca que le dan?
- Varios: Dinero.
- M: ¿Y con ese dinero?
- Varios: Pueden comprar cosas.
- M:¿ Por qué vendieron a la vaca?
- E.D: Porque no tenían comida.
- M: T.C ¿Para qué?
- T.C: Para que les den dinero.
- M: ¿Y para que querían dinero?
- T.C: Para comprar cosas.
- M: ¿Y por qué?
- P.T: Porque como no tenían comida y nada, para comer.
- M: ¿Eran pobres?
- Varios: si
- A.S: Pero que muy pobres.
- M: Llego un momento que no tenían comida y solo tenían la vaca ¿cómo se llamaba la vaca? Tenía nombre la vaca?

- I.A: No.
- M: Mañana nos fijamos a ver como se llama la vaca, que me parecía que tenía nombre.
- E.A: Si que tiene.
- M: ¿Sabéis para que le han hecho a las marionetas estos agujeritos?
- E.A: Para los ojos.
- M: Pero ¿por qué les ha hecho agujeritos?
- Varios: Hablan a la vez.
- M: A ver, P.P. para qué?
- Pablo: Para que así se parezca que se ven los ojos y la boca.
- M: Muy bien.
- N.B: Y la nariz.
- M:¿ los agujeros de la nariz? Y los ojos y la boca, mira las téticas de la vaca.
- Varios: Risas.
- M: Como se llaman esos animales que tienen pico, dos patas, el cuerpo cubierto de plumas y que ponen huevos.
- T.C: Habas, aves.
- M: Muy, el ganso es un ave.... También se llama oca.
- Todos: Ahhh.
- M: El de la oca oca y tiro porque me toca.
- M: Tienen dos nombres.
- Varios: ganso y oca.
- M: Ooooca, el del juego de la oca.
- M.U: J.G te quiere decir una cosa I.O.
- M: Dime I.O.
- I.O: Una rima con ganso.
- M: ¿Sabes una rima con ganso? A ver.
- Ion: Ganso se come un pato.
- Varios: Noo.
- Marco: Garbanzo.
- M: Ganssso, ganssso.
- Marco: Bueno un poco.
- M: Que no, no pasa nada porque I.O. se haya equivocado no pasa nada, ganso y pato no riman mucho, riman un poquito solo, pero si decimos "me canso dijo el ganso". Canso – ganso. Me canso dijo el ganso, me aburro dijo el burro, me pongo el gorro...
- A.S: El zorro.
- M: Dijo el zorro.

ACTIVIDAD 9. ¿Y TÚ QUÉ HARÍAS?

Fragmentos de la conversación

- M: ¿Qué se ve en esa imagen?
- E.A: A Jack.
- M: ¿Y que más, N.I., veis algo más? ¿N.I., qué te parece?
- N.I: Las habichuelas mágicas que tiró su madre por la ventana.
- M: ¿Dónde ves las habichuelas mágicas?
- N.I: Ahí.
- M: ¿En qué se han transformado?
- J.L: En una planta gigante.
- M: Ahh, tu lo que ves no son las habichuelas, si no que ves una planta gigante, un árbol gigante vale vale. E.D. tu sabes quien escribió este cuento?
- E.D: Veo que la planta lleva unas habichuelas mágicas colgando.
- M: Tiene habichuelas colgadas, ya. Oye alguien se acuerda quien escribió este cuento, el

- autor?. M.C. quien lo escribió??
- M.C: Andersen.
 - M: Realmente este cuento a unas personas que les gustaba mucho, leyeron muchas veces el cuento de Andersen y han hecho un cuentito como el de Andersen, pero con sus palabras como hacemos nosotros, no han copiado el cuento de Andersen vale, ellos lo han adaptado y han hecho las ilustraciones que les gusta.
 - Docente: Muy bien, después de ver la portada, que aparece aquí en esta imagen (diapositiva 2), a ver levantamos la mano, a ver A.S.
 - A.S: Eh se parece que Jack está volando.
 - Docente: Pero y qué podemos ver en la imagen? A quien más podemos ver? A ver P.T.
 - P.T: A su mamá.
 - Docente: Muy bien. Dime N.I.
 - N.I.: Parece una casa.
 - Docente: Una casa muy bien. ¿Esa casa de quien será?
 - Varios: De Jack, de jack y su madre.
 - Docente: A ver muy bien, dime E.D. que mas ves.
 - E.D: Pues dos cosas veo, la casa parece que tiene un caminito y también veo que tiene jack un papel en la mano.
 - A.I.: Y una vaca que está detrás de la casa.
 - M: Sabes que vaca es esa? Alguien sabe que vaca es esa?
 - P.T: La de jack
 - M: Jack tenía una vaca eh.
 - Todos: Sí.
 - Docente: Y alguno se acuerda del nombre de la vaca? A ver. ¿Nadie se acuerda del nombre de la vaca?
 - Varios: No.
 - M: Bueno pues tendremos que leerlo.
 - Docente: A ver ahí dice: Jack vivía con su madre y con la vaca Daisy.
 - Todos: Ahhhh daisy.
 - Docente: La madre de jack era muy perezosa y no tenía dinero. Vamos a ver la siguiente imagen. (Diapositiva 3) ¿Qué pasa en esta imagen, quién recuerda?
 - M: A ver, P.L.
 - P.L: Pues que jack esta con... dos cosas, jack esta triste y tiene para comer eso y un cuchillo para comer.
 - Docente: A ver M.G.
 - M.G: Como, esta triste porque no tienen comida.
 - M: No tienen comida. Un mal día se encontraron que no tenían comida .
 - Docente: (diapositiva 4) aquí a quien vemos en este imagen.
 - Varios: A la mama de jack.
 - Docente: A la mama de Jack. Y que creéis que le dijo la madre a Jack. A ver no, estamos en silencio. A ver L.G.
 - L.G: Que por favor, yo creo que por favor le dice que traiga dinero.
 - M: ¿Quien le dice, la mamá?
 - L.G: La mamá.
 - M: ¿A quién?
 - L.G: A Jack.
 - M: Y como te parece que va traer dinero Jack.
 - L.G: Como no tiene dinero, pues la madre le dice a Jack que le traiga dinero por favor.
 - Docente: Alguien sabe cómo le dice la madre que traiga dinero a Jack? A ver P.P.
 - P.P: Vendiendo la vaca.
 - Docente: Muy bien.
 - M: Como le dice su madre entonces, a ver ¿cómo le dirá? Mañana tendrás que vender la vaca al mercado.
 - Docente: Mira, en la imagen dice: vamos a tener que vender a la pobre y vieja Daisy. Mañana la llevaras al mercado, dijo su madre. Y ¿qué creéis que podría haber hecho la madre, en vez

- de vender la vaca para conseguir dinero? Vamos a pensar.
- M: Ellos van a vender la vaca para tener dinero, para que les den dinero y poder comprar comida, pero igual podían hacer otras cosas, se os ocurre alguna cosa que podían hacer Jack y su madre para tener dinero? T.C.
 - T.C: Trabajar.
 - M: Trabajar y ¿a? I.A.
 - I.A: Haciendo leche para que lo compren los demás y así tienen dinero.
 - M: La leche de Daisy venderla, aha. ¿Y a?, P.A?
 - P.A: Pues. Podían hacer un baile que se le ocurren.
 - M: Un baile. Y ¿sacarán dinero con el baile?
 - P.L: No. Si lo ven todas las personas que les gusta y le dan dinero en un gorro si quieren.
 - M: Claro, hacer un baile y luego pasar un gorro y que le echen dinero, buena idea. M.C.
 - A.S: Como en Marruecos.
 - M.C: Si tiene la mamá, papá, pedirle un poco de dinero.
 - M: Claro pedirle dinero a los abuelos, buena idea, M.C.
 - M.U: Ahorrar.
 - M: Van guardando dinero cuando tienen un poquito, eso es ahorrar, claro no han ahorrado la mamá y Jack. M.G.
 - M.G: Podrían poner un cartel que diga: me das un poquito de dinero. Y entonces cuando ya le dan mucho un poquito, entonces ya pueden comprar.
 - M: Poner un cartel pidiendo por favor me das un poco de dinero. Y E.A?
 - E.A: Pueden poner un cartel que diga: somos pobres, no tenemos dinero para comer.
 - M: En algún sitio ponen esos carteles ¿verdad? Para que les ayudemos. E.D. ¿tú qué harías?
 - E.D: Coger un gorro y un cubo y sentarme en la calle y pidiendo dinero.
 - M: Oye, alguna cosa distinta, se supone que podían haber hecho para tener dinero. P.P.
 - P.P: Arreglar coches, trabajar.
 - M: Tienen que poner un cartel para arreglar coches, trabajar y que les den dinero. Y I.O?
 - I.O: Poner eeh, haciendo como una cosa musical, y si les gusta a las personas que les den dinero.
 - M: Habéis tenido unas ideas estupendas. Pero a la mamá y a Jack no se le ocurrieron estas ideas, y lo que hicieron fue ir a vender la vaca al mercado.
 - Docente: (diap 5) así que al día siguiente, tomó a Daisy por las bridas y emprendió el camino.
 - M: Alguno me puede decir ¿que significará bridas?
 - A.S: Brisa
 - M: Si ¿le cogió a Daisy por las brisas? ¿Por dónde le cogería?
 - M.C: Por una cuerda que tiene, le ata del cuello y la llevan los animales.
 - M: Claro, a Daisy le ataron del cuello y le amarran, eso es la brida para que Daisy no se vaya. Se va por el camino al mercado.
 - Docente: A ver y ¿esta persona quién es?
 - N.B: Esa de ahí es una señora del mercado.
 - M: Es una señora del mercado. Me parece que ayer en las sombras, Alexandra dijo: se encontró Jack con un hombre extraño. ¿Os parece extraño a vosotros este hombre?
 - Varios: A mi si.
 - M: ¿Por qué os parece extraño M.G?
 - M.G: Porque tiene un gorro que tiene como unas orejas y cosas por aquí (señala la cabeza que le salen cosas)
 - M: Muy bien, es un hombre extraño.
 - Docente: Y que cree que le dice el hombre, de que os acordáis que le dice el hombre, a ver I.O?
 - I.O: Pues
 - M: Muy bien I.O, le dijo tienes una vaca realmente bonita, ¿por qué no me la vendes?
 - Varios: Vendes.
 - M: Claro Jack le dijo.
 - Docente: ¿Qué le dijo Jack?
 - E.D: ¿Qué me das a cambio? ¿Tú que me das a cambio?

- M: Y el señor entonces le dijo, P.T.
- P.T: Te voy a dar unas habichuelas mágicas.
- M: Te voy a dar unas habichuelas mágicas y le dijo mas cosas. Ten... cuidado con ellas
- Docente: Que creéis que ¿Jack debió de agarrar las habichuelas y cambiar la vaca?
- M: Vosotros le hubierais dado la vaca al señor a cambio de las habichuelas.
- Varios: Si... noo
- M: Os gusta el cambio.
- P.P: Yo no.
- M: Tu P.P, hubieras dicho no no, yo quiero que me des...
- Varios: Dinero.
- M: algunos hubieran dicho que necesitamos dinero.
- P.L: Que somos pobres.
- M: Pero jack le creyó que eran unas habichuelas mágicas.
- Docente: Porque claro las habichuelas del cuento son mágicas, pero las habichuelas, las habas que hemos plantado ¿Cómo son?
- Todos: Normales.
- Docente: Normales.
- M: Y jack creyó que de verdad eran mágicas, pero igual el señor le hubiera dicho una mentira.
- M.U: Y le crecerá la nariz.
- M: Pero a veces algunas personas engañan, él quería la vaca el tenia razón quería la vaca y tenía unas habichuelas, eran mágicas realmente o no.
- Varios: Si.
- M: Tenía razón el hombre extraño.
- Docente: (diap 7) A ver vamos a ver. Jack agarro las habichuelas y regreso corriendo a casa.
- M: Gue a contarle a su madre lo que había conseguido por la vaca y daisy se fue con el señor.
- Docente: Y claro, jack llevo a casa corriendo y que le dice su madre? A ver alguien que no haya participado, a ver L.F.
- L.F: Le dijo su mami, le tiro las habichuelas por la ventana a jack.
- Docente: Muy bien.
- M: Pero ¿qué le dijo, le dijo algo?
- A.S: No.
- M: ¿No?. Que le diría imaginaros que vosotros sois la mama y yo soy jack, mama mama mira he vendido a daisy y en vez de dinero me han dado unas habas que son mágicas mama.
- E.D: Habichuelas.
- M: ¿Qué me dirías? E.A.
- E.V: Que vale vamos a sembrarlas.
- M: Tu dirías vale vamos a sembrarlas, pero la mama de jack no dijo eso, M.G. que diría.
- Marina: no son mágicas, no existe la magia.
- M: Piría, pero jack te han engañado no son mágicas, no existe la magia en las habas, y M.U.
- M.U: A ver si son mágicas o no.
- M: La mamá de jack no dijo eso.
- Docente: Es más, ¿la madre de jack como se sentiría?
- Varios: Se enfadó.
- M: Y diría, ella creía que no eran mágicas y diría, vaya porquería nosotros necesitamos dinero y cogió las habichuelas y no las sembró, a que no las sembró.
- Varios: Las tiró.
- M: Las tiro enfadado y le dijo, hijo mío te han engañado, cómo van a ser mágicas.
- Docente: (diapositiva 9) su madre al verlas se puso furiosa, más que enfadada y las tiró por la ventana. Y aquí otra pregunta ¿si tiramos unas habichuelas por la ventana, sin sembrarlas, creéis que crecerían?
- Varios: No.
- Docente: ¿Por qué?
- P.P: Porque tienen que estar debajo de la tierra
- Yo: Uno a uno, a ver M.C.
- M: Que necesita una semilla para nacer.

- Niño: Agua, tierra.
- Varios: Sol.
- P.P: Lluvia.
- Yo: Muy bien. ¿Y creéis que es posible nosotros que ya hemos sembrado habas, que crezca una planta tan grande en una noche?
- Varios: No
- M: ¿En una noche? A ver, tardan o no tardan las habas en nacer. Entonces resulta que sí eran habas.
- Varios: Mágicas.
- M: Sí que eran mágicas, porque las tiró por la ventana se cayeron al suelo y en una noche...
- E.D: Ya habían crecido.
- M: Ya habían crecido, sí que fueron mágicas.
- Docente: (diap 10). Aquella noche las habichuelas no dejaron de crecer y crecer hasta que llegaron al país de las.
- Varios: Nubes.
- A.S: Ya había roto la cascara.
- Decente: (diap 11). Un golpe en la ventana, pum. Despertó a jack y vió como crecía la mayor planta que jamás había visto. Cuando jack ve esta planta gigante, que piensa, que se pregunta jack. A ver U.S.
- U.S: Que miedo.
- M: Yo también si veo por mi ventana una planta gigante que sube para arriba diría ah que miedo, porque fijaros si esa planta llega a ser una planta carnívora gigante, ah. Y M.G que pensaría. A U.S. y a mí nos daría miedo.
- E.C: Voy a treparla, a ver donde me lleva.
- I.O: yo tocaría a ver si por si acaso.
- M: Antes de trepar. Yo seguramente diría mamá mamá, que veo por la ventana una planta gigante que me da miedo. Porque yo cuando tengo miedo les pido ayuda a mis padres. ¿Y T.C. que haría?
- T.C: Yo cortaría la planta porque tan alta me voy a caer.
- M: Cortarías la planta porque no la quieres tener. Y E.A.
- E.A: Yo la escalaría.
- M: Tu también como E.D a escalar.
- P.L: Pues yo a escalar, cuando llegue a lo alto miraría para arriba y me tiraría
- Docente: A ver chicos y chicas y si recordamos lo que hizo jack que vimos ayer en el teatro. ¿Qué hizo jack?
- Niño: Escalar.
- Docente: A ver P.T.
- P.T : Escalar las hojas.
- M: (diap 12) ¿Hasta dónde llegaré, se pregunto jack?. Sin pensarlo se subió a la ventana y empezó a trepar. También hay una persona en esa casa que se va a quedar con la boca abierta cuando vea esa planta.
- Varios: La madre.
- M: La madre cuando vea la planta ahhh. Si tenía razón mi hijo.
- Docente: (diap 13). Y así llevo al país de las nubes, saltó sobre el esponjoso suelo y divisó un castillo descomunal.
- M: Que me diga alguien que quiere decir descomunal. ¿E.A qué quiere decir descomunal?
- E.A: Que es muy blando.
- M: ¿Blando es descomunal?. Mira un castillo des comunal
- T.C: Un castillo peligroso ¿por qué si hay un gigante?
- M: A ti te parece que descomunal quiere decir peligroso. ¿Y a M.C?
- M.C: Que lleva nubes para que no entre.
- M: Ahh, eso os parece descomunal, ¿hay alguien que le parece que descomunal significa otra cosa? A.I.
- A.I: Que es invisible, no se ve.
- M: Que es invisible le parece a A.I. y a I.A.

- I.A: que hay un gigante en el castillo.
- M: y eso significa descomunal, que hay un gigante? Chicos cuando no sabemos el significado de una palabra, preguntamos a los mayores. Descomunal quiere decir un palacio, un castillo gigante. Descomunal quiere decir grande.
- Docente: Es un castillo descomunal como el gigante.
- M: Con unas murallas alrededor y con un puente elevadizo seguramente y con un portón, así que jack fue hacia el enorme, hacia el descomunal castillo y llamó al portón.
- Docente: Cuando llama a la puerta, ¿quién aparece?
- P.P: Un gigante.
- A.S: No.
- Docente: ¿Quién aparece?. I.O.
- I.O: Pues una bruja.
- Docente: ¿Era una bruja?
- Niña: No una vieja, la vieja.
- Docente: A ver pablo.
- P.P: Una abuela.
- M: Una abuela, una viejecita.
- Docente: ¿Y alguno se acuerda que la viejecita iba con algo?
- M.U: Con una bolsa.
- Docente: Vamos a comprobar que llevaba la viejecita. (diap 15). Apareció una mujer vieja que le miraba, a la luz de la.
- Varios: Vela.
- M: Llevaba una vela para alumbrarse.
- A.I: Porque era de noche.
- Docente: Y la mujer le deja entrar a jack, pero a ver ¿qué le dijo?
- Niño: Ten cuidado.
- Docente: Ten cuidado ¿con quién?
- Todos: Con el gigante.
- M: (diap 16) Yo si que me marcho corriendo, porque si me dice ten cuidado. Puedo entrar a comer algo, tengo hambre señora. La mujer dijo: puedes entrar, pero que él no te vea. Él se refería al gigante, pero no dijo el gigante. Dijo él que está aquí con una letra grande, ¿sabéis por qué? Porque en los cuentos los gigantes, ¿qué hacen los gigantes?
- N.I.: Matar.
- M: ¿Y para qué?
- P.L: Para comerlos.
- M: Dicen que los gigantes comen personas. (diap 17), Jack le preguntó, ¿pero quién es él?. Veis no le había dicho que tuviera cuidado con el gigante, le había dicho que tuviera cuidado con él, y jack le preguntó ¿pero, quién es él?, y le dijo: él es el gigante, si te agarra.
- I.A: Te zampará.
- M: Si lo oyes, te tienes que esconder, detrás.
- A.S: De los sacos.
- M: Detrás de los sacos. (diap 19), de repente oyeron el estruendo de unos pasos. FA, FE, FI, FO FU.
- Todos: Fa, fe, fi, fo, fuuu.
- M: Puedo oler la sangre de un hombrecillo.
- Docente: ¿Qué puede oler el gigante?
- E.D: Puede oler la sangre de un hombrecillo.
- M: ¿Y qué dice antes?
- Todos: Fa, fe, fi, fo, fu.
- M: Es una letra que me gusta, igual y la podemos aprender nosotros.
- Docente: (diap 20) Y le dice la mujer. ¡No seas tonto! – le gritó la viejecita-. El olor te llega del...
- P.T: Gigante.
- Docente: Del estofado. El gigante se zampó el tazón.
- M: Era su comida, y la viejecita le dijo, ¿cómo vas a oler sangre de chiquillo si aquí no hay ningún hombrecillo?

- A.S: Está mintiendo.
- M: Que tienes la comida ya aquí.
- Docente: Y después vociferó, ¿qué es ¡vociferó!?
- Niño: Ehm gritó.
- Docente: Muy bien gritó. A ver, el gigante le pide dos cosas, ¿qué le pide que le traiga?
- P.L: La comida.
- Docente: Ya le ha traído la comida la viejecita.
- M: Pidió dos cosas, un animal, el de me canso dijo el...
- Varios: Ganso.
- M: ¡Tráeme el ganso! Y también.. ah porque sabes, ese ganso que pasaba
- P.T: Que ponía huevos.
- Docente: ¿Cómo, P.T?
- M:¿Huevos normales de tortilla?
- Zipporah: Huevos de oro.
- M: Era un ganso mágico porque ponía huevos de oro.
- Docente: ¿Y qué más le pide el gigante a la viejecita que le traiga?
- I.O: El arpa.
- M: El arpa, un instrumento musical que se llama arpa.
- Docente: Y cuando el gigante escuchaba el arpa, ¿qué pasaba?
- E.D: Se dormía.
- M: Eso es un arpa, un arpa de oro. (diap 22) y las cuerdas empezaron a vibrar solas. Eso sí que era un arpa mágica. Cuando el gigante oía la música del arpa mágica se durmió.
- Docente: ¿Y qué pasa cuando se duerme el gigante con jack?
- I.O: Que jack fue a la mesa y comió .
- Docente: ¿Y comió?
- Niño: Tarta.
- Docente: ¿Tarta?, yo no me acuerdo de eso, a ver. (diap 24) jack cogió un saco lleno de oro y lo arrastró hasta la planta.
- A.S: ¿Y el gigante?
- M: Estaba dormidito, porque el gigante tenía mucho dinero, mucho oro. El ganso ponía huevos de oro y tenía mucho oro, y jack.
- Docente: ¿Pero creéis que jack hizo bien en llevarse ese saco lleno de oro?
- M.C: Yo creo que sí.
- Docente: tú crees que sí, ¿por qué Martina?
- M.C: Porque él no tenía dinero.
- M.G: Yo creo que está mal, porque el gigante va a bajar y le va a zampar.
- M: Y a ti que te parece, I.O ¿qué hizo bien o mal?
- I.O: mal porque no, estaría robando porque no podía coger su dinero.
- M: A.S. ¿A ti te parece que hizo bien jack cogiendo esos sacos de dinero
- A.S: No.
- M: ¿por qué no?
- A.S: Porque si cogieran un saco lleno de oro, pues... tendrá... y el que roba al que está durmiendo, pues se llama ladrón.
- M: Es verdad, realmente jack le ha quitado al gigante un saco de dinero. Mira como lo hizo.
- Docente: (diap 25). Ató el saco con una cuerda y lo hizo bajar, su madre abajo lo desató. (diap 26) Jack volvió al castillo. Tomó al ganso en brazos y salió corriendo. (diap 27) y de repente se encontró. ¿A quién se encuentra jack por el pasillo?
- Varios: Al gigante.
- Docente: No antes de encontrarse al gigante, ¿cómo estaba el gigante?
- Varios: Dormido.
- M.U: A la señora.
- Docente: En el pasillo tropezó con la viejecita ¿y qué fue lo que le dijo la viejecita?
- P.L: Dijo la vieja. Hola he venido de tu planta que ha tirado tu madre.
- M: P.L, ¿La viejita dijo eso? La viejecita sabéis que le dijo, que estaba muy harta de vivir con ese gigante y le dijo que si se podía ir a su casa.

- Docente: – Pues claro- respondió Jack-. Lleva el ganso. Yo iré por el arpa. Pero claro, al coger el arpa, ¿qué pasa cuando coge el arpa y deja de tocar el arpa?, a ver J.L.
- J.L: Se despierta el gigante.
- Varios: Ahhhh.
- M: Llegó el momento peligroso. La viejecita y jack se quieren bajar por la planta a su casa, pero el ogro se despierta y empieza a perseguirles. ¿Los conseguirá coger?
- Docente: (diap 29). Jack llegó a la planta. Podían oír al gigante maldiciendo y pisándoles.
- M: Los talones, pisar los talones es estar muy cerca, que casi les va a pillar.
- Todos: Ahhh.
- Diapositiva 30
- A.S: Se va a caer.
- M: La planta se ponía curva porque el gigante pisaba mucho y se movía, pero la viejita y jack ya habían llegado al suelo, pero claro el gigante también quería bajar.
- Docente: Y entonces, jack coge su cuerda y la ata, la ata muy bien.
- M: La ata y tira tira y sabéis lo que hizo. Que usábamos nosotros el año pasado para lanzar semillitas.
- Niño: Una catapulta.
- M: Una catapulta, eso es parecido, estiró y estiró de la rama de la planta y luego que haría?
- Varios: La soltó.
- Docente: La soltó, entonces el gigante salió así, bum lanzado. ¿Hacia donde se fue el gigante?
- L.F: Hasta el espacio.
- M: Hasta el espacio. Y parece que fue tan lejos que decía aggg. Y nunca más supieron de él.
- Docente: (diap 33) Vivieron juntos. El arpa tocaba y todos bailaban su alegre danza. La viejecita, la mamá, el ganso y un amigo. Y ¿cómo terminan los cuentos?
- Todos: Colorín colorado este cuento se ha acabado.

ACTIVIDAD 15. CONSTRUCCIÓN DE PLANTA DE PAREADOS

Pareados

- A.I:Uunos pareados que hemos hecho para que los vean. Lo vamos a poner afuera y entonces la gente mirará a lo que hemos hecho en infantil.
- M: Para hacer pareados que tuvimos que hacer?
- L.F: Teni....escribirlo.
- M: Claro, pero antes de escribirlo que tuvimos que hacer para hacer un pareado, M.U.
- M.U: Hacer una rima.
- M: Hacer una rima ¿qué es una rima?
- M.U: Con lo que quede bien.
- M: con lo que quede bien, ahh. A ver M.G.
- M.G: Primero había que pensar lo que rimaba.
- M: ¿Lo que rimaba con qué?
- M.G: Como yo he hecho con tía y sandía.
- M: Ahhh ¿primero que habíamos elegido, primero elegíamos qué?
- E.D: Primero teníamos que elegir lo que queríamos, y luego teníamos que buscar una rima y hacer un pareado que es “si comes muchos guisantes te harás gigante”, eso es un pareado.
- M: ¿Y cuáles son las palabras que riman en ese pareado?
- E.D: Guisante – gigante.
- M: Mira que interesante, que también rima con gigante, que te estás haciendo para explicarlo, a que sí. ¿Estáis de acuerdo o no que es eso?
- Varios: Sí.
- M: Elegíamos una cosa del huerto, le buscábamos una rima y nos inventábamos un pareado.

T.C.

- Docente: a ver espera, otra vez.
- T.C: Al girasol le gusta mucho el sol.
- Docente: ¿Y cuáles son tus palabras que riman?
- T.C: Girasol – sol.
- Docente: Girasol – sol. ¿Y me puedes mostrar donde pone girasol y donde pone sol?
- T.C: Aquí pone girasol y aquí sol (señala correctamente).
- Docente: ¿Y con cuál empieza la de girasol?
- T.C: Con G.
- Docente: Con la G, muy bien.
- **A.S.**
- A.S: Margarita ayuda a la abuelita.
- Docente: ¿Y cuáles son las palabras que riman en tu pareado?
- A.S: La margarita le ayuda a la abuelita.
- Docente: O sea ¿margarita rima con?
- A.S: Abuelita.
- Docente: A ver y ¿me puedes decir donde está en el pareado la palabra. A ver enséñame donde dice margarita?
- A.S: (señala correctamente)
- Docente: ¿Y abuelita, donde dice abuelita?
- A.S: (señala correctamente)
- Docente: ¿Y las dos terminan por cual letra?
- A.S: La A y la A.

I.A.

- Docente: ¿Cuáles son las palabras de tu pareado?
- I.A: Tulipán huele como un pan.
- Docente: ¿Cuáles son tus palabras? O sea, ¿tulipán rima con?
- I.A: Con pan.
- Docente: ¿Y me puedes enseñar donde dice tulipán?
- I.A: (señala correctamente)
- Docente: Y ¿dónde dice pan?
- I.A: (señala incorrectamente)
- Docente: Aquí dice pan.
- I.A: (señala la palabra correcta)
- Docente: ¿Y en qué letra termina tulipán y pan?
- I.A: Por la N.

N.B.

- N.B: la R y la O
- Docente: ¿Cuál tienes que buscar?
- N.B: Laa rosita.
- Docente: ¿Y por cuál empieza rosita?
- N.B: Por la R.
- Docente: Pues vamos a buscar, a ver, ¿cuál es la primera de ésta?
- N.B: La L.
- Docente: Entonces ésta no es.
- N.B: No.
- Docente: ¿Y ésta cuál es la primera?
- N.B: La S.
- Docente: Entonces ésta tampoco es.
- N.B: No.
- Docente: ¿Y ésta cuál es?
- N.B: La L.
- Docente: ¿Y es la que necesitas?

- N.B: No
- Docente: ¿Y ésta cuál es?
- N.B: La P.
- Docente: ¿Es la que necesitas?
- N.B: No.
- Docente: ¿Y ésta cuál es?
- N.B: La R.
- Docente: ¿Y cuál le sigue?
- N.B: La O.
- Docente: ¿Y tú cuál estabas buscando?
- N.B: Ésta.
- Docente: Es esta, ¿segura? A ver enseñame. Que palabras habías puesto tú que rimaban?
- N.B: Margarita – bonita. (Rosita – bonita)
- Docente: ¿Y sabes aquí donde dice bonita N.B.?
- N.B: Aquí (señala correctamente).
- Docente: ¿Y donde dice rosita?
- N.B: Aquí (señala correctamente).
- Docente: ¿Y con qué letra termina rosita y bonita?
- N.B: Por la TA.
- Docente: Me puedes buscar la TA.
- N.B: (señala correctamente)
- Docente: Muy bien, ¿por qué esa letra cuál es?
- N.B: La T.

M.G.

- Docente: a ver M.G. ¿Cuál es tu pareado?
- M.G: La sandía se come a la tía (la sandía se comió a la tía)
- Docente: ¿Y qué palabras riman?
- M.G: Sandía y tía.
- Docente: ¿Me puedes decir donde está puesto sandía y tía?
- M.G: Aquí (señala correctamente)
- Docente: ¿Y por qué son rimas, porque las dos terminan?
- M.G: Por la A.
- Docente: ¿Cuál otra letra tienen parecida?
- M.G: La I.

A.I.

- Docente: Me puedes leer lo que dice en el pareado.
- A.I: La mandarina baila como una bailarina.
- Docente: Me puedes decir cuáles son tus rimas.
- A.I: Mandarina – bailarina
- Docente: Me puedes decir dónde dice mandarina.
- A.I: Aquí (señala correctamente)
- Docente: ¿Y me puedes decir porque letra empieza y termina mandarina?
- A.I: Por la M y por la A.
- Docente: ¿Y me puedes mostrar tu rima que cual es?
- A.I: Bailarina –mandarina
- Docente: ¿Y dónde está escrito bailarina?
- A.I: Aquí (señala mandarina)
- Docente: No, bailarina.
- A.I: Aquí (señala correctamente)

U.S.

- Docente: Me dices ¿cuál es tu pareado?
- U.S: Patata se compra una bata.

- Docente: ¿Me puedes decir cuáles son tus rimas, cuáles son tus palabras que riman?
- U.S: Bata con patata.
- Docente: ¿Y se llaman rimas porque terminan, las dos en cuál terminan?
- U.S: Por la A.
- Docente: Muy bien. ¿Y me puedes decir donde está escrito patata y bata?
- U.S: Aquí (señala correctamente)

M.D.

- Docente: ¿Cuál es tu pareado?
- M.D: Maíz se come una perdiz.
- Docente: ¿Y cuáles son tus palabras que riman?
- M.D: Maíz y perdiz.
- Docente: Muy bien, ¿y me puedes decir donde dice maíz y perdiz?
- M.D: (los señala correctamente)

E.D.

- Docente: A ver E.D.¿ me puedes decir tu pareado?
- E.D: Si comes un gigante te harás gigante (si comes gigantes te harás como un gigante)
- Docente: A ver lo puedes repetir.
- E.D: Si comes un gigante te harás gigante.
- Docente: Vale, ¿y me puedes decir tus palabras que riman?
- E.D: Guisante – gigante.
- Docente: ¿Y me puedes decir ahí donde dice gigante?
- E.D: Aquí (señala incorrectamente en la palabra comes)
- Docente: ¿En ésta, (le señalo la palabra incorrecta) o en dónde, dónde dice ggggiiiiisante.
- E.D: (la señala correctamente)
- Docente: ¿Y por cuál empieza gggguisssante?
- E.D: Por la I.
- Docente: Por la I, pero para que suene gggggui?Cuál es ésta (le señalo la G)
- E.D: La U y la G.
- Docente: Muy bien, ¿y con qué palabra rima guisante?
- E.D: Gigante.
- Docente: ¿Y dónde está escrito gigante?
- E.D: Aquí (señala correctamente)
- Docente: ¿Y las dos con que letra terminan?
- E.D: Con la E .

A.Q.

- Docente: ¿Y la tuya empieza por la?
- A.Q: Por la L, por la L y la segunda la E.
- Docente: Aquí que dice, ¿esta cuál letra es?
- A.Q: La L.
- Docente: Entonces ¿es éste tu pareado?
- A.Q: No la segunda la E (la palabra era LA)
- Docente: ¿Ésta?
- A.Q: Si.
- Yo: ¿Pero es tu pareado?
- A.Q: No.
- Docente: ¿Éste?
- A.Q: Lll, casi pero no (la palabra es EL)
- Docente: ¿Éste? (le señalo SI)
- A.Q: No.
- Docente: A ver A.Q. ¿y éste? (es el suyo)
- A.Q: Tammmpoco.
- Docente: ¿Estás seguro?

- A.Q: Le le le.
- Docente: ¿Ésta cuál es? (señalo la L)
- A.Q: La L.
- Docente: ¿y ésta?
- A.Q: La E.
- Yo: mira que dice aquí.
- A.Q: Lechuga – oruga.
- Docente: Entonces ¿es el tuyo, ¿sí o no?
- A.Q: No porque le le chu chu.
- Docente: Chu chu.
- A.Q: Ga.
- Docente: ¿Es el tuyo sí o no?
- A.Q: No, porque tiene que empezar desde el principio.
- Docente: Aquí dice en la lechuga vive una oruga. Dime ¿dónde dice lechuga (señala correctamente) y con qué palabra rima lechuga?
- A.Q: Con oruga.
- Docente: ¿Y dónde dice oruga?
- A.Q: Lo señala correctamente.
- Docente: ¿Y las dos con qué letra terminan lechuga y oruga?
- A.Q: Con la A.

P.T.

- Docente: A ver, P.T ¿me puedes decir tu pareado?
- P.T: Las lentejas se meten en la oreja.
- Docente: ¿En la oreja o en las orejas?
- P.T: En las orejas.
- Docente: Dime ¿dónde dice lentejas?
- P.T: (señala incorrectamente la palabra que también empieza por L)
- Docente: ¿Y dónde dice orejas?
- P.T: (señala correctamente)
- Docente: ¿Y lentejas con qué rima?
- P.T: Con orejas.
- Docente: ¿Y las dos con que letra terminan?
- P.T: Con la S.

Z.O.

- Docente: ¿Cuál era tu pareado zipporah, que decía tu pareado?
- Z.O: Tiene mocos el maíz (la nariz tiene mocos de maíz)
- Docente: ¿El maíz tiene mocos?
- Z.O: Sí.
- Docente: Enséñame donde pone maíz y nariz.
- Z.O: (señala la M de mocos, nariz lo señala correctamente)
- Docente: ¿Y nariz rima con?
- Z.O: Con maíz.

I.O.

- I.O: El gigante se come un guisante.
- Docente: Crees que pone el gigante se come un guisante. ¿Y cuáles son tus palabras que riman I.O.?
- I.O: Pues ahh.
- Docente: ¿Cuáles son las palabras que riman en tu pareado?
- I.O: El gigante encuentra un guisante.
- Docente: Sí, ¿pero cuáles son las dos palabras que riman gigante con?
- I.O: Guisante.
- Docente: ¿Me puedes enseñar donde pone gigante?

- I.O: (señala correctamente)
- Docente: Muy bien, y guisante, ¿dónde pone guisante?
- I.O: (señala correctamente)
- Docente: ¿Las dos con que letra terminan?
- I.O: T y la E
- Docente: ¿Y con cuál letra empiezan, esa cuál letra es?
- I.O: La ga, la gue y la gue.

P.P.

- Docente: A ver P.P. ¿Has encontrado tu pareado?
- P.P: Lo enseña.
- Docente: Muy bien.
- P.P: Si comes zanahoria tendrás buena memoria (realmente lo lee)
- Docente: Muy bien, ahora me vas a decir cuáles son tus dos palabras que riman.
- P.P: Zanahoria – memoria.
- Docente: Muy bien, me puedes decir ¿ahí donde está escrito esas palabras?
- P.P: Aquí pone ME MO RIA
- Docente: ¿Y dónde pone zanahoria?
- P.P: Aquí (la señala correctamente)
- Docente: ¿Y las dos con que letra terminan?
- P.P: Con la A y con la A.

J.L.

- Docente: ¿Cuál era tu palabra?
- J.L: La semilla se encuentra a su amiga que brilla.
- Docente: ¿Y cuál es la palabra que rima con semilla?
- J.L: Ehh brilla.
- Docente: ¿Pero ahí lo tienes al derecho o al revés, cómo lo tienes que poner para leerlo tu?
- J.L: Así (lo pone del derecho)
- Docente: ¿Y señálame donde dice semilla?
- J.L: (Señala la palabra correcta).
- Docente: ¿Cuál es la palabra con la que rima?
- J.L: Ésta (señalando brilla)

L.G.

- Docente: A ver, ¿cuál es tu palabra?
- L.G: Creo que ésta, creo no sé.
- Docente: ¿Pero cómo empezaba, que era lo que decía, que flor era?
- L.G: Rosa.
- Docente: ¿Y dónde crees que pone rosa?
- L.G: Aquí (señalando rosa)
- Docente: Inténtalo leer, ¿cómo dice?
- L.G: Rrrrosssa.
- Docente: ¿Y con qué palabra rimaba?
- L.G: Cariñosa.
- Docente: Con cariñosa, ¿y cariñosa dónde está, a ver enseñame?
- L.G: Aquí (señala cariñosa)
- Docente: Ponlo aquí en el suelo. Entonces ¿dónde dice rosa y donde dice cariñosa?
- L.G: (lo señala correctamente)
- Docente: ¿Y cómo era?, ¿cómo decía tu pareado?
- L.G: Rosa cariñosa.
- Docente: ¿Pero cómo decía entero?
- L.G: Rosa tiene una amiga que es cariñosa.

M.C.

- Yo: ¿Qué dice ahí M.C?
- M.C: Berenjena recuerda una cosa que le da pena.
- Docente: Que le da pena. ¿Y cuál era tu hortaliza?
- M.C: Mi hortaliza la berenjena.
- Docente: ¿Y con qué palabra rimaba berenjena?
- M.C: Con pena.
- Docente: A ver espera, ponlo aquí. A ver M.C. ¿dónde dice berenjena?
- M.C: Aquí (señala correctamente)
- Docente: Muy bien, ¿y cuál es la palabra que rima?
- M.C: Con pena que está aquí (señalando pena)

A. ANEXO III. Ilustraciones del cuento.



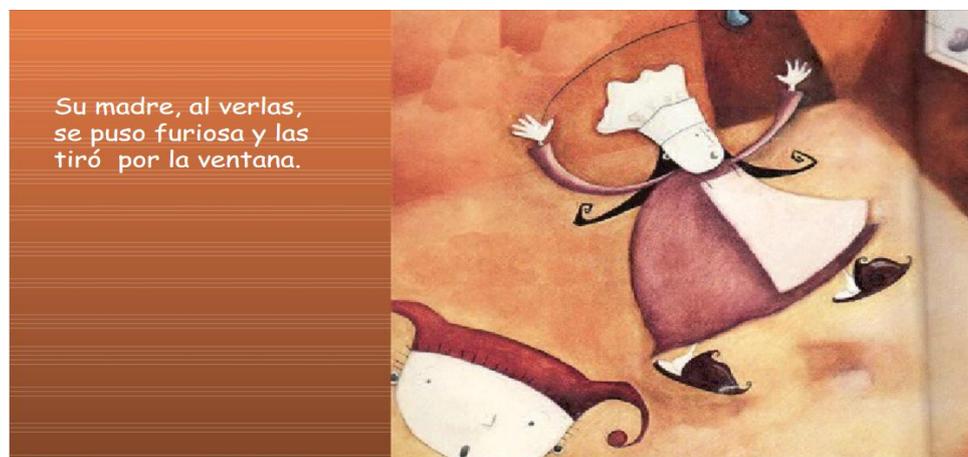
Un mal día se
encontraron que no tenían
comida .



-Vamos a tener que vender a la pobre y vieja Daisy.
Mañana la llevarás al mercado- dijo su madre-

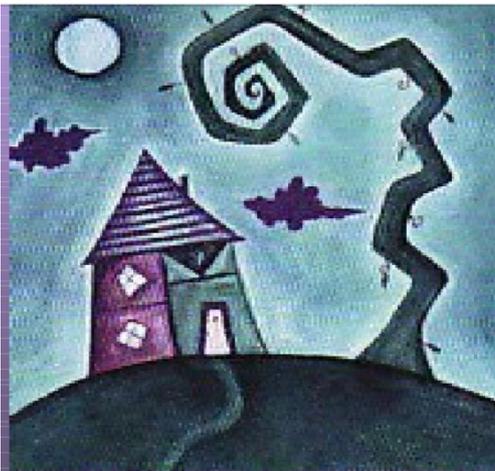








Un golpe en la ventana despertó a Jack y vio cómo crecía la mayor planta, que jamás había visto.



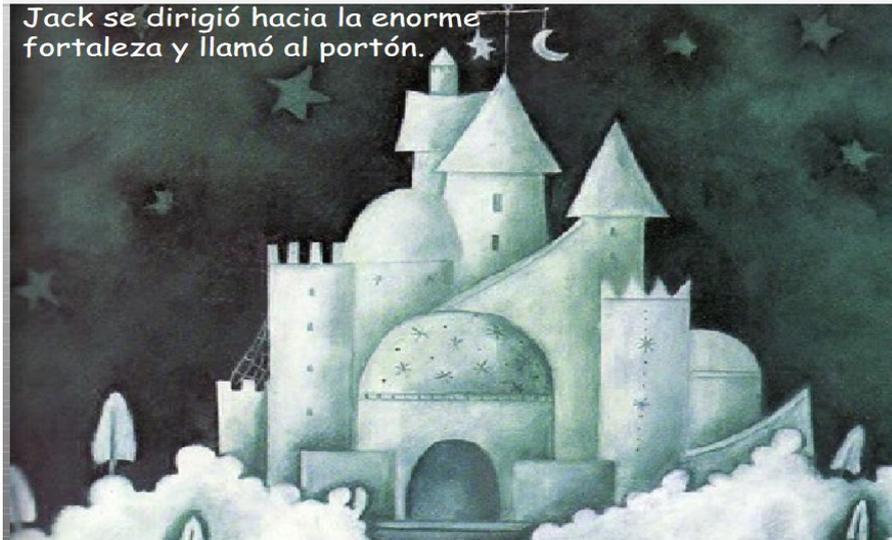
¿Hasta dónde llegará? - se preguntó.

Sin pensarlo, se subió a la ventana y empezó a trepar.

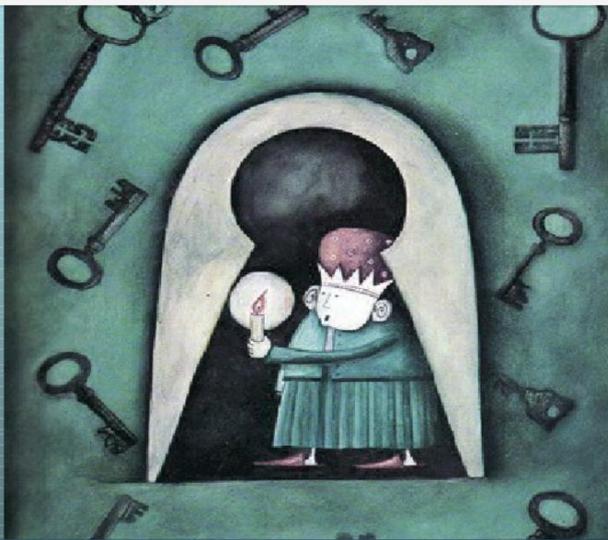


Y así llegó al País de las Nubes. Saltó sobre el esponjoso suelo y divisó un castillo descomunal.

Jack se dirigió hacia la enorme fortaleza y llamó al portón.



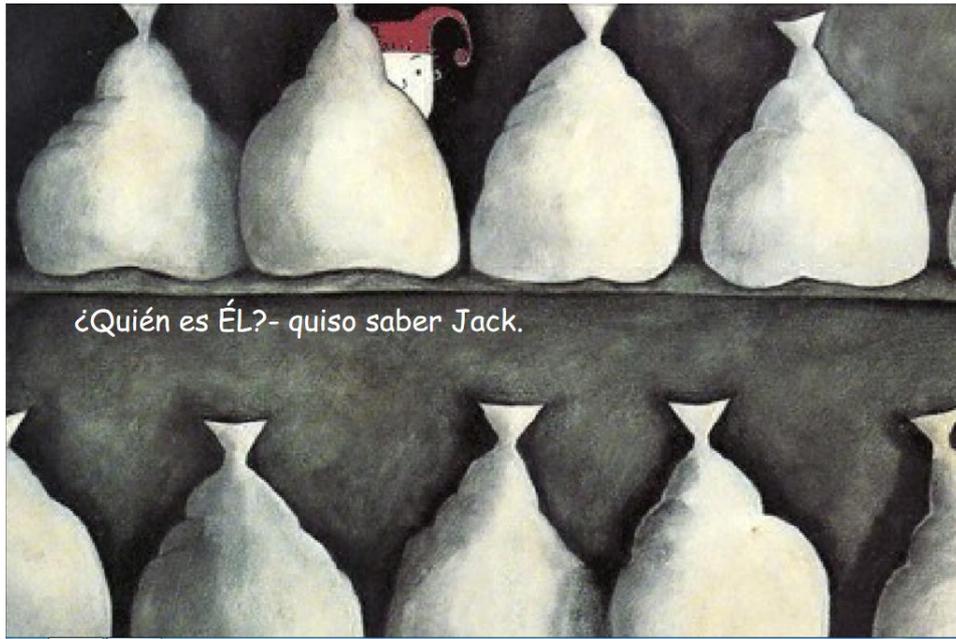
Apareció una mujer viejita que le miraba, a la luz de la vela.



-¿No puedo entrar a comer algo?- suplicó Jack

La mujer dijo:
- Puedes entrar, pero que Él no te vea.





¿Quién es ÉL?- quiso saber Jack.



El gigante. Si te agarra te come.
Si lo oyes , escóndete entre los sacos.



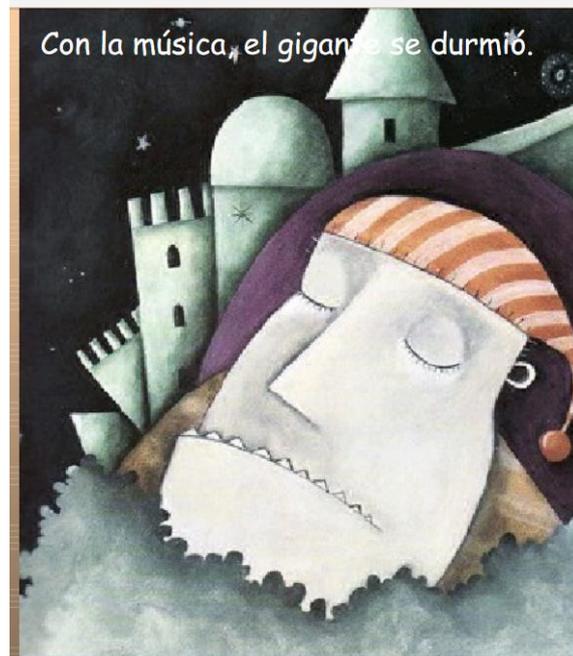


La vieja trajo un
ganso que empezó
a poner huevos
de oro.

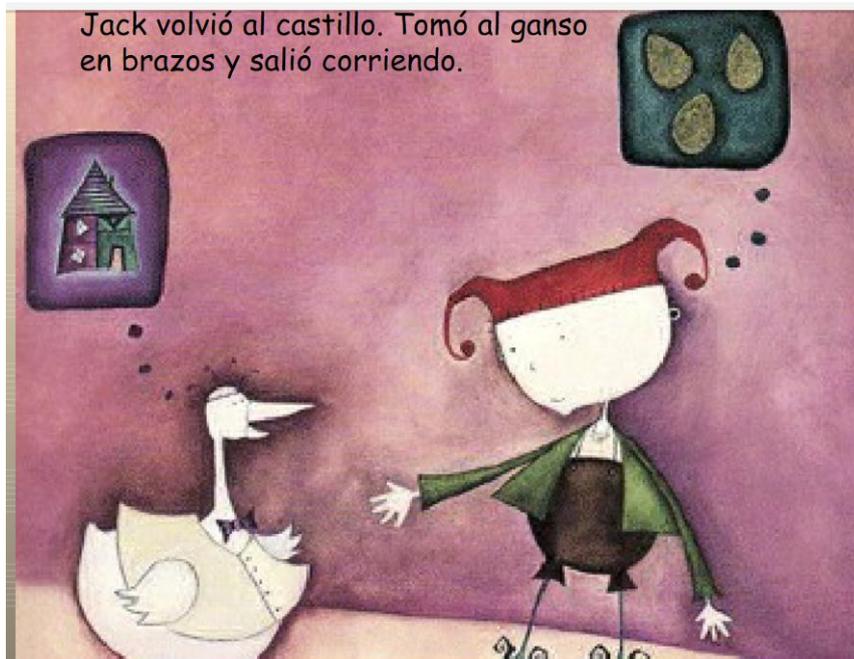
-¡Ahora tráeme mi
arpa!- exigió el ogro

Y la viejecita trajo un
arpa de oro y las cuerdas
empezaron a vibrar solas.

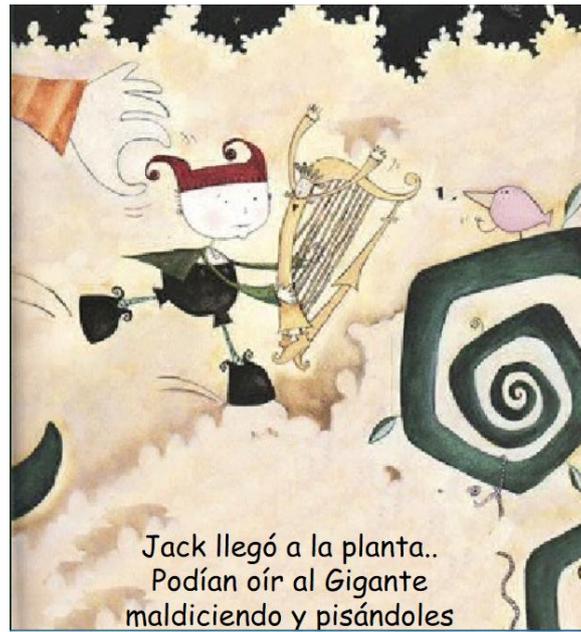




Jack cogió un saco lleno de oro y lo arrastró hasta la planta.







Jack llegó a la planta..
Podían oír al Gigante
maldiciendo y pisándoles



La planta se curvaba y
se balanceaba,
pero la viejita y Jack ya
habían llegado al suelo.

Jack agarró la cuerda. Tiró y tiró hasta encontrarse con la mirada del feroz gigante y después, la soltó..





A. ANEXO IV. Otra versión del cuento.

JACK Y LAS HABICHUELAS MÁGICAS

Érase una vez una pobre viuda que vivía en una casita de piedra perdida en la campiña inglesa. Con ella vivía su único hijo. Jack, un niño cariñoso e inteligente, aunque un poco granuja; no reflexionaba nunca sobre lo que hacía y solía decir un montón de mentiras. Su madre lo reñía siempre, sin conseguir que le hiciese caso. ¡Además, la pobre mujer tenía ya tantos problemas!

Desde que había muerto su marido, el dinero no alcanzaba nunca. Para no morir de hambre, poco a poco había tenido que vender todo lo que poseía. y al final le había quedado solo una vaca que, durante muchos años, había dado buena leche. Gracias a esa vaca, Jack y su madre no sólo se habían alimentado, también habían ganado algún dinero vendiendo la leche en el mercado. Pero la vaca había envejecido y ya no producía leche, por lo que la pobre mujer se la confió al hijo que la vendiera. Habría preferido ir ella, pero no se encontraba bien, a duras penas podía levantarse de la silla. - Sobre todo, jack - le dijo su madre-, quiero que estés atento a lo que haces, que no te engañen; intenta sacar todo el dinero que puedas, ¡ya sabes que no tenemos nada más por vender!

-No te preocupes, mamá, ¡ya verás como hago un buen negocio! - respondió el niño seguro de sí mismo.

Mientras llevaba la vaca al mercado, Jack tropezó con un anciano que estaba sentado al margen del camino. El niño no lo había visto nunca antes, pero el anciano lo llamó por su nombre:

- Jack, ¿por qué vas a vender la vaca al mercado?

- Porque no tenemos más dinero. Tengo que hacer un buen negocio, ¡de lo contrario mamá se enfadará! - respondió Jack, preguntándose cómo el anciano sabía su nombre.

-Escucha, te quiero ayudar; yo compraré tu vaca.

-¿De verdad?- preguntó Jack, contento con la idea de desprenderse de la vaca enseguida.

-Claro- respondió el anciano-. A cambio, te daré este saquito de habichuelas mágicas.

El niño miró decepcionado el saco que el hombre le daba: ¡la vaca valía mucho más que un puñado de habichuelas!

-No creo que sea un buen trato -le dijo.

-Piénsalo bien, Jack - insistió el anciano-. ¡A menudo las cosas no son lo que parecen!

Jack no sabía qué hacer. El rostro del anciano le inspiraba confianza, pero no estaba seguro de que su madre se alegrara de verle regresar a casa con un puñado de

habichuelas a cambio de la vaca. Al final decidió confiar en el anciano y aceptó el cambio. Cuando regresó a casa, la pobre mujer se llevó las manos a la cabeza:

-¡Tú te has vuelto loco, hijo mío! Y ahora, ¿de qué viviremos? Con el dinero hubiéramos podido comprar una vaca joven, que nos habría dado leche fresca. ¡No debí haberme fiado de ti!

Muy enfadada, la mujer agarró las habichuelas y las tiró por la ventana. Después, como castigo, mandó a Jack a la cama sin cenar. El niño estaba mortificado; ¡pensaba que había elegido bien y, en cambio, su madre le había regañado muchísimo!

A la mañana siguiente, a primera hora, Jack se levantó y, mientras se vestía, miró distraídamente por la ventana. Entonces vio, justo en el sitio donde habían caído las habichuelas, una planta gigantesca; una planta de habichuelas tan alta que su cima se perdía en las nubes.

“¡Entonces no me he equivocado confiando en el anciano!”, pensó satisfecho el niño. “Si en una sola noche las habichuelas han dado esta planta, es que son realmente mágicas. Quiero trepar por ella para ver hasta dónde llega.”

Jack se vistió apresuradamente y salió al jardín; miró hacia arriba, e intentó vislumbrar la cima de la planta, pero sólo logró ver las nubes.

Agarró el gran tallo y lo sacudió tan fuerte como pudo, pues quería asegurarse de que aguantaría su peso, y luego empezó a subir. Trepó y trepó, cada vez más arriba, y al poco se encontró casi en lo alto: ¡ desde aquella altura, su jardín se veía diminuto! Subió todavía un poco más, pero la planta no se terminaba nunca. Jack empezó a sentirse cansado y hambriento, pues se había saltado la cena y el desayuno.

Además, como estaba muy lejos de casa y no sabía lo que se encontraría, también tenía un poco de miedo.

Se paró un momento para coger aire. Finalmente, cuando el sol ya se estaba poniendo, la planta de habichuelas atravesó las nubes y Jack divisó un gran castillo. Con cuidado, se descolgó de la planta y se cercioró de que las nubes aguantaban su peso. Caminando por encima de las nubes, se dirigió hacia el castillo y entró.

Era un edificio realmente enorme. La entrada, la escalera, las salas, todo era gigantesco pero, a pesar de los bonitos ornamentos, parecía tétrico y abandonado. Mientras daba vueltas por las habitaciones oyó una grosera voz de mujer que decía:

-¡Eh tú! ¿Qué has venido a hacer aquí?

Jack se volvió aterrorizado y se encontró con una ogra delante de él. Como fue cogido por sorpresa, el niño respondió con una mentira:

-Me he perdido y no sé cómo volver. Estoy tan cansado y tengo tanta hambre...

La ogra, a pesar de su aspecto monstruoso, en realidad era muy buena y aquel niño cansado y hambriento le dio pena. Le ofreció leche caliente y dulces confitados. ¡Jack nunca había probado algo tan delicioso!

Luego, de repente, unos pasos monstruosos sacudieron la casa.

-¡Pobre de nosotros, ha llegado mi marido, que no te vea aquí! ¡Rápido, escóndete!- gritó la ogra.

Jack corrió a esconderse dentro del enorme horno de la cocina.

El ogro, mientras tanto, había entrado por la puerta poniéndose al aldo; de otro modo, no había podido pasar: era realmente gigantesco. De su cintura colgaban tres terneros que acababa de matar. Los desató y los tiró encima de la mesa, mandando a su mujer con un gran vozarrón:

-¡Aquí los tienes, mujer! ¡Coge dos y ásalos para el desayuno de mañana!

Se dejó caer sobre una silla y, mientras devoraba un cabrito asado entero, se puso a olfatear el aire como un perro de caza:

-¡Aquí huele a niño!- rugió amenazador.

-¡No digas tonterías!-le regañó la mujer-. Es probable que todavía sientas el olor de aquel niño que te comiste la otra noche. Debes de estar muy cansado; bebe de este vino tinto, te ayudará a sentirte mejor -y mientras hablaba le ofreció una bota de vino.

El ogro no insistió; tenía miedo de que su olfato no fuera tan infalible como antes y no quería que su mujer se diera cuenta. Después de haber comido y bebido en abundancia, cogió dos grandes sacos de monedas de oro de un cesto que tenía bajo la mesa y se puso a contarlas. El tintineo de las monedas y el sonido de su propia voz lo calmaron y el ogro enseguida se durmió. Entonces Jack salió del horno y, acercándose de puntillas, se llenó los bolsillos de monedas. Después corrió hacia la planta de habichuelas y bajó rápidamente hasta su jardín.

A los pies de la planta estaba la madre de Jack, que lloraba preocupada por la desaparición de su hijo.

-¿Dónde has estado, hijo mío!- le preguntó al tiempo que lo abrazaba.

-He estado donde me ha llevado esta planta. ¿Te crees ahora, mamá, que las habichuelas eran mágicas?

Y, con una sonrisa triunfal, Jack le dio a su madre el saco de monedas que había robado al ogro. Con aquel dinero, madre e hijo vivieron bien durante algún tiempo. Cuando se terminó, Jack decidió volver al castillo del ogro a por más. Así, una hermosa y soleada mañana el niño trepó y trepó hasta plantarse frente al castillo. La ogra estaba en la puerta y él la saludó sin miedo.

-¡Buenos días, mi buena señora! Hoy también tengo mucha hambre, ¿me daría alguna cosa de comer?

-¡Vete enseguida! -le gritó la mujer asustada-. ¡Pronto llegará mi marido y está muy enfadado porque se ha dado cuenta de que alguien le ha robado monedas de oro! No había terminado de hablar cuando el castillo tembló bajo los pasos estruendosos del ogro. Jack corrió a esconderse de nuevo en el horno. El ogro entró en la cocina, se sentó a la mesa se puso a olfatear el aire:

-¡Aquí huele a niño!

-¿Otra vez? -dijo su mujer- Tu olfato está envejeciendo, ¡aquí no hay ningún niño!

Como no quería quedar mal, el ogro calló y, tras haber comido y bebido abundantemente, sacó una gallina de su enorme bolsillo de la chaqueta. La puso sobre la mesa y empezó a acariciarla; la gallina estaba tranquila, sin mover una sola pluma. De vez en cuando el ogro decía:

-¡Vamos! -y la gallina ponía un huevo de oro.

Mientras su enorme mano se llenaba de huevos de oro, el ogro cerró los ojos y se durmió. Cuando empezó a roncar, Jack salió de su escondite y, de un salto, agarró la gallina y se escapó del castillo. Pero la gallina empezó a aletear, y el ogro la oyó y salió. ¿Quién se atrevía a robarle su precioso tesoro? Por suerte, las hojas de la planta escondieron a Jack de la vista del ogro y el chico pudo volver a su jardín sano y salvo.

La madre le esperaba impaciente a los pies de la planta, pero cuando vio a la gallina no pudo esconder su desilusión:

-¡Pero cómo! ¿Has traído sólo esto?

-¡Espera! -dijo Jack, y se puso a acariciar la gallina como había visto hacer al ogro. Luego le dijo:

-¡Vamos!

Al cabo de un momento, la gallina había puesto en la mano de Jack un huevo de oro macizo.

-¡Felicidades cariño, nuestros problemas se han terminado! -dijo su madre abrazándolo. Gracias a los huevos de oro, Jack se hizo construir un palacio, adonde fue a vivir con su madre. lo hizo decorar suntuosamente y ordenó que las puertas no se cerraran nunca. Quería que todo el que quisiera pudiera entrar y descansar cuanto le apeteciera, sobretodo los pobres y los débiles: Jack no había olvidado los tiempos en que él mismo había sido pobre.

Pero como no hay dos sin tres, pasado algún tiempo Jack decidió tentar a la suerte otra vez. Una hermosa mañana de sol trepó y trepó por la planta hasta llegar al castillo. Ya sabía que tenía que hacer, esperó escondido en una mata a que la mujer del ogro saliera, y cuando vio que iba a por agua del pozo, entró furtivamente en el castillo y corrió a esconderse en el horno. Al rato notó que las paredes temblaban bajo el peso de los pasos del gigante. El ogro se sentó y empezó a olfatear el aire, pero esta vez no dijo nada, porque no quería que su mujer le tomase el pelo. Después de haber devorado su cena habitual, abrió un arca y sacó una pequeña arpa de oro. Después dijo:

-¡Toca!

El instrumento empezó a tocar, por sí solo, una música muy dulce; incluso los insectos, que zumbaban perezosamente en el exterior, se detuvieron a escucharla frente a la ventana. El ogro parecía embargado por la melodía; tenía un codo apoyado en la mesa, el mentón sostenido en una mano y una sonrisa alegraba su malvado rostro. Poco a poco, cerró un ojo, después cerró el otro y al final se durmió.

Rápidamente, Jack salió del horno, cogió el arpa y huyó hacia las plantas de las habichuelas. Pero el arpa no quería separarse de su dueño y empezó a gritar:

-¡Señor, señor, despertad, socorro!

-¡Cállate! -le ordenó Jack, intentando esconderla en la chaqueta.

Pero el arpa no tenía ninguna intención de obedecer.

-¡Socorro, amo! -continuaba gritando-, ¡despertad, se me llevan!

-¡Calla de una vez! -jadeó Jack, mientras corría hacia la planta hasta quedarse sin aliento-. ¡Ya verás cómo conmigo estarás mucho mejor!

Mientras, los gritos del arpa habían despertado al ogro, que se había precipitado a seguir al ladrón. ¿Quién demonios se atrevía a robarle?

El ogro avanzaba a grandes pasos detrás de Jack, ordenándole que se detuviera con una voz que parecía el retumbo de un trueno. Pero el niño era mucho más ligero que él y corría velozmente.

Al final Jack, jadeando y con el corazón latándole frenéticamente, llegó a la planta. Se dejó caer hacia abajo, apretando la pequeña arpa de oro bajo el brazo, mientras ésta seguía gritando:

-¡Señor, señor, socorro!

El ogro, más enojado que nunca, también había llegado a la planta de habichuelas y, con tal de recuperar su precioso instrumento, se había tirado de cabeza por el gran tallo, que empezó a oscilar peligrosamente bajo su peso. Al final Jack hizo pie en su jardín, donde lo esperaba su madre.

-¡Rápido, mamá, tráeme un hacha! -gritó, viendo las botas del ogro que asomaban bajo las nubes.

La mujer corrió a por el hacha, pero cuando llegó a los pies de la planta quedó paralizada del terror. ¡Nunca había visto un gigante tan grande y encolerizado!

Sin dudarlo, Jack le asestó varios hachazos al tallo con todas sus fuerzas de que fue capaz. La planta temblaba a cada golpe, pero el ogro, que por un momento pareció perder el equilibrio, siguió aferrado a ella. Ya casi había llegado a tierra cuando de repente, Jack, golpeó el tallo con tal fuerza que el gigante se derrumbó y, al estamparse contra el suelo, abrió un enorme foso. Había desaparecido para siempre.

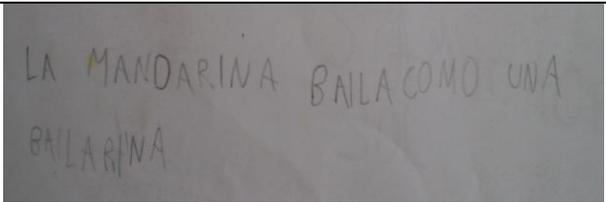
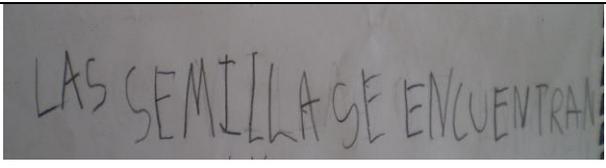
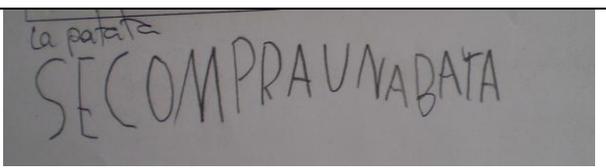
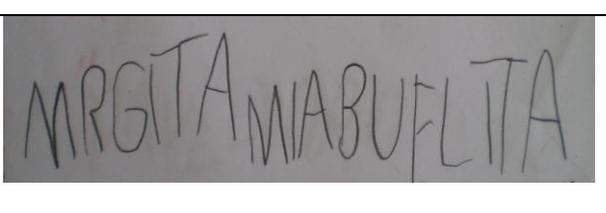
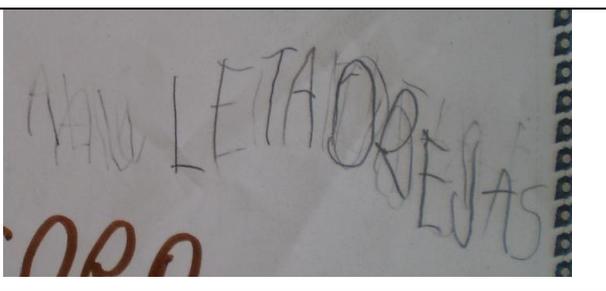
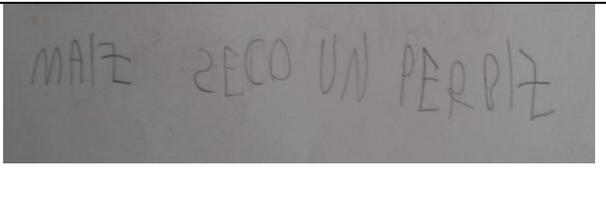
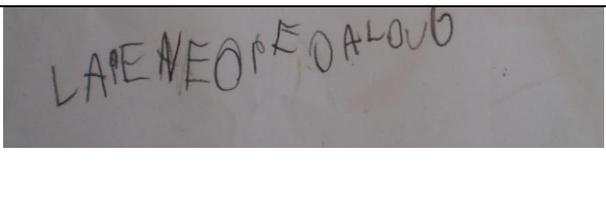
¿Y Jack? Siguió feliz y contento. Con su madre, el arpa encantada y la gallina de los huevos de oro.

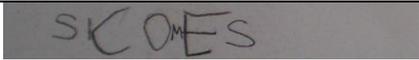
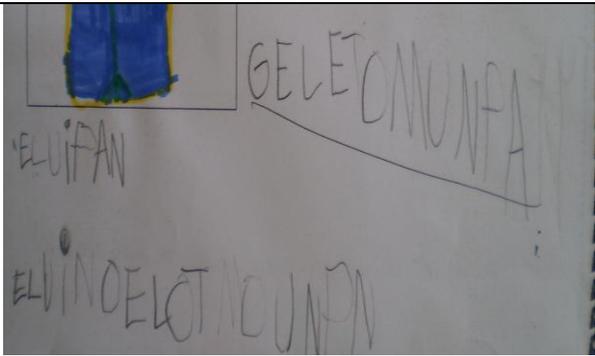
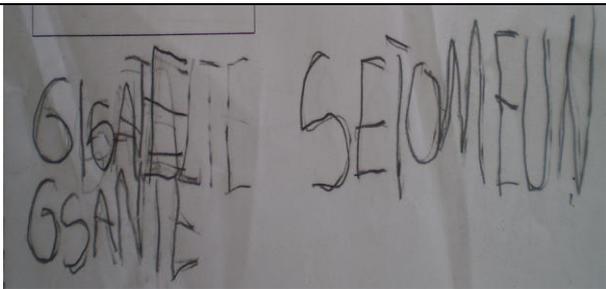
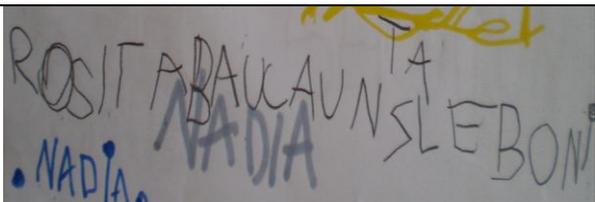
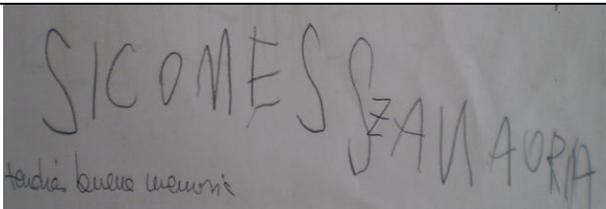
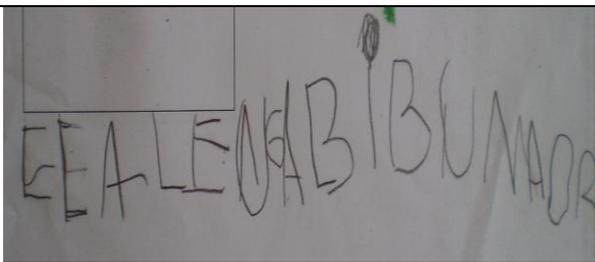
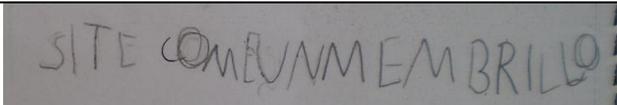
A. ANEXO V. Tabla de Observación con los resultados obtenidos.

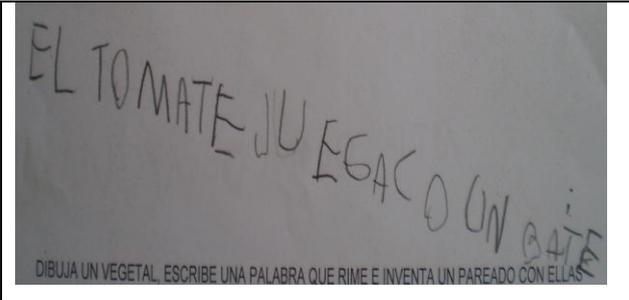
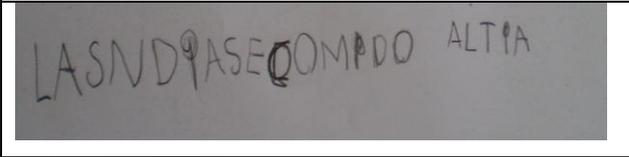
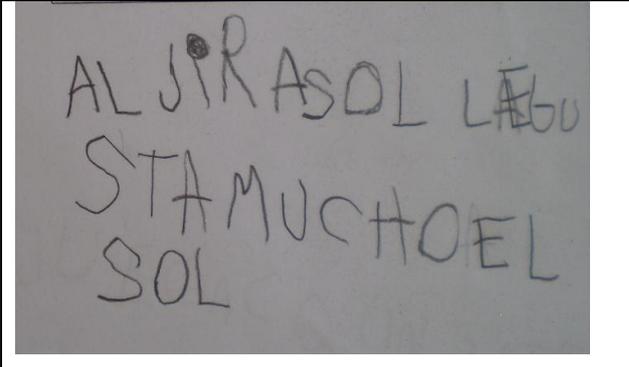
Ítems	Aspectos a observar	Escala			
		S	AV	N	NE
Antes de la comprensión	Reconoce las diferencias entre los distintos tamaños de las verduras presentadas	22	0	0	0
	Construye diminutivos a partir de nombres comunes	19	2	1	0
	Diferencia entre diminutivo y aumentativo	14	7	1	0
	Recuerda distintas obras de Andersen	14	7	1	0
	Asocia un estilo de música a diversas sensaciones y emociones	12	0	10	0
	Copia e intenta escribir el nombre del título	19	2	0	1
	Escucha con atención el cuento	19	2	0	1
	Comprende de forma global la estructura del cuento	21	0	0	1
	Identifica los personajes principales y los distintos lugares del cuento	20	1	0	1
	Distingue entre hechos fantásticos y reales y los explica utilizando sus propios conocimientos	2	0	0	20
	Responde a preguntas literales del cuento	19	0	3	0
	Propone alternativas a las distintas situaciones del cuento	11	0	11	0
	Recapitula la narración de forma coherente	19	3	0	0
Después de la comprensión	Reconoce los nombres de algunos personajes del cuento	21	0	0	1
	Secuencia de manera correcta las viñetas presentadas del cuento	21	0	0	1
	Relaciona las distintas viñetas con el personaje correspondiente	20	1	0	1

Relata con sus propias palabras lo escuchado; recordando las partes importantes del texto y también algunos detalles del mismo	3	0	0	19
Compara y contrasta las diferentes versiones escuchadas	18	4	0	0
Interpreta con su propio cuerpo momentos específicos del cuento	19	3	0	0
Reconoce e identifica distintas acciones del cuento observando las dramatizaciones de los compañeros	20	2	0	0
Busca palabras que rimen con la verdura, fruta o flor elegida	22	0	0	0
Construye sencillos pareados con las rimas elegidas con anterioridad	10	9	3	0

A. ANEXO VI. Psicogénesis de la escritura.

NIVEL	SILÁBICO VOCÁLICO –	SILÁBICO - ALFABÉTIC	ALFABÉTIC O
NIÑOS	SILÁBICO CONSONÁNTIC O	O	
			X
			X
			X
		X	
		X	
			X
	X		

		<p style="text-align: center;">X</p>	
		<p style="text-align: center;">X</p>	
		<p style="text-align: center;">X</p>	
		<p style="text-align: center;">X</p>	
			<p style="text-align: center;">X</p>
	<p style="text-align: center;">X</p>		
			<p style="text-align: center;">X</p>

			X
		X	
			X
			X
	X		
			X

NO EVALUABLE	(X)		
NO EVALUABLE			(X)

