

MATERIA
Literatura e Arte

TITULACIÓN
Grao en Mestre/a de Educación Infantil

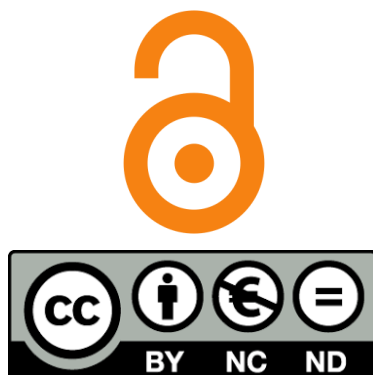
unidade
didáctica
1

Interartisticidade dende a literatura

Rocío García Pedreira
Marta Neira Rodríguez

Área de Didáctica da Lingua e da Literatura
Departamento de Didácticas Aplicadas
Facultade de Formación do Profesorado

unidadesdidácticas
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



Esta obra atópase baixo unha licenza internacional Creative Commons BY-NC-ND 4.0. Calquera forma de reprodución, distribución, comunicación pública ou transformación desta obra non incluída na licenza Creative Commons BY-NC-ND 4.0 só pode ser realizada coa autorización expresa dos titulares, salvo excepción prevista pola lei. Pode acceder Vde. ao texto completo da licenza nesta ligazón: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.gl>

© Universidade de Santiago de Compostela, 2024

Deseño e maquetación

J. M. Gairí

Edita

Edicións USC

<https://www.usc.gal/publicacions>

DOI

<https://dx.doi.org/10.15304/9788410142244>

MATERIA: Literatura e arte

TITULACIÓN: Grao en Mestre/a de Educación Infantil

PROGRAMA XERAL DO CURSO

Localización da presente unidade didáctica

Unidade I. Interartisticidade dende a literatura

Tema 1. Creatividade, escola e infancia

Tema 2. Interartisticidade dende a literatura: proxectos interdisciplinares

Tema 3. Relacións entre literatura infantil e ilustración

Tema 4. Libros de arte para a infancia

Unidade II. Literatura infantil e outras manifestacións artísticas

Tema 5. Literatura infantil e música

Tema 6. Literatura e cine na aula

Tema 7. Reescritura fílmica da literatura para público infantil

Tema 8. Do cine á literatura: camiños de ida e volta

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

OBXECTIVOS

COMPETENCIAS

CONTIDOS

1. Creatividade, escola e infancia
 - 1.1. Creatividade: concepto e parámetros
 - 1.2. O modelo da escola creativa
2. Interartisticidade dende a literatura: proxectos interdisciplinares
 - 2.1. As linguaxes da arte como discursos interartísticos
 - 2.2. A linguaxe literaria: da intertextualidade á intermedialidade
 - 2.3. Proxectos interdisciplinares a partir das artes
 - 2.3.1. As competencias nos proxectos interdisciplinares
 - 2.3.2. Os proxectos de comprensión interartística
3. Relacións entre literatura infantil e ilustración
 - 3.1. A lectura da imaxe nas obras literarias infantís
 - 3.2. Os libros mudos ou sen palabras para a infancia
 - 3.2.1. A alfabetización visual mediante cómics
4. Libros de arte para a infancia
 - 4.1. Clasificación dos libros de arte
 - 4.1.1. Os libros de arte na aula de infantil
 - 4.2. Biografías ilustradas de artistas
 - 4.2.1. Ideas de traballo na aula con biografías ilustradas

METODOLOXÍA

ATENCIÓN Á DIVERSIDADE

RECURSOS

- Recursos materiais
- Recursos espaciais
- Recursos dixitais

TEMPORALIZACIÓN

ACTIVIDADES

AVALIACIÓN

BIBLIOGRAFÍA/WEBGRAFÍA

PRESENTACIÓN

Esta Unidade Didáctica (UD), «Interartisticidade dende a literatura», encádrase na materia Literatura e Arte, que forma parte do plan de estudos do Grao en Mestre/a de Educación Infantil, titulación impartida na Facultade de Formación do Profesorado (Campus de Lugo) da Universidade de Santiago de Compostela (USC). Trátase dunha materia optativa, dentro da Mención en Educación Artística.

A materia está moi vinculada coa de Literatura Infantil e Dramatización, dado que amplía os coñecementos impartidos nela arredor do mundo da lectura e do libro infantil para analizar como, a través das obras infantís, se pode chegar ao tratamento doutras manifestacións artísticas. Así, pretende ofrecer espazos de encontro e diálogo arredor de diversas propostas do mercado editorial infantil actual, facendo fincapé naquelas que vinculan a literatura coas artes plásticas e visuais, co cine e coa música. Ademais, tamén busca promover a reflexión e adquisición de coñecementos arredor de cuestións de especial interese para aquelas persoas que van exercer a docencia tales como:

- Cal é o rol da literatura e doutras manifestacións artísticas no modelo da escola creativa?
- Como se elaboran proxectos interdisciplinares baseados nas artes?

«Interartisticidade dende a literatura» constitúe a primeira das dúas unidades que conforman a programación completa de Literatura e Arte e está conformada por catro temas:

- Tema 1. Creatividade, escola e infancia.
- Tema 2. Interartisticidade dende a literatura: proxectos interdisciplinares.
- Tema 3. Relacións entre literatura infantil e ilustración.
- Tema 4. Libros de arte para a infancia.

OBXECTIVOS

A guía docente da materia, dispoñíbel na páxina institucional da facultade da USC que a imparte, recolle unha serie de obxectivos presentados a continuación:

- Contemplan a literatura infantil como parte dun *continuum* artístico en que unha mesma historia pode ser contada a través de diferentes linguaxes: verbal, plástica, musical ou cinematográfica.
- Conseguir valorar con ferramentas axeitadas o álbum ilustrado como un obxecto con valor artístico *per se* que posúe, polo menos, dúas artes que interaccionan entre si, complementándose: a verbal e a visual.
- Coñecer diferentes recursos para o etapa 0-6 que parten do mundo do libro e que aluden a diferentes manifestacións artísticas.
- Acadar estratexias para desenvolver cos nenos e nenas diferentes actividades e proxectos que potencien neles o gusto por todas as manifestacións artísticas e que os inicien no seu coñecemento.

En canto aos obxectivos específicos da unidade elaboráronse os seguintes:

- Reflexionar sobre o concepto da interartisticidade e a súa aplicación no contexto da escola creativa.
- Desenvolver e actualizar coñecementos sobre as obras da literatura infantil que nacen da vinculación con outras manifestacións artísticas.
- Diferenciar os dous enfoques da intermedialidade e aplicalos na análise de obras intermediais.
- Achegarse ao proceso de desenvolvemento de propostas educativas que integran as diversas artes a partir do obxecto libro.

COMPETENCIAS

As competencias que debe adquirir o alumnado logo da realización da materia —sinaladas na *Memoria da titulación*— divídense en xerais, específicas e básicas. Dentro do primeiro grupo atópanse as seguintes:

- X.2. Promover e facilitar as aprendizaxes na primeira infancia, dende unha perspectiva globalizadora e integradora das diferentes dimensións cognitiva, emocional, psicomotora e volitiva.
- X.3. Deseñar e regular espazos de aprendizaxe en contextos de diversidade que atendan as singulares necesidades educativas do estudiantado, á igualdade de xénero, á equidade e ao respecto dos dereitos humanos.
- X.5. Reflexionar en grupo sobre a aceptación de normas e o respecto aos demais. Promover a autonomía e a singularidade de cada estudante como factores de educación das emocións, os sentimentos e os valores na primeira infancia
- X.11. Reflexionar sobre as prácticas de aula para innovar e mellorar o labor docente. Adquirir hábitos e destrezas para a aprendizaxe autónoma e cooperativa e promovela nos estudantes.

Con respecto ás competencias específicas, estarían as seguintes:

- E.50. Coñecer e utilizar adecuadamente recursos para a animación á lectura e á escritura.
- E.51. Adquirir formación literaria e, en especial, coñecer a literatura infantil.
- E.55. Saber utilizar o xogo como recurso didáctico, así como deseñar actividades de aprendizaxe baseadas en principios lúdicos.
- E.56. Elaborar propostas didácticas que fomenten a percepción e expresión musicais, as habilidades motrices, o debuxo e a creatividade.
- E.58. Promover a sensibilidade relativa á expresión plástica e á creación artística.

Finalmente, recolle a seguinte competencia básica:

- B.2. Que os estudantes saiban aplicar os seus coñecementos ao seu traballo ou vocación profesional e posúan as competencias que adoitan demostrarse

por medio da elaboración e defensa de argumentos e a resolución de problemas dentro da súa área de estudo.

Por outra parte, con respecto ás competencias chave establecidas pola Lei Orgánica 3/2020, do 29 de decembro, pola que se modifica a Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación, o desenvolvemento da materia vincúlase coas seguintes:

- Competencia en conciencia e expresións culturais (CEC).
- Competencia en comunicación lingüística (CCL).
- Competencias sociais e cívicas (CSC).
- Competencia para aprender a aprender (CPAA).
- Competencia dixital (CD).
- Sentido da iniciativa e espírito emprendedor (SIE).

CONTIDOS

Nesta UD trátanse contidos básicos sobre o modelo da escola creativa, a interartisticidade e as relacións entre a literatura infantil e as artes, profundando no caso da ilustración. Estes contidos son os seguintes:

- Tema 1. Creatividade, escola e infancia.
- Tema 2. Interartisticidade dende a literatura: proxectos interdisciplinares.
- Tema 3. Relacións entre literatura infantil e ilustración.
- Tema 4. Libros de arte para a infancia.

Cada un deles corresponde a un tema da materia, nos cales se afondará nas seguintes epígrafes.

1. Creatividade, escola e infancia

1.1. Creatividade: concepto e parámetros

A creatividade é o pensamento diverxente, tolerante e aberto a todas as alternativas posíbeis e a ideas inéditas e, por conseguinte, tamén o antídoto fundamental contra o pensamento único, dogmático e autoritario (Prado Díez, 1999). A nivel educativo, a creatividade pode ser utilizada como unha metodoloxía eficaz e fácil para que o alumnado e o persoal docente aprendan e ensinen de maneira significativa.

Segundo Pascale (2005) existen diversas consideracións para as persoas creativas:

- Persoas que expresan pensamentos inusitados, que son interesantes e estimulantes; por exemplo, unha persoa con afeccións diversas e unha mente áxil.
- Persoas que poden experimentar o mundo de maneiras novidosas e orixinais, individuos cuxas ideas son novas, con xuízos penetrantes, que poden facer descubrimentos importantes.

- Persoas que cambiaron a cultura nalgún aspecto importante, como Albert Einsten ou Frida Kahlo.

Por outra parte, Garaigordobil (2003) diferencia catro parámetros da creatividade:

- O produto creativo: cando un proceso dá como resultado un produto creativo, o procedemento foi en si mesmo creador, así como a persoa artífice.
- O proceso creador: xeralmente implica unha nova estruturación da realidade que supón unha desestruturación da mesma, e unha reestruturación en novos termos.
- A persoa creadora: o desenvolvemento da creatividade en contexto escolar permite que alumnado aprenda a:
 - Pensar por si mesmos de modo autónomo e independente.
 - Aprender de modo novo e gratificante.
 - Ensinar a pensar e a crear, a innovar e a inventar.
 - Encontrar un sentido novo na súa vida, en cada actividade diaria.
 - Desenvolver os multitalentos e as intelixencias múltiples, fomentando así a autonomía e adaptatividade a novas e inesperadas situacións.
- O ambiente creativo: o rol do contexto ambiental (físico e social) é moi importante en calquera actividade creativa de tres modos diferentes:
 - Porque pode actuar como fonte de ideas.
 - Porque provee un contexto no cal as ideas creativas poden ser fomentadas ou suprimidas.
 - Porque determina a maneira de valorar a creatividade nos suxeitos, a cal debe diferir en función do contexto.

1.2. O modelo da escola creativa

Non obstante, Garaigordobil (2003) tamén insiste en que a consecución dun ambiente creativo na escola enfróntase a diversos factores que o poden obstaculizar, os cales agrupa en tres tipos fundamentais:

- Afectivo-emocionais:
 - Inseguridade e medo a cometer erros.
 - Sentimentos de rexeitamento pola aprendizaxe.
 - Impulsividade na resolución de problemas.
 - Ausencia de dúbida ou de capacidade para cuestionarse as propias crenzas.
 - Autoimaxe negativa respecto ás propias capacidades creativas.
 - Preocupacións, sobreexcitación ou dificultades para a estabilidade emocional.
- Sociais:
 - Necesidade da aceptación e conformidade do grupo.
 - Modelo educativo autoritario.

- Relacións intergrupais competitivas.
 - Ambiente social con prexuízos, tradicional e que rexeita o novo.
 - Figuras adultas (docentes e familias) con escasos intereses culturais, pouco creativos, autoritarios e intolerantes.
 - Un ambiente social que non ofrece oportunidades de intercambio e descubrimento con outras realidades.
- Físico-ambientais:
- Medio físico monótono, estático, pobre de estímulos, inestábel, acelerado ou caótico.

Por outra parte, a autora tamén insiste na importancia do rol do/a docente creativo/a; é dicir, aquel profesional que facilita o fluír da creatividade na aula e deixa pegada no alumnado, nas familias e incluso “noutros/as compañeiros/as. Algunhas das funcións principais do/a docente creativo/a, recollidas por Garaigordobil (2003), serían as seguintes:

- Recoñecer e fomentar a creatividade no alumnado.
- Fomentar e crear un clima creativo.
- Crer nas posibilidades creativas de todo o alumnado.
- Crear experiencias ligadas ao goce tanto no proceso como no momento de creación.
- Facer gozar co esforzo creativo.
- Estimular o alumnado a que investigue e experimente.
- Alimentar a creatividade espontánea individual e grupal.
- Recoñecer e recompensar as manifestacións diverxentes e creativas, incluso aquelas que reporten erros.
- Animar a identificar e superar obstáculos.
- Fomentar a comunicación, o intercambio e a axuda entre compañeiros.
- Ser unha persoa facilitadora e dinamizadora.
- Saber ver, esperar e escoitar.
- Mostrarse tal e como é: ser auténtico para poder establecer relacións afectivas co alumnado baseadas no aprecio, a aceptación, a confianza e a comprensión empática.
- Converter a aprendizaxe en emoción e nun reto.
- Ser unha persoa creativa e interesarse por fomentar a creatividade en si mesma.
- Ser un modelo creativo, crítico e reflexivo.
- Coñecer as potencialidades e puntos febles propios, e saber facer bo uso deles.
- Ver a escola como un lugar para aprender, ademais de ensinar.
- Ser unha persoa intelectual transformativa, é dicir, aquela que ten un rol comprometido coa escola.

O modelo do/da docente creativo/a na sociedade actual responde aos modelos do *influencer* educativo e do adulto inspiracional propostos por Bazarra e Casanova (2019). No primeiro caso, trátase de alguén cuxa autoridade vén do seu (re)coñecemento e actuación, que afecta e cambia o comportamento das persoas, fai fluír a

aprendizaxe e promove a reflexión; tamén están presentes, abren camiños, preguntan, adaptacións ás demandas dos seus «seguidores», conmoven e producen impacto. Un adulto inspiracional é alguén que, pola súa forma de ser, a coherencia de como actúa e como pensa, mobiliza ideas, capacidades e alenta que se poñan en acción: fai xurdir ideas creadoras e fomenta a paixón do seu alumnado.

En síntese, fronte aos modelos das escolas tradicionais aparecen as escolas innovadoras, que crean persoas creativas, críticas, independentes e comprometidas. Neste novo modelo a educación a través da arte xoga un papel prioritario, converténdoa nunha potente ferramenta que invita a cuestionar o que ocorre na contorna e a transmitir valores e desenvolver o pensamento crítico, xerando cambio e transformación nos espazos sociais.

2. Interartisticidade dende a literatura: proxectos interdisciplinares

2.1. *As linguaxes da arte como discursos interartísticos*

Segundo o Dicionario da Real Academia Galega, a arte é a actividade humana que ten como fin a creación de obras estéticas. Trátase da expresión dunha forma de pensamento concreta, que corresponde a unhas coordenadas espazo-temporais determinadas, coas que establece un diálogo recíproco: a arte permite caracterizar unha sociedade nun momento determinado, ao mesmo tempo que a cuestiona e a impulsa a mellorar e (re)pensar(se), despregando ante ela unha representación particular de si mesma. Así, a arte transforma as vivencias sensoriais, perceptivas e cognitivas en valores, que a persoa artista presenta ao mundo, onde se converte en memoria cultural (González de Ávila, 2019).

A comunicación que establece a persoa creadora, a través da produción artística, co seu receptor ou espectador, permite caracterizar a arte como linguaxe:

- Verbal: literatura.
- Visual: pintura, escultura, arquitectura, fotografía.
- Sonora: música.
- Sincrética (mestura de varias linguaxes): teatro, cine, cómic, danza, videoxogos...

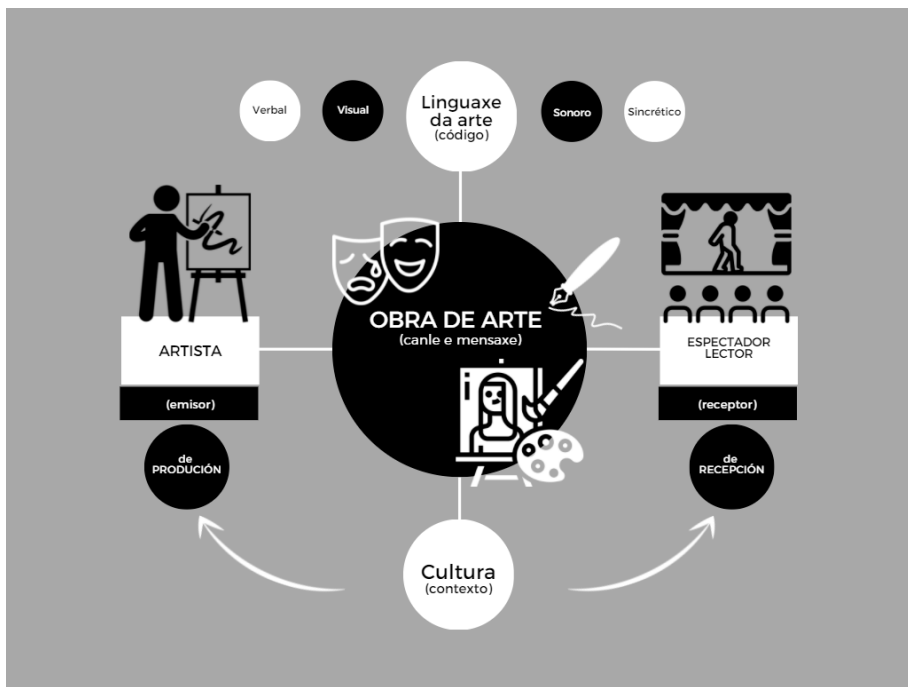
A arte é unha linguaxe non convencional, nin natural (non xorde de maneira espontánea ou inconsciente) nin artificial (elaborada para resolver unha necesidade). A creación artística utiliza unha linguaxe coñecida, pero cada unha das súas creacións ofrece un discurso concreto e irrepetíbel, o descubrimento dunha forma novidosa realizada con outras xa coñecidas, cuxa esencia é a emoción (Álvarez-Junco, 2016).

Segundo Álvarez Ramírez (2011), a linguaxe artística constitúe un discurso con efectos ideolóxicos. A súa efectividade depende da existencia dunha persoa espectadora que adopte unha postura activa na recepción, a partir da interacción cunha imaxe construída coa cal se identifica ou a cal o representa, e que xera nel unha resposta emocional. O mesmo autor tamén incide en que os discursos artísticos, como calquera dos outros discursos sociais, non viven na autosuficiencia nin están illados, xa que se relaciona cos demais, aceptándose ou rexeitándose, reformulándose e corrixíndose, nun intenso traballo colectivo que transforma o discurso en interdiscurso.

Así, a interartisticidade (relación entre artes) pode ser utilizada como estímulo para a creación artística ou un referente teórico para o estudo da obra de arte en relación con outras anteriores nas que se inspira ou sobre as que se (re)crea. Historicamente, as artes sentíronse incitadas a relacionarse: o discurso verbal estaba disposto a ver o visual, o visual a escoitar o verbal, o musical incitou ao corporal etc. Ademais, estas combinacións foron a base do nacemento das artes sincréticas.

Nunha das entradas do blog Decademia sobre a comunicación na arte (2018), explícase que a interacción coas obras de arte pode ser entendida como un particular proceso comunicativo entre a persoa artista (emisor) e o seu público/lectorado (receptor). A principal diferenza reside en que tanto a mensaxe como a canle fan referencia á creación artística en si mesma, que se atopa no centro do proceso. Ademais, os códigos da arte son múltiples e diversos, igual que o son as producións artísticas e as súas linguaxes. A continuación, recóllese un posíbel modelo de esquema comunicativo con respecto ás obras de arte:

Táboa 1. Modelo de esquema comunicativo da arte



Fonte: elaboración propia

Neste modelo, o contexto fai referencia á cultura. Ademais, alén de posíbeis dinámicas de mediación e interacción entre o creador e o seu público, a comunicación entre

a persoa emisora-artista e a persoa receptora-espectadora é de carácter unidireccional: a artista non se atopa presente, senón que colocou a súa mensaxe dentro da obra de arte. Polo tanto, a difusión da obra implica a súa extracción do contexto particular da persoa artista, para inserirse no contexto da receptora. Estes contextos poden ser moi distintos entre eles, polo que a interpretación que fai a persoa receptora vai ser única e particular, e despois compartida con outras persoas, coas cales pode coincidir ou non, e das cales pode extraer novos puntos de vista para a interpretación.

Neste sentido, a escola é un contexto particular, dentro da particularidade propia das coordenadas espazo-temporais do momento histórico e social, que tamén inflúe (positivamente ou non) no proceso de comunicación da arte.

2.2. A linguaxe literaria: da intertextualidade á intermedialidade

A linguaxe literaria é unha utilización particular da lingua, onde se teñen en conta aspectos de valor artístico, filosófico e estético, no lugar de simplemente comunicativos (Máxima Uriarte, 2020). O seu obxectivo é producir obras artísticas coa palabra, que se coñecen como textos literarios. O estudo dun novo texto literario debe ter en conta a necesaria relación que establece cos demais textos literarios xa existentes. Todo/a autor/a, durante a creación da súa obra, mantén un diálogo explícito e/ou implícito cos textos anteriores. Esta relación que un texto (oral ou escrito) mantén con outros textos, contemporáneos ou anteriores, é coñecida como intertextualidade. O Dicionario de Termos Literarios (DiTerLi) (recurso en liña accesíbel a través da seguinte ligazón: <http://bernal.cirp.gal/ords/dtl/r/diterli3/diterli> dirixido polo equipo GLIFO, explica que existe un concepto máis operativo de intertextualidade que busca identificar, clasificar e interpretar a vinculación máis ou menos directa dun texto con outros aos que alude de modo explícito ou implícito. Deste modo, na acepción do termo fálase de dous puntos de vista diferentes:

o primeiro punto de vista é transcendental (intertextualidade como condición de posibilidade de textos) e considera a obra literaria desde unha perspectiva esencialmente teórica, o segundo é empírico (intertextualidade como vinculación empírica entre uns textos e outros) e se relaciona coa crítica literaria, no sentido de que supón a análise concreta dunha obra determinada.

Ademais, para o entendemento e interpretación dunha nova obra literaria non só é importante a relación que establece con outras obras literarias, senón tamén con outras obras artísticas, o cal se relaciona co concepto da intermedialidade¹. O sustento teórico da intermedialidade aséntase na imposibilidade de abordar os fenómenos artísticos de maneira illada e, aínda que inicialmente só se aplicou ao ámbito das artes plásticas, rematou por ampliarse ao estudo doutro tipo de manifestacións.

¹ A (inter)medialidade entende o «medio» nun sentido abrangente, que acolle a materialidade sensíbel da representación (soporte) e a rede de disposicións simbólicas, convencións, institucións e prácticas culturais que configuran o carácter mediador da creación. Pode definirse como un sistema ou código que se emprega para transmitir información e que xera unha representación da realidade (Cubillo, 2013).

Integrando as propostas de Rajewsky (2005) e Prieto (2017), as prácticas intermediais poden ser estudadas dende dous enfoques distintos:

- Diacrónico: análise das distintas manifestacións mediais que se van dando ao longo da historia dun mesmo produto. Por exemplo, o xénero épico en producións moi afastadas no tempo, dende os poemas homéricos, a poesía épica renacentista, o *wester* hollywoodiense, a retransmisión dun partido de fútbol ou en diversas obras literarias e audiovisuais (tamén para a infancia).
- Sincrónico: análises enfocadas nas interaccións directas entre distintos medios nun contexto histórico específico e un campo cultural determinado. As categorías das prácticas intermediais contempladas serían:
 - Transposición intermedial: cambio de un medio a outro, como acontece no caso das adaptacións cinematográficas.
 - Combinación intermedial: cando se combinan e integran dous medios diferentes para constituír e significar un novo. Sería o caso da ópera, as *performance*, os cómics, as películas etc.
 - Referencialidade intermedial: cando a referencia a un ou varios medios se dá a partir da materialidade e os recursos semióticos² empregados para a construción do discurso, como sucede coa imitación ou a evocación de certas técnicas fílmicas en textos literarias, ou as referencias nun texto literario a unha película ou viceversa.

2.3. Proxectos interdisciplinares a partir das artes

2.3.1. As competencias nos proxectos interdisciplinares

Os proxectos interdisciplinares son propostas educativas baseadas na Aprendizaxe Baseada en Proxectos (ABP) que engloban un conxunto de tarefas e actividades relacionadas con distintas áreas/materias/competencias chave/intelixencias que xiran en torno a un eixo común ou núcleo de interese (tema), o cal se traballa dende un enfoque interdisciplinar/globalizador.

Neste sentido, as competencias chave cobran unha importancia fundamental. As dúas competencias de maior interese para o caso concreto dos proxectos interdisciplinares a partir das artes serían as seguintes (MINECO, s.d.):

- As competencias sociais e cívicas, que inclúen os seguintes saberes:
 - Saber:
 - Comprender códigos de conduta aceptados en distintas sociedades e contornas.
 - Comprender os conceptos de igualdade, non discriminación entre mulleres e homes, diferentes grupos étnicos ou culturais, a sociedade e a cultura.

² A Semiótica é a ciencia que estuda todos os códigos de comunicación dende diversos puntos de vista que fan referencia aos modos de produción, funcionamento e recepción.

- Comprender as dimensións intercultural e socioeconómica das sociedades europeas.
 - Comprender os conceptos de democracia, xustiza, igualdade, cidadanía e dereitos humanos.
 - Saber facer:
 - Saber comunicarse dunha maneira construtiva en distintos ambientes e mostrar tolerancia.
 - Manifestar solidariedade e interese por resolver problemas.
 - Participar de maneira construtiva nas actividades da comunidade.
 - Tomar decisións nos contextos local, nacional ou europeo mediante o exercicio do voto.
 - Saber ser:
 - Ter interese polo desenvolvemento socioeconómico e pola súa contribución a un maior benestar social.
 - Ter disposición para superar os prexuízos e respectar as diferenzas.
 - Respectar os dereitos humanos.
 - Participar na toma de decisións democrática a todos os niveis.
- A competencia en conciencia e expresións culturais, que inclúe os seguintes saberes:
- Saber:
 - Herdanza cultural (patrimonio cultural, histórico-artístico, literario, filosófico, tecnolóxico, medioambiental...).
 - Diferentes xéneros e estilos das Belas Artes (música, pintura, escultural, arquitectura, cine, literatura, fotografía, teatro, danza).
 - Manifestacións artístico-culturais da vida cotiá (vivenda, vestido, gastronomía, artes aplicadas, folclore, festa...).
 - Saber facer:
 - Aplicar diferentes habilidades de pensamento, perceptivas, comunicativas, de sensibilidade e sentido estético.
 - Desenvolver a iniciativa, a imaxinación e a creatividade.
 - Ser capaz de empregar distintos materiais e técnicas no deseño de proxectos.
 - Saber ser:
 - Respectar o dereito á diversidade cultural, o diálogo entre culturas e sociedades.
 - Valorar a liberdade de expresión.
 - Ter interese, aprecio, respecto, goce e valoración críticas das obras artísticas e culturais.

2.3.2. Os proxectos de comprensión interartística

Martín Murga (2018) define os proxectos de comprensión como unha tipoloxía de proxectos cuxa finalidade é a comprensión do alumnado mediante unha diversidade de accións ou tarefas (desempeños) que demostran que entenden o tema proposto (tópico xenerativo) e, ao mesmo tempo, que é capaz de assimilar ese coñecemento coa suficiente profundidade como para utilizalo noutras ocasións.

Polo tanto, os elementos principais do marco conceptual dos proxectos de comprensión serían os seguintes:

- Tópicos xenerativos: nó/concepto/idea/tema relativo a unha disciplina ou campo de coñecemento que actuará como nó do que van partir moitas liñas de comprensión. Deben:
 - Ser centrais para unha ou máis disciplinas.
 - Resultar atractivos para o alumnado, pola gran cantidade de recursos que permiten investigalos.
 - Permitir múltiples conexións entre os tópicos e a experiencia do alumnado, dentro e fóra da escola.
 - Espertar o interese o persoal docente.
- Metas de comprensión: pretenden identificar conceptos, procesos e habilidades que se quere que o alumnado desenvolva para facilitar a comprensión, identificando o que o/a docente considera máis importante que comprendan. Hai tres aspectos fundamentais para a súa realización:
 - Que sexan públicas e explícitas.
 - Que sexan centrais para a materia.
 - Que dispoñan dunha estrutura complexa.
- Desempeños de comprensión: actividades que requiren que “o alumnado use o seu coñecemento en novas formas e situacións. Mediante a súa realización reconfigura, expande e aplica o que aprendeu, ao mesmo tempo que explora e constrúe novas aprendizaxes a partir das previas. Axudan tanto a construír como a demostrar a comprensión.
- Avaliación” continua: proceso que ofrece sistematicamente ao alumnado unha resposta clara sobre o seu traballo, contribuíndo a mellorar os seus desempeños de comprensión, durante e despois do seu tratamento. Este proceso esixe que os desempeños estean guiados por criterios de avaliación que sexan claros, públicos, relacionados coas metas de comprensión e orientados polos fíos condutores.

A estrutura e metodoloxía propia deste tipo de proxectos ofrece moitas posibilidades no traballo coas formas de arte, xa que poden ser utilizadas como tópicos xenerativos, e pensar nelas nun sentido holístico e en interacción continua coas demais formas. Por exemplo, a partir do cine como tópico xenerativo, poden establecerse as seguintes metas de comprensión: a historia do cine (onde e como xurdiu o cine?);

o cine como arte (e en relación con outras artes), a través das películas (como se fai unha película? Que profesionais están implicados? Que roles cumpren? Xéneros? Técnicas? Bandas sonoras? Temáticas? Que é unha adaptación cinematográfica? Que libros que nós coñecemos teñen película? E viceversa?); ou como espazo: salas de cine (quen traballa nas salas de cine? Cales son as normas no cine? Como eliximos que ver? Con quen imos ao cine?). A partir destas metas de comprensión sería o momento de deseño das actividades ou desempeños de comprensión e da planificación da avaliación.

3. Relacións entre literatura infantil e ilustración

3.1. A lectura da imaxe nas obras literarias infantís

A habilidade de ler non ten sentido se non vai acompañada da comprensión, un dos aspectos que máis complica o proceso de aprendizaxe e interiorización da lectura. Ademais, tamén determina a posibilidade de adquisición de hábitos lectores duradeiros. Neste sentido, aprender a ler narracións a través das imaxes secuenciadas favorecerá o proceso de comprensión da linguaxe escrita.

Ruiz Guerrero (2014) destaca as vantaxes dun cambio de paradigma que lle dea prioridade á comprensión por enriba da descodificación. Para iso pártese dun afastamento inicial do verbal, centrando a atención na linguaxe visual dea prioridade á comprensión antes que á codificación pasa necesariamente por un afastamento inicial do verbal, centrando a atención na linguaxe visual. Ademais, ao non existir prentensións alfabéticas, durante a primeira infancia é posíbel concentrarse no vínculo afectivo que conecta as palabras, as historias e os libros cos seres humanos, creando unha base emocional que permita afrontar os retos posteriores da alfabetización (Trujillo García, 2011). Por outra parte, cómpre destacar que a linguaxe visual é o mecanismo máis antigo de comunicación utilizado polo ser humano (foron primeiro as imaxes e logo a linguaxe escrita).

Algunhas das vantaxes desta perspectiva con respecto á adquisición da lectura, segundo Ruiz Guerrero (2014), serían as seguintes:

- A posibilidade de que os lectores se sintan competentes, aínda que descoñezan ou non dominen o código escrito.
- O coñecemento e comprensión dos elementos básicos de toda narración, especialmente aqueles referidos á estruturación do relato.
- A aproximación aos aspectos espazo-temporais.
- A comprensión do sentido do que se está lendo, que excede a simple descodificación das imaxes.

Non obstante, a mesma autora tamén incide en que aínda que os mecanismos da percepción visual son os mesmos para todos os seres humanos con capacidade visual, as interpretacións e significados desligados da visión dunha imaxe son diversos e múltiples. Neste sentido, os principais factores que determinarían o modo de ver do individuo son:

- Idade: o modo de ver dunha persoa en idade infantil nunca pode ser equiparado ao dun adulto.

- Sexo: a socialización do xénero³, coas súas virtudes e grandes defectos, condiciona directamente a forma de ver do individuo.
- Intertexto vital: as experiencias que cada persoa experimentou ao longo da súa vida, sobre as que constrúe o seu autoconcepto e personalidade, determinan a resposta única e persoal ante un novo estímulo.
- Contorna cultural: a cultura e o contexto social no cal se medra tamén inflúe directamente a nosa maneira de ver e de interpretar o que se ve, xa que existen determinados significados construídos socialmente que son compartidos por un grupo máis ou menos numeroso de persoas.
- Intertexto lector multimodal: o concepto do intertexto lector amplíase agora á gran cantidade de estímulos ficcionais provenientes das distintas artes (literatura, cine, fotografía, ilustración, música etc.). Ademais, a recorrencia no contacto coas imaxes tamén vai variando a maneira de interpretar o que se ve, mellorando a súa comprensión e podendo atribuírlle novos significados. Deste xeito, o que nun momento era invisíbel ou irrecoñecíbel adquire agora sentido. Ademais, a consideración do intertexto lector multimodal fai valer a evidencia de que cando os máis novos comezan a interactuar con obras literarias xa pasaron por experiencias previas con diversos medios que facilitan o seu acceso ás linguaxes icónicas: teñen máis facilidade para o coñecemento de gran cantidade de imaxes e símbolos e aumenta a súa capacidade para poñelos en relación.

Outro aspecto fundamental que afecta á nosa maneira de ver é a interacción entre o que se espera ver (o previsíbel) e o que se desexa ver (o desexábel). Os creadores tenden a utilizar estas nocións para a creación dun modo de ver alternativo, xogando cos seus opostos —o non previsíbel e o non desexábel—, co propósito de sorprender ou desconcertar o espectador.

O cerebro é un permanente construtor de imaxes, que vincula de maneira continua percepción visual, imaxinación e memoria, e a partir desta relación vanse construindo os procesos de aprendizaxe (Duque Cárdenas, 2012). Ademais do carácter comunicativo da imaxe mediante a capacidade de representación de diversas realidades e a narración de historias, o seu potencial reside tamén nas innegábeis calidades plásticas e estéticas que posúe, as cales se foron nutrindo de maneira continua de diversas correntes artísticas.

3.2. Os libros mudos ou sen palabras para a infancia

Os libros mudos ou sen palabras son aqueles onde as imaxes teñen todo o peso narrativo. Bosch Andreu (2015) diferénciao en dous grandes grupos:

- Non narrativos: aqueles que non narran historias.
 - Imaxinario: libro de imaxes que tenden a xirar arredor dun tema concreto. Popularmente identifícanse cos libros acartonados de puntas redondeadas que conteñen fotografías ou debuxos de animais ou

³ A socialización de xénero é o proceso mediante o cal se aprenden as expectativas sociais, actitudes e comportamentos que se esperan da persoa en función do xénero.

outros obxectos que serven para que as crianzas coñezan o mundo que os arrodea, tamén coñecidos como dicionarios ilustrados. Non obstante, tamén poden ser elementos máis complexos como galerías de escenas, personaxes ou diversos elementos sen conexión narrativa.

- Libro-xogo⁴: aqueles que requiren dunha intervención activa do «lector», que nalgúns casos tamén poden ser nomeados como libros de actividades ou libros interactivos. As actividades propostas por estes libros poden estar relacionadas con actividades de busca, dedución, percepción, combinación ou outras accións, como debuxar, facer *puzzles*, inventar historias etc.
- Narrativos: libros sen palabras que conteñen narracións representadas unicamente mediante elementos gráficos.
- *Flipbook*: libro de pequeno formato que contén unha serie de imaxes con lixeiras variacións dunha páxina á seguinte que, ao ser pasadas con rapidez, crean a ilusión de movemento. De feito, aínda que se materializa como libro, é unha obra máis próxima ao mundo do cine, unha forma primitiva de animación.
 - Cómics: narración gráfica secuenciada en viñetas.
 - Álbums: álbums ilustrados narrativos cuxa unidade de fragmentación é a páxina (ou dobre páxina). Aínda que nun sentido estrito só debería ter as palabras que conforman o título e os créditos, é posíbel atopar subcategorías vinculadas:
 - Álbums case-sen-palabras: aqueles que inclúen algunhas palabras ou frases. Poden ser prescindíbeis (se se eliminan non afectarían á comprensión da mensaxe); de ancoraxe (aqueles que teñen unha función moi importante porque contextualizan a historia); ou imprescindíbeis (achegan unha información imposíbel de comunicar só con signos visuais non alfabéticos).
 - Álbums con secuencias-sen-palabras: van alternando entre “as canles textual e visual para narrar a historia.
 - Falso-sen-palabras: categoría ficticia para designar aqueles que poden ser considerados como álbums sen palabras ou case sen palabras que, observados con detenimento, pode certificarse que se trata de álbums ilustrados ou incluso libros ilustrados. O texto pode estar concentrado nalgún lugar do obxecto-libro, escondido mediante algunha estratexia propia da arquitectura do papel, ou ser externo, é dicir, estar contido nunha folla á parte, en internet ou noutros soportes (por exemplo CD).

Tamén existen formas híbridas onde as categorías mencionadas se combinan para dar lugar a obras novas.

⁴ A diferenza fundamental co libro-obxecto é que esta noción é máis abrangente, dando cabida á presenza de libros que xogan coa materialidade do libro como artefacto, sen ter por que renunciar ao carácter literario e/ou narrativo.

Ademais da adecuación das obras ás características do lectorado e aos obxectivos curriculares propostos, a selección de libros sen palabras debe ter en conta a importancia do deseño, que está vinculado á accesibilidade das obras en función do nivel de desenvolvemento motriz das crianzas e á súa capacidade de atraer e enganchar os (pre)lectores. A efectividade das conexións da infancia co obxecto libro favorecerá os futuros procesos lectores e o establecemento de hábitos relacionados. Algúns dos aspectos formais que a persoa docente debe ter en conta á hora de seleccionalos, recollidos por Arcenegui Navarro (2014), serían os seguintes:

- A cuberta: tapa dura, rústica ou branda, ilustracións repetidas ou non, imaxe de portada tamén incluída no interior, propósito da imaxe exterior (atracción de lectores ou de anticipación ao contido) etc.
- A letra (en ocasións só presente nos peritextos): tipo de fonte, tamaño, forma, cor etc.
- As páxinas: forradas, plastificadas, encadernadas, soltas, con espiral, encoladas, grosas, acartonadas etc.
- As imaxes: materiais, técnicas, procedementos etc.
- O estilo: ilustración primitiva, impresionista, gótica, realista, caricaturesca, hiperrealista etc.
- As cores: frías, suaves, vivas etc.

3.2.1. A alfabetización visual mediante cómics

Como xa se mencionou, un libro sen texto non significa necesariamente un libro sen narrativa, xa que a secuenciación de eventos pode estar recollida nos elementos gráficos. Neste sentido, a alfabetización visual fai referencia ao desenvolvemento de competencias relacionadas coa habilidade de comprensión e interpretación dos elementos visuais que posibilita a comunicación do seu significado (Encabo e Jerez, 2013). Pode vincularse coas imaxes que se atopan de maneira natural no ambiente ou aquelas creadas polo ser humano, polo que a alfabetización visual tamén se refire ao desenvolvemento de competencias mediante as cales se é capaz de descodificar, interpretar e gozar de diversas obras artísticas.

Existe a falsa crenza de que todas as competencias visuais se adquiren de maneira innata, mais recoñecer un signo non asegura a comprensión da mensaxe, nin leva implícita a significación do seu contido. De feito, a falta de formación neste sentido volve as audiencias máis vulnerábeis, debido a que non contan cos coñecementos e habilidades suficientes como para valorar criticamente as mensaxes, que poden ser asumidas e interiorizadas de maneira indiscriminada.

No caso dos cómics, estes deben gran parte do seu éxito á facilidade da súa lectura, xa que a reconstrución mental da narración textual é apoiada por imaxes que facilitan o proceso. O problema fundamental da lectura de cómics vén derivada do desenvolvemento da alfabetización visual e textual como realidades illadas sen conexión: non se pode conseguir a lectura efectiva dun cómic só fixándonos no texto, pero tampouco ao contrario. A linguaxe de cómic é unha forma de arte secuencial

(con estrutura narrativa) que precisa da descodificación simultánea de texto e imaxe, debido á súa natureza como textos multimodais⁵.

A linguaxe do cómic foi evolucionando, tomando elementos doutras linguaxes e adaptándoos para crear a súa propia. As convencións do cómic son as regras que deben coñecer e seguir as persoas autoras e lectoras para poder ler cómics e que compoñen a gramática propia desta forma de arte. A partir dos traballos de Lorente Rebollo (1990) e Cuñaro e Finol (2013), a continuación explícanse algunhas das principais convencións dos cómics:

- Globos: convención específica do cómic creada para representar graficamente os diálogos ou o pensamento dos personaxes, de maneira que puideran estar integrados na estrutura icónica da viñeta. Teñen múltiples formas, aínda que habitualmente adoptan a do óvalo, e adoitan apuntar a un personaxe determinado, ao cal se lle atribúe o seu contido fonético. Tamén xogan co valor expresivo da propia tipografía.
 - Cartelas: nos cómics é posíbel atoparse textos que aclaran ou amplían a historia, onde se adoitan recoller as palabras do (posíbel) narrador, inseridos en formas xeométricas, habitualmente rectangulares, coñecidas como cartelas.
- Convencións iconográficas:
 - Metáfora visual: convención gráfica propia dos cómics que expresa diversas informacións, especialmente relacionadas co estado dos personaxes, mediante signos icónicos de carácter metafórico. A súa orixe adoita responder a metonimias procedentes da linguaxe verbal (ver as estrelas, rachar corazón etc.).
 - Onomatopeas: representación verbal dun son.
 - Viñetas: recadro delimitado por liñas negras que representa un instante da historia, polo cal as viñetas son consideradas como a representación pictográfica do mínimo espazo e/ou tempo significativo e constitúen a unidade mínima da montaxe do cómic. Dentro dela adoitan coexistir a linguaxe icónica e verbal. As estratexias de construción da imaxe contida nas viñetas teñen en conta o valor expresivo de distintos elementos, entre os que se destacan
 - Os planos:
 - Gran plano xeral ou panorámico: valor descritivo do espazo.
 - Plano xeral: valor descritivo de personaxes ou ambientes determinados.
 - Plano enteiro: valor narrativo ou dramático.
 - Plano medio: valor narrativo, dramático e expresivo.
 - Primeiro plano: valor dramático.
 - Plano detalle: valor enfático.

⁵ Aqueles que nacen da combinación de dous ou máis tipos de linguaxes ou sistemas semióticos. Ademais do cómic, esta circunstancia tamén acontece nos álbums ilustrados.

- A angulación ou punto de vista:
 - Normal: o ángulo de visión é paralelo ao chan.
 - Picado: angulación oblicua do punto de vista, de xeito que a escena é vista dende arriba.
 - Contrapicado: oposto ao picado, a escena é vista dende abaixo.
 - Supino/nadir: ángulo contrapicado absoluto.
 - Cenital: ángulo picado absoluto.
- Os códigos xestuais dos personaxes, especialmente no relativo ás posibilidades expresivas do rostro.
- Recursos icónicos para a representación do movemento:
 - Liñas cinéticas: sinalan graficamente o espazo recorrido por un elemento.
 - Oscilación ou vibración: liñas que se debuxan seguindo a forma do obxecto que se ve axitado por un movemento vibratorio ou de vaivén.
 - Impacto: adoita representarse cunha estrela irregular.
 - Nubes: acompañan o desprazamento a modo de nube de po.
 - Deformación cinética: un obxecto defórmase como consecuencia do movemento.
 - Descomposición do movemento: reproducense as distintas posicións do movemento mediante a repetición desdebuxada das partes móbiles do personaxe.
 - Instantánea ou imaxe conxelada: detén a acción nun momento que determina unha situación inestábel ou de desequilibrio, desafiando as leis da física.

Os cómics para a primeira infancia adoitan ter pouco texto ou mesmo eliminalo por completo. Deste xeito, a nenez aprende a ler a imaxe secuenciada, para logo poder enriquecer esta práctica cos elementos textuais. Así, técese un camiño cara á lectura progresivo e respectuoso coas linguaxes multimodais propias do cómic e do cine. Ademais, tamén é habitual atopar formas híbridas resultantes da interacción do cómic, o álbum e/ou o libro-xogo.

4. Libros de arte para a infancia

As relacións entre os libros e as artes plásticas son fundamentais no mundo do libro infantil, literario e non literario, xa que a presenza de ilustracións é un aspecto enriquecedor a nivel cognitivo e afectivo. Mais tamén facilitan a lectura na etapa onde a habilidade de ler palabras e comprendelas aínda se torna algo complexo. Non obstante, é preciso tamén destacar que a presenza de ilustracións nos libros non deba estar vinculada unicamente co prelectorado, como un período de transición cara a obras «de verdade», cuxo contido está contido só na letra impresa.

Mais as relacións entre a literatura e as artes plásticas e visuais na creación de obras de especial interese para a educación estética e artística dos máis novos non só

se refiren ao mundo do álbum ilustrado ou lírico. O concepto de libro de arte para a infancia tende a ser complexo de limitar, xa que tamén se utiliza para facer referencia a libros sobre a práctica de arte, para aprender a pintar, debuxar ou incluso facer acuarelas. De maneira abrangente, o libro de arte fai referencia a diversos tipos de libros infantís de temática artística; é dicir, que tratan algún aspecto sobre o produto creativo, o proceso creador, o propio artista ou contidos da historia da arte, a través dunha linguaxe textual e visual adecuada ao lectorado infantil. O seu interese de utilización nas aulas reside na vinculación dos máis novos co mundo da arte dende unha perspectiva manual, e non intelectual (Díaz-Plaja, 2002). Especialmente nas primeiras idades, a interacción coa arte é a partir da creación artística e a experimentación en primeira persoa coas distintas técnicas e materiais, alén da contemplación e valoración crítica das súas manifestacións.

Do mesmo xeito que coas reescrituras que chegan ao mundo do libro dende diversas artes como o cine, a creación dunha gran parte de libros de arte responde a un exercicio de hipertextualidade entre un hipotexto, proveniente do mundo da arte, e o hipertexto, que pode tomar forma como álbum ilustrado, libro con ilustracións, libro-objeto etc.

4.1. Clasificación dos libros de arte

A pesar do debate sobre o concepto e as obras que con el se relacionan, a partir das propostas de Díaz-Plaja (2002) e Crespo Martín (2012), elaborouse unha posíbel clasificación do vasto mundo do libro de arte dirixido á infancia pensada para facilitar o proceso de escolla e programación didáctica do persoal docente:

- Libros de artista: obras cuxo compoñente visual foi feito por un artista de renome, recoñecido por parte da crítica e cun estilo propio ao que se mantén fiel, transformando o libro nunha obra de arte máis da súa produción. Estas circunstancias son tomadas como unha especie de «garantía de calidade».
- Libros explicativo-descriptivos: tamén coñecidos como libros «de coñecementos» ou «documentais». Trátase de libros informativos, con texto expositivo, que presentan cuestións e explicacións sobre o mundo da arte.
- Libros narrativo-descriptivos: libros co obxectivo de presentar aos lectores un (ou varios) movementos artísticos ou artistas a través do percorrido dun personaxe, xeralmente infantil, que guiará o lector durante a aprendizaxe.
- Libros-cadro: creados a partir dos personaxes dun cadro, que poden incluso chegar a presentarse como narradores, son libros onde se crean relatos sobre a xénese da obra ou sobre posíbeis historias paralelas. A ilustración tende a imitar ou render homenaxe ao estilo do artista da pintura.
- Libros sobre o/a artista: libros nos cales interesa a vida do propio artista, da cal se extraen os datos para construír a narrativa, a partir da cal se coñece tamén a súa obra e datos sobre o estilo artístico. Tenden a situar a/o artista como protagonista. Non se trata dunha biografía, senón que algúns datos

reais son utilizados para fabular sobre o personaxe e acercarse á súa produción.

- Libros co museo como escenario: este último grupo engloba aqueles libros cuxas historias acontecen dentro dun espazo recoñecido como un museo, real ou ficticio, mediante o cal se pode facer un percorrido polos distintos espazos que o constitúen. Nalgúns casos hai un personaxe inventado que nos guía pola historia e noutros os propios personaxes dos cadros ou obras saen das obras para protagonizar a narrativa.

Por último, engádesse aquí un último conxunto de obras que se vinculan co libro de arte porque desenvolven narrativas sobre o proceso creativo, de moito interese para o tratamento na aula de infantil. Neste grupo “estabelécense dúas categorías:

- Libros sobre creatividade e confianza creativa: habitualmente preséntase como álbums narrativos protagonizados por personaxes moi creativos que deben enfrontarse a distintas situacións que poden limitar ou influír negativamente na súa confianza creativa⁶.
- Libros sobre as profesións relacionadas coas artes: libros de carácter máis informativo, pero que tenden a manter certo grao de literariedade, que lle falan aos máis novos das profesións relacionadas coas artes.

4.1.1. Os libros de arte na aula de infantil

Aínda que as mesmas actividades propostas para os álbums ilustrados poden ser utilizadas cos libros de arte de carácter narrativo (especialmente relacionadas cos momentos antes, durante e despois da lectura, e co proceso de comprensión e interpretación das historias contidas), aquí propóñense algunhas ideas de actividades a partir dos tipos de libros de arte presentados ou para realizar logo da seu tratamento na aula:

- Partir da información dos libros de arte para ampliar os coñecementos sobre un artista, un movemento, unha obra ou calquera elemento relacionado.
- Propoñer actividades de recoñecemento e vinculación entre artistas e obras traballados. Tamén se poderían relacionar autores e obras con outros artistas e as súas producións, por aspectos como o estilo, o uso da cor, a técnica etc.
- «Imitar» as técnicas artísticas dos artistas presentados e experimentar con distintos materiais.
- Ilustrar textos facendo colaxes de distintas obras de arte.

⁶ Na Tedtalk realizada por David Kelley, titulada *¿Cómo construir tu confianza creativa?* (2012), o deseñador explica que a perda de confianza creativa está directamente relacionada co xuízo que facemos de nós mesmos como creadores, moi sensíbel de ser alterado pola valoración dos que nos arrodean. Ademais, tamén destaca a necesidade de deixar de dividir ás persoas como creativas e non creativas, para que pasen a entender que todas as persoas son creativas por natureza e alcancen un estado de autoconfianza creativa.

- Propoñer xogos a partir de obras.
- Crear historias a partir de obras de arte.

4.2. Biografías ilustradas de artistas

Calvo, Del Moral e Senís (2021) afirman que no mercado actual, dentro do libro informativo ou de non ficción para o público infantil, atópase un dos subxéneros específicos con maior éxito editorial: as biografías ilustradas; ademais, unha gran porcentaxe delas fan referencia a mulleres. O seu principal interese é ofrecer modelos e referentes para a infancia, especialmente nenas, relevantes en distintas disciplinas, cuxo traballo foi silenciado, menosprezado e tamén dificultado pola subordinación da muller e o feminino fronte á orde patriarcal.

Mais este non é o único núcleo temático destas obras, xa que se vai enriquecendo con novas achegas. Así, poden vincularse tanto con obras de divulgación narrada, mediante un enfoque máis literario, ou de divulgación documental, de carácter máis enciclopédico. En ambos os casos, o acompañamento da imaxe é fundamental, non só a nivel estético, senón tamén como un elemento cargado de contido e información de fácil acceso para os máis novos. Nalgúns casos, inclúen tamén estratexias da enxeñaría do papel, como solapas ou pop-ups, características dos libros-objeto (G-Pedreira, 2021).

O punto de unión entre o mundo do libro e das artes materialízase a través das biografías centradas en persoas importantes nas distintas disciplinas artísticas, de especial interese para o traballo sobre as competencias en conciencia e expresións culturais e a lingüística. Por outra parte, o feito de que estas obras se centren en figuras importantes provenientes de distintos lugares do mapa, convérteas en recursos interesantes para o tratamento da multiculturalidade.

Estas obras poden ser diferenciadas en dous tipos distintos:

- Álbums ilustrados sobre un artista concreto: de carácter máis narrativo, podendo estar escritos en prosa ou versos rimados. No caso de obras relacionadas co mundo da música, poden xirar en torno a un grupo musical e tenden a formar parte de coleccións, dentro dun selo editorial.
- Libros de biografías de artistas con ilustracións: de carácter máis descritivo, xa que tenden a tomar forma como pequenas descrições/presentacións textuais de cada artista, que ocupan un dos lados da dobre páxina, de xeito que na outra aparece unha ilustración que o retrata. Nestes casos, varias personalidades aparecen dentro dunha mesma obra, unidas por un nexo común que caracteriza o propósito do libro en si mesmo, como pode ser a disciplina da súa creación ou o feito de ser mulleres e, polo tanto, historicamente invisibilizadas.

4.2.1. Ideas de traballo na aula con biografías ilustradas

No caso dos álbums ilustrados, de novo interesa aplicar actividades de dinamización da lectura en base a predicións e os distintos momentos (antes, durante e despois da lectura), propias do traballo con obras literarias narrativas, na busca da comprensión e interpretación do contido. Porén, para orientar o tratamento destas biografías ilustradas na aula, a continuación preséntanse unha serie de orientacións xerais para a aplicación da estratexia das preguntas:

- Preguntar sobre a persoa: a partir da imaxe da cuberta ou do retrato que acompaña o texto biográfico, o primeiro paso será facer preguntas para detectar posíbeis coñecementos previos e facer predicións: «coñeces a esta persoa?», «a que credes que se dedica?», «atopades algunha pista sobre a súa profesión na imaxe?» etc.
- Preguntar sobre o que lle acontece á persoa: no caso onde se fai un percorrido pola vida e infancia da persoa, non só é importante facer preguntas que garantan a comprensión do que está ocorrendo na trama, senón tamén cuestións pensadas para vincular o lectorado co artista tratado: por exemplo, con respecto ás actividades que practica, as situacións que vive, os seus gustos e pasatempos etc.
- Preguntar sobre a disciplina á que pertence: estas obras poden ser utilizadas como un punto de entrada non só á propia artista, senón tamén á disciplina. Por exemplo, a partir dunha escritora conectar coa creación literaria e a lectura; a partir dunha pintora, coa pintura, os estilos pictóricos ou os movementos artísticos; ou a partir dun bailarín, cos estilos musicais, a danza ou incluso o xénero dos musicais en cine e teatro.

METODOLOXÍA

A metodoloxía utilizada ao longo da programación caracterízase por ser flexíbel, variada e aberta á innovación. Con todo, tamén pretende ser realista con respecto ao modelo metodolóxico instaurado na ensinanza universitaria.

Neste sentido, inicialmente as sesións divídense en expositivas e interactivas. No primeiro caso, trátase de sesións maxistras nas que se profunda nos contidos básicos recollidos na unidade. A exposición oral verase reforzada coa utilización de presentacións realizadas mediante *PowerPoint* e *Canva* nas que destaca o compoñente visual e se presentan os contidos esquematizados. Co obxectivo de dinamizar estes desenvolvementos de carácter máis teórico e promover a participación activa dos discentes, utilizaranse diversas estratexias. Algúns exemplos serían a proxección de vídeos e noticias ou a formulación de preguntas sobre algún dos aspectos traballados para iniciar debates. Tamén a lectura dramatizada de obras literarias que exemplifiquen os contidos desenvoltos.

As sesións interactivas, de carácter máis práctico, divíden os discentes en agrupamentos de menor número que facilitan o desenvolvemento de actividades co alumnado como protagonista. Así, a persoa docente pasa a converterse nun guía que

facilita os procesos de ensino-aprendizaxe. As estratexias utilizadas varían en función das actividades concretas, mais mantense constante o traballo cooperativo en pequeno grupo. Porén, tamén se planifican os tempos para que, en todas as sesións, haxa cabida para un momento de posta en común onde se comparta o traballo dos diferentes agrupamentos.

Por outra parte, os tempos de traballo autónomo non presencial do alumnado serán fundamentais para a materia. Non só para a realización das actividades pausadas, senón tamén no visionamento e lectura de recursos de maneira previa ao desenvolvemento da sesión onde se van traballar en profundidade. Así, aplícanse principios metodolóxicos do modelo da aula invertida que favorecen a motivación pola aprendizaxe e o aproveitamento do tempo lectivo presencial.

Alén disto, outros dos principios metodolóxicos fundamentais da programación serán:

- Aprendizaxe significativa, mediante a simulación e creación de casos ou situacións reais de comunicación na aula. Por exemplo, o deseño dun recuncho lector de aula ou a planificación de estratexias para dar resposta ao rexeitamento da lectura por parte dos escolares.
- Enfoque globalizador, poñendo en relación a educación lingüístico-literaria con outras áreas fundamentais como a educación en valores.
- Clima de seguridade e confianza, que resulta fundamental para o desenvolvemento de debates e dinámicas de lectura dialóxica.
- Aprendizaxe creativa, con especial énfase nas tarefas propostas nas sesións interactivas que buscan a aplicación práctica dos contidos teóricos para o desenvolvemento dun produto que logo deberá ser compartido cos demais.
- Acción titorial integrada na acción docente. Neste sentido, enténdese o rol do docente no proceso de ensino-aprendizaxe como un acompañamento baseado na comunicación interpersonal fluída, respectuosa, accesíbel e empática.

ATENCIÓN Á DIVERSIDADE

A atención á diversidade é fundamental para o fomento da inclusión en todos os niveis educativos e a súa extrapolación á realidade social alén das institucións. A Orde do 8 de setembro de 2021, pola que se desenvolve o Decreto 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros docentes de Galicia, recolle algunhas medidas ordinarias fundamentais coa finalidade de proporcionar unha resposta axustada ás necesidades educativas do alumnado. En concreto, as medidas ordinarias son aquelas que non afectan aos elementos prescritivos do currículo (obxectivos, contidos e criterios de avaliación).

No desenvolvemento da presente unidade, aplicaranse as seguintes:

- Adecuación da estrutura organizativa á diversidade do alumnado, mediante diferentes medidas como: a adaptación da programación de contidos en función dos horarios, a asignación de tempos para as titorías planificadas e

non planificadas, o coidado nos procesos de agrupamento do alumnado e a distribución dos espazos, dentro do posíbel.

- Actualización das programacións para adecualas ao alumnado e ás circunstancias do seu contorno.
- Darlle prioridade ás metodoloxías baseadas no traballo colaborativo en grupos heteroxéneos e á inclusión de iniciativas de titoría entre iguais.
- Adaptación dos tempos, dos instrumentos e dos procedementos de avaliación ás necesidades ou circunstancias do alumnado.

En todo caso, para todas as decisións que se poidan tomar neste sentido contarase co apoio e soporte do Servizo de Participación e Integración Universitaria (SEPIU) da USC, especialmente naqueles casos nos que no grupo haxa estudantes con Necesidades Específicas de Apoio Educativo e/ou Necesidades Educativas Especiais.

RECURSOS

A continuación farase unha aproximación aos diversos recursos (materiais, espaciais e dixitais) que se empregarán no desenvolvemento da materia e, por extensión, desta unidade. Con todo, non se esquece a importancia dos recursos humanos, tal é o caso do persoal docente responsábel do cumprimento de todos os aspectos recollidos nesta UD.

Recursos materiais

- Textos de referencia: textos teóricos principais que sustentan o desenvolvemento da unidade, centrados nos temas correspondentes, e recollidos na bibliografía.
- Textos lexislativos: nesta materia serán fundamentais diversos textos legais, tanto no desenvolvemento teórico como nalgunhas das actividades prácticas propostas.
- Material de estudo: aquel desenvolto pola persoa docente ou o propio alumnado para o estudo da materia ou o desenvolvemento dalgunhas actividades, como apuntamentos, resumos, esquemas ou mapas conceptuais.
- Obras literarias: seleccionadas previamente polo persoal docente responsábel da materia. Son o principal recurso utilizado durante o club de lectura e poderase acceder a elas nas diferentes bibliotecas da contorna (biblioteca da facultade, bibliotecas municipais etc.).

Recursos espaciais

- Aulas ordinarias: espazos asignados pola facultade nos cales se desenvolverá a totalidade das sesións.

- Aula Virtual da propia materia: espazo do Campus Virtual da USC onde son compartidos todos os textos de referencia e materiais de estudo elixidos e/ou elaborados polos axentes vinculados na aprendizaxe: docentes e discentes.

Recursos dixitais

- Presentacións dixitais: utilizadas nas sesións expositivas e nalgúnhas das interactivas, realizadas mediante *PowerPoint* e *Canva*.
- Recursos audiovisuais, dispoñíbeis na rede mediante *Youtube* e incluídos na webgrafía.
- Entradas de blog e noticias en publicacións dixitais.

TEMPORALIZACIÓN

A temporalización aquí presentada contempla datas concretas, sinaladas no calendario académico para o curso 2021-22. Así e todo, resulta facilmente adaptábel a outros cursos académicos nos que haxa pequenas variacións nas datas e nas sesións da materia.

Esta primeira UD está composta por 9 sesións presenciais de 90 minutos cada unha, 4 expositivas e 5 interactivas, e comeza na segunda sesión da materia, logo da de presentación.

Táboa 1. Temporalización da materia

■ Unidade I ■ Unidade II

| CALENDARIO | | EXPOSITIVA | INTERACTIVA |
|------------|---------------|---|---|
| SEMANA 1 | 31/XAN-06/FEB | Presentación da materia | SESIÓN 1: Creatividade, infancia e escola. Actividade: A miña historia de (non) ficción |
| SEMANA 2 | 07/FEB-13/FEB | SESIÓN 2: Interartisticidade dende a literatura | SESIÓN 3: Actividade: mapa conceptual dun proxecto de comprensión interartística |
| SEMANA 3 | 14/FEB-20/FEB | SESIÓN 4: Relacións entre literatura infantil e ilustración | SESIÓN 5: Actividade: <i>Petiscando libros</i> , un club de lectura docente (I) |
| SEMANA 4 | 21/FEB-27/FEB | SESIÓN 6: Libros de arte para a infancia | SESIÓN 7: Actividade: <i>Petiscando libros</i> , un club de lectura docente (II) |
| SEMANA 5 | 07/MAR-13/MAR | SESIÓN 8: Biografías ilustradas para a infancia | SESIÓN 9: Actividade: <i>Petiscando libros</i> , un club de lectura docente (III) |
| SEMANA 6 | 14/MAR-20/MAR | SESIÓN 10: Literatura infantil e música | SESIÓN 11: Actividade: <i>Petiscando libros</i> , un club de lectura docente (IV) |

| CALENDARIO | | EXPOSITIVA | INTERACTIVA |
|------------|---------------|--|---|
| SEMANA 7 | 21/MAR-27/MAR | SESIÓN 12: Literatura e cine na aula | SESIÓN 13: Actividade: análise narratolóxica de curtametraxes animadas |
| SEMANA 8 | 28/MAR-03/ABR | SESIÓN 14: Reescritura fílmica da literatura para público infantil | SESIÓN 15: Actividade: análise de películas dende a perspectiva de xénero |
| SEMANA 9 | 04/ABR-10/ABR | SESIÓN 16: Do cine á literatura: camiños de ida e volta I | SESIÓN 17: Actividade: <i>Petiscando libros</i> , un club de lectura docente (IV) |
| SEMANA 10 | 18/ABR-24/ABR | SESIÓN 18: Da cine á literatura: camiños de ida e volta II | SESIÓN 19: Actividade: <i>Petiscando libros</i> , un club de lectura docente (V) |
| SEMANA 11 | 25/ABR-01/MAI | EXPOSICIÓNS ORAIS | EXPOSICIÓNS ORAIS |
| SEMANA 12 | 02/MAI-08/MAI | Despedida: resolución de dúbidas e avaliación, por parte do alumnado, do desenvolvemento da materia e da actuación docente | Actividade: Concurso final da materia |

Fonte: elaboración propia

ACTIVIDADES

Nas sesións correspondentes ás clases expositivas desenvólvense teoricamente os contidos dos temas 2, «Interartisticidade dende a literatura: proxectos interdisciplinares», 3, «Relacións entre literatura infantil e ilustración» e 4, «Libros de arte para a infancia». O tema 1, «Creatividade, escola e infancia», introdúcese na primeira interactiva como paso previo á realización da actividade correspondente. A organización das sesións está recollida no seguinte cadro:

Táboa 2. Secuencia didáctica da unidade I

| | | |
|--------|----------|--|
| TEMA 1 | SESIÓN 1 | <p>A través da sección de anuncios do campus virtual encomendaráselle ao alumnado a tarefa previa de ver a <i>TedTalk</i> de Mac Barnett e a curtametraxe animada <i>Alike</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Actividade inicial: chuva de ideas e debate sobre o contido dos dous vídeos vistos, a partir de preguntas arredor da creatividade na infancia e a influencia dos adultos. A partir disto, introduciranse os contidos correspondentes ao tema 1, «Creatividade, escola e infancia». — Actividade de desenvolvemento: a actividade da sesión consistirá en que cada estudante, de maneira individual, cree un título e o argumento dunha obra de ficción que protagonice e mediante a cal deixe ver o tipo de docente que quere ser e a pegada que lles gustaría deixar. Para facilitar a tarefa, a persoa docente mostrará o seu propio desenvolvemento da actividade. — Actividade final: cada estudante expoñerá a súa historia, a cal será comentada tanto pola persoa docente como polo resto do grupo. |
| | | RECURSOS MATERIAIS E DIXITAIS |
| | | <ul style="list-style-type: none"> — Presentación dixital do tema 1. — Textos de referencia. — Apuntamentos do tema 1. — TedTalk de Mac Barnett: «Why a good book is a secret door» (2014). — Curtametraxe <i>Alike</i> (2015), dirixida por Daniel Martínez Lara e Rafa Cano Méndez. |
| | | |
| TEMA 2 | SESIÓN 2 | <p>Exposición maxistral de contidos teóricos do tema 2: «Interartisticidade dende a literatura: proxectos interdisciplinares». Irá acompañada da formulación de preguntas para a participación activa do alumnado e a lectura e visionado da curtametraxe <i>The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore</i> (2011) e da súa reescritura literaria homónima, en formato álbum ilustrado, publicado un ano máis tarde.</p> |
| | | RECURSOS MATERIAIS E DIXITAIS |
| | | <ul style="list-style-type: none"> — Presentación dixital do tema 2. — Apuntamentos do tema 2. — Textos de referencia. — Curtametraxe <i>The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore</i> (2011), dirixida por William Joyce e Brandon Oldenburg. — Obra literaria: <i>The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore</i> (2012). |
| | | |
| TEMA 2 | SESIÓN 3 | <ul style="list-style-type: none"> — Actividade inicial: Comezase pola exposición da parte final de contidos teóricos do tema 2 arredor dos proxectos de comprensión creativa, formulando preguntas e interactuando co alumnado para que conecten os contidos xa traballados cos novos que se requiren para actividade de interactiva. — Actividade de desenvolvemento: a actividade da sesión consistirá en que o alumnado, dividido por grupos de traballo, elabore o seu propio mapa conceptual dun proxecto de comprensión de carácter interartístico a partir dalgunha das formas de arte como tópico xenerativo. Para facilitar a tarefa, a persoa docente dará indicacións precisas de como afrontar a tarefa e mostrará un posíbel desenvolvemento da actividade a modo de exemplo. — Actividade final: os diversos grupos de traballo poñerán en común os seus mapas conceptuais, que serán comentados tanto pola persoa docente como polo resto do alumnado, con afán crítico e reflexivo. |
| | | RECURSOS MATERIAIS E DIXITAIS |
| | | <ul style="list-style-type: none"> — Presentación dixital do tema 2 e da actividade da sesión 3. |

| | | |
|--------|----------|---|
| TEMA 3 | SESIÓN 4 | <p>Exposición maxistral de contidos teóricos do tema 3: «Relacións entre literatura infantil e ilustración». Irá acompañada da formulación de preguntas para a participación activa do alumnado, do visionado de vídeos e da presentación de obras a modo de exemplo das categorías presentadas.</p> |
| | SESIÓN 5 | <p>RECURSOS MATERIAIS E DIXITAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> — Presentación dixital do tema 3. — Apuntamentos do tema 3. — Textos de referencia. — Libros presentados: <i>La invención de Hugo Cabret</i> (2007), <i>Imagina</i> (2014), estoxo con <i>Los libros de las estaciones</i> (2016), <i>The Fisherman & the Whale</i> (2019). — Vídeo <i>Andyation</i>: «Flipbooks with SOUND FX // Awesome Battle 1-10» (2021). <p>— Actividade inicial: o profesorado introducirá brevemente o concepto da lectura dialóxica e a estratexia do club de lectura na promoción de hábitos lectores. A continuación, introducirá a dinámica do club de lectura específico da materia, do pasaporte lector e do blog vinculados. Deseguido, o persoal docente presentará a obra <i>Croak Roll</i> (2015), de María Ramos, para que a súa actuación sirva de exemplo para o traballo que deberán realizar os distintos grupos de traballo.</p> <p>— Actividade de desenvolvemento: en primeiro lugar, introduciranse brevemente os cómics e álbums sen palabras escollidos para o club de lectura. A continuación, un representante de cada grupo de traballo deberá levantarse e escoller a obra sobre a que vai traballar o seu equipo. Finalmente, deberá ler e comentar a obra seleccionada, en base ás indicacións ofrecidas na intervención inicial da persoa docente.</p> <p>— Actividade final: os diversos grupos de traballo deberán presentar cadansúa obra. Deberán falar dos elementos paratextuais, o argumento, o seu potencial nas aulas, unha valoración persoal e algunha idea de actividade con ela.</p> <p>Ao final da sesión, encomendaráselle ao alumnado que revise o material relacionado co blog para resolver posíbeis dúbidas e comezar a facer as entradas.</p> <p>RECURSOS MATERIAIS E DIXITAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> — Cómic sen palabras: <i>Croak Roll</i> (2015). — Obras literarias seleccionadas para o club de lectura. — Videotitoriais e modelos para a subida de entradas no blog <i>Petiscando libros</i>. |

| | | |
|----------|--|--|
| TEMA 4 | SESIÓN 6 | Exposición maxistral de contidos teóricos da primeira parte do tema 4: «Libros de arte para a infancia». Como acontece nas demais sesións expositivas da unidade, irá acompañada da formulación de preguntas para a participación activa do alumnado e a presentación e lectura das obras literarias e dunha TedTalk recollidas no apartado de recursos para exemplificar algúns dos aspectos teóricos traballados; esta dinámica irá acompañada de predicións e momentos de debate e intercambio de percepcións sobre as obras. |
| | | RECURSOS MATERIAIS E DIXITAIS |
| | | <ul style="list-style-type: none"> — Presentación dixital do tema 4. — Apuntamentos do tema 4. — Textos de referencia. — Libros de arte: <i>La gran noche de los perros</i> (2005), <i>Se rueda</i> (2011), <i>¿Por qué el arte está lleno de gente desnuda?</i> (2016) e <i>Así se crea el arte</i> (2020), — TedTalk de TED David Kelley: «¿Cómo construir tu confianza creativa» (2012). |
| | SESIÓN 7 | A sesión 7 repite a mesma estrutura da sesión 5, cunha nova sesión do club de lectura. A obra utilizada pola docente para iniciar a dinámica será o álbum ilustrado sobre creatividade <i>¿Qué haces con una idea?</i> (2022), de Kobi Yamada e Mae Bessom. |
| | | RECURSOS MATERIAIS E DIXITAIS |
| | | <ul style="list-style-type: none"> — Obra literaria: <i>¿Qué haces con una idea?</i> (2022). — Obras literarias seleccionadas para o club de lectura. |
| | SESIÓN 8 | A través da sección de anuncios do campus virtual, encomendaráselle ao alumnado a tarefa previa de ver o vídeo correspondente a un fragmento dun capítulo do podcast <i>Estirando el chicle</i> titulado «Referentes de la infancia», dispoñíbel en Youtube. Unha vez na aula, comezase cunha chuvia de ideas sobre o contido do vídeo, facendo fincapé no concepto de referente e a importancia da súa Presenza na oferta cultural dirixida aos máis novos. O propósito disto é reflexionar sobre os cambios que o alumnado percibe con respecto á situación actual e á que viviron na infancia, así como pensar no rol que debe desempeñar a escola. A continuación, conectarase esta primeira actividade de introdución coa exposición maxistral de contidos teóricos da segunda parte do tema 4: «Libros de arte para a infancia». Como acontece nas demais sesións expositivas da unidade, irá acompañada da formulación de preguntas para a participación activa do alumnado e a presentación e lectura de diversos libros de arte con biografías de artistas e dun vídeo protagonizado pola escritora Irene Vallejo, elementos referenciados no apartado de recursos, que serven para exemplificar algúns dos aspectos teóricos traballados. Esta dinámica irá acompañada de predicións e momentos de debate e intercambio de percepcións sobre as obras. |
| | | RECURSOS MATERIAIS E DIXITAIS |
| | | <ul style="list-style-type: none"> — Presentación dixital do tema 4. — Apuntamentos do tema 4. — Textos de referencia. — Libros de arte: <i>Niños artistas</i> (2019), <i>Artistas. Mis primeros Héroes</i> (2020), <i>Creativas</i> (2020) e libros da colección «Saber más» de Bruño (<i>16 escritores muy muy importantes</i> [2010], <i>16 pintores muy muy importantes</i> [2010], <i>16 músicos muy muy importantes</i> [2010] e <i>16 mujeres muy muy importantes</i> [2013]). — Vídeo de <i>Aprendemos Juntos 2030</i>: «Las mujeres en la historia de los libros: un paisaje borrado. Irene Vallejo, escritora» (2020). — Vídeo de <i>Estirando el chicle</i>: «Referentes de la infancia» (2022). |
| SESIÓN 9 | A sesión 9 repite a mesma estrutura que as dúas interactivas anteriores, cunha nova sesión do club de lectura. A obra utilizada pola docente para iniciar a dinámica será o álbum ilustrado biográfico <i>Mary, que escribió Frankenstein</i> (2018), de Linda Bailey e Julia Sardà. | |
| | RECURSOS MATERIAIS E DIXITAIS | |
| | <ul style="list-style-type: none"> — Obras seleccionadas para o club de lectura. — Obra literaria: <i>Mary, que escribió Frankenstein</i> (2018). | |

Fonte: elaboración propia

AVALIACIÓN

A avaliación desta UD está inserida na da propia materia. Tomando como referencia a ponderación fixada no apartado de Sistema de Avaliación das correspondentes guías docentes, a cualificación final da materia será obtida a partir dunha proba escrita final (cun peso do 50 %) e dos seguintes traballos:

- Entradas no blog *Petiscando libros* (20 %): a partir dos libros traballados no club de lectura, os grupos de traballo creados nas interactivas deberán subir 5 entradas obrigatorias ao blog creado *ad hoc* para a materia (<https://petiscandolibros.wordpress.com/>). As entradas seguen a seguinte estrutura: datos bibliográficos, cuberta e imaxes interiores de mostra, tipoloxía de libro, recomendación de idade, recensión, curiosidade, 2 propostas de actividade e contidos curriculares de infantil relacionados. Logo da creación do borrador, o persoal docente será avisado para a súa corrección antes de programar a entrada para que sexa publicada na hora e data escollida.
- Traballo escrito grupal (10 %) e exposición (10 %): consiste na elaboración dun proxecto de comprensión interartística para algún dos cursos da educación infantil cuxo principal recurso sexan obras para a infancia na liña dos presentadas e traballadas na aula. Os apartados que debe incluír son: título; presentación e xustificación (nivel e temporalización); metodoloxía; obxectivos e contidos curriculares; mapa conceptual co tópico xenerativo, os fíos condutores e as metas de comprensión; atención á diversidade; recursos (materiais, persoais e espaciais); selección de obras utilizadas; elaboración da proposta (fases e/ou sesións cos seus respectivos desempeños); avaliación e conclusión.

Tamén se terá en conta a asistencia e participación (10 %). O principal instrumento utilizado será a folla de control da asistencia. Como se indica nas guías docentes da materia, se o alumnado falta a máis dun 20 % das sesións da materia, sen a xustificación oportuna, perderá o dereito ao sistema de avaliación continua.

Ademais, para a valoración e seguimento da participación, o profesorado elaborará un diario de clase e unha folla de rexistro descritivo sobre a dinámica de clase, especialmente das sesións interactivas, intentando adaptar e/ou reforzar aqueles aspectos nos que se detecte un baixo rendemento. Prestarase especial atención aos referidos ao clima creado na aula e á interacción entre as persoas implicadas (profesorado e alumnado).

A UD aquí desenvolta terá un peso variábel nos distintos traballos pautados. Non obstante, no caso do traballo grupal, do exame e da valoración da asistencia e participación, nos que todos os contidos da materia serán fundamentais para o seu desenvolvemento, o peso desta UD é dun 50 % do total. Esta porcentaxe foi obtida tendo en conta que ocupa 9 sesións das 19 totais da programación.

No caso das entradas de blog, a esta UD correspóndenlle as entradas a partir de cómics e álbums sen palabras, libros de arte e biografías ilustradas de artistas. Cómpre destacar que a pesar de ter fixadas 6 sesións interactivas con club de lectura,

o número de entradas no blog obrigatorias para obter a máxima cualificación neste apartado será de 5. A realización ou non dunha sexta será de carácter voluntario.

En relación aos traballos escritos, no caso de que a persoa docente detectase producións copiadas/plaxiadas ou sen a debida citación de fontes incorrerase na suspensión automática da entrega.

O proceso de avaliación da materia e, de maneira implícita, tamén desta UD, contempla tamén a avaliación da propia materia e da acción do persoal docente. Neste sentido, utilizarase un cuestionario de *Google Forms*, con distintos tipos de preguntas, cuxo enlace será facilitado á totalidade do alumnado. Trátase dun instrumento facilitado polo profesorado á marxe da avaliación institucional. De maneira anónima, aqueles discentes que queiran poderán realizalo, ofrecendo datos moi importantes para a mellora da organización da materia en vindeiros anos. Para a avaliación concreta do club de lectura e o blog tamén se usarán dous cuestionarios diferenciados realizados *ex professo*:

- Un pasaporte lector onde os distintos grupos de traballo poderán facer o seguimento e a valoración das obras lidas no club de lectura. Ademais, este elemento contará cun cuestionario con preguntas de escala tipo *Likert* onde poderán valorar aspectos en relación ao club, ao blog e outras máis xerais (sobre a selección, o ambiente de aula, o rol da docente e os materiais creados).
- Un cuestionario con preguntas abertas, dicotómicas, de resposta múltiple e de escala tipo *Likert*, arredor da relación directa da experiencia do club cos hábitos lectores e a formación do alumnado como futuros mediadores.

BIBLIOGRAFÍA/WEBGRAFÍA

- ÁLVAREZ RAMÍREZ, W. (2011): Cronotopos y dinámica enunciativa en los modos particulares del discurso artístico-visual, *Revista Nexus Comunicación*, 10, 230-245. DOI <https://doi.org/10.25100/nc.v0i10.815>
- ÁLVAREZ-JUNCO, J. (2016): Forma y transgresión: el discurso del arte, *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(1), 91-104. DOI https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n1.47552
- ARCENEGUI NAVARRO, J. M. (2014): La importancia de las ilustraciones en las obras infantiles, *Publicaciones didácticas*, 51, 115-167.
- BAZARRA, L. e O. CASANOVA (2019): *Influencers educativos, ¿Cómo transformarnos en adultos inspiracionales?*, Madrid: SM.
- BOSCH ANDREU, E. (2015): *Estudio del álbum sin palabras* [Tese de doutoramento], Barcelona: Universitat de Barcelona.
- CALVO VALIÓS, V., C. DEL MORAL BARRIGÜETE e J. SENÍS FERNÁNDEZ, J. (2021): Vidas en verso: los libros de no ficción biográficos como herramienta para una educación integral e intercultural, *Lenguaje Y Textos*, 54, 55–65. DOI <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15767>

- CRESPO MARTÍN, B. (2012): El libro-arte / libro de artista: Tipologías secuenciales, narrativas y estructuras, *Anales de Documentación*, 15(1). DOI <https://doi.org/10.6018/analesdoc.15.1.125591>
- CUBILLO PANIAGUA, R. (2013): La intermedialidad en el siglo XXI, *Diálogos. Revista electrónica de Historia*, 4 (2), 169-179. <https://www.redalyc.org/pdf/439/43928825006.pdf>
- CUÑARRO, L. e J. E. FINOL (2013): Semiótica del cómic: códigos y convenciones, *Signa: Revista de La Asociación Española de Semiótica*, 22, 267-290. DOI <https://doi.org/10.5944/signa.vol22.2013.6353>
- DÍAZ-PLAJA, A. (2002): Leer palabras, leer imágenes: arte para leer. En A. MENDOZA FILLOLA (Coord.): *La seducción de la lectura en edades tempranas*, Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 219-252. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/10997/19/0>
- DUQUE CÁRDENAS, M. I. (2012): La ilustración en el cuento infantil, *Alarife: Revista de arquitectura*, 23, 12-35.
- EDITORIAL (2018): ¿Cómo funciona la comunicación en el arte?, *Decademia. La nueva academia*. <https://decademia.com/como-funciona-la-comunicacion-en-el-arte/>
- ENCABO FERNÁNDEZ, E. e I. JEREZ MARTÍNEZ (2013): Lingüística aplicada y alfabetización visual. el desarrollo de la competencia intercultural, *Revista Nebrija*, 13. <https://www.nebrija.com/revista-linguistica>
- EQUIPO GLIFO (s.d.): *Diccionario de termos literarios*. <http://bernal.cirp.gal/ords/dtl/r/diterli3/diterli>
- GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, M. (2003): *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*, Madrid: Pirámide.
- GONZÁLEZ DE ÁVILA, M. (2019): Una Fundamentación Semiótica Para Los Estudios Interartísticos, *Humanidades: Revista De La Universidad De Montevideo*, 6, 177-97. DOI <https://doi.org/10.25185/6.7>
- G-PEDREIRA, R. (2021): A materialidade do libro na creación de espazos figurados en EL gran hotel Wes Anderson, de Nuria Díaz, *Boletín Galego de Literatura*, 58, 29-42. DOI <http://dx.doi.org/10.15304/bgl.58.7683>
- LORENTE REBOLLO, T. (1990): El lenguaje del cómic, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 2, 141-160. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9090110141A>
- MARTÍN MURGA, M. (2018): *El trabajo por proyectos. Una vía para el aprendizaje activo*, Madrid: Santillana.
- MÁXIMA URIARTE, J. (2020): Linguaxe literaria, *Características*. <https://www.caracteristicas.co/lenguaje-literario/>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN E FORMACIÓN PROFESIONAL (s/d). *Competencias clave*. <https://www.culturaydeporte.gob.es/educacion/mc/lomce/curriculo/competencias-clave/competencias-clave.html>
- PASCALE, P. 2005: ¿Dónde está la creatividad? Una aproximación al modelo de sistemas de Mihaly Csikszentmihalyi, *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 61-84. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0505110063A>

- PRADO DÍEZ, D. De (1999): *EDUCREA: la creatividad, motor de la renovación esencial de la educación*, Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- PRIETO, J. (2017): El concepto de intermedialidad: una reflexión histórico-crítica. *Pasavento, Revista de estudios hispánicos*, V(1), 7-18. DOI <http://hdl.handle.net/10017/28379>
- RAJEWSKY, I. O. (2005): Intermediality, Intertextuality, and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality, *Intermedialités / Intermediality*, 6, 43–64. DOI <https://doi.org/10.7202/1005505ar>
- RUIZ GUERRERO, L. (2014): Iniciación a la lectura desde un paradigma no verbal. Posibilidades del álbum ilustrado sin texto escrito en el aula de educación infantil. En P. MIRALLES, M. B. ALFAGEME e A. RODRÍGUEZ (Eds.): *Investigación e innovación en Educación Infantil*, Murcia: Universidad de Murcia, pp. 207-216.
- TRUJILLO GARCÍA, A. M. (2011): La importancia de la lectura desde la infancia, *Temas para la Educación*, 16. <https://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=6273&s=0&ind=279>



Unha colección orientada a editar materiais docentes de calidade e pensada para apoiar o traballo do profesorado e do alumnado de todas as materias e titulacións da universidade

unidadesdidácticas
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA