

# O INGLÉS EN INFANTIL: UNHA PORTA AO PLURILINGÜISMO





# **O INGLÉS EN INFANTIL: UNHA PORTA AO PLURILINGÜISMO**

XUNTA DE GALICIA

**Coordinación da edición**

Fco. Xabier San Isidro Agrelo

**Grupo de traballo técnico**

María Victoria Navaza Blanco

Ángeles Abelleira Bardanca

Fco. Xabier San Isidro Agrelo

Rosa López Boullón

**Deseño e maquetación**

Shöne

**Ilustración**

frunfrián

**Edita**

Consellería de Educación e Ordenación Universitaria

**Imprime**

Tórculo Artes Gráficas, S. A.

ISBN: 978-84-453-4723-2

D.L.: C 246-2009

# **O INGLÉS EN INFANTIL: UNHA PORTA AO PLURILINGÜISMO**



# PRESENTACIÓN

*A maior prerrogativa da inocencia é non ter medo de ningunha mirada e non sospeitar de ningunha lingua.*  
Samuel Johnson

Falar de aprender linguas na primeira década do século XXI é falar de cambio, de renovación. Na Europa de hoxe, inmersa na vertixe da globalización, na mobilidade de cidadáns e cidadás e no continuo desenvolvemento das tecnoloxías da información e da comunicación, o concepto de comunicación é diferente. De aí que as recomendacións europeas en materia de linguas vaian enfocadas cara ao plurilingüismo, pero un plurilingüismo que non esquece a importancia das linguas rexionais e minoritarias. Falar de competencia en comunicación lingüística é falar do papel das linguas ambientais e estranxeiras na construción dunha identidade europea e da integración de España e Galicia en Europa.

En consonancia coas directrices europeas, dentro das medidas recollidas no Plan de Linguas da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, que ten como obxectivo o fomento do feito plurilingüe, atópanse os programas de anticipación da lingua inglesa en educación infantil, un plan experimental para o que, dende hai catro anos, existe un compromiso decidido por parte da Xunta de Galicia a través da creación de materiais para facilitar o labor ao profesorado participante e do deseño de formación específica para o profesorado que imparte inglés nesta etapa, a través non só das actividades contidas nos plans de formación do profesorado senón tamén mediante o Programa de apoio ao ensino e aprendizaxe de linguas estranxeiras, PALE. Este compromiso ten dado como resultado que máis do 90% dos centros que imparten educación infantil en Galicia estean acollidos aos programas de anticipación.

A presente publicación nace como elemento facilitador do labor docente do profesorado especialista de inglés que imparte nos tres cursos do segundo ciclo de educación infantil. Nace porque, dada a experiencia acumulada, esta Consellería considera que chegou o momento de xeneralizar o ensino do inglés no segundo ciclo de educación infantil a partir do vindeiro curso escolar 2009-2010.

Consideramos que é necesario abordar a iniciación e exposición á lingua inglesa dende o equipo de infantil, tendo en conta os aspectos de organización e de dinámica da aula, respectando os tempos de adaptación á escola, seguindo estratexias metodolóxicas adecuadas á idade dos nenos e das nenas, organizando os propios espazos disponibles, planificando sesións lúdicas curtas con tempos apropiados á etapa, contando coa participación do profesorado titor, utilizando os recursos da propia etapa que, pola súa polivalencia, poden ser facilmente reconvertidos e utilizados nas sesións de aprendizaxe doutras linguas diferentes ás maternas. Outro aspecto importante é a presenza do profesorado especialista. En ningún caso debe ser considerado como un elemento alleo e artificial. Debe formar parte do equipo de Infantil, coordinarse con el e establecer, coa axuda do profesorado titor, un lazo afectivo e de traballo adecuados.

O obxectivo principal desta publicación é achegar o mundo da educación infantil ao profesorado especialista de inglés e fornecelo de propostas de traballo que exemplifican como ha de concibirse a exposición ao inglés nesta etapa, unha etapa idónea para comezar a sentar as bases da futura competencia plurilingüe e intercultural do alumnado.

*Laura Sánchez Piñón*  
Conselleira de Educación e Ordenación Universitaria





# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>9</b>
Aprendizaxe temperá da terceira lingua: unha porta ao plurilingüismo <i>Fco. Xabier San Isidro Agrelo</i>	
<b>2. O PRIMEIRO ACHEGAMENTO .....</b>	<b>17</b>
O alumnado de curta idade e as linguas estranxeiras: emocións e afectividade <i>María Elisa Vázquez González</i>	
<b>3. O PAPEL DAS LINGUAS EN EDUCACIÓN INFANTIL.....</b>	<b>23</b>
A aprendizaxe da lingua estranxeira en idades temperás <i>Carmen Alario Trigueros</i>	
3.1. A aprendizaxe dunha lingua estranxeira en educación infantil.....	25
3.1.1. Que se adquire cando se aprende unha lingua diferente á materna?.....	26
3.1.2. Lingua e cultura no desenvolvemento da competencia comunicativa .....	27
3.1.2.1. A linguaxe non verbal, conexións entre o período de silencio e a adquisición da linguaxe .....	27
3.1.2.2. A importancia do contexto comunicativo no desenvolvemento das aprendizaxes .....	28
3.1.3. As estruturas de interacción meniño/a-persoa adulta: formatos .....	29
3.2. Conexións entre a lingua e o pensamento. Ou como pode contribuír a lingua estranxeira a fomentar estratexias de pensamento? Lingua e representación do mundo: selección de estra- texias de aprendizaxe efectivas para a planificación do traballo de aula en lingua estranxeira en educación infantil .....	31
3.2.1. Formatos de interacción: formatos narrativos e non-narrativos nun currículo centrado no proceso de aprendizaxe.....	31
3.2.2. O deseño da secuencia de traballo en lingua estranxeira en educación infantil: metodoloxía e actividades .....	33
3.2.2.1. As secuencias de traballo en educación infantil.....	33
3.2.2.2. Metodoloxía por tarefas en educación infantil.....	34
3.2.2.3. Pasos na selección das tarefas e organización na secuencia de instrución .....	35
3.3. Materiais na aula de educación infantil.....	37
<b>4. ASÍ TRABALLAMOS EN INFANTIL .....</b>	<b>43</b>
4.1. Consideracións metodolóxicas xerais para a etapa de educación infantil .....	45
<i>Eva García Sexto</i>	
4.2. As competencias básicas na educación infantil.....	53
<i>Manuel Andrés Maroño Frade</i>	
4.2.1. Desenvolvendo competencias: un labor conxunto .....	54
<b>5. MEU DITO, MEU FEITO: UN ENFOQUE GLOBALIZADO.....</b>	<b>61</b>
5.1. Propostas didácticas para traballar o inglés con nenos e nenas de tres, catro e cinco anos .....	63
<i>Andrea Pérez Garabán</i>	
5.1.1. The Gingerbread Man.....	67
5.1.2. Toothfairy .....	73
5.1.3. Autumn Fruit.....	77
5.2. Cinderella: Unha proposta didáctica para aulas mixtas do segundo ciclo de educación infantil .....	82
<i>Concepción Fernández Torices</i> <i>Luz Quiroga Fraga</i>	
<b>6. BIBLIOGRAFÍA E RECURSOS PARA O PROFESORADO .....</b>	<b>101</b>





INTRODUCCIÓN



# APRENDIZAXE TEMPERÁ DA TERCEIRA LINGUA: UNHA PORTA AO PLURILINGÜISMO

Fco. Xabier San Isidro Agrelo

Asesor de Linguas Estranxeiras da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria

Para abordar a aprendizaxe da primeira lingua estranxeira ou adicional<sup>1</sup> en educación infantil cómpre entender primeiro a dimensión europea canto ao desenvolvemento da política educativa no que respecta ás linguas.

O 21 de novembro de 2008 a Comisión Europea presentou os datos do estudo de Eurydice, rede de información sobre a educación en Europa, sobre o ensino de idiomas nos centros educativos europeos. O estudo, a través de corenta indicadores, amosa o crecente apoio por parte dos Estados Membros da Unión Europea á aprendizaxe de linguas e á aprendizaxe delas a *unha idade cada vez máis temperá*. Este estudo evidencia a cada vez maior implicación por parte dos Estados Membros no que respecta ao ensino e aprendizaxe de linguas, que, no caso de linguas adicionais, non é máis que o resultado da política lingüística levada a cabo nos últimos anos, centrada no fomento do plurilingüismo e a interculturalidade a través de varias liñas de actuación: aprendizaxe temperá de linguas estranxeiras ou adicionais, o ensino e aprendizaxe de contidos a través de linguas adicionais (CLIL), o desenvolvemento de estratexias de motivación cara á aprendizaxe de linguas (formación do profesorado, programas de inmersión, intercambios, creación de redes, etc.) e o apoio ás linguas denominadas “minoritarias”.

Cando se trata o tema da política educativa referente ás linguas no marco da Unión Europea, acostúmase mencionar o **Libro Branco da Comisión Europea sobre a Educación e Formación** do ano 1995 como referente principal para o que está a acontecer na actualidade, xa que sentaba as bases do que constituiría o ensino de linguas nos anos seguintes. O devandito documento explicita a necesidade de coñecer outras culturas e linguas europeas e propón desenvolver o ensino de, cando menos, dúas linguas comunitarias entre os mozos e mozas, promover técnicas innovadoras de ensino de idiomas, dar a coñecer nos centros educativos as boas prácticas docentes e favorecer a sensibilización cara ás linguas e culturas dos países membros xa *dende idades temperás*.

Pero, sen dúbida, o acontecemento máis importante nos últimos anos, que está a transformar os modos de aprender e ensinar linguas, e que foi consecuencia do interese renovado pola aprendizaxe e o ensino de idiomas, foi a publicación do **Marco Común Europeo de Referencia para as Linguas: aprendizaxe, ensino, avaliación** (2001) e o nacemento do **Portfolio Europeo das Linguas**, concibidos para promover o plurilingüismo, aumentando a motivación e o apoio dunha aprendizaxe máis eficiente das linguas ao longo de toda a vida.

Máis especificamente, canto á aprendizaxe de linguas en idades temperás, xa o Consello de Europa, na súa resolución do 16 de decembro de 1997 consonte a aprendizaxe temperá de linguas adicionais establece que este tipo de aprendizaxe pode ser un factor significativo cara á consecución de dous obxectivos básicos:

- a) manter a diversidade cultural e lingüística;
- b) e promover o multilingüismo (no sentido do actual plurilingüismo) europeo.

Posteriormente, a Comisión Europea, no seu documento **Promover a aprendizaxe de linguas e a diversidade lingüística: plan de acción 2004-2006** (2003) expresou a súa intención de estender, consolidar e desenvolver a aprendizaxe temperá de unha ou máis linguas estranxeiras ou adicionais

---

<sup>1</sup> Termo cada vez máis estendido entre expertos na Unión Europea, que xa utilizaron Judd, Tan e Walberb, na publicación da UNESCO Teaching Additional Languages (2001) traducida por Raquel Amaya Martínez: “Por múltiples razones hemos escogido las dos últimas palabras del título de esta guía *Enseñanza de idiomas adicionales* en vez de los términos más comúnmente utilizados *Segundo Idioma* o *Idioma Extranjero*, ya que es posible que los estudiantes estén aprendiendo más de uno o dos idiomas. La palabra *adicional* los abarca a todos excepto, por supuesto, la lengua materna. Un idioma adicional, además, podría no ser extranjero ya que mucha gente en su país puede hablarlo cotidianamente. Por otro lado, el término *extranjero* puede sugerir la idea de extraño, exótico o, incluso, intruso, todas ellas con connotaciones no deseables. La elección del término *adicional* está basada en nuestra creencia de que los idiomas adicionales no son necesariamente inferiores, superiores o un sustituto de la primera lengua del estudiante.”

en cada un dos Estados Membros: “É unha prioridade para os Estados Membros asegurar a aprendizaxe de linguas en educación infantil e primaria, porque é xusto nestas etapas onde se forman as actitudes cara a outras linguas e culturas, así como os alicerces para a futura aprendizaxe de linguas. [...]. Os e as aprendices temperáns fanse conscientes dos seus propios valores culturais e influencias e comezan a apreciar outras culturas”. Unha intención reiterada en varias comunicacións ao Parlamento, como a número 596, que identifica a aprendizaxe temperá de linguas adicionais como unha área de acción importante.

Pero, no contexto europeo, falar de aprendizaxe temperá da primeira lingua estranxeira ou adicional non é falar dunha iniciativa illada, senón dunha acción dentro dun conxunto de medidas complementarias, comúns á maioría dos Estados Membros, que teñen como obxectivo fomentar o desenvolvemento da competencia plurilingüe do alumnado: aprendizaxe temperá de linguas adicionais, o ensino CLIL, os e as auxiliares de conversa ou os programas de inmersión lingüística.

No que respecta aos programas de anticipación da primeira lingua adicional, en case todos os países da Unión Europea a súa aprendizaxe comeza na educación primaria. Porén, en todas as Comunidades Autónomas españolas esta aprendizaxe comeza xa en educación infantil. Canto á lingua adicional elixida, as administracións educativas optan maioritariamente pola lingua inglesa. O inglés tense convertido na principal lingua de comunicación para os e cidadáns e cidadás da Unión Europea. Noutras palabras, a lingua inglesa é hoxe a lingua adicional máis importante da comunicación intraeuropea (Cenoz, 2003). Isto explica que sexa o inglés a lingua preferida polas nais e polos pais na introdución temperá de linguas adicionais. A Unión Europea conta cun grande número de comunidades bilingües ou plurilingües nas que o inglés non é unha segunda senón unha terceira lingua (Cenoz & Jessner, 2000a). Por exemplo, falantes de linguas minoritarias como o galego, o frisio, o sardo ou o éuscaro aprenden a suma plurilingüe 2+1: dúas linguas ambientais e ademais maioritariamente o inglés como adicional.

Canto á lexislación española, o ensino do inglés dende idades temperás veu marcado pola Reforma do sistema educativo e, dende 1993, o ensino de linguas estranxeiras converteuse en obrigatorio dende o terceiro curso de educación primaria, aínda que nalgunhas comunidades autónomas xa existían pilotaxes desta introdución temperá da lingua adicional en educación infantil con anterioridade á Reforma.

Na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación, no artigo 18, establécese a lingua estranxeira como área obligatoria para toda a educación primaria, e no seu artigo 14.5º determínase que lles corresponde ás administracións educativas fomentar unha primeira aproximación á lingua estranxeira nas aprendizaxes do segundo ciclo da educación infantil, especialmente no último ano.

No que respecta á Administración educativa galega, esta, seguindo as directrices europeas, xa a través de pilotaxes de aula dende o curso 1997-1998 ata a súa regulación normativa mediante diferentes ordes, vén fomentando a introdución do inglés como lingua adicional dende as etapas máis temperás. A última norma de funcionamento é a Orde do 30 de abril de 2007, DOG do 10 de maio, onde se estende a aprendizaxe temperá do inglés a todo o segundo ciclo de educación infantil. Esta Orde constitúe o paso previo para a xeneralización deste plan experimental a todos os centros de educación infantil no curso 2009-2010, un plan no que xa participan máis do 90% dos centros no curso 2008-2009.

É importante ter en conta que a introdución temperá de linguas adicionais debe ser estudada en relación ao contexto educativo no que ten lugar. Para o alumnado de educación infantil da Comunidade Autónoma de Galicia, o inglés é a terceira lingua dentro do seu sistema de educación bilingüe. A adquisición do inglés como terceira lingua ten moitas características en común coa adquisición do inglés como segunda lingua, pero tamén presenta diferenzas. A adquisición de terceiras linguas, ao igual que a de segundas linguas, está relacionada cun grande número de factores individuais e sociais, pero, alén diso, o propio proceso de adquirir unha segunda lingua e o resultado dese proceso (a competencia na segunda lingua) poden influír na adquisición dunha terceira lingua. Cando a lingua adicional ou estranxeira é a terceira lingua, a principal preocupación da comunidade educativa é a suposta “sobrecarga cognitiva” na que pode resultar o contacto de tres linguas desde idades temperás.

Porén, os estudos relacionados co plurilingüismo indican que si é posible a adquisición de máis de dúas linguas e que non presenta problemas no desenvolvemento cognitivo. Hai estudos (Jessner, 1999; Baker, 2001) que afirman que o plurilingüismo pode desenvolver non só a conciencia metalingüística, senón tamén a creatividade. A maioría dos estudos sobre a influencia do bilingüismo na adquisición de linguas adicionais indican que o bilingüismo ten unha influencia positiva na adquisición de terceiras linguas (Muñoz, 2000), influencia que pode explicarse en base á interdependencia lingüística, ao maior desenvolvemento da conciencia metalingüística e ás estratexias de aprendizaxe de linguas.

Por outra banda, canto á influencia que a terceira lingua pode ter nas linguas ambientais, existen estudos (Cenoz, 1997) que conclúen que, cando o número de horas de exposición en inglés non supera as dúas horas e media por semana, a súa introdución temperá non supón ningún tipo de obstáculo para o desenvolvemento natural das linguas ambientais.

O modelo de anticipación galego engade o inglés ás dúas linguas ambientais en tres períodos semanais de vinte minutos e supón unha exposición inicial á terceira lingua, que progresivamente será maior nas seguintes etapas educativas. Esta exposición inicial debe basearse no principio do que é a aprendizaxe en educación infantil: o enfoque globalizado e integrador das aprendizaxes. Debemos lembrar que o alumnado de educación infantil atópase nun período pre-operacional, é dicir, a súa capacidade de abstracción é nula, o que quere dicir que o seu mundo constrúese en función da súa realidade inmediata no tempo e no espazo. Xa que logo, a percepción e a experimentación coa realidade presente e tanxible serán o referente fundamental para deseñar as actividades. A terceira lingua integrárase, dende un punto de vista lúdico e partindo do traballo en grupo, non só na área de comunicación e representación como as linguas ambientais, senón a través de todas as áreas, traballando e desenvolvendo as competencias básicas a través dun enfoque globalizado baseado en tarefas e proxectos no que as TIC deben estar presentes, xa que o neno ou a nena constrúe as bases das súas futuras aprendizaxes. Deste xeito, a variedade e riqueza das experiencias que lle pode achegar a escola permitiránlle prepararse para a súa inserción na sociedade plural na que todas e todos estamos inmersos na actualidade.

A linguaxe ha de ser entendida como unha capacidade que o alumnado debe desenvolver e que debe estar dirixida á comunicación. Por isto, entendemos que, na liña do *tratamento integrado das linguas* ou do *meu primeiro portfolio*, tanto a lingua adicional/estranxeira como as linguas ambientais, deben desenvolverse paralelamente nesta etapa, xa que a primeira, segunda e terceira linguas conviven, nútrese e retroaliméntanse nun contexto de completa normalidade. Evidentemente, isto non pode levarse a cabo sen o labor conxunto do profesorado titor e o profesorado de inglés. Cómpre que o profesorado de inglés coñeza como é o alumnado na etapa de infantil, como traballa o profesorado nesa etapa e como debe ser a colaboración do profesorado nese labor conxunto.

Conscientes das dificultades que supón a adaptación do profesorado especialista de inglés á etapa de infantil, deseñamos esta publicación co obxectivo principal de axudar ao profesorado especialista de inglés en educación infantil no seu labor de adaptación á devandita etapa así como fornecelo de propostas de traballo concretas. Para contribuír a mellorar a calidade do ensino nesta etapa educativa, o traballo que aquí presentamos pretende dar resposta a esas dificultades mediante o tratamento de tres aspectos fundamentais:

- 1) A adquisición da linguaxe e as características do desenvolvemento psicoevolutivo do alumnado de educación infantil, a nivel cognitivo, motor e afectivo.
- 2) O traballo na etapa de infantil e pautas de colaboración entre o profesorado titor e o profesorado especialista de inglés.
- 3) Exemplificacións dese traballo conxunto a través de propostas didácticas de aula no marco dun enfoque globalizado.

En definitiva, a anticipación dunha primeira lingua adicional ou dunha terceira lingua debe ser entendida como unha chave para abrir a porta ao plurilingüismo aos meniños e meniñas.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Cenoz, J. (2003) *El aprendizaje del inglés desde educación infantil: efectos cognitivos, lingüísticos y afectivos*. Eduling: revista-fórum sobre plurilingüismo y educación.

Cenoz, J. & Jessner, U. (2000a) *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

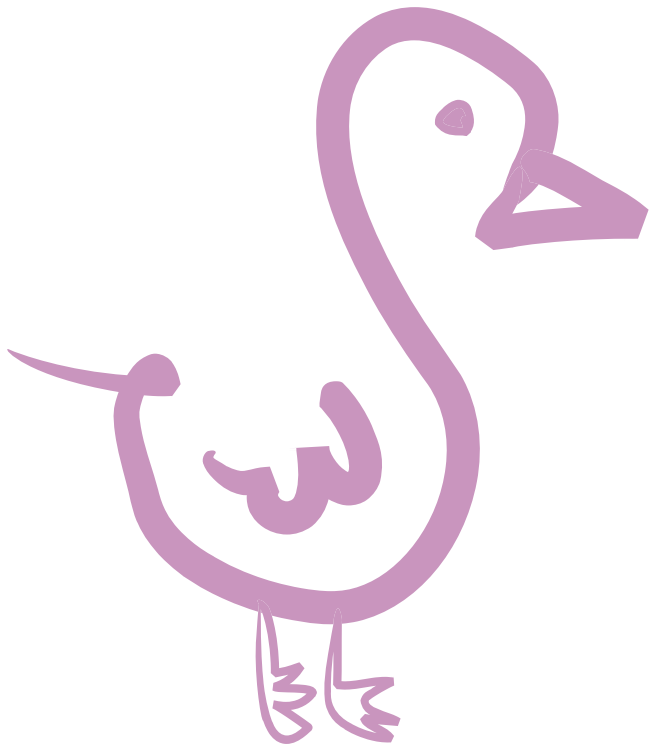
Jessner, U. (1999) Metalinguistic Awareness in Multilinguals: Cognitive Aspects of Third Language Learning. *Language Awareness* 8: 201-209.

Baker, C. (2001) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Muñoz, C. (2000) Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia. In Cenoz & Jessner *English in Europe: the Acquisition of a Third Language* (pp. 157-178). Clevedon: Multilingual Matters.

Cenoz, J. (1997) L'acquisition de la troisième langue: bilinguisme et plurilinguisme au Pays Basque. *AILE* 10: 159-180.









O PRIMEIRO  
ACHEGAMENTO



# O ALUMNADO DE CURTA IDADE E AS LINGUAS ESTRANXEIRAS: EMOCIÓN E AFECTIVIDADE

María Elisa Vázquez González  
Profesora no CPI Cruz do Sar

A sociedade está pedindo á escola que avance cara a unha escola inclusiva, cara á integración e a cultura da diversidade. Que ensine a vivir as diferenzas como algo enriquecedor e non como un obstáculo. O feito de que se presente “o estranxeiro” a nenos e nenas dende idades moi temperás cumpre un importante papel neste campo de actuación xa que do tipo de actividades que se propoñan ao alumnado dependerá o adecuado ou menos adecuado camiño para educar na diversidade e colaborar na creación de cidadáns e cidadás tolerantes, comprensivos e responsables.

Pero teremos que ter moito coidado en non converter a fase de sensibilización cara á lingua estranxeira nunha “escolarización en inglés”. A idade dos nenos e das nenas de Educación Infantil non é axeitada para iso e non merece a pena acelerar os procesos, xa que nese momento están na fase de xogar, de coñecerse a si mesmos e aos compañeiros e compañeiras, de aprender a expresarse corporalmente, de adquirir hábitos de hixiene e rutinas de convivencia, de observar o seu contorno próximo... Aínda están desenvolvendo as súas outras linguaxes (física, musical, plástica...) e as súas outras linguas.

En lingua estranxeira podemos axudarlles, facilitarlles ou aprenderlles cousas que teñen que ver co seu mundo e o seu grao de desenvolvemento, afianzar aprendizaxes xerais, pero fundamentais nesta etapa, como por exemplo, competencias básicas relativas ao feito de comunicar: o ritmo conversacional, a comprensión auditiva, como intervir en conversacións, falar, saber se os e as demais nos comprenden ou reaccionar perante estímulos orais.

Os mestres e mestras especialistas de inglés poden axudar a que o alumnado aprenda a mirar, a escoitar, a reaccionar perante demandas, suxestións, ordes ou felicitacións. Deste modo, os mestres e mestras están favorecendo de maneira global a construción da identidade de cada nena e de cada neno e a súa predisposición para posteriores aprendizaxes.

Sabemos que as nenas e os nenos aprenden a través da actividade que realizan, é dicir, grazas ao que fan e que acompaña á linguaxe. Dita actividade, no caso de linguas estranxeiras en idades temperás, por desenvolverse nunha lingua que o alumno inicialmente non comprende, ten que levar unha carga extra de afectividade. A motivación, a alegría, o agarimo e a emoción chegan a todo o alumnado, sexa cal sexa o seu grao de desenvolvemento ou as súas circunstancias persoais. Coma se fosen contaxiosas, todos e todas as comprenden e as reciben do mesmo modo, é dicir reaccionando positivamente perante elas e mostrando o seu interese por realizar o que se lles pide, cada un/unha ao seu nivel: se a persoa que aprende percibe a mensaxe quererá tomar a iniciativa e intervir de modo persoal na actividade.

Para que as nenas e nenos se mostren activos nunha aula de lingua estranxeira terán que entender o que se espera deles/delas; esa mensaxe, nunha lingua que descoñecen, vai ser transmitida polo profesorado dende os primeiros momentos de modo puramente sensorial. Por iso os contactos iniciais do alumnado coa lingua estranxeira son especialmente significativos: o primeiro achegamento dunha nena ou dun neno a unha lingua estranxeira reviste sempre un forte contido emocional posto que supón enfrontar toda unha gama de sons novos e de patróns culturais diferentes. É un encontro co que se denomina “a música da lingua”, todo un mundo de ruídos e de acústica distinto ao das outras linguas que lle son familiares. Trátase dunha experiencia “de carácter sensible” e, como afirma Atienza (1998), cando afrontamos os nosos primeiros contactos cunha lingua descoñecida:

”O que nos interpela en primeiro lugar, constituíndo o primeiro índice da súa maior ou menor “estranxeiridade” é a súa materialidade sonora –non só fónica–, pois xunto cos sons lingüísticos o noso corpo é estimulado tamén polos ruídos ambientais que adoitan acompañar as interaccións comunicativas no seu contexto.”<sup>1</sup>

<sup>1</sup> ATIENZA MERINO, José Luis, *Emoción y aprendizaje de lenguas extranjeras*, en Aula de innovación educativa número 76, Páx. 27. (Nov. 1998) Edit. GRAÓ, Barcelona.

Nós engadiríamos unha segunda fonte de información, a da materialidade xestual, se así pode chamarse, porque a forma en que nos diriximos ao alumnado (mirada, cadencia, movementos que acompañan a mensaxe oral) transmite un comportamento cultural apoiado na música da lingua que eles e elas van percibir desde o primeiro momento.

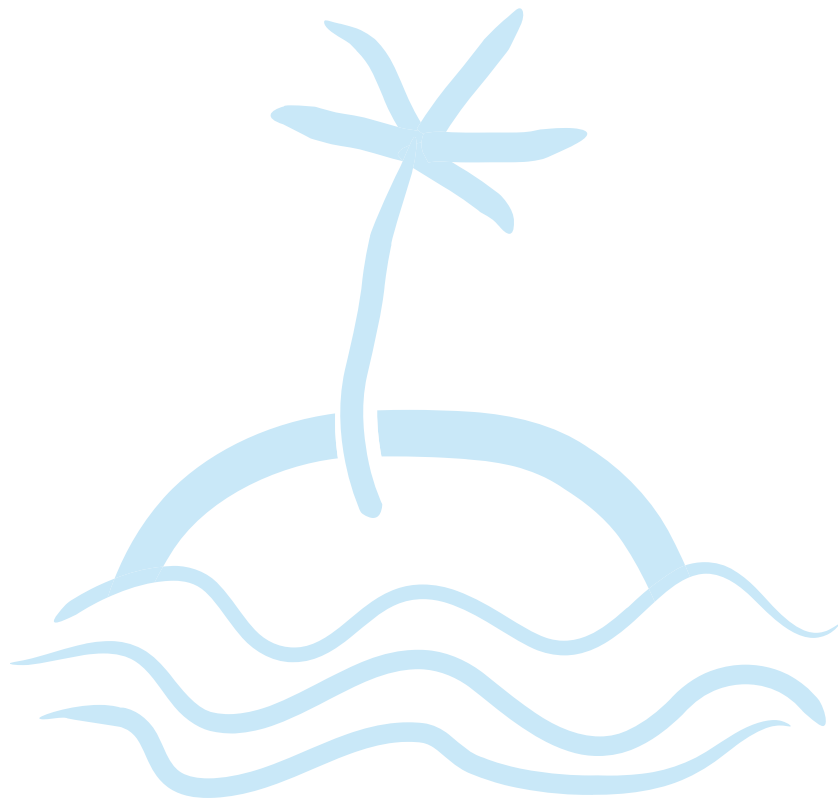
Parece obvio que:

- Se partimos da idea de que a comunicación entre as persoas fai uso de vías moi plurais e comporta o verbal, o cultural, o kinésico e o non verbal, a apropiación da lingua estranxeira en nenos e nenas de idades temperás ten que estar en contacto moi directo con todo o relativo á educación da psicomotricidade, que como sabemos, en educación infantil é de importancia capital;
- Se, ademais, admitimos que o achegamento a unha lingua en idades temperás axuda ao alumnado a crear as bases dunha nova percepción da realidade xa que lle proporciona máis puntos de relación co mundo exterior;
- E se finalmente, entendemos que o alumnado que se enfrenta a unha lingua en idades temperás estase volviendo sensible á cultura que esa lingua vehicula (dende o prisma de relacións, valores, formas de vida cotiás ou interaccións específicas), podemos afirmar que presentar unha lingua e unha cultura estranxeira a alumnado en idades temperás vai significar para eles e elas algo moi valioso: a inmersión nunha educación intercultural e plurilingüe cuxo obxectivo é a percepción e o respecto doutras identidades culturais, o desenvolvemento da comprensión e a tolerancia, a aceptación das diferenzas e o desexo de compartir e contrastar a súa realidade coa dos e das demais.

Poderemos concluír que aprender unha lingua estranxeira dende idades temperás involucra a identidade enteira do/a aprendiz e a súa percepción do mundo, do propio, do dos demais e dos valores que as linguas representan en ambos, polo que contribúe a diminuír o seu etnocentrismo, creando o pouso do que máis tarde conformará a súa personalidade de cidadán/á e a súa capacidade de mobilidade nos seus futuros contornos profesionais.

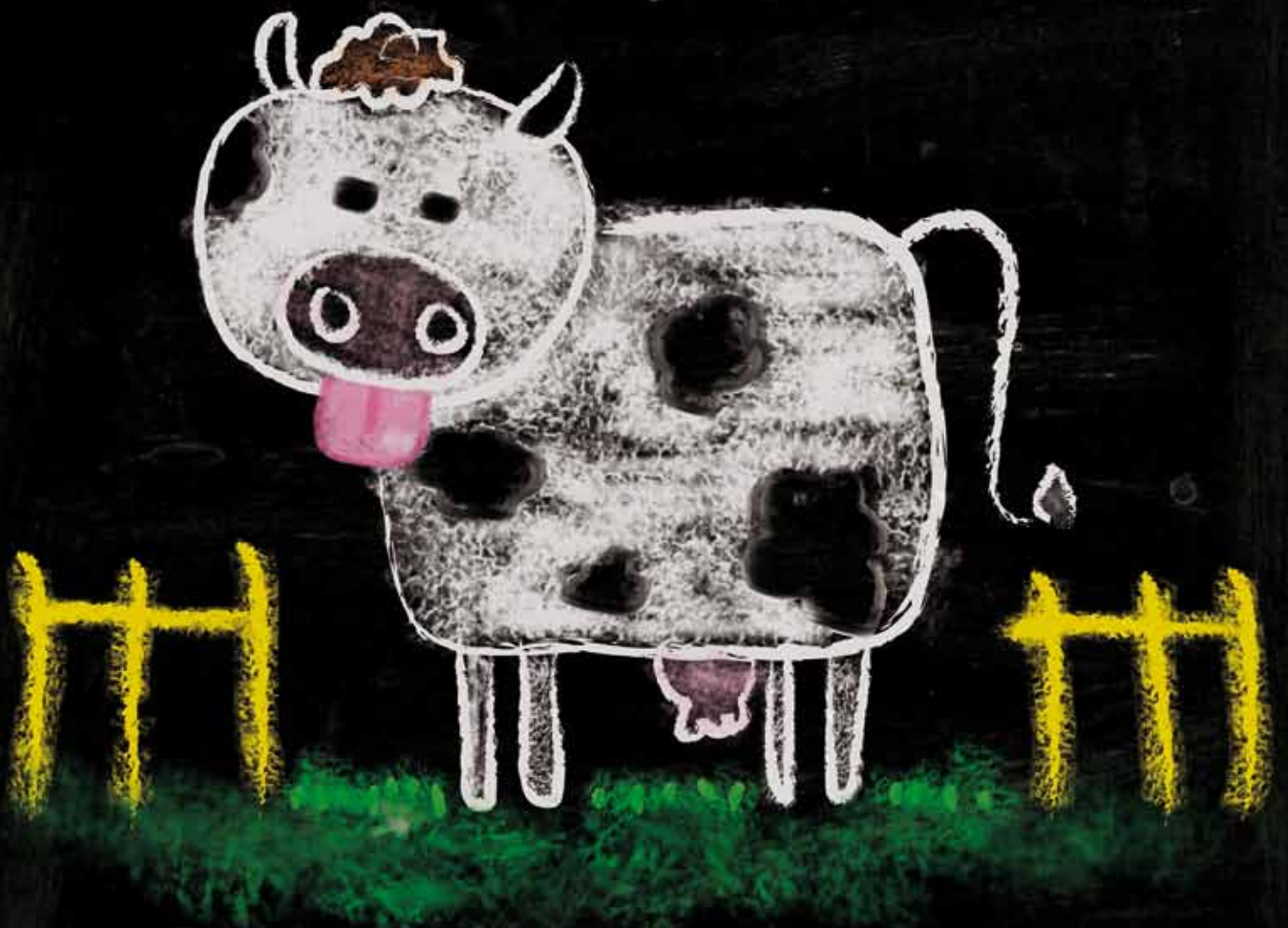
María Elisa Vázquez González foi:

- Coordinadora do proxecto transnacional de formación del profesorado “Primeiros pasos coas culturas e as linguas estranxeiras” Comisión Europea-Xunta de Galicia, 1998-2001
- Membro do equipo MECD para a redacción dos Portfolios Europeos das Linguas. 2002-2005
- Coautora de “Mi Portfolio Europeo de las Lenguas” –Comisión Europea– MECD 2004









O PAPEL DAS LINGUAS  
EN EDUCACIÓN INFANTIL



# A APRENDIZAXE DA LINGUA ESTRANXEIRA EN IDADES TEMPERÁS

*Carmen Alario Trigueros*

Profesora Titular de Didáctica da Lingua e a Literatura da Universidade de Valladolid

## 3.1. A aprendizaxe dunha Lingua Estranxeira en Educación Infantil

Unha das razóns fundamentais para comprender o cambio de perspectiva social respecto da importancia que cobrou a aprendizaxe das linguas estranxeiras no currículo obrigatorio foi a entrada do noso país como membro de pleno dereito da Comunidade Europea, dado que do seu coñecemento depende a mobilidade da cidadanía dentro deste novo espazo europeo. Os movementos migratorios hoxe son claramente evidentes nas nosas aulas: familias pluriculturais, nenas e nenos, que con raíces na nosa terra, tiveron unha primeira escolarización noutro país ou outra comunidade autónoma, linguas, culturas, formas de vestir e ver o mundo, conforman unhas aulas totalmente diferentes, que, xa que logo, esixen unha forma diferente de facer.

Con todo, habemos de ter en conta outros factores que levaron a este cambio de mentalidade: por unha banda, produciuse un cambio de expectativas educativas. Vivimos no que se denominou a “sociedade do coñecemento” e un “mundo globalizado”. Calquera cousa que pasa no mundo séguese con total inmediatez. Sentímonos igual de responsables por responder ás necesidades da poboación que sofre un terremoto alén do mundo, como do arrefecemento global da terra. Os teléfonos móbiles, a TDT ou Internet, fannos ter a sensación de comunicación ao instante. As migracións fan que non poñamos barreiras mentais á nosa posibilidade de ver, vivir acontecementos en calquera lugar do mundo. As linguas fánsenos claramente familiares, e ata as e os máis pequenos/as pénsanse capaces de falar e comunicarse noutras linguas.

Así, aos poucos, foise desterrando do ideario social a visión do coñecemento dunha lingua como a de persoa que sabe a gramática, para pasar á esixencia de usar unha lingua estranxeira para comunicarse. “Que o neno ou a nena poida ver a tele, preguntar e comprar”, que “a miña nena lle poida explicar ao médico o que lle pasa á súa irmá” son expresións comúns que non oíríamos hai uns anos, e que, con todo, agora son recorrentes. En suma, as novas tendencias sociais posibilitaron a aceptación da aprendizaxe non académica e cambiou a demanda cara ao desenvolvemento da competencia comunicativa, valorándose moi especialmente a capacidade de comunicación oral na mesma.

Este novo enfoque apoiou a modificación do currículo de linguas estranxeiras común para toda Europa, o que se denominou o Marco Común Europeo de Referencia para o ensino, a aprendizaxe e a avaliación de linguas que respondía a esa necesidade de axuntar criterios de política lingüística, pero tamén educativa, común en toda Europa. Este Marco ofrece un dobre cambio de perspectiva: unha nova concepción de currículo, o **currículo aberto**, e unha modificación na perspectiva educativa: é dicir, un cambio da visión da **educación como potenciadora de capacidades** do suxeito que constrúe a súa propia aprendizaxe, e, xa que logo, un currículo centrado na aprendizaxe e en quen aprende, máis que no ensino tal e como tiña sido ata ese momento.

A perspectiva construtivista contempla ao suxeito que aprende, non como carente de coñecementos, ou “tabula rasa”, que se enche grazas á intervención docente, senón como ser completo: cunha mente, pero tamén un corpo que interveñen na aprendizaxe. O individuo é intelecto e, ao mesmo tempo, corpo que explora, responde con sentimentos e sensacións, de tal sorte que as aprendizaxes conscientes e inconscientes xorden da activación das estratexias cognitivas, emocionais e sensitivas, pero tamén a partir das diferentes formas que cada individuo é capaz de utilizar para activar as súas capacidades a partir do interese que provoca no individuo a contorna social e cultural na que vive<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> A ningún se nos escapa a importancia dos estudos de Gardner, entre outros quen nomeou como Intelixencias Múltiples e puxo en primeira liña a Intelixencia Emocional, como primordiais á hora de ter en conta que facer no noso traballo coas e cos máis pequenos.

Precisamente esta nova visión educativa vese referendada polas investigacións que deron lugar nos anos 70 e 80 ás teorías do que se denominaron as “aprendizaxes temperás” máis tarde “aprender a tempo”<sup>2</sup>. Desta forma xorden os primeiros lazos entre o ensino obrigatorio e a xeneralización das teorías sobre “aprendizaxes temperás” especialmente no campo da psicolingüística. Pola súa banda, a investigación construtivista dá cada vez maior protagonismo á adquisición da linguaxe e á súa conexión co desenvolvemento cultural e social do individuo, xurdindo teorías que van máis aló do “*innatismo lingüístico*” e demostran o papel da educación no seu desenvolvemento. As coñecidas “gramáticas infantís” son unha mostra diso, nestas quedará patente a evolución no desenvolvemento lingüístico, cuestionarán as teorías de facilidade e dificultade lingüísticas, darán lugar á identificación de novos contidos non coñecidos anteriormente e marcarán os *estadios no desenvolvemento* e as *estratexias* empregadas para a aprendizaxe en cada unha delas. Evidentemente, estas teorías, xunto coa análise dos discursos máis usuais desde a pragmática, ofrecerannos novas vías para interpretar a adquisición do código lingüístico e da comunicación, algo que se realiza precisamente nos primeiros anos de vida.

### 3.1.1. Que se adquire cando se aprende unha lingua diferente á materna?

Analizando o desenvolvemento gramatical na infancia, en diversos estudos lonxitudinais, Chomsky (1965) conclúe a existencia dunha capacidade innata para a adquisición da lingua (analizada como organización morfolóxica e sintáctica), que viría marcada no noso código xenético, máis coñecida como: Dispositivo para a Adquisición da Linguaxe ou “Language Acquisition Device” (LAD), ou a capacidade que dá lugar a un desenvolvemento lingüístico similar en todos os falantes, o que tamén se denominou “universais lingüísticos”. Todo falante pasa por unha serie de estadios similares na adquisición do código lingüístico que demostran un sistema de razoamento similar no que respecta á forma de pensar o código, dando así ao traste con teorías de aprendizaxe baseadas en imitación e formación de hábitos. Así a linguaxe preséntase como unha marca xenética que diferencia os seres humanos dos non humanos, e, xa que logo, o instrumento do que nos servimos para representar a realidade.

Pero non é a conclusión teórica a que máis nos interesa á hora de expor o traballo de lingua estranxeira en Educación Infantil, senón máis ben algunhas das conclusións intermedias. Chomsky, cos seus estudos lonxitudinais do desenvolvemento da linguaxe demostra a capacidade individual de xerar as regras que gobernan o código lingüístico, pero, sobre todo ofrécenos unha aproximación nova á linguaxe. A base das críticas ao seu traballo, como veremos posteriormente, céntrase no feito de que unicamente considera analizables as primeiras verbalizacións, non asumindo así a posibilidade de existencia doutras linguaxes ou a conexión destas verbalizacións cun período anterior non verbal.

Este feito que, inicialmente, supón un hándicap contemplado desde a teoría da comunicación, permítenos con todo por primeira vez o achegamento á descrición dunha linguaxe incorrecta e parcial, a producida nestas idades, á vez que ofrece unha nova visión dos erros e a súa importancia para a evolución lingüística. Desta forma podemos dicir que os estudos de Chomsky (1968) marcaron un antes e un despois no deseño do ensino e aprendizaxe dunha lingua estranxeira en tres aspectos:

a) As producións verbais nos primeiros anos son moi breves: unha ou dúas palabras con alta carga de significado, pero que non poden ser comprendidas fóra do contexto no que se producen. É o que se denominou *linguaxe telegráfica*<sup>3</sup>.

b) A revisión dos conceptos de facilidade e dificultade gramatical na adquisición de código lingüístico. A evidencia na evolución da linguaxe deu ao traste coas teorías do que é fácil e difícil: así as verbalizacións asociadas á localización espacial (aquí, alí, dentro, fóra, etc.) –adverbios e preposicións– son anteriores a, por exemplo, a utilización do verbo en oracións copulativas; o pasado irregular dos verbos adquirese antes que as regras que rexen a formación do pasado regular. En síntese, o noso alumnado conseguirá adquirir a nova lingua a condición de que a proposta de traballo, ou programa, coincida co que Brown (1979) denomina “*internal syllabus*”

<sup>2</sup> Gloria Medrano *O gozo de aprender a tempo* Editorial Pirineo, Huesca. 1997.

<sup>3</sup> Estas palabras adoitan pronunciarse unidas, correspondendo a unha unidade rítmica na que as funcións máis básicas da entoación están presentes (para demostrar sentimentos, acentuar unha información sobre outra, devolver a quenda de palabra, ou conectar unhas producións con outras). Exemplos: “aba” (con entoación ascendente mirando fixamente ao adulto e tocando a billa ao mesmo tempo teñen normalmente o significado de: “por favor abre a billa que quero xogar coa auga”).

ou “programa interior do aprendiz” que, evidentemente, corresponde ao nivel de conceptualización, é dicir, as regras que sexa capaz de xerar de acordo co estadio lingüístico no que se atope.

c) O terceiro aspecto que nos fixo reformularnos estes traballos está asociado ao valor do erro como demostración de aprendizaxe. As teorías conductistas, tan presentes ata época moi recente nas nosas aulas, outorgaban ao erro un valor moi negativo, por iso é polo que na programación do noso traballo o profesorado debía evitalo por todos os medios. A partir do estudo da evolución lingüística na infancia, cobra unha nova dimensión: erro como síntoma de adquisición dunha regra<sup>4</sup>.

Os estudos posteriores dedicáronse a analizar en profundidade estes distintos estadios, dando lugar ás famosas “gramáticas infantís” de entre as que destacamos a realizada por David Crystal en 1976, nas que se constata o desenvolvemento morfosintáctico desde os primeiros estadios na adquisición da lingua inglesa.

### **3.1.2. Lingua e cultura no desenvolvemento da competencia comunicativa**

Malia os avances no coñecemento da evolución nos diversos momentos de aprendizaxe, os estudos anteriormente mencionados seguían centrados na descrición do código, sen poder ofrecer un panorama da actividade cerebral que leva a adquirir estas aprendizaxes e o papel que xogan os axentes externos no éxito ou fracaso desta actividade.

Nos últimos anos da década dos setenta as distintas ciencias que dedican os seus esforzos a desentrañar as conexións entre linguaxe e mente: psicoloxía, neuroloxía, lingüística e a ciencia de nova aparición, a semántica, que achega como tema novo a xénese do significado, rompen as barreiras que as separan e entran en debate, xurdindo unha colaboración que deu os seus proveitos.

Entre os debates abertos entre grandes figuras destacamos o sostido entre Chomsky e Jean Piaget (1979) que serviu de base para conectar as investigacións lingüísticas e as psicolóxicas. Piaget e os seus seguidores amplían o seu campo de traballo á etapa pre-verbal na que o meniño ou a meniña “evoca realidades ausentes” que denominan **simbolización**. Evidentemente neste desenvolvemento ten moito que ver o contexto ou contorna, englobando na idea de contorna a actividade das persoas adultas ao seu redor. Esta teoría supón un salto considerable con respecto á teoría de Chomsky, pois explica a xénese da linguaxe, así como os factores que inciden no desenvolvemento da linguaxe moito antes de que se dea a primeira produción verbal.

Recordemos que mentres que Chomsky soamente utiliza os datos obtidos de meniños e meniñas que xa poden falar (xa que logo, formula as súas hipóteses ao redor da xeración do código), Piaget considera que a análise desta capacidade require un estudo da actividade desenvolvida con anterioridade ao período lingüístico. Segundo este último, os meniños e as meniñas, antes de poder falar, manifestan condutas simbólicas que demostran unha clara actividade cerebral: por exemplo, un meniño ou unha meniña é capaz de lembrar e evocar unha conduta. O que significa a adquisición das estratexias de comunicación van moi por diante da capacidade de articular frases.

#### **3.1.2.1. A linguaxe non verbal, conexións entre o período de silencio e a adquisición da linguaxe**

A capacidade simbólica previa á produción deixa en evidencia que a posibilidade de construción de teorías sobre a lingua non require unha produción mecánica previa, como apuntaban as teorías conductistas, senón máis ben un período de reflexión carente de produción que se denominou “período de silencio”. Para non confundir significados a significación de “período de silencio” non implica a imposición de silencio na aula, senón todo o contrario: xerar actividades nas que a persoa que aprende poida participar na comunicación sen que iso supoña a produción verbal obrigatoria, fuxindo á súa vez das repeticións ás que estamos tan afeitos e afeitadas.

---

<sup>4</sup> Cando unha criatura foi capaz de xerar unha regra gramatical, por exemplo as terminacións de pasado regular, automaticamente aplicana a todas as palabras que conceptualizan como verbos de similares características, aínda que sexan irregulares (un exemplo diso témolo en inglés na utilización da forma “ed” para marcar o pasado, ou a forma “veníó”, en lugar de “vino” en español) a pesar de que nun estadio anterior producírono correctamente. Visto desde esta perspectiva, este erro convértese na evidencia de que este/a falante foi capaz de xerar unha regra sobre o funcionamento dos verbos regulares en pasado.

En suma, que a actividade cerebral e, xa que logo, a preparación para xerar o código non xorde dun día para o outro, senón que se vai xestando no noso cerebro ao longo do tempo. Durante este tempo cada persoa vai dando significado ao que ten ao redor e ás relacións entre os distintos integrantes do seu mundo, utilizando diferentes tipos de estratexias mentais entre as que se atopan: a identificación global e parcial, a selección, organización, verificación, descarte, etc. Case todas teñen unha base na actividade física e a maior parte delas correspóndense cunha actividade conectada a unha interacción con adultos. Estas interaccións non só consisten en nomear os obxectos, senón que conteñen unha estrutura máis ou menos complexa e da que a criatura selecciona as producións verbais que entende fundamentais. Só cando se sente preparado/a para falar comezará a producir. Mentres tanto, respectaremos o seu silencio, admitiremos os seus xestos como signo de comprensión, as súas reaccións como xeito de manter a interacción.

### 3.1.2.2. A importancia do contexto comunicativo no desenvolvemento das aprendizaxes

Ata agora soamente falamos da actividade cerebral que ten lugar dentro da mente da criatura, co que podería parecer que a aprendizaxe a realiza exclusivamente polos seus propios medios. Con todo, unha das achegas máis recentes nas que converxe información procedente de psicoloxía evolutiva, a pragmática, a teoría do discurso, a sociolingüística e teorías da comunicación relativas ao uso de estratexias comunicativas máis comúns en diferentes culturas, demostra o contrario.

A achega esencial destes estudos está precisamente na natureza social da linguaxe, sobre a que asentan as aprendizaxes. De non ser por esta relación entre meniño/a e persoa adulta, o desenvolvemento lingüístico sería practicamente imposible. É máis, as persoas adultas contribúen definitivamente ao desenvolvemento da significación a través da atribución de significado ás condutas das criaturas desde os primeiros días. Así, unha mirada dun meniño ou unha meniña aos poucos días de nacer interprétase como recoñecemento, a un pequeno aceno coa boca dá-selle o significado de sorriso e, a través das repeticións de interacción, desenvólvese a intencionalidade, condición sen a cal non habería comunicación. A través deste mecanismo denominado **SAAL** (Sistema de Apoio para a Adquisición da Linguaxe) a criatura é capaz de inferir significados e activar o seu dispositivo de adquisición lingüística. En palabras de Bruner (1984: 105) a adquisición da linguaxe é “un diálogo entre o mecanismo de adquisición do neno (LAD) e o servizo de asistencia do adulto (SAAL)”.

A evidencia de que este sistema existe fíxose patente nas investigacións que, como a desenvolvida por H.G. Wells (1985) en lingua inglesa, demostraron a adaptación da linguaxe e conduta materna aos requirimentos do meniño ou meniña.

Bruner na súa análise do SAAL (1984: 106) indícanos que “é evidente que as nais actúan en base a unha teoría do comportamento infantil que é complexa e sutil, e susceptible de actualización.” En suma, as nais teñen unha conduta que reflicte unha teoría de aprendizaxe e que pon en práctica de xeito inconsciente<sup>5</sup>. Deste xeito ensínanse as diferentes estratexias de comunicación:

a) O *contacto visual* e sorriso como demostración de intención de comunicar ou aceptación da comunicación (se analizamos algunhas interaccións nos primeiros meses de vida (2-3 meses), darémonos conta de que unha das expresións máis usuais é “mírame!”, pondo ao meniño ou meniña en fronte da cara e achegándose ao rostro para que a súa mirada coincida coa zona superior da cara.

b) Outra estratexia que tamén se desenvolve moi pronto, potenciada polos adultos é a utilización do movemento e a súa transformación en *linguaxe xestual* para iniciar e manter a conversación. Ao principio os xestos son moi esaxerados: abrir e pechar de ollos, subir e arquear cellas, fronte, movementos de cabeza, etc., que teñen como intención reclamar a atención da criatura, provocar o seu riso ou calquera outro xesto pola súa banda.

<sup>5</sup> Un xesto dunha criatura de poucos días, debido á súa sensación de pracer tras o cambio de cueiros, cobra significación cando a persoa adulta verbaliza unha posible sensación ou expresión de sentimento: “así estás mellor! Claro, co incómodo que estabas antes!...” Aos poucos o/a adulto/a outorgará carácter intencional a estes xestos, polo que non nos resultará estraño oír dicirlle a unha criatura frases como: “que me dis?”. E ao movemento das mans alcanzando un obxecto: “gústache o osiño verdade?”, “mira como o mira!”, “é suave!, guapo!, guapo!...” mentres lle move a man acariñando o boneco.

c) Deste xeito xérase a estrutura de quendas de *palabra*: persoa adulta fala, espera o sorriso ou reacción e volve repetir a acción. Logo dun tempo a criatura utilizará a reacción de xeito intencionado para provocar o xogo coa persoa adulta.

d) Posteriormente desenvolverase unha *estrutura textual* complexa: un exemplo moi claro deste esquema atopámolo dende os 5 ou 6 meses, no xogo de cu-cu: xeralmente o meniño ou meniña no colo da súa nai segue o xogo a outra persoa adulta ou un neno ou nena maior, a persoa adulta escóndese detrás das costas da nai e di cu-cu,ponse de pé e a mesma persoa adulta di: tas!. O xogo continúa de tal xeito que a criatura nun momento concreto mirará detrás das costas da nai para volver provocar o xogo.

e) Aos poucos e a través da intervención educativa da contorna adulta (un movemento de cabeza, engurrar o entrecello, medio-pechar os ollos) comezarán a ter significado: “non entendendo”. Manter a mirada entenderao necesario para demostración de atención e a repetición como eco, da última sílaba tónica como síntoma de asentimento.

Pero na interacción coas persoas adultas non só se desenvolven as estratexias de comunicación, senón tamén, dado que estas interaccións adoitan darse en situacións similares, a criatura vaise formando unha estrutura do discurso e as regras que determinan a súa intervención, podendo aos poucos adiantarse ao que posteriormente ocorrerá, é dicir, desenvolver *estratexias predictivas*, que lle posibilitarán o acceso a estruturas máis complexas. En suma, coa linguaxe adquirimos a capacidade para intervir, interpretar, modificar a interacción nosa e dos e das demais.

Estas estratexias de comunicación van acompañadas dun tipo de lingua único, o denominado *caretaker speech* ou “fala maternal” e que demostra que as persoas que rodean aos máis pequenos e pequenas adaptan a súa linguaxe para que poida ser mellor entendida, pero tamén para propiciar a xeración das regras gramaticais. Littlewood (1984) realiza unha análise dos estudos sobre o tema e ofrécenos as seguintes características desta “linguaxe adulta” dirixida a meniños e meniñas:

*Xeralmente fálase de xeito máis lento e claro,  
Con maior variación e esaxeración tonal.  
Conteñen frases máis curtas que as dirixidas aos adultos.  
É máis correcto gramaticalmente falando.  
Teñen un menor número de frases entrecortadas e falsos comezos.  
Contén menor número de frases compostas.  
Ten unha menor variedade de tempos verbais.  
O vocabulario é máis limitado.  
Hai moita repetición.  
Fálase en grao sumo próximo: do aquí e o agora (Littlewood 1984: 15)*

Shatz e Gelman, en 1973, xa constataran que esta característica de adaptación ás necesidades dos e das máis pequenos e pequenas (SAAL) é evidente xa nas producións de nenas e nenos dende os catro anos, cando dirixen as súas mensaxes a menores. Nenas e nenos desta idade son capaces de adaptar as súas explicacións a diferentes oíntes: con nenas e nenos menores falan con palabras simples e frases máis curtas que con nenos e nenas da súa idade ou con persoas adultas.

### **3.1.3. As estruturas de interacción meniño/a-persoa adulta: formatos**

Pero non é só a estrutura lingüística o que adaptan maiores, pequenos e pequenas nas súas interaccións. A través da análise dos xogos entre nenos e nenas e persoas adultas, máis especificamente dos datos obtidos das producións realizadas polas nais, Bruner constata a existencia dun estrutura similar en todas as interaccións destinada a desenvolver capacidades nas criaturas, organizada nos seguintes momentos:

1. “**Dar exemplo:** *Case sempre se comeza polo xogo baseado en movemento, a nai desenvolve movementos claros e precisos para que se dea conta o pequeno do que vai facendo.*
2. *Un segundo paso é dar pistas unha vez adquirido algún tipo de rutina ou sub-rutina para chegar a un fin, a nai dálle pistas para que vaia recordando os pasos que ha de dar, ou a estrutura de aplicación das mesmas.*

3. *Máis tarde constrúe a **estada atencional** (dá apoio), reduce sistematicamente o grao de liberdade que o neno ten que controlar cando leva a cabo unha parte da tarefa, ritualizando a tarefa.*

4. **Subir o listón:** *unha vez dominado algún compoñente da tarefa, as nais adoitan estimulalos para que o incorporen a unha rutina máis complexa que lles permita alcanzar unha tarefa máis afastada.*

5. **Dar instrucións:** *unicamente cando o neno sabe como se fai e pode ata explicar o que fai, é cando a nai empeza a usar con éxito as instrucións verbais. Así as instrucións verbais aparecen só cando o neno é capaz de codificar os seus actos en referencia conxunta co interlocutor.”*

Bruner (1984: 106)

Desta forma podemos concluír con Bruner que a persoa adulta asume un papel educador dende o nacemento do meniño ou a meniña, demostrando que a educación é o mecanismo determinante do desenvolvemento infantil. Educación entendida como mediación dado que o papel da persoa adulta, como xa vimos, consiste en dar significado aos movementos e a través da repetición mecánica, que evidentemente coas persoas teñen respostas diversas, non como ocorre cun obxecto. As accións ritualízanse ata desenvolver un significado e transformarse en esquemas de intencionalidade, teñen como consecuencia o desenvolvemento da *representación* na mente dos meniños e meniñas, ou memoria do mundo.

Bruner (1984) entende como *representación ou sistema de representación un conxunto de regras mediante as cales se pode conservar aquilo experimentado en diferentes acontecementos.*

Esta teoría, na que a contorna pasa a ser fundamental na adquisición de aprendizaxes, é a que apoiou basicamente a intervención educativa en idades temperás, denominadas así, non por ser moi pronto, senón porque se introducen antes do que o sistema educativo ten estipulado (Medrano, 1994: 18).

As súas orixes podémolas atopar nas teorías de Piaget, como xa apuntabamos antes. A teoría do desenvolvemento simbólico en nenas e nenos, demostrou a actividade cerebral previa ás súas producións verbais. Con todo, a súa teoría fundamentaba a aprendizaxe nun *desenvolvemento previo*, como *pre-requisito* para a aprendizaxe: así Piaget fálanos de etapas no desenvolvemento nas que identifica unhas etapas anteriores á lóxica concreta, o que denomina etapas pre-lóxicas e pre-operatorias. O período comprendido entre os 0 e o 6 anos está incluído neste nivel e, xa que logo, defínese en base ás funcións lóxicas que non posúe. Esta tese maduracionista, pola que se xustifica a non introdución de certas aprendizaxes por considerar que a criatura non está madura para realízalos, deu lugar ás famosas probas de madurez, aínda moi usuais nos nosos centros escolares.

En contraposición con estas teorías, durante os últimos anos, as teorías de Vygostky, e psicólogos postpiagetianos como Bruner, suxíren, utilizando as palabras de Medrano (1994: 34-35), “que as funcións psíquicas superiores son interindividuais, é dicir, xéranse na interacción co medio, para pasar a ser intraindivuais a partir dun proceso de interiorización posterior“. Seguindo coas palabras desta autora, para Vygostky “a aprendizaxe precede ao desenvolvemento espertando procesos evolutivos que, doutro xeito, non poderían ser actualizados. Esta aprendizaxe poténciase en función da axuda que as persoas que rodean ao neno lle ofrecen”. É o que se coñece como a teoría da *Zona de Desenvolvemento Potencial do individuo* (Vygostky, 1935) que claramente se diferencia do “Nivel de Desenvolvemento Actual”, que expón Piaget, e que require da intervención educativa para impulsar o desenvolvemento cognitivo nas criaturas.

Desta forma xorden as propostas de aprendizaxes *temperás*, Medrano (1994: 18) define a aprendizaxe temperá como “proposta de intervención educativa mediante a cal se trata de impulsar a actualización das potencialidades de todos os nenos sen forzar nin frear o seu comportamento, senón dándolles a oportunidade de experimentar o gozo de aprender *a tempo*.” Esta idea de aprender a tempo susténtase na demostración da existencia dun “período sensible” a partir do cal estas aprendizaxes non se realizarán con tanta facilidade e destreza. Xustamente dentro destas aprendizaxes están as aprendizaxes doutras linguas.



## **3.2. Conexións entre a lingua e o pensamento. Ou como pode contribuir a lingua estranxeira a fomentar estratexias de pensamento?. Lingua e representación do mundo: selección de estratexias de aprendizaxe efectivas para a planificación do traballo de aula en Lingua Estranxeira en Educación Infantil**

Unha vez delimitado o marco no que se van dar as aprendizaxes temperás, vemos claramente que non todo vale. Neste apartado tentaremos facer significativo para a aprendizaxe das linguas estranxeiras nestas idades outras dúas teorías, en principio baseadas nas investigacións psicolóxicas, pero que serviron para o deseño da actividade didáctica.

A primeira delas implica a aplicación práctica da teoría da representación e o seu papel decisivo para o recordo ou memorización significativa. Volvemos ás teorías de Bruner quen distingue tres tipos de representación:

O **enactivo** ou baseado no movemento (representamos algúns sucesos polas accións que requiren), o **icónico** (mediante a imaxe que podemos evocar) e o **simbólico** (mediante palabras ou outros símbolos).

Evidentemente esta teoría vén demostrar a importancia do xogo no desenvolvemento cognitivo destas primeiras idades, e especialmente os xogos de movemento co desenvolvemento da linguaxe a partir da súa transformación en ritual.

Estes tres tipos danse como secuencia dende o primeiro momento, os meniños e as meniñas evidentemente comezan utilizando o movemento, pero iso non supón que a representación enactiva se perda coa idade. O movemento é fundamental para a nosa memoria espacial, recordamos cancións ou feitos a través de ritmos, etc. Simplemente cando nos imos facendo maiores utilizamos os diferentes tipos en conxunto ou alternativamente aínda que, academicamente, se considera válida a representación simbólica, por asociarse á actividade intelectual. Esta teoría axudará a propor o tipo de tarefa ou actividade significativa na que basearemos o noso traballo de aula, comezando por xogos baseados en movemento, nos que, respectando o período de silencio do noso alumnado, nos permitan realizar producións verbais significativas e ter como resposta unha linguaxe xestual ou non verbal adecuada.

A utilización deste tipo de actividades non vén marcada unicamente por esta teoría da representación ou necesidade de manter na memoria, senón por outro dos descubrimentos que tamén debemos á psicoloxía cognitiva: os formatos ou situacións que posibilitan o recordo e xeran estratexias de comunicación.

### **3.2.1. Formatos de interacción narrativos e non-narrativos nun currículo centrado no proceso de aprendizaxe**

A función eminentemente educativa que Bruner lle outorga á interacción, como mediación para xerar as aprendizaxes dos meniños e das meniñas non podería darse se estas non tivesen lugar nunha *contorna atractiva e segura* para a criatura. As persoas adultas, pois, serven de modelo de organización da actividade e como fonte do afecto necesario (Bruner, 1965). Cunha simple análise, a través do recordo, das nosas últimas interaccións con meniños e meniñas dámonos conta que case sempre se dan en circunstancias similares e, dende logo, non teñen nada que ver coas conversacións con persoas adultas. En xeral, prodúcese en situacións cunha finalidade evidente. Isto é o que Bruner denominou formato, e que serán os responsables da adquisición da estrutura discursiva e, xa que logo, do desenvolvemento da representación (Bruner, 1984).

Estas situacións nas que persoas adultas e nenos e nenas xeran este coñecemento cultural adoitan englobarse en tres grandes tipos: formatos de acción conxunta, formatos de atención conxunta e formatos mixtos. Todos eles teñen a aparencia externa de xogo, de aí a importancia que Bruner concede a este tipo de actividades nas que se involucran pequenos, pequenas e maiores para conseguir un fin.

O xogo posibilita esa contorna atractiva e segura na que a criatura se desenvolve e a persoa adulta pode ir incluíndo novos retos que supoñen un risco asumible para o neno e a nena. Nos xogos, os e as maiores adáptanse ás posibilidades de comprensión do neno e da nena co fin de realizar ou levar a termo a tarefa que teñen en común (xogos espaciais: meter unhas anelas de distintos tamaños e cores, esconder un obxecto, buscalo e atopalo para volver empezar, etc.; xogos motrices: ritmo baile, salto, movementos, etc.; xogos de identificación), é dicir, a interacción e, máis especificamente, a produción verbal da persoa adulta está plenamente integrada na tarefa, e, en xeral, é redundante co movemento que se realiza, cumpríndose así as regras do período de silencio.

Esta actividade facilita a creación de rutinas e esquemas de comprensión e estruturación da actividade que lles permite avanzar, ou predicir, sobre o que vai ocorrer con posterioridade, e, xa que logo, posibilita a adaptación e reestruturación da súa reacción.

*Formatos narrativos e non narrativos:*

a) Os formatos non narrativos: rutinas diarias nas que persoas adultas e nenos e nenas ou criaturas de diferentes idades están inmersos: rutinas de aseo (no baño, ao vestilos/as); rutinas asociadas coa alimentación: bebida, comida, etc.; rutinas de soño: actividade previa a deitarse; ou rutinas de aula: entradas, saídas, saída ao patio, desprazamentos polo edificio, regras de aula, etc.

Dentro destes formatos non narrativos contamos como peza fundamental cos *xogos*, xeralmente dirixidos polos e polas maiores e nos que as regras cos nenos e nenas son menos estritas.

Nestas idades debemos ter consciencia da importancia dos xogos de acción, aínda que podemos asocialos coa representación icónica. Os xoguetes son unha representación icónica esencial para o noso traballo, permiten a súa transformación en “fotografía” e, xa que logo, xeneralízala en esquemas fundamentais –criaturas dende os 48 meses son capaces de identificar un can en diferentes tipos de debuxos–.

Para o noso deseño de traballo de aula é esencial ter en conta cales son as características destas interaccións e seguir o esquema ou “script” discursivo ao que están afeitos e afeitas para que poidan aplicar os seus coñecementos xa elaborados sobre a actividade.

b) O outro tipo fundamental de formato é o *narrativo*. Evidentemente sabemos que o noso coñecemento do mundo, desenvolvemento de modelos de identificación, e organización dos acontecementos adquirímolos a través dos contos. A narrativa está presente dende moi cedo e, grazas a ela, conceptualizan as relacións existentes entre eles e as súas vidas, o tempo ou a secuencia de accións. As criaturas xeran a partir da interacción un esquema ou gramática da historia. Estas poden ser máis ou menos complexas, pero en todas elas existen, segundo Stein e Glenn (1980), unha serie de episodios ou secuencias de accións dirixidas á consecución dun obxectivo ou fin. Estes episodios poden ser tamén unha secuencia de descrición de accións sen conexión entre elas, podéndose falar de maior ou menor complexidade de estrutura.

A narrativa será pois, xunto cos formatos non narrativos, fundamental á hora de desenvolver esquemas de interacción máis complexos, e, xa que logo, esencial á hora de desenvolver representacións simbólicas no noso alumnado. Con todo, os contos que podemos utilizar deben pasar por unha selección que facilite a creación de esquemas ou scripts narrativos, e xa que logo non poden ser complexos, o que nos leva a descartar a posibilidade de utilizar moitos dos contos tradicionais cunha construción moi complexa, ou a realizar adaptacións deles nos que a descrición de sucesos repetitivos sexa a base.

A organización da secuencia de instrución baseada en formatos narrativos, como tarefa final e formatos non narrativos, relacionados con aspectos que conforman os episodios da narración, serán os máis idóneos para o traballo con estas idades.

A dramatización, pola súa banda, require que sexan capaces de poñerse no lugar do outro, así como asumir as verbalizacións como propias, saber cal é a quenda de palabra, e desenvolver a noción do tempo para reconstruír a secuencia ou estrutura do conto. Estes serán os nosos contidos e non os meramente asociados coa produción de palabras illadas.

As propostas xurdidas da investigación sobre aprendizaxes temperás de linguas estranxeiras en España teñen, na súa maioría a súa base no desenvolvemento destes formatos narrativos e non narrativos como o proban as publicacións máis importantes neste sentido no noso país Moyano, Muñoz e Pérez Esteve (1996), Alario (2000) e Gika & Superfine (1998); tamén moitos libros de texto dos que se propoñen para traballar nas aulas de infantil inclúen narracións ou contos; porén, non todos son válidos. Só aqueles que cumpren os requisitos anteriormente mencionados, como xeradores de actividade cognoscitiva e que permiten a interacción facilitadora de creación destes “scripts” (Stubbs, 1983) poderán realmente denominarse aprendizaxes temperás.

### **3.2.2. O deseño da secuencia de traballo en lingua estranxeira en Educación Infantil: metodoloxía e actividades**

Cando entramos por primeira vez nas aulas de Educación Infantil inmediatamente percibimos unha diferenza evidente: a organización na aula, os materiais que nos rodean e a forma na que o profesorado titor traballa afástase bastante dos parámetros nos que o profesorado especialista de linguas estranxeiras está afeito moverse: pequenas mesas que teñen como obxectivo promover un traballo en grupo, distribución do espazo en distintas zonas ou recunchos: zona de relaxación coa súa moqueta ou alfombra, zona de biblioteca, zona de lectura ou contos, colgadoiros, espazo de xogo de actividade social, xogos de manipulación, etc. estruturan unha aula chea de colorido cunha organización que escapa inicialmente a unha estrutura docente cuxo centro é o encerado e o cassette. Esta primeira impresión complicase cando nos damos conta de que realmente non sabemos como nin por que o noso alumnado se move na aula. Só despois dun período de observación iremos percibindo a evolución e estrutura da actividade.

Por outra banda, neste ciclo, toda actividade realizada entre pequenos, pequenas e persoas adultas en cada un dos momentos do día, está considerada como esencial para lograr os obxectivos das distintas áreas ou ámbitos de experiencia nos que o currículo da etapa se estrutura<sup>6</sup>.

Así calquera acción: entrar na aula, quitar o abrigo, negociar ou planificar o traballo do día, xogar, limpar o nariz, explorar novos lugares, falar sobre o ocorrido, ou ir ao servizo sós/soas, xunto con escoitar a narración dun conto, son actividades que se suceden dun xeito natural, de tal sorte que parece unha secuencia casual que non obedece a unha estrutura determinada. Con todo, nada máis lonxe da realidade: a selección dos contos que se contarán, os xogos e os xoguetes que utilizan, a selección do recuncho de clase no que se desenvolve a actividade, os movementos e a linguaxe que utiliza o profesorado titor están claramente planificados e estudados, de tal forma que canto máis traballada está a clase, resulta aos ollos do observador neófito máis libre e espontánea.

É neste contexto no que se pretende que a nova lingua potencie as capacidades de comunicación e axude á creación de formas diferentes de representación do mundo: pensamento. Aínda que esta entrada da lingua estranxeira non pode ser forzada, ha de realizarse, como xa vimos anteriormente, seguindo os parámetros que estruturan o traballo diario na aula de Educación Infantil.

#### **3.2.2.1. As secuencias de traballo en Educación Infantil**

O asombro das persoas maiores ante as aprendizaxes que os pequenos e pequenas realizan é unha mostra da nosa falta de coñecemento “consciente” das estratexias que utilizan os nenos e nenas nunha situación dada, e dicimos coñecemento consciente, porque inconscientemente, si sabemos adaptar a nosa actividade e linguaxe ao que un neno ou unha nena é capaz de aprender, do mesmo xeito que inconscientemente deseñamos e propómoslles actividades das que gozan e nas que se aprende. Pola contra, o pensamento profesional do profesorado perde esta perspectiva de aprendizaxe cultural e tende a encasillar o xogo de aula en actividades con claros sesgos mecanicistas, excesivamente simples e repetitivas, carentes de sentido, como colorear unha fotocopia, sen ningún obxectivo de comunicación, recortar e pegar sobre unha folla; ou proporlles realizar movementos sen unha estruturación en rutina, ou ben enfocados á realización dunha tarefa. A selección deste tipo de actividades dexenera, aos ollos das criaturas, nunha carencia de significado. Esta falta de

---

<sup>6</sup> Autoconhecimento e autonomía; Coñecemento do contorno e interacción co mundo; Linguaxes: comunicación e representación.

sentido só pode conducir a que o noso alumnado rexeite a materia por non podela incorporar ao seu mundo. A *instrución* pois, ha de basearse sempre na creación dunha contorna enriquecedora, única xeradora de aprendizaxes.

Por conseguinte, no **deseño desta instrución** haberemos de ter en conta o como aprenden os pequenos e pequenas. Bruner (1984) propón o deseño das estadas baseándonos nos tres sistemas de actividade que el considera base para a aprendizaxe: acción, pensamento e linguaxe. A maioría dos seus traballos, realizados no “Centro de Estudos Cognitivos” exploran aspectos como: a influencia da actividade, a percepción e a linguaxe na adquisición do concepto de conservación (recordo); ou o que é o mesmo, a representación, que, como xa dixemos antes, viría asociada a tres niveis ou códigos diferentes: *enactivo* –asociado á acción–, *icónico* –conectado coa imaxe que conformamos do exterior– e *simbólico*.

Estes tres códigos de representación non se integran uns noutros, senón que son dalgún modo **independentes**, dando lugar a un sistema de representación múltiple que permite ao suxeito percibir o conflito entre os distintos modos de representación, de tal sorte que a procura da solución terá como resultado o desenvolvemento cognitivo.

Á vista desta teoría de aprendizaxe decatámonos de que a aprendizaxe non ten un carácter lineal, senón que se asemella máis ao movemento dunha **espiral**. As representacións son simultáneas e nótrense unhas doutras<sup>7</sup>.

Outro factor a ter en conta á hora de realizar un deseño de intervención son as distintas fases polas que cada individuo pasa á hora de realizar unha aprendizaxe: **adquisición, transformación e avaliación do coñecemento propio**, e que son características de todos os niveis. Pomos especialmente énfase en todos os niveis, pois en moitas ocasións a fase de avaliación non se inclúe entre as fases dos máis pequenos e pequenas, pero cada neno e cada nena é consciente, dende a infancia, do éxito ou fracaso na realización dunha determinada actividade. Cando un neno ou unha nena fala, avalía o grao de comprensión das persoas adultas, por iso enfádase ao darse conta de que non é quen de transmitir o que quere e, con todo, congratúlase –cun sorriso de felicidade– de conseguir o éxito na comunicación.

Evidentemente, estas aprendizaxes provócanse a través dos contextos que propoñen as persoas adultas, a través dunha organización estruturada da actividade proporcionan as estadas que os nenos e as nenas necesitan. A tarefa na que persoa adulta e os nenos e nenas se embarcan pasa por unha serie de momentos que propomos que se sigan á hora de deseñar a instrución:

1. A persoa adulta segmenta a tarefa, co fin de ritualizar ou dar forma a algunhas subrutinas das que se compón.
2. Constrúese unha idea clara do que terá que completar –aquilo que o neno non é capaz de realizar tendo en conta o seu nivel de desenvolvemento e cal é a súa “Zona de Desenvolvemento Proximal”–.
3. Identifica, a partir da avaliación dos saberes do neno ou a nena. Avanzará sobre o que será capaz de asumir, sen que caia no aburrimiento, ben por exceder a tarefa o límite do mesmo ou por terse afastado demasiado do seu nivel de desenvolvemento.

### 3.2.2.2. Metodoloxía por tarefas en Educación Infantil

Se asumimos os parámetros anteriormente expostos, á hora de deseñar unha Unidade Didáctica teremos que concibililo como un todo e enfocalo cara á realización dunha tarefa final. Esta tarefa final deberá asociarse a unha serie de pequenos momentos –rutinas–, que teñan pleno sentido illa-

---

<sup>7</sup> A representación enactiva: o neno ou nena ou unha persoa adulta xunto cun neno ou unha nena actúan; a representación icónica: ve o que ten ao seu redor e os movementos que suceden, e a representación simbólica: a persoa adulta fala á vez que se move e proponlle que faga, unido á estrutura do discurso no que se presenta: normalmente cíclica, unha hipótese pode xurdir en calquera momento, e a seguinte apoia-se na adquisición da anterior, pero só cando se verifica a bondade da primeira para formar parte do noso pensamento. Por iso é polo que Bruner fala da necesidade dun currículo escolar en espiral, un continuo que nace da actividade e se nutre dela.

damente, pero que entre si formen un todo continuo, reflexo do proceso de aprendizaxe deseñada a partir das capacidades de cada nivel, e no que teñen cabida distintas técnicas de aprendizaxe co fin de adaptarnos á diversidade de cada aula.

A **arefa final**, en xeral en Educación Infantil e os primeiros cursos de Educación Primaria deberá estar conectada a discursos narrativos: comprender, plasmar sobre un escenario, ou dramatizar unha historia, xa que, desta forma, apoiamos o desenvolvemento da representación, incluíndo a representación simbólica.

Todas as tarefas finais deberán estar precedidas dunha serie de subtarefas: xogos e cancións, que entre si se conecten por ter o mesmo tema, e complementar as posibilidades comprensivas e expresivas do alumnado: escoitando e reaccionando, xogando a xogos de comprensión, selección, organización e secuencia, ou producindo nunha situación dada, xestos e actos de fala, aprendidos utilizando a súa memoria ecoica (na que a representación enactiva e a simbólica se unen) en “chants”, cancións e rimas. Teremos que deseñar todas estas subtarefas, non só en base ao que acheguen á consecución da tarefa final, senón como tarefas en si mesmas.

Desta forma suxerimos que a unidade didáctica non se constrúa ao redor de sesións ou leccións, senón en subtarefas. Subtarefas que se estruturan en base á secuencia de tarefas **con sentido** –xogar a un xogo, bailar ou cantar unha canción, ou recitar unha rima cos seus movementos– á que se asociou unha serie de actividades que posibilitan a realización do mesmo en lingua estranxeira. Isto dá como resultado unha secuencia que permite a súa utilización de xeito flexible, de tal forma que, dependendo da *organización horaria* (non pode ser igual unha clase de vinte minutos, que outra de media hora ou unha hora completa. En cada caso organizaremos a proposta e seleccionaremos as actividades e o material para que en cada sesión se xere o proceso deseñado e se poida realizar a actividade ou subtarefa proposta con sentido) e *situación de aula* (entendemos que o traballo nunha aula na que todo o alumnado ten a mesma idade, ha de ter un tratamento diferenciado daquelas aulas nas que distintas idades se mesturan, o apoio que podemos conseguir dos compañeiros e compañeiras neste segundo tipo de aulas é moi valioso, producíndose en xeral un maior avance nestes contextos), poderemos estruturar as nosas clases de xeito moi diverso, seguindo a mesma proposta.

En suma, deseñar a nosa instrución en base a un *formato* usual para o noso alumnado, non en función das palabras ou frases que se din nel, senón en relación coa estrutura de acción do xogo ou a narración, incluíndo cada tipo de representación (enactiva, icónica e simbólica) e atendendo á estrutura de actividade persoa adulta-neno/a que esperan, dará como resultado unha tarefa significativa na que o alumnado se implica e realiza as aprendizaxes, sempre que sexamos quen de acomodar o noso traballo ao que en cada momento require. Xa que logo, en cada deseño teremos que ter en conta o proceso, o deseño e a avaliación das necesidades que detectamos no curso da actividade mesma, o que nos supón a realización dun deseño de sesión en base a tarefas, pero con gran profusión de alternativas e propostas de observación e criterios que nos permitan as modificacións coa actividade en curso.

### **3.2.2.3. Pasos na selección das tarefas e organización da secuencia de instrución**

Para saber se o deseño da instrución é válido, en primeiro lugar debemos decidir a tarefa a desenvolver. Será válida a condición de que nos atañamos a un dos formatos que o noso alumnado domina: formatos narrativos ou non narrativos. Así na dramatización dun conto, rima ou unha coreografía dunha canción, é esencial especificar o papel que cada persoa da aula ten nesta situación concreta. Así se determinará:

- que parte do conto, canción ou rima será exclusivamente escoitada;
- que parte da rima, conto ou canción imos tentar que verbalice o noso alumnado;
- como asumirán cada nena ou neno o seu papel (caretas, organización por grupos, disfraces, utilización de bonecos, marionetas, etc.);
- como saben que lles toca entrar dicir ou actuar (quenda de palabra), necesidade que teñen das orientacións da profesora ou o profesor;

- organizar os pasos máis usuais nesas tarefas da vida diaria co fin de utilizalos na organización das “sub-tasks” das nosas unidades (así unha dramatización require o coñecemento dos personaxes, a selección e asignación de personaxes, a memorización dos papeis, o ensaio das diferentes escenas e a posta en escena ou ensaio xeral, antes da representación. Xa que logo, esta ha de ser a secuencia proposta).

Pero esta organización non a podemos facer sen ter en conta o texto en que nos baseamos. Sabemos que vai ser un conto, unha rima, un xogo ou unha canción pero non todos os “textos” son válidos. Esta é a segunda decisión que tomamos (que conto elixo?). Pode ser perfectamente un conto que xa coñecen, pero tamén un conto que o profesorado titor nos suxira. En todo caso, o que determinará a súa selección será:

- en primeiro lugar, a súa estrutura: necesitamos que sexa un conto con estrutura cíclica, de tal forma que os personaxes pasen unha e outra vez por situacións similares;
- as producións verbais que se utilizan na narración sexan similares, con pequenas variacións dunha ou dúas palabras como máximo;
- as situacións que reflicten sexan algo coñecido e esperado polas nosas criaturas;
- as accións que desenvolven os personaxes sexan o menos abstractas posibles, especialmente nos primeiros cursos deste nivel de ensino, ata que sexan accións claramente representables fisicamente (correr, saltar, comer, sentar, esconderse, abrir portas, etc. para ir alcanzando unha maior complexidade nas que se reflictan estados de ánimo: sentirse ben, estar contento/a, estar enfermo/a, etc.);
- unha vez seleccionado o texto, debemos comezar coa adaptación do mesmo.

A adaptación do texto consideráremola aparte pola súa conexión coa organización en sesións e tarefas. Así, cando adaptamos o texto, debemos ter en conta a parte que se destinará á comprensión, e a parte que será producida polo noso alumnado. A parte de comprensión centrarase en accións evidentes:

- “saúdos “ (onde podamos incluír movementos e xestos que temos asociados);
- empezar polos contos coa mesma rutina, no mesmo lugar e co equivalente a “era unha vez...”, e introdución dun personaxe (que estará encarnado dalgún xeito: boneco de peluche, marioneta, personaxe en papel etc.): o resto dos personaxes irán aparecendo en relación co primeiro;
- caracterización do personaxe (sendo neste caso o aspecto físico clave para entender o conto, pola súa relación cos acontecementos);
- narración de eventos (con accións claras: “fa camiñando polo bosque”, “cando de súpeto... algo ocorre”, etc.)
- variacións respecto da primeira parte da historia e final;
- neste apartado ten especial importancia o que elas e eles dirán –producións verbais do personaxe–, porque teremos que transformalos en: chants, rimas ou canciónciñas, co fin de axudar á súa memorización.

Unha vez adaptado o texto, iníciase a planificación das sesións. Neste momento debemos unir a información obtida nos tres apartados anteriores, de tal forma que se poidan chegar a delimitar as subtarefas de cada día, de acordo coa parte do texto que traballaremos cada día. Así cada día ten uns claros obxectivos que cubrir e relacionados co proceso a seguir na adquisición das aprendizaxes que esperamos que se dean nas nosas aulas. Isto marcaranos o número de actividades a propor en clase, o material necesario, e as conexións entre os distintas subtarefas coas correspondentes actividades facilitadoras (Nunan, 1985).

Á hora de determinar as actividades a desenvolver en cada sesión, comezaremos por analizar os coñecementos necesarios para realizar a subtarefa dese día e realizar un desglose de contidos co fin de que poidan adquirirse antes de chegar á devandita tarefa.

Así, se pretendemos que cada neno ou nena asuma un papel e poida dar vida a un personaxe, deseñaremos a subtarefa consistente en que todas e todos os personaxes da historia saúden de acordo coa súa caracterización ou forma de ser. Para que poidan facelo han de ver a diferenza entre uns personaxes e outros, saber como son cada un, en que se asemellan, cales son as súas diferenzas, pero antes de nada, deberán saber quen son estes personaxes, e seleccionar a quen representarán na actuación. Así, temos os principais momentos do proceso polo que pasa o noso alumnado nesta sesión.

Evidentemente, non podemos facer que todos e cada un dos contidos sexan novos en cada sesión, cos personaxes traballariamos en sesións anteriores, quizais nesta sesión a secuencia consista en recordalos, asocialos con características que os definen. Deberá traballarse dende a comprensión, pero requirindo delas e deles unha produción (TPR) de xestos, movementos, sons, etc., á vez que variamos o máis posible as actividades para que non se aburran (recordemos que a súa capacidade de concentración en grupo é de curta duración). Verificaremos o proceso para ver se realmente nos leva ao lugar onde queremos chegar.

Unha vez decididas as actividades deberiamos facer unha nova verificación co fin de recoñecer posibles lagoas. Ao principio, e sempre que comezamos cun grupo de idade distinto, é recomendable escribir as sesións, especialmente a estrutura da acción e a linguaxe que se vai a utilizar. Precisamente, para o profesorado non nativo é esencial planificar cada paso. Naturalmente, isto é soamente ao principio. Despois, tanto o tempo como a práctica daranos a soltura necesaria para movernos e traballar con naturalidade na aula.

Xa planificadas as sesións, necesitamos verificar a súa valía. Recordemos que unha proposta de traballo non é máis que iso: unha proposta, mentres non sexa avaliada na aula. Así a programación da observación de aula, as fichas de seguimento de aprendizaxes e a lectura da nosa experiencia recollida no diario de aula, axudaranos a ir coñecendo cada día mellor o proceso de traballo nestes novos niveis educativos aos que agora nos enfrontamos.

### 3.3. Materiais na aula de educación infantil

Se o material sempre foi importante para o profesorado de Linguas Estranxeiras por razóns obvias, cando se deseña un currículo para unha etapa que nos é case descoñecida, a análise dos materiais máis usuais neste ciclo serve tamén para a nosa propia formación como docentes nesta etapa. Con todo, moi a pesar do atractivo inicial que ten o material destinado a esta poboación, non todos os materiais son válidos para o uso na aula, nin son válidos para calquera nivel educativo. Debemos saber que funcións ten o material e así seleccionar o que nos proporcione máis versatilidade.

A primeira das funcións que cumpre o material, antes de entrar na aula, é servirnos de guía **para o deseño da interacción**. A través de materiais que nos proporcionan discursos completos: historias en vídeo, programas infantís, debuxos animados, etc. poderemos recoñecer e contrastar as nosas propias ideas sobre o que pensamos é a linguaxe infantil, os tipos de discursos en que se ven inmersos, comparar cos discursos máis usuais entre as nosas nenas e nenos, as estratexias e coñecementos que requiren para deducir sobre o nivel de desenvolvemento que potencialmente se lles presupón nunha determinada idade. escoitar un conto narrado nun cassette/CD, ver un vídeo e escoitar os seus personaxes, e ata xogar un xogo multimedia suxírenos o tipo de actos de fala que espera unha criatura, así como os apoios non verbais que vai necesitar.

O material sérvenos para **motivar** o alumnado. Certamente. moitas veces contos preciosos e vídeos magnificamente presentados cunha grande profusión de técnica, que nos atraen polo seu aspecto externo, con todo non son capaces de atraer a atención do alumnado. Por isto non podemos conformarnos con velo e deseñar unha actividade a partir de determinado material. Debemos probalo, lelo ou xogar o seu xogo<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Suxerimos a todos os e as profesionais que comecen por primeira vez un traballo deste tipo, que lean moitos contos, vexan moitas películas infantís, estuden os xogos e xoguetes, canten as súas cancións, bailen os seus bailes, e se sintan nenos ou nenas de novo, pero non como eses pais e nais que mercan o tren que non puideron ter na súa infancia. Debemos pornos na pel das criaturas e sentir a ilusión e o entusiasmo por realizar a tarefa, saber en realidade o atractivo que a actividade a realizar co material ten. O perigo dos materiais preciosos que levamos á aula é que se convertan en monopolio do profesorado, pois a imposibilidade de manipularlos quítalles todo interese aos ollos dos pequenos e pequenas.

O material tamén é esencial á hora de proporcionar **un contexto**. A nosa persoa, toda a nosa ilusión e enerxía ás veces non é suficiente para crear, día tras día un contexto noutro idioma, ás veces necesitamos falar con alguén que se exprese correctamente, que nos dea pé para reprendelo, para animalo, agasallalo, movelo, ou que sexa el ou ela quen pida explicacións sobre o que vemos nos ollos dos nosos nenos e nenas<sup>9</sup>. Estes personaxes son materiais, pero ao mesmo tempo pasaron a ser amigos, amigas e seres animados; por iso, corresponde á profesora ou profesor darlles vida en clase. As nenas e nenos trátanos como seres vivos, alguén máis con quen falar, a quen escoitar ou ofrecer solucións. Pero os bonecos que utilizemos han de ser de fácil manipulación, simples pero con posibilidade de expresión de sentimentos, con autonomía para poder deixalos ao carón, e completos para que nos poidan substituír na realización de actividades físicas que poden provocar o noso cansazo.

Outra das funcións do material é a súa posibilidade de manipulación: alimentos de xoguete, cestas, casas e tendas axudarán a que as criaturas se embarquen en xogos simbólicos de tipo social (a realización dunha receita, xogar a comprar e vender). Os materiais axúdanos a centrar a súa atención, conéctanos coa realidade e serviranlles para desenvolver estratexias de asociación.

Para rematar están os materiais que utilizan todas e todos á vez, para a **representación** dos personaxes que eles e elas mesmos animan e sérvenlles para meterse nos personaxes: caretas, marionetas, bonecos de xoguete ou papel e secuencias de historias para organizar e pegar, murais e **cards** ou tarxetóns<sup>10</sup>: estes materiais son esenciais para manter o traballo do aula.

Caso aparte é o material en vídeo e audio, os xogos e contos deseñados para **fomentar a autonomía dos nenos e nenas** como aprendices. Estes materiais pódenos manipular individualmente ou en grupos nos computadores, axúdanos a manter a atención, a cambiar de protagonistas sen estar facendo diferentes voces, a xerar contextos máis ricos. Pero con coidado, habemos de atender ao proceso, non podemos pensar que este material tan rico pode verse, xogarse ou oírse sen axuda dunha persoa adulta. Os computadores, a televisión e o vídeo non substitúen ás persoas adultas, os nenos e nenas necesitanos para realizar o proceso de comprensión que cada vez devén máis autónoma. Debemos desenvolver escoitas activas e críticas dende idades temperás, atender ao desenvolvemento de destrezas de audición dentro dun proceso correcto, para evitar posteriores rexeitamentos ou sensacións de inutilidade nas nosas criaturas.

Aos poucos poderemos ir deixándoos/as en solitario para realizar as súas actividades de lectura no recuncho de lectura (que temos preparado con libros que levan o seu propio cassette ou CD), poderán tomar prestados vídeos da videoteca, e tamén tras xogar na aula, poderán utilizar en solitario CDs de xogos. Non é difícil, simplemente require deixar saír a súa necesidade de autonomía, algo que realmente desexan.

Para rematar, e non menos importante, atopamos os materiais como *O meu primeiro Portfolio*, que serven ao alumnado para reflexionar sobre o que van aprendendo, identificando estratexias de aprendizaxe e recoñecendo as capacidades que desenvolven. Coa creación dos recunchos das linguas, a creación do seu *dossier individual*, destinando momentos conxuntos para ver o aprendido ou planificar novas aprendizaxes, tal e como nos suxire a Guía Didáctica do meu primeiro Portfolio irán gañando autonomía e consciencia de cales son e como realizan as súas aprendizaxes.

---

<sup>9</sup> Este personaxe pode ser un boneco, unha marioneta que fala a lingua a través da nosa boca, pero con vida propia: Yellow Bird, o narrador máis magnífico de Barrio Sésamo; Winnie the Pooh, coa súa glotonería polo mel; ou Bruce, o pobre reno feito cun calcetín pero sen cornamenta. Con calquera outro ser anónimo entraremos no corazón de cada neno e nena da aula, serán os nosos mellores aliados e compañeiros nesta aventura narrativa.

<sup>10</sup> Que eles identifiquen coas fotografías dos personaxes.



## BIBLIOGRAFÍA

- AITCHISON, J. *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*. Basil Blackwell Ltd. Oxford, 1987.
- ALARIO, C. (co.) *My Little Pocket. Propuesta curricular de Lengua Inglesa para el segundo ciclo de Educación Infantil*. Editorial Libre de Enseñanza. Valladolid, 2000.
- ALARIO, C. (co.) “*Propuesta de Concreción curricular de Lengua Inglesa para Educación Infantil y Primaria en Castilla y León*” en *Materiales Didácticos de Lenguas Extranjeras*. Junta de Castilla y León. Consejería de Educación y Cultura. Edición digital. Boecillo editora Multimedia. Valladolid. 2003.
- ALARIO, C.; ALONSO, M. C.; GÓMEZ, M. B.; PALACIOS, L.; ROBLEDO, M. A. *Sunshine A-B-C*. Longman-Pearson Education. Madrid. 2006.
- ALLWRIGHT, D. *Observing in the Language Classroom. Applied Linguistics and Language Study*. Longman Group Ltd. Harlow Essex, 1988.
- ATIENZA MERINO, J. L., *Emoción y aprendizaje de lenguas extranjeras en Aula de innovación educativa* número 76, pág. 27, Barcelona, Graó, 1998.
- BENNET-KASTOR, T. *Analyzing Children's language. Methods and theories*. Basil Blackwell Ltd. Oxford, 1988.
- BROWN, G. & YULE, G. *Discourse analysis*. Cambridge University Press. Cambridge, 1979.
- BROWN, G. *Teaching the Spoken Language. An approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge University Press. Cambridge, 1983.
- BRUNER, J. *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Alianza Psicología. Madrid, 1984.
- BRUNER, J. *Child's talk. Learning to use Language*. Oxford University Press. Oxford, 1983.
- COOK, D. *Discourse*. Oxford University Press. Oxford, 1989.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press, Cambridge, Mass., 1965.
- CHOMSKY, N. *Language and Mind*. Harcourt Brace & World. New York, 1968.
- CRYSTAL, D. *Child language, learning and linguistics. An overview for the teaching and therapeutic professions*. Edward Arnold. London, 1976.
- DE KETELE, J. M. *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Visor Libros. Madrid, 1984.
- DUBIN, F. & OLSHTAIN, E. *Course Design. Developing Programs and materials for Language Learning*. Cambridge University Press. Cambridge, 1989.
- GIKA, A. S. & SUPERFINE, W. (ed.). *Young learners creating a positive and practical Learning Environment*. IATEFL Young Learners The British Council- MEC. Oxford, 1998.
- MOYANO, A. et al. *Enseñar y aprender una lengua extranjera en el segundo ciclo de la Educación Infantil*. Rosa Sensat. MEC. Madrid, 1996.
- HATCH, E. & FARHADAY, H. *Research Design and Statistics for Applied Linguistics*. Newbury House. Rowley, Mass., 1982.
- JAMES, C. & GARRETT, P. (eds.) *Language Awareness in the classroom*. Applied Linguistics and language Study. Longman Group Ltd. Harlow –Essex–, 1991.

KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. English Language Teaching series. London: Prentice-Hall International (UK) Ltd., 1981.

KRASHEN, S. Why Bilingual Education? Publicación digital, 1997.

<http://www.ericdigests.org/1997-3/bilingual.html>

LEGUTKE, M. & THOMAS, H. *Process and experience in the Language Classroom. Applied Linguistics and language Study*. Longman Group Ltd. Harlow –Essex–, 1991.

LITTLEWOOD, D. *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge University Press, Cambridge, 1984.

MEDRANO, G. *El gozo de aprender a tiempo. Aprendizaje temprano y estrategias de aprendizaje de los más pequeños*. Editorial Pirineo. Huesca, 1994.

MOYLES, J. R. *Self-evaluation. A Primary Teacher's guide*. NFER-Nelson Publ. Co. Windsor, 1988.

NUNAN, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press, Cambridge, 1989.

NUNAN, D. *The self-directed teacher. Managing the learning process*. Cambridge University Press. Cambridge, 1996.

OLLER, J. W. & RICHARDS, J.C. (eds.) *Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher*. Newbury House. Rowley Mass., 1973.

SKEHAM, P. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Press. Oxford, 1998.

STEVICK, E. W. *Success with Foreign Languages*. Prentice Hall International. London, 1989.

STUBBS, M. *Discourse Analysis. The sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Basil Blackwell Pub. Ltd. London, 1983.

TUDOR, I. *Learner-centredness as Language Education*. Cambridge University Press. Cambridge, 1996.

VALE, D. & FEUNTEUN, A. *Teaching children English*. Cambridge Teacher Training and Development. C.U.P. Cambridge, 1995.

VETRIGLIA, L. *Conversations of Miguel and Maria. How children learn a second Language*. Addison-Wesley Pub. Co. Inc. Philipines, 1982.

VEZ JEREMÍAS, J. M. (ed) *Didáctica de la Lengua Extranjera en Educación Infantil y Primaria*. Editorial Síntesis. Madrid. 2002.

WAJNRYB, R. *Classroom Observation Tasks. A resource book for Language Teachers and trainers*. Cambridge Teacher Training and Development. C.U.P. Cambridge, 1992.

WELLS, G. *Language Development in the pre-school years*. Cambridge University Press. Cambridge, 1985.

WILLIAMS, L. R. & Y. DE GAETANO. *ALERTA. A multicultural, Bilingual Approach to teaching Young Children*. Addison- Wesley Pub. Co. Inc. Philipines, 1985.

## PÁXINAS WEB

Para descargar toda a documentación sobre Meu Primeiro Portfolio e o Marco Común Europeo de Referencia:

<http://www.edupa.uva.es/portfolio/>

Para aprender máis sobre o noso cerebro:

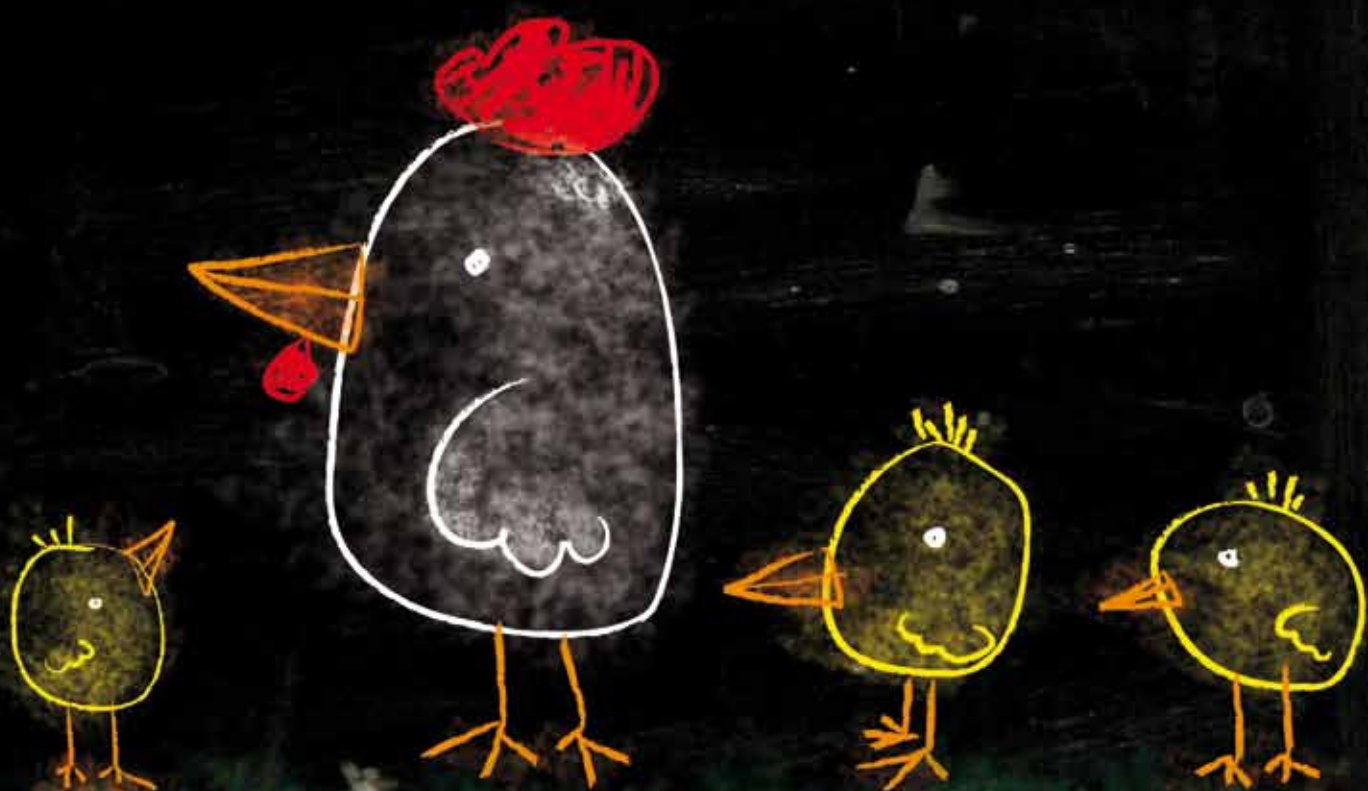
<http://www.scilearn.com/our-approach/brain-science-video/index.php>

Estudo sobre adquisición lingüística e comunicativa da Universidade de Lancaster:

<http://bowland-files.lancs.ac.uk/chimp/langac/lectures.htm>







ASÍ TRABALLAMOS EN INFANTIL



# ASÍ TRABALLAMOS EN INFANTIL

## 4.1. Consideracións metodolóxicas xerais para a etapa de educación infantil

*Eva García Sexto*

Asesora de Educación Infantil da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria

A práctica educativa nas aulas de educación infantil pode xustificarse dende diferentes enfoques metodolóxicos, e é susceptible de recibir diferentes tratamentos, pero todos eles deben respectar e fundamentarse nuns principios que orientarán a acción pedagóxica. Estes principios ou alicerces nos que se sustentará o noso labor educativo encontran o seu sentido nas teorías que demostran como son, e como aprenden os nenos e nenas destas idades. Serán, estes principios, os referentes que permiten tomar decisións metodolóxicas fundamentadas para que, en efecto, a intervención pedagóxica teña un sentido inequivocamente educativo. Débense abandonar enfoques que converten a clase nun espazo uniforme e homoxéneo, organizado para dar resposta ao alumnado “tipo”, sendo responsabilidade do equipo de mestres e mestras, mediante o traballo coordinado, o utilizar os métodos de traballo máis axeitados para conseguir que o ensino alcance os seus fins. En calquera caso, e á hora de tomar as decisións débense de ter en conta os seguintes aspectos:

1. Como aprenden os nenos e as nenas.
2. Respectar o principio de globalización.
3. Asegurar aprendizaxes significativas e funcionais.
4. O rol que debe asumir o profesorado.
5. A consideración do xogo como a actividade propia desta etapa.
6. Necesidade da creación dun ambiente cálido e acolledor.
7. Organización do ambiente de aprendizaxe: espazo, materiais, agrupamentos e tempo.
8. Tipo de actividades.
9. A coordinación entre todos os profesionais que interveñen.

A coherencia con estes principios metodolóxicos asegura a calidade da resposta, e deben estar presentes cando se organiza e planifica a práctica educativa.

### Como aprenden os nenos e as nenas?

As nenas e nenos destas idades han de aprender facendo, nun proceso que require observación, manipulación, experimentación, reflexión e poñer en xogo diferentes habilidades de pensamento. Nesta actuación do neno ou a nena sobre a realidade vaixe dando un proceso de construción de significados que é a clave do seu desenvolvemento e que realiza co conxunto das súas experiencias e coñecementos previos, e na medida en que se sente motivado/a a implicarse en tal proceso. Isto supón que o mestre ou a mestra deben tratar de coñecer cales son os coñecementos e experiencias previas dos nenos e nenas, os significados que xa construíron –sexan axeitados ou non– para partir deles e facilitar este proceso de construción e reconstrución continua. Como, ademais, a criatura precisa sentirse motivada a participar neste proceso de construción, resultará básica a achega da persoa adulta e a súa intencionalidade de partir dos seus intereses, das súas propias propostas e motivacións, e articular as secuencias susceptibles de axudarlles a aprender construtivamente. De aí que, dende unha perspectiva construtivista, para axudar a un neno ou a unha nena a progresar, a persoa educadora debe coñecer as súas posibilidades madurativas e confiar nas súas capacidades de progreso. Para conseguir que nenas e nenos progresen no coñecemento do mundo, é necesario darlles oportunidades de que realicen actividades de forma autónoma, tomen a iniciativa, planifiquen e secuencien a propia acción. É importante ofrecerlles ás nenas e aos nenos situacións de aprendizaxe nas que poidan facer propostas, tomar decisións, organizar e anticipar as súas accións. Para isto pódense empregar diversas estratexias e recursos: a través de preguntas, follas de planificación, cos seus propios debuxos, opinións e propostas nos tempos de faladoiro, e mesmo a caixa de suxestións.

Sen dúbida, para potenciar no alumnado actos independentes e iniciativas, as persoas adultas deben dar confianza e brindar diversas oportunidades, permitíndolles que cometan erros, dándolles o tempo necesario e a posibilidade de que ensaien novas alternativas como parte do seu proceso de aprendizaxe persoal. Os xuízos e valoracións que se fagan serán construtivos, e positivos, acompañándoos nas reflexións e fuxindo de actitudes descualificadoras. Débese evitar valorar máis os acertos que os erros e corrixilo todo. Cambiar a idea de evitar os erros pola de empregar os erros, e tamén os acertos, como fonte de información dos coñecementos das nenas e nenos. Crear un clima de aceptación e respecto mutuo no que equivocarse sexa un paso máis no proceso de aprendizaxe, no que cada neno e nena se sintan retados e, ao tempo, con confianza para pedir axuda.

É de gran importancia para a autovaloración positiva que cada nena e cada neno poida comprobar a través das súas propias experiencias que son capaces, que poden, que teñen habilidades e competencias para realizar as actividades propostas, para expresalas, para sentir, para comunicar, para descubrir novas posibilidades...

É igualmente importante ofrecerlles ás nenas e aos nenos situacións de aprendizaxe que incentiven e potencien a realización das súas propias propostas, a toma de decisións, así como a posibilidade de anticipar as súas accións, a organización das actividades, os materiais e recursos a empregar, facéndolles ver que todas e todos poden realizar accións por si mesmos/as e compartilas cos e coas demais. A aprendizaxe debe entenderse como proceso de intercambio e interacción entre os nenos e nenas, e entre estes e as persoas adultas.

## **Respectar o principio de globalización**

Os nenos e nenas a estas idades teñen unha visión global do mundo, como testemuña a súa forma de xogar e actuar. O principio de globalización responde á necesidade de aproximar o alumnado ao obxecto de aprendizaxe dende unha perspectiva integrada e diversa. Con frecuencia nenos e nenas perciben a realidade de xeito intuitivo, estático, inconexo, sen establecer relacións entre as distintas dimensións, aspectos ou elementos que configuran feitos ou situacións. Porén, o principio de globalización supón que aprender esixe establecer conexións entre o novo e o xa coñecido, experimentado ou vivido. Por iso, é tarefa da escola presentar os coñecementos relativos ás distintas realidades de xeito dinámico e interrelacionado, así como poñer en conexión as diferentes linguaxes expresivas e comunicativas.

Precísase organizar os contidos tendendo cara a un “enfoque globalizado”, que debe entenderse como a opción que determina que as propostas didácticas teñan como punto de partida situacións globais –situacións comunicativas, conflitos ou cuestións sociais, problemas de calquera tipo...– nas que se poñerán en xogo os contidos das diferentes áreas. Na proposta didáctica terán cabida as secuencias de aprendizaxe, os proxectos ou as unidades didácticas que engloben contidos de diferente tipo e de distintas áreas, aínda que tamén é conveniente planificar outras actividades que alternen coas propostas globalizadas.

## **Asegurar aprendizaxes significativas e funcionais**

As aprendizaxes que o neno ou a nena realiza nesta etapa contribuirán ao seu desenvolvemento na medida en que constitúan aprendizaxes significativas. Aprender de forma significativa require establecer numerosas relacións entre o que xa se coñece e o que se ha de aprender, e ten como resultado a integración dos coñecementos, o que permitirá aplicar o aprendido nunha situación a outras situacións e contextos diferentes. Outro dos requisitos para aprender significativamente é que a criatura teña unha disposición positiva cara á aprendizaxe, estea motivada para aprender, é dicir, que as aprendizaxes teñan sentido, conecten cos seus intereses e respondan ás súas necesidades.

En definitiva, a aprendizaxe significativa supón un proceso de construción de significados no que as nenas e nenos, coas súas experiencias e coñecementos previos, e, xeralmente, en interacción coas demais persoas, achéganse a novos coñecementos.

O equipo educativo, partindo da información que ten sobre os coñecementos previos das nenas e dos nenos, propoñerán actividades que atraian os seus intereses e que poidan relacionar coas súas experiencias anteriores, e para iso planificaranse proxectos, actividades, tarefas, pequenas



investigacións, talleres e xogos. Así, desenvolveranse proxectos globalizados que respondan aos intereses das nenas e nenos, que teñan sentido, organizados en secuencias de aprendizaxe, e que os impliquen activamente e desenvolvan todas as súas dimensións. Os proxectos globalizados permiten o uso integrado das distintas linguaxes como ferramentas de comunicación, tendo un espazo xustificado a incorporación da lingua estranxeira e as tecnoloxías da información e a comunicación.

É fundamental que a mestra ou mestre sexan quen de potenciar no seu alumnado unha serie de habilidades de pensamento que lle axuden a encontrar sentido á súa experiencia; isto é: involucrarse en proxectos con xogos e actividades que lle fagan observar, pescudar, imaxinar, adiviñar, buscar alternativas, formular hipóteses, anticipar consecuencias... Todas elas habilidades esenciais para conectar as experiencias presentes coas pasadas, formular problemas, facer estimacións, medir..., ademais de proporcionarlles ás nenas e aos nenos ferramentas que lles permitan evolucionar nos coñecementos e as habilidades que desenvolveron, a fin de garantir a construción de novas aprendizaxes.

A organización de proxectos consensuados, negociados e levados a cabo colectivamente polo grupo, a realización de asembleas para comentar acontecementos, debater e decidir determinados aspectos da actividade diaria, as reunións en grupo para contar un conto ou cantar unha canción, etc, constitúen valiosas estratexias que a persoa docente utilizará porque son altamente motivadoras e favorecen o desenvolvemento das relacións interpersoais, o establecemento de vínculos afectivos, así como que a nena e o neno se sintan membros do grupo participando activamente nel.

## **O rol que debe asumir o profesorado**

O profesorado, terá unha actitude observadora e de escoita activa que lles permita detectar as competencias, os intereses e as necesidades das nenas e dos nenos, para axustar así a intervención educativa. O seu papel será o de mediador na aprendizaxe e non mero transmisor de coñecementos.

Aspectos a ter en conta en canto a actitude e intervención do profesorado:

- A intervención da persoa docente –guiando, animando, apoiando, abrindo novos camiños, suxerindo...– estimulará a creatividade da criatura e contrarrestará estereotipos e convencionalismos.
- Será conveniente que a mestra ou o mestre se sitúe a miúdo á expectativa, cunha actitude de espera con respecto ás respostas do alumnado e cunha actitude de escoita activa.
- As mestras e os mestres ofrecerán un modelo de linguaxe rica e correcta, xa que a competencia lingüística da nena ou neno depende da calidade e riqueza da linguaxe que escoita ao seu redor.
- Planificará situacións que supoñan para o alumnado pequenos retos que actúen como estímulo para avanzar, evitando as valoracións negativas e destacando as posibilidades das nenas e nenos para ir superando as dificultades pouco a pouco e promovendo os logros e as competencias.
- Propiciará experiencias onde teñan cabida as relacións con nenas e con nenos doutras aulas e con persoas adultas, xa que así non só se contribúe en gran medida a que vaian ampliando as súas relacións, senón que permiten descentrar positivamente a tarefa educativa da persoa docente e da aula. A realización conxunta de actividades con outras clases, a presenza dun pai ou dunha nai e outras persoas colaboradoras para ensinar ás criaturas un procedemento concreto –facer un pastel, sementar no horto...–, ou a visita dunha persoa que conte cousas do seu traballo, representan valiosas experiencias que fan posible as interaccións das nenas e dos nenos co medio social, e polo tanto enriquecen o seu proceso de socialización.
- A persoa docente exercerá como modelo de escritora e lectora competente, pero non como unha práctica pouco programada senón de maneira sistemática, escribindo notas informativas, recollendo propostas, escribindo textos colectivos, individuais..., lendo contos, cartas, textos científicos... e será modelo realizando escrituras e lecturas tanto en voz alta como en silencio.
- Promoverá o diálogo e o intercambio de opinións sobre calquera tema que se estea investigando na aula. A formulación de preguntas abertas por parte da mestra ou mestre acerca de determinados feitos ou situacións, aparte de estimular a linguaxe infantil, contribúe eficazmente a ensinarlles ás criaturas a facerse interrogantes pertinentes e a buscar respostas axeitadas.

- A persoa adulta será prudente á hora de facer valoracións sobre as producións infantís para preservar a espontaneidade da creación fronte aos estereotipos e aos criterios preestablecidos de beleza ou perfección.
- Fronte ás creacións e expresións artísticas das nenas e dos nenos é importante que a persoa docente aprecie todas estas manifestacións validándoas e valorándoas como orixinais, particulares e propias.
- Unha das tarefas docentes máis importantes é a creación dun ambiente de confianza, cálido, acoledor e seguro no que o alumnado se sinta querido e capaz, o que lle permitirá xerar confianza en si mesmo para afrontar os retos e para adquirir os instrumentos e as estratexias que lle permiten acceder ao coñecemento.

## **A consideración do xogo como a actividade propia desta etapa**

O xogo é unha conduta universal que nenos e nenas manifestan de forma espontánea. Ten un papel moi importante no desenvolvemento cognitivo, psicomotor, afectivo e social xa que permite expresar sentimentos, comprender normas, desenvolver a atención, a memoria ou a imitación de condutas sociais.

É imprescindible destacar a *importancia do xogo* como actividade propia desta etapa, xa que as cativas e os cativos, mentres xogan, manipulan obxectos nun espazo e nun tempo, crean e transforman –formas, tamaños, espazos, volumes–, establecen relacións, deseñan situacións, e invisten a acción coa súa emocionalidade e simbolismo; manifestan a través desta actividade lúdica as súas vivencias e experiencias e van afondando en novos niveis de relación e de interacción. O xogo achega, por unha banda, un forte carácter motivador e, por outra, importantes posibilidades para que o neno e a nena establezan relacións significativas e o profesorado organice contidos diversos.

Evitarase a falsa dicotomía entre xogo e traballo escolar. Nas programacións de aula, o xogo debe ser tratado como obxectivo educativo, debe ensinárselle a xogar; como contido, xa que son moitas as aprendizaxes vinculadas aos xogos que as criaturas poden construír; e como recurso metodolóxico, porque a través do xogo pódense realizar aprendizaxes referidas ás diversas áreas de coñecemento.

Terase especialmente en conta que o xogo é unha das vías privilexiadas no acceso ao coñecemento. A través do xogo libre ou organizado, individual ou colectivo, explórase, descóbrese, experimentase, compréndese e consolídase a aprendizaxe: xogos coas outras persoas, xogos con obxectos, xogos simbólicos, xogos de exploración autónoma, xogos dramáticos, xogos colectivos en pequenos ou grandes grupos, xogos de regras... Así mesmo, o xogo é un elemento educativo de primeira orde para desenvolver os contidos referidos ás linguaxes, polo seu carácter motivador, polas posibilidades que lle ofrece á criatura para que explore distintas maneiras de expresión e por permitir a interacción entre iguais e coa persoa adulta.

## **Necesidade da creación dun ambiente cálido e acoledor**

Aínda que son importantes en todas as etapas, os aspectos afectivos e de relación adquiren un relevo especial na educación infantil. Nesta etapa é imprescindible a creación dun ambiente cálido, acoledor e seguro, no que o alumnado se sinta querido e confiado para poder afrontar os retos e as novas aprendizaxes.

Cabe destacar a necesidade de establecer coa persoa docente unha relación persoal de calidade, relación que lles transmitirá a confianza básica e a seguridade precisa para o seu desenvolvemento; así mesmo a incorporación á escola infantil supón tamén o encontro cos compañeiros e compañeiras, e esta interacción entre os nenos e nenas constitúe tanto un obxectivo educativo como un recurso metodolóxico. A educadora ou educador velarán por crear un ambiente educativo onde prime a valoración positiva nas interaccións, evitando as comparacións, a desvalorización, estigmatizar ou ridiculizar. É importante favorecer que as nenas e os nenos expresen libremente as súas opinións, os seus sentimentos e suxestións, e que os adultos creen condicións para que sexan escoitados, aceptados e respectados nas súas diferenzas.

Xerárase un ambiente físico de aprendizaxe: grato, afectivamente significativo e esteticamente agradable que lles permita ás criaturas sentirse cómodas, seguras e acollidas. Favorecerase a creación dun clima de estimulación e seguridade afectiva que teña en conta a aceptación e valoración das achegas de cada criatura, tanto por parte da persoa docente como por parte do resto de compañeiras e compañeiros.

O profesorado debe ter altas expectativas nas posibilidades das nenas e dos nenos en todos os planos e darlle sinais claros das súas potencialidades, animando e preocupándose de que as criaturas poidan superar desafíos, perseverando e desenvolvendo a tolerancia e a frustración. A atención da mestra ou o mestre é unha ferramenta básica para sentirse querido/a e permitirlle afrontar os retos da aprendizaxe e desenvolver unha autoestima positiva, pois a imaxe que constrúen de si mesmos/as é, en gran parte, o reflexo daquelas que lle trasladan as persoas que o/a rodean.

## **Organización do ambiente de aprendizaxe: espazo, materiais, agrupamentos e tempo**

Unha axeitada organización do ambiente, incluíndo espazos, recursos, tipo de agrupamentos e distribución do tempo, será fundamental para a consecución das intencións educativas. A organización dos contextos onde se desenvolve a vida dos pequenos e pequenas incide de maneira directa na súa aprendizaxe e favorece o desenvolvemento da autonomía e a interiorización de normas.

Puntualizacións a ter en conta á hora de tomar decisións na organización do ambiente de aprendizaxe:

### **Espazo**

- Todos os espazos da escola deben deseñarse e distribuírse con intencionalidade educativa. A forma en que organizamos e manexamos o espazo da nosa aula, constitúe de por si unha mensaxe curricular e reflicte un modelo educativo, xa que a forma en que organicemos o espazo e cada unha das súas zonas di moito con respecto ao tipo de comportamento instrutivo e comunicacional que esperamos do alumnado.
- O equipo educativo debe implicarse pedagoxicamente na configuración dos espazos, debe transformalos ata convertelos no marco axeitado para que nenas e nenos poidan desenvolverse e aprender mellor.
- Un espazo coidadosamente disposto engade unha dimensión significativa á experiencia educativa, dende o momento que inflúe no alumnado:
  - Atraendo o seu interese.
  - Ofrecéndolle información.
  - Estimulando o emprego de destrezas.
  - Comunicando límites e expectativas.
  - Facilitando as actividades de aprendizaxe.
  - Estimulando o desexo de aprender.
- A distribución da aula establecendo diversos espazos posibilita que o alumnado desenvolva ao mesmo tempo tarefas diferentes.
- Convén dispor de áreas diferenciadas de actividade, como, por exemplo recantos da biblioteca, das construcións, das mensaxes, das noticias, do ordenador, de letras, das audicións, de teatro, da arte, etc., como espazos confortables que inviten a desenvolver actividades neles, e contando con material axeitado e ao seu alcance. Estes recantos estimularán a interacción entre iguais, facilitarán a actividade mental, a planificación e a toma de decisións de xeito autónomo e permitirán atender á diversidade.
- A organización dos espazos debe garantir a súa flexibilidade, é dicir, debe posibilitar que non todas as nenas e nenos fagan o mesmo ao mesmo tempo, e tamén debe permitir unha variedade de usos dos diferentes espazos ao longo da xornada, e mesmo ao longo do curso.

- Débese prever que o alumnado dispoña de lugares propios e de uso común para compartir, para estar só ou para xogar e relacionarse cos e coas demais, espazos para actividades que requiren unha certa concentración e espazos amplos que faciliten o movemento.
- Para dinamizar os tempos de falar e as conversas en grupo preveremos un espazo onde o alumnado poida ver as expresións faciais e os xestos de todas as persoas mentres se dialoga.

## **Materiais**

- A selección dos materiais determina en gran medida a actividade dos nenos e nenas, os seus xogos e as súas aprendizaxes. Os materiais deberán favorecer os aspectos afectivos e relacionais, despertar a curiosidade, o desexo de manipulalos, a iniciativa pola exploración e busca de respostas sobre o seu funcionamento.
- O equipo educativo deberá seleccionar todo tipo de materiais para a estimulación das nenas e nenos, dispoñéndoo de maneira que se incentive a súa manipulación e facéndoo participes na responsabilidade do seu coidado e organización. Así contarase con materiais que favorecerán o desenvolvemento sensorial e motórico; a manipulación, interacción, observación e experimentación; o pensamento lóxico; a representación ou a comunicación oral.
- Considérase moi importante que os materiais teñan fácil acceso e visualización por parte do alumnado para que sexan un respaldo das actividades e promovan a aprendizaxe.
- Deberán estar ben organizados e ao alcance dos nenos e nenas. Esta presenza visual suxerirá actividades e favorecerá a autonomía. Condicións a ter en conta cando se dispoña o material:
  - Debe situarse en lugares que estean ao nivel dos ollos das nenas e nenos.
  - Os envases que conteñan o material, deben resaltar este ademais de ser amplos e abertos.
  - As estanterías non deben estar cheas de material, xa que este feito dificulta a visualización do mesmo.
  - Debe facilitarse o seu traslado.
  - É conveniente o etiquetado de todo o material.
- Os materiais curriculares axeitaranse aos tipos de contidos, ás características e necesidades específicas de cada contexto educativo e, consecuentemente, ás características individuais do alumnado. Estes materiais permitirán distintos graos de lectura ou uso, para iso serán o mais diversos posibles, ofrecerán múltiples posibilidades de utilización en función das necesidades de cada situación e momento.
- Estarán presentes nas aulas elementos do medio natural e sociocultural que favorezan o vellelo coa identidade do alumnado e creen un ambiente significativo, ademais de despertar o interese por explorar e experimentar cos elementos que as nenas e os nenos teñen ao seu dispor.

## **Agrupamentos**

- Ao longo da xornada pódense establecer diferentes tipos de agrupamentos en función das actividades e das intencións educativas.
- Para poder atender á diversidade do alumnado e á aprendizaxe de contidos de distinta natureza, organizaranse diversas formas de agrupamento contemplando as potencialidades de cada unha delas:
  - O gran grupo é apropiado cando se trata de planificar conxuntamente as actividades, exposicións, lectura dalgúns textos, distribución de tarefas, explicacións, presentación de modelos, debates, asemblea, conferencias, etc.
  - O grupo pequeno é o ideal para favorecer a interacción cooperativa, permite asignar a cada nena ou neno tarefas concretas e estruturadas de tal xeito que a mestra ou mestre poida prestar as axudas axeitadas segundo o grao de realización da tarefa. Deben ser variables, homoxéneos e heteroxéneos. A organización en parellas acostuma a ser moito máis rendible polo grao de implicación que comporta.

- A actividade individual é un bo recurso para a interacción máis específica coa persoa docente, ao tempo que promove as estratexias de planificación da acción, a responsabilidade, a autonomía e a autoxestión.

## **Tempo**

- Estableceranse unhas rutinas claras na distribución do tempo, xa que estas contribúen á creación dun ambiente de seguridade. Fan sentir a nenos e nenas que son capaces de predicir, anticipar e prepararse para o que vai ocorrer, contribuíndo así ao desenvolvemento da autoestima.
- Será necesario organizar o tempo baixo presupostos de flexibilidade, combinando, por exemplo, tempos de actividade con tempos de descanso, ou tempos en que nenos e nenas permanecen atentos a consignas do profesorado con outros en que realizan actividades libres e espontáneas. No desenvolvemento da xornada escolar combinaranse tempos de rutinas con tempos de actividades específicas segundo as características e necesidades das criaturas.
- É importante que cada criatura dispoña do tempo que necesita para explorar, aprender, crecer e desenvolverse de xeito acorde ás súas características e ritmos persoais, permitindo que teña a posibilidade de terminar de bo grado as súas actividades e sentirse satisfeito co seu traballo. É importante considerar un tempo para falar da experiencia vivida, poñendo especial énfase nos procesos vividos e non tanto nos produtos obtidos. Así mesmo, deberase ter en conta que as nenas e os nenos necesitan un tempo de transición entre unha actividade e a seguinte.
- Planificaranse períodos estables, diarios e semanais, posibilitando así a secuenciación e planificación das propostas educativas e a integración das secuencias temporais tanto da escola como da súa vida cotiá. Quedará aberta a posibilidade de acoller e presentar variacións en relación aos intereses e ás necesidades do alumnado.

## **Tipo de actividades**

Terase en conta que toda a actividade que realizan os nenos e nenas ao longo da xornada escolar é potencialmente educativa, nada do que se fai na aula resulta indiferente, e así é como debe considerarse na súa planificación.

As actividades propostas deberían supoñer sempre un reto para o alumnado e mobilizar diferentes competencias na súa realización. A estas idades serán variadas e a súa duración debe estimarse en función do interese que susciten.

## **A coordinación entre todos os profesionais que interveñen**

A Educación Infantil alcanza o seu pleno sentido nun marco de colaboración e coordinación entre as persoas que inciden no proceso educativo dos nenos e nenas. Se o termo equipo docente ten un significado “potente” nalgunha etapa é na educación infantil, polas características específicas do alumnado, sendo imprescindible que se realice un traballo coordinado entre todas e todos os profesionais especialistas que imparten docencia nesta etapa.

O traballo en equipo é unha condición clave para enriquecer os ambientes educativos. Estableceranse obxectivos comúns de traballo, xerando climas de confianza e valorando as diferentes achegas e puntos de vista. Precísase o traballo en equipo para reflexionar, deseñar e avaliar a práctica educativa. Tanto nas programacións, proxectos de aula, investigacións, como nas unidades concretas que se planifiquen será necesaria a intervención e coordinación cos e coas restantes profesionais que imparten no mesmo nivel ou ciclo, para adoptar pautas comúns de intervención na procura dos obxectivos educativos e garantir unha actuación coherente. Así, a coordinación entre todos os profesionais que interveñen en Educación infantil é indispensable para asegurar a coherencia e continuidade do ensino e das aprendizaxes.

## BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV., *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*, Morata, S. A., Madrid, 1990.
- AA. VV., *El constructivismo en el aula*, Graó, Barcelona, 1993.
- AA. VV., *Planificar la etapa 0-6. Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana*, Graó, Barcelona, 2007.
- AA. VV., *Proyectos didácticos interdisciplinarios: Indagar y cuestionar desde pequeños*, Novedades Educativas, Buenos Aires, 2003.
- AA.VV., *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*, Graó, Barcelona, 2005.
- De Puig, I. / Sàtiro, A., *Jugar a pensar: Recursos para aprender a pensar en educación infantil*, Eumo-Octaedro, Barcelona, 2000.
- Díez Navarro, C., *El piso de debajo de la escuela. Los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil*, Graó, Barcelona, 2002.
- Díez Navarro, C., *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*, De la Torre, Madrid, 1998.
- Díez Navarro, C., *Mi escuela sabe a naranja*, Graó, Barcelona, 2007.
- Escuelas infantiles de Reggio Emilia, *La inteligencia se construye usándola*, Morata, Madrid, 2002.
- Ibáñez Sandín, C., *El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula*, La Muralla, 1995.
- Laguía, M. J. / Vidal, C., *Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años)*, Graó, Barcelona, 2003.
- Tavernier, R., *La escuela antes de los 6 años*, Martínez Roca, Barcelona, 1987.
- Zabalza, M. A., *Didáctica de la educación infantil*, Narcea, Madrid, 1998.
- Zabalza, M. A., *Calidad en la educación infantil*, Narcea, Madrid, 2001.

## 4.2. AS COMPETENCIAS BÁSICAS NA EDUCACIÓN INFANTIL

Manuel Andrés Maroño Frade

Mestre especialista en Lingua Inglesa e Educación Infantil  
CEIP Cruceiro de Canido (Ferrol)

Aínda que segundo a Lei orgánica 2/2006, de 3 de maio, de educación, as Competencias Básicas veñen indicadas para o ensino obrigatorio, a etapa da Educación Infantil debe considerarse como o punto de partida para o seu tratamento, establecendo os alicerces que faciliten o desenvolvemento de aprendizaxes posteriores. Estas competencias, xa que logo, orientarán e impregnarán o currículo da etapa de educación infantil, téndose como referentes que guíen a práctica educativa e condicionen o tratamento das áreas.

Esta nova concepción curricular converte as competencias básicas no referente fundamental a desenvolver, de forma conxunta cos obxectivos, durante toda a etapa da Educación Infantil.

A incorporación das competencias básicas ao currículo obriga a reformular a práctica educativa. De entrada, o traballo nas distintas áreas será o referente fundamental para o desenvolvemento tanto das competencias como dos obxectivos, pero a maiores cómpre contemplar medidas organizativas e funcionais imprescindibles para o seu desenvolvemento. Referímonos ao uso de determinadas metodoloxías e recursos didácticos, á organización dos centros e das aulas, á participación do alumnado, ás normas de réxime interno, á concepción, organización e funcionamento da biblioteca de aula, ao Plan de Acción Titorial, ao Proxecto Lingüístico do centro, ao Plan lector, ao Plan TIC, ao Plan de Convivencia, á Coordinación Docente, ás Actividades Complementarias e Extraescolares, etc.

Dende un punto de vista metodolóxico, precísase un cambio: débense abandonar os tradicionais modelos de transmisión do coñecementos por modelos que permitan a mobilización de diferentes recursos cognitivos. A propia incorporación da competencia básica na normativa curricular, *Aprender a aprender*, principio fundamental da concepción construtivista da aprendizaxe, establece o obxectivo principal da nosa intervención educativa, o desenvolvemento no alumnado da capacidade de realizar aprendizaxes significativas por si mesmo nunha ampla gama de situacións e circunstancias.

A metodoloxía da que se debe partir para desenvolver as distintas competencias, será sobre todo, o traballo por proxectos e tarefas, centrado na resolución de problemas, a partir das necesidades e intereses presentados polo alumnado. Este tipo de metodoloxía favorece o traballo dos diferentes tipos de contidos (conceptos, destrezas e actitudes), fomenta a atención á diversidade (preséntanse diferentes actividades con diferente grao de realización, en función da competencia de cada alumno e alumna, existe diversidade nos agrupamentos, etc.) e fomenta a capacidade de desenvolver aprendizaxes significativas, xa que se promove a activación dos coñecementos previos. O alumnado é consciente do que vai facer e implicámolo activamente, polo que está motivado.

A continuación presentamos unha exemplificación de como se pode desenvolver un proxecto nesta etapa:

### 1. Partir da motivación do alumnado

Teremos en conta os intereses, motivacións, suxestións... do alumnado xurdidos en relación a algo acontecido na súa contorna inmediata (unha nevada, o visionado dunha película, a chegada da volta ciclista á cidade, a visita a un castelo, a celebración dos xogos olímpicos, etc.).

### 2. Explicitación das preguntas

Unha vez elixido o tema sobre o que o alumnado quere traballar é necesario seleccionar os obxectivos en relación ao proxecto de traballo, que serán establecidos a partir da explicitación das preguntas realizadas polo alumnado en relación ao seu propio interese: por que se celebran olimpíadas?, que deportes inclúen?, en que país se realizan?...

### 3. Respostas intuitivas ou hipóteses

Teremos en conta as respostas ofrecidas polos nenos e nenas cara ao tema, o que nos permitirá establecer os seus coñecementos previos para así poder secuenciar axeitadamente os contidos.

#### 4. *Busca de información*

O profesorado porá ao alcance do alumnado as fontes de información que lle permitan buscar os datos necesarios para o desenvolvemento do traballo (visionado dunha película, unha visita, consultas na biblioteca de aula, centro ou localidade, aula de informática, prensa...). Ao mesmo tempo, será enviada unha nota informativa ás familias onde se lles explicará o tema sobre o que estamos a traballar, solicitando a súa axuda na achega de material relacionado co mesmo, que buscarán de maneira conxunta cos seus fillos e fillas.

#### 5. *Selección e clasificación de datos*

Trátase de discriminar os datos máis pertinentes en función dos obxectivos propostos.

#### 6. *Conclusión e xeneralización*

É o momento de confirmar ou non a validez das hipóteses previas e ampliar así o campo de coñecemento.

En relación ao profesorado de lingua estranxeira, deberá estar informado do proxecto sobre o que imos traballar e, así, poder establecer unha liña de actuación común en relación ao profesorado titor que lle permita seguir afondando dende a súa área nos mesmos contidos relacionados cos obxectivos a conseguir no proxecto en cuestión.

Se na aula se vai desenvolver un proxecto sobre as olimpíadas, cómpre que o profesorado especialista en lingua estranxeira saiba o que o alumnado quere aprender en relación ao mesmo para planificar a súa actividade e deseñar así tarefas relacionadas co proxecto. Será o momento dende a clase de lingua estranxeira para traballar, entre outros, os deportes e as accións relacionadas cos mesmos. Dende esta perspectiva estamos garantindo a motivación do alumnado en todo momento, xa que partimos dos seus intereses á vez que fomentamos o enfoque globalizador e integrador que debe impregnar a etapa.

### **4.2.1. Desenvolvendo competencias: un labor conxunto**

As competencias básicas fan referencia a aquelas aprendizaxes que se consideran imprescindibles dende un enfoque integrador e orientado á aplicación dos saberes adquiridos, de aí o termo de básico.

A través do traballo das áreas de coñecemento que configuran a etapa de Educación Infantil e sen perder de vista o enfoque globalizador que debe caracterizar a metodoloxía da mesma, preténdese que todos os nenos e nenas acaden os obxectivos educativos, e, consecuentemente, tamén as competencias básicas. Porén, non existe unha relación unívoca entre a ensinanza de determinadas áreas ou materias e o desenvolvemento de certas competencias. Cada unha das áreas contribúe ao desenvolvemento de diferentes competencias, e, á súa vez, cada unha das competencias básicas alcanzarse como consecuencia do traballo nas tres áreas.

Dende este enfoque integrador, no que se desdubuxan os límites entre os distintos contidos que configuran a etapa, en relación coa concepción da realidade como un *continuum* que teñen os nenos e nenas a estas idades, abordaremos aquí o desenvolvemento das distintas competencias a través das actividades de ensino e aprendizaxe.

### **Competencia en comunicación lingüística**

No marco do Proxecto Lingüístico do centro, o tratamento das linguas (ambientais e estranxeira) será inclusivo, na liña do *Meu primeiro portfolio*, para que as linguas se desenvolvan paralelamente dun xeito natural iniciando os nenos e nenas no plurilingüismo. Contribuirase á mellora da competencia lingüística coa realización daquelas actividades que propicien a participación do alumnado en situacións onde teñan que falar e escoitar, respectando e valorando as achegas e opinións dos e das demais. Ademais, contribuirá ao desenvolvemento de todos os aspectos relacionados coa comunicación lingüística o bo funcionamento e organización da biblioteca de aula, converténdose no apoio fundamental para todo o currículo, polo que será necesario que esta ocupe un lugar relevante no desenvolvemento das distintas tarefas que se realicen na aula e con distintos obxectivos:



como fonte de información, para fomentar o hábito lector, para crear hábitos de responsabilidade social, de silencio, de respecto do material, de orde, de aprender a compartir...

Nesta liña, o profesorado de lingua estranxeira debe favorecer todas aquelas actuacións onde o alumnado teña que practicar tanto a fala como a escoita. O funcionamento e organización da biblioteca á hora de desenvolver as distintas actividades debe ser sempre a mesma, polo que os diferentes mestres e mestras que impartan docencia no ciclo deben consensuar as normas en relación á súa utilización que permitan acadar o mellor rendemento da mesma.

Así, é conveniente que o mestre ou a mestra de lingua estranxeira utilice a biblioteca de aula para realizar distintas actividades, pero sempre seguindo as normas establecidas para o seu funcionamento, tamén utilizadas polo profesorado titor do grupo. Haberá que recordar, por exemplo, as normas a cumprir á hora de ler un conto, ben por parte do mestre/a ou de forma libre: estar ben sentado/a, levantar a man cando se queira falar, non interromper, facer preguntas, escoitar con atención, como se deben ordenar os contos, como se deben coidar, etc., pero agora serán recordadas polo profesorado de lingua estranxeira no idioma correspondente.

## **Competencia matemática**

Contribuirá á mellora da competencia matemática na educación infantil partir de situacións e problemas reais da contorna do alumnado, que requiran a utilización de elementos de razoamento lóxicos e matemáticos, favorecendo sempre o desenvolvemento daquelas situacións nas que o alumnado teña algo que achegar dende a súa propia experiencia matemática, pois, coa seguridade e confianza que lle dá o feito de partir de algo coñecido, poderá abordar novos contidos relacionados coa mesma.

Cómpre mencionar a importancia que adquire o recanto da lóxica matemática como espazo, onde o alumnado, a partir da experimentación inmediata con distinto tipo de material –balanzas, báscula, cintas métricas, termómetros quebracabezas, xogos de asociación, barallas de secuencias temporais, tamaños, seriacións, etc.–, poderá abordar novos contidos relacionados coa competencia matemática, cun enfoque aberto das tarefas, resolvéndolas cada neno e nena en función do seu nivel de competencia.

Os recantos adquiren un papel fundamental na organización da aula de educación infantil, polo que é necesario que o profesorado de lingua estranxeira coñeza o seu funcionamento. É conveniente que o profesorado de lingua estranxeira tamén utilice este recanto, seguindo as indicacións do profesorado titor (en relación ao número que pode haber nel, ao uso do material, etc.) pero introducindo a lingua inglesa para explicar o desenvolvemento das distintas actividades.

O profesorado de lingua estranxeira pode realizar as mesmas actividades que fai o profesorado titor en relación ao desenvolvemento da competencia matemática cando, por exemplo, unha das sesións correspondentes coincida coa primeira hora da mañá, momento adicado nas aulas de infantil a realizar todas aquelas actividades relacionadas coas rutinas diarias. Así, por exemplo, poderanse facer en lingua inglesa as seguintes actividades:

- Reconto dos alumnos e alumnas que están na clase, busca do número correspondente para colocalo despois no lugar adicado para tal fin.
- Reconto dos alumnos e alumnas que faltan, selección do número correspondente e colocación posterior no lugar adicado para tal fin.
- Contar despois cantos nenos e nenas están hoxe na clase.
- Traballo co calendario: o/a encargado/a terá que rodear no calendario o número do día. Aproveitaremos para traballar a serie numérica dende o día un ata o día en cuestión.
- Escritura da data.

Outra actividade cotiá nas aulas de infantil é a do peso e medida unha vez ao trimestre, durante os tres cursos do ciclo, facendo despois unha gráfica a tamaño real onde se vai amosando o crecemento do alumnado utilizando unha cor diferente en cada trimestre, facilitando así a visualización da evolución do incremento en peso e altura. Nalgún trimestre esta actividade pode ser realizada polo mestre ou pola mestra especialista en lingua inglesa, seguindo as indicacións do profesorado titor.

## **Competencia no coñecemento e interacción co mundo físico**

Contribuiremos á adquisición desta competencia dende educación infantil, co fin de iniciar os nenos e nenas no pensamento científico, a través da realización de experiencias sinxelas, potenciando o desenvolvemento de habilidades de investigación e pensamento, onde o alumnado terá que formular hipóteses, que non son máis que concepcións previas froito de experiencias anteriores, recoñecer evidencias, observar para buscar novas solucións, formular interrogantes, descubrir alternativas, verificar, predicir, xerar novas ideas..., co obxectivo final de solventar un problema.

O recanto das experiencias ocupará un lugar relevante na distribución espacial da aula, e alí estará ubicado o material correspondente ao desenvolvemento do proxecto en cuestión –terrarios, acuarios, sementes, plantas, instrumentos de medida, material relacionado co obxecto de traballo dos proxectos, etc– buscado e seleccionado tanto polo alumnado, como achegado polas familias dos nenos e nenas, no afán de crear unha escola inclusiva onde as familias desempeñen un papel activo no desenvolvemento dos seus fillos e fillas.

É conveniente que o profesorado de lingua inglesa profunde nos mesmos contidos que está a traballar o titor ou titora no proxecto de traballo consonte os intereses amosados polo alumnado, partindo así dunha motivación obxectiva, o que garante o éxito das aprendizaxes. En definitiva, trátase de seguir traballando o mesmo pero cunha lingua diferente.

## **Tratamento da información e competencia dixital**

Para contribuír ao desenvolvemento desta competencia dende a etapa de Educación Infantil, haberá que prever situacións que requiran a utilización das tecnoloxías da información e comunicación na aula. Así, a resolución de problemas concretos e a realización de experiencias sinxelas serán os desencadeantes que permitan a súa utilización na mesma.

Igual que no caso das competencias anteriores, o recanto do tratamento da información e a competencia dixital será vital na aula de educación infantil. Nel, os nenos e nenas aprenderán a utilizar o ordenador non como un fin en si mesmo, senón como un medio de busca de información que unha vez procesada e avaliada poderá converterse en aprendizaxe. Aprenderán a descubrir as diversas posibilidades que ofrece, como pode ser o acceso á Internet para visualizar experiencias relacionadas cos proxectos de investigación a traballar, como medio de información sobre acontecementos de todo tipo a través de xornais dixitais, ligazóns de interese, blogues, wikis, etc. En última instancia, trátase de que a escola facilite o acceso ao mundo das tecnoloxías da información e comunicación a todo o alumnado.

Tendo en conta o exposto, o profesorado de lingua estranxeira debe incorporar as tecnoloxías de información e comunicación á súa práctica docente na aula de educación infantil, para buscar información, facer un xogo, ler e escoitar un conto, cantar e representar unha canción, etc.

## **Competencia social e cidadá**

Para conseguir a adquisición desta competencia os valores que transmitimos ao noso alumnado deben ser integrados por cada neno e nena e incorporados ao ser individual, non quedando unicamente como unha información teórica. Para que isto sexa posible é imprescindible o compoñente vivencial a través da experiencia máis próxima; neste sentido nos centros educativos, e na etapa de infantil máis concretamente, a aula converterase nun lugar privilexiado por todas as posibilidades que ofrece á súa dinámica cotiá.

A aula será o contexto onde os alumnos e alumnas terán os seus espazos e tempos como protagonistas, recoñecendo a súa valía como persoas e as súas contribucións ao grupo. Fomentaremos

o traballo en grupo desenvolvendo habilidades sociais onde o alumnado deberá ter en conta as ideas dos e das demais e achegar as súas ao grupo, permitindo mediar nos conflitos da convivencia e axudando a resolvelos con actitude construtiva e tomando decisións con autonomía. Estableceremos de forma consensuada as normas que regularán o funcionamento da vida da aula: as referentes ás intervencións orais, ás de funcionamento da biblioteca, de entradas e saídas, etc. En definitiva, a aula será o primeiro lugar onde este tipo de aprendizaxes serán transferidas, como preparación para facer o mesmo nun segundo momento coa realidade circundante e, por último, na realidade global.

O mestre ou a mestra de lingua inglesa debe dar continuidade a esta liña de actuación utilizando as mesmas pautas de funcionamento da vida da aula, nunha lingua diferente.

## **Competencia cultural e artística**

Na etapa de Educación Infantil a adquisición desta competencia alcanzarase a partir do fomento da observación das manifestacións artísticas e culturais da contorna inmediata do alumnado, desenvolvendo actitudes de respecto, valoración e conservación cara a todas as producións.

O centro debe estar aberto a todas as manifestacións artísticas e culturais, fomentando a participación do alumnado en todas elas, tanto nas realizadas polo propio centro como as da contorna.

Deixando atrás a falsa concepción do innatismo do artista e partindo da presenza do talento creador en maior ou menor medida en todo o noso alumnado, dende o centro e aula fomentarse o desenvolvemento da creatividade e do sentido estético.

O recanto de educación artística será o lugar da aula onde os nenos e nenas poderán realizar as súas propias creacións para comunicar aos e ás demais as súas propias emocións, sentimentos..., facilitándolles para o mesmo diferentes tipos de materiais, preferentemente abertos, e non exclusivamente plásticos, senón da contorna (pedras, follas, area, terra...) ou de reciclaxe (diferentes envases e envoltorios, cartóns...) que permitan diferentes tipos de realización, en relación co desenvolvemento do pensamento diverxente e a creatividade. Tamén será o lugar adecuado para realizar exposicións non permanentes de obras propias ou alleas, pero do seu propio interese.

Seguindo unha liña de traballo común, o mestre de lingua estranxeira deberá estar informado do funcionamento de dito recanto e utilízalo para o desenvolvemento de diferentes tarefas, sen perder de vista a oportunidade que pode ofrecer para traballar diferente vocabulario: cores, texturas, tamaños, formas xeométricas, utensilios (rotuladores, pinceis, tesouras, punzóns, plastilina, gomets...).

En relación a esta competencia, o profesorado de lingua estranxeira pode aproveitar a celebración das festas tradicionais (Nadal, Magosto, Samaín, Entroido, Maíos...) da contorna, para traballar conxuntamente coas dos países de fala inglesa, fomentando así a interculturalidade.

## **Competencia para aprender a aprender**

Contribuirase ao fomento desta competencia dende a etapa da Educación Infantil coa utilización dunha metodoloxía que permita ao alumnado realizar aprendizaxes significativas por si mesmo a través da realización de proxectos de traballo e resolución de problemas, desenvolvendo conxuntamente todas as áreas, potenciando o desenvolvemento de habilidades de pensamento, a comprensión e a expresión lingüística, o uso das tecnoloxías da comunicación e tratamento da información, a educación en valores, a memoria, a motivación, a autonomía na planificación do seu traballo, a observación, o traballo en grupo, etc. Así, o mestre ou mestra de lingua estranxeira terá en conta todas estas consideracións á hora de deseñar as diferentes tarefas.

O profesorado de lingua estranxeira, xa que logo, desempeñará un labor de guía ou orientador/a dentro da aula, proporcionando as estratexias, orientacións, ou axudas que fomenten a autonomía na aprendizaxe como pode ser o traballo cooperativo entre iguais, o uso das TICs, da biblioteca de aula, etc.

## **Autonomía e iniciativa persoal**

Poderase contribuír a mellorar esta competencia cando dende a aula se desenvolvan procesos de ensino e aprendizaxe que propicien por parte do alumnado a capacidade de imaxinar, explorar, planificar, de emprender accións, de buscar e seleccionar información e materiais, de valoración de diferentes opcións, de desenvolver proxectos individuais ou colectivos con creatividade, confianza e responsabilidade, etc.

Dende esta perspectiva, fomentárase esta competencia dende a clase de lingua estranxeira cando o mestre ou a mestra deseñe actividades e tarefas que requiran por parte do alumnado que tome decisións, que elixa materiais, que busque solucións, que formule hipóteses, etc., utilizando como lingua de comunicación a inglesa.

Actividades tan sinxelas como meter un obxecto nunha caixa e movela para escoitar o ruído que fai dito obxecto e, en función do escoitado, adiviñar de que se trata, ou suxeitar a caixa e, en función do peso, adiviñar o obxecto, son actividades que fomentan a iniciativa do alumnado á hora de realizar estimacións en relación ao peso ou predicións en relación ao son.

## **Conclusión**

O exposto ata aquí permítenos afirmar que pode existir un traballo conxunto entre os mestres e mestras de Educación Infantil e de Lingua Estranxeira cara á consecución dun mesmo obxectivo en materia educativa, sempre que se establezcan as canles de colaboración axeitadas

Por outra banda, se buscamos unha entrada efectiva dos e das especialistas de lingua estranxeira na etapa de Educación Infantil, é necesario desterrar actos de boa vontade por parte duns/dunhas e de camaradería doutros/as. O obxectivo fundamental é expor ao alumnado a unha terceira lingua, en prol dun desenvolvemento hármonico e integral do mesmo, o que requirirá como punto de partida un traballo en equipo por parte do todo o profesorado que imparta docencia no ciclo, onde cada quen, dende a súa parcela de coñecemento, faga a súa propia achega, que redundará no beneficio dos e das demais á hora de establecer as pautas de intervención axeitadas.

## BIBLIOGRAFÍA

Díez Navarro, C. *Proyectando otra escuela*. Ediciones de la Torre, Madrid, 1998.

Díez Navarro, C. *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1998.

Escamilla, A. *Las Competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Graó, Barcelona, 2008.

Laguía, M. J. & Vidal, C. *Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años)*. Graó, Barcelona, 2003.

Puig, I. & Sàtiro, A. *Jugar a pensar: recursos para aprender a pensar en educación infantil*. Eumo/Octaedro, Barcelona, 2000.

AA.VV. *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2007.







MEU DITO, MEU FEITO:  
UN ENFOQUE GLOBALIZADO





# MEU DITO, MEU FEITO: UN ENFOQUE GLOBALIZADO

## 5.1. Propostas didácticas para traballar o inglés con nenos e nenas de tres, catro e cinco anos.

Andrea Pérez Garabán  
Mestra especialista en Lingua Inglesa  
CRA de Santa Comba (Santa Comba)

As seguintes propostas didácticas susténtanse na idea de que os nenos e as nenas aprenden xogando e que son artífices da súa propia aprendizaxe. Así, basearémonos nos seus intereses e coñecementos previos á hora de propoñer tarefas na aula, que, neste caso, e tendo en conta as **competencias básicas**, irán enfocadas cara a tres direccións principais:

- Desenvolvemento da **competencia en comunicación lingüística**, non só na lingua estranxeira senón tamén nas propias, co obxectivo de acadar unha competencia plurilingüe. O vocabulario que traballaremos en inglés está relacionado con campos semánticos presentes na contorna do alumnado: os xoguetes, o corpo e os animais. Desta maneira, partiremos do seu coñecemento do mundo para ir construíndo unha aprendizaxe máis significativa.
- Desenvolvemento da **competencia cultural e artística**. Fomentaremos non só o coñecemento da lingua e cultura estranxeiras, senón tamén o da propia dende unha perspectiva de interculturalidade. Por outra parte, animaremos ao alumnado a mellorar a súa competencia artística en moitas das tarefas propostas: creación de murais, modelado de plastilina...
- Mediante os valores presentes nestas propostas didácticas os nenos e as nenas desenvolverán a súa **competencia social e cidadá**. Así, a educación en valores centrarámosla aquí en: **educación para a saúde** (hábitos de hixiene), **educación moral e cívica** (actitude respectuosa cos seus compañeiros e compañeiras, aceptando as regras dos xogos e valorando as achegas persoais de cada neno/a) e **educación para a igualdade de oportunidades entre os xéneros** (incidindo na importancia da non-discriminación).

Ademais destas tres dimensións principais de aprendizaxe, desenvolveranse tamén as seguintes:

- **Tratamento da información e competencia dixital**, que traballaremos introducindo o alumnado na utilización do encerado dixital interactivo con actividades motivadoras e axeitadas ao seu nivel.
- Considerando que os nenos e as nenas son os principais artífices da súa aprendizaxe, é o noso labor fornecerlles estratexias para ser máis autónomos e autónomas, fomentando a súa **competencia para aprender a aprender**. Un dos recursos dos que dispoñemos é o ELP (European Language Portfolio), onde o alumnado irá rexistrando as novas aprendizaxes.
- Fomento da **autonomía e iniciativa persoal**, valorando a saúde, a hixiene persoal e a autonomía nas tarefas propostas. Utilizaremos o conto para remarcar a importancia de lavar os dentes e, a partir del, proporemos outro tipo de actividades, como unha canción ou algún xogo.
- **Competencia no coñecemento e a interacción co mundo físico**: no proceso de ensinanza-aprendizaxe da lingua partiremos da contorna máis próxima aos nenos e nenas, tendo en conta o seu coñecemento e percepción do mundo que os/as rodea. Trataremos de fomentar o uso da nova lingua en contextos reais, valorándoa como un instrumento útil na exploración e descubrimento da contorna.

Deste xeito, os obxectivos que debemos propoñer co fin de desenvolver as capacidades anteriormente descritas serían os seguintes:

- Coñecer e valorar os animais máis próximos ao ser humano e adoptar modos de comportamento que favorezan o seu coidado. (Competencia no coñecemento e a interacción co mundo físico).

- Utilizar diferentes representacións e expresións artísticas, desenvolvendo a sensibilidade estética e a capacidade de desfrute das súas diferentes manifestacións e iniciándose na construción de propostas persoais. (Competencia cultural e artística).
- Coñecer, comprender, valorar e respectar as diferentes culturas e os seus patrimonios, así como as diferenzas entre as persoas. (Competencia cultural e artística, Competencia social e cidadá).
- Coñecer e utilizar apropiadamente a lingua galega e a lingua castelá e desenvolver hábitos de lectura e de respecto á diversidade lingüística. (Competencia en comunicación lingüística).
- Adquirir na lingua estranxeira a competencia comunicativa básica que permita expresar e comprender mensaxes sinxelas e desenvolverse en situacións cotiás. (Competencia en comunicación lingüística).
- Iniciarse na utilización das tecnoloxías da información e da comunicación desenvolvendo un espírito crítico ante as mensaxes que recibe e elabora. (Competencia dixital e tratamento da información).
- Desenvolver hábitos de traballo individual e de equipo, de esforzo e de responsabilidade no estudo, así como actitudes de confianza en si mesmo/a, sentido crítico, iniciativa persoal, curiosidade, interese e creatividade na aprendizaxe. (Competencia para aprender a aprender, Autonomía e iniciativa persoal).
- Valorar a hixiene e a saúde, aceptar o propio corpo e o do resto das persoas, respectar as diferenzas e utilizar a educación física e o deporte como medios para favorecer o desenvolvemento persoal e social. (Autonomía e iniciativa persoal).

Tendo en conta os obxectivos propostos para a consecución das competencias básicas, adoptaremos un **ENFOQUE GLOBALIZADO** para o deseño das nosas propostas didácticas. Así, integraremos a aprendizaxe da lingua estranxeira nas **áreas** de coñecemento do segundo ciclo da educación infantil:

## 1. Linguaxes: comunicación e representación

### Obxectivos:

- Utilizar a lingua como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaxe e gozo, de expresión de ideas e sentimentos, e valorar a lingua oral como un medio de relación cos demais e de regulación da convivencia.
- Expressar emocións, sentimentos, desexos e ideas mediante a lingua oral e a través doutras linguaxes, elixindo a que se axuste mellor á intención e á situación.
- Comprender as intencións e mensaxes doutros nenos, nenas e persoas adultas, adoptando una actitude positiva cara á lingua, tanto propia como estranxeira.
- Comprender, reproducir e recrear algúns textos literarios mostrando actitudes de valoración, gozo e interese cara a eles.
- Iniciarse nos usos sociais da lectura e a escritura explorando o seu funcionamento e valorándoas como instrumento de comunicación, información e desfrute.
- Achegarse ao coñecemento de obras artísticas expresadas en distintas linguaxes e realizar actividades de representación e expresión artística mediante o emprego de diversas técnicas.
- Iniciarse no uso oral dunha lingua estranxeira para comunicarse en actividades dentro da aula, e mostrar interese e desfrute ao participar nestes intercambios comunicativos.

### **Contidos:**

- Utilización e valoración progresiva da lingua oral para evocar e relatar feitos, para explorar coñecementos, para expresar e comunicar ideas e sentimentos e como axuda para regular a propia conduta e a dos e das demais.
- Uso progresivo, segundo a idade, de léxico variado e con crecente precisión, estruturación apropiada de frases, entoación adecuada e pronunciación clara.
- Participación e escoita activa en situacións habituais de comunicación. Acomodación progresiva dos seus enunciados aos formatos convencionais, así como achegamento á interpretación de mensaxes, textos e relatos orais producidos por medios audiovisuais.
- Utilización adecuada das normas que rexen o intercambio lingüístico, respectando a quenda da palabra, escoitando con atención e respecto.
- Interese por participar en interaccións orais en lingua estranxeira en rutinas e situacións habituais de comunicación.
- Comprensión da idea global de textos orais en lingua estranxeira, en situacións habituais da aula e cando se fala de temas coñecidos e predicibles. Actitude positiva cara á lingua estranxeira.
- Interese e atención na escoita de narracións, explicacións, instrucións ou descricións, lidas por outras persoas.
- Iniciación no uso de instrumentos tecnolóxicos como ordenador, cámara ou reprodutores de son e imaxe, como elementos de comunicación.
- Achegamento a producións audiovisuais como películas, debuxos animados ou videoxogos. Valoración crítica dos seus contidos e da súa estética.
- Expresión e comunicación de feitos, sentimentos e emocións, vivencias, ou fantasías a través do debuxo e de producións plásticas realizadas con distintos materiais e técnicas.
- Interpretación e valoración, progresivamente axeitada, de diferentes tipos de obras plásticas presentes na contorna.
- Experimentación de xestos e movementos como recursos corporais para a expresión e a comunicación.
- Utilización, cunha intención comunicativa e expresiva, das posibilidades motrices do propio corpo con relación ao espazo e ao tempo.
- Representación espontánea de personaxes, feitos e situacións en xogos simbólicos, individuais e compartidos.
- Participación en actividades de dramatización, danzas, xogo simbólico e outros xogos de expresión corporal.

## **2. Autoconhecimento e autonomía**

### **Obxectivos:**

- Identificar os propios sentimentos, emocións, necesidades ou preferencias, e ser capaces de denominalos, expresalos e comunicalos aos e ás demais, identificando e respectando, tamén, os dos e das demais.
- Coñecer o seu corpo e os seus elementos, descubriendo as posibilidades de acción e de expresión, coordinando e controlando cada vez con maior precisión xestos e movementos.
- Realizar, de maneira cada vez máis autónoma, actividades habituais e tarefas sinxelas para resolver problemas da vida cotiá, aumentando o sentimento de autoconfianza e a capacidade de iniciativa, e desenvolvendo estratexias para satisfacer as súas necesidades básicas.

- Adecuar o seu comportamento ás necesidades e requerimentos dos e das demais, desenvolvendo actitudes e hábitos de respecto, axuda e colaboración, evitando comportamentos de sumisión ou dominio.
- Progresar na adquisición de hábitos e actitudes relacionados coa seguridade, a hixiene e o fortalecemento da saúde, apreciando e gozando das situacións cotiás de equilibrio e benestar emocional.

**Contidos:**

- Exploración do propio corpo. Identificación e aceptación progresiva das características propias.
- Identificación e expresión de sentimentos, emocións, vivencias, preferencias e intereses propios e dos e das demais. Control progresivo dos propios sentimentos e emocións.
- Aceptación e valoración axeitada e positiva de si mesmo/a, das posibilidades e limitacións propias.
- Valoración positiva e respecto polas diferenzas, aceptación da identidade e características dos e das demais, evitando actitudes discriminatorias.
- Confianza nas propias posibilidades de acción, participación e esforzo persoal nos xogos e no exercicio físico. Gusto polo xogo.
- Comprensión e aceptación de regras para xogar, participación na súa regulación e valoración da súa necesidade, e do papel do xogo como medio de gozo e de relación cos e coas demais.
- As actividades da vida cotiá. Iniciativa e progresiva autonomía na súa realización. Regulación do propio comportamento, satisfacción pola realización de tarefas e conciencia da propia competencia.
- Habilidades para a interacción e colaboración e actitude positiva para establecer relacións de afecto coas persoas adultas e cos e coas iguais.

### **3. Coñecemento do contorno e interacción co mundo**

**Obxectivos:**

- Relacionarse cos e coas demais, de forma cada vez máis equilibrada e satisfactoria, interiorizando progresivamente as pautas de comportamento social e adaptando a súa conduta a elas.
- Observar e explorar de forma activa a súa contorna, mostrando interese polo seu coñecemento.

**Contidos:**

- Curiosidade, respecto e coidado cara aos elementos do medio natural, especialmente os animais e as plantas. Interese e gusto polas relacións con eles, rexeitando actuacións negativas.
- Incorporación progresiva de pautas axeitadas de comportamento, disposición para compartir e para resolver conflitos cotiás mediante o diálogo de forma progresivamente autónoma, atendendo especialmente á relación equilibrada entre nenos e nenas.
- Interese e disposición favorable para entablar relacións respectuosas, afectivas e recíprocas con nenos e nenas doutras culturas.

## Propostas Didácticas

O profesorado especialista na lingua estranxeira estará coordinado en todo momento co profesorado titor do grupo de alumnos e alumnas, de tal forma que a aprendizaxe da nova lingua non sexa un compartimento estanco no proceso formativo da criatura. Así, as rutinas diarias que levan a cabo co seu titor ou coa súa titora (the weather, the calendar...) manteranse no momento da entrada do profesorado especialista na aula.



A creación dunha contorna atractiva na aula é fundamental para preservar o interese inicial dos nenos e nenas cara á nova lingua, polo que tentaremos presentarlles un contexto relacionado cos seus intereses e preferencias. Unha posibilidade interesante é a creación dun recuncho das linguas (relacionado co Portfolio Europeo das Linguas, PEL), de xeito que os nenos e nenas se aperciban da existencia doutras linguas e culturas e as valoren como medios de comunicación e vías de aprendizaxe.

Comezaremos a clase de inglés sempre dunha forma motivadora para o alumnado, empregando por exemplo unha canción de saúdo: *Hello, hello, hello everybody!! Hello, hello, good morning... (Paula)!!* Cada día cambiaremos o nome do neno ou da nena que aparece na canción, aumentando a atención e interese dos nenos e as nenas ao inicio da clase.

### 5.1.1. THE GINGERBREAD MAN

A seguinte proposta desenvolverase paralelamente e de maneira coordinada co traballo que o profesorado titor do grupo leva a cabo cos nenos e nenas sobre o tema do corpo. Na clase de inglés partiremos dun conto sobre un personaxe presente na cultura inglesa 'The Gingerbread Man', que será traballado tamén en galego co titor ou a titora. Deste xeito presentámoslles as convencións lingüísticas presentes na narración de contos dende as dúas linguas e os nenos e nenas irán adquirindo progresivamente expresións como 'Once upon a time...', á vez que reforzamos o aprendido en ambas as dúas linguas. Tomando este texto narrativo como punto de partida, proporemos unha serie de tarefas nas que o alumnado irá descubriendo as partes do seu corpo, incidindo na importancia da educación para a igualdade de xénero. Nestas tarefas darémoslles un grande protagonismo ás TICs, e máis concretamente á utilización do EDI (Encerado Dixital Interactivo), onde os nenos e nenas realizarán actividades de exploración e asociación. Todas estas tarefas levarannos á realización dunha tarefa final que consistirá nun obradoiro de cociña: *The Gingerbread Man Sandwich!*

**Nivel:** 3 anos

#### **Competencias básicas:**

Ademais da competencia en comunicación lingüística, fundamental na aprendizaxe de linguas, fomentaremos principalmente a adquisición das seguintes competencias:

- Competencia dixital e tratamento da información, a través de actividades interactivas.
- Competencia cultural e artística.
- Competencia social e cidadá, incidindo na importancia dunha educación non sexista.

- Competencia para aprender a aprender, dándolle ao alumnado un rol de explorador, de artífice da súa aprendizaxe.

### **Obxectivos:**

- Comprender vocabulario pertencente ao campo semántico do corpo: *head, arm, leg, foot, hand, body*.
- Repasar vocabulario xa coñecido: *jump, clap, dance, sing*.
- Recoñecer a existencia de linguas diferentes á propia, valorando a utilización da lingua inglesa na aula.
- Mostrar interese por comunicarse cos e coas demais, prestando atención e demostrando que se escoita.
- Participar activamente en xogos, dramatizacións e outras tarefas propostas na aula.
- Utilizar estratexias non verbais de maneira adecuada, demostrando atención e comprensión.
- Familiarizarse co uso do EDI, valorándoo como unha ferramenta máis no seu proceso de aprendizaxe.
- Mostrar unha actitude de respecto cara aos demais compañeiros e profesores: agardando a quenda en xogos, valorando as intervencións dos e das demais...

### **Contidos:**

- Comprensión de vocabulario: *head, arm, leg, foot, hand, body*.
- Repaso de vocabulario xa coñecido: *jump, clap, dance, sing*.
- Identificación da lingua inglesa como diferente á propia.
- Coordinación entre lingua e movemento (Total Physical Response), empregando unha canción ou un xogo como contexto.
- Seguemento de instrucións (en lingua inglesa) para construír unha marioneta.
- Utilización do encerado dixital interactivo.
- Participación activa nos xogos e demais actividades propostas, mostrando unha actitude de respecto cara aos e ás demais.

### **Criterios de avaliación:**

- Comprender vocabulario pertencente ao campo semántico do corpo: *head, arm, leg, foot, hand, body*.
- Comprender e empregar o vocabulario coñecido: *jump, clap, dance, sing*.
- Valorar a utilización da lingua inglesa na aula.
- Mellorar a propia competencia comunicativa na lingua estranxeira e tamén nas propias, empregando axeitadamente estratexias non verbais.
- Participar activamente nas tarefas propostas na aula.
- Familiarizarse co uso do encerado dixital interactivo e doutros instrumentos de aprendizaxe, como o portfolio, aprendendo a valorar o seu propio progreso na aprendizaxe.
- Mostrar unha actitude de respecto e tolerancia cara aos demais compañeiros e profesores.

### Temporalización:

As tarefas propostas desenvolveranse nun periodo de 5 a 7 sesións de media hora cada unha.

### Materiais:

- Conto: *The Gingerbread Man learns to sing*.
- Papel continuo para debuxar a súa silueta.
- Actividades interactivas para o encerado dixital.
- Gomets.
- Goma eva e velcro para construír marionetas.
- Dados coas partes do corpo.
- Materiais para o obradoiro de cociña.

### Tarefas:

- Presentación do personaxe 'The Gingerbread Man', detectando as ideas previas dos nenos e das nenas.
- Conto: presentámosllo aos nenos e nenas mediante o encerado dixital interactivo, fomentando o seu interese cara ao novo personaxe. A riqueza deste recurso baséase no gran soporte visual que ofrece (esencial para facilitar a comprensión na aprendizaxe de linguas) e nas numerosas posibilidades de interacción que achega, sendo moi útil tanto para presentacións en gran grupo como para actividades de exploración individuais.

O mestre ou a mestra constitúe tamén unha parte importante do soporte visual da nova lingua: remarcará as palabras que considere oportunas, utilizará mímica e xestos para facilitar a comprensión...

O estilo repetitivo do conto axudará aos nenos e ás nenas a adquirir a lingua de xeito máis doado, sentíndose máis capaces e seguros/as no emprego da nova lingua. Mediante o seguinte texto narrativo traballaremos as partes do corpo e tamén algunhas accións, como *jump*, *dance* ou *clap*:



### The Gingerbread Man learns to sing

Once upon a time there was a Gingerbread Man.

One day he was very bored and he thought:

*'Maybe if I jump...'*

He tried, and tried, and tried to do it,

But he couldn't:

*'Oh, my legs are very small...'*

*'Maybe if I dance...'*

He tried, and tried, and tried to do it,

But he couldn't:

*'Oh, I can't move my body...'*

*'Maybe if I clap...'*

He tried, and tried, and tried to do it,

But he couldn't:

*'Oh, I have no hands...'*

*'Maybe if I sing...'*

He tried, and tried, and tried to do it,

And finally:

*'Yes, I can sing!!!':*

*'I'm the Gingerbread Man,*

*I'm the Gingerbread Man,*

*This is my head,*

*These are my arms,*

*These are my legs,*

*I have no hands,*

*I'm the Gingerbread Man.'*

- Os nenos e nenas traballarán por parellas trazando a silueta de cadanseu compañeiro ou compañeira. Para esta actividade utilizaremos papeis de distintas cores, simbolizando as diferenzas entre as persoas: todos e todas somos iguais e diferentes á vez. Logo de debuxar as siluetas, os nenos e as nenas poderán decoralas empregando diferentes técnicas: pegar gomets, papeis de cores... O obxectivo principal desta tarefa é presentarlle ao alumnado o vocabulario referente ao corpo, así como practicalo: head, arms, hands, legs, feet, body; ao mesmo tempo, incidiremos na importancia da educación en valores, fomentando a adquisición dunha actitude tolerante e de respecto por parte dos alumnos e das alumnas.

- As cancións constitúen un recurso moi útil na aprendizaxe de linguas: motivan ao alumnado, axudan a crear un contorno lúdico no que a aprendizaxe resulta máis doada, son un claro exemplo de linguaxe real e resultan moi adecuadas para adquirir a entoación e pronuncia propias da nova lingua.

- Nesta tarefa combinaremos o input lingüístico (unha canción) con actividade física, empregando o coñecido método Total Physical Response (TPR). A adquisición da lingua será máis doada e ademais producirase de maneira máis natural. Outra vantaxe a ter en conta na utilización do TPR é o manexo de estratexias non verbais para demostrar comprensión, tan importante para respectar os períodos de silencio dos nenos e nenas nesta etapa.

O mestre ou a mestra cantará a canción e interpretaraa, animando ao alumnado a realizar as accións con el ou ela. Temos dúas posibilidades: empregar a mesma letra da canción que aparece no conto ou variala un pouco. Unha variación interesante podería ser:

*'This is the Gingerbread Man,*

*this is the Gingerbread Man.*

*I like the head,*

*I like the arms,*

*I like the legs,*

*I like the hands.*

*Yum, yum,*

*the Gingerbread Man'.*

*(tune: Aux Champs Elysées)*



- Na seguinte actividade os nenos e as nenas traballarán co encerado dixital interactivo. Realizarán tarefas de exploración e asociación imaxe-son. Con esta tarefa pretendemos que se familiaricen co emprego do EDI, á vez que traballan a súa competencia lingüística. A maioría das actividades serán bilingües, onde o alumnado terá que discriminar entre a lingua estranxeira e o galego.



- A seguinte tarefa que realizaremos será un xogo, baseado unha vez máis no TPR. Os nenos e as nenas bailarán ao ritmo da música e cando esta pare de soar, o/a mestre/a diralles: 'Stick it on your... (leg, head, arm...)'. Nese momento, o alumnado terá que pegar un gomet na parte do corpo correspondente. O mestre ou a mestra pode servirles aos nenos e ás nenas de soporte visual, sendo un ou unha participante máis na actividade. Ao final comprobaremos cantas pegatinas ten que ter cada parte do corpo, practicando unha vez máis o vocabulario aprendido.

- Creación de marionetas con goma eva: darémoslles as distintas partes dun Gingerbread Man e velcro adhesivo. Os nenos e nenas irán seguindo as instrucións do mestre ou a mestra para conseguir formar as súas marionetas, que utilizarán na seguinte actividade.

- Xogo coas marionetas: nesta tarefa o alumnado traballará en grupos (faremos os agrupamentos dependendo do número de alumnado que teñamos na aula, de xeito que teñamos non máis de catro grupos para así poder supervisalos mellor). O alumnado desmontará as marionetas que elaborou previamente: a tarefa consiste en construír de novo as súas marionetas. Para iso elaboramos un dado (teremos un por cada grupo) que ten un debuxo dunha parte do corpo en cada unha das súas caras: *head, body, legs, arms, feet e hands*. Os nenos e nenas, por turnos, irán tirando o dado e engadirán a parte do corpo que lles toque. Gañará quen antes consiga todas as pezas da súa marioneta.



- A última actividade antes da tarefa final consistirá nunha dramatización do conto de Gingerbread Man. Será unha dramatización non-verbal, onde o profesorado actuará de narrador e o alumnado realizará as accións correspondentes.

### Tarefa final:

- Esta actividade realizarémola en colaboración co profesorado titor do grupo. Levaremos a cabo un obradoiro de cociña cos nenos e nenas: 'The Gingerbread Man Sandwich', composto de dúas subtarefas:
- Elaboración da receita do Gingerbread Man: cada neno ou nena elixirá os ingredientes do seu plato, picaraos e pegaraos na tarxeta correspondente, que se incorporará ao dosier do portfolio (na tarxeta da receita incorporaremos as linguas que figuren no pasaporte lingüístico do alumnado, coidando de empregar as mesmas cores que aparecen no seu portfolio).

### MY RECIPES AS MIÑAS RECEITAS MIS RECETAS

INGREDIENTS / INGREDIENTES /  
INGREDIENTES:

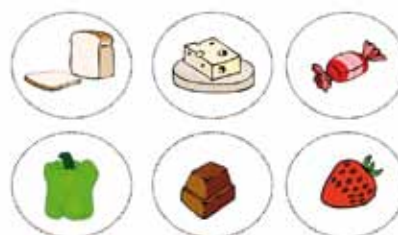
STICK A PHOTO OF  
THE FINAL RESULT  
HERE

PEGA AQUÍ UNA  
FOTO DO  
RESULTADO FINAL

PÉGA AQUÍ UNA  
FOTO DEL  
RESULTADO FINAL

NAME / NOME / NOMBRE:

### INGREDIENTS:



- Para poñer en práctica a receita precisaremos unha rebanda grande de pan de molde por neno ou nena, queixo ou crema de cacao para untar as rebandas (poderán elixir se queren un Gingerbread Man doce ou salgado) e diferentes ingredientes para decoralo: larpeiradas de distintas formas para o Gingerbread Man doce, e olivas e pementos para o salgado (podemos variar os ingredientes segundo os gustos do alumnado). Para cortar o pan precisaremos un molde coa forma desexada:



- Debate sobre o resultado final: falaremos do aprendido, os nenos e nenas elixirán a súa tarefa preferida... As marionetas elaboradas polo alumnado pasarán a formar parte do noso recuncho de linguas, como un material máis para traballar na aula reforzando ou ampliando os coñecementos dos nenos e das nenas. Deste xeito están a participar activamente na construción da súa aprendizaxe e a súa motivación será maior, xa que se senten máis involucrados e involucradas no proceso.

## 5.1.2. TOOTHFAIRY

Partiremos dun formato narrativo, o conto *'Toothfairy, where are you?'*, comparando a historia coa existente na nosa propia cultura, a do rato Pérez, coñecida por todo o alumnado (interculturalidade). Utilizaremos este conto para remarcar a importancia de lavar os dentes e, a partir del, proporemos outro tipo de actividades, como unha canción e algún xogo.

**Nivel:** 4 anos

### Competencias básicas:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia cultural e artística.
- Autonomía e iniciativa persoal.
- Competencia social e cidadá.

### Obxectivos:

- Comprender vocabulario pertencente ao campo semántico dos xoguetes: *doll, teddy, train*.
- Repasar os números e as cores.
- Recoñecer a existencia de linguas diferentes á propia, valorando a utilización da lingua inglesa na aula.
- Mostrar interese pola comunicación na lingua inglesa, prestando atención e demostrando que se escoita.
- Participar activamente en xogos, dramatizacións e outras actividades propostas na aula.
- Valorar a saúde e adquirir progresiva autonomía no coidado e a hixiene persoal.

### Contidos:

- Comprensión de vocabulario novo e de repaso: *one, two, three, four, five, six, pillow, tooth, teeth, toothpaste, toothbrush Toothfairy, teddy, doll, train, red, green, yellow, pink, blue, brown*.
- Identificación da lingua inglesa como diferente á propia.
- Utilización de estratexias non verbais (xestos, mímica...) para transmitir información e demostrar comprensión. Coordinación entre lingua e movemento (Total Physical Response).
- Elaboración de murais e outros traballos plásticos nos que a lingua inglesa estea presente.
- Asociación de palabras e imaxes presentes en actividades orais, utilizando como medio o xogo ou empregando o encerado dixital interactivo.
- Utilización do debuxo para transmitir información.
- Progresiva adquisición de hábitos de hixiene saudables.
- Participación na dramatización dun conto.

### Criterios de avaliación:

- Comprender vocabulario pertencente ao campo semántico dos xoguetes: *doll, teddy, train*.
- Comprender e empregar o vocabulario coñecido referido a números e cores.
- Valorar a utilización da lingua inglesa para o desenvolvemento de tarefas na aula.

- Participar activamente nas actividades propostas, valorando as achegas e opinións dos e das demais e respectando as normas básicas da aula.
- Valorar a educación para a saúde, mostrando interese polos hábitos de hixiene.

### Temporalización:

De 6 a 8 sesións, de media hora cada unha.

### Materiais:

- Filme: *Pérez, o ratiño dos teus soños*.
- Marionetas: personaxes do conto *Toothfairy, where are you?*
- Flashcards.
- Plastilina.
- Material de psicomotricidade: aros, colchóns, picas...
- Actividades para o encerado dixital interactivo.
- Material para as actividades plásticas: papeis de cores, pegamento, lapis...

### Tarefas:

- En colaboración co profesorado titor do grupo detectaremos as ideas previas do alumnado: os nenos e nenas traballaron previamente na clase con fragmentos do filme *Pérez, o ratiño dos teus soños* en galego. A finalidade desta tarefa é o achegamento por parte do alumnado ao personaxe do rato Pérez: quen é?, que é o que fai?, que temos que facer para que nos visite?. Crearemos tamén un mural coa información recollida.
- Relato dun conto empregando marionetas, coa finalidade de presentarlles o personaxe de *Toothfairy* aos nenos e nenas, así como novo vocabulario en inglés relacionado co campo semántico dos xoguetes (teddy, doll, train) e a hixiene bucal (tooth, toothpaste, toothbrush):



#### 'Toothfairy, Where Are You?'

NENA QUE SE LLE CAE UN DENTE: *'Oh, no! My tooth!'*

PAI POÑENDO O DENTE DEBAIXO DA ALMOFADA: *'Don't worry Sarah. if we put the tooth under your pillow, the toothfairy will come for it and she'll bring a present for you!'*

NENA SOÑANDO QUE ATOPA UN XOGUETE: The girl fell asleep and now she's dreaming about her present: *'Oh, how a lovely teddy bear!'*

NENA ESPERTA E AÍNDA ESTÁ O DENTE: Suddenly Sarah woke up, but her tooth was still under the pillow... *'Toothfairy, toothfairy, where are you?'* But nobody answered.

NENA SOÑANDO QUE ATOPA OUTRO XOGUETE DISTINTO: Ssshhhh! The girl is sleeping and dreaming again: *'Oh, I love this doll!'*

NENA ESPERTA E AÍNDA ESTÁ O DENTE: But a terrible noise woke up Sarah: *'What's that? Toothfairy, is that you?'* No, it wasn't the toothfairy, but Sarah's cat: *'Lulu, you have to go to bed or the toothfairy won't come.'*

NENA SOÑANDO QUE ATOPA OUTRO XOGUETE DISTINTO: Be quiet! Sarah is sleeping... *'A red train!'*

NENA ESPERTA E AÍNDA ESTÁ O DENTE: Suddenly the girl woke up again, but her tooth was still under the pillow... *'Toothfairy, toothfairy, where are you?'*. But nobody answered.

NENA DURMINDO E A FADA DOS DENTES DEIXANDO O REGALO: Now Sarah is sleeping peacefully, but look!... Who's she?...

NENA ESPERTA POLA MAÑÁ E ATOPA O REGALO: In the morning her tooth wasn't there, but Sarah found her present...

É UN CESTIÑO CON TODO O NECESARIO PARA LAVAR OS DENTES. TAMÉN HAI UNHA NOTA DA FADA DÁNDOLLE AS GRAZAS E PEDÍNDOLLE QUE COIDE OS SEUS BONITOS DENTES: *'Look, Lulu!! A toothbrush and strawberry toothpaste, too. Eh!? What's that? A message!': 'Dear Sarah, I'm the Toothfairy. Thanks for your tooth. Please clean your teeth everyday, they are beautiful.'*

NENA MOI CONTENTA USANDO O SEU REGALO.

- Debate sobre as diferenzas e similitudes entre esta historia e a de Pérez (interculturalidade). Elaboración dun mural coa información que temos de Toothfairy: o personaxe é distinto a Pérez e a súa lingua tamén.

- Xogo: os nenos e nenas séntanse nun círculo e o mestre ou a mestra (que é Toothfairy) ten un dente e un xoguete e vai camiñando arredor deles: *'I'm the toothfairy, I'm the toothfairy, give me your tooth and I'll give you a present'*. O alumnado, cos ollos pechados, canta tamén a canción. Toothfairy deixará o dente detrás dun neno ou dunha nena e no momento en que diga *'Tooth!'*, todos e todas abren os ollos e miran se teñen un dente detrás deles. O que o teña terá que tentar atrapar a Toothfairy e pedirlle o xoguete (en inglés) antes de que ela se sente no sitio que quedou baleiro. Se Toothfairy consegue sentarse sen ser atrapada, o neno ou a nena que tiña o dente pasa a ser Toothfairy e logo de elixir un xoguete, volve a empezar o xogo. Gaña quen consiga máis xoguetes.



- Realización dun debuxo de Toothfairy e do ratiño Pérez, que se incorporará ao dossier de cada alumno (PEL).

- Contando co encerado dixital: os nenos e nenas traballarán co encerado dixital interactivo. A actividade consiste en axudar a Toothfairy a atopar os dentes e os xoguetes que perdeu, para posteriormente contalos. Vocabulario: *one, two, three, four, five, six, pillow, tooth, teeth, toothfairy, teddy, doll, train. Repaso das cores: red, green, yellow, pink, blue, brown.*



- Mediante unha canción trataremos de que os nenos e nenas valoren a hixiene dental: o mestre ou a mestra cantará a canción e animará ao alumnado a facer os xestos con el ou con ela. Presentamos dúas posibilidades, que empregaremos tendo en conta o nivel do alumnado:

1. *One, two, three. One, two, three. Brush your teeth. Brush your teeth. Strawberry toothpaste. Strawberry toothpaste. Four, five, six. Four, five, six.* (Frère Jacques tune).

2. *One, two, three, four, five, brush your teeth, keep clean your mouth. Six, seven, eight, nine, ten, I don't want a tooth decay. When do you brush your teeth?. Every time I eat a thing. Why do you brush your teeth?. Because it's a good thing for me.* (Tune: *Once I Caught a Fish Alive*, traditional nursery rhyme).

- Modelado de plastilina (dentes): os nenos e nenas modelarán dentes e moas con plastilina branca (que precisaremos para a seguinte actividade). Poderemos incorporarlle tamén algo de plastilina gris (explicándolle o que é unha *tooth decay*, dándolle así importancia unha vez máis á hixiene buco-dental). A medida que van dándolle forma aos dentes, o mestre ou a mestra irá preguntando polas mesas: *'How many teeth have you got?'*. Deste xeito practican o vocabulario aprendido combinándoo coa realización dunha tarefa manual, como é o modelado de plastilina.



- **Circuíto de psicomotricidade:** a clase será dividida en dous equipos, “toothfairies” e “ratiños Pérez”. Preparemos dous circuítos iguais (un para cada equipo), poñendo ao final de cada un unha almofada con moitos dentes debaixo (os que o alumnado fixo en plastilina). Cando empeza o xogo, un neno ou unha nena de cada equipo empeza o circuíto co obxectivo de coller un dos dentes e depositalo nunha cestiña que se atopa ao principio do circuíto, momento no que o seguinte neno ou nena corre a coller outro dente. Para o desenvolvemento desta tarefa utilizaremos música e cando a paremos rematará o xogo (coidaremos que todos os nenos e nenas integrantes dos equipos completen o circuíto polo menos unha vez) e contaremos entre todos os dentes recollidos (en inglés). Gañará o equipo que teña máis dentes na cesta.

#### **Tarefa final:**

- **Dramatización bilingüe:** realizarase en colaboración co profesorado titor. O obxectivo é mostrar todo o traballo que os nenos e nenas estiveron realizando ao resto de alumnado e profesorado de educación infantil (poderíase falar tamén da posibilidade de invitar ás familias), ademais de fomentar a responsabilidade e autoavaliación do propio alumnado. A dramatización consistiría na representación do conto ‘*Toothfairy, Where Are You?*’ engadindo o personaxe de Pérez, ao que tamén se lle caeu un dente e agarda a visita da fada dos dentes. Esta actividade incluíría unha serie de sub-tarefas:
  - Creación de carteis anunciando a representación, que se distribuirán por todo o centro.
  - Deseño de invitacións para os compañeiros e compañeiras de educación infantil (e para as familias de ser o caso).
  - Confección de disfraces para os personaxes: unhas orellas e un rabo para Pérez, unha variña para Toothfairy, bigotes e orellas para o gato...
  - Creación dos carteis que representarán os sonhos do/a neno/a e tamén de Pérez (xoguetes).
  - Reparto dos personaxes: un neno o unha nena ao que se lle cae un dente, unha persoa adulta, un gato, Toothfairy, Pérez, un rato adulto e varios sonhos con xoguetes (os nenos e nenas máis tímidos poden encargarse das cartolinas dos sonhos). Dependendo do número do alumnado que teñamos na clase, podemos engadir máis xoguetes ou outra persoa adulta.
  - Preparación / ensaios.
  - Dramatización. Ao final da representación cantaremos todos e todas xuntos a canción que aprendemos sobre a hixiene dental.
- **Debate sobre o resultado final:** falaremos do aprendido, do que funcionou ben e mal... Unha posibilidade interesante sería elaborar un libro con todo o aprendido, incluíndo fotos do alumnado representando o conto e tamén as cancións.

### **5.1.3. AUTUMN FRUIT**

A seguinte unidade desenvolverase preferentemente no mes de novembro, paralelamente á celebración do Magosto, xa que aproveitaremos esta celebración no centro como contexto para desenvolver a tarefa final. A finalidade principal é que os nenos e nenas coñezan as froitas que se dan no outono e mostren interese por incorporalas á súa dieta.

A diferenza das propostas previas, partiremos aquí dun formato non narrativo, como é o momento no que o alumnado toma o pequeno almorzo de media mañá (rutina diaria asociada coa alimentación). Falaremos de alimentos saudables e da importancia de incluír a froita na dieta diaria.

**Nivel:** 5 anos

#### **Competencias básicas:**

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia cultural e artística.

- Competencia no coñecemento e a interacción co mundo físico.
- Competencia para aprender a aprender.

#### **Obxectivos:**

- Comprender vocabulario pertencente ao campo semántico da froita: *apples, pears, oranges, grapes*.
- Repasar as cores e os conceptos *big* e *small*.
- Expresar preferencias e gustos: *I like/don't like...*
- Recoñecer a existencia de linguas diferentes á propia, valorando a utilización da lingua inglesa na aula.
- Mostrar interese pola comunicación na lingua inglesa, prestando atención e demostrando que se escoita.
- Participar activamente en xogos, cancións e outras tarefas propostas na aula, respectando e valorando as intervencións propias e alleas.
- Valorar e adquirir progresivamente hábitos de alimentación saudables.
- Reflexionar e valorar os progresos acadados na propia competencia comunicativa en lingua inglesa, baseándose nas tarefas que é capaz de realizar nesa lingua e utilizando o Portfolio como instrumento de autoavaliación.

#### **Contidos:**

- Comprensión de vocabulario novo e de repaso: *apples, pears, oranges, grapes, big, small, I like/don't like*.
- Identificación da lingua inglesa como diferente á propia, apreciando o seu valor comunicativo.
- Descubrimento do mundo que o rodea mediante diferentes sentidos, ampliando as súas posibilidades de exploración e coñecemento.
- Elaboración de traballos plásticos nos que a lingua inglesa estea presente, mostrando interese pola súa cuidada presentación.
- Asociación de palabras e soporte visual, ben sexa o obxecto real ou unha fotografía, un debuxo...
- Participación na degustación de froita.

#### **Criterios de avaliación:**

- Comprender vocabulario pertencente ao campo semántico da froita: *apples, pears, oranges, grapes*.
- Comprender e empregar o vocabulario coñecido: as cores e os conceptos *big* e *small*.
- Expresar preferencias e gustos: *I like/don't like...*
- Mostrar interese pola comunicación na lingua inglesa, prestando atención e demostrando que se escoita.
- Valorar o emprego de diferentes sentidos á hora de explorar o mundo que o/a rodea.
- Participar activamente nas tarefas propostas na aula e máis especialmente no desenvolvemento da tarefa final.
- Valorar e adquirir progresivamente hábitos de alimentación saudables.



- Avanzar na reflexión sobre a propia aprendizaxe, indo cara a unha maior autonomía e adquirindo estratexias de autoavaliación e coavaliación.

### Temporalización:

A proposta desenvolverase nun periodo de 6-7 sesións de media hora cada unha.

### Materiais:

- Froita (realia).
- Gomets.
- Ruleta das partes do corpo.
- Contas de cores e cordóns.
- Material para as actividades plásticas.

### Tarefas:

- A primeira tarefa desenvolverémola coa axuda e en colaboración co profesorado titor. Aproveitaremos o momento do pequeno almorzo de media mañá para falar de alimentos saudables e, máis concretamente, da froita.



Proporémoslles un sistema de puntos para rexistrar as veces que toman froita no almorzo. O obxectivo é fomentar unha alimentación saudable, utilizando a motivación dos nenos e nenas e o seu interese por acadar puntos para conseguilo. Ao colocar o punto terán que dicir *I like...* (a froita que comeron), coa axuda do mestre ou a mestra. Deste xeito incluiremos unha rutina máis na aula, na que os nenos e nenas empregarán a lingua estranxeira dun xeito natural e espontáneo.

- Xogo (*'guessing game'*): organizaremos o alumnado en dous equipos: "bananas" e "lemons", por exemplo. Para esta tarefa precisaremos realia e o xogo consistirá en empregar diferentes sentidos co obxectivo de dar coa froita misteriosa. O procedemento sería o seguinte: un ou unha integrante dun equipo fai xirar a ruleta e seralle asignado un dos catro sentidos posibles, por exemplo a vista. Neste caso só verá un anaqueño pequeno da froita en cuestión e deberá adiviñar de cal se trata. O mestre



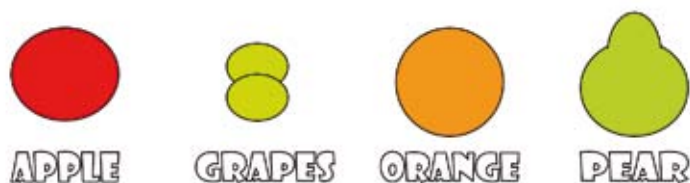
ou a mestra poderá darlle pistas, dicíndolle por exemplo: *'It's red and big...'*. Gaña o equipo que máis acertos teña. As "froitas misteriosas" serán: mazá, uvas, laranxa e pera; variedades que se dan no outono e nas que basearemos a maioría das tarefas.

- Unha vez están familiarizados cos froitos, coñeceremos as súas árbores. Utilizaremos o canón para proxectar unha presentación de fotografías de diferentes árbores: falaremos dos seus froitos, as características de cada unha... Logo, os nenos e nenas terán que realizar unha tarefa de asociación de cada árbore co seu froito:



Picarán ou recortarán a froita, segundo a destreza manual e preferencias de cada neno ou nena, e pegaran sobre a árbore correcta. A lámina, unha vez rematada, incorporárase ao seu dossier.

- A seguinte tarefa será elaborar unhas pulseiras de froita. Seguindo as instrucións do mestre ou da mestra, os nenos e nenas farán unha pulseira empregando contas de catro cores e tamaños diferentes (representando a froita) e un cordón. Deberán seguir a serie para completar a tarefa.



Durante a realización da actividade, o mestre ou a mestra asistirá ao alumnado no que precise, á vez que lle vai preguntando: *'Do you like... (apples, grapes, oranges, pears)?'*. Deste xeito traballará a súa competencia lingüística, combinada coa capacidade matemática (seguemento dunha serie) e a habilidade manual (destreza para ensartar as contas).

- Na seguinte tarefa partiremos dunha melodía coñecida polos nenos e nenas para introducir-lles unha canción en inglés, practicando o vocabulario sobre a froita. Como soporte visual o mestre ou a mestra empregará realia e o alumnado irá sinalando as froitas nas pulseiras que elaborou na tarefa anterior.

### The Fruit Salad!

To make a fruit salad (bis 3),

We have to know:

We need some apples,

We need some apples,

We need some apples,

And pears too.

To make a fruit salad (bis 3),

We have to know:

We need some apples,

We need some apples,

We need some pears,

And oranges too.

To make a fruit salad (bis 3),

We have to know:

We need some apples,

We need some pears,

We need some oranges,

And some grapes too.

I like fruit salad (bis 3),

Yum, yum, yum, yum.

(tune: Soy una taza...)

### Tarefa Final:

- Degustación de froitos típicos do outono: realizarase en colaboración co profesorado titor. Co gallo da celebración do Magosto na escola, levaremos a cabo unha actividade na que poderá participar toda a comunidade educativa: unha mostra e posterior degustación de froitos típicos do outono. O obxectivo é practicar o aprendido nas sesións previas á vez que fomentamos a incorporación de froita na dieta do alumnado. A actividade implica a realización das seguintes sub-tarefas:
  - Creación de carteis anunciando o evento, que se distribuirán por todo o centro días antes da súa celebración.
  - Deseño de tarxetas informativas de cada froito: dividiremos o alumnado en grupos de tres encargados da creación da tarxeta dun froito en galego e inglés. Coidaremos que sexan grupos heteroxéneos, de maneira que se poidan axudar uns aos outros.
  - Unha tarefa moi interesante podería ser a visita a unha froitería para mercar os produtos que precisamos, empregando a lingua inglesa para solicitar a froita ao mesmo tempo que anotamos o prezo de cada unha (cada grupo encargarse da súa froita).
  - Preparación da actividade: os nenos e nenas colocarán cada froita coa súa correspondente tarxeta, na que incluírán o prezo, nunha mesa. Os mestres e mestras axudaranlles a pelar e cortar as pezas de froita, mentres que practican o nome de todas elas e diferentes expresións que utilizarán o día da degustación.
  - Autumn fruit!: cada grupo encargarse de atender a súa mesa o día da degustación. Os e as asistentes deberanlles pedir a froita en inglés. Animaremos ao alumnado a utilizar expresións como: *here you are, thank you, please...*
- Debate sobre o resultado final: falaremos do aprendido, do que funcionou ben e mal, das impresións de cada alumno e alumna sobre as tarefas... Ao final recompilaremos as tarxetas elaboradas sobre a froita e crearemos un libro que se incorporará ao recuncho das linguas na aula.



## 5.2. CINDERELLA: Unha proposta didáctica para aulas mixtas do segundo ciclo de Educación Infantil

*Concepción Fernández Torices*

Mestra na EEI de Coirós de Arriba (Coirós)

*Luz Quiroga Fraga*

Mestra no CRA Ponte da Pedra (Carballo)

### Xustificación

#### Os proxectos de traballo e a lingua estranxeira

A nosa proposta presenta o **proxecto de traballo** como forma de desenvolvemento das unidades didácticas porque permite:

- **Propoñer, consensuar, abordar un interese puntual xurdido na aula** como punto de partida e encontro dunha aprendizaxe da que os nenos e nenas se apropián e van facendo medrar, construindo as estadas para desenvolver as súas competencias básicas.
- **Flexibilizar** obxectivos, contidos e temporalización consonte os diferentes niveis do alumnado, ofrecendo situacións de aprendizaxe abertas que facilitan a participación de todos e todas.
- **Dar significado** ao proceso de aprendizaxe involucrando dun xeito activo ao alumnado e facéndoo protagonista e condutor no desenvolvemento das tarefas.
- **Globalizar**, que é o xeito natural de acadar a significatividade neste ciclo. Chegar a unha globalización efectiva e óptima na educación infantil, cando inciden diferentes profesionais sobre un grupo, require un esforzo de colaboración e coordinación por parte do profesorado implicado que, baseado na vontade de levalo a cabo, é doado, motivador, enriquecedor e facilita enormemente o labor educativo en todos os aspectos.

As aulas de educación infantil están cheas de elementos motivadores, acontecementos e intereses que poden ser xerme dun proxecto.

Neste caso o profesorado de lingua estranxeira propón un conto clásico para traballar como proxecto globalizado coordinado co profesorado titor, de xeito que desde as sesións de inglés se abra ao resto das actividades cotiás da aula abranguendo distintos aspectos das tres áreas de coñecemento.

#### Presentación do proxecto desde a lingua estranxeira

Partimos dunha adaptación do conto “Cinderella” que aparece nas páxinas fotocopiáveis do libro “Drama with children” by Sarah Phillips (Ed. Oxford).

A selección dun conto clásico xustifícase nas súas propias características:

- Contamos con coñecementos previos suficientes para facilitar a comprensión do contido lingüístico desde os primeiros contactos coa historia.
- A estrutura e composición do conto tradicional aporta elementos motivadores de contrastada eficacia.

A preparación dunha representación teatral será o eixo central do que partiremos tanto para o traballo de contidos lingüísticos relacionados co inglés como a realización de tarefas que desenvolven outras competencias.

Traballaremos a partir de 6 diálogos ao redor de seis escenas dunha adaptación teatral moi sinxela de Cincenta “Cinderella”.

A idea é partir da presentación dos diálogos da obra nas clases de inglés e traballar en tarefas dentro do enfoque globalizado que van xurdir a partir da presentación dos diálogos.

Ademais a propia preparación da representación teatral abriranos moitas posibilidades de traballo na que todos e todas van poder participar.

Escollemos “Cinderella” pero este tipo de proposta pode adaptarse a calquera outro texto infantil (Little Red Riding Hood, Pretty Ritty, etc.).

Lingüísticamente, interézanos manter o formato de diálogo pois coidamos que é o máis axeitado para facer este achegamento. O alumnado de infantil implícase emocionalmente máis cando se identifica directamente cos personaxes e estes expresan os seus sentimentos en primeira persoa.

Durante varias semanas o traballo sobre os diálogos das seis escenas do conto constituirán o núcleo central das clases de inglés.

A presentación destes diálogos farase seguindo un esquema, de maneira que as escenas se traballen de forma simultánea e non sucesiva ata que todo o grupo sexa quen de representar os diálogos dunha maneira significativa e sen que supoña ningún esforzo de memorización. A maneira de contar é moi importante para manter a atención e a motivación. Outro aspecto a ter en conta é manter unha organización espacial durante a clase de inglés. O alumnado colocárase coas súas cadeiras en semicírculo e o mestre ou a mestra presentará o diálogo dende unha posición central que lle permita moverse no espazo.

## **Presentación desde as áreas de coñecemento**

Aproveitar as posibilidades que ofrece “abrir” esta narración cun criterio globalizado a obxectivos e contidos doutras áreas conduce a unha aprendizaxe construtiva e significativa que se pode flexibilizar adecuándoa ás condicións de traballo particulares que o grupo, o momento ou as necesidades esixan.

### **Obxectivo xeral**

O obxectivo fundamental da lingua estranxeira no segundo ciclo da educación infantil debe ser a *sensibilización* cara á outra cultura en todas as súas manifestacións, das que a lingua é parte fundamental.

Sensibilizar esixe comprender e coñecer e, nestes niveis, conséguese principalmente a través das experiencias. Poñer á disposición do alumnado as ferramentas e situacións de aprendizaxe axeitadas é o obxectivo necesario para o desenvolvemento dun proxecto educativo deste tipo.

Nesta proposta didáctica as tarefas propostas procurarán o desenvolvemento de competencias relacionadas coas tres áreas e conducirán a unha dramatización final da narración dialogada en lingua estranxeira.

Tanto os obxectivos específicos como os contidos relacionados estarán articulados, en cada escena, en función das condicións específicas que se presenten no grupo en cada momento, polo que os propósitos nesta unidade son orientativos e revisables.

### **Temporalización**

A distribución temporal da proposta está prevista para un trimestre, tendo en conta a importancia de flexibilizar os tempos en función da magnitude de desenvolvemento do proxecto.

### **As escenas** (ver anexo)

#### **Escena 1**

##### **Obxectivos:**

##### *De lingua estranxeira:*

- Identificar e representar expresións imperativas nun contexto recoñecible. Explorar as posibilidades da linguaxe corporal e a situación no espazo nas dramatizacións.

### ***Das outras áreas:***

- Valorar a necesidade e importancia de compartir as tarefas domésticas.

### **Contidos:**

#### ***De lingua estranxeira:***

- Imperativos: *Come here, Go away, Clean / Wash my...* Expresión: *I can...* Linguaxe corporal: a voz, os xestos e a ubicación no espazo.

#### ***Das outras áreas:***

- As tarefas domésticas: cales son e quen as fai.
- Responsabilidade e cooperación.

### **Desenvolvemento da proposta:**

- A introdución do proxecto pode comezar coa da lectura do conto “A Cincenta” por parte do profesorado titor, na lingua materna.
- Nas sesións de lingua estranxeira a representación do diálogo da escena será a actividade fundamental: primeiro, preséntao o mestre ou a mestra para, gradualmente, ir introducindo a participación dos nenos e nenas nos diferentes papeis. Ademais, desenvolveranse as actividades que se relatan en cada escena como afianzamento e ampliación de contidos.
- Na presentación do diálogo o mestre ou a mestra representará todos os personaxes, adxudicando a cada un deles un lugar fixo no escenario e identificándoo cunha tonalidade de voz e expresión xestual características.
- Este esquema de introdución repetirase con cada unha das escenas.

### **Material de apoio:**

- Un vestido.
- Un par de botas.
- Un par de zapatos.

### **Actividades / tarefas propostas:**

- A descrición das actividades segue unha orde cronolóxica que permite observar o desenvolvemento gradual da proposta.
- Tendo en conta que unha parte fundamental do traballo é a dramatización e que se intentarán facilitar situacións e material que motiven a participación, ao tempo que se desenvolven as actividades específicas de cada escena, cada neno e cada nena confeccionará unha marioneta representativa de cada personaxe que estará a súa disposición na aula, para propiciar a interacción espontánea ou dirixida.

#### ***Para lingua estranxeira:***

- Organización espacial da aula –semicírculo coas cadeiras ou sentados e sentadas no chan– antes de comezar as actividades.
- Rutina (warm up): utilizando o esquema de “format” e mentres esteamos traballando esta escena repetiremos o pequeno diálogo:
  - Come here!
  - Hurry up!
  - Go away!

- A primeira presentación farase utilizando os dedos ou as mans que aparecen dende as costas do mestre ou mestra como marionetas. Despois os nenos e nenas poden representalo.
- Primeira presentación da escena sen apoios visuais.
- Realización das marionetas dos personaxes da escena para que, pouco a pouco, se incorporen aos diálogos.
- Unha vez introducidas as actividades de presentación do diálogo abordaranse outras cun carácter máis globalizador.
- Nunha sesión común, cos dous ou dúas docentes, iniciar unha conversa arredor da necesidade de “clean / wash” na casa, na escola, quen o fai...
- Confección dun mural de dous espazos, **CLEAN** e **WASH**, cunha identificación anexa (pictograma: grifo cruzado / grifo aberto). Comézase con tres flashcards adhesivos: **dress / shoes / boots**, aos que se poden engadir achegas con diferentes criterios: temáticos, creadas polos nenos e nenas...
- A posibilidade de manipulación dos elementos do mural permite variedade de actividades ao tempo que se afianzan significados: localizar erros, relacionar significados...
- Reforzando a idea das tarefas que “*podemos*” facer traballadas co profesorado titor, sobre o mural de lingua estranxeira introducimos a estrutura “**I can clean / wash...**”
- Animalos a compoñer estruturas coas imaxes, pictogramas adhesivos que logo verbalicen, comezando por: “I can...” **(5 anos)**.

*Para outras áreas:*

- Retomar o tema co profesorado titor coa lectura de “*O libro dos Porcos*”. Anthony Browne. Editorial Kalandraka.
- Preparar un mural paralelo, neste caso con tres espazos (MAMÁ / PAPÁ / EU). Sobre el ubicarán imaxes de tarefas domésticas (preparadas por triplicado) segundo quen as realice habitualmente.
- Reflexionar sobre as posibilidades de compartir estas tarefas, engadindo a mesma tarefa a outra persoa.
- Ver cales destas tarefas son abordables polos nenos e nenas e engadilas na súa columna.

## **Escena 2**

**Obxectivos:**

*De lingua estranxeira:*

- Recoñecer o vocabulario e as expresións que se traballan.
- Ampliar o vocabulario de lugares, segundo as achegas.
- Identificar tomorrow como un tempo próximo que está por chegar (para os nenos e nenas de 3 anos, hai que ter en conta que estará na fase de achegamento aos conceptos temporais).
- Revisar números e ampliar ata o 12.
- Avanzar no desenvolvemento da dramatización da narración dialogada participando activamente.

*Das outras áreas:*

- Recoñecer e participar da linguaxe escrita como medio de comunicación a través dos avisos da escola ás familias. Achegarse ao servizo de correos, como medio de comunicación, coñecendo diferentes aspectos:

- Con respecto ao soporte: diferenciar distintos tipos de comunicacións escritas, entre as que se reciben na escola. Identificar a función dos textos que aparecen no sobre e o do selo.
- Canto ao funcionamento: coñecer a profesión de carteiro ou carteira e o traballo que realiza.

### **Contidos:**

#### *De lingua estranxeira:*

- Vocabulario relacionado: *letter, invitation, the prince, tomorrow*.
  - Números do 1 ao 12.
  - Ampliación de vocabulario de lugares.
  - Achegamento á estrutura dunha breve invitación.

#### *Das outras áreas:*

- As comunicacións escritas: os avisos e as cartas
  - O servizo de correos: a carta, o sobre e o selo.
  - O carteiro ou a carteira.
  - A oficina de correos.

### **Material de apoio:**

- Unha invitación co seguinte texto:

I´d like you to come to my party tomorrow at 6 in the castle.

The Prince

- Os elementos “6” / “The Prince” serán tarxetas móbiles adhesivas e “castle”, ademais, estará representado cun pictograma.
  - Un reloxo analóxico manipulable.
  - O calendario da aula.

### **Actividades / tarefas propostas:**

#### *Para lingua estranxeira:*

- Traballar o diálogo correspondente á escena seguindo o esquema proposto.
- Conversa sobre os coñecementos previos que os nenos e nenas teñen sobre as invitacións e os seus tipos: cando se fan, a quen van dirixidas, como se fan chegar...
- Traballar sobre a invitación: Propoñer a cada neno e nena debuxar un lugar onde lle gustaría celebrar unha festa. Crear unha flashcard adhesiva. Facer o mesmo cos números do 1 ao 12 (segundo niveis).
- Con este material crear sobre a invitación diferentes posibilidades, que o mestre ou a mestra lerá, invitándoos a participar.
- Apoiar a elección da hora coa súa representación no reloxo.
- Presentar o concepto *tomorrow* co apoio visual do calendario da aula, onde estará sinalado o día de hoxe.

#### *Para as outras áreas:*

- Revisar o correo da escola.
- Observar diferentes tipos de mensaxes e os elementos diferenciadores.



- Os escritos casa-escola e entre escolas: os avisos. Participar na confección dunha nota de aviso da escola ás familias pode converterse nunha actividade habitual de achegamento á lectoescritura. Segundo o tipo de nota poden participar “asinando”:

- **(3 anos)**, seleccionando a etiqueta do seu nome entre outros e adheríndoa.
- **(4 e 5 anos)**, escribindo o nome consonte as súas posibilidades.
- **(5 anos)**, se a nota supón engadir unha listaxe (por ex.: o que necesitamos para unha festa, saída, actividade...), os nenos e nenas poden colaborar na confección da listaxe, traballando en grupo e xuntando achegas.

- A lectura do libro “*El cartero simpático o unas cartas especiales*”. Janet y Allan Ahlberg. Editorial Destino, pódenos abrir a porta ao desenvolvemento dun **proxecto de traballo arredor do correo** no que poderíamos traballar diferentes aspectos:

- O contido da carta: o conto contén diferentes tipos de cartas manipulables. De cada unha delas podemos extraer actividades, xogos...
- O envío: o sobre e os datos que aparecen nel.
- O selo, función, localización, a estética, coleccionismo...
- O reparto: a profesión de carteiro/a.
- Visita a unha Oficina de Correos.

- Desde as sesións de lingua estranxeira pódese achegar documentación con material impreso e audiovisual do personaxe “Postman Pat”, o que vai a afianzar a permeabilidade entre actividades:

[www.bbc.co.uk/cbeebies/postmanpat](http://www.bbc.co.uk/cbeebies/postmanpat)

- Tamén se pode visualizar o episodio titulado: “Pingu helps to deliver mail” do DVD “Pingu forever”.

- Tanto o deseño de actividades concretas como a temporalización vai depender da utilización particular que fagamos do material dispoñible, achegas e demandas do alumnado, etc.

### **Escena 3**

Esta escena ten un contido lingüístico de revisión, polo que decidimos prescindir de actividades globalizadas, o que nos permite volver sobre as escenas anteriores e incidir sobre o traballo de dramatización e, por outra banda, dámoslle tempo ao proxecto sobre o servizo de correos para continuar desenvolvéndose.

#### **Obxectivos:**

*Da lingua estranxeira:*

- Revisar e engadir vocabulario e estruturas traballadas na escena 1. Afianzar vocabulario en contextos diferentes.
- Observar o crecemento da dramatización, como consecuencia do traballo cooperativo.

#### **Contidos:**

*Da lingua estranxeira:*

- Imperativos revisados: *Clean... / Hurry up / Come on!...*
- Estructuras repetitivas (pregunta-resposta): *Stay here / Here?*
- Interrogación: *Where is...?*

#### **Material de apoio:**

- Un vestido.
- Un par de zapatos.
- Un par de botas.

## **Actividades / tarefas propostas:**

### *Para a lingua estranxeira:*

- Traballar a dramatización da escena actual e volver sobre as anteriores, dándolle corpo á historia. Revisar actividades significativas, sobre todo se son demandadas. Pode ser un bo momento para unha reflexión en común sobre o xa feito e aproveitar para facer unha recollida de impresións, por escrito das achegas dos nenos e nenas.
- Un xogo, traballando a expresión “Where’s...?” e as respostas “Hot / Cold”. Utilizando o material de apoio, un dos nenos ou nenas agacha un elemento e pregunta a un compañeiro ou compañeira por el, que tentará localizalo coa axuda das expresións *hot / cold*.

## **Escena 4**

Dividiremos esta escena en dúas partes diferenciadas. Na primeira, o personaxe mostra os seus sentimentos. É un diálogo moi curto no que aparecen os personaxes dos ratos que nos van a achegar un elemento emocional importante. Por iso, imos introducir aquí o traballo das emocións.

Na segunda parte da escena aparece o personaxe da fada que cumpre os desexos.

### **Parte 1ª**

#### **Obxectivos:**

##### *Da lingua estranxeira:*

- Afianzar o vocabulario relacionado coas emocións, tanto cando se refire a un mesmo ou a unha mesma, como cando aparece relacionado cos sentimentos dun personaxe.

##### *Das outras áreas:*

- Identificar emocións e estados de ánimo e relacionalos coas situacións que as provocan.
- Manexar o EDI como ferramenta de aprendizaxe.

#### **Contidos:**

##### *Da lingua estranxeira:*

- Adxectivos para definir os sentimentos: happy / sad / tired.
- Estruturas: What’s the matter?. Cheer up!

##### *Das outras áreas:*

- Emocións, estados de ánimo e situacións que os provocan.
- Manipulación de xogo interactivo.

## **Actividades / tarefas propostas:**

### *Para a lingua estranxeira:*

• Antes de presentar o diálogo da representación presentaremos un pequeno “format” que nos servirá de “warm-up” mentres esteamos traballando na escena. Unha vez máis, serán as nosas mans as que farán a función de marionetas. Estes formats de rutinas pódense empregar cantas veces queiramos e en calquera momento das clases:

- Hello!
- What’s the matter?
- I’m tired / I’m sad.
- Cheer up! Dance. (Mover a man que corresponda coma se estivese bailando).
- Now, I’m happy.

- Goodbye!
- Goodbye! (As mans escóndense detrás das costas).
- Presentación da escena do conto no formato habitual.
- Unha vez introducidos os personaxes dos ratos e preparadas as súas marionetas os nenos e nenas poden representar o “format” dos sentimentos xogando coa marioneta de “Cinderella ” e unha dos ratos.
- Introducción dun pequeno conto deseñado para o encerado dixital do que partirán dúas actividades relacionadas con el.
- Partiremos do seguinte texto:
  - I feel happy when after the rain I can jump in the puddles with my friends.*
  - I feel sad when my puppy is ill.*
  - I feel tired when I come back from the swimming pool.*
- Faremos unha presentación con debuxos no encerado dixital para presentar o texto.
- Traballaremos despois dúas actividades:
  - Na primeira, o alumnado escollerá o debuxo que representa o sentimento que provoca a acción: When I jump in the puddles I feel happy / sad / tired.
  - Na segunda actividade escollerán a acción relacionándoa co sentimento: I feel happy when...

***Para as outras áreas:***

- Esta mesma actividade serviranos de soporte para traballar co profesorado titor nas outras linguas cambiando o idioma do texto a galego e castelán. Podemos ampliar o vocabulario empregado engadindo texto e imaxes.

**Parte 2ª**

**Obxectivos:**

***Da lingua estranxeira:***

- Achegamento ao personaxe de Fairy Godmother como portadora dos desexos. Revisión dos números *one, two* e *three* traballándoos en orden e do vocabulario dos desexos: *shoes, dress* e *car*.
- Trasladar ao inglés as frases utilizadas no libro das profesións.

***Das outras áreas:***

- Expresar desexos relacionados coa idea de que queremos ser de maiores. Confección dun libro no que os e as protagonistas somos nós.

**Contidos:**

***Da lingua estranxeira:***

- “ I wish...” Contar *one, two, three* e organizar por orden os desexos.
- Vocabulario que poida xurdir relacionado cos desexos (xoguetes).

***Das outras áreas:***

- As profesións.

**Actividades / tarefas propostas:**

***Para a lingua estranxeira:***

- Presentaremos o diálogo como é habitual. O alumnado a estas alturas estará xa habituado á colocación da aula e á maneira de contar.

- Prestaremos especial atención ao personaxe de Fairy Godmother e confeccionaremos a súa marioneta.
- Xogo: confeccionaremos unha variña máxica sinxela e, por parellas, representaremos un pequeno diálogo:

Three wishes.  
 Three wishes!!!  
 Number one?  
 \_\_\_\_\_  
 Number two?  
 \_\_\_\_\_  
 Number three?  
 \_\_\_\_\_

- Os nenos e nenas poden introducir o vocabulario dos desexos que queiran. Antes de empezar a actividade, o mestre ou a mestra pediralles que pensen nas tres cousas e axudaralles a dicilo en inglés.
- Cando rematen a tarefa proposta para as outras áreas, na clase de inglés introducirase a tradución da frase empregada no libro das profesións “Eu quero ser...” de maneira que cando o editemos sexa un libro bilingüe.

#### *Para as outras áreas:*

- Elaboración dun conto partindo da idea: “Eu quero ser...”
- Traballaremos as profesións con eles, enlazando co tema do carteiro ou a carteira. Os nomes e o que fan as diferentes persoas que teñan esa profesión. Cando consideremos o tema traballado, os nenos e nenas escollerán a que máis lles gusta para eles. Elaboraremos un libro onde cada quen achegará a súa páxina. Partindo da súa foto, os nenos e nenas vestiranse consonte a profesión que escolleron. Os nenos e nenas de 5 anos poden facelo cun debuxo pero ao alumnado de 3 e 4 podemos facilitarlle a roupa para que a recorte ou pique e faga a montaxe.
- Na páxina: [www.makingfriends.com](http://www.makingfriends.com) podemos atopar a roupa para facer bonecas de papel (paper dolls) de moitas profesións.
- Montaremos o libro onde eles escribirán o texto en galego co profesorado titor:
  - Eu quero ser médico.
- E despois en inglés co profesorado de inglés:
  - I want to be a doctor.
- Unha vez editado o libro pasará a formar parte da biblioteca de aula.

## **Escena 5**

### **Obxectivos:**

#### *Da lingua estranxeira:*

- Recoñecer o vocabulario e as expresións que se traballan.
- Utilizar e recoñecer verbos de accións.

#### *Das outras áreas:*

- Coñecer e utilizar os recursos básicos do corpo para expresar sentimentos e emocións propias.
- Mellorar o control sobre o corpo.
- Coordinar no tempo e no espazo os movementos co resto dos compañeiros e compañeiras e atendendo á música.

**Contidos:*****Da lingua estranxeira:***

- Verbos de accións: jump, walk, dance, run, stop.
- Revisión das partes do corpo.

**Das outras áreas:**

- Control global do corpo: actividade, movemento, relaxación.
- As partes do corpo: cabeza, brazos, pernas, pes...
- Axuste do propio movemento ao espazo, ao movemento dos e das demais e ás pezas musicais.
- Desprazamento polo espazo con variedade de movementos (saltos, pasos, carreira...).
- Equilibrio en diferentes situacións da actividade corporal.
- Os intervalos de tempo, contar...
- Os intervalos espaciais, a dirección (cara adiante, cara atrás, a un lado, a outro...), trazado (rectas, curvas, o círculo), posición (de fronte, de costas...).
- A imitación, interpretación e representación de personaxes en diferentes estados emocionais.
- As audicións musicais: o ritmo, escoitar atentamente, emocións e sentimentos que produce.

**Actividades / tarefas propostas:*****Para a lingua estranxeira:***

- Ademais do traballo relacionado coa presentación e aprendizaxe do diálogo e a confección da marioneta do príncipe nesta escena centrarémonos en moitos xogos de TPR, de maneira que traballaremos verbos de acción e reforzaremos o traballo na área de psicomotricidade.

- Como rutina nestas leccións e actividade de warm-up utilizaremos a rima:

Walking, walking  
Walking, walking  
Jump, jump, jump  
Jump, jump, jump  
Running, running, running  
Running, running, running  
Now let's dance...

- Esta rima faise en fila. Os nenos e nenas seguen os pasos do mestre ou mestra. Pódense introducir variacións onde un neno ou unha nena fai de capitán.
- Xogos en círculo para realizar accións utilizando os verbos propostos como Simón says...

***Para as outras áreas:***

- Traballaremos partindo da audición de varias pezas musicais (polcas sinxelas e valeses), facilitando o movemento libre pola aula facendo unha primeira observación das posibilidades de movemento e de posición no espazo que teñen os cativos e cativas.
- Isto permitiranos unha selección axeitada das músicas e o tipo de coreografía e de pasos que poderemos adaptar aos distintos niveis do grupo.
- Partiremos de movementos globais do corpo para introducir o traballo con algunhas das partes específicas e a percepción do espazo dos e das demais.

- Serán actividades nas que os pequenos e pequenas participen de forma activa, propoñendo, dando a súa opinión e elixindo entre as alternativas que se propoñan.

### **1ª Sesión**

Repasamos a historia de “Cincenta”, falamos da música feita para o ballet de Prokofiev, e dos moitos ballets do mundo que o representan. Visionamos un pequeno fragmento de 9 minutos dunha versión para nenos e nenas feita pola coreógrafa e mestra de ballet Carmen Roche ([www.youtube.com](http://www.youtube.com)). Explicamos que imos preparar o baile que ten lugar no Castelo do príncipe: a danza dos invitados e o baile de Cincenta co príncipe cando esta perde o zapato.

Escoitamos as músicas (marcamos os ritmos con palmas, pés, saltos...):

- “Bailando con Rosiña”. A irmandade das estrelas. Carlos Núñez con Kepa Junquera (baile dos invitados).
- “Vals do mencer” de Emilio Cao (baile da parella ata que as campás repiquen).

Movimentos libres pola aula. Percorridos detrás do mestre ou a mestra tentando reproducir os pasos que marca.

En círculos collidos das mans (facendo unha roda): xiramos ao ritmo da música.

Por parellas desprazarse ao ritmo da polca collidos das mans, xirar collidos polos brazos, palmear coa parella, marcar punta-tacón co pé.

Recompilación: sentados en círculo explicamos como imos utilizar estes pasos, quen baila a polca e quen o vals, onde o imos facer e como debemos comportarnos nun escenario.

### **2ª e 3ª Sesión**

Dedicaremos os primeiros minutos a aprender, practicar e repasar os pasos que imos utilizar en pequenos grupos e axudando os que aprenden rápido aos que lles custa máis.

O grupo de 3 e 4 anos fará unha parte conxunta baseada en desprazamentos en círculos e liñas rectas, saltos sobre dous pés, palmas e voltas sobre si mesmos/as.

Os nenos e nenas de 5 poden aprender pasos máis precisos como:

Punta-tacón e desprazamentos en liña.

En parellas: xiros, cruces, voltas arredor do compañeiro ou da compañeira.

Un corredor de parellas polo que pasarán os máis pequenos e pequenas...

Traballamos por grupos de xeito que poidan ver como vai quedando a coreografía e como os compañeiros e compañeras van aprendendo os novos pasos.

### **4ª Sesión**

Facemos un ensaio xeral (vestiario e decorado) no lugar da representación, dándolles as referencias e marcando no chan os sinais necesarios para que non se perdan. É necesario repetir moitas veces ata que se movan con soltura polo espazo, ensaiar o saúdo así como as entradas e saídas.

## **Escena 6**

### **Obxectivos:**

#### *Da lingua estranxeira:*

- Recoñecer adxectivos de tamaño aplicados ás prendas de vestir.

- Utilizar expresións de posesión.
- Diferenciar distintos tipos de calzado e coñecer os seus nomes en inglés.

***Das outras áreas:***

- Revisar conceptos de lóxica-matemática: clasificación, seriación, relación, medicións...
- Asociar un número co concepto de tamaño.
- Favorecer situacións de debate que fomenten a extracción de hipóteses (aprender a pensar).

**Contidos:**

***Da lingua estranxeira:***

- Nomes de calzado: shoe, boots, slippers, trainers.
- Big / small. Expresión: Is it yours? Yes, it is / No, it isn't.

***Das outras áreas:***

- Lóxica-matemática: clasificación, seriación, medidas.
- Relación número e tamaño.
- Estratexias de razoamento.

**Actividades / tarefas propostas:**

***Para a lingua estranxeira:***

• Introduciremos un format de rutina gracioso que centre a atención dos nenos e nenas. Nova-mente as mans utilizaranse como marionetas saíndo das costas do mestre ou da mestra. Un dos personaxes aparece cunha cor na man:

- Is it yours?
- Yes, it is.
- No, it isn't (representamos un conflito pola cor).
- Yes, yes.
- It isn't, it isn't.

• Clasificación de calzado por tamaños (big-small).

• Os nenos e nenas descálanse. Tendo en conta as diferentes idades dispoñemos de diferentes tamaños. Separamos os pares de zapatos en dúas bolsas, nunha irán todos os pés dereitos e noutra os esquerdos. Os nenos e nenas divídense en dous equipos. Cada equipo deberá clasificar os seus zapatos en "big" e "small" colocándoos en caixas identificadas.

• Cando os nenos e nenas se calcen, tentaremos que por parellas verbalicen o diálogo: Is it yours? Yes, it is / No, it isn't.

• Sobre un mural e utilizando debuxos e fotos (pezas móbiles), os nenos e nenas clasificarán os catro tipos de zapatos que queremos traballar.

***Para as outras áreas:***

• Obradoiro de matemáticas. Partindo dos contidos e materiais que se están traballando en lingua estranxeira imos levar a cabo actividades relacionadas con conceptos de medición e seriación.

• Medimos e pensamos. Utilizando como unidade de medida un zapato tomaremos diferentes medicións e tomamos nota. Ao cambiar de modelo de zapato observamos que, ás veces, a medida cambia. Formularemos hipóteses e sacaremos conclusións.

- Compoñemos series. Coas pezas móbiles do mural de lingua estranxeira, sobre unha liña no chan, faremos series en tres niveis: 3 anos, dous tipos de calzado; 4 anos, tres tipos de calzado e 5 anos, 4 tipos de calzado.
- Que número de calzado uso?. Despois de observar que algúns zapatos teñen números e informarlles da súa función, os nenos e nenas preguntarán na casa sobre o que usa cada un. Traerano apuntado. Na aula observaranse coincidencias, diferenzas, composición e como se nomean, relacións entre eles...
- Farase unha listaxe, adxudicando a cada neno e nena o seu número. Esta información engadirase á que recollemos na unidade didáctica do corpo con outros datos como: estatura, peso...

### **Preparación da representación:**

- **Os decorados:** polo contido eminentemente plástico que supón a súa elaboración, a coordinación co profesorado titor para continuar o labor iniciado na sesión de lingua estranxeira pode ser eficaz e motivadora se, ademais, se introduce a utilización de diferentes técnicas plásticas.
- **O vestiario:** este pode ser o momento das familias, solicitándolles a colaboración necesaria.
- **O remate final:** será a representación coa participación de toda a comunidade educativa.

### **Conclusión**

Quixéramos apuntar dúas reflexións a modo de conclusión:

Primeira, que as sesións de lingua estranxeira non deben ser compartimentos estancos, polo que insistimos en que relacionar directamente obxectivos e contidos e dispoñer de materiais de traballo común coas outras áreas desenvolve situacións de interacción e aprendizaxe autónoma sen necesidade da presenza do profesorado de lingua estranxeira, o que leva a crear situacións de aprendizaxe en calquera momento da xornada.

E, por outro lado, pensamos que desenvolver diferentes tipos de tarefas empregando diferentes linguas, aínda que sexa en termos modestos, axuda a desenvolver estratexias de pensamento e resolución de problemas.

Se a isto lle engadimos aprendizaxes doutras áreas, traballadas dun xeito entrelazado, acadamos un entramado de pensamento global, que nos nenos e nenas destas idades coincide co seu xeito de ver o mundo e de relacionarse con el.



## **ANEXO:**

Texto da adaptación do conto.

CINDERELLA

From the book: Drama with children. By Sarah Phillips. Ed. Oxford

Characters: Cinderella A, B, Stepmother, Stepsister 1, Stepsister 2, Rat 1, Rat 2, Fairy Godmother, Prince.

### **Scene 1. The kitchen.**

Stepmother: Cinderella!!!!  
Cinderella: Yes?  
Stepsisters 1 and 2: Cinderella!!!  
Cinderella A: Yes?  
Stepsister 1: Come here!  
Stepsister 2: Come here!  
Stepmother: Wash my dress!  
Cinderella A: OK  
Stepsister 1: Clean my shoes!  
Cinderella: OK  
Stepsister 2: Clean my boots!  
Cinderella A: OK  
Stepmother: Hurry up now! Go away!  
Stepsister 1: Go away!  
Stepsister 2: Go away!  
Stepmother: Go away!

### **Scene 2. The kitchen**

Stepsister 1: Look!  
Stepsister 2: What?  
Stepsister 1: A letter!  
Stepsister 2: A letter!  
Stepmother: (open the letter) An invitation!  
Stepsister 1: Who from?  
Stepsister 2: Who from?  
Stepmother: The Prince!  
Stepsister 1: The Prince!  
Stepsister 2: The Prince!  
Stepmother: To a party!  
Stepsister 1: A party!  
Stepsister 2: A party!  
Stepmother: Tomorrow!  
Stepsister 1: Tomorrow!  
Stepsister 2: Tomorrow!  
All three: Cinderella!!!!

### **Scene 3. The kitchen**

Stepmother: Come on!  
Stepsister 1: Hurry up!  
Stepsister 2: Where's Cinderella?  
Stepmother: Cinderella!!!  
Stepsisters: Cinderella!!!!  
Cinderella A: Yes?  
Stepmother: Where's my dress?  
Stepsister 1: My shoes!  
Stepsister 2: My boots!  
Stepmother: Cinderella! Hurry up!  
Cinderella: Yes, yes, yes.

Stepmother: Girls! Are you ready?  
Stepsisters: Yes, yes.  
Stepmother: Cinderella!!!  
Cinderella: Yes?  
Stepmother: Stay here!  
Cinderella A: Here?  
Stepmother: In the kitchen!  
Cinderella: In the kitchen?  
Stepmother: Yes, clean the kitchen!  
Cinderella A: Clean the kitchen?  
Stepmother: That's right!  
Stepsisters: Goodbye!  
Stepmother: Goodbye!

#### **Scene 4. The kitchen**

Rat 1: Look, it's Cinderella.  
Rat 2: She's crying.  
Rats: Poor Cinderella.  
Rat 1: What's the matter?  
Cinderella A: I'm tired.  
Rat 1: Cheer up!  
Rat 2: What's the matter?  
Cinderella A: I'm sad.  
Rat 2: Cheer up!  
Rat 1: Don't cry!  
Rat 2: No, don't cry.

*The Fairy Godmother appears.*

Cinderella A: Who are you?  
Fairy Godmother: Your fairy godmother!  
Rat 1: Who's she?  
Rat 2: Her fairy godmother!  
Cinderella A: My Fairy godmother!  
Fairy Godmother: come on. Your wishes!  
Cinderella A: What wishes?  
F.G. and Rats: Come on! Come on! Your wishes.  
Cinderella A: Oh, my wishes!  
Fairy godmother: Number One?  
Cinderella: A dress, please.  
Fairy Godmother: A dress! (*change the actress*) Cinderella B appears.  
Rats: Oh! A dress.  
F. Godmother: Number two?  
Cinderella B: Shoes, please.  
F. Godmother: Shoes!  
Rats: Ooh! Shoes.  
F. Godmother: Number three?  
Cinderella B: A car, please.  
F. Godmother: A car!  
Rats: Ooh! A car.  
Cinderella B: Thank you!  
Fairy Godmother: OK. Goodbye!  
Cinderella B: Come on rats.  
Rats: Goodbye, goodbye!  
Fairy Godmother: Wait, wait!  
Cinderella B: What?  
F. Godmother: Come home at 12 o'clock.  
Cinderella B: OK. 12 o'clock.  
Rats: 12 o'clock.

Cinderella B: Goodbye!  
Rats: Goodbye!  
F. Godmother: Goodbye!

**Scene 5. The palace.**

(Cinderella arrives at the party)

Stepsister 1: Who's that?  
Stepsister 2: I don't know.  
Stepmother: Who's that?  
Stepsister 2: I don't know.

(The prince talks to Cinderella)

The Prince: Hello!  
Cinderella B: Hello.  
The Prince: Come and dance.  
Cinderella B: Yes, please.

(The Prince and Cinderella dance)

Stepsister 1: Look!  
Stepsister 2: What?  
Stepsister 1: The Prince!  
Stepsister 2: What?  
Stepsister 1: They're dancing!  
Stepsisters: Oh no!  
Rat 1: Look!  
Rat 2: What?  
Rat 1: The Prince!  
Rat 2: What?  
Rat 1: They're dancing.  
Rats: Aaaaah!  
Rat 1: What's the time?  
Rat 2: 12 o'clock.  
Rat 1: 12 o'clock. Oh no!  
Rat 2: Oh no, Cinderella!  
Rat 1: Cinderella!  
Rats: It's 12 o'clock.  
Cinderella B: 12 o'clock. Oh no!  
Rats: Run, Cinderella, run.  
Cinderella B: Goodbye.  
Prince: Goodbye?  
Cinderella B: Yes, it's 12 o'clock. Goodbye.  
(Cinderella runs away)  
Prince: Stop, stop!  
Cinderella: I can't.  
Prince: Stop, stop!  
Prince: Look, a shoe!  
Rat 1: A shoe!  
Rat 2: Her shoe.  
Prince: Her shoe.

**Scene 6. Cinderella's house.**

(The Prince has got a shoe)

Prince: Is it yours?  
Stepsister 1: Yes, yes.  
Stepmother: Yes, yes.  
Prince: Oh, no it isn't.  
Rats: It isn't, it isn't.  
Fairy Godmother: No, it isn't.

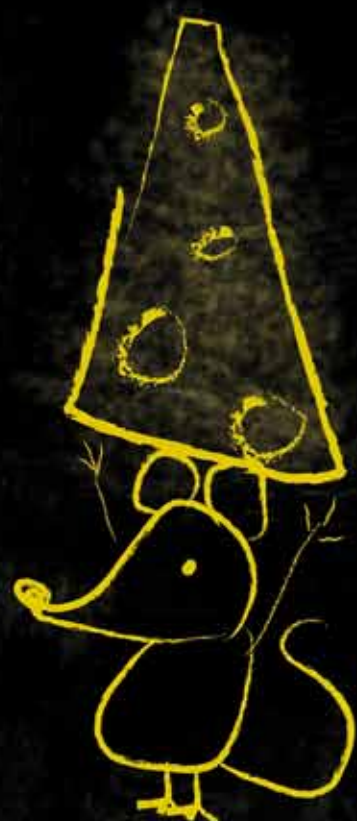
Prince: Is it yours?  
Stepsister 2: Yes, yes.  
Stepmother: Yes, yes.  
Prince: Oh, no it isn't.  
Rats: It isn't, it isn't.  
Fairy Godmother: No, it isn't  
Prince: Is it yours?  
Cinderella: Yes.  
Stepsisters: No, it isn't.  
Rats: Yes it is. Yes it is.  
F. Godmother: Yes it is.  
Prince: Yes, it is.

*Dance music starts.*

Prince: Here you are!  
Cinderella: Thank you.  
Prince: Let's dance!  
Cinderella: Yes, let's dance.







BIBLIOGRAFÍA E RECURSOS  
PARA O PROFESORADO





# **BIBLIOGRAFÍA E RECURSOS PARA O PROFESORADO**

## **ACTIVIDADES, XOGOS E CANCIÓNS**

Cant, A. & Superfine, W. (1997) *Developing Resources for Primary*. London: Richmond Publishing.

Chaves & Superfine (1999) *Fun and Games in English*. Delta.

Holderness, J. & Hughes, A. (1997) *100 + Ideas for children. Topic-based activities*. Oxford: Macmillan Heinemann.

Lewis, G. & Bedson, G. (1999) *Games for children*. Oxford: Oxford University Press.

Nixon, C. & Tomlinson, M. (2001) *Primary Activity Box. Games & activities for younger learners*. Cambridge: CUP.

Paul (1997) *Songs & Games for Children*. Heinemann.

Toth, M. (1995) *Children's Games – MacMillan Heineman ELT Games Series*. Great Britain: MacMillan Heinemann.

## **PROXECTOS E CONTOS**

Phillips, D., Burwood, D., Dunford, H. (1999) *Projects with Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.

Garvie, E. (1990) *Story as Vehicle. Teaching English to Young Children*. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.

Morgan, J. & Rinvulcri, M. (1988) *Once Upon a Time*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wright, A. (1995) *Storytelling with Children*. Oxford: Oxford University Press.

Wright, A. (1997) *Creating Stories with Children*. Oxford: OUP.

## **INVESTIGACIÓN / ACCIÓN**

Arnold, J. (2000) *La dimension afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Bell, J. (1999) *Doing your Research Project*. Buckingham: Open University Press.

Hopkins, D. (1993) *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Buckingham: Open University Press.

Nunan, D. (1992) *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Skehan, P. (2002) *Instructional Approaches. Task-based instructions: Theory, research, practice*. In A. Pulverness (ed) IATEFL 2002 York Conference Selections. Kent: IATEFL.

Skehan, P. (1996) *Second Language Acquisition Research and Task-based instruction*. In J. Willis and D. Willis (eds) *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heineman.

Van Lier, L. (1988) *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.

Wallace, M. J. (1998) *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

## AVALIACIÓN

Allan, D. (1996) *Why Test? Why not assess?* In *IATEFL Newsletter*. IATEFL.

Harris, M. & McCann, P. (1994) *Assessment*. Oxford: Heinemann.

Smith, K. (1995) *Assessing and Testing Young Learners: Can we? Should we?*. In *Entry Points: Papers from a symposium of the Research, Testing and Young Learners Special Interest Groups*. IATEFL.

## DESEÑO DO SYLLABUS

Graves, K. (1996) *Teachers as Course Developers*. Cambridge: CUP.

Graves, K. (2000) *Designing a Language Course: A Guide for Teachers*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Nunan, D. (1988) *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.

Nunan, D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tomlinson, B. (1998) *Materials Development in Language Teaching*. United Kingdom: Cambridge University Press.

White, R. V. (1988) *The ELT Curriculum: Design, Innovation and Management*. Oxford: Blackwell.

Willis, J. (1996) *A Framework for Task-Based Learning*. Essex: Pearson Education Limited.

## APRENDIZAXE E APRENDIZAXE DE LINGUAS

Consello de Europa, (2001), *Marco común europeo de referencia para as linguas*, <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm>

AA.VV. (2008) *El tratamiento integrado de las lenguas*. Graó, Barcelona.

Brown, H. D. (1994) *Principles of Language Learning and Teaching*. USA: Prentice Hall, Inc.

Brown, H. D. (2001) *Teaching by Principles. An Interactive approach to Language pedagogy*. NY: Addison Wesley Longman.

Cook, V. (2001) *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.

Cots, J. M. (2007) *La conciencia lingüística en la enseñanza de las lenguas*, Graó, Barcelona.

Donaldson, M. (1978) *Children's Minds*. London: Fontana.

Ellis, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Kyriacou, C. (1997) *Effective Teaching in Schools. Theory & practice*. UK: Stanley Thornes.

Lightbown P. M. & Spada, N. (1999) *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

Ruiz Bikandi, U. (2000) *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*, Síntesis Educación, Madrid.

Sylva, K. & Lunt, I. (1982) *Child Development. A First Course*. Oxford: Blackwell.

Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Great Britain: Harvard University Press.

Wells, G. (1986) *The Meaning Makers. Children Learning Language and Using Language to Learn*. London: Hodder & Stoughton.

## **DIFICULTADES DE APRENDIZAXE**

Bearne, E. (1996) *Differentiation and diversity in the primary school*. London: Routledge Falmer.

Westwood, P. (1997) *Commonsense methods for Children with Special Needs*. London: Routledge Falmer.

## **ESTRATEGIAS E ESTILOS DE APRENDIZAXE**

Fisher, R. (1990) *Teaching children to think*. England: Nelson Thornes.

Fisher, R. (1995) *Teaching children to learn*. England: Stanley Thornes.

Gardner, H. (1994) *The theory of multiple intelligences*. In B. Moon and A Shelton Mayes (eds) at The Open University. *Teaching and learning in the secondary school*. London and New York: Routledge.

Oxford, R. L. (1990) *Languages Learning Strategies. What every teacher should know*. Massachusetts: Heinle & Heinle.

Raffini, J. P. (1993) *Winners without Losers. Structures and Strategies for increasing Student Motivation to Learn*. Massachusetts: Allyn & Bacon.

## **ENSINAR INGLÉS AOS MÁIS PEQUENOS**

Brumfit, Moon & Tongue (1991) *Teaching English to Children: From Practice to Principle*. Great Britain: Longman.

Cameron, L. (2001) *Teaching languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dunn (1995) *Developing English With Young Learners*. Prentice Hall.

Dunn (1990) *Beginning English With Young Children*. Prentice Hall.

Feunteun & Vale (1995) *Teaching Children English* Cambridge: C.U.P.

House, S.(1997) *An Introduction to Teaching English to Children*. London: Richmond Publishing.

Moon, J. (2000) *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Heineman.

Phillips, S. (1993) *Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.

Reilly & Ward (1997) *Very Young Learners*. Oxford: O.U.P.

Rixon, S. (1992) *English and other languages for young children: practice and theory in a rapidly changing world*. In *Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tomlinson, B. (1998) *Materials Development in Language Teaching*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Scott & Ytreburg (1990) *From Practice to Progress. Teaching English to Children*. Longman.

Vez Jeremías, J. M. (2002) *Didáctica de la Lengua Extranjera en Educación Infantil y Primaria*. Editorial Síntesis. Madrid.

## FORMACIÓN DO PROFESORADO

Woodward, T. (1991) *Models and Metaphors in Language Teacher Training*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cary, S. (1997) *Second Language Learners*, Maine: Stenhouse Publishers / The Galef Institute. ISBN: 1-57110-065-2.

Nunan, D. (1991) *Language Teaching Methodology*. Hertfordshire: Prentice Hall International.

Nunan, D. (ed) (1992) *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Parrot, M. (1993) *Tasks for language teachers* CUP: Cambridge.

Richards, J. & Lockhart, C. (1994) *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards & Nunan (eds) (1990) *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. & Rodgers, T. (1986) *Approaches and methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stern, H. H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Underhill, A. (ed) (1997) *The Teacher Development Series*. Oxford: Heinemann ELT.

Ur, P. (1991) *A course in Language Teaching. Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vale, D. & Feunteun, A. (1998) *Enseñanza del inglés para niños. Guía de formación para el profesorado*. Cambridge: C. U. P.

## RECURSOS NO WEB

<http://www.edupa.uva.es/portfolio/>: web do meu primeiro portfolio.

<http://www.sitesforteachers.com/>: plataforma con infinidade de ligazóns a webs de interese para profesorado de inglés.

<http://www.getworksheets.com/>: banco de actividades.

<http://www.storyplace.org/>: unha biblioteca dixital para os nenos e nenas.

<http://www.meddybemps.com/>: xogos, contos, guías para nais, pais e profesorado.

<http://www.playkidsgames.com/>: xogos en rede para os e as máis pequenos.

<http://pbskids.org/>: xogos, música, vídeos.

<http://www.boowakwala.com/>: xogos.

<http://www.starfall.com/>: aprender a ler xogando.

<http://www.bbc.co.uk/cbeebies/>: xogos, contos, rimas, actividades, etc.

<http://www.isabelperez.com/>: plataforma con múltiples ligazóns para profesorado de inglés.

[http://ourworld.compuserve.com/homepages/Creative\\_Resources/](http://ourworld.compuserve.com/homepages/Creative_Resources/): contos clásicos.

<http://www.funsongs.co.uk/>: cancións.

## **FERRAMENTAS DE AUTOR PARA ELABORAR MATERIAIS**

### **GALEGAS:**

LIM (Libros Interactivos multimedia): plataforma para a creación de contidos multimedia:

<http://www.educalim.com/cinico.htm>

XOGAMOS: ferramenta para a creación de contornas lúdico-educativas:

[http://www.edu.xunta.es/contidos/premios/p2007/proxecto\\_xogamos/](http://www.edu.xunta.es/contidos/premios/p2007/proxecto_xogamos/)

ARDORA: creación de actividades escolares para o web:

<http://webardora.net/>

### **OUTRAS:**

NOTEBOOK: suite multimedia da empresa Smart:

<http://smarttech.com/>

ACTIVESTUDIO: suite multimedia da Empresa Promethean:

<http://www.mypromethean.com/>

NOTEBOOK: ferramenta para a creación de aplicacións multimedia:

<http://platea.pntic.mec.es/~jortiz1/neobook.html/>

EXEARNING: ferramenta de software libre para a creación de contidos web:

<http://exelearning.org/>

HOTPOTATOES: ferramenta para a creación de actividades avaliativas:

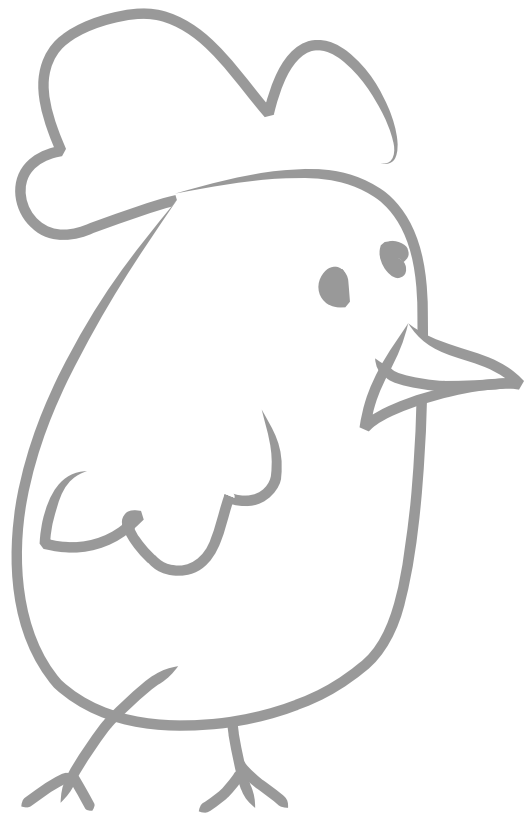
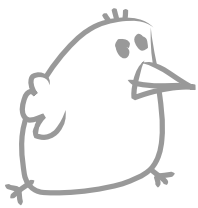
<http://hotpot.uvic.ca/>

JCLIC: contorna para a realización e avaliación de actividades educativas multimedia:

<http://clic.xtec.net/es/jclic/>















XUNTA DE GALICIA  
CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN  
E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA

ISBN 978-84-453-4723-2



9 788445 347232