

INTRODUCCIÓ DE L'ANGLÈS A L'EDUCACIÓ INFANTIL

Imma Piquer Vives

Curs 06/07

I) INTRODUCCIÓ.

1. LA INTRODUCCIÓ DE L'ANGLÈS A L'EDUCACIÓ INFANTIL: ANTECEDENTS, EXPLICACIÓ, I RESULTATS. 7

II) TREBALL DUT A TERME.

2. METODOLOGIA I PLA DE TREBALL. 12
3. INVESTIGACIÓ TEÒRICA: L'ENSENYAMENT DE L'ANGLÈS COM A LLENGUA ESTRANGERA A L'ETAPA D'EDUCACIÓ INFANTIL.
 - 3.1. La infància com període òptim per a l'adquisició de llengües estrangeres. 17
 - 3.2. La iniciació a una llengua estrangera. 22
 - 3.3. Llengües en contacte. Bilingüisme i multilingüisme. 28
4. INVESTIGACIÓ CURRICULAR: NORMATIVA, PROPOSTA CURRICULAR I ASPECTES ORGANITZATIUS.
 - 4.1. Investigació curricular: Normativa. 40
 - 4.1.1. Àrea 3: Intercomunicació i llenguatge. El llenguatge verbal. 41
 - 4.1.2. Àrea 3: Intercomunicació i llenguatge. El llenguatge musical. 44
 - 4.1.3. Àrea 3: Intercomunicació i llenguatge. El llenguatge plàstic. 45
 - 4.1.4. Àrea de llengües estrangeres (Educació Primària). 47

| | |
|--|----|
| 4.2. Proposta curricular per a la introducció de l'anglès a l'Educació Infantil. | 48 |
| 4.2.1. Graella de continguts de la proposta curricular de llengües estrangeres a l'Educació Infantil. | 49 |
| 4.2.2. Justificació de cada grup d'ítems i valoració del conjunt a la vista de l'acció duta a terme en el context escolar. | 52 |
| 4.3. Aspectes organitzatius. | 54 |
| 4.3.1. Perfil del professional docent: algunes recomanacions. | 56 |
| 4.3.2. Repercussions de l'acollida de la iniciativa en el centre. | 57 |
| 4.3.3. L'horari. | 58 |
| 4.3.3.1.L'horari de P-3. | 61 |
| 4.3.3.2.L'horari de P-4. | 63 |
| 4.3.3.3.L'horari de P-5. | 64 |
| 4.3.4. Definició dels cursos en els que es preveu iniciar l'avanzament. | 65 |

5. INVESTIGACIÓ EMPÍRICA I:

PROPOSTA DIDÀCTICA PER A

LA INTRODUCCIÓ DE L'ANGLÈS A P-3.

| | |
|--|----|
| 5.1. La introducció de l'anglès a P-3 a través del <i>format</i> . | 68 |
| 5.2. Aspectes organitzatius a tenir en compte en la introducció de l'anglès a P-3. | 69 |
| 5.2.1. Temporització del curs. | 70 |
| 5.2.2. Els recursos. | 72 |
| 5.2.2.1.El carret i/o la bossa. | 73 |
| 5.2.2.2.La mascota. | 73 |
| 5.2.2.3.Les cançons. | 74 |
| 5.2.2.4.Les històries. | 74 |
| 5.2.2.5.El DVD. | 75 |
| 5.2.2.6.Les <i>flashcards</i> . | 75 |
| 5.2.2.7. <i>The Teacher's Book</i> . | 76 |

6. INVESTIGACIÓ EMPÍRICA II: PROGRAMACIÓ D'AULA DE P-3.

6.1. Programació d'aula de P-3: Relació d'activitats del primer trimestre.

| | |
|-------------------|----|
| 6.1.1. L'escola. | 78 |
| 6.1.2. La tardor. | 86 |
| 6.1.3. El cos. | 89 |
| 6.1.4. El Nadal. | 95 |

6.2. Programació d'aula de P-3: Relació d'activitats del segon trimestre.

| | |
|---------------------------|-----|
| 6.2.1. L'hivem. | 98 |
| 6.2.2. Carnaval. | 101 |
| 6.2.3. Animals domèstics. | 103 |
| 6.2.4. La Pasqua. | 109 |

6.3. Programació d'aula de P-3: Relació d'activitats del tercer trimestre.

| | |
|-------------------------|-----|
| 6.3.1. La Primavera. | 111 |
| 6.3.2. Sant Jordi. | 112 |
| 6.3.3. La Rinxols d'Or. | 113 |
| 6.3.4. L'aigua. | 115 |

7. INVESTIGACIÓ EMPÍRICA III: PROPOSTA DIDÀCTICA PER A LA INTRODUCCIÓ DE L'ANGLÈS A P-4 i P-5.

7.1. La introducció de l'anglès a P-4 i P-5 a través de l'AICLE. 116

7.2. Aspectes organitzatius a tenir en compte en la introducció de l'anglès a P-4 i P-5.

| | |
|--|-----|
| 7.2.1. Temporització del curs de P-4. | 117 |
| 7.2.2. Temporització del curs de P-5. | 118 |
| 7.2.3. Organització dels materials i de l'espai. | 119 |

| | |
|---|-----|
| 7.2.4. Els referents. | 121 |
| 7.2.4.1. Les imatges. | 122 |
| 7.2.4.2. L'exposició en 3D. | 123 |
| 7.2.4.3. El mural referent. | 125 |
| 7.2.5. La confecció dels murals. | 126 |
| 7.2.6. Activitats que complementen les sessions de tallers de plàstica <i>en anglès</i> . | 128 |
| 7.2.7. Contextos de comunicació <i>en anglès</i> : Racons de joc simbòlic. | 128 |

8. INVESTIGACIÓ EMPÍRICA IV: PROGRAMACIÓ D'AULA DE P-4.

| | |
|--|-----|
| 8.1. Programació d'aula de P-4: Relació d'activitats del primer trimestre: "This is Halloween". | |
| 8.1.1. Introducció al bloc temàtic: "This is Halloween". | 130 |
| 8.1.2. Primer bloc temàtic del trimestre: "This is Halloween". | 132 |
| 8.1.3. Fotografies del bloc temàtic: "This is Halloween". | 135 |
| 8.2. Programació d'aula de P-4: Relació d'activitats del primer trimestre: "Hello this is me". | |
| 8.2.1. Introducció al bloc temàtic: "Hello, this is me". | 136 |
| 8.2.2. Segon bloc temàtic del trimestre: "Hello, this is me". | 137 |
| 8.2.3. Fotografies del bloc temàtic: "Hello, this is me". | 141 |
| 8.3. Programació d'aula de P-4: Relació d'activitats del segon trimestre: "The Very Hungry Caterpillar". | |
| 8.3.1. Introducció al bloc temàtic: "The Very Hungry Caterpillar". | 142 |
| 8.3.2. Primer bloc temàtic del trimestre: "The Very Hungry Caterpillar". | 143 |
| 8.3.3. Fotografies del bloc temàtic: "The Very Hungry Caterpillar". | 149 |

| | |
|---|-----|
| 8.4. Programació d'aula de P-4: Relació d'activitats del tercer trimestre: "Party Time". | |
| 8.4.1. Introducció al bloc temàtic:"Party Time". | 151 |
| 8.4.2. Primer bloc temàtic del trimestre: "Party Time". | 152 |
| 8.4.3. Fotografies del bloc temàtic:"Party Time". | 155 |
| 8.5. Programació d'aula de P-4: Relació d'activitats del tercer trimestre: "Under the Sea". | |
| 8.5.1. Introducció al bloc temàtic:"Under the Sea". | 156 |
| 8.5.2. Primer bloc temàtic del trimestre: "Under the Sea". | 158 |
| 8.5.3. Fotografies del bloc temàtic:"Under the Sea". | 164 |

9. INVESTIGACIÓ EMPÍRICA V:

PROGRAMACIÓ D'AULA DE P-5.

| | |
|---|-----|
| 9.1. Programació d'aula de P-5: Relació d'activitats del primer trimestre: "This is Halloween". | |
| 9.1.1. Introducció al bloc temàtic: "This is Halloween". | 165 |
| 9.1.2. Primer bloc temàtic del trimestre: "This is Halloween". | 166 |
| 9.1.3. Fotografies del bloc temàtic: "This is Halloween". | 169 |
| 9.2. Programació d'aula de P-5: Relació d'activitats del primer trimestre: "Living in a wood". | |
| 9.2.1. Introducció al bloc temàtic: "Living in a wood". | 170 |
| 9.2.2. Segon bloc temàtic del trimestre: "Living in a wood". | 171 |
| 9.2.3. Fotografies del bloc temàtic: "Living in a wood". | 175 |
| 9.3. Programació d'aula de P-5: Relació d'activitats del segon trimestre: "Let's dress our puppet". | |
| 9.3.1. Introducció al bloc temàtic: "Let's dress our puppet". | 176 |
| 9.3.2. Primer bloc temàtic del trimestre: "Let's dress our puppet". | 177 |
| 9.3.3. Fotografies del bloc temàtic: "Let's dress our puppet". | 182 |

| | |
|---|-----|
| 9.4. Programació d'aula de P-5: Relació d'activitats del segon trimestre: "Easter eggs". | |
| 9.4.1. Introducció al bloc temàtic: "Easter eggs". | 183 |
| 9.4.2. Segon bloc temàtic del trimestre: "Easter eggs". | 184 |
| 9.5. Programació d'aula de P-5: Relació d'activitats del tercer trimestre: "At the Restaurant". | |
| 9.5.1. Introducció al bloc temàtic: "At the Restaurant". | 187 |
| 9.5.2. Primer bloc temàtic del trimestre: "At the Restaurant". | 188 |
| 9.5.3. Fotografies del bloc temàtic: "At the Restaurant". | 193 |

III) CONCLUSIONS.

| | |
|----------------------------------|-----|
| 10. CONCLUSIONS. | 195 |
| 11. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES. | 198 |
| 12. BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA. | 210 |

INTRODUCCIÓ DE L'ANGLÈS A L'EDUCACIÓ INFANTIL

IV) INTRODUCCIÓ.

13. LA INTRODUCCIÓ DE L'ANGLÈS A L'EDUCACIÓ INFANTIL: ANTECEDENTS, EXPLICACIÓ, I RESULTATS.

L'ensenyament de l'anglès a les aules del parvulari de les nostres escoles està esdevenint una necessitat, cada vegada més important, dins la nostra comunitat educativa. Tres motius fonamentals, entre molts d'altres, són suficients per a justificar aquest fet: la introducció de l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera en els centres d'educació infantil i primària, el desenvolupament de l'anglès com a llengua-fenomen a nivell mundial i l'aposta pel plurilingüisme que suposa la construcció de la nova Europa (Piquer, 2006).

Estudis realitzats en aquest camp insisteixen en aconsellar una iniciació a l'aprenentatge de la llengua estrangera a edats cada vegada més primerenques ja que aquest aprenentatge coopera en la consolidació i plena adquisició de la llengua o llengües pròpies.

El aprendizaje temprano proporciona a los alumnos un nuevo instrumento de comunicación y expresión, les permite desarrollar una conciencia intercultural de respeto a las formas de vida y costumbres diferentes, e incluso mejora el conocimiento que tienen de su lengua materna y de las demás que pueden adquirir (MEC, 2005: 64-65)

Qualsevol iniciativa adreçada a avançar la introducció de l'anglès a les aules d'Educació Infantil ha de tenir per objectiu prioritari la sensibilització progressiva de l'alumnat envers la llengua i la cultura anglosaxones. Recerques empíriques engegades en aquest camp evidencien que la bona qualitat del primer contacte amb la llengua, basat en aspectes lúdics i gratificants que evitin bloquejos innecessaris, garantirà en els alumnes un apropament positiu, així com el seu correcte aprenentatge. Tanmateix, en molts casos el cessament a les pressions socials ha comportat: l'adjudicació de la docència a un professorat sense la preparació adequada i sense la motivació per a obtenir-la; l'elaboració d'horaris incoherents que escatimen en hores d'instrucció en la llengua estrangera al parvulari; el seguiment de programes d'introducció de la llengua estrangera poc desenvolupats i inadequats atenent les capacitats i necessitats dels alumnes d'entre tres i sis anys d'edat; l'adopció de mètodes i estratègies per a l'ensenyament de llengües estrangeres emprats amb alumnes d'Educació Primària sense parar atenció a les necessitats educatives específiques d'alumnes més joves, etc.

El resultat d'aquestes condicions, que suposen un ensenyament poc eficaç, és un aprenentatge de les llengües estrangeres a l'escola que està, en part, desprestigiada (Nussbaum, 1993: 65).

El treball realitzat dins del marc d'aquesta llicència d'estudis retribuïda ha permès donar continuïtat a la tasca d'investigació, dins del camp de l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera a l'etapa d'Educació Infantil, engegada per l'autora durant el curs acadèmic 1998/1999 al CEIP Torre Barona de Castelldefels. El projecte que va permetre a l'autora d'engegar la recerca i millora en els processos d'ensenyament i aprenentatge de la llengua estrangera a les aules del parvulari portava per títol "Juguem en anglès al parvulari". Arran d'aquesta primera aproximació d'innovació educativa a les aules d'Educació Infantil s'encetà una etapa de treball intens adreçada a: la recerca empírica i curricular, l'observació a les aules del parvulari, l'anàlisi i reflexió sobre l'experiència docent obtinguda arran de la pràctica, i el disseny d'una proposta didàctica que permetés la introducció de l'anglès a l'etapa d'Educació Infantil a través de l'AICLE (Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengua Estrangera). Aquesta primera etapa de treball va permetre l'avançament en la introducció de l'anglès a l'etapa d'Educació Infantil del CEIP Sant Cristòfor de Begues, i a la seva autora, l'obtenció del títol de Doctora per la Universitat de Barcelona amb la Tesi Doctoral titulada: "Iniciació a l'anglès com a llengua estrangera a l'Educació Infantil" (Piquer, 2004).

La dedicació plena a aquesta tasca durant tota una dècada de treball, i la precisió clínica emprada pel Dr. Francisco José Cantero en la direcció de l'esmentada tesi doctoral, van permetre a la seva autora realitzar un primer: disseny, elaboració, avaluació i revisió de la proposta didàctica resultant durant els cursos acadèmics 2002-2006 al CEIP Sant Cristòfor de Begues. El treball de doctorat recull les evidències de les dades recollides, així com els resultats aconseguits. Ambdós són la prova irrefutable de l'èxit obtingut a partir del pilotatge de la metodologia que ha inspirat l'elaboració de la memòria que es presenta a continuació.

El transcurs de l'any sabàtic atorgat pel Departament d'Ensenyament ha estat clau per a poder fer una revisió, modificació, actualització i ampliació de la proposta didàctica engegada al curs acadèmic 2002-2003 al CEIP Sant Cristòfor de Begues. Així mateix, la disponibilitat temporal ha permès la realització d'una tasca difícil de desenvolupar en altres circumstàncies. Es tracta d'adequar el format dels materials desenvolupats fins al moment: documents elaborats des de i per a l'àmbit acadèmic i universitari, adreçats a experts i estudiosos del tema, per tal de crear-ne de nous. Els materials resultants tenen un format més funcional, són de fàcil ús i consulta, i han estat dissenyats pensant en la seva futura difusió. Van adreçats a tots aquells professionals docents interessats en la matèria objecte d'estudi, companys de feina que comparteixen el neguit per la necessitat d'avançar la introducció de l'anglès a l'etapa d'Educació Infantil mitjançant una proposta adequada, que garantitzi l'obtenció de bons resultats i que resulti econòmicament viable.

A grans trets, podríem dir que el treball realitzat dins del marc de la llicència d'estudis retribuïda ha anat adreçat a:

- Actualitzar i seqüencialitzar les programacions d'aula dissenyades pels diferents cursos de l'etapa d'Educació Infantil.
- Adequar les activitats d'aprenentatge proposades a una plantejament AICLE (Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengua Estrangera) per a la introducció de l'anglès com a llengua estrangera al parvulari.
- Contrastar els procediments i resultats aconseguits a partir del pilotatge de la proposta didàctica presentada en aquesta memòria a una escola catalana, amb els emprats en un centre educatiu britànic.
- L'elaboració de documents de fàcil difusió:

1. Un DVD amb format documental on es descriu de forma cronològica l'evolució de la proposta que es presenta en aquesta memòria des dels seus orígens al curs acadèmic 1998-1999 fins a l'actualitat.

Els fragments d'enregistraments en vídeo realitzats a les aules són comentats per l'autora del projecte, el mestre d'anglès en carregat de donar-li continuïtat, dos pares d'alumnes i dos estudiosos experts en el tema.

2. Un DVD amb format documental on es descriu una jornada escolar a dues aules de *Key stage 1: Primary 1* (alumnes d'entre quatre i cinc anys d'edat) d'una escola d'Irlanda del Nord (Gran Bretanya).

L'exercici comparatiu entre el contingut de tots dos documentals permet trobar un gran nombre de punts en comú tant pel que fa als procediments emprats com als resultats aconseguits.

3. Una memòria de fàcil consulta on es presenten, d'una banda, aspectes organitzatius per a la introducció de l'anglès al parvulari de les escoles públiques catalanes, i d'altra banda les programacions corresponents per a la introducció de l'anglès als diferents cursos de l'etapa d'Educació Infantil. Aquesta memòria és el document previ a l'elaboració d'un curs per a la introducció de l'anglès a l'Educació Infantil. Es preveu portar a terme la seva futura publicació editorial i corresponent divulgació pública.

4. Una pàgina web personal on es presenta el treball realitzat per l'autora dins l'àmbit de l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera a l'etapa de l'Educació Infantil.

<http://www.xtec.net/~mpiquer3/>

Els resultats obtinguts a partir de la investigació desenvolupada durant el curs acadèmic 2006-2007 es presenten mitjançant els documents anteriorment descrits. S'ha optat per aquest format atenent les seva futura difusió mitjançant: la publicació d'articles extrets de la memòria en revistes científiques i la presentació i posterior anàlisi dels materials audiovisuals que s'adjunten a xerrades, jornades i cursos.

L'opció d'oferir a les persones interessades la possibilitat de consultar la pàgina web de l'autora per a accedir a informació rellevant, la possibilitat d'elaborar i editar un curs d'anglès per a la introducció de la llengua estrangera a l'etapa d'Educació Infantil, establir un precedent que serveixi de referència per a futures recerques dins del camp de l'ensenyament de l'anglès a l'etapa d'Educació Infantil, etc.

V) TREBALL DUT A TERME.

1. METODOLOGIA I PLA DE TREBALL.

El desenvolupament del treball realitzat al llarg del curs acadèmic 2006-2007 s'ha realitzat des de l'establiment d'una metodologia diversificada, que es dibuixa des d'un triple vessant: en primer lloc, la recerca de caire teòric necessària per a l'elaboració de l'estat de la qüestió del tema objecte d'estudi; en segon lloc, la investigació curricular que ha donat les bases per a la introducció de l'anglès a l'Educació Infantil; i en tercer lloc, la investigació empírica realitzada arran de l'observació i enregistrament en vídeo d'algunes sessions d'anglès realitzades al parvulari i primer curs d'Educació Primària d'escoles catalanes, i a les aules de *Key Stage 1* (alumnes d'entre 4 i 5 anys d'edat) d'una escola d'Irlanda del Nord (Gran Bretanya).

Els tres vessants metodològics emprats han estat:

1. Investigació teòrica.
2. Investigació curricular.
3. Investigació empírica.

1. Investigació teòrica: Aquesta és la recerca que, cronològicament, es realitza en primer lloc, d'aquí que la seva implementació s'hagi realitzat durant el primer trimestre del curs acadèmic 2006-2007. A partir de: la reflexió personal, els coneixements teòrics previs, l'experiència professional i, sobretot la intenció de canviar algun aspecte de la realitat per a millorar-la, s'han construït els fonaments de la recerca teòrica. La investigació teòrica es realitza a partir de la revisió acurada i intensa de la bibliografia relacionada amb el tema objecte d'estudi. El recull de registres dels precedents existents pel que fa a l'ensenyament de l'anglès a l'Educació Infantil ofereix un punt de partida per a la recerca. Aquest punt de partida no només ha permès de conèixer més àmpliament el camp d'estudi sinó que, a més a més, ha permès d'acotar el radi d'investigació i, conseqüentment, també d'acció.

D'altra banda, s'ha aprofitat aquest període de recerca per a elaborar la pàgina web personal de l'autora. Aquest treball simultani ha permès paular i organitzar el disseny de la pàgina tot dotant-la d'ordre, coherència i informació rellevant.

Investigació curricular: Un cop realitzada la investigació teòrica pertinent, s'ha realitzat un segon tipus d'investigació no menys important que el primer. Es tracta de la investigació curricular desenvolupada durant el segon trimestre del curs acadèmic 2006-2007. Aquesta recerca s'ha dut a terme des d'una doble vessant.

D'una banda, s'ha fet una revisió acurada dels currículums d'Educació Infantil i Primària amb la finalitat d'elaborar un model de currículum per a l'ensenyament de l'anglès al parvulari. La investigació curricular ha esdevingut així una activitat molt significativa i laboriosa, ja que no només s'ha limitat a la selecció i el buidatge de continguts, sinó que també ha implicat l'elaboració i el disseny d'una proposta curricular ara per ara inexistent.

D'altra banda, la investigació curricular realitzada ha contemplat el disseny d'un model de proposta didàctica que pugui portar-se a la pràctica a les aules del parvulari de qualsevol escola pública que tingui la iniciativa d'avançar la introducció de l'anglès al parvulari. Per a fer-ho, s'han tingut en compte, no només el disseny de les programacions d'aula per a cadascun dels cursos de l'etapa d'Educació Infantil, sinó també tots aquells aspectes organitzatius i metodològics necessaris i previs a la implementació de la proposta didàctica pròpiament dita a qualsevol escola pública. Aquesta tasca d'investigació ha suposat un treball:

- Creatiu en l'elaboració de les activitats més escassos als condicionants curriculars plantejats (la proposta curricular elaborada prèviament).
- D'anàlisi i reflexió sobre la realitat de les escoles públiques catalanes per tal de poder oferir tot un ventall de possibilitats organitzatives que garantitzin la correcta implementació de la proposta didàctica presentada atenent les necessitats i possibilitats de cada centre.
- De recerca dels elements teòrics i metodològics que planteja l'ensenyament precoç de la llengua.

Sense cap mena de dubte, podem afirmar que la investigació curricular ha estat, i segueix estant, el repte més ambiciós per a qualsevol recerca d'aquestes característiques. És així perquè suposa, d'una banda, una acurada recerca acadèmica de tots els documents curriculars en curs, i d'altra banda, un treball de camp per a conèixer la idiosincràsia de les escoles públiques catalanes que només un/a mestre/a amb una trajectòria professional diversificada y considerable pot tenir.

És a dir, el perfil d'investigador curricular és el d'un/a mestre/a amb experiència docent i rodatge a les escoles, que alhora tingui inquietuds acadèmiques per canviar i millorar la pràctica educativa a les aules.

3. Investigació empírica: La proposta didàctica que es presenta en aquesta memòria ha anat patint diferents modificacions al llarg del temps. Va néixer com una iniciativa personal i inexperta, mancada de rigorositat i de valor empíric. El pas del temps, l'afany personal de superació i millora i el pilotatge de la proposta a les aules van permetre delimitar el marc d'acció empírica de la recerca. Així doncs, aquesta primera iniciativa acabà convertint-se en una proposta planificada, dissenyada, aplicada i avaluada dins del marc de recerca empírica que exigeix la investigació-acció. Aquesta elecció es va prendre en funció de: la natura de la recerca i les seves característiques particulars, el fons material i humà del que es disposava per a fer la investigació, i l'interès personal de les persones implicades en el desenvolupament de l'esmentat treball de recerca.

La transcendència del treball de la investigació-acció radica en el grau d'implicació personal de l'investigador en tot el procés de recerca. Entre els principals punts de partida d'una investigació-acció aplicada a l'escola està el fet que un professor senti la necessitat d'introduir canvis o modificacions en la seva pràctica educativa. És un cas de "el professor com investigador". Integra teoria i pràctica ja que, malgrat ésser el camp d'aplicació de la investigació-acció múltiple i variat, en el camp educatiu la investigació i l'anàlisi del currículum és el focus principal d'atenció (Bisquerra, 2000).

Resumint, direm que la nostra recerca és investigació que se centra a l'aula i és portada a terme pel mateix professor, que es planteja la necessitat de trobar formes sòlidament fonamentades de millorar la seva pràctica docent (Escobar, 2000:144).

Podem afirmar que l'elaboració d'una proposta didàctica funcional i apta per a ésser utilitzada a les aules del parvulari ha de partir d'una iniciativa que ha hagut d'anar-se millorant i diversificant amb el pas del temps. Aquest és el cas que ens ocupa, és per això que ha estat necessari seguir tota una sèrie de passes, més o menys fixes, per aconseguir com a resultat una proposta amb rigorositat científica, funcional, avaluable i econòmicament viable:

- Pilotar a les aules aquesta primera iniciativa individual.
- Recollir, analitzar i triangular els resultats obtinguts a partir de la implementació de la iniciativa per tal de revisar-la i millorar-la.

- Realitzar la recerca teòrica i curricular pertinents que donin sostenibilitat a la iniciativa tot convertint-la en una proposta didàctica objecte d'ésser implementada en el context d'una escola pública.
- Buscar en els professionals del centre i en les institucions educatives corresponents el suport i assessorament necessaris per a implementar la proposta didàctica de forma tranquil·la tot garantint possibilitats d'èxit.
- Implicar d'altres mestres especialistes de l'àrea d'anglès en aquesta empresa per tal de garantir la continuïtat de la proposta a l'Educació Primària.
- Contrastar els procediments emprats i els resultats obtinguts amb els d'altres escoles. Per tractar-se d'una situació educativa especial –alumnes que tot just comencen la seva escolarització, s'estan iniciant en el procés d'adquisició de la lecto-escritura i el seu aprenentatge ve mediat per la comunicació oral- s'ha valorat l'opció de comparar procediments i resultats amb els d'escoles britàniques.
- Engegar les mesures de difusió necessàries per tal de donar a conèixer l'experiència a d'altres centres i a d'altres professionals.

És per això que, a més de les investigacions teòrica i curricular, també ha estat necessària una investigació de caire empíric. La investigació empírica desenvolupada al llarg del curs acadèmic 2006-2007 dona continuïtat a l'engageda per l'autora ara fa una dècada, i es presenta en aquesta memòria mitjançant dos tipus de document diferent. D'una banda, s'han elaborat les programacions d'aula corresponents als cursos de P-3, P-4 i P-5. D'altra banda, s'adjunten a la memòria dos documents audiovisuals.

El primer d'ells recull fragments d'enregistraments realitzats a l'aula d'anglès comentats per l'autora de la proposta, així com declaracions realitzades per mestres, pares d'alumnes i experts del tema que ofereixen el seu punt de vista respecte a la iniciativa d'avançar la introducció de l'anglès al parvulari. Es tracta, en definitiva, d'un document de vídeo que permet conèixer, en menys de trenta minuts, l'evolució d'una iniciativa d'avançament de l'anglès a l'etapa d'Educació Infantil fins a arribar a convertir-se en una proposta funcional, exitosa i econòmicament viable. Les imatges d'algunes sessions d'anglès amb alumnes del parvulari i primer curs d'Educació Primària, les explicacions dels mestres, i les declaracions realitzades per diferents

autoritats educatives, ajuden a comprendre l'evolució d'una iniciativa i conèixer el seu impacte dins la nostra societat.

El segon d'ells recull fragments d'enregistraments realitzats a dues aules de *Key Stage 1* (alumnes d'entre 4 i 5 anys d'edat) de l'escola *Fairview Primary School* d'Irlanda del Nord (Gran Bretanya). Aquest document mostra situacions d'ensenyament i aprenentatge que tenen lloc a les aules de *Primary 1* de forma quotidiana. Les opinions i els comentaris fets per les mestres d'aquests cursos i per la directora del centre completen aquest document i en faciliten la posterior interpretació i comprensió.

La possibilitat de recollir dades a partir de l'observació directa a les aules d'un centre escolar britànic no va estar una opció que es contemplés en un primer moment. Tanmateix, a mitjans del segon trimestre del curs, un cop es va donar per acabada la recerca curricular, es va valorar la vàlua que tindria la recollida de dades a partir de l'observació directa de les aules d'un centre educatiu britànic. Les dades obtingudes van permetre de conèixer i comparar les estratègies i procediments emprats a les aules de *Primary 1*, on l'anglès és la L1 dels alumnes, amb els emprats a les aules del parvulari del CEIP Sant Cristòfor de Begues, on l'anglès s'ensenyava com a llengua estrangera.

L'exercici comparatiu entre el contingut d'ambdós documents audiovisuals permet descobrir que els procediments emprats als parvularis d'arreu són molt similars: racons de joc, explicació d'històries, rutines, joc simbòlic, lecto-escriptura, activitats d'art plàstica, etc. La qual cosa ens permet d'afirmar que és a partir d'aquest tipus d'activitats que els alumnes es relacionen, es comuniquen, i aprenen. És a dir, els contextos de comunicació i aprenentatge que es generen a les aules del parvulari són cabdals en el procés d'adquisició de les llengües, ja siguin pròpia/es o estrangera/es.

2. INVESTIGACIÓ TEÒRICA: L'ENSENYAMENT DE L'ANGLÈS COM A LENGUA ESTRANGERA A L'ETAPA D'EDUCACIÓ INFANTIL.

2.1. La infància com període òptim per a l'adquisició de llengües estrangeres.

Els infants d'entre tres i sis anys d'edat manifesten una forta necessitat de comunicar-se i, en conseqüència, un gran interès en l'adquisició de tota forma de llenguatge verbal i no verbal. A aquesta edat, l'aprenentatge d'una segona o tercera llengua gaudeix del mateix interès que l'aprenentatge de la/es primera/es ja que, fonamentalment, aquest interès deriva d'una necessitat existencial primària per comunicar-se i relacionar-se amb els altres. Les investigacions més importants realitzades dins les àrees de l'aprenentatge primerenc de llengües i la multiculturalitat (Cummins, 1976; Swain, 1981; Genessee, 1994) mostren sis grans nivells en els que l'evolució del progrés es fa més evident:

1. Augment de l'autoestima de l'individu conscient del seu aprenentatge.
2. Afavoriment d'un major desenvolupament cognitiu.
3. Desenvolupament de la seva competència lingüística i de la seva consciència metalingüística, musical i matemàtica.
4. Facilitat per a l'aprenentatge d'altres llengües, i ampliació de la seva competència conversadora.
5. Desenvolupament en l'aprenent d'una sensibilitat social superior.
6. Afavoriment d'un major creativitat.

Amb alumnes d'aquestes edats, la llengua juga un paper educatiu, sobretot pel que fa a la confrontació cognitiva i afectiva amb la cultura que la nodreix. Els procediments emprats de comparança i de contrast, de traducció i de transposició, d'apreciació i d'identificació, concemeixen, particularment, l'objectiu d'assimilació de la segona cultura en harmonia amb la llengua i cultura pròpies.

A petites dosis i en relació amb les possibilitats cognitives, estat maduratiu i comportaments culturals determinats corresponents a l'edat de l'infant, és possible i aconsellable de formar-lo en la comprensió i l'apreciació de cultures diverses tot afavorint la comprensió internacional i la fraternitat universal (Titone, 1992).

There is, however, strong empirical evidence to support younger pupils' superiority in oral and aural performance irrespective of formal or informal settings (Singleton, 1989; Hawkins, 1987). Young learners appear to possess a superior "sound" system which enables them to imitate sounds more accurately and increasing age shows a decline in the quality of native-like pronunciation (Tahta et al., 1981; Vilke, 1988). A further advantage for young learners is their natural tendency to respond enthusiastically to new challenges in contrast with the self-consciousness that afflicts adolescents when performing in a foreign language. Young people are also more receptive in terms of attitude formation and the development of their identity and self-concept (Discoll, 1999:11).

A l'hora de concretar un programa adreçat a avançar la introducció de la llengua estrangera a l'Educació Infantil, paral·lelament a la revisió del currículum, s'ha de realitzar un estudi amb profunditat del marc teòric educatiu en el que es preveu desenvolupar l'esmentat programa. A partir d'aquest moment, escau prendre una sèrie de decisions: determinar el tipus de programa, decidir el nivell en el que s'inicia la introducció de la llengua estrangera i delimitar un context d'iniciació primerenca que sigui enriquidor i que permeti la potenciació de les capacitats dels infants. La creació d'aquest context sociocultural dins de l'aula d'Educació Infantil implica que el docent identifiqui aquells suports i estímuls que afavoreixin que els alumnes puguin construir la seva pròpia visió del món a partir de l'aprenentatge de la llengua estrangera (Piquer, 2004).

Para hacer posible que los alumnos aprendan a actuar lingüísticamente en esos espacios sociales, pueden y deben también crearse situaciones de simulación que resulten semejantes a las de la vida de fuera de la escuela, en las que los parámetros del discurso: finalidad, papel social de los interlocutores, tiempo, espacio social, tema y canal se podrán manipular (Ruiz, 2000).

La tasca principal del docent consistirà en generar comunicació contextualitzada a l'aula. Això permetrà que els i les alumnes puguin comunicar-se en la nova llengua sense deixar de fer les activitats habituals i quotidianes del dia a dia a l'escola.

Tot plegat, es tracta de vetllar perquè els alumnes s'apropin a la llengua i cultura estrangera, així com a nous models de comunicació humana, no gaire allunyats de la pròpia.

La edad es un factor importante sólo si se combina con otros aspectos como la calidad de lo que se enseña, el método y las circunstancias de aprendizaje y el tiempo que se dedica al mismo (Pérez y Roig 2004:17).

Assolir tan cobdiciat objectiu no resulta tan agosarat com, a priori, pugui semblar i, d'altra banda, el seu assoliment suposarà per a l'alumne d'Educació Infantil tota una sèrie d'avantatges de cara a la futura plena adquisició de la llengua estrangera. L'ensenyament de l'anglès als alumnes més joves de l'escola comporta una sèrie de conseqüències positives pel que fa a l'establiment de les bases que afavoriran el procés d'adquisició de la llengua. Existeix acord unànime pel que fa a la gran plasticitat àudio-fonatòria dels infants d'entre tres i vuit anys d'edat. Estudis realitzats a Catalunya (Muñoz, 2000) venen a confirmar que l'aprenentatge de l'anglès LE quan l'aprenent encara és molt jove, afavorirà el seu nivell de comprensió auditiva (Burstall, 1977). És per això que la idea de l'existència d'un "període crític" o "períodes sensibles" pel que fa a la correcta adquisició d'una llengua estrangera han fet córrer mars de tinta.

Des que Penfield (1953) va establir el període òptim per a l'adquisició del llenguatge en els deu primers anys de vida de l'individu i Lenneberg (1967) donés forma a la teoria que defensava l'existència d'un "període crític" en l'adquisició del llenguatge, han estat molts els investigadors que, aprofitant l'avinentsa, feren extensible aquest període per a l'adquisició de segones i terceres llengües (Oyama, 1976, 1978; Patkowski, 1980; Mayberry, Fischer & Hatfield, 1983; Bley-Vroman, Felix & Ioup, 1988; Curtiss, 1977, 1989; Schachter, 1989; Newport & Supalla, 1990; Jhonson & Newport, 1989, 1991; Newport, 1990, 1991; Jhonson, 1992, 1993).

En aquesta línia, Scovel (1988) dona suport a la idea de l'existència d'un període crític pel que fa a l'adquisició de la pronunciació nadiua en una llengua estrangera. Ell afirma que això es deu al fet que la pronúncia és l'únic aspecte de la llengua que requereix d'una base muscular, i d'una implicació neuromotora que l'aprenent només posseeix durant un temps de la seva vida, aquesta capacitat desapareix o va degenerant abans que l'aprenent arribi a la pubertat.

Long (1990), també dóna suport a aquesta idea tot afirmant que resulta impossible assolir una pronunciació nadiua en una llengua estrangera a menys que hi hagi un contacte precoç amb aquesta, probablement abans dels 6 anys per a molts, i abans dels 12 per a la resta. L'autor dóna suport a les següents generalitzacions:

- Els adults assoleixen nivells sintàctics i morfològics en la LE més elevats que no pas els infants durant les primeres etapes de l'aprenentatge (el temps d'instrucció i contacte amb la llengua són constants).
- Els adolescents i aprenents joves adquireixen la LE de forma més ràpida (novament en estadis morfològics i sintàctics primerencs, sempre mantenint el temps d'instrucció i el contacte amb la llengua constants).
- Els infants són, a llarg termini, els aprenents de llengües estrangeres més eficaços.

Younger starters consistently outperform older ones, and that only those who begin a SL as quite young children are ultimately capable of native-like attainment, even after many years of target language exposure (Long, 1990:265).

Aquestes afirmacions, però, no han trigat gaire en ocasionar les crítiques d'investigadors que es posicionen en contra. Existeixen alternatives diferents al corrent que defensa l'existència d'un període crític en l'adquisició de llengües estrangeres.

Una d'aquestes alternatives és la que diu que, malgrat es confirmi el deteriorament de l'audició amb el temps i que la complexitat i afinament del control motor necessari per a l'assoliment d'una pronunciació nadiua també esdevingui cada cop més difícil amb l'edat, no existeix cap evidència pel que fa a canvis dràstics en aquests components biològics del llenguatge fins ben entrada l'edat adulta. Segons Klein (1995), dos condicions són necessàries perquè l'aprenent pugui assolir un nivell de pronunciació nadiu en la llengua estrangera: accés a una quantitat suficient d'input en la llengua estrangera, i interès i motivació personal en aconseguir un nivell de pronúncia nadiu. Tanmateix, estudis realitzats per Scheiderman & Desmarais (1988) i Ioup & al. (1994) confirmen que només alguns individus, posseïdors d'una extraordinària flexibilitat neurocognitiva, poden fer front al període crític del que parlava Scovel i assolir un nivell de pronunciació equivalent al nadiu. Aquest, però, és un privilegi reservat a una minoria d'aprenents.

Segons DeKeyser (2000) l'única manera que té l'aprenent adult per a assolir nivells de competència fonològica similars als del nadiu és a partir de l'ús de les estratègies analítiques adquirides amb l'experiència ja que els mecanismes d'aprenentatge implícits en l'infant ja no són accessibles.

Un segon corrent alternatiu a les teories que defensen l'existència d'un període crític en l'adquisició de la LE és el que no creu que l'avantatge amb el que juguen els infants respecte dels adults a l'hora d'adquirir una llengua estrangera tingui a veure amb límits maduratsius de l'individu sinó, més aviat, amb els diferents estils d'aprenentatge amb els que s'enfronten infants i adults al repte d'aprendre una LE (Flege, 1992; Kellerman, 1995; Werker, 1995; Bialystok, 1997). Si la diferència pel que fa a l'adquisició de la LE entre els infants i els adults és joc versus estudi, acció versus immobilitat, implicació física versus passivitat, aquestes variables podrien explicar, en part, l'aprenentatge accelerat dels infants (Asher & Garcia, 1969). És a dir, no es nega el fet que l'edat de l'aprenent influeixi en l'adquisició d'una llengua estrangera però, principalment, degut a l'associació a factors socials, psicològics i educatius entre d'altres que condicionen el seu aprenentatge, però no degut a l'existència de cap període crític (Marinova-Todd, Marshall, Snow, 2000).

Some researchers have claimed that there are differences in the quality of the exposure that adults and children receive, rather than in the mere quantity, and that this difference may account for the age differences found in language learning success. According to this view, children receive the ideal type of input for successful language learning, while adults do not. Many have said, for example, that children receive "simple", reduced input which refers to concrete objects, existing in the here and now. Adults, on the other hand, are exposed to syntactically more complex input which most often refers to abstract concepts and events that are displaced in space and time. The simple concrete input of the child is thought to be helpful for language acquisition, while the complex input of the adults is thought to interfere with language acquisition (Dulay, Burt & Krashen, 1982:91)

Existeix, a part de l'interès indubtable que té el contacte primerenc de l'individu amb la LE, un altre punt d'acord comú als seguidors de tots els corrents d'investigació anteriorment descrits. Es tracta del consens en pensar que l'edat òptima per a l'adquisició d'un bon sistema fonològic en LE caduca un cop l'aprenent sobrepassa l'edat dels 7 anys aproximadament. Abans d'aquest moment, el jove aprenent pot crear un nou sistema fonològic que integra els sons de la LE al marge del fet que aquests sons puguin o no estar inclosos en el seu sistema previ (Bialystok, 2001).

En conclusió, sempre que es garanteixi una exposició suficient a la llengua meta, direm que els infants resulten millors aprenents de llengües estrangeres que no pas els adults sempre i quan l'aprenentatge es realitzi en contextos de comunicació reals on les situacions de diàleg responguin a una quotidianitat compartida i prèviament acordada. Això és degut, entre d'altres a la idiosincràsia de la personalitat infantil caracteritzada per apropar-se a noves possibilitats de comunicació i d'aprenentatge de forma lúdica, activa i desinhibida. Tanmateix, en contextos d'ensenyament i aprenentatge purament acadèmics, els adults resultaran aprenents de llengües estrangeres més competents que no pas els infants.

2.2. La iniciació a una llengua estrangera.

Aquesta iniciació implica, entre d'altres aspectes, apropar els alumnes a la llengua i cultura anglosaxona. Això implica despertar en ells un interès creixent envers aquells aspectes culturals de l'anglès. A l'aula, aquests aspectes es treballen mitjançant: la celebració de festivitats tradicionals, l'aprenentatge de cançons, danses i d'altres manifestacions folklòriques i, principalment, a través de l'explicació de contes i llegendes populars.

La utilització de materials de literatura infantil en el disseny de les unitats de programació adreçades a l'ensenyament de llengües estrangeres és un recurs que, pel seu elevat valor com element motivador, facilita l'aprenentatge de les habilitats bàsiques de la llengua objecte d'aprenentatge per part dels alumnes (Piquer, 2004).

A l'etapa d'Educació Infantil els materials de literatura infantil prenen especial rellevància degut a la seva validesa com a instruments mitjancers en l'ensenyament de llengües i de literatura. Aquests materials gaudeixen d'un valor multifuncional en tant que promouen l'aprenentatge de la llengua, entre d'altres, en els següents vessants:

- Faciliten la introducció d'aspectes relacionats amb l'aprenentatge de la llengua oral (pronunciació, entonació...etc.).
- Promouen el desenvolupament de les competències comunicativa i de comprensió alhora que el de les subcompetències: lingüística o gramatical; textual i discursiva; referencial; situacional i relacional; i estratègica.
- Faciliten l'aparició d'aspectes folklòrics propis de la cultura de la llengua objecte d'aprenentatge dins de la programació de l'àrea de llengües estrangeres.

D'altra banda, l'espai físic en el que es desenvolupen les sessions de llengua anglesa gaudeix també d'un gran protagonisme en el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'anglès a les aules d'educació infantil. La classe d'anglès és un context social de referència en el que interactuen tots els elements que el configuren: referents visuals, espais de comunicació, consignes verbals i no verbals, drets i deures del docent i l'alumnat... Tot plegat, es tracta d'un component més en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la llengua estrangera a l'Educació Infantil (Guillén & Alario, 2002).

Tanmateix, tant la selecció de recursos literaris i folklòrics que es faci per a avançar la introducció de la llengua estrangera al parvulari, com el procés d'adequació de l'espai als gustos i necessitats dels alumnes mai no poden deixar de banda les característiques pròpies de l'alumnat corresponents a l'estadi de desenvolupament en el que es trobi. L'alumne/a d'Educació Infantil anirà assolint, progressivament, la nova llengua sempre i quan la proposta docent coincideixi amb el que Brown (1995) denomina "programa interior de l'aprenent" (Guillén & Alario, 2002). Aquest programa interior coincideix amb el seu estadi de desenvolupament i, en el cas de l'alumne d'Educació Infantil, escau transcendent el model d'adquisició d'estructures discursives proposat per Bruner (1984) a través dels seus "formats d'atenció i acció conjunta". Aquests formats tenen l'aparència externa de joc, d'aquí la importància que té aquest tipus d'activitat en el procés d'ensenyament-aprenentatge d'una llengua estrangera a l'Educació Infantil. El joc promou la creació de rutines i esquemes de comprensió i estructuració de l'activitat que permeten a l'alumnat de fer previsions sobre allò que passarà i, en conseqüència, els hi possibilita l'adaptació i reestructuració de la seva reacció. Juntament amb els formats no narratius –entre ells el joc és el més destacable– trobarem també els formats narratius (contes, cançons, folk lore popular...etc.).

Una programació realitzada a partir de la selecció acurada d'activitats corresponents a tots dos tipus de format donarà com a resultat un programa idoni per a promoure l'avançament en la introducció de l'anglès com a llengua estrangera a les escoles (Piquer, 2004).

Aprender inglés tendrá pues, como principal objetivo, el desarrollo de las capacidades implicadas en su uso, el objeto de la enseñanza y aprendizaje no es la lengua entendida como un sistema abstracto, sino en cuanto que es usada en contextos sociales diferentes y con diversos fines (Pérez y Zayas 2003).

Paral·lelament a l'adquisició de coneixements lingüístics i culturals propis de la llengua anglesa, els alumnes també han d'anar assolint un cert grau de competència comunicativa en anglès a mesura que avancen en l'aprenentatge de la llengua. Això significa ésser sensibles a la realització d'adequacions terminològiques i estructurals a les situacions comunicatives concretes, i exigeix al/la mestre/a, no només un fons de vocabulari i un coneixement de normes gramaticals considerable, sinó també una sèrie d'habilitats comunicatives que li permetin fer, de cada producció lingüística, una creació exclusiva i única inherent a una situació, context i moment determinats.

La competencia comunicativa es, sobre todo, un conjunto de estrategias y procedimientos creativos que le permiten entender y emplear los elementos lingüísticos utilizados en un contexto determinado, así como la capacidad de afrontar y regular una relación comunicativa, más allá de la mera "competencia lingüística" (Cantero y De Arriba, 2004:13).

És a dir, no n'hi ha prou amb conèixer molt bé una llengua determinada, cal també saber comunicar-se amb ella.

The purpose of our teaching languages in primary school is language competence not awareness...nor is our pilot project seen as simply being a preparation for the "more serious" work of secondary school. The primary school may be the beginning of language learning, but it is no mere "softening up" process...(Giovanazzi, 1991).

La competència comunicativa inclou diferents subcompetències:

- La competència gramatical, o capacitat de posar en pràctica les unitats i regles de funcionament del sistema de la llengua.
- La competència discursiva, o capacitat d'utilitzar diferents tipus de discurs i organitzar-los en funció de la situació comunicativa i dels interlocutors.
- La competència sociolingüística, o capacitat d'adequar els enunciats a un context concret.
- La competència estratègica, o capacitat per a definir, corregir, matisar o, en general, realitzar ajustaments en el curs de la situació comunicativa.
- La competència sociocultural, entesa com un cert grau de familiaritat amb el context social i cultural en el qual s'utilitza una determinada llengua.

Per a Masats (2001) la promoció del desenvolupament d'aquestes subcompetències en els alumnes ha de ser l'objectiu de qualsevol metodologia basada en els principis de l'enfocament comunicatiu. Els materials didàctics han de satisfer els següents requisits:

1. Estar basats en les habilitats comunicatives d'interpretació, expressió i negociació.
2. Estar creats a partir d'extractes d'informació interessants, rellevants i comprensibles, en lloc de partir de la presentació de formes gramaticals.
3. Incloure diferents tipus d'activitats per tal que els alumnes puguin desenvolupar la seva competència comunicativa.

És important que els materials didàctics creats i emprats en l'ensenyament-aprenentatge de llengües estrangeres tinguin en compte els gustos i necessitats dels alumnes. D'aquí la conveniència de la seva autenticitat, varietat i adequació al nivell de coneixement dels alumnes. Escobar i Bernaus (2001) proposen l'ensenyament d'una o varies matèries del currículum en anglès per a facilitar la creació d'un ambient en el que l'ús de l'anglès es faci de forma natural tot facilitant-ne l'aprenentatge.

A partir d'aquestes afirmacions resulta fàcil deduir que algunes de les tasques claus del treball docent seran: plantejar-se la possibilitat d'ensenyar alguna matèria del currículum en anglès més que no pas ensenyar la llengua com a assignatura, seleccionar i elaborar materials, promoure i controlar la creació de discursos motivats a partir de l'ús d'aquests materials, planificar el procés d'ensenyament-aprenentatge, organitzar-ne el context de l'acció i dinamitzar l'autonomia i la confiança del grup d'alumnes (Nussbaum, 2001).

L'objectiu en l'ensenyament de l'anglès a l'Educació Infantil és el de desenvolupar el "language awareness" i "cultural awareness" dels alumnes. El terme "language awareness" s'ha traduït com "consciència lingüística". Es defineix com el conjunt d'estratègies inherents als processos d'ensenyament i aprenentatge d'una llengua, encarregats d'emfatitzar el valor d'ajudar els alumnes a focalitzar la seva atenció en els aspectes més funcionals de la mateixa. La major part d'aquestes estratègies emfatitza la importància que té pels aprenents el desenvolupament progressiu de la seva consciència a partir de l'ús que es fa de la llengua (Ellis, 1994).

If, as we have claimed, education consists in a large part in learning to use language (and languages), then learners need to be able to observe and take note of how differences in use correlate with differences in selection of forms of language. Pupils need to be able to characterise objectively and analytically their own choices of language forms and functions, the language of those around them, and the potential of language to reflect variety. They need to be able to describe and assess their own speech and writing, as a basis for self-criticism, which in its turn becomes the impetus for personal growth (James, C. & Garrett, P., 1991).

Segons De Pietro (1995), els objectius que es proposa l'ensenyament de llengües estrangeres a través de treballar la consciència lingüística dels alumnes són:

- Afavorir la receptivitat de l'alumne envers les altres llengües, així com una descentralització progressiva.
- Reforçar la capacitat metalingüística dels alumnes.

Per a l'assoliment d'aquests objectius, James & Garrett (1991) proposen una sèrie d'orientacions:

1. Una orientació sociolingüística: Adreçada a legitimar la diversitat lingüística tot donant als alumnes els mitjans per a obrir-se a una millor comprensió i gestió de la llengua.
2. Una orientació psicolingüística: Adreçada a una descentralització que permeti als alumnes de sortir de la seva llengua o llengües primeres, afavorir la formació d'actituds positives envers les altres llengües i cultures, i millorar les relacions intergrupals.
3. Una orientació lingüística i cognitiva: Adreçada a: una millor comprensió dels mecanismes de la llengua primera, i de les altres llengües; desenvolupar les competències lingüístiques i transversals (treball sobre les facultats d'anàlisi, d'observació i de desenvolupament de l'autonomia).

D'altra banda, el terme "cultural awareness" s'ha traduït com "consciència cultural". Aquest terme s'utilitza per a descriure un cert grau de sensibilitat envers l'impacte que una determinada cultura projecta en la seva llengua tot condicionant-ne l'ús en situacions de comunicació (Tomalin & Stempleski, 1993).

El fenomen del *cultural awareness*, o consciència cultural, pren una importància rellevant en l'ensenyament de llengües estrangeres a l'Educació Infantil. La llengua estrangera és l'element més primari de la cultura que la representa així és que, sense fer referència a la cultura anglosaxona, l'aprenentatge de l'anglès es reduiria a una llista de vocabulari, frases i regles gramaticals (Piquer, 2004).

Byram (1997), en un intent de concretar les habilitats, actituds i coneixements que caracteritzen el grau de competència comunicativa de l'aprenent, estableix els quatre *sabers* que tot aprenent d'una determinada llengua estrangera ha de conèixer i assolir:

- Saber estar: Actitud d'apertura i curiositat. Òbviament, més fàcil de promoure quan els aprenents són més joves.
- Sabers: Aquests es desprenen de les experiències pràctiques que els alumnes adquireixen a partir d'interactuar amb els seus grups socials.
- Saber comprendre: És l'assimilació dels nous continguts d'aprenentatge a l'esquema de coneixements propi de l'alumne.
- Saber fer/aprendre: En el marc de l'Educació Infantil, on una de les tasques és la de dominar tècniques d'aprenentatge (aprendre a aprendre), resulta escaient afavorir el domini de les estratègies necessàries per a assolir un bon nivell de competència intercultural.

És acceptadament reconeguda la importància del paper que juguen les actituds en l'aprenentatge de llengües estrangeres, i també se sap que la competència que l'aprenent va a desenvolupar en una determinada llengua estrangera pot ésser en part afectada per les representacions que atribueixi als parlants d'aquesta llengua, la cultura a la que es vinculen, i al grau d'etnocentrisme de l'aprenent pel que respecta als grups estrangers específics. (Moore, 1993).

We need to be given detailed information about the target country...and the ways of life...If we see acquisition of information and understanding of the underlying values as the first two steps of understanding foreign culture, we then also need to recognise that a detailed understanding of our own culture is necessary. This process can add a further two stages to the development of cultural learning: a comparison of one's own culture and that of the target country and finally a standing outside those cultures to recognise the relativity of each (Morgan, 1995:10).

2.3. Llengües en contacte. Bilingüisme i multilingüisme.

Les situacions comunicatives on dues o més llengües entren en contacte és molt comuna en contextos plurilingües. Dos d'aquests contextos, que coincideixen en ésser els primers en els quals es veu immers l'infant, són la família i l'escola. Parlarem de bilingüisme infantil simultani quan ens referim a infants que, des del seu naixement, es veuen exposats a l'aprenentatge de dues llengües, i de bilingüisme infantil consecutiu quan parlem d'infants que un cop aprenen una llengua entren en contacte amb una altra o altres. Aquest segon cas coincideix, generalment, amb l'arribada al context escolar (McLaughlin, 1984).

La situació de bilingüisme infantil simultani per excel·lència es dona en la família, essent aquesta el primer context lingüístic en el que l'infant es desenvolupa. Les seves primeres activitats comunicatives tenen lloc en el nucli familiar i són els pares els seus interlocutors més freqüents. Les primeres aproximacions comunicatives desenvolupades en aquest context es caracteritzen per la mescla de codis. L'infant bilingüe fa ús indiscriminat de tots dos codis a l'hora de construir les seves estructures lingüístiques. Segons Volterra i Taeschner (1978) & Taeschner (1983), defensors de l'anomenada hipòtesi del "sistema lingüístic unitari", els infants que adquireixen dues llengües de forma simultània des del seu naixement travessen un estadi inicial en el qual encara no són capaços de diferenciar les dues llengües. Serà en estadis posteriors quan aquesta diferenciació comenci a tenir lloc:

Estadi 1: Entre 1'5 i 2 anys d'edat.

L'infant té un sistema lèxic únic amb elements de totes dues llengües.

Estadi 2: Entre 2'5 i 3 anys d'edat.

L'infant té dos sistemes lèxics però un sol sistema gramatical; les mateixes regles sintàctiques són aplicades en totes dues llengües.

Estadi 3: Entre 3 i 4 anys d'edat.

L'infant distingeix dos codis lingüístics: lèxic i sintaxi són associats a la persona amb la qual es comuniquen.

Investigadors defensors de la hipòtesi contrària, la hipòtesi del desenvolupament lingüístic independent, al·leguen que malgrat l'ús indiscriminat de tots dos codis, l'infant bilingüe és capaç de diferenciar les dues llengües abans dels dos anys d'edat (Genesee, 1989; De Houwer, 1990; Quay, 1995).

Estudis realitzats per Genesee, Nicoladis & Paradis (1995) demostren que la mescla de codis de l'aprenent en situacions de bilingüisme infantil simultani es deguda a dos motius principals: la seva llengua dominant i el nivell de mescla de codis dels pares.

Per la part de responsabilitat que pares i educadors tenen en el correcte creixement lingüístic de l'infant bilingüe, cal parar especial atenció a aquest segon motiu per tal d'afavorir el correcte bilingüisme de l'infant i evitar així la mescla de codis. El missatge de l'adult sempre s'ha d'elaborar amb la mateixa llengua tot evitant la mescla de codis, l'adult ha de manifestar-se monolingüe per a l'infant. Diferents autors han fet saber la seva opinió en aquest aspecte tot oferint una sèrie de pautes orientatives pels diferents membres de la comunitat educativa escolar.

Juan-Garau (1996) es pronuncia tot recomanant:

1. Buscar tècniques que evitin una pressió sobre l'infant quan aquest demostra problemes de comprensió.
2. Optar per la deducció de significats abans que per l'ús de l'altra llengua.
3. Fer ús de la repetició en el cas de problemes comunicatius.
4. Canviar de tema de forma natural quan apareixen entrebancs.
5. No alterar-se davant la mescla de codis de l'infant. Demostrar tenir identitat bilingüe al comprendre el seu missatge però evitar caure en el parany de canviar de llengua.

Per la seva banda, Jasone Cenoz (2003) considera important tenir en compte una sèrie de condicions que garantitzin la qualitat de l'ensenyament de la llengua estrangera:

1. Comprendre que es tracta d'un projecte a llarg termini ja que la introducció primerenca implica la necessitat d'adaptar el currículum i els materials de l'educació primària i secundària.

2. Establir objectius lingüístics ben definits per a cada cicle tenint en compte l'entorn sociolingüístic, les característiques del centre i les hores d'instrucció dedicades a la tercera llengua i a la llengua o llengües de la comunitat.
3. Aplicar una metodologia que motivi els alumnes, que sigui adequada per a la seva edat i que serveixi perquè assolixin un alt nivell d'anglès.
4. Garantir la formació del professorat tant a nivell lingüístic com metodològic.
5. Coordinar les programacions de les àrees lingüístiques amb la finalitat d'afavorir la interdependència entre les llengües i d'obtenir beneficis a nivell cognitiu i metalingüístic.
6. Aconseguir la implicació i el suport de la comunitat escolar per a portar a terme el projecte.

Descobrir el nivell de coneixement real de l'infant pel que fa a les diferents llengües que està aprenent és una de les incògnites que més intriga a pares i educadors. En situacions de bilingüisme infantil consecutiu, els adults intenten fer una avaluació constant del grau de coneixement que té l'infant de la llengua estrangera i, en massa ocasions, ho fan amb poc d'cert. Els infants no han de sentir-se en una situació d'examen. Quan més s'insisteix per tal que responguin a una pregunta concreta, més els costa contestar-la, encara que de ben segur ho saben fer.

No le ponga a prueba. Si su hijo quiere enseñarle lo que sabe y ambos disfrutan diseñando juegos con sus materiales, entonces puede proceder a hacerlo pero con cuidado (Doman, 1984: 220).

En qualsevol proposta d'aprenentatge primerenc d'una llengua estrangera és molt important seguir rigorosament aquesta forma de procedir, ja que el que realment importa és el procés d'aprenentatge i no el resultat final.

La evaluación del aprendizaje de los alumnos será continua (Artículo 8.1. del Real Decreto 830/2003; BOE 157, de 2 de Julio de 2003).

Hi ha maneres d'observar el procés d'adquisició de la llengua estrangera que segueix l'infant (Pedrós, 1994):

- Observant la forma que té l'infant de moure's en situacions de comunicació i fent-ne el recull per escrit corresponent. (Aquestes situacions vindran facilitades per les activitats de tallers que es realitzin dins del marc d'una proposta didàctica de característiques similars a la proposada en aquesta la nostra recerca).
- Prenent nota dels comentaris dels pares respecte de les moltíssimes transferències que el nen fa a casa.
- A través de la implementació d'un full d'observacions diàries on s'enregistraran tots els comentaris que fan els nens en les diferents activitats durant tot el dia.
- Mitjançant l'enregistrament en vídeo d'algunes de les sessions. Es poden realitzar tants enregistraments com escaigui però serà cabdal que se'n realitzi un al final del procés d'ensenyament-aprenentatge.

La subtileza i la perspiciàcia seran aliats infal·libles en qualsevol procés d'avaluació dels coneixements lingüístics dels alumnes. Els estudis realitzats en aquest respecte demostren que, a l'igual que els infants monolingües, els bilingües es fan entendre a partir dels recursos com unicitats que tenen a l'abast (Goodz, 1994), amb la diferència que, per contra dels monolingües que es veuen limitats a un sol codi lingüístic, els bilingües es serveixen dels recursos que els hi proporcionen dos o més codis per a comunicar-se.

Bilingual development may differ from monolingual development in superficial ways, but (...) fundamentally they are the same. In particular, bilingual children use the same acquisitional strategies as monolingual children; they develop differentiated language systems from the beginning; and they are able to use their developing language systems differentially in contextually-sensitive ways (Genesee, 1994: 77).

Pel que fa a l'escola, el context de bilingüisme infantil consecutiu per excel·lència, moltes comunitats bilingües defensen aquest tipus d'ensenyament lingüístic a les aules perquè promou elevats nivells d'adquisició de totes dues llengües. Segons Cook (1992) aquests elevats nivells de domini lingüístic equivalen a quelcom de molt més complex que no pas la simple capacitat per a parlar dos o més llengües.

L'autora parla de multicompetència lingüística i la defineix com el complex estat d'una ment amb dos o més gramàtiques que creixen, es desenvolupen, modifiquen i diversifiquen de forma interrelacionada (Cook, 1991). Algunes de les característiques de les persones multicompetents són:

- Tenen un coneixement de la seva L1 i de la seva/es L2 i L3 diferent del que tenen els monolingües o monocompetents.
- La seva consciència metalingüística és també diferent de la del monolingüe.
- Es caracteritzen pel desenvolupament de processos cognitius més complexos que no pas els dels monolingües. Algunes de les àrees cognitives on manifesten superioritat són: desenvolupament conceptual, creativitat, consciència metalingüística, desenvolupament semàntic i habilitats analítiques (Díaz, 1985).
- Totes dues o més llengües comparteixen el mateix lèxic mental. Malgrat trobar-se en contextos monolingües, els parlants de més d'una llengua mai no deixen de fer ús mental de tot el seu fons de recursos lingüístics (Grosjean, 1990). És a dir, el desenvolupament d'una llengua implica, inexorablement, el de l'altra o altres.
- Tenen la possibilitat de canviar de llengua de forma plena sense alterar la qualitat del missatge. És a dir, el processament en la L2 o L3 mai no pot desconnectar-se de la L1 ja que totes dos o més llengües comparteixen espai en una mateixa àrea del cervell.

Conscients de tots els avantatges que comporta l'ensenyament bilingüe a les escoles, la comunitat lingüística canadenca, a mitjans dels anys 70, va estar pionera en portar a la pràctica aquesta filosofia. Es suggeria una introducció de la segona llengua el més aviat possible per tal d'afavorir el desenvolupament de les habilitats comunicatives dels aprenents (Swain, 1981).

Les raons al·legades en els seu dia van estar:

- La L1 dels infants es podrà practicar en entorns naturals amb moltes més possibilitats que no pas la L2. Recau, doncs, sobre l'escola la responsabilitat de facilitar situacions comunicatives en L2.
- El desenvolupament de la competència comunicativa dels alumnes en L1 queda assegurada a partir de les pràctiques que els infants podran fer en el seu entorn natural. Una immersió primerenca en la L2 no alterarà, d'aquesta forma, el desenvolupament de la L1 de l'alumne.

- La motivació manifestada per l'infant a l'hora d'aprendre la L2 no és comparable a la de l'adolescent ja que, aquest segon, no percebrà de la mateixa forma la necessitat d'invertir temps i energia en l'aprenentatge d'una llengua estrangera.

Els resultats de les nombroses recerques portades a terme en aquest àmbit i els obtinguts a partir de les investigacions en curs han servit per a confirmar la validesa d'aquestes suposicions. Els programes d'immersió lingüística dissenyats i portats a la pràctica al Canadà han fet ressò a moltes altres comunitats bilingües i multilingües del món que han trobat en els programes d'immersió el millor mitjà per a garantir la convivència de dos o més llengües.

Pel que fa al fenomen del multilingüisme, cal destacar que una de les situacions més comunes és la que es dona quan infants bilingües aprenen una tercera llengua. Aquest fenomen es produeix, sobretot, en comunitats bilingües caracteritzades per compartir l'oficialitat lingüística de la llengua autòctona amb la de l'estat al que pertanyen. Exemples d'aquestes comunitats són la Bretanya francesa, Occitània, Catalunya, el País Basc, Galícia... on l'anglès s'ensenya com a llengua estrangera inclosa dins del programes de bilingüisme corresponents.

Aquest fet pot comportar algunes dificultats ja que, a les comunitats on dues llengües comparteixen l'oficialitat lingüística, la introducció de les llengües estrangeres topa amb un fort inconvenient: el perjudici que comporta, a un elevat nombre de gent, considerar que la introducció d'una tercera llengua quan els aprenents encara són molt joves perjudicarà l'adquisició i la consolidació de les dues primeres (Siguan, 1992).

En canvi, un elevat nombre d'experiències i investigacions demostren que l'escola plurilingüe no entorpeix l'aprenentatge de les dues llengües oficials de la comunitat sinó que l'afavoreix (Baetens-Bearns & Anselmi, 1991; Tosi, 1991). Estudis realitzats per a comprovar la funcionalitat d'aquests programes confirmen que la introducció d'una tercera llengua no actua en detriment de cap de les altres dues. Cenoz & Valencia (1994) i Lasagabaster (1997) han demostrat amb les seves recerques que aprenents d'anglès bilingües (basc-castellà) obtenien millors qualificacions que no pas els monolingües (castellà).

Els efectes positius del bilingüisme en l'adquisició de terceres llengües són compatibles amb els resultats que s'obtenen amb el seguiment de programes de doble immersió (Genesee, 1998).

Resultats com aquests, així com els obtinguts a partir de les moltes recerques en curs, permeten arribar a la conclusió que els aprenents multilingües es beneficien, a l'hora de desenvolupar les seves capacitats lingüístiques i cognitives, del seu elevat potencial com experts aprenents de llengües.

Third language learners have more experience at their disposal than second language ones do, and have been found to present more strategies and a higher level of metalinguistic awareness (Cenoz, 2003).

Així ho demostren les experiències realitzades a comunitats en les que han conviscut i conviuen dues o més llengües com ara la regió canadenca del Quebec. El context sociopolític al Quebec, pel que fa a l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera, és molt particular. Per una banda, seria raonable que l'anglès, llengua parlada per més de 20 milions de persones del total de 27 milions de residents canadencs, fos llengua d'ús quotidià a tot el territori del Canadà. Tanmateix, és només el francès la llengua d'ús que parlen un 80% dels sis milions de residents del Quebec. Dins d'aquest marc sociolingüístic, és fàcil deduir que els infants del Quebec aprendran l'anglès com a LE a l'escola però que tindran molt poques possibilitats per a poder fer-ne ús en la seva vida quotidiana.

Donada la singularitat lingüística que caracteritza el Quebec i la necessitat que l'anglès es convertís en llengua d'ús quotidià, durant la segona meitat de la dècada dels 70, s'engegaren programes d'innovació en l'ensenyament intensiu de l'anglès com a llengua estrangera a tota la comunitat. Els primers programes engegats l'any 1973 i que, després de modificacions, encara s'apliquen avui dia, es basaven en l'ensenyament intensiu de l'anglès i centraven la seva atenció en les habilitats orals i auditives dels aprenents d'educació Primària tot deixant de banda les habilitats de lectura i escriptura (Lightbown & Spada, 1990; Spada, 1990a; Spada, 1990b). Es promovia l'ensenyament de l'anglès a partir del disseny d'activitats relacionades amb una sèrie de tòpics predeterminats (menjar, animals, família, el cos...), més que no pas el d'activitats centrades en les àrees del currículum a treballar.

Ha estat precisament l'aïllament de l'ensenyament de l'anglès de la resta de matèries del currículum, així com també la necessitat de plantejar l'ensenyament de l'anglès com un repte pels alumnes més que no pas com un joc sense cap dificultat, el que ha portat a modificar i millorar els primers programes pilots.

Tanmateix, els resultats que la seva posta en pràctica va donar: una actitud més favorable envers l'aprenentatge de l'anglès i una major confiança i fluïdesa en la llengua, han servit per a perpetuar una idea engegada fa ara més tres dècades.

Essent aquesta la realitat lingüística del Quebec, no hem d'oblidar que, també al Canadà, s'han engegat programes per a afavorir l'aprenentatge del francès LE. Paral·lelament als programes d'immersió lingüística engegats a les comunitats francòfones canadenques també se'n van engegar d'altres a les anglòfones. Aquest és el cas de la comunitat d'Ontario on la llengua majoritària dels seus habitants és l'anglès i la LE el francès. L'Ontario Ministry of Education (1977) defensà la immersió lingüística com el mitjà ideal per a l'aprenentatge de llengües estrangeres i en les seves publicacions destacà la importància que té la quantitat d'hores d'instrucció en la llengua estrangera per a la millor adquisició de la llengua.

There are many factors which contribute directly to the effectiveness of French instructional programs. The quality of teaching and the curriculum, for example, are of paramount importance. Organizationally, it is considered that the key factor is the number of hours of instruction in French, or in other subjects using French as the language of communication. In other words, the more hours a pupil spends in French, the higher level of achievement is likely to be (Ontario Ministry of Education, 1977:8).

Deixant el marc lingüístic internacional de banda i centrant l'atenció en el panorama nacional espanyol, també trobarem regions en una situació lingüística molt similar a la canadenc. En un país multilingüe, com és Espanya, amb una gran riquesa de llengües, l'aprenentatge d'una llengua estrangera, al costat de les pròpies, té indubtable interès educatiu pel desenvolupament de la comunicació i la representació de la realitat, ja que les diferents llengües no són competitives entre sí, sinó que compleixen essencialment les mateixes funcions i contribueixen a un mateix desenvolupament cognitiu i de la comunicació (M.E.C., 1992).

El problema roman, no tant en les transferències negatives que comporta el contacte simultani de més de dues llengües, sinó en els plantejaments pedagògics que es realitzin (Nussbaum, 1993).

Els plantejaments pedagògics representen la combinació entre continguts d'aprenentatge i pedagogia adreçada a garantir l'adaptació dels temes, els problemes, i els esdeveniments; als interessos i habilitats dels aprenents (Shulman, 1987). Aquests interessos i habilitats estaran en funció de l'edat, de les seves motivacions, i del nivell de competència comunicativa que l'alumne tingui de cada llengua en qüestió.

The tasks given and the experiences offered must be selected in accordance with the learners' stage of development. They may be cognitively demanding as long as they are concrete; they may be emotionally complex as long as they are experiential; they may be practically exacting as long as they are systematically arranged, i.e. they permit the progression from simple to difficult. A number of other requirements could be mentioned, but these conditions can be fulfilled (Byram & Doyé, 1999:144).

Per tal de garantir uns resultats òptims en el procés d'ensenyament-aprenentatge d'una o més llengües estrangeres dins el marc educatiu europeu, els estaments amb competències en aquesta àrea han elaborat l'anomenat "Llibre Blanc" de la Comissió Europea. Es tracta d'una guia adreçada a promoure l'aprenentatge de llengües estrangeres a totes les edats tot emfatitzant noves idees així com la seva pràctica més adequada (Council for Cultural Co-operation Education, 2001).

Seguint les pautes prescrites en aquest document, estudis realitzats per diferents investigadors al context escolar del País Basc (Sierra & Olaziregi, 1989, 1991; Ugarte, 1999; Lasagabaster 2000) venen a confirmar que la particular situació de llengües en contacte que exhibeix aquesta comunitat educativa comparteix els acords als que han arribat molts altres investigadors pel que fa a l'educació bilingüe i/o multilingüe. La introducció de la LE, en un programa d'immersió bilingüe, no té cap impacte negatiu en el desenvolupament cognitiu de l'individu sinó que, més aviat, afecta de forma positiva la seva flexibilitat mental així com la seva consciència metalingüística (Peal & Lambert, 1962; Ianco-Worrall, 1972; Genesee, Tucker, & Lambert, 1975; Bain, 1975; Cummins, 1976; Ben-Zeev, 1977; Bain & Yu, 1978; Balkan, 1979; Bialystok, 1987; Baker, 1993).

Aquesta teoria ha estat batejada per Cummins (1976) amb el nom de "teoria llingüística" i, en el context lingüístic del País Basc, Lasagabaster (2000) n'ha fet els seus estudis per a confirmar-la. La seva recerca ha validat les següents hipòtesis:

- El grau de bilingüisme dels aprenents d'anglès LE condiciona la qualitat en l'adquisició d'aquesta. Es confirma que aquells aprenents amb un alt grau de competència lingüística en les dues llengües locals, basc i castellà, assoliran nivells més elevats en l'aprenentatge de l'anglès LE ja que, la seva elevada competència en les dues primeres llengües, els hi facilitarà eines d'aprenentatge transferibles a la L3.
- Els nivells de competència en totes tres llengües estan interrelacionats. L'autor ens ve a suggerir que la presència de tres llengües, en comptes de suposar un repte massa difícil pels aprenents, el que implica és un estímul pel desenvolupament de la seva consciència metalingüística i, en conseqüència, un estímul en l'aprenentatge de la L3 i de les dues pròpies (Lasagabaster, 1997).

Tot encetant aquesta línia de recerca, Cenoz & Valencia (1994) han realitzat estudis al País Basc amb alumnes d'entre 17 i 19 anys d'edat que venen a confirmar el fet que aprenents bilingües (basc-castellà) instruïts en la llengua minoritària (en aquest cas el basc) assoleixen nivells superiors en anglès LE si els comparem amb els que assoleixen els aprenents monolingües. Per la seva banda, Ugarte (1999) dona suport a la iniciativa d'introduir l'anglès a l'educació infantil ja que els resultats obtinguts a partir de la posta en pràctica de projectes pilot en diferents escoles del País Basc demostren que, a partir de crear un ambient motivador, no es perjudica en absolut l'aprenentatge de la segona llengua o el desenvolupament de la primera, sinó tot el contrari, es potencia. Tanmateix, s'insisteix en l'existència d'alguns aspectes a millorar:

- Més coordinació amb els tutors i tutores dels grups-classe en relació amb les activitats que es fan a l'aula.
- Un plantejament més integrador de les tres llengües a les quals l'alumnat està exposat (èuscar, castellà, anglès).
- Una visió de futur. Saber cap on anem o què és exactament el que volem aconseguir amb el que fem a llarg termini.

Un cop perfilada la situació lingüística de la comunitat basca escau adreçar l'atenció cap a la catalana que, sense estar exempta de trets característics comuns amb el context basc, no deixa de tenir peculiaritats pròpies que la fan única.

En el cas de Catalunya, a l'hora d'introduir una llengua estrangera a l'Educació Infantil, s'ha de considerar el fet de tractar-se d'una situació similar a la descrita anteriorment: l'escolarització dels alumnes es realitza seguint un programa d'immersió lingüística en la llengua de la comunitat, el català, que comparteix oficialitat amb la llengua de l'estat, el castellà. La introducció de la llengua estrangera, l'anglès, es produeix de forma obligatòria al cicle inicial de l'Educació Primària malgrat el seu avançament a cursos anteriors romanguí optatiu a la decisió del centre educatiu. Ara per ara, tots els indicis apunten cap a un imminent avançament de la introducció de la llengua estrangera a l'Educació Infantil de forma obligatòria.

És a dir, en un futur no molt llunyà a Catalunya es parlarà d'una realitat educativa escolar caracteritzada pel seguiment de programes de doble immersió lingüística. Actualment, però, la situació respon a un perfil diferent. La introducció de l'anglès es realitza de forma obligatòria quan els alumnes tenen entre 6 i 7 anys d'edat i és el Disseny Curricular elaborat per la Generalitat de Catalunya (1989) el que dictamina alguns dels avantatges que té l'aprenentatge d'una tercera llengua a l'Educació Primària. Un d'aquests avantatges seria el de contribuir a assegurar la competència lingüística i comunicativa en castellà i en català dels alumnes, així com a valorar de manera crítica la identitat pròpia ja que:

- S'observa un nivell més elevat de consciència lingüística que es manifesta: en l'interès per comparar els sistemes lingüístics de les diferents llengües, i en una major atenció a la interferència lingüística.
- Els membres de comunitats bilingües accepten la diversitat lingüística com un fenomen característic de la societat en la que viuen.
- Els membres d'una comunitat en la que es fan servir dos codis, en major o menor grau, perceben que les llengües s'aprenen a través de l'ús. Aquesta percepció resulta primordial en el desenvolupament de la seva competència comunicativa en les diferents llengües. Estudis realitzats a Catalunya (Muñoz, 2000) venen a donar suport a la idea que un bon nivell de competència en la L1 i L2 dels aprenents (català-castellà) afectarà positivament en el nivell de competència en la L3 (anglès). Aquests resultats concorden amb els aconseguits per Cenoz (1997) i Lasagabaster (1997) amb alumnes en situacions educatives similars però en comunitats lingüístiques diferents.

És a dir, novament es concep el contacte entre més de dues llengües no pas com un entorpiment per a la seva adquisició, sinó més aviat com un recurs d'aprenentatge lingüístic i intercultural que afavoreix: el coneixement, la comprensió i el reconeixement d'altres cultures per tal d'ajudar als alumnes a construir i situar-se en una societat multicultural, així com a preparar-se per viure-hi de manera responsable en relació a d'altres cultures (Ajuntament de Barcelona, 1997).

3. INVESTIGACIÓ CURRICULAR: NORMATIVA, PROPOSTA CURRICULAR I ASPECTES ORGANITZATIUS.

3.1. Investigació curricular: Normativa.

La proposta curricular que es mostra a continuació ha estat realitzada a partir d'una sèrie d'ítems seleccionats d'un recull de manuals de curs legal. Aquesta selecció s'ha realitzat a partir dels següents documents: Currículums d'Educació Infantil i d'Educació Primària (Generalitat de Catalunya, 1992) i documents elaborats pel Departament d'Ensenyament amb la finalitat d'orientar les escoles en aspectes organitzatius i didàctics pel que fa al tractament de llengües estrangeres (Generalitat de Catalunya, 2004). A partir de la lectura i estudi d'aquests documents s'ha procedit a la selecció i organització d'objectius i continguts en funció de les necessitats específiques de la proposta curricular proposada.

Pel que fa als currículums d'Educació Infantil i Primària, ha calgut realitzar una recerca acurada de tots dos documents per tal de poder crear-ne un de nou que permeti establir les bases per a la introducció de l'anglès al segon cicle de l'etapa d'Educació Infantil. La convicció personal, els gustos i necessitats particulars i l'adequació de les àrees de: Llenguatge verbal, Llenguatge Musical i Llenguatge Plàstic del Currículum d'Educació Infantil; i Llengües Estrangeres del Currículum d'Educació Primària al treball que es pretén desenvolupar, han estat factors determinants en el procés d'elaboració d'un currículum d'anglès per a l'etapa d'Educació Infantil. A continuació, es presenta la descripció de cadascuna d'aquestes àrees, així com els arguments que les converteixen en idònies per a l'elaboració del currículum de Llengües Estrangeres per a l'Educació Infantil.

3.1.1. Àrea 3: Intercomunicació i llenguatges. El llenguatge verbal.

Els alumnes del segon cicle d'Educació Infantil fan un ús funcional de la llengua/es pròpia/es en situacions comunicatives creades a l'aula. Aquests alumnes experimenten un desenvolupament progressiu pel que fa a l'adquisició d'habilitats comunicatives alhora que també desperten una major curiositat envers l'aprenentatge d'altres llengües. Són capaços d'entendre missatges orals en una llengua estrangera sempre i quan aquests siguin senzills i es reproduïxin en contextos significatius i propers als alumnes.

Recursos comunicatius que afavoreixen la comprensió de missatges com ara: parar atenció a l'entonació, emfatitzar en la pronúncia, acompanyar el missatge amb gestos, associar paraules i sons a imatges o d'altres paraules apreses prèviament, memoritzar cançons i tonades...etc. Són alguns dels recursos dels que professors i alumnes es poden servir per a resoldre situacions de comunicació en anglès a l'aula.

Tanmateix, les eines més valuoses per a afavorir la comunicació en anglès al parvulari són totes aquelles fórmules que formen part del rebost didàctic de l'educació infantil. Es tracta de recursos tant clàssics i funcionals com ara: les cançons, els contes, les fórmules de salutació i acomiadament, els jocs de tradició popular, els poemes d'estructura repetitiva, la dramatització d'històries, les danses, les rutines pròpies de la jornada escolar (passar llista, mirar el temps...etc.). L'ús combinat a l'aula de tots aquests recursos, així com l'aprofitament de la desinhibició i l'espontaneïtat comunicativa natural de l'infant d'entre 3 i 6 anys d'edat, fa possible que el procés d'ensenyament i aprenentatge de l'anglès al parvulari es desenvolupi de forma natural tot donant com a fruit un discurs espontani i ple de significat.

Tot llenguatge és comunicació i, per tant, és un instrument que, com qualsevol altre, per poder-se'n valer s'ha de conèixer. Considerant el caràcter arbitrari del llenguatge i tenint en compte que la matèria de què es compon és simbòlica, per tal que pugui complir la seva funció en una determinada comunitat humana, el seu ús ha d'anar tant dels termes com de les relacions entre ells. Altrament dit, el domini d'un terme lingüístic en relació amb un referent pressuposa la possibilitat d'emprar-lo en relació amb d'altres referents, amb característiques perceptuals i/o funcionals semblants. Cal també que cada terme sigui comprès i usat en el mateix sentit per tothom qui es comunica (Generalitat de Catalunya, 1992:34).

La introducció d'un nou codi verbal dins el procés de comunicació que s'estableix a l'aula mai no deixa de tenir un cert caire "traumàtic" pels aprenents. Cal, doncs, proposar tasques i crear situacions en què l'alumne senti la necessitat d'utilitzar la llengua estrangera, repetir i memoritzar (Generalitat de Catalunya, 2004).

L'impacte inicial que pels infants suposa el fet d'haver-se de comunicar amb un interlocutor que es serveix d'un codi completament aliè als seus coneixements previs, aviat deixa de ser-ho quan les persones implicades en l'acte comunicatiu se n'adonen de que la comunicació és possible quan l'atenció i l'interès dels interlocutors deixa de recaure en el codi per a fer-ho en la intenció de voler dir i entendre quelcom.

L'adult ha d'estar capaç de persuadir els alumnes de la validesa que té la intenció de comunicar-se alhora que fer-los-hi saber que el domini del codi ocupa un lloc secundari en tot aquest procés. L'objectiu és comunicar-se, el *com* i l'*amb què* seran factors que, amb el temps, la constància i la pràctica s'aniran desdibuixant en un codi lingüístic únic i ben definit: la llengua anglesa. El coneixement de les característiques dels alumnes d'Educació Infantil permet generar expectatives sobre allò que poden fer, és a dir, sobre les seves capacitats i limitacions en l'aprenentatge i, a la vegada, una aproximació a les seves potencialitats en l'àmbit cognitiu (Generalitat de Catalunya, 2004):

Característiques en l'àmbit cognitiu

1. Mostra necessitat de comunicació verbal i no verbal.
2. Existeix una necessitat de joc simbòlic on el nen representa mentalment imatges de la vida real. La imitació el fa avançar en el coneixement de la realitat que l'envolta.
3. Augmenta la capacitat de concentració i memorització.
4. Necessita estímuls visuals i gestuals per entendre les situacions.

Habilitats lingüístiques de l'alumne d'Educació Infantil

1. Habilitat per comprendre globalment missatges.
2. Habilitat per comunicar-se amb un bagatge lingüístic limitat.
3. Habilitat d'aprendre de manera indirecta.
4. Habilitat per aprendre a través de la imaginació i la fantasia.
5. Habilitat de parlar i interactuar.

L'evolució lingüística de l'alumnat en anglès s'anirà veient de forma progressiva. A curt termini les expectatives han de ser modestes i poc exigents ja que ni la freqüència d'exposició a la llengua estrangera per part dels alumnes, ni la durada d'aquesta són prou significatives com per a parlar d'una situació d'immersió lingüística. Tanmateix, és important que, a cada sessió, hi hagi espais per a utilitzar la llengua en una situació real, centrada en la vida diària dels alumnes i que respongui a necessitats de la classe: interaccions socials com ara saludar, acomiadar-se, felicitar, donar les gràcies, realitzar intercanvis comercials, representar situacions de la vida real, etc.

També és important reduir el nombre de tasques sense una finalitat productiva o receptiva, com ara: acolorir, dibuixar, retallar, enganxar, etc. o bé potenciar-les sempre i quan la realització d'aquestes activitats porti implícita la necessitat de comunicar-se en la llengua estrangera.

És a dir, els alumnes es responsabilitzaran de l'intercanvi comunicatiu a l'hora de: comercialitzar amb el material, vetllar per l'ordre, la distribució i recollida dels materials i estris de treball, etc. (Generalitat de Catalunya, 2004).

La matèria escollida pot ser qualsevol de les àrees del currículum del cicle i es poden treballar aspectes concrets i, en alguns casos, la totalitat dels continguts. També es pot fer una opció interdisciplinària a partir d'una oferta de tallers amb alumnes d'un mateix nivell o internivells –jocs d'interior i d'exterior, dramatitzacions, informàtica, cant coral, laboratori de ciències, etc. (Generalitat de Catalunya, 2004: 18).

Cal, però, esperar que a llarg termini es produeixi l'evolució esmentada anteriorment des de les formes més primitives de comunicació fins a les més culturals.

Convé iniciar l'aprenentatge de la llengua estrangera potenciant les competències orals, tant receptives com productives, de l'alumnat, i posar l'èmfasi en l'aspecte comunicatiu de la llengua. És important fixar des de l'inici unes bases sòlides des del punt de vista fonètic i auditiu i augmentar la capacitat de comprensió dels joves aprenents. La comprensió és el primer pas per a l'aprenentatge d'una llengua estrangera; el mestre, per tant, haurà de presentar els continguts en un context pròxim a l'alumnat, crear situacions el més reals possibles i ajudar-se d'estratègies –mímica, gest, imatges– que facilitin la comprensió oral (Generalitat de Catalunya, 2004: 31).

3.1.2. Àrea 3: Intercomunicació i llenguatges. El llenguatge musical.

La música és un recurs molt valuós a l'educació infantil. Aquesta disciplina garanteix la transmissió de coneixements culturals i el desenvolupament de la sensibilitat artística. D'altra banda, també cal destacar la seva funció comunicativa, plaentera i activadora de la memòria de l'infant. Són precisament aquestes característiques de l'educació musical les que més estretament lligades estan a l'ensenyament de l'anglès al parvulari ja que no només afavoreixen l'apropament de l'infant a la llengua estrangera sinó que, a més a més, reafirmen i consoliden els aprenentatges assolits pels infants al llarg de tota la seva escolarització.

La música ha de tenir un gran component de joc lúdic; l'infant aprèn a viure jugant, en l'activitat lúdica s'hi implica del tot. La música esdevé un bon vehicle d'aprenentatge, un instrument que pot despertar la curiositat a l'infant i que pot donar-li informació sobre manifestacions culturals pròximes i diverses (Generalitat de Catalunya, 1992: 34).

La música i la dansa són instruments de comunicació que no fan distinció de llengües, cultures o tradicions. El ritme i la melodia gaudeixen de la qualitat extraordinària d'ésser comprensibles per a tothom ja que uneixen les persones sense fer cap tipus de discriminació. Pels infants, aquest recurs implica l'existència d'elements lúdics i festius de gran atractiu que resulten molt fàcils de percebre, imitar i reproduir.

La música és capaç de fer fruir, d'assossegat, de relaxar, de fer experimentar sensacions, amb tot el que això pot comportar de diversió i de plaer, que en aquesta etapa és una altra manera de jugar. El disseny d'activitats d'aprenentatge inspirades en les característiques particulars del llenguatge musical dotaran la programació del curs d'un indubtable valor lúdic alhora que també pedagògic caracteritzat per l'elevat potencial motivador i potenciador de la memòria que tenen les cançons i les danses pels alumnes.

En el procés d'assimilació, d'integració, de comprensió i de reproducció de sons, ritmes, cançons, etc., es fa possible el desenvolupament d'unes capacitats bàsiques: atenció, percepció sonora, memòria rítmica i melòdica (musical i de llenguatge verbal), i representació i adquisició d'unes nocions d'espai musical, de temps i de qualitat. La comunicació que s'estableix a través del llenguatge musical apella directament la sensibilitat i manifesta les petites grans descobertes sonores pròpies i de l'entorn que fa l'infant (Generalitat de Catalunya, 1992:34).

Esdevé, doncs, indispensable el plantejament d'activitats d'aprenentatge que girin al voltant de cançons i danses. Aquestes activitats seran el fil conductor, la cloenda, l'activitat complementària...etc., d'una proposta educativa determinada.

Per tal que els alumnes de tots els cursos puguin gaudir de la realització d'aquest tipus d'activitats, es preveu fer una selecció de les cançons i danses de la tradició folklòrica infantil anglesa més rellevant en funció del plantejament de les sessions existents. Cançons o danses que acompanyin un conte o un centre d'interès, cançons com a eix vertebrador de la programació setmanal...etc.

S'ha de tenir en compte que la inclusió d'activitats pròpies del llenguatge musical ajudaran a agilitzar i fer molt més motivador el desenvolupament de la classe. L'aprenentatge de cançons i danses implica pels alumnes un exercici important d'atenció, percepció sonora, memòria i agudesa fonològica la qual cosa converteix aquest tipus d'activitat en una eina molt valuosa per a la correcta adquisició de vocabulari i estructures sintàctiques bàsiques.

3.1.3. Àrea 3: Intercomunicació i llenguatges. El llenguatge plàstic.

L'educació visual i plàstica afavoreix el desenvolupament integral de l'alumne d'Educació Infantil envers: les produccions artístiques pròpies i dels altres, la seva motricitat fina, la creativitat, els recursos i materials plàstics...etc. L'aprenentatge de les tècniques que fonamenten aquesta disciplina implica per a l'infant la descoberta d'una nova forma d'expressió tant funcional com plaentera que li permet de conèixer i apropiarse al món que l'envolta i als altres. L'aprofitament d'aquesta, o d'altres àrees del currículum, per a introduir una llengua estrangera al parvulari resulta una estratègia molt interessant ja que, entre d'altres aspectes, afavorirà l'aprenentatge funcional i significatiu de l'anglès a l'aula.

El llenguatge plàstic és un dels mitjans de comunicació de què disposa l'infant per expressar tot allò que va coneixent del seu entorn i del seu món íntim. És a partir del llenguatge plàstic que pot descriure vivències, pensaments, sentiments..., fent ús d'aquells elements conceptuals i visuals que són propis d'aquest llenguatge i que li permetran definir les més diverses formes, representar-les, com també configurar imatge, tot desenvolupant la sensibilitat, la creativitat i la intel·ligència (Generalitat de Catalunya, 1992: 35).

Una de les qualitats principals d'aquesta àrea és la gran flexibilitat i versatilitat amb les que compta l'alumne a l'hora de produir obres exclusives. Les produccions plàstiques permeten experimentar amb formes diferents de representació de la realitat ja que promouen la creativitat i la lliure expressió. Si a les característiques generals pròpies de l'àrea hi afegim criteris metodològics que afavoreixin: la producció lliure i espontània, la creació d'obres individuals i en equip, l'ús guiat de diferents tècniques creatives, la possibilitat d'expressar verbalment les necessitats i les experiències, el treball en grups reduïts i el goig de poder exposar públicament les obres creades conjuntament... tindrem els trets característics generals del disseny d'una proposta AICLE (Aprentatge Integrat de Continguts i Llengua Estrangera) adreçada a l'ensenyament de la llengua anglesa a través de l'àrea de plàstica.

La idea en qüestió consisteix en reservar per a aquests alumnes una sèrie de sessions setmanals en forma de tallers dissenyats per a grups reduïts de no més de quinze alumnes. Cada alumne d'aquests assisteix a una sessió setmanal de plàstica en anglès. Durant les sessions corresponents a cada tema, els alumnes tenen l'oportunitat de realitzar tot un seguit d'activitats centrades en el món del *role playing* i adreçades a promoure l'ús significatiu i espontani de la llengua anglesa.

Dins d'aquest marc d'aprenentatge de la llengua, els alumnes hauran de realitzar activitats pròpies de l'Educació Visual i Plàstica com ho són la creació de produccions individuals i grupals adreçades a la confecció de murals. La realització d'aquestes activitats promou en els alumnes aprendre a observar i veure, actituds de gran rellevància ja que són el pas previ per poder conèixer bé les coses i per poder explicar-les com més bé millor.

L'expressió plàstica aconsegueix un paper bàsic en el procés d'aprenentatge de la infància, ja que experimentant amb els elements propis d'aquest llenguatge, amb els materials i amb les diverses formes, les interioritza aconseguint imatges i les descriu tot transmetent el propi potencial creador (Generalitat de Catalunya, 1992:35).

3.1.4. Àrea de llengües estrangeres (Educació Primària).

L'apropament a una nova llengua implica incidir en totes aquelles estructures comunicatives amb les quals l'alumne estigui familiaritzat. Escau que siguin funcionals i d'ús quotidià, d'aquesta manera assegurem que la rutina i la repetició en l'ús afavoreixin la seva memorització. Les rutines pròpies de la vida escolar, l'explicació de narracions, dramatització d'històries o reproducció de cançons són un bon exemple d'activitats que facilitaran l'aprenentatge de la llengua estrangera a l'Educació Infantil.

Aprendre una llengua estrangera forma part d'un procés cognosatiu i de socialització fonamental en el conjunt plurilingüe i multicultural del món. Amb l'aprenentatge de llengües estrangeres es pretén la progressiva adquisició de la competència comunicativa: és a dir, tot aquell conjunt de coneixements i destreses que han de posseir els parlants per comunicar-se eficaçment en contextos definits. Per poder usar una llengua de manera adequada a cada situació, és tan necessari un cert domini del sistema lingüístic com la comprensió dels móns culturals que vehicula la llengua en cada comunitat (Generalitat de Catalunya, 1992:34).

Tanmateix, mai no s'ha d'oblidar que l'ús de tots els mitjans de comunicació no verbals a l'abast és necessari en el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera a l'Educació Infantil ja que aquest tipus de suport relaxarà l'alumne davant el repte que suposa interpretar un missatge en una llengua nova. Així doncs, la instrucció d'un nou sistema fonològic diferent al propi, la modularitat de la veu, l'adequació postural i actitudinal al tipus de missatge que s'emet, la gesticulació facial i corporal i d'altres recursos ajudaran a l'alumne en el procés d'interpretació del missatge i en el d'elaboració d'un de propi.

Avançar la introducció de l'anglès com a llengua estrangera implica avançar l'edat de sensibilitat i maduresa dels alumnes envers la competència comunicativa i la competència cultural. Aquest fet permet fixar unes bases sòlides des del punt de vista auditiu i fonètic en una edat en què es gaudeix de més plasticitat perceptiva, una gran capacitat per a comunicar-se de forma desinhibida i d'una habilitat única per a interessar-se per totes les formes d'expressió, verbals i no verbals.

Si bé està comprovat que l'alumne més gran aprèn més de pressa, el dels primers cursos de primària i infantil està molt motivat i té més facilitat per pronunciar els sons nous, reproduir l'accent, l'entonació i el ritme de la nova llengua. L'alumnat que inicia la llengua estrangera en edats primerenques té una actitud positiva vers l'aprenentatge, i es mostra segur i desinhibit en situacions d'interacció oral, a la vegada que manifesta més tolerància vers altres llengües i cultures (Generalitat de Catalunya, 2004:7).

3.2. Proposta curricular per a la introducció de l'anglès a l'Educació Infantil.

A continuació, es presenta la proposta curricular per a la introducció de l'anglès a l'Educació Infantil. Els continguts a treballar dins d'aquesta àrea es recullen en una graella que s'ha elaborat partint dels continguts de les àrees descrites amb anterioritat: llenguatge verbal, llenguatge musical, llenguatge plàstic i llengües estrangeres (Educació Primària). Una lectura i selecció acurada dels continguts corresponents a les àrees escollides per la seva idoneïtat per a l'elaboració d'una proposta curricular d'anglès a l'Educació Infantil, l'exercici comparatiu entre els continguts d'aquestes àrees per a fer-ne una tria, i la revisió de continguts realitzada a partir de la posta en pràctica de la proposta didàctica que es presenta en aquest document, han permès fer el disseny de la proposta curricular d'anglès a l'Educació Infantil.

Aquesta proposta, paral·lelament a aspectes de didàctica de l'anglès llengua estrangera, contempla amb precisió la realitat educativa en la que es preveu intervenir: el segon cicle de l'etapa d'Educació Infantil. Conviccions personals, evidències pràctiques, experiències prèvies, revisions continuades i assessoraments puntuals, juntament amb la normativa en curs legal, han orientat i condicionat l'elaboració de la proposta curricular d'anglès llengua estrangera a l'Educació Infantil que es presenta a continuació.

3.2.1. Graella de continguts de la proposta curricular de llengües estrangeres al'Educació Infantil.

| ANGLÈS LLENGUA ESTRANGERA A L'EDUCACIÓ INFANTIL | | |
|--|---|---|
| CONTINGUTS DE PROCEDIMENTS | | |
| Comprensió oral de seqüències, d'ordres, de missatges i de descripcions senzilles emeses en contextos significatius per persones o mitjans de comunicació | | |
| <i>Alumnes de 3 anys d'edat</i> | <i>Alumnes de 4 anys d'edat</i> | <i>Alumnes de 5 anys d'edat</i> |
| - Comprensió dels missatges orals mitjançant l'entonació i el gest del qui parla. | - Comprensió dels missatges orals mitjançant l'entonació i el gest del qui parla. | -Comprensió dels missatges orals mitjançant l'entonació i el gest del qui parla. |
| - Relació de noves informacions amb d'altres ja conegudes. | -Relació de noves informacions amb d'altres ja conegudes. | -Relació de noves informacions amb d'altres ja conegudes. |
| - Comprensió de frases fetes o expressions habituals de la llengua. | -Comprensió de frases fetes o expressions habituals de la llengua. | -Comprensió de frases fetes o expressions habituals de la llengua. |
| - Interpretació d'ordres senzilles que comportin 1, 2 o 3 accions en funció de l'edat dels alumnes (1-P-3) | -Interpretació d'ordres senzilles que comportin 1, 2 o 3 accions en funció de l'edat dels alumnes (2-P4). | -Interpretació d'ordres senzilles que comportin 1, 2 o 3 accions en funció de l'edat dels alumnes (3-P5). |
| - Comprensió de contes i narracions: identificació dels protagonistes i l'ordre dels fets. | -Comprensió de contes i narracions: identificació dels protagonistes i l'ordre dels fets. | -Comprensió de contes i narracions: identificació dels protagonistes i l'ordre dels fets. |
| - Comprensió global de missatges senzills recolzats en un codi no verbal. | - Comprensió global de missatges senzills recolzats en un codi no verbal. | - Comprensió global de missatges senzills recolzats en un codi no verbal. |
| - Comprensió de comunicacions essencials referents a la vida quotidiana de l'alumnat. | - Comprensió de comunicacions essencials referents a la vida quotidiana de l'alumnat. | - Comprensió de comunicacions essencials referents a la vida quotidiana de l'alumnat. |
| - Comprensió global de narracions i descripcions senzilles amb suport visual. | - Comprensió global de narracions i descripcions senzilles amb suport visual. | - Comprensió global de narracions i descripcions senzilles amb suport visual. |
| Comprensió específica del lèxic bàsic de narracions, descripcions, situacions... | | |
| <i>Alumnes de 3 anys d'edat</i> | <i>Alumnes de 4 anys d'edat</i> | <i>Alumnes de 5 anys d'edat</i> |
| - Reacció física, gestual o verbal en sentir una paraula o expressió determinada. | - Reacció física, gestual o verbal en sentir una paraula o expressió determinada. | - Reacció física, gestual o verbal en sentir una paraula o expressió determinada. |
| Memorització de fets i situacions relacionades amb contextos significatius | | |
| <i>Alumnes de 3 anys d'edat</i> | <i>Alumnes de 4 anys d'edat</i> | <i>Alumnes de 5 anys d'edat</i> |
| -Memorització de cançons i poemes. | -Memorització de cançons i poemes. | -Memorització de cançons i poemes. |
| | -Associació d'informacions amb experiències anteriors i amb situacions semblants o diferents | -Associació d'informacions amb experiències anteriors i amb situacions semblants o diferents |

Expressió oral en situacions comunicatives segons les convencions de la llengua

| <i>Alumnes de 3 anys d'edat</i> | <i>Alumnes de 4 anys d'edat</i> | <i>Alumnes de 5 anys d'edat</i> |
|---|---|---|
| - Expressió oral mitjançant el gest, la paraula, mirada, entonació. - Esforç per parlar. - Ús de diverses estratègies i girs per a l'expressió de dubtes o dificultats. | - Expressió oral mitjançant el gest, la paraula, mirada, entonació. - Esforç per parlar. - Ús de diverses estratègies i girs per a l'expressió de dubtes o dificultats. | - Expressió oral mitjançant el gest, la paraula, mirada, entonació. - Esforç per parlar. - Ús de diverses estratègies i girs per a l'expressió de dubtes o dificultats. |

Reproducció d'alguns sons característics de la llengua estrangera que estudiem dins un context específic.

| <i>Alumnes de 3 anys d'edat</i> | <i>Alumnes de 4 anys d'edat</i> | <i>Alumnes de 5 anys d'edat</i> |
|---|---|---|
| - Reproducció de paraules imitant els moviments facials i corporals del mestre. - Reproducció de la paraula que diu el mestre en veu baixa amb la finalitat de recordar als alumnes quina paraula era. | - Reproducció de paraules imitant els moviments facials i corporals del mestre. - Reproducció de la paraula que diu el mestre en veu baixa amb la finalitat de recordar als alumnes quina paraula era. | - Reproducció de paraules imitant els moviments facials i corporals del mestre. - Reproducció de la paraula que diu el mestre en veu baixa amb la finalitat de recordar als alumnes quina paraula era. |

Reproducció del ritme i l'entonació d'ordres, preguntes i frases enunciatives treballades prèviament en un context significatiu.

| <i>Alumnes de 3 anys d'edat</i> | <i>Alumnes de 4 anys d'edat</i> | <i>Alumnes de 5 anys d'edat</i> |
|---|---|---|
| - Reproducció de frases imitant la forma com s'ha dit: to de veu, velocitat.. | - Reproducció de frases imitant la forma com s'ha dit: to de veu, velocitat.. | - Reproducció de frases imitant la forma com s'ha dit: to de veu, velocitat.. |

Reproducció oral del lèxic, rimes, cançons i missatges referits a ells mateixos, a les situacions habituals a l'aula i als temes treballats.

| <i>Alumnes de 3 anys d'edat</i> | <i>Alumnes de 4 anys d'edat</i> | <i>Alumnes de 5 anys d'edat</i> |
|--|--|--|
| - Reproducció acompanyada de les accions adients. - Imitació i reproducció de cançons, cantarelles, danses amb la veu i el cos. | - Reproducció acompanyada de les accions adients. - Imitació i reproducció de cançons, cantarelles, danses amb la veu i el cos. | - Reproducció acompanyada de les accions adients. - Imitació i reproducció de cançons, cantarelles, danses amb la veu i el cos. |

Participació activa en intercanvis orals en el context de l'aula o pròxims a l'alumnat: simulacions, representacions.

| <i>Alumnes de 3 anys d'edat</i> | <i>Alumnes de 4 anys d'edat</i> | <i>Alumnes de 5 anys d'edat</i> |
|---------------------------------|---|---|
| - Ús de fórmules de cortesia. | - Resposta verbal a salutacions, coments i altres missatges d'ús habitual a l'aula, memorització i reproducció de diàlegs | - Resposta verbal a salutacions, coments i altres missatges d'ús habitual a l'aula, memorització i reproducció de diàlegs |

CONTINGUTS DE FETS, CONCEPTES I SISTEMES CONCEPTUALS

Comunicació i llengua oral

| <i>Alumnes de 3 anys d'edat</i> | <i>Alumnes de 4 anys d'edat</i> | <i>Alumnes de 5 anys d'edat</i> |
|---|--|--|
| <p><i>Funcions comunicatives bàsiques</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Salutacions: hello, good morning... -Comiats: goodbye, by e... -Agraïments: thank you... | <p><i>Funcions comunicatives bàsiques</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Salutacions: hello, good morning... -Comiats: goodbye, by e... -Agraïments: thank you... | <p><i>Funcions comunicatives bàsiques</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Salutacions: hello, good morning... -Comiats: goodbye, by e... -Agraïments: thank you... |
| <p><i>Estructures sintàctiques bàsiques per a la comprensió i expressió oral</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Pròpies del món que envolta l'alumnat. -Utilitzades als contes populars, rimes, cançons infantils, endevinalles. | <p><i>Estructures sintàctiques bàsiques per a la comprensió i expressió oral</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Pròpies del món que envolta l'alumnat. -Utilitzades als contes populars, rimes, cançons infantils, endevinalles. -Relatives a sensacions, idees, gustos, sentiments. -Relacionades amb temes d'interès per a l'alumnat. | <p><i>Estructures sintàctiques bàsiques per a la comprensió i expressió oral</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Pròpies del món que envolta l'alumnat. -Utilitzades als contes populars, rimes, cançons infantils, endevinalles. -Relatives a sensacions, idees, gustos, sentiments. -Relacionades amb temes d'interès per a l'alumnat. |
| <p><i>Elements no lingüístics que faciliten la comprensió i expressió.</i></p> | <p><i>Elements no lingüístics que faciliten la comprensió i expressió.</i></p> | <p><i>Elements no lingüístics que faciliten la comprensió i expressió.</i></p> |
| <p><i>Vocabulari bàsic per a la comprensió i expressió oral.</i></p> | <p><i>Elements no lingüístics que faciliten la comprensió i expressió.</i></p> <p><i>Vocabulari bàsic per a la comprensió i expressió oral.</i></p> | <p><i>Elements no lingüístics que faciliten la comprensió i expressió.</i></p> <p><i>Vocabulari bàsic per a la comprensió i expressió oral.</i></p> |

CONTINGUTS D'ACTITUDS

Participació i adequació comunicativa

| <i>Alumnes de 3 anys d'edat</i> | <i>Alumnes de 4 anys d'edat</i> | <i>Alumnes de 5 anys d'edat</i> |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> -Iniciativa i interès per participar en situacions de comunicació oral. -Interès i satisfacció per ampliar el vocabulari i per parlar correctament. -Esforç per parlar de forma entenedora. -Curiositat davant d'altres llengües. - Participació activa en les activitats musicals. - Voluntat de perfeccionament en les activitats musicals. - Participació en les activitats de grup. - Compartiment de materials i eines en les activitats de grup. | <ul style="list-style-type: none"> -Iniciativa i interès per participar en situacions de comunicació oral. -Interès i satisfacció per ampliar el vocabulari i per parlar correctament. -Esforç per parlar de forma entenedora. -Curiositat davant d'altres llengües. - Participació activa en les activitats musicals. - Voluntat de perfeccionament en les activitats musicals. - Participació en les activitats de grup. - Compartiment de materials i eines en les activitats de grup. | <ul style="list-style-type: none"> -Iniciativa i interès per participar en situacions de comunicació oral. -Interès i satisfacció per ampliar el vocabulari i per parlar correctament. -Esforç per parlar de forma entenedora. - Participació activa en les activitats musicals. - Voluntat de perfeccionament en les activitats musicals. - Participació en les activitats de grup. - Compartiment de materials i eines en les activitats de grup. |

Espontaneïtat progressiva per com unicar-se en una llengua estrangera.

| <i>Alumnes de 3 anys d'edat</i> | <i>Alumnes de 4 anys d'edat</i> | <i>Alumnes de 5 anys d'edat</i> |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Desig per expressar sentiments i vivències. - Constància i superació en les produccions. | <ul style="list-style-type: none"> - Desig per expressar sentiments i vivències. - Constància i superació en les produccions. | <ul style="list-style-type: none"> - Desig per expressar sentiments i vivències. - Constància i superació en les produccions. |

3.2.2. Justificació de cada grup d'ítems i valoració del conjunt a la vista de l'acció duta a terme en el context escolar.

El grup d'ítems corresponent als continguts de procediments es centra en potenciar en els alumnes d'Educació Infantil les seves habilitats comprensives i memorístiques. Tanmateix, també s'espera d'aquests alumnes que estiguin capaços de desenvolupar el seu potencial comunicatiu en la llengua estrangera a través de: la reproducció de sons, ritmes, entonacions, etc.; expressar-se oralment en situacions comunicatives; reproduir el lèxic, cançons, rimes, etc. treballades a classe, i participar activament en totes i cadascuna de les situacions comunicatives creades a l'aula. Les característiques psico-evolutives concretes que caracteritzen als alumnes d'Educació Infantil els converteixen en aprenents d'una nova llengua amb un gran potencial. Són alumnes que tot just emergeixen a l'adquisició de processos psicològics com ho són: la percepció, la comprensió, la memòria, la capacitat d'associació, etc., i que, malgrat la seva manca de perícia en el domini d'aquestes habilitats, són capaços de comprendre: expressions senzilles acompanyades de les gesticulacions pertinents, vocabulari treballat a l'aula, algunes cançons i rimes apreses a classe, etc. Més enllà de limitar-se a demostrar la seva capacitat comprensiva mitjançant l'obediència física a preguntes i ordres concretes, aquests alumnes són capaços de mostrar sense complexos la seva gran mestria en l'art de reproduir missatges orals per imitació. Els alumnes d'Educació Infantil imiten el to de veu, el so, el ritme i totes i cadascuna de les característiques del missatge oral del model. Ho fan amb una cura, una manca de prejudicis i una desinhibició de la que només estan capaços aprenents d'aquestes edats.

D'aquí que resulti viable esperar que aquests alumnes, a més a més d'estar capaços de produir en la llengua estrangera de forma satisfactòria, també ho estiguin d'adquirir un grau de confiança suficient per a participar en les situacions comunicatives que tenen lloc a l'aula. És a dir, per contra del que hom podria esperar d'aprenents tant joves, escau estar predisposat a que aquests alumnes es comuniquin, s'expressin i produeixin en la llengua estrangera de forma espontània i significativa.

Aquestes afirmacions queden fonamentades a la tesi doctoral desenvolupada durant els anys 2000-2004 que porta per títol: "Iniciació a l'anglès com a llengua estrangera en Educació Infantil" (Piquer, 2004). D'aquesta recerca es desprèn que, l'aplicació a les aules del parvulari del CEIP Sant Cristòfor de Begues d'una proposta

didàctica elaborada a partir de la proposta curricular de llengua estrangera per a l'Educació Infantil que es presenta en aquesta memòria, és possible aconseguir resultats satisfactoris sense caure en propostes inviables, complicades ni d'elevat cost.

Els resultats recollits en aquesta recerca permeten cloure que el bon funcionament en l'avançament de la introducció de l'anglès al parvulari de qualsevol escola pública no té perquè radicar en la magnitud de la inversió material i humana que es faci. És possible aconseguir bons resultats a partir d'inversions molt més modestes i realistes sempre i quan es contemplin els següents factors: la correcta formació i preparació del professorat responsable, la implicació de tota la comunitat educativa en aquesta iniciativa, la planificació de la proposta didàctica que permeti l'avançament en la introducció de la llengua estrangera i l'obtenció dels recursos humans i materials necessaris. Aquests factors no poden ser fruit de la improvisació ni la precipitació, requereixen la convicció del professorat responsable, així com la seva implicació i compromís en el procés de formació específica pel desenvolupament de la nova tasca docent. És molt important que el claustre i el personal administratiu al càrrec donin el seu suport incondicional a la nova iniciativa tot cooperant amb els docents responsables i vetllant per l'èxit del procés d'avançament en la introducció de la llengua estrangera a l'Educació Infantil. D'altra banda, s'imposa la necessitat de realitzar una recerca prèvia en el camp de la didàctica de l'anglès a les aules d'Educació Infantil que doni les bases teòriques i pràctiques necessàries per a demostrar que és possible avançar la introducció de l'anglès al parvulari a tenor de les necessitats específiques, pròpies del centre docent en qüestió. A partir d'aquesta recerca es podrà dissenyar una proposta didàctica motivadora, aplicable, avaluable i econòmicament viable.

En el cas de la proposta didàctica dissenyada pel CEIP Sant Cristòfor de Begues, no es van deixar de banda d'altres aspectes importants a tenir en compte per a garantir-ne l'èxit: establir horaris lectius d'instrucció en llengua anglesa, afavorir la introducció d'elements motivadors en el disseny de les programacions i vetllar per crear situacions de comunicació a l'aula.

L'establiment d'horaris no va estar feina fàcil. D'una banda, va caler seguir les prescripcions marcades pel Departament d'Ensenyament i per la mateixa escola en matèria de confecció d'horaris i, d'altra banda es va procurar que tots els alumnes poguessin rebre uns mínims d'instrucció en llengua anglesa per tal que el contacte amb aquesta no resultés anecdòtic.

D'altra banda també es va pensar en la necessitat de captar l'atenció i l'interès dels alumnes al llarg de les diferents sessions. És per això que les programacions d'aula es van fer tenint en compte els gustos dels alumnes. És a dir, fent una selecció d'activitats motivadores que poguessin complaure les seves expectatives, vetllant per l'establiment de rutines i activitats repetitives que engresquessin els alumnes a participar, comptant amb la participació d'altres adults a les aules, creant nous espais de treball... etc.

Direm també que la creació de situacions de comunicació a l'aula va estar una tasca prioritària en el disseny de la proposta dissenyada. Es va vetllar, sobretot, perquè aquestes situacions de comunicació fossin espontànies i autònomes. Procurant que els alumnes adquirissin un fons de vocabulari important al llarg de tot el curs i que, a mesura que anessin guanyant confiança i seguretat en l'aprenentatge de la llengua, en fessin ús de forma autònoma i creativa.

En conclusió, direm que qualsevol proposta didàctica elaborada a partir de la proposta curricular de llengua estrangera a l'Educació Infantil presentada, ha de procurar apropar els alumnes a l'anglès a través de l'ensenyament no formal de la llengua. Ha d'afavorir que els alumnes experimentin la primera presa de contacte amb la llengua estrangera de forma atractiva i tot motivant-los a reproduir petits diàlegs espontanis i significatius.

És a dir, s'han d'eliminar les activitats relacionades amb l'ensenyament formal de la llengua i s'han de deixar de banda metodologies, estratègies i tècniques tradicionals per tal de donar suport a noves formes d'ensenyar i aprendre llengües estrangeres.

3.3. Aspectes organitzatius.

L'avançament de la introducció de l'anglès a l'Educació Infantil no pot realitzar-se al marge de les necessitats, possibilitats i limitacions de l'escola d'acollida. És a dir, l'escola en general, i l'especialista al càrrec en particular, han de fer seva la proposta i adequar-la a la idiosincràsia del centre.

El treball realitzat en el marc de la llicència d'estudis desenvolupada durant el curs acadèmic 2006-2007 parteix d'un model escolar realista. És a dir, d'un centre que compta amb: una dotació de recursos materials inferior al que seria desitjable, una disponibilitat de mobiliari i d'espais limitada, uns horaris lectius que no sempre s'adeqüen a les necessitats de l'alumnat, de l'assignació d'un professorat responsable a qui pot mancar: la convicció personal, l'experiència prèvia a l'etapa d'Educació Infantil, el suport i recolzament de l'entorn, l'assessorament necessari per a introduir la llengua estrangera a l'etapa d'Educació Infantil amb èxit i sense caure en situacions que impliquin un grau de dificultat excessiu, etc.

Partint d'aquest marc de referència, presentem una proposta adreçada a l'avançament en la introducció de l'anglès a l'Educació Infantil a partir de l'ensenyament de continguts curriculars *en anglès*, en comptes de promoure l'avançament de l'assignatura d'anglès. Aquest fet es tradueix en un ensenyament no tradicional de la llengua basat en la instrucció *en anglès* d'aspectes concrets d'algunes àrees del currículum, i no en la instrucció *de l'anglès* com a matèria. La seva implementació a les escoles requereix d'un esforç constant i conjunt del professional docent i dels alumnes per a aconseguir que aquests últims prenguin consciència de la llengua, la trobin atractiva i s'atreveixin a reproduir petits diàlegs. L'ensenyament *en anglès* presenta una situació d'instrucció en la que l'objectiu d'aprenentatge deixa de ser l'idioma, que passa a convertir-se en el mitjà de comunicació, per a ser-ho l'activitat concreta de l'àrea que s'està treballant (com ara, una activitat plàstica).

Tanmateix, una tasca d'aquest abast no pot realitzar-se deixant al marge aspectes tant fonamentals com ara:

1. El perfil del professional docent al càrrec.
2. Les repercussions de l'acollida de la iniciativa en el centre.
3. L'elaboració d'horaris.
4. La definició dels cursos en els que es preveu iniciar l'avançament.

Amb la finalitat de definir els aspectes citats, així com els trets característics que defineixen la nostra proposta, procedim a fer-ne una descripció detallada.

3.3.1. Perfil del professional docent: algunes recomanacions.

Conscients de la realitat que viuen la major part de les escoles del nostre país, creiem que són pocs els centres que compten amb un professional compromès a avançar la introducció de l'anglès a l'Educació Infantil qui, a més de tenir l'especialitat d'anglès, sigui també especialista en Educació Infantil. No existeix cap mena de dubte de que aquest seria el perfil del professional ideal per a desenvolupar aquesta tasca. Tanmateix, creiem que existeixen altres opcions que, malgrat no ésser tan idònies com la que acabem de descriure, s'adeqüen més a les necessitats i possibilitats reals de les nostres escoles.

Les opcions que nosaltres considerem més adequades atenent: les necessitats i el potencial de l'alumnat d'Educació Infantil, el funcionament del parvulari a les nostres escoles, les demandes administratives i burocràtiques, les exigències que implica l'ensenyament d'una llengua estrangera a l'escola, la naturalesa de la proposta que presentem a través d'aquests materials, etc., són les següents: la d'un especialista d'anglès motivat a desenvolupar la introducció de la llengua estrangera al parvulari, i la d'un especialista d'Educació Infantil amb un bon coneixement de la llengua anglesa.

La primera d'aquestes dues opcions considerem que pot resultar una aposta arriscada si l'especialista d'anglès no té experiència, o bé està familiaritzat, amb el parvulari. Considerem que estar motivat a treballar a l'Educació Infantil no és suficient per a desenvolupar aquesta tasca amb garanties d'èxit. Aquesta etapa és molt diferent a la de l'Educació Primària i, en conseqüència, el seu bon funcionament requereix de mètodes, espais, recursos i professionals especialitzats.

Ens manifestem defensors de la segona opció ja que creiem que el perfil de l'especialista d'Educació Infantil amb bons coneixements de la llengua anglesa és una bona opció per a introduir la llengua estrangera al parvulari. Estem segurs de que entre els especialistes d'Educació Infantil de les nostres escoles podrem trobar algú que tingui un bon domini de l'anglès sense necessitat de tenir l'especialitat de llengua estrangera. Si, a més a més, aquest professional manifesta interès per a enfrontar-se al repte que suposa introduir l'anglès al parvulari, estarem al davant de la persona per a la qual han estat dissenyats els nostres materials.

És a dir, per a algú que coneix bé el parvulari i que està familiaritzat amb els processos metodològics que funcionen en aquest entorn i que, per aquest senzill motiu, està convençut de que és possible ensenyar i aprendre coses a les aules d'Educació Infantil *en anglès*. La nostra recomanació és aprofitar el coneixements lingüístics d'anglès que pugui tenir, si més no, un dels especialistes d'Educació Infantil del centre.

Tal com hem assenyalat anteriorment, no hem de caure en el risc del fracàs que suposa per a la nostra iniciativa "obligar" a l'especialista d'anglès del centre a completar el seu horari amb classes d'anglès al parvulari, ni tampoc creiem que sigui imprescindible que un dels especialistes d'Educació Infantil del centre ho sigui també d'anglès. Serà suficient amb que, si més no, un dels especialistes d'Educació Infantil tingui un bon coneixement de la llengua estrangera i, sempre i quan sigui possible, també de la seva didàctica. Aquests coneixements pel que fa al domini de l'anglès hauran pogut ésser assolits per: interessos personals envers l'aprenentatge de l'anglès, autoformació a partir de cursos i estades a l'estranger, per ascendència familiar anglosaxona, experiència prèvia en l'ensenyament de la llengua anglesa, etc. El seu coneixement de la realitat educativa de l'Educació Infantil, així com el domini de la llengua estrangera, el converteixen en un professional potencialment vàlid pel desenvolupament de la tasca d'introduir la llengua estrangera a les aules del parvulari.

3.3.2. Repercussions de l'acollida de la iniciativa en el centre.

No hem d'oblidar que l'acollida de la iniciativa d'avançar la introducció de l'anglès al parvulari a l'escola no queda exempta de dificultats que es tradueixen en sacrificis que haurà d'assumir tot el claustre de professors/es del centre. Que un centre aculli la iniciativa d'avançar la introducció de l'anglès al parvulari seguint les pautes de la proposta didàctica que proposem en els nostres materials implica:

- Incentivar al nou especialista d'anglès a infantil a coordinar-se amb els seus companys d'etapa, i també amb els que comparteixen la seva nova especialitat de mestre/a d'anglès.
- Sacrificar les tasques tradicionals del mestre de reforç del parvulari, responsabilitat que recauria en la resta d'especialistes d'infantil del centre (tutors/es i mestre/a de reforç en cas de tractar-se d'una escola de

double línia) quan lliuressin perquè els seus alumnes estiguessin fent classe *en anglès*.

- Conscienciar al claustre de l'escola de la responsabilitat que té d'assumir les mancances que pugui patir el parvulari arran de la incorporació al centre de la nova iniciativa (establir calendaris de substitucions evitant alteracions significatives al parvulari, assumint tasques de reforç al parvulari, afavorint el desdoblament de grups al parvulari si escau, etc.).
- Vetllar per garantir la continuïtat de la iniciativa d'avançament en la introducció de l'anglès a l'Educació Infantil al llarg de tota l'etapa d'Educació Primària.
- Engrescar a l' /els especialista/es d'anglès d'Educació Primària del centre a que, a partir de la coordinació amb l'especialista d'anglès a infantil, actualitzi les seves programacions atenent al fet que, en el futur, els alumnes que pugin del parvulari ho faran amb un coneixement d'anglès previ, etc.

Tanmateix, creiem que cada realitat escolar ofereix un mapa organitzatiu únic i exclusiu, és per això que considerem que, en última instància, serà l'organització interna de cada centre la que marcarà les pautes d'adjudicació de places i distribució horària necessàries per a la introducció de l'anglès a l'Educació Infantil.

3.3.3. L'horari.

La proposta que presentem en aquesta memòria s'ha elaborat partint de la idea d'avançar la introducció de l'anglès sota una perspectiva significativa i comunicativa. A més a més, s'ha procurat que aquest avançament no modifiqui significativament ni els horaris dels alumnes i els professors, ni la programació prevista per als cursos del segon cicle d'Educació Infantil. És a dir, el que es pretén és introduir l'ensenyament de l'anglès partint sempre de la realitat educativa del centre així com també de la disposició de recursos temporals, humans i materials existents.

Per aquests motius s'ha vetllat perquè l'avançament es porti a terme el més aviat possible, és a dir, fent-lo coincidir amb l'arribada dels alumnes a l'escola.

El fet que el currículum d'Educació Infantil es caracteritzi per ésser flexible i per estar adequat a les necessitats dels nòvinguts, resulta ideal per a encabir un nou element innovador com és la introducció de la llengua estrangera (Piquer, 2004).

Un cop definits els cursos als quals van adreçats els nostres materials, cal definir alguns aspectes claus. La distribució temporal i horària és un dels factors que s'ha de concretar de forma acurada des d'un principi. L'horari establert serà l'instrument mitjançer que permetrà la implementació dels materials presentats al parvulari.

Segons això, les sessions haurien de ser curtes però freqüents, diàries si fos possible, fet que afavoriria un contacte continuat amb la llengua meta. A la vegada l'alumnat hauria d'agrupar-se preferiblement en grups reduïts (15 o menys) per tal de donar-los més oportunitat de parlar i una atenció més personalitzada (Generalitat de Catalunya, 2004:7).

L'horari que presentem a continuació ha estat pensat per a una escola de doble línia on l'hora d'entrada dels alumnes sigui les nou del matí, el descans del migdia es faci a les dotze, les sessions de la tarda comencin a les tres i la jornada escolar finalitzi a les cinc. En tant que només es tracta d'un exemple, escau que cada centre el faci propi i l'adeqüi a les seves necessitats i possibilitats.

El que pretenem amb aquest model d'horari és oferir una pauta organitzativa centrada en: prioritzar la necessitat de proporcionar als alumnes una formació en llengua anglesa freqüent (de més de dues hores d'instrucció *en anglès* a la setmana); implicar, directa o indirectament, tots els/les mestres de l'escola; treballar amb grups d'alumnes reduïts per tal que la instrucció resulti el més personalitzada possible; vetllar perquè les sessions siguin freqüents i de curta durada tot evitant que puguin resultar llunyanes i feixugues pels alumnes, etc.

Per a fer-ho, conscients de les limitacions materials i humanes amb les que topen la major part de les escoles, i respectant la idiosincràsia particular de cada centre, s'ofereix a continuació un model d'horari que, lluny de resultar prescriptiu, només pretén orientar als professionals de les escoles envers la complicada tasca que suposa confeccionar l'horari per a la introducció de l'anglès a l'Educació Infantil.

Proposta d'horari per a la introducció de l'anglès a l'Educació Infantil:

| DILLUNS | | DIMARTS | | DIMECRES | | DIJOUS | | DIVENDRES | |
|--------------|---------------------|---------------------|--|---------------------|--|---------------------|--|---------------------|--|
| 9:00 - 9:45 | TALLERS P-4A GRUP 1 | TALLERS P-4B GRUP 1 | | TALLERS P-4A GRUP 2 | | TALLERS P-4B GRUP 2 | | SESSIÓ AMB P-4A | |
| 9:45 - 10:30 | TALLERS P-4A GRUP 2 | TALLERS P-4B GRUP 2 | | TALLERS P-4A GRUP 1 | | TALLERS P-4B GRUP 1 | | SESSIÓ AMB P-4B | |
| 10:30-11:00 | PATI | PATI | | PATI | | PATI | | PATI | |
| 11:00-11:30 | SESSIÓ AMB P-3A | SESSIÓ AMB P-3B | | SESSIÓ AMB P-3A | | SESSIÓ AMB P-3B | | SESSIÓ AMB P-3A | |
| 11:30-12:00 | SESSIÓ AMB P-3B | SESSIÓ AMB P-3A | | SESSIÓ AMB P-3B | | SESSIÓ AMB P-3A | | SESSIÓ AMB P-3B | |
| 12:00-15:00 | MIGDIA | MIGDIA | | MIGDIA | | MIGDIA | | MIGDIA | |
| 15:00-16:00 | SESSIÓ AMB P-5A | TALLERS P-5A GRUP 1 | | TALLERS P-5B GRUP 1 | | TALLERS P-5A GRUP 2 | | TALLERS P-5B GRUP 2 | |
| 16:00-17:00 | SESSIÓ AMB P-5B | TALLERS P-5A GRUP 2 | | TALLERS P-5B GRUP 2 | | TALLERS P-5A GRUP 1 | | TALLERS P-5B GRUP 1 | |

Aquest model d'horari ha estat confeccionat partint de la idea de proporcionar als alumnes el màxim temps d'instrucció en anglès possible. Concretament, han estat els grups de P-3 els que més s'han "mimat" a l'hora d'ubicar el seu horari d'anglès dins de la jornada escolar. Per tractar-se del grup d'aprenents més joves del centre, es considera que respectar el seu procés d'adaptació a l'escola, la seva limitada capacitat d'atenció (característica destacable del seu desenvolupament maduratiu), la seva necessitat de seguir i respectar les rutines pautades per la dinàmica escolar...etc., resulta fonamental a l'hora de confeccionar un horari pensat en l'avançament en la introducció de l'anglès com a llengua estrangera. Tanmateix, la confecció de l'horari dels alumnes de P-4 i P-5 s'ha fet també respectant les necessitats d'aquests alumnes i els objectius de les diferents àrees del currículum d'aquests cursos.

A continuació s'especifica la quantitat d'hores d'instrucció que reben els alumnes i que imparteix l'especialista d'anglès en Educació Infantil.

| | |
|--|-------------------|
| TOTAL D'HORES D'ENSENYAMENT EN ANGLÈS QUE REBEN ELS ALUMNES A LA SETMANA | |
| ALUMNES DE P-3 | 2 HORES 30 MINUTS |

| | |
|---|-------------------|
| ALUMNES DE P-4 | 2 HORES 15 MINUTS |
| ALUMNES DE P-5 | 3 HORES |
| TOTAL D'HORES D'ENSENYAMENT EN ANGLÈS IMPARTIDES PER L'ESPECIALISTA | |
| ALUMNES DE P-3 | 5 HORES |
| ALUMNES DE P-4 | 7 HORES 30 MINUTS |
| ALUMNES DE P-5 | 10 HORES |

Les taules mostren que la dedicació horària del professional docent i la quantitat d'hores d'instrucció *en anglès* que reben els alumnes varia en funció dels cursos. A continuació, procedirem a justificar la idoneïtat d'aquest horari i a detallar els motius pels quals creiem que és una bona elecció per a l'avançament en la introducció de l'anglès al parvulari.

3.3.3.1.L'horari de P-3.

Els alumnes de P-3 reben un total de dues hores i dos quarts d'instrucció *en anglès* a la setmana. Aquesta dedicació a l'ensenyament i aprenentatge de la llengua estrangera en aquest curs resulta significativa, sobretot atès que aquest és el grup d'alumnes al que l'especialista menys temps del seu horari hi dedica.

Aquest fet és degut al nostre plantejament de proporcionar la instrucció *en anglès* amb tot el grup. L'objectiu d'aquesta mesura és el d'optimitzar al màxim les sessions *en anglès* amb aquest alumnes. Per a fer-ho, proposem un plantejament metodològic centrat en el *format*. El *format* parteix de la convicció que un contacte freqüent i de curta durada amb la llengua estrangera afavorirà l'adquisició progressiva d'aquesta per part dels alumnes. Així doncs, atenent la necessitat de garantir sessions freqüents i de curta durada a les aules de P-3, hem vetllat perquè la nostra elecció horària s'adeqüi a les exigències del *format*.

Proposta d'horari per a la introducció de l'anglès a P-3:

| 10:30-11:00 | PATI | PATI | PATI | PATI | PATI |
|-------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| 11:00-11:30 | SESSIÓ AMB P-3A | SESSIÓ AMB P-3B | SESSIÓ AMB P3-A | SESSIÓ AMB P-3B | SESSIÓ AMB P3-A |

Així doncs, la nostra proposta horària pels alumnes de P-3 ha implicat reservar un espai diari, de curta durada, de dinàmica repetitiva i rutinària, i de gran interès pels alumnes per tractar-se d'un temps adreçat als contes, les cançons, els titelles, etc. Per a fer-ho, hem reservat la sessió posterior a l'estona d'esbarjo dels alumnes. D'aquesta forma garantim un horari d'instrucció fix que no interfereix en l'adquisició d'hàbits a través de les rutines diàries (saludar, posar-se la bata, seure a la catifa, passar llista, mirar el temps, etc.) que normalment tenen lloc a primera hora del matí. Som conscients de que la primera sessió del dia és una de les més valuoses de la jornada escolar ja que permet treballar amb uns alumnes descansats i receptius a l'assimilació de continguts. És per això que pensem que hagués estat massa agosarat reservar aquesta sessió per a la instrucció *en anglès* i que, fàcilment haguéssim topat amb el recel dels/les tutors/es d'aquests cursos a voler-les sacrificar.

Amb la finalitat de buscar una alternativa, hem considerat que les sessions posteriors al pati també permeten al professional de treballar amb alumnes disposats a parar atenció ja que venen de jugar i distreure's durant l'estona d'esbarjo. Malgrat aquests avantatges, aquesta opció horària no queda exempta d'inconvenients. El més important d'aquests és el fet d'haver de compartir el període d'instrucció en llengua anglesa amb l'espai temporal adreçat a l'adquisició d'hàbits posteriors a l'esbarjo: entrar a la classe després del pati, rentar-se mans i cara, beure aigua, etc. Així com també els previs al descans del migdia: recollir la classe, treure's la bata per marxar a casa o al menjador, fer fila per sortir, acomiadar-se, etc.

D'altra banda, el fet que l'horari proposat vagi adreçat a una escola de doble línia, ens obliga a aclarir alguns aspectes relacionats amb l'assignació de les sessions a cada grup de P-3. Hem valorat l'opció d'alternar sessions com la més adequada donades les característiques d'aquests alumnes. La nostra proposta és la d'intercanviar l'ordre de les classes de tal manera que alguns dies siguin els alumnes de P-3 A els que tinguin la sessió just després d'entrar del pati i uns altres la tinguin just abans de marxar a casa a dinar o al menjador. Amb els alumnes de P3-B succeeix just a l'inrevés. Amb aquest plantejament horari garantim que no sigui sempre el mateix grup d'alumnes el que hagi de patir el desavantatge que suposa tenir la sessió d'anglès just després del pati.

Tal com ja hem comentat, les activitats rutinàries pròpies de les sessions que venen a continuació de l'esbarjo: treure's l'abric, rentar-se la cara i les mans, beure aigua, etc. comporten una major despesa de temps que no pas les prèvies a que els alumnes es preparin per marxar a casa a dinar o al menjador. D'aquí que, a efectes reals, aquestes sessions difícilment puguin arribar als vint-i-cinc minuts de durada. És per això que, per tal d'optimitzar al màxim el període d'instrucció en llengua anglesa, es recomana agilitzar el procés d'adquisició d'hàbits i, fins i tot, vetllar perquè aquests es duguin a terme, progressivament, en la llengua estrangera.

3.3.3.2.L'horari de P-4.

Els alumnes de P-4 reben un total de dues hores i un quart d'instrucció *en anglès* a la setmana mentre el professional hi dedica set hores i trenta minuts del seu horari. Aquesta descoordinació horària és deguda al desdoblament de grups per a la realització de les sessions de tallers de plàstica *en anglès*. La idiosincràsia d'aquestes sessions requereix treballar amb grups reduïts per tal de poder oferir als alumnes una atenció més individualitzada.

Proposta d'horari per a la introducció de l'anglès a P-4:

| | DILLUNS | DIMARTS | DIMECRES | DIJOUS | DIVENDRES |
|--------------|----------------------|---------------------|---------------------|---------------------|-----------------|
| 9:00 - 9:45 | TALLERS P- 4A GRUP 1 | TALLERS P-4E GRUP 1 | TALLERS P-4A GRUP 2 | TALLERS P-4B GRUP 2 | SESSIÓ AMB P-4A |
| 9:45 - 10:30 | TALLERS P-4A GRUP 2 | TALLERS P-4E GRUP 2 | TALLERS P-4A GRUP 1 | TALLERS P-4B GRUP 1 | SESSIÓ AMB P-4B |
| 10:30-11:00 | PATI | PATI | PATI | PATI | PATI |

La nostra proposta horària ubica les sessions *en anglès* amb els alumnes de P-4 a la primera franja del matí. Aquesta decisió s'ha pres atenent, entre d'altres, dos motius principals. El primer d'ells és el fet que els alumnes de P-4 tenen més assolides les activitats rutinàries (posar-se la bata, passar llista, mirar el temps, posar la data, etc.) que no pas els de P-3. Per aquest motiu considerem que dedicar les primeres hores de la

jornada escolar dels alumnes de P-4 a la realització de les sessions d'anglès, mai no pot tenir el mateix impacte que fer-ho amb els de P-3.

D'altra banda, hem considerat més escaient col·locar les sessions d'anglès amb els alumnes de P-4 dins d'aquesta franja que no pas les dels alumnes de P-5. Aquests últims es troben immersos en el procés d'adquisició de la lecto-escritura, fet que pot comportar més d'una situació d'estrès tant pel professorat com pels alumnes per tractar-se del curs en el que finalitza l'etapa d'Educació Infantil. És per aquest motiu que hem desestimat la possibilitat d'ubicar les sessions d'anglès de P-5 a primera hora del matí.

Les sessions de plàstica *en anglès* s'organitzen vetllant perquè la meitat d'alumnes d'un grup realitzi activitats en anglès amb l'especialista mentre l'altra meitat ho fa a l'aula amb el/la tutor/a en la llengua vehicular, el català. Aquesta distribució de l'alumnat permet treballar amb grups reduïts sense fer una despesa extraordinària d'activitats ni de personal. És així perquè la mateixa programació setmanal serveix per a les dues meitats dels dos grups del curs essent el/la tutor/a i l'especialista d'anglès a infantil els encarregats de portar aquesta tasca a terme.

Les sessions *en anglès* dels divendres van adreçades a tot el grup classe i conserven la filosofia de les sessions *en anglès* de P-3. Es tracta de classes adreçades a repassar i ampliar els coneixements adquirits *en la llengua anglesa* amb anterioritat. L'objectiu final és que els alumnes incorporin aquests coneixements al seu registre personal i els utilitzin als tallers de plàstica per a comunicar-se *en anglès*.

3.3.3.3.L'horari de P-5.

Els alumnes de P-5 reben un total de tres hores d'instrucció *en anglès* a la setmana mentre el professional hi dedica deu hores del seu horari. Aquesta descoordinació horària és deguda, a l'igual que succeí en el cas de P-4, al desdoblament de grups per a la realització de les sessions de tallers de plàstica *en anglès*.

Proposta d'horari per a la introducció de l'anglès a P-5:

| 12:00-15:00 | MIGDIA | MIGDIA | MIGDIA | MIGDIA | MIGDIA | MIGDIA | MIGDIA | MIGDIA | MIGDIA |
|-------------|------------------|-------------------|--------|-------------------|--------|-------------------|--------|-------------------|--------|
| 15:00-16:00 | SESSIÓ AMB P-5 A | TALLERS GRUP 1 | P-5A | TALLERS GRUP 1 | P-5 B | TALLERS GRUP 2 | P-5 A | TALLERS GRUP 2 | P-5B |
| 16:00-17:00 | SESSIÓ AMB P-5 B | TALLERS GRUP 2 | P-5A | TALLERS GRUP 2 | P-5 B | TALLERS GRUP 1 | P-5 A | TALLERS GRUP 1 | P-5B |

La franja horària de la tarda queda assignada als alumnes de P-5. Aquesta decisió s'ha pres pensant en dos aspectes fonamentals. El primer d'ells és el de respectar les hores de més receptivitat d'aquests alumnes (les hores del matí) per a la realització de les activitats adreçades al desenvolupament del raonament lògic dels alumnes i l'adquisició de la lecto-escriptura. El segon és el d'assignar-los-hi les sessions més llargues de la jornada, les de la tarda, atenent que les possibilitats d'atenció i concentració d'aquests alumnes, així com el grau de coneixement de la llengua estrangera, són superiors a les dels seus companys de P-3 i P-4.

La quantitat d'hores de contacte amb la llengua meta, si bé és molt important, no és l'únic aspecte que cal tenir en compte. En aquesta primera etapa és indispensable que hi hagi una bona planificació en el treball de totes les llengües d'aprenentatge, un mateix tipus de metodologia, així com un cert lligam entre els temes que es treballen en altres àrees (Generalitat de Catalunya, 2004:9).

3.3.4. Definició dels cursos en els que es preveu iniciar l'avançament.

La introducció de l'anglès al parvulari s'ha de realitzar seguint una estratègia d'apropament a la llengua determinada. Existeixen diverses opcions per a introduir l'anglès a l'etapa d'Educació Infantil. D'una banda, existeix la possibilitat de començar introduint l'anglès a P-3 i, en un període de temps de tres cursos acadèmics, acabar fent-ho a tot el parvulari. Aquesta opció, malgrat permeti introduir la llengua de forma tranquil·la i progressiva, és susceptible de comptar amb detractors. Entre ells destacarien les famílies dels alumnes de P-4 i P-5, que difícilment es resignarien a acceptar que els seus fills no aprenguessin la llengua estrangera a l'escola mentre ho estiguessin fent els seus companys de P-3.

Com alternativa a aquesta opció, existeix la possibilitat d'introduir la llengua estrangera al parvulari seguint altres opcions: iniciant als nostres alumnes a P-5; fent-ho a P-4 i P-5 simultàniament, o bé introduint l'anglès a P-3, P-4 i P-5 alhora. En qualsevol d'aquests tres casos, tenint en compte la nostra proposta de tallers de plàstica *en anglès* pels cursos de P-4 i P-5, convé prendre una sèrie de mesures per tal d'evitar la possibilitat de fracàs.

Desde nuestro punto de vista es fundamental desarrollar competencia lingüística previa a la introducción sistemática de AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera), de otro modo esta opción resulta de difícil aplicación. Es necesario contar con una competencia inicial mínima que permita la suficiente fluidez y que no convierta el trabajo en algo tan alejado de las capacidades de nuestro alumnado que genere desmotivación y desinterés (Pérez y Roig, 2004:113).

És a dir, sense haver assolit un nivell de competència lingüística en llengua anglesa previ, difícilment podran els alumnes de P-4 i P-5 gaudir de les sessions de plàstica *en anglès* (AICLE) que es proposen en aquesta memòria.

Tanmateix, no costa d'intuir que una programació diferent, de caire més similar a la duta a terme amb els alumnes de P-3, pot ser hagués funcionat millor amb els alumnes de P-4 (Piquer, 2004:266).

A la llum de la nostra experiència valorem que un plantejament de treball de característiques similars al que presentem a la proposta de P-3, afavoriria en els alumnes de P-4 i P-5 un primer contacte amb la llengua plaenter i adequat a les seves necessitats. Progressivament, es recomana anar ampliant aquests programes de contacte inicial amb la llengua amb les propostes de tallers de plàstica *en anglès* especialment dissenyats pels alumnes d'aquests cursos. Tot això es recomana portar-ho a terme a les aules seguint l'horari d'anglès pels alumnes de P-4 i P-5 proposat. Aquest fet implicaria la correspondència directa entre les hores de dedicació de l'especialista a aquests cursos, i les hores d'instrucció *en anglès* rebuda pels alumnes (tres hores i dos quarts a cada grup de P-4, i cinc hores a cada grup de P-5). Donat l'increment en el temps d'exposició a la llengua estrangera del que gaudirien els alumnes de P-4 i P-5 a l'escola, valorem que el seguiment de la "proposta d'apropament inicial a la llengua estrangera" suggerida, durant el primer trimestre del curs, seria suficient perquè els alumnes establissin un primer contacte amb l'anglès de qualitat. Un cop finalitzat el període de desenvolupament de la competència lingüística prèvia dels alumnes, ens trobaríem en

disposició de iniciar-los en l'*AICLE* (Aprentatge Integrat de Continguts i Llengua Estrangera). Per a fer-ho, recomanem seguir, durant el segon i tercer trimestre del curs, l'horari proposat pels alumnes de P-4 i P-5 tot integrant les sessions de "Tallers de plàstica *en anglès*" que es presenten en aquesta memòria.

Si guina sigui l'estratègia seguida al centre per a introduir l'anglès al parvulari, es recomana triar-la amb realisme i prudència. Atenent les exigències organitzatives del centre, vetllant perquè l'especialista tingui la formació i el suport necessaris pel desenvolupament d'aquesta tasca, plantejant aquesta iniciativa amb perspectives de garantir-ne la continuïtat i, sobretot, procurant que els alumnes i l'especialista d'anglès al parvulari visquin aquest procés com una experiència grata i plaent, sense angoixes ni frustracions innecessàries.

4. INVESTIGACIÓ EMPÍRICA I: PROPOSTA DIDÀCTICA PER A LA INTRODUCCIÓ DE L'ANGLÈS A P-3.

4.1. La introducció de l'anglès a P-3 a través del *format*.

En el disseny i elaboració de la proposta didàctica de P-3 que presentem a continuació s'han seguit les pautes marcades per la corrent metodològica del *format*.

El format és una estructura d'acció coneguda i compartida entre l'adult i l'alumne on la intencionalitat és reconeguda per tots dos interlocutors i en la qual les intencions de l'adult són sempre reconegudes per l'alumne, i on, gràcies a les rutines prèviament establertes, els alumnes tenen la possibilitat de mantenir interaccions significatives i eficaces amb els seus interlocutors (Bruner, 1984).

L'ús d'aquesta metodologia per a l'ensenyament de llengües estrangeres requereix del professional docent, d'una banda, la capacitat necessària per portar a la pràctica amb èxit les activitats que integren les sessions d'anglès amb els alumnes de P-3. A més a més, exigeix certa habilitat en l'ús de les estratègies de comunicació inclosa la no verbal. També suposa pel professorat la capacitat de desenvolupar un clima adequat a l'aula, això implica crear situacions motivadores per a l'aprenentatge.

Aquestes exigències són, per altra banda, recompensades amb els avantatges que comporta l'ús dels *formats* a les classes de llengua estrangera: s'obliga als infants a parlar des del començament ja que la comprensió i l'expressió es donen de forma simultània o, almenys, molt encadenada; i es produeix la repetició contextualitzada i divertida d'estructures lingüístiques que, com que s'aprenen en un context significatiu pels nens, seran més fàcilment aplicables a d'altres situacions (Piquer, 2006).

4.2. Aspectes organitzatius a tenir en compte en la introducció de l'anglès a P-3.

A més de bona coordinació entre les/els mestres, també s'imposa la necessitat de pensar en un plantejament de sessions motivador i engrescador alhora que rutinari i repetitiu. Els alumnes de P-3 manifesten gran interès envers les activitats d'aprenentatge que giren al voltant de la literatura infantil, les cançons, les danses i, en general folklore dels infants, el món de la representació teatral, els titelles, etc., així és que aquests elements hauran d'ésser protagonistes indispensables de la nostra programació.

Pel que fa a les rutines i els elements repetitius, cal pensar que, puntualment i de forma constant, s'han de repetir sessions i, fins i tot, programacions setmanals al llarg del curs ja que aquestes portaran l'element de rutina i repetició del que es parlava amb anterioritat.

Children can't remember things for a long time if they are not recyded. So, the materials used in the classroom must reuse the language in different situations at short intervals. This implies that the teacher should never think that a particular topic has been "covered". The same language used in the topic should be used again in the near future in a different situation (Lobo, 2003:3).

Els alumnes gaudeixen quan poden participar activament en el desenvolupament de les sessions: s'engresquen cantant quan coneixen la cançó que els hi presentem, s'impliquen activament quan tenen expectatives sobre el que succeirà a continuació, gaudeixen de compartir amb la mestra la presentació dels materials que ella porta ocult en el seu "carret" i que va presentant a mesura que avança la sessió, participen quan saben el tipus de comunicació que reproduïx la mestra amb el seu titella, anticipen aconteixements quan saben el que passarà en el conte que s'està explicant, imiten quan coneixen el vídeo que se'ls hi presenta, etc.

És per aquests motius, entre d'altres, que esdevé imperatiu fer el disseny d'una programació flexible, oberta a modificacions i a canvis i, sobretot, oberta a la possibilitat de repeticions constants i a la inclusió, molt controlada, d'elements i activitats noves.

4.2.1. Temporització del curs de P-3.

S'ha elaborat el programa pel curs de P-3 prenent la setmana com nucli temàtic tot proposant programacions setmanals sense tenir en compte la correspondència amb la distribució mensual.

Es fa així per tal de no passar per alt les setmanes que es perden per vacances, per començament i acabament del curs a meitat dels mesos de Setembre i Juny, per possibles alteracions en l'horari degut a organitzacions internes del centre, per interès de la mestre/a i/o els alumnes en voler repetir alguna/es programació/ons al llarg del curs, per donar marge a la possibilitat d'improvisar alguna programació escaient a un moment i situació determinades, etc. Les programacions setmanals, també anomenades temes, s'agrupen per centres d'interès donant com a resultat un total de quatre centres d'interès per trimestre.

Distribuirem el total del curs en tres trimestres que es dividiran en quatre centres d'interès cadascun. Cada centre d'interès comprendrà un promig de dos temes que s'aniran repetint al llarg de tot el curs.

1r Trimestre:

| L'Escola | La Tardor | El Cos | El Nadal |
|-----------------------|------------------|-----------------|-------------------------------|
| Welcome to School | This is Autumn | This is my body | We wish you a Merry Christmas |
| Numbers all around | | I'm sorry | |
| Happy Birthday to you | | | |

2on Trimestre:

| Hivern | Carnaval | Animals domèstics | La Pas qua |
|---------------|-------------------|---------------------------|-------------------|
| Winter | Fancy dress Party | I like pets | Easter |
| | | My favourite farm animal | |
| | | My favourite wild animals | |

3er Trimestre:

| La Primavera | Sant Jordi | Rínxols d'Or | L'aigua |
|---------------------|-------------------|---------------------|----------------|
|---------------------|-------------------|---------------------|----------------|

S'ha vetllat perquè el contingut de les sessions sigui flexible, sobretot durant el primer trimestre del curs. Els alumnes de P-3, un cop arriben a l'escola, es troben immersos en un procés d'adaptació a la dinàmica del centre. Aquest fet, afegit al baix grau maduratiu dels alumnes (dificultat en el control d'esfínters, desconeixement de l'horari i la dinàmica de les tasques escolars, haver de conèixer i d'adaptar-se a nous adults amb els que han de conviure, etc.) dona com a resultat la necessitat d'haver de respectar contínuament les demandes dels alumnes que, amb massa freqüència, no s'adeqüen a cap tipus de programació escolar prèvia.

Aquesta realitat educativa tant particular requereix d'una estreta col·laboració entre tots els professionals que treballen amb aquests alumnes. La percepció per part d'aquests de bona coordinació entre els professionals que treballen amb ells, suposa una millor predisposició de l'alumnat envers els continguts d'aprenentatge plantejats.

De la mateixa forma, creiem que la comunicació continuada entre l'escola i les famílies agilitzarà i enriquirà els processos d'aprenentatge de la llengua estrangera dels alumnes. És per això que d'aquestes requerim: la seva implicació en el procés d'aprenentatge dels seus fills, aportacions puntuals, el seu interès per conèixer el nivell de competència lingüística assolit pels alumnes a mesura que avança el curs, la seva complicitat a l'hora de participar en el desenvolupament de les activitats proposades, la coordinació amb l'especialista d'anglès en Educació Infantil de l'escola, etc.

4.2.2. Els recursos.

El plantejament de les sessions amb els alumnes de P-3 és molt similar al d'un espectacle. És a dir, les sessions van adreçades a que l'especialista i els alumnes gaudeixin d'una estona de música, contes, jocs i diversió *en anglès*. Aquestes sessions parteixen d'un plantejament molt similar al d'un "cabaret". És a dir, les sessions d'anglès es presenten com un espectacle on la interacció entre el públic (alumnes) i l'escenari (activitats d'aprenentatge) és continuada gràcies al paper mitjancer i dinamitzador que juga el "mestre de cerimònies" (especialista d'anglès a Educació Infantil). Sobre la seva figura recau la responsabilitat de:

- Crear un ambient adequat per a gaudir i aprendre alhora.
- Presentar els esdeveniments que s'aniran aconseguint al llarg de la sessió.
- Vetllar perquè els alumnes demostrin interès.
- Afavorir l'intercanvi comunicatiu a la classe.
- Adequar les activitats a les demandes dels alumnes.
- Introduir nous personatges i activitats evitant caure en la monotonia.
- Atendre les demandes i suggerències fetes pels alumnes.
- Captar l'atenció de la classe davant la possibilitat de perdre-la.
- Afavorir que els alumnes gaudeixin i participin.

Amb la metàfora del "cabaret" pretenem recrear la dinàmica d'una sessió d'anglès a P-3. Ho fem per a incidir en el fet que la proposta presentada ha estat pensada *des i per a* l'etapa d'Educació Infantil i que per això no contempla la figura de l'especialista d'anglès a l'Educació Infantil com la de transmissor de coneixements, pròpia d'enfocaments pedagògics més tradicionals. El contempla com la d'un mitjancer entre els continguts d'aprenentatge i els alumnes, alhora que també la de dinamitzador i proveïdor d'espais, recursos i situacions de comunicació que permetin als alumnes comunicar-se *en anglès*.

A continuació procedim a fer la descripció d'alguns dels recursos que l'especialista d'anglès en Educació Infantil haurà d'emprar en les seves sessions.

4.2.2.1. *El carret i/o la bossa.*

L'entrada a l'aula és un dels moments més importants. L'especialista arriba a la classe amb tot el material i comença a crear expectatives en els alumnes sobre les activitats que realitzaran plegats al llarg de la sessió. El desplaçament del material fins a la classe convé que es faci amb un suport que ocultï el contingut i que permeti a l'especialista anar descobrint-lo a poc a poc, afavorint sempre el diàleg i la comunicació amb els alumnes. Recomanem emprar un carret tipus "cambrera" o bé una bossa gran de plàstic o ràfia tipus "IKEA" en aquests desplaçaments. El material no es malmès i, en cas de tractar-se de material voluminós, pesant, etc. no perjudica la salut de l'especialista ja que no l'haurà de carregar i, en cas d'haver de fer-ho, el podrà transportar còmodament.

El/la mestre/ pot anar presentant tot el material abans de començar la sessió, o bé pot optar per anar presentant-lo progressivament. En aquest cas, recomanem començar presentant la mascota de la classe d'anglès.

4.2.2.2. *La mascota de la classe d'anglès.*

La mascota de la classe d'anglès és un titella de mà. Està confeccionat amb roba i, quan l'accionem, emet sorolls propis de ninots de goma. Els alumnes interpreten aquests sorolls com si fossin les respostes de la mascota a les preguntes que li formulen, *en anglès*, els alumnes i l'especialista. Aquesta característica particular del titella el converteix en un recurs molt potent per a afavorir la comunicació *en anglès* a l'aula. Per a fer-ho, cal propiciar l'aparició de tots aquells elements que conviden als alumnes a parar atenció, participar i gaudir de "l'espectacle". L'especialista pot amagar el titella dins d'una bossa opaca i demanar als seus alumnes que facin suggerències sobre el seu contingut. Si dramatitzem aquesta interacció amb elements de suspens, sorpresa, joc, etc., l'adult haurà aconseguit captar l'atenció del grup. A partir d'aquí, els alumnes estaran a l'expectativa de retrobar-se amb la mascota i oblidaran les dificultats que suposa comunicar-se amb ella *en anglès*.

La recreació d'activitats d'aquestes característiques a l'aula permet als alumnes sentir-se immersos en un context de comunicació i fantasia idonis per a l'ensenyament-aprenentatge de l'anglès.

4.2.2.3. *Les cançons.*

Les cançons són un dels recursos més valuosos per a l'ensenyament de l'anglès a l'Educació Infantil. No només serveixen a l'especialista per a presentar i aprendre vocabulari i estructures *en* anglès, sinó que també són el recurs ideal per a crear a l'aula l'ambient festiu necessari per a convertir la classe de llengua estrangera en una experiència plaentera.

Es recomana que l'audició de les cançons vagi acompanyada de les gesticulacions corresponents realitzades per l'especialista per a iniciar als alumnes en el procés d'associació mot-gest. La gesticulació de cançons, així com la repetició, resulta un recurs valuós quan volem que els alumnes n'aprenuin la lletra. Per aquest motiu, es recomana a l'adult que vagi repetint les cançons que apareixen a les diferents programacions setmanals al llarg de tot el curs i que, quan ho faci, segueixi un procediment molt senzill. L'adult dramatitza amb gestos la cançó que sona al CD mentre els alumnes es limiten a escoltar i imitar l'especialista. A continuació, la cançó torna a sonar però en aquesta ocasió ho fa només la melodia sense la lletra.

En aquesta segona audició, l'adult canta la cançó i segueix reproduint les accions corresponents mentre els alumnes l'imiten cantant i gesticulant. La repetició progressiva d'aquest exercici en diferents sessions al llarg de tot el curs permet als alumnes aprendre i dramatitzar totes les cançons del programa.

4.2.2.4. *Les històries.*

Un dels components indispensables en les sessions d'anglès són les històries. Aquestes poden prendre formes diferents depenent de quins siguin els nostres objectius a l'hora de presentar-les als nostres alumnes. Les històries poden arribar a les mans de l'especialista en diferents formats. Entre aquests, destaca el *Big book*. El *Big book* té un format molt recomanable a l'hora d'explicar històries als alumnes de P-3.

És així per la seva idoneïtat per a facilitar als alumnes el seguiment de la narració a partir del visionat de grans imatges que els hi permet de seguir el fil narratiu de la història sense dificultats.

La utilització de suport d'àudio en l'explicació d'històries, sigui quin sigui el format d'aquestes, resulta un recurs molt interessant.

Les històries amb suport d'àudio promouen la recreació del conte (sorolls, música, diferents registres de veus, etc.), així com un model de la llengua estrangera diferent al de l'especialista. A l'igual que succeeix amb les cançons i els DVDs, les històries amb suport d'àudio resulten un recurs molt valuós en la tasca d'oferir als alumnes un ampli registre de models del parlar anglès.

4.2.2.5. El DVD.

Tal i com s'acaba d'apuntar, el visionat de DVDs resulta un bon recurs perquè permet als alumnes l'accés a una ampla diversitat d'*input* lingüístic en llengua anglesa.

Escau que la selecció de DVDs per a l'ensenyament de l'anglès als alumnes de P-3 es faci tenint en compte la necessitat d'alternar l'aparició de: dibuixos animats, imatges animades per ordinador, dramatització de vídeo clips de les cançons treballades durant el curs del curs, històries explicades a l'aula, etc.

4.2.2.6. Les flashcards.

Les *flashcards* són el recurs, per a la presentació del vocabulari als alumnes d'Educació Infantil, per excel·lència. La memòria visual dels infants acostuma a ésser un dels mitjans més importants en l'adquisició del coneixement, és per això que valorem els processos d'associació imatge-mot que fan aquests alumnes com un recurs molt potent en el seu procés d'aprenentatge de la llengua estrangera. Així doncs, creiem que l'ús rutinari a l'aula de les *flashcards* com mitjà per a la presentació, repàs i ampliació de vocabulari resulta imprescindible.

Suggerim que la presentació i repàs de vocabulari a través de les *flashcards* es faci al començament de les sessions, moment en el que els alumnes es mostren més receptius envers l'aprenentatge de la llengua estrangera.

En un primer moment, l'especialista ha d'anar mostrant les imatges als alumnes de forma repetitiva i sistemàtica mentre diu el mot corresponent (cada imatge té escrit el mot al darrere perquè l'adult el pugui llegir). En aquest primer moment, els alumnes s'han de limitar a repetir les paraules que va dir l'adult a mesura que mostra les imatges. A mesura que es succeeixen les sessions, els alumnes seran capaços de dir el mot corresponent a la imatge sense necessitat de que ho faci l'adult.

Arribats a aquest moment, recomanem ampliar la quantitat de vocabulari per tal d'evitar que els alumnes es limitin a recordar el que ja coneixen sense incorporar-ne de nou al seu registre.

Escau fer una selecció de *flashcards*; organitzades per famílies conceptuals, grau de dificultat i idoneïtat per a cada curs acadèmic; per tal que els alumnes puguin ésser exposats a una ampla oferta de vocabulari. D'aquesta forma, afavorim la seva motivació envers l'adquisició del vocabulari presentat ja que no limitem les seves possibilitats d'aprenentatge.

4.2.2.7. *The Teacher's Book.*

Aquest recurs, juntament amb les *flashcards*, és un dels que pot emprar l'especialista d'anglès a l'etapa d'Educació Infantil per a presentar, repassar i ampliar vocabulari *en anglès* amb els seus alumnes.

El format d'aquest recurs és molt similar al d'un *Big Book*. Es tracta d'un conjunt de pósters units per un filferro en espiral (ELI, 1992).

Cadascun d'aquests pósters presenta una il·lustració que dona peu que l'especialista faci la corresponent dramatització. L'ús d'aquest recurs a l'aula afavoreix la utilització d'elements i tècniques com ara:

- El titella: La dramatització de les il·lustracions que apareixen als pósters del llibre pot realitzar-la l'especialista amb el suport, entre d'altres, dels alumnes i la mascota. D'aquesta forma els diàlegs, més o menys improvisats, que es puguin recrear comptaran amb elements molt propers i motivadors pels alumnes.
- Les cançons: Algunes de les situacions que apareixen a les il·lustracions del *Teacher's Book* estan íntimament relacionades amb les lletres de les cançons apreses a classe. La presentació d'aquestes làmines a l'aula són l'ocasió idònia per a repassar algunes cançons.
- Les *flashcards*: La presentació de les imatges del *Teacher's Book* afavoreix el repàs de vocabulari. És per això que, abans de presentar els pósters, recomanem repassar el vocabulari escaient a través de les *flashcards* corresponents.

Amb la presentació d'aquests recursos el que pretenem és oferir al professional docent tota una sèrie d'eines que afavoriran la comunicació *en* anglès a les aules del parvulari. El seu ús continuat afavorirà, no només la confiança i seguretat del/la mestre/a a l'hora d'introduir l'anglès al parvulari, sinó també la complicitat dels alumnes en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la llengua estrangera.

10. INVESTIGACIÓ EMPÍRICA II: PROGRAMACIÓ D'AULA DE P-3.

10.1. Programació d'aula de P-3: Relació d'activitats del primer trimestre.

6.1.1. L'escola.

Aquesta unitat de programació té un mes de durada dintre de la programació del primer trimestre del curs.

WELCOME TO SCHOOL

1era. Sessió

Aquesta sessió la dedicarem a prendre contacte amb els nens.

- Estada a la classe amb el/la tutor/a tot procurant la comunicació amb els alumnes, en tot moment els hi parlarem en anglès tot procurant no sobtar-los excessivament. Per a fer-ho ens comunicarem tot compartint amb ells les activitats que estiguin realitzant (si es reten les mans, si beuen aigua, si es fiquen l'abric per a marxar, si se'l treuen perquè venen del pati, si juguen, si miren un conte...) i procurarem fer servir la comunicació no verbal.

2ona. Sessió.

- Repetició del que vàrem fer durant la primera sessió. Aquest cop procurarem cridar l'atenció de més d'un alumne simultàniament a l'hora de realitzar alguna activitat. Per exemple, si algun nen/a mira un conte, el/la mestre/a s'oferirà a explicar-lo en veu alta (sempre en anglès) per tal que de l'activitat se'n pugui beneficiar més d'un alumne.

3era. Sessió.

- Continuació amb la dinàmica de les sessions anteriors. Poc a poc anirem guanyant-nos la confiança dels nens que ja no ens veuran tant com un personatge estrany a la classe, sinó com algú que col·labora en la dinàmica de la sessió.

4ª. Sessió.

- Tot continuant la dinàmica de comportament de les sessions anteriors, aquest cop, el/la mestre/a introduirà un personatge nou a la classe. Es tracta d'un titella, en "Punchi". Aquest personatge només parla anglès (igual que el/la mestre/a) així és que es comunica amb tothom en anglès. L'adult ha de representar una escena ben còmica amb el titella, plena de gesticulacions, comunicació no verbal i exageració, d'aquesta forma els alumnes seran participants dels esdeveniments que es produeixin.

5ena. Sessió.

Aquesta sessió serà la primera en la que l'adult i els alumnes quedïn sols a l'aula. El/la tutor/a s'absentarà i, des d'aquest dia, ja no haurà de ser a la classe durant les sessions d'anglès. L'adult arriba a l'aula amb un carret on hi porta tot el material que farà servir durant la sessió.

- Presentació d'un nou personatge als alumnes. Es tracta de l' "Spot", el personatge creat per Eric Hill. És un gos que viu moltes aventures, durant moltes sessions l'adult explicarà històries d'aquests personatges i vetllarà perquè es converteixi en un element més de les sessions d'anglès.

Per a presentar-lo el/la mestre/a durà a l'aula un pòster o un dibuix de l' Spot, el penjarà a un racó de la classe i explicarà als alumnes que aquell és el racó de l' Spot. Des d'aquell dia, cada cop que l'adult expliqui un conte de l' Spot tots els nens i nenes hauran de seure en aquell racó (a ser possible que coincideixi amb el racó de la catifa de la classe per tal que els alumnes estiguin més còmodes) i preparar-se a escoltar i mirar una nova història de l' Spot.

Avui la història que els hi explicarà serà: *Spot goes to school* (Hill, 1985).
Per a acomiadar-se es servirà novament del “Punchi” i engrescarà els alumnes a participar en l’acomiadament tot convidant-los a dir-li *Goodbye*.

NUMBERS ALL AROUND

1era. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret i posterior, salutació emprant el titella "Punchi" descoberta dels diferents materials que es faran servir durant la sessió.
- Presentació d'un nou llibre. L'adult apareix a la classe amb FLIP POSTERS (European Language Institute, 1992). Es tracta d'un llibre gegant de làmines il·lustrades que representen diferents situacions properes als alumnes. Aquest llibre ens serveix per a mostrar als nens i nenes tota una sèrie de làmines amb imatges divertides i molt motivadores. Es tracta de que els alumnes demanin informació sobre les làmines i l'adult els hi pugui facilitar en anglès. La intenció és comunicar-se, no importa el grau de cura ni la correcció amb la que es faci.
- Acomiadament amb el "Punchi".

2ona. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret, salutació amb el "Punchi" i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Introducció de la sessió amb FLIP POSTERS. Aquest cop l'adult incidirà en la làmina que treballa els nombres i, tot donant musicalitat a la seriació que va de l'1 al 10, es dedicarà a comptar, juntament amb els alumnes, diferents elements que apareixen a les làmines del llibre.
- Acomiadament amb el "Punchi".

3era. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret, salutació amb el "Punchi" i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Introducció de la cançó *Five little ducks*. L'adult la cantarà i la representarà tot fent servir els dibuixos d'uns ànecs que col·locarà a la pissarra i els anirà traient i ficant a la vegada que canta la cançó.

La representació visual de la cançó i la gesticulació de l'adult ajudarà els alumnes a entendre el seu significat alhora que també els hi permetrà de recordar i memoritzar la lletra. A continuació s'acomiarà amb el "Punchi".

4ª. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret, salutació amb el "Punchi" i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Repetició de la cançó apresada durant la sessió anterior. Aquest cop els alumnes començaran a demostrar interès per participar en el seu desenvolupament, ja sigui cantant, ja sigui gesticulant. A continuació, l'adult convidarà els alumnes a adreçar-se al racó destinat a l'explicació de contes ja que, aquest cop, també ha portat una nova història de l'Spot. Com d'habitual, és important que l'adult mostri cert misteri i creï expectatives en els alumnes perquè s'impliquin en el desenvolupament de la història.
- Explicació del conte *Spot can count* (Hill, 1999). Es demanarà als alumnes que participin en l'explicació. L'adult farà preguntes molt explícites i ben acompanyades de gesticulacions per tal que els alumnes s'impliquin en el desenvolupament de l'activitat.
- Acomiadament amb el "Punchi".

5ena. Sessió.

Aquesta sessió serà una mena de sessió de síntesi del que s'ha anat fent i presentant al llarg de la setmana. Queda a criteri de l'adult i dels alumnes decidir l'ordre de presentació dels diferents elements que s'han anat presentant o la quantitat d'aquests que dona temps a recordar en aquesta sessió. Es recomana:

- Arribada a l'aula amb el carret, salutació amb el "Punchi" i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Dramatització de la cançó *Five little ducks*.
- Visionat d'algunes làmines de FLIP POSTERS.
- Explicació del conte *Spot can count* (Hill, 1999).
- Acomiadament amb el "Punchi".

HAPPY BIRTHDAY TO YOU

1era. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret, salutació amb el "Punchi" i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Presentació d'una nova làmina del FLIP POSTERS. La làmina en qüestió representa una festa d'aniversari.
- Reproducció (per part de la mestra) d'un diàleg del tipus:
 - *Happy Birthday!*
 - *Best wishes.*
 - *Do you like the cake?*
- Aprenentatge de la cançó *Happy Birthday to you* i participació dels nens quan la mestra els hi ensenya.
- Establiment d'un diàleg mestra-alumnes tot fent preguntes del tipus: *How old are you? Are you three? Let's count one, two, three...*
- Presentació del vocabulari dels nombres mitjançant les *flashcards* corresponents. Ensenyarem els nombres de l'1 al 10 mostrant les imatges com si fossin *bits*. L'adult anirà ensenyant les *flashcards* als alumnes amb un ritme pautat mentre els hi va dient els nombres que representen en anglès. Aquest dictat de nombres s'ha d'acompanyar d'una tonada que faciliti el futur aprenentatge dels nombres per part dels alumnes.
- Acomiadament amb el "Punchi".

2ona. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret, salutació amb el "Punchi" i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Informació als alumnes de l'aniversari del "Punchi". L'adult arriba a la classe acompanyat del "Punchi". El "Punchi" porta una corona perquè avui és el seu aniversari.
- Reproducció de la cançó *Happy Birthday to you*.
- Preparació d'un pastís amb plastilina i espelmes.
- Celebració del ritual de bufar les espelmes per a celebrar l'aniversari del "Punchi".

- Com regal d'aniversari li cantem la cançó *Five little ducks* i la mestra la representa a la pissarra amb els dibuixos dels aneguts.
- Repàs de les *flashcards* dels nombres seguint el procediment emprat a la sessió anterior. Animarem als alumnes a que repeteixin amb nosaltres la tonada dels nombres. Respectarem el seu ritme de resposta tot pausant la nostra velocitat de dicció si escau. També els animarem a que reproduïxin la tonada dels nombres de forma espontània. Ens sorprendrà descobrir que alguns alumnes ja han memoritzat la tonada i són capaços de reproduir-la de memòria.
- Presentació de nou vocabulari a través de les *flashcards* dels aliments. Tal i com vàrem fer amb les dels nombres, ens limitarem a reproduir el vocabulari presentat a partir d'imatges d'aliments sense esperar cap rèplica per part dels alumnes.
- Acomiadament amb el "Punchi".

3era. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret, salutació amb el "Punchi" i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Presentació d'un nou conte de l'Spot. La mestra apareix a la classe amb un conte de l'Spot. El títol d'aquest és: *Spot bakes a cake* (Hill, 1994) i els hi diu als alumnes que l'explicarà al final de la classe, primer els hi vol ensenyar una cançó.
- Reproducció de la cançó *Pat a cake*. Els nens l'escolten al cassette i també escolten com la canta i representa la mestra. Procuren cantar-la amb ella un cop l'hagin sentit unes quantes vegades.
- Repàs del vocabulari dels nombres i el dels aliments a través de les *flashcards* corresponents. Convé animar als alumnes a que repeteixin i que també produeixin espontàniament.
- Explicació de la història.
- Acomiadament amb el "Punchi".

4ª. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret, salutació amb el "Punchi" i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Repàs del vocabulari dels nombres i dels aliments amb les *flashcards* corresponents.
- Visionat del vídeo TOP SONGS (Oxford University Press, 1997). Es tracta d'un vídeo de 15' de durada que conté cançons infantils angleses cantades i representades per nens. Aquest vídeo també conté la cançó *Happy Birthday*. En el moment en que, durant el visionat, la cançó aparegui, procurarem cantar-la tots junts.
- Acomiadament amb el "Punchi".

5ena. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret, salutació amb el "Punchi" i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Repàs de les activitats realitzades durant la setmana.
- Observació de la làmina sobre l'aniversari que apareix al THE TEACHER'S BOOK, recordarem les dues cançons apreses (*Happy Birthday & Pat a cake*), repassarem les *flashcards* dels nombres i els aliments, tornarem a explicar el conte *Spot bakes a cake*.
- Ens acomiadarem amb el "Punchi".

1.1.1 La tardor.

A aquesta unitat de programació se li assigna una setmana de durada. Així doncs, la farem coincidir amb la programació setmanal d'anglès.

THIS IS AUTUMN

1era. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret, salutació amb el "Punchi" i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Presentació d'una imatge de tardor a partir del FLIP POSTERS. L'adult representarà un diàleg entre els nens que apareixen a la làmina del tipus:
 - *Harry up, Paul!*
 - *Wait for me Lucy!*
 - *Brr...I'm wet and cold.*
 - *What a terrible weather!*
- Introducció de vocabulari del tipus: *Wind, Rain, Bicycle, coat.*
- Representació de la cançó: *Incy wincy Spider*. L'adult convidarà els alumnes a imitar les seves gesticulacions.
- Repàs del les *flash cards* dels nombres i dels aliments. Els alumnes reproduiran el vocabulari mentre l'adult va mostrant les fotografies. Només en cas de dificultat, l'adult reproduirà el vocabulari corresponent. Aprofitarem per a presentar un joc nou de *flash cards*, les corresponents a les peces de roba. Per a fer-ho, procedirem tal i com ho vam fer quan vàrem presentar el vocabulari dels aliments i dels nombres per primera vegada.
- Ens acomiadarem amb el "Punchi".

2ona. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret, salutació amb el "Punchi" i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.

- Recordatori de la cançó que es va cantar durant la sessió anterior.
- Explicació del conte *It's raining* (ELI Big Books). Per a fer-ho, emprem el cassette corresponent. Mostrarem les imatges als alumnes mentre escoltem la història narrada amb música. Repetirem l'exercici però en aquesta ocasió escoltarem la versió del conte sense música. Animarem als alumnes a que participin en la narració, si més no, amb gesticulacions.
- Repàs de les *flashcards* dels nombres, els aliments i les peces de roba.
- Repàs d'algunes de les cançons apreses a l'aula fins al moment. Escau que siguin els alumnes els que decideixin les cançons que volen cantar.
- Ens acomiadarem amb el "Punchi".

3era. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret, salutació amb el "Punchi" i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Repàs d'algunes de les activitats realitzades a la classe fins al moment. Els alumnes triaran les activitats que voldrien repetir entre les que ofereixi l'adult (només podran realitzar-se les activitats que requereixin del material que l'adult ha portat a la classe dins del seu carret). Cal crear un ambient afavoridor per tal que els alumnes puguin suggerir les cançons que els hi agradaria tornar a cantar, les làmines del FLIP POSTERS que els hi agradaria recordar, el conte que voldrien que la mestra els hi tornés a explicar...
- Repàs del vocabulari dels nombres, els animals i les peces de roba mitjançant les *flashcards*. En funció de grau de coneixement que els alumnes demostrin tenir d'aquest vocabulari, l'adult podrà improvisar jocs de vocabulari per tal de donar més emoció a l'activitat:
- Joc de *true or false*: L'adult mostra una *flashcard* a l'hora que diu una paraula. Si el mot coincideix amb la imatge, els alumnes hauran de dir *yes*, si no és així, diran *no*. Convé no practicar aquest joc amb les *flashcards* dels nombres per evitar afegir dificultat a un concepte tant abstracte com ho són els nombres.

4ª Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret, salutació amb el "Punchi" i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Presentació d'una nova làmina a partir del FLIP POSTERS. Aquesta estarà relacionada amb les peces de roba. Els alumnes participaran a l'hora de nomenar algunes peces ja que les recordaran del conte *It's raining* i de les *flashcards* corresponents treballades a la classe. Per a fer aquesta presentació la mestra reproduirà diàlegs del tipus:
 - *Hello, how are you? Fine, and you? Fine thanks.*
 - *I like your trousers.*
 - *Do you like my hat? Yes, I do.*
- Repàs del vocabulari de les peces de roba presentat a partir de les *flashcards* i del conte *It's raining*. El vocabulari bàsic en qüestió serà: *hat, boots, coat, scarf, gloves*. Tanmateix, no es descarta la possibilitat d'ampliar aquesta llista de vocabulari a partir de les aportacions fetes pels alumnes i/o les seves demandes. Per repassar el vocabulari es recomana improvisar jocs amb les *flashcards* i fins i tot presentar *realia* referent al vocabulari de les peces de roba.
- Explicació del conte *It's raining*. Es recomana escoltar la narració del conte amb música i també sense música.
- Visionat del vídeo *The wrong trousers*. Aquest vídeo és d'animació amb plastilina i, com que dura 30', avui només hi haurà temps per a veure els primers 10 minuts.
- Acomiadament amb el "Punchi".

5ena. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret, salutació amb el "Punchi" i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Repàs de les *flashcards* dels nombres, els aliments i les peces de roba. A aquestes alçades, podem esperar que els alumnes siguin capaços de reproduir el vocabulari a partir de les imatges amb una participació mínima de l'adult.
- Finalització del vídeo que varem començar a veure durant la sessió anterior.
- Acomiadament amb el "Punchi".

1.1.1. El cos.

Aquesta unitat de programació té assignades tres setmanes de durada. A continuació es farà la descripció de dues programacions setmanals.

THIS IS MY BODY

1era. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret, salutació amb el "Punchi" i posterior descoberta dels diferents materials que es faran servir a l'aula.
- Repàs del vocabulari dels nombres, els aliments i les peces de roba amb les *flashcards*. Presentarem el vocabulari de les parts de la cara tot emprant el joc de *flashcards* corresponents i procedint de la mateixa forma que ho vàrem fer quan vam fer la presentació del vocabulari dels nombres, els aliments i les peces de roba. El vocabulari nou serà: *eyes, ears, nose, head, mouth*. En funció de les demandes i aportacions fetes pels alumnes, es recomana ampliar aquesta llista de vocabulari tant com escaigui.
- Visionat del vídeo TOP SONGS (Oxford University Press, 1997). Aquest vídeo conté les cançons *One potato* i *Head and shoulders*. Procurarem que els nostres alumnes siguin conscients de la gesticulació i moviments corporals que acompanyen les cançons, ho farem per a motivar-los a reproduir aquests moviments mentre miren el vídeo. Si escau, visionarem les cançons més d'un cop.
- Ens acomiadarem amb el "Punchi".

2ona. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret, salutació amb el "Punchi" i posterior descoberta dels diferents materials que es faran servir a l'aula.
- Construcció del *Mr. Potato* (Playskool, 1995) de forma còmica i afavorint el diàleg. La forma de cridar el ninot perquè surti de la caixa serà cantant la cançó apresada durant la sessió anterior *One potato*. Serà important que els nens i nenes la procurin reproduir tot gesticulant tal i com ho fa l'adult (picant un puny a sobre de l'altre i a l'inrevés).

- Pel muntatge de la patata l'adult anirà preguntant als alumnes quines peces li falten a la patata per a estar muntada. Cada cop que un alumne faci esmena d'alguna part de la cara en anglès, l'adult convidarà a tothom a cridar a aquesta peça per tal que surti.

Un cop l'hagi col·locat, tothom ho celebrarà i tornarà a citar alguna altra part de la cara de la patata. Per tal de donar un caire còmic al diàleg, resulta escaient que l'adult cometi alguns errors voluntaris a l'hora de guarnir la patata. De ben segur que els alumnes s'implicaran molt més en el seu muntatge. Aquesta tasca implica la utilització de peces de la patata de les quals els alumnes desconeixen el nom. Fóra interessant ampliar el vocabulari de les parts de la cara presentat mitjançant les *flashcards* amb tot aquell vocabulari nou que aparegui a partir del muntatge del *Mr. Potato: moustache, hat, glasses, arms, etc.*

- Reproducció de la cançó *Two little eyes*. S'escoltarà en cassette i l'adult també els hi cantarà. S'escoltarà una segona vegada però aquest cop només amb la melodia, sense lletra. La gesticulació i cant de l'adult ajudarà els alumnes a reproduir-la, comprendre-la i memoritzar-la.

- Ens acomiadarem amb el "Punchi".

3era. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret, salutació amb el "*Mr. Potato*" i posterior descoberta dels diferents materials que es faran servir a l'aula.

- Presentació i muntatge en equip del *Mr. Potato*. Establiment d'un petit diàleg de benvinguda entre l'adult i el ninot. Els nens també podran participar en la conversa tot fent preguntes a l'adult qui s'ocuparà de traduir-les per tal que el ninot les pugui respondre.

- Reproducció de la cançó que es va cantar a la classe durant la sessió anterior i també de la cançó *Head and Shoulders*. Per tal de facilitar-ne l'aprenentatge per part dels alumnes, es recomana de repetir-les diverses vegades amb la lletra i només amb la melodia per tal que els alumnes hi puguin participar en la seva reproducció, si més no, amb les gesticulacions corresponents.

- Ens acomiadarem amb el *Mr. Potato*.

4ª Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret, salutació amb el "Punchi" i posterior descoberta dels diferents materials que es faran servir a l'aula.
- Repàs del vocabulari i dels nombres, aliments, peces de roba i parts de la cara mitjançant les *flashcards*.
- Explicació d'algun conte que s'hagi explicat a l'aula amb anterioritat.
- Visionat del vídeo TOP SONGS. Aquest cop, com que els alumnes ja l'han vist amb anterioritat i han cantat algunes de les cançons amb l'adult, es vetllarà perquè, en la mesura del possible, els alumnes participin activament mentre miren el vídeo.
- Visionat d'una nova làmina del FLIP POSTERS. Es tracta de la làmina titulada *The body*. L'adult ha de procurar fer una descripció de la làmina el més explícitament possible. Per a fer-ho gesticularà de forma exagerada, en grescarà els alumnes a crear expectatives sobre el que passa a la làmina, donarà un cert toc de comicitat als esdeveniments que s'estan produint en la il·lustració, etc.
- Acomiadament amb el "Punchi".

5ena. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret, salutació amb el "Punchi" i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Repàs d'algunes de les activitats realitzades al llarg de la setmana.
- Reproducció de cançons apreses durant la setmana o en sessions anteriors.
- Visionat d'algunes de les làmines del FLIP POSTERS que hàgim treballat a la classe amb anterioritat. Es procurarà que els alumnes participin a l'hora de comentar aspectes vists a classe sobre les làmines que es tomen a visionar.
- Construcció conjunta del *Mr. Potato* (tal i com s'ha explicat en sessions anteriors).
- Ens acomiadarem amb el *Mr. Potato* i amb el "Punchi".

I'M SORRY

1era. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Repàs del vocabulari treballat mitjançant les *flashcards*. Engresquem als alumnes a reproduir el vocabulari mitjançant algun joc.
- Presentació d'una làmina del FLIP POSTERS que representa una situació de conflicte. L'adult reproduceix un diàleg entre els personatges de la làmina tot procurant emfatitzar en la situació de conflicte i en la seva posterior resolució.
- Presentació d'un nou titella: en "Porky". Es tracta d'un porquet rosat molt similar al "Punchi". L'adult el presenta als alumnes i procura que aquests s'engresquin a plantejar-li preguntes del tipus: els anys que té, el seu nom, l'animal que és... Per a la seva presentació s'ofereixen diferents possibilitats: el podem dur amagat dins d'una bossa o una capsa i engrescar els alumnes a que facin preguntes sobre què hi pot haver a dintre, ens el podem amagar a la butxaca, ens el podem amagar a l'esquena i fer broma amb els alumnes sobre el motiu pel que s'exciten dient que duc una cosa a l'esquena, el podem mostrar directament als alumnes...
- Reproducció d'algunes de les cançons apreses per a donar la benvinguda al nou personatge. Es procurarà que les cançons apreses durant la setmana anterior hi apareguin. Com ja és habitual, les cançons que cantem les acompanyarem de gesticulacions tot fent servir les dues versions de la mateixa cançó: amb la lletra o només amb la melodia.
- Acomiadament amb el "Porky".

2ona. Sessió.

- Arribada de l'adult amb el "Porky" a la classe. Salutació i presentació d'un nou vídeo, TOP SONGS 2 (Oxford University Press, 1998). És el segon vídeo de la col·lecció TOP SONGS i, a l'igual que el primer, conté cançons populars cantades en anglès i té una durada de 15'.

- Repàs del vocabulari treballat a la classe mitjançant les *flashcards* corresponents
- Double visionat de la cançó *Ten in the bed*. Comentari del significat d'aquesta cançó un cop vista en vídeo. La mestra emfatitzarà la situació de conflicte en la que es troben deu ossets de pelutx per no poder cabre en el llit i la resolució que es pren en aquesta situació (el més petit els va fent fora a tots).
- Acomiadament amb el "Porky".

3era. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret, salutació amb el "Porky" i posterior descoberta dels diferents materials que es faran servir a l'aula.
- Repàs del vocabulari dels nombres, els aliments, les peces de roba, les parts de la cara i presentació del vocabulari dels membres de la família: *mum, dad, brother, sister, family*.
- Representació de la cançó *Ten in the bed*. Deu nens pujaran a sobre de deu cadiretes, un capçal de llit de cartró col·locat al darrere de les cadires farà de llit i dos nens sostindran un tros de roba que farà de llençol. A mesura que la cançó avança (es pot escoltar al cassette o al vídeo) els nens aniran reproduint el que diu la lletra fins que al final només quedi un nen pujat a sobre d'una cadira.
Es reproduirà la cançó tants cops com calgui fins que tothom hagi tingut la possibilitat de representar-la.
- Explicació d'alguns dels contes explicats a l'aula amb anterioritat.
- Ens acomiadarem amb el "Porky".

4ª. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret, salutació amb el "Punchi" i també amb el "Porky". Per a fer-ho, demanarem als alumnes que especulin sobre quina de les dues mascotes és la que apareixerà primer. Mantindrem el "Punchi" amagat dins una bossa de paper i no el traurem d'allà fins que els alumnes hagin encertat de qui es tracta. A continuació, repetirem l'activitat amb el "Porky".

Descoberta dels diferents materials que es faran servir a l'aula.

- Presentació oficial davant dels alumnes dels dos personatges: "Punchi" i "Porky" com si de dos actors es tractés.
- Representació d'un diàleg entre tots dos. El diàleg anirà esdevenint un conflicte a mesura que avanci la conversa (serà convenient que la situació vagi prenent un caire dramàtic per tal que els alumnes puguin comprendre el que està passant).
- Resolució del conflicte entre els dos titelles.
- Celebració de la reconciliació amb un petit concert. Es cantaran cançons cantades i apreses a la classe durant sessions anteriors.
- Repàs del vocabulari treballat a partir de les *flashcards*.
- Explicació del conte *Nelly paints a Monster* (Oxford University Press, 2002) amb l'excusa de repassar les parts de la cara i del cos.
- Acomiadament amb el "Punchi" i amb el "Porky".

5ena. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret, salutació amb el "Punchi" i el "Porky" i posterior descoberta dels diferents materials que es faran servir a l'aula.
- Presentació del "Porky" i el "Punchi". S'ha de demostrar que són dos amics molt ben avinguts.
- Repàs del vocabulari amb les *flashcards*. Els alumnes han d'estar capaços de reproduir el vocabulari dels nombres, els aliments, les peces de roba i les parts de la cara sense cap suport extra excepte les imatges corresponents. Pel que fa al nou vocabulari, els membres de la família, caldrà més pràctica abans no estiguin capaços de reproduir-lo sense cap mena de suport extra.
- Dramatització d'algunes de les cançons apreses a la classe fins al moment.
- Explicació de la història *I'm Sorry* (McBratney, 2000) i posterior comentari amb les mascotes del que els hi succeeix als protagonistes.
- Acomiadament amb el "Punchi" i el "Porky".

1.1.2. El Nadal.

Aquesta unitat de programació té assignades dos setmanes de durada. A continuació es farà la descripció d'una programació setmanal.

WE WISH YOU A MERRY CHRISTMAS

1era. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret, salutació amb el "Punchi" i posterior descoberta dels diferents materials que es faran servir a l'aula.
- Repàs del vocabulari vist fins al moment mitjançant les *flash cards*.
- Visionat del vídeo TOP SONGS 2. Doble visionat de les tres últimes cançons: *Gingle Bells*, *Christmas is Coming*, *We wish you a Merry Christmas*.
- Acomiadament amb el "Punchi".

2ona. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret, salutació amb el "Punchi" i posterior descoberta dels diferents materials que es faran servir a l'aula.
- Repàs del vocabulari mitjançant les *flash cards*.
- Reproducció de les cançons visionades durant la sessió anterior.
- Repàs d'algunes de les cançons apreses a l'aula.
- Explicació del conte *Spot's First Christmas* (Hill, 1990).
- Acomiadament amb el "Punchi".

3era. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret, salutació amb el "Porky" i posterior descoberta dels diferents materials que es faran servir a l'aula.
- Repàs del vocabulari presentat a través de les *flash cards*.
- Reproducció de cançons apreses durant sessions anteriors.
- Nova presentació del *Mr. Potato*. Recordatori de les cançons associades a aquest personatge i reproducció d'aquestes.

- Muntatge en conjunt del *Mr. Potato*. En aquesta ocasió demanarem el suport dels alumnes per a fer un muntatge veritablement conjunt. Anirem demanant a cada alumne que contribueixi col·locant una peça de la patata a mesura que avança el seu muntatge. És important que tothom tingui ocasió de participar.
- Acomiadament amb el “Porky”.

4ª Sessió.

- Arribada a l’aula amb el carret, salutació amb el “Porky” i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l’aula.
- Repàs del vocabulari vist fins al moment mitjançant les *flashcards*. Presentació de vocabulari mitjançant *realia*. Es recomana emprar objectes de joguina. Per exemple, els aliments es poden presentar mitjançant joguines extretes de l’aula, les peces de roba poden ser vestits de les nines, les parts de la cara seran les peces del *Mr. Potato*. Per donar més solemnitat a l’activitat presentarem el material tot extraient-lo d’una bossa de roba o una capsa ben llampants. Vetllarem per fer la presentació del material tot creant expectatives en els alumnes, convidant-los a endevinar de que es tracta, deixant-los-hi manipular els diferents elements, etc.
- Reproducció de la cançó *Head and Shoulders* i de totes aquelles que els alumnes demanin voler tornar a reproduir.
- Explicació del conte *Kiss the Boo-Boo* (Tarsky & Ayliffe, 1994).
- Acomiadament amb el “Porky”.

5ena. Sessió.

- Arribada a l’aula amb el carret i posterior descoberta dels diferents materials que es faran servir a l’aula.
- Repàs del vocabulari mitjançant les *flashcards* i la *realia* que tenim a l’aula. Escau alternar el repàs del vocabulari emprant tots dos recursos.
- Petita representació teatral amb el “Punchi” i el “Porky”. Es recomana que aquesta tingui a veure amb el Nadal. La conversa es pot improvisar.

És important que sigui ben còmica i estereotipada per tal que els nens i nenes la puguin comprendre millor. Es recomana fer ús del guinyol per tal que la representació pugui prendre caire teatral i els alumnes es puguin posar en situació d'assistència a un espectacle.

- Explicació dels contes *Baby Loves* (Lawrence & Reynolds, 1998) i *Postman Pat in Greendale* (Scott & Jenner, 1997).
- Repàs d'algunes de les cançons apreses a classe.
- Acomiadament dels dos titelles.

1.2. Programació d'aula de P-3: Relació d'activitats del segon trimestre.

1.1.1. L'hivern.

A aquesta unitat de programació se li assignen dues setmanes de durada. A continuació es farà la descripció d'una programació setmanal.

WINTER

1era. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret, salutació amb el "Punchi" i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Repàs del vocabulari après fins el moment mitjançant les *flash cards*. Repassarem el vocabulari de les peces de roba amb especial interès i presentarem el vocabulari de l'hivern: *Snow, Snowman, Sledge, Snowball*.
- Visionat del FLIP POSTERS corresponent a la làmina de l'hivern.
- Establiment d'un diàleg senzill entre els personatges del tipus.
 - *Come on Paul, come and play!*
 - *Brrr...I'm cold.*
 - *Let's make a snowman.*
 - *Come on Scotty, fetch the snowball!*
- Reproducció de cançons apreses en sessions anteriors.
- Explicació del conte *Spot Goes to the Park* (Hill, 1993).
- Acomiadament amb en "Punchi".

2ona. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret, salutació amb el "Punchi" i posterior descoberta dels diferents materials que es faran servir a l'aula.
- Presentació d'un nou titella, es tracta d'un gos husky, el seu nom és "Trusky".

- Establiment d'un petit diàleg amb el nou titella tot procurant que els alumnes també hi participin.

L'adult procurarà incidir en el fet que es tracta d'un animal acostumat a viure en un clima fred.

- Repàs del vocabulari treballat a l'aula mitjançant les *flashcards*.
 - Explicació del conte *We're Going on a Bear Hunt* (Rosen & Oxenbury, 1989).
- Acomiadament amb en Trusky.

3era. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret, salutació amb el "Trusky" i posterior descoberta dels diferents materials que es faran servir a l'aula.
- Repàs del vocabulari vist a l'aula fins al moment mitjançant les *flashcards*. Escau incidir en el vocabulari de l'hivern.
- Arribada del "Trusky" amb una nova pel·lícula. Es tracta del vídeo TOP SONGS 2.
- Visionat del vídeo i doble visionat de les tres últimes cançons: *Gingle Bells*, *Christmas is Coming*, *We wish you a Merry Christmas*.
- Acomiadament amb el "Trusky".

4ª Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret, salutació progressiva amb els tres titelles i posterior descoberta dels diferents materials que es faran servir a l'aula.
- Repàs del vocabulari treballat a l'aula mitjançant les *flashcards* i els elements de *realia*. Realitzarem el joc *The feely bag* amb els nostres alumnes. Col·locarem quatre elements dins una bossa de roba. Abans de començar el joc, convé repassar el vocabulari amb els alumnes (es recomana que els elements que hi col·loquem pertanyin a la mateixa família: peces de roba, aliments, peces del *Mr. Potato*, etc.). A continuació cantarem la següent cançó mentre ens anem passant la bossa de mà en mà:

*The feely bag is coming round,
Coming round,*

Coming round.

The feely bag is coming round,

One, two, three.

L'alumne que tingui la bossa a les seves mans just quan s'acabi la cançó, haurà de manipular un dels elements i, sense mirar-lo, dir quin element és.

Escau realitzar aquest exercici tants cops com sigui necessari perquè tots els alumnes tinguin l'oportunitat d'encertar de quin element es tracta.

- Recordatori de les cançons vistes en el vídeo que vàrem mirar durant la sessió anterior.
- Acomiadament amb els tres titelles.

5ena. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret, salutació amb el "Trusky" i posterior descoberta dels diferents materials que es faran servir a l'aula.
- Repàs de vocabulari presentat a l'aula fins al moment mitjançant les *flashcards*.
- Visionat del vídeo TOP SONGS 2. Aquest cop es demanarà que els alumnes participin activament durant el visionat. Bé gesticulant, bé començant a voler cantar alguna cançó del vídeo.
- Acomiadament amb el "Trusky".

1.1.2. Carnaval.

Aquesta programació té tres setmanes de durada dintre del segon trimestre del curs. A continuació es farà la descripció d'una programació setmanal.

FANCY DRESS PARTY

1era. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret, salutació amb el "Punchi" i posterior descoberta dels diferents materials que es faran servir a l'aula.
- Repàs de vocabulari de les peces de roba mitjançant les *flash cards* i *realia*. Realització del joc *The feely bag* tot repassant el vocabulari corresponent a les peces de roba.
- Nou visionat de la làmina del FLIP POSTERS corresponent a les peces de roba.
- Reproducció d'un petit diàleg representatiu del que succeeix a la il·lustració.
- Explicació del conte *Where is my baby?*(Ashworth & Clark, 1999).
- Reproducció d'algunes de les cançons apreses a classe al llarg del curs.
- Acomiadament amb el "Punchi".

2ona. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret, salutació amb el "Punchi" i posterior descoberta dels diferents materials que es faran servir a l'aula.
- Repàs del vocabulari vist fins al moment mitjançant les *flashcards* i realització del joc *The feely bag* amb les peces de roba de *realia*.
- Visionat del vídeo *A Grand Day Out* (Aardman Animations and The N.F.T.S.,1993). Com que el vídeo té una durada de 35' aproximadament, avui només mirarem els primers 15' del vídeo.
- Explicació del conte *Spot First Walk* (Hill, 1981).
- Representació d'algunes de les cançons apreses a classe al llarg del curs.
- Acomiadament amb el "Punchi".

3era. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Finalització del visionat del vídeo que vàrem començar a mirar durant la sessió anterior.
- Explicació del conte *The very Hungry Caterpillar* (Carle, 1969). Es procurarà emfatitzar la transformació que va patint l'orugueteta al llarg de la història (cuc, oruga, capoll, papallona).

4ª Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Explicació del conte *The Tortoise Shell* (Ahsworth and Clark, 1999)..
- Reproducció de cançons apreses al llarg de les sessions anteriors.
- Acomiadament amb el Punci.

5ena. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
 - Explicació del conte *Spot Goes to a Party* (Hill, 1994). Es procurarà ficar èmfasi en el procés de transformació que pateix l'Spot i els seus amics a mesura que es van disfressant per a poder assistir a una festa.
 - Repetició d'algunes de les activitats realitzades al llarg de la setmana tot procurant que siguin els nens el que puguin triar allò que els hi agradaria de tornar a fer.
 - Acomiadament amb el Punci.
-

1.1.3. Animals domèstics.

Aquesta unitat de programació té un mes de durada dintre de la programació del segon trimestre del curs. A continuació s'ofereixen tres exemples de programació setmanal.

ILIKE PETS

1era. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Presentació de tots els titelles que s'han anat introduint al llarg del curs.
- Establiment d'un petit diàleg entre ells, la mestra i els alumnes.
- Reproducció d'algunes de les cançons cantades al llarg de curs.
- Explicació del conte *I love animals* (McDonnell, 1994). Es farà una menció especial quan apareguin animals que coincideixin amb els titelles que els alumnes coneixen.
- Acomiadament amb els titelles.

2ona. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Visionat del FLIP POSTERS. Es visionarà la làmina corresponent als animals de granja. S'incidirà en els animals que els alumnes coneguin gràcies als titelles o perquè hi apareguessin al conte que es va explicar durant la sessió anterior.
- Explicació del conte *There is a Monster in my house* (Cartwright, 1997). Incidència en el vocabulari relacionat amb els animals que coneixem.
- Acomiadament amb el PUNCHI.

3era. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
 - Visionat del vídeo TOP SONGS i doble visionat de la cançó *Old Mc Donald*.
 - Aprenentatge de la cançó *Old Mc Donald* a través de la imitació i reproducció de gestos.
 - Acomiadament amb el Porky.
-

4ª Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
 - Reproducció de la cançó *Old Mc Donald* i d'algunes de les cançons apreses en sessions anteriors.
 - Explicació del conte *Old Mc Donald Had a Fam* (Dodds, 1997).
 - Explicació del conte *Does a whale eat ice cream?* (Ahsworth and Clark 1998). Procurar donar a la narració l'aire de comicitat que la caracteritza.
 - Acomiadament amb el titella que més ens plagui.
-

5ena. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Reproducció de la cançó *Old Mc Donald*.
- Visionat del vídeo TOP SONGS (només fins que aparegui la cançó que estem treballant).
- Explicació del conte *Where's Rusty?* (Amery & Cartwright, 1997).
- Acomiadament amb el Punchi.

MY FAVOURITE FARM ANIMALS

1era. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Visionat de la làmina del FLIP POSTERS corresponent als animals de granja. Recordatori d'alguns dels noms d'animals apresos durant la setmana passada.
- Reproducció de petits diàlegs que animin la il·lustració (novament la mestra ho farà procurant gesticular i emfatitzar quan escaigui).
- *Look how many chicks there are! Aren't they sweet?.*
- *Welcome to my farm, children! I like living on a farm.*
- *Can I give the horse something to eat?.*
- Explicació del conte *Cuddly Chick a struggle book* (Pinwheel, 1998).
- Acomiadament amb el Punci.

2ona. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Visionat del vídeo TOP SONGS per a repassar les cançons apreses fins al moment.
- Reproducció d'algunes de les cançons apreses.
- Explicació del conte *It Could have been Worse* (Warnes and Benjamin, 1998).
- Acomiadament amb el Punci.

3era. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Reproducció de cançons apreses al llarg del curs.
- Explicació de conte *Spot visits his grandparents* (Hill, 1995).
- Acomiadament amb el Punci.

4ª Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Presentació d'un nou vídeo de Wallace and Gromit, aquest porta per nom *A Close Shave* (Aardman Animations, 1995).. El vídeo dona peu a treballar vocabulari relacionat amb els animals domèstics i els de granja. Com que dura 35 minuts avui només tindrem temps de mirar 20'.
- Acomiadament amb el Punci.

5ena. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Finalització del visionat del vídeo que vàrem començar a mirar durant la sessió anterior. Establiment d'un petit diàleg per a comentar aspectes significatius relacionats amb el vídeo com ara el nom dels animals que hi apareixen...
- Explicació del conte *Puppy Love* (Pin wheel, 1997).
- Acomiadament amb el Punci.

MY FAVORITE WILD ANIMALS

1era. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Presentació d'un nou titella. Aquest titella representarà algun animal salvatge: un lleó, una girafa, un mico...
- Establiment d'una petita conversa amb el titella tot procurant que es presenti als alumnes, que els hi faci saber el seu nom, quants anys té i quin animal és.
- Visionat d'una nova làmina del FLIP POSTERS. Es tracta de la làmina corresponent als animals salvatges i, tot fent servir el nou personatge, la mestra anirà assenyalant i anomenant els diferents animals: *Snake, Lion, Crocodile, Hippopotamus, Parrot, Tiger, Giraffe, Zebra, Bear, Panda, Elephant, Monkey, Kangaroo, Snake.*
- Reproducció de la cançó *Elephants and Fishes* per part de la mestra durant un parell de cops.
- Acomiadament amb el nou personatge.

2ona. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Reproducció de la cançó *Elephants and Fishes*. Ho faran la mestra, el nou personatge i els alumnes.
- Explicació del conte *Flappy Waggy Wiggy* (Leslie, 1999) on hi apareixen alguns dels animals que vàrem presentar en la sessió anterior a partir del FLIP POSTERS. Engrescarem els alumnes a recordar el nom d'alguns dels animals que hi apareixen.
- Acomiadament fent servir el nou personatge.

3era. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Inici de la classe amb la presentació del Punchi. Farem saber als nens que el Punchi no en sap res de l'existència de cap altre titella que vagi a visitar-los a la classe.

- Establiment d'un petit diàleg entre la mestra, el Punchi i els alumnes. Procurarem que els nens com unquin al Punchi l'existència d'un nou titella (hem de recordar que en Punchi només coneix la llengua anglesa). Els engrescarem a donar informació del tipus: l'animal que és, quin és el seu nom, quants anys té, de quin color és...
- Explicació del conte *Where is Spot?* (Hill, 1983).

4ª Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Aparició de la mestra amb el titella de l'animal salvatge que els nens ja coneixen.
- Reproducció de l'exercici de diàleg: alumnes-mestra-titella realitzat durant la sessió anterior però a l'inrevés, aquest cop els alumnes hauran de fer saber al titella qui és en Punchi.
- Presentació de nou vocabulari amb el FLIP POSTERS. Aquest exercici també servirà per a repassar el vocabulari introduït sobre els animals salvatges durant les sessions anteriors. Engrescarem els alumnes a que recordin el nom d'alguns animals.
- Acomiadament fent servir el titella.

5ena. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Reproducció d'un diàleg entre els dos titelles (haurà de ser còmic i fàcilment comprensible per tal que els alumnes el puguin entendre).
- Reproducció de la cançó *Elephants and Fishes* així com alguna/es altres de les apreses (*Five little ducks, Happy Birthday, Pat a cake, Head and Shoulders, Two little eyes...*).
- Explicació del conte *Spot Goes to the Circus* (Hill, 1989). Cal engrescar els alumnes a dir el nom dels animals que vagin apareixent al llarg de la història.
- Acomiadament dels alumnes tot fent servir les dues mascotes.

1.1.4. La Pasqua.

EAS TER

1era. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Visionat d'una nova làmina del FLIP POSTERS. Es tracta de la làmina que representa els colors. Aquesta làmina servirà per a presentar el vocabulari relacionat amb els colors.
- Realització d'activitats senzilles que ens permetin de practicar el nou vocabulari.
- Explicació del conte *Where is my baby?* (Ash worth & Clark, 1999).
- Acomiadament amb el Pun chi.

2ona. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Visionat del vídeo TOP SONGS.
- Reproducció d'algunes de les cançons apreses durant sessions anteriors.
- Acomiadament amb el Pun chi.

3era. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Lliurament dels contes que hàgim explicat als alumnes al llarg del curs per tal que hi puguin fer un cop d'ull. Vetllarem perquè els alumnes gaudeixin del plaer de poder mirar i, explicar en veu alta si escau, els contes que la mestra el hi ha anat explicant al llarg del curs.
- Acomiadament amb el Pun chi.

4ª Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Reproducció de cançons apreses al llarg de les sessions anteriors. Els alumnes podran triar aquelles cançons que més els hi hagin agradat i que els hi vingui de gust de tornar a cantar.
- Acomiadament amb el Punchi.

5ena. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Explicació del conte *Spot's First Easter* (Hill, 1988).
- Explicació del conte *Spot Goes on Holiday* (Hill, 1988).
- Acomiadament amb el Punchi.

1.2. Programació d'aula de P-3: Relació d'activitats del tercer trimestre.

1.2.1. La Primavera.

La durada d'aquesta unitat de programació serà d'entre dues i tres setmanes. Les programacions setmanals d'anglès per a aquest espai de temps seran repeticions de programacions realitzades a la classe amb anterioritat.

1.2.2. Sant Jordi.

Durant la setmana assignada a la realització d'aquesta unitat de programació es realitzen a l'escola els tallers corresponents a la Setmana Cultural. Per aquest motiu els horaris dels alumnes i dels professors pateixen alteracions i, molt possiblement, les classes d'anglès quedin suspeses durant aquest marge de temps.

1.2.3. La Rínxols d'Or.

Es dedicarà al desenvolupament d'aquesta unitat de programació un total de dues o tres setmanes de durada. A continuació es farà la descripció d'una programació setmanal.

BEARS

1era. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Presentació d'un nou titella. Es tracta d'en Teddy Bear.
- Representació d'un diàleg entre el nou titella i els alumnes. Es farà esment de l'existència d'altres titelles i de l'interès que tothom té en que es puguin conèixer un dia a la classe tots plegats.
- Explicació del conte *This is the Bear* (Hayes and Craig 1995).
- Acomiadament amb el Teddy Bear.

2ona. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Visionat del vídeo TOP SONGS. Double visionat de la cançó *Teddy Bear*.
- Aprenentatge de la dansa que els nens representen en el vídeo mentre canten la cançó.
- Representació de la dansa a classe.
- Acomiadament amb el Teddy Bear.

3era. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Presentació oficial dels titelles davant dels alumnes. Es poden fer aparèixer tants titelles com es vulgui. Es recomana l'ús del guinyol per a fer-ho.

- Reproducció d'algunes de les cançons apreses al llarg del curs.
- Representació de la dansa apresada durant la sessió anterior.
- Explicació del conte *Whatever Next* (Murphy, 1995).
- Acomiadament amb els titelles que hagin aparegut durant la representació.

4ª Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Visionat dels primers 15' del vídeo *The Wrong Trousers*.
- Explicació del conte *Peace at last* (Murphy, 1998).
- Acomiadament amb el Teddy Bear.

5ena. Sessió.

- Arribada a l'aula amb el carret i posterior descoberta dels diferents materials que farà servir a l'aula.
- Finalització del visionat del vídeo que vàrem començar a mirar durant la sessió anterior.
- Explicació del conte *Spot's Baby Sister* (Hill, 1991).
- Acomiadament amb el Teddy Bear.

1.2.4. L'aigua.

La durada d'aquesta unitat de programació serà d'entre dues i tres setmanes. Les programacions setmanals d'anglès per a aquest espai de temps seran repeticions de programacions realitzades a la classe amb anterioritat.

1. INVESTIGACIÓ EMPÍRICA III: PROPOSTA DIDÀCTICA PER A LA INTRODUCCIÓ DE L'ANGLÈS A P-4 i P-5.

1.1. La introducció de l'anglès a P-4 i P-5 a través de l'AICLE

En el disseny i elaboració de la proposta didàctica de P-4 i P-5 que presentem a continuació s'han seguit les pautes marcades per la corrent metodològica de l'AICLE (Aprentatge Integrat de Continguts i Llengua Estrangera).

It is obvious that teaching a subject in a foreign language is not the same as an integration of language and content, and many schools are still to make that transition. Language teachers and subject teacher need to work together... and together they should formulate the new didactics needed for a real integration of form and function in language teaching (Coyle, 2006).

L'ús d'aquesta metodologia per a l'ensenyament de llengües estrangeres requereix de l'especialista d'anglès en Educació Infantil i de la resta de companys i companyes de l'etapa un treball conjunt i consensuat que els hi permeti de programar i treballar a les aules de forma coherent. Aquesta coherència portada a la praxis permetrà als alumnes aprendre de forma significativa la llengua estrangera i els continguts d'altres àrees del currículum impartides en anglès.

Tanmateix, cal evitar caure en la idea reduccionista de pensar que la metodologia AICLE es fonamenta en la traducció dels continguts d'una determinada àrea del currículum a l'anglès. Són molts els factors que entren en joc a l'hora de fonamentar la metodologia AICLE. Coyle (1999) destaca la interrelació entre quatre grans factors, anomenats per l'autora com les 4 grans C, per a definir el concepte de l'AICLE. Aquests quatre grans factors són: continguts, comunicació, cognició i cultura, i plegats justifiquen l'ús d'aquesta metodologia a les escoles ja que promou l'ús funcional de la llengua estrangera en l'aprenentatge eficaç de continguts.

1.2. Aspectes organitzatius a tenir en compte en la introducció de l'anglès a P-4 i P-5.

El plantejament de les sessions AICLE (Aprentatge Integrat de Continguts i Llengua Estrangera) amb els alumnes d'aquests cursos s'ha fet per blocs temàtics de durada variable (d'entre quatre i sis setmanes). Els blocs temàtics a treballar es distribueixen tot establint una sèrie de sessions de les quals la primera va adreçada a la presentació del tema, introducció del vocabulari escaient i explicació de la consistència de tot el bloc temàtic. Les sessions restants van adreçades a la consolidació dels aprenentatges adquirits arran de les sessions anteriors, la confecció d'un mural i la utilització funcional de la llengua mitjançant la realització d'activitats de *role-playing*. El plantejament que hi ha al darrere d'aquesta organització és el de procurar que tots els alumnes tinguin la possibilitat de participar activament en els processos comunicatius en llengua anglesa que tenen lloc a l'aula i que facin partícips a les famílies dels aprenentatges assolits.

Pel que fa a la confecció dels murals, al tractar-se d'un treball conjunt, ens assegurem que el resultat sigui una producció realitzada en equip. Aquest fet comporta que tothom pugui participar, dintre de les seves possibilitats, en la confecció d'una obra realitzada a partir del treball de grup, així com també garantir la contemplació de la possibilitat de no portar a terme, quan escaigui, alguna de les sessions (per motius interns al centre, per malaltia de l'adult, celebració d'activitats extraordinàries, etc.).

All children have a valuable contribution to make to a display, and can be involved in the planning and decision-making at all stages, e.g. in choosing colour and size of backing paper, colour scheme of the display, arrangement of the material, collecting items for the display table, finding suitable books and so on. As far as possible, the work in the display should be the children's own, rather than a teacher-drawn outline to be "filled in". (Makoff & Duncan, 2001).

1.1.1. Temporització del curs de P-4.

Es distribueix el total del curs en tres trimestres, de manera que es dedican cada trimestre els temes i les sessions que s'especifiquen en aquesta programació.

Aquesta serà la distribució dels temes per trimestres:

1r Trimestre

- Setembre Octubre: This is Halloween.
- Novembre Desembre: Hello, this is me...

2on Trimestre

- Gener Febrer Març Abril: The very hungry Caterpillar.
- Abril Maig: Party Time.

3er Trimestre

- Maig Juny: Under the Sea.

1.1.2. Temporització del curs de P-5.

Es distribueix el total del curs en tres trimestres, de manera que es dedicaran a cada trimestre els temes i les sessions que s'especifiquen en aquesta programació.

Aquesta serà la distribució dels temes per trimestres:

1r Trimestre

- Setembre Octubre: This is Halloween.
- Novembre Desembre: Living in a wood

2on Trimestre

- Gener Febrer Març : Let's dress our puppet.
- Abril: Easter eggs.

3er Trimestre

- Maig Juny: At the Restaurant.

1.1.3. Organització dels materials i de l'espai.

Per a la realització d'aquestes activitats sempre s'ha de comptar amb una sèrie de materials fixes: llapisos, gomes, maquetes de fer punta, tisores, pegament, "pistoles de cola calenta", cello, guixos, pintures, ceres, retoladors, colors de fusta, aquarel·les, pinzells, papers de diferents textures i colors...etc.

Material fungible d'ús domèstic que demanarem als pares i mares dels alumnes i que ampliaran el ventall de recursos per a fer servir a l'aula: diaris, revistes, robes, llanes, fils, cordes, botons, sivelles, xapes, enganxines...etc.

Make collections of useful artefacts and store these in clearly-labelled boxes for your displays. Make collections of old coins, interesting boxes, stones and shells (use shells from old collections and explain to the children why you're not looking for new ones), fossils, dried flowers and grasses, driftwood, marbles, bobbins, vases, models and other bits and pieces. (Andrew, 2000).

Pel que respecta a la distribució mobiliària de l'aula on es desenvoluparan les sessions de tallers de plàstica *en anglès*, escau afavorir el treball autònom dels alumnes, així com la creació de contextos de comunicació en la llengua estrangera. En la mesura del possible, cal pensar en l'assignació d'un espai físic fix pel desenvolupament de les sessions de plàstica *en anglès*. L'aula de llengües estrangeres és l'espai idoni per a aquest propòsit. En el cas de no disposar d'una aula de llengües estrangeres, sempre es pot habilitar algun espai del centre, per poc apropiat que pugui semblar a priori, per a aquest propòsit.



La imatge de l'esquerra mostra l'habilitació de l'aula de tutoria d'Educació Infantil per a convertir-se en la classe d'anglès.

Les aules i el mobiliari no són els únics factors als que el professional ha de fer front a l'hora d'organitzar l'espai per a les sessions de tallers de plàstica *en anglès*. Els espais físics d'exposició com ara les parets i plafons per a col·locar els referents i les produccions fetes pels alumnes són aspectes a tenir molt en compte.

No sempre es pot disposar del millor plafó del parvulari per a exposar el mural de la classe d'anglès, cal compartir aquests bens amb els altres professionals de l'Educació Infantil. D'altra banda, resulta difícil trobar una aula d'anglès que complaui totes les expectatives i necessitats del mestre/a pel que fa al disseny i distribució de l'espai. Amb massa freqüència, resulta fàcil trobar: un endoll o una placa de radiador al bell mig d'una paret valuosa per a l'exposició d'un mural, un prestatge collat a la paret que dificulta un lloc de pas, les parets d'una aula que necessiten una bona mà de pintura, una paret arrebossada d'un material que repel·leix les xinxetes, les grapes o qualsevol material emprat per a fixar un mural.

Create exciting displays in unusual spaces and make use of structural features, such as window sills, doors, stair rails, pillars and pipes. (Evans, 2000).

Davant d'aquestes circumstàncies, s'imposa la necessitat de fer treballar la inventiva i la creativitat per tal d'optimitzar al màxim els recursos dels que es disposa a l'aula. Amb bones dots d'imaginació i amb el suport i la col·laboració dels companys i les famílies dels alumnes és possible treure el màxim rendiment de cada racó de l'aula per a convertir-la en un espai de treball adequat a les necessitats de l'especialista i a les dels alumnes.

La imatge de la dreta és una mostra d'imaginació davant la necessitat de crear el racó de biblioteca a l'aula d'anglès. Aquesta proposta ve marcada per, d'una banda, la manca de pressupost per a comprar un moble de les característiques adequades i, d'altra banda, les limitacions d'espai disponible que condicionen la seva ubicació.





Una pissarra folrada i decorada, penjada a l'alçada dels alumnes d'Educació Infantil, uns fils elàstics fixats a la paret i alguns elements decoratius, la converteixen en la biblioteca de la classe.

Els referents visuals que faciliten el procés de comunicació a l'aula han d'estar a l'alçada dels alumnes d'Educació Infantil, d'aquí la importància que prenen a l'aula les zones més baixes com espai funcional de treball i comunicació. Sempre que aquests espais estiguin ocupats per mobles, plaques de radiadors o d'altres elements, cal esbrinar la forma de recuperar-los tot evitant riscos d'accident.



1.1.4. Els referents.

Les sessions de tallers de plàstica *en* anglès no tindrien la incidència lingüística en els alumnes que les caracteritzen si no fos pel paper que elles juguen els referents visuals. Els referents són el suport incondicional que permet a l'especialista presentar el vocabulari corresponent a cada bloc temàtic del curs sense fer ús de la L1 dels alumnes. A més d'oferir suport lingüístic, els referents visuals són també un estimulant de la motivació dels alumnes molt potent. Ho són en tant que els inspiren i els fan sentir immersos en el context creat a l'aula a partir del treball del bloc temàtic corresponent. La utilització d'aquests referents implica guarnir l'aula amb imatges representatives del nou vocabulari, mural que inspire el treball plàstic dels alumnes, elements en 3D igualment relacionats amb el tema que es treballa, pòsters i referents que ajuden a recordar el vocabulari d'ús habitual a l'aula... etc.

La major part dels referents visuals corresponents als blocs temàtics dels cursos de P-4 i P-5 es faciliten amb els nostres materials. D'altres de complementaris, requereixen de la participació dels alumnes i de les seves famílies, que hauran d'aportar a l'aula tots aquells referents relacionats amb el tema treballat que permetin donar un toc únic i personal a l'*attrezzo* final.

1.1.4.1. Les imatges.

Les fotografies, dibuixos, pósters, etiquetes, etc., resulten un referent visual molt important a la classe d'anglès. Una selecció adequada d'aquests recursos permetrà a l'adult: presentar el vocabulari dels diferents blocs temàtics, servir-se del vocabulari presentat a través de les imatges per a repassar-lo quan escaigui, guarnir la classe i decorar-la, ambientar-la perquè transporti als alumnes al context que volem crear, donar a conèixer formes d'escriptura diferents a les treballades a classe, etc.

Les fotografies mostren dos exemples de murals que permeten presentar als alumnes el vocabulari de les parts de la cos i del bosc respectivament. L'objectiu de l'etiquetatge de les imatges és el de convidar als alumnes a la lectura voluntària, però sobretot, el de mostrar-los formes d'escriptura diferents a les que ells ja coneixen: la lletra de pal i la lletra lligada.



Resulta especialment important presentar el vocabulari de cada bloc temàtic de forma atractiva i motivadora pels alumnes. D'aquesta forma, no només introduïm i repassem un tema sinó que també transportem als alumnes a un context nou, exòtic i diferent de l'escolar. La transformació de la classe en funció del tema que estiguem treballant ajuda als infants a posar-se en situació, a interessar-se pels nous continguts d'aprenentatge i a voler fer coses *en anglès*.

Mitjançant l'etiquetatge d'imatges, estem presentant als nostres alumnes un accés diferent i nou al procés d'adquisició de la lecto-escritura. Les etiquetes que adjuntem en els nostres materials han estat dissenyades pensant en oferir als alumnes un model diferent de grafia. Es tracta de l'estil *courier*, tipus de lletra amb bel que l'alumnat de parla anglesa primer es familiaritza a l'hora d'aprendre a llegir i a escriure. Amb aquesta proposta d'etiquetatge ens proposem treballar objectius de transversalitat, multiculturalitat i atenció a la diversitat a l'aula.

D'altra banda, som conscients de que els alumnes de P-4 i P-5 manifesten una gran curiositat i interès per tots aquells referents que es puguin "llegir". Així doncs, amb l'etiquetatge de les imatges estem alimentant la seva capacitat d'associació, la seva curiositat envers la lectura, alhora que també creant nous dubtes. El principal d'aquests és el que suposa descobrir que l'anglès "parlat" i "l'escrit" no tenen res a veure. Som conscients de que aquest dilema, així com les dificultats que entraña (*spelling*, aprenentatge de noves normes gramaticals, dificultats lectores, etc.) té difícil solució, en tant que acompanyarà als nostres alumnes al llarg de tota la seva vida.

1.1.4.2.L'exposició en 3D.

Al valor intrínsec del mural com element d'aprenentatge i comunicació es pot afegir el de l'exposició en 3D. Aquestes exposicions es realitzen a partir del material que els alumnes porten de casa i que està directament relacionat amb el tema del mural. El muntatge de l'exposició desperta en els alumnes un gran interès per la recerca de material a casa ja sigui: buscant entre les seves joguines les més adequades pel tema, a partir d'una cerca acurada en el medi natural de tots aquells elements que puguin resultar profitosos, accedint a informació d'internet, confeccionant el material de forma manual amb l'ajut dels membres de la família, etc.

Pels alumnes, les aportacions personals tenen un valor molt especial ja que no només serviran per a enriquir el treball de l'aula sinó que també els hi permetrà de mostrar a la resta de companys els objectes que han portat de casa. És responsabilitat de l'especialista conservar tot aquest material amb cura i vetllar perquè pugui retornar als seus amos un cop finalitzat el tema bloc temàtic.

Make sure you name items or note down who has lent things so that they can be returned safely when the display is taken down. (Andrew, 2000).

Amb la confecció de l'exposició en 3D el que es pretén és implicar els alumnes i les seves famílies per tal que, tots plegats, puguin vivenciar de forma personal tot el procés de treball i aprenentatge a l'aula.

La imatge de la dreta mostra part de l'exposició en 3D que es va preparar per a treballar el tema "Hello, this is me".



Select tables with shapes which complement the display and which are easily accessible. Choose a table which is the correct height and depth for the space available and which will show off the items in your collection to best effect. (Beasley & Moberley, 2000).



1.1.4.3.El mural referent.

El mural referent és el suport visual que serveix d'inspiració i model pels alumnes a l'hora de confeccionar el seu propi mural. Per l'impacte visual i emocional que aquest referent ha de causar en els alumnes, escau que sigui un mural atractiu, ple de detalls i matisos, suggerent i molt proper al món de l'infant.



El mural referent de l'esquerra mostra el paisatge d'un bosc i els seus habitants. Aquesta imatge permetrà als nostres alumnes conèixer les característiques que tindrà el mural que confeccionaran en grup.

Els murals referents han de mostrar una imatge representativa de cada tema a treballar, alhora que també han de resultar un element molt enriquidor per a ambientar i decorar la classe. Aquests murals ofereixen als alumnes, d'una banda, el suport visual que els permet aprendre i repassar el vocabulari del tema i, d'altra banda, el decorat que ambienta la classe per tal que, plegats, ens puguem sentir transportats a un nou entorn. Tanmateix, cap d'aquestes dues funcions és la funció més important que juga el mural referent a l'aula. L'objectiu principal que ens proposem d'assolir amb l'ús d'aquest recurs és el d'oferir als alumnes un model que els serveixi d'inspiració per a crear, *a posteriori*, el seu propi mural temàtic.

1.1.5. La confecció dels murals.

La tasca de confeccionar murals no es pot deixar en mans de la improvisació ni l'atzar. Requereix una planificació prèvia per tal de: aconseguir els recursos materials i humans necessaris per a la confecció dels murals, ubicar les sessions dins l'horari dels alumnes, seleccionar els espais més adequada per a la posterior ubicació dels murals, etc. Escau que l'especialista planifiqui tot el procés de treball de forma molt acurada i sempre comptant amb la participació, opinions i aportacions fetes pels alumnes. La implicació activa dels alumnes enriqueixà les sessions de plàstica *en anglès* alhora que dotarà d'una personalitat única el resultat final obtingut.

The most important participants in the creation of the displays are the children. Remember to involve them as much as possible at every stage and always let them help to choose colours and materials.
(Evans, 2000).

Un resultat final funcional i amb personalitat requereix que la confecció del mural la realitzin, conjuntament, alumnes i professor/a. Cal que els elements integrants de la composició final siguin dissenyats, dibuixats, colorits i decorats pels alumnes però cal que la mà de l'adult, a partir del seguiment les recomanacions fetes als manuals dels nostres materials i fent ús dels recursos facilitats, sigui la que dona una estructura, un ordre i un aspecte estètic al mural.

All labelling should be clear and consistent. Young children are just becoming familiar with print as a form of communication and so it is best to stick to simple lower case lettering with upper case only at the start of sentences and for the initial letters of names [...]





An attractive border finishes off a display effectively and draws the eye in to the main components of the display.
(Evans, 2000).

El mural és una producció de gran valor estètic i funcional. Ho és tant que no només decora i omamenta a partir del treball realitzat pels alumnes a l'aula, sinó que també resulta un referent estimulant per a l'aprenentatge i la comunicació. Fora de l'aula esdevé un element de diàleg entre els alumnes i les seves famílies ja que es converteix en l'objectiu de preguntes i explicacions relacionades amb el treball realitzat pels alumnes a la classe. Dins de l'aula, afavoreix la conversa entre alumnes i adult i també entre els mateixos alumnes. Un ús funcional del mural implica l'aprenentatge de: vocabulari, estructures gramaticals, tot tipus d'aspectes relacionats amb el tema treballat, etc.

Son contenidos que requieren gran manipulación y en los que la lengua va necesariamente unida a la acción; por ello, resultan especialmente interesantes para vehicularlos en inglés. Cómo hacer un collage en donde la forma, el color y los materiales fueran los protagonistas, podría servir para trabajar muchísimos contenidos en inglés.

Quizá estos contenidos son los que más tradición de trabajo tienen en inglés. De hecho hay una queja bastante generalizada entre el profesorado de inglés hacia numerosos materiales demasiado centrados en las destrezas manipulativas unidas a las tareas de plástica en las que la lengua que las vehicula se ve como repetitiva y empobrecida. Una concepción de la plástica que vaya más allá de la mera actividad manipulativa, más centrada en el reconocimiento, la identificación y la creación de formas de expresión que tuvieran en cuenta el color, las formas, las texturas, la composición...resultaría más enriquecedora para aprender inglés y para el aprendizaje estético (Pérez y Roig, 2004:117).

1.1.6. Activitats que complementen les sessions de tallers de plàstica en anglès.

Abans, després o durant el desenvolupament de les sessions escau pensar en la possibilitat d'ensenyar o repassar alguna cançó o dansa als alumnes quan es consideri pertinent. Per a fer-ho, es recomana l'audició de fons de cançons (apreses amb anterioritat i noves) que permetran als alumnes gaudir dels tallers de plàstica *en anglès* mentre es desenvolupen les activitats de la sessió. La música ambiental ajuda als alumnes a concentrar-se en la feina, els engresca a recordar les lletres de les cançons apreses a classe, els convida a aprendre'n de noves i, fins i tot, a cantar-les.

Pel que fa a l'explicació d'històries, també s'ha de pensar en elles com en un recurs que, puntualment i sempre que el temps ens ho permeti, pugui servir a l'especialista per a encetar, complementar o cloure alguna sessió.

La realització, durant el tercer trimestre dels respectius cursos, de sessions de dramatització, joc simbòlic i jocs de taula amb els alumnes permetrà a l'adult descobrir el grau d'autonomia i coneixement de la llengua assolit pels alumnes així com també el domini oral que tenen de la mateixa.

We could summarize and say that ANY materials can be used successfully in class as long as they are carefully chosen and used with a clear purpose. Among the most successful materials and activities with young learners we should mention: TPR activities, stories, games, songs, chants, rhymes and poems, puppets, arts and crafts, computers, magic, drama activities, puzzles and problem solving activities, and...any other material that at a certain stage can make learning of English a motivating memorable experience (Lobo, 2003:3).

1.1.7. Contextos de comunicació en anglès: Racons de joc simbòlic.

L'especialista ha d'estar capaç de crear contextos de comunicació dins de l'aula en els que els alumnes puguin realitzar les activitats de plàstica fent servir la llengua anglesa de forma funcional i significativa. A mesura que avança el curs, aquests contextos van prenent cada cop més rellevància relegant les activitats de plàstica a un segon terme.

És així perquè; conscients de les múltiples oportunitats que tindran els nostres alumnes per a realitzar activitats de plàstica fora de la classe d'anglès, i de les escasses situacions en les que podran comunicar-se *en* la llengua estrangera fora de l'aula; creiem que és la nostra responsabilitat vetllar perquè, a les sessions *en* anglès, l'ús funcional i significatiu de la llengua anglesa acabi acaparant tot el protagonisme.

Amb el propòsit d'assolir aquest objectiu, presentem l'espai de joc simbòlic "At the Restaurant". La implementació d'aquest últim bloc temàtic del tercer trimestre del curs de P-5 porta implícita la dramatització de diferents situacions pròpies de la vida quotidiana, a través del joc simbòlic, tot afavorint l'aprenentatge i ús de l'anglès a l'aula. Aquestes situacions de quotidianitat són: la relació que s'estableix a qualsevol restaurant entre cuiners, cambrers i clients; l'intercanvi monetari que implica menjar a un restaurant, les fórmules de cortesia que escau emprar a un restaurant, etc. Per tal d'optimitzar al màxim el desenvolupament del joc simbòlic pròpiament dit, l'adult haurà de presentar el nou vocabulari (aliments, fórmules de cortesia, diners, etc.) als seus alumnes de forma insistent i repetitiva. Garantint així el fet que coneguin el vocabulari que s'emprarà en el joc simbòlic.

Els alumnes gaudeixen d'allò més amb aquesta activitat, s'impliquen en la preparació per a la sessió i també en recollir i, malgrat l'entusiasme inicial expressat en la llengua materna, no triguen gaire en emprar l'anglès per a "jugar a restaurants".

2. INVESTIGACIÓ EMPÍRICA IV: PROGRAMACIÓ D'AULA DE P-4.

2.1. Programació d'aula de P-4: Relació d'activitats del primer trimestre: “This is Halloween”.

2.1.1. Introducció al bloc temàtic: “This is Halloween”.

Per a poder portar a terme el desenvolupament d'aquest bloc temàtic (unitat didàctica) amb èxit s'imposa la necessitat de que l'adult al càrrec (el/la mestre/a) estableixi a l'aula una forma de procedir caracteritzada per garantir que: la llengua d'ús de l'adult a l'aula sigui únicament l'anglès, la directivitat de les diferents sessions vagin al seu càrrec, els alumnes tinguin llibertat de creació i expressió (català i anglès) però que en cap moment actuïn en contra de la voluntat de l'adult ni provin de boicotejar el control i l'ordre de la classe.

L'adult, per la seva part, serà el responsable de garantir un entorn de treball ple d'estímul visual relacionats amb el tema treballat que facilitin la comunicació en anglès a l'aula (imatges representatives del nou vocabulari, elements en 3D igualment relacionats amb el tema que es treballa, mural que inspire el treball plàstic dels alumnes, pòsters i referents que ajudin a recordar el vocabulari d'ús habitual a l'aula...etc.). Així com també de proporcionar un clima de treball distès i relaxat afavorit per l'ús d'estímul auditius dissuasoris (música ambiental de cançons angleses) i estimulants (llengua anglesa com a eina de comunicació a la classe) que garanteixin, en la mesura del possible, una situació d'immersió lingüística a l'aula.

Tant alumnes com professor/a vetllaran per implicar-se activament en totes i cadascuna de les activitats proposades: presentar el vocabulari del tema a partir de l'ús dels referents visuals de l'aula, fer demandes en anglès, escoltar i cantar cançons en anglès mentre es treballa, etc.

El major nombre de diàlegs en anglès que es preveu s'establiran a l'aula vindran provocats per les situacions de necessitat que l'adult haurà de crear als alumnes.

Aquestes situacions es donaran quan els alumnes hagin d'enganxar, a les seves creacions, elements decoratius impossibles de fixar amb la cola de barra tradicional que tenen a l'abast. Caldrà que recorrin a la "pistola de cola calenta" que fa servir l'adult qui, alhora, només els complaurà quan la demanda es realitzi en anglès.

A més de provocar situacions de comunicació en anglès, l'adult també haurà de convertir l'aula en un espai ple d'estímuls i referents visuals. Per a fer-ho, comptarà amb l'ajut de les famílies que col·laboraran tot aportant els materials necessaris pel guarniment de la classe (fotografies, contes, material de 3D, dibuixos, pòsters, ninots...) i pel treball de plàstica que realitzaran els alumnes (botons, sivelles, cintes, robes, taps de plàstic i suro...). Per tal de tenir-ho tot a punt a l'hora de començar a treballar, es farà necessari que el/la professor/a comuniqui amb antelació les seves demandes a les famílies dels alumnes. També els hi haurà de comunicar amb antelació el seu interès per comptar amb la participació de pares/mares a l'aula durant el desenvolupament d'algunes de les sessions. Aquesta demanda ha d'incloure una referència molt important al fet que el familiar que s'ofereixi a participar tingui un domini considerable de la llengua anglesa a nivell oral.

Les aportacions de materials fetes per les famílies doten de personalitat el treball final i faciliten al professional la tasca d'aconseguir un fons ampli de material fungible per a treballar a l'aula.



Other suggestions include supplying a list of items required so that parents can contribute and inviting them to help with the setting up of the display. (Evans, 2000)

2.1.2. Primer bloc temàtic del trimestre: “This is Halloween”.

SETEMBRE OCTUBRE

THIS IS HALLOWEEN

CREEM MONSTRES.

- Decoració i ambientació de l'aula d'acord amb el tema “Halloween” a partir de materials facilitats pels alumnes.
- Proporcio a cada alumne de la possibilitat de crear i inventar monstres lliurement. Per a fer-ho parlem sobre les característiques que pot o ha de tenir un monstre i expliquem el conte *Where is my baby?*(Ashworth and Clark, 1995).
- Presentació del vocabulari relacionat amb el material fungible i les eines de treball que els alumnes fan servir a l'aula: papers, colors, tisores, pegament, gomets, ceres, retoladors, etc.
- Lliurarem a cada alumne un full tam any DinA 4 i li demanarem que realitzi el dibuix d'un monstre inventat. Inspirarem els alumnes a l'hora de realitzar les seves creacions recorrent al vocabulari propi del tema. Per a fer-ho l'adult emprarà les fotografies i el material aportat pels alumnes i les *flashcards*, fotografies i imatges de les que disposi l'adult a l'aula.

ELS MONSTRES PRENEN FORMA.

- Els alumnes completen i finalitzen els monstres que varen començar a crear durant la sessió anterior. Com que els dibuixos estaran finalitzats i ens trobarem en la fase d'acoloriment i guarniment del monstre, engrescarem els alumnes a fer ús dels coneixements de la llengua anglesa assolits mitjançant la creació de situacions de diàleg.

-L'adult col·locarà tot el material fungible i les eines de treball al racó de la botigueta d'anglès. Aquesta ubicació forçarà els alumnes a comercialitzar en anglès per tal d'aconseguir el material. L'adult dirigirà aquesta activitat en un primer moment i, progressivament, delegarà en els seus alumnes tota responsabilitat de comunicació. La llengua anglesa serà l'emprada en els intercanvis comercials i el rol de l'adult serà el de supervisor de les situacions de diàleg a la botiga. La funció engrescadora i correctora de l'adult es farà més patent cada cop que els alumnes li demanin que utilitzi la "pistola de cola calenta".

Cada cop que un alumne s'adreça a un altre per a intercanviar material, o bé s'adreça al professor/a per a demanar-li l'ús de la pistola, s'haurà de reproduir un diàleg del tipus:

-Hello.

-Hello. Paper please/ Here please.

-O.K. Here you are.

-Thank you.

-You are welcome. Good bye.

-Good bye.

CREACIÓ D'UN DECORAT BEN ATERRADOR.

- A partir del mural-referent de la classe realitzat per a treballar el tema "Halloween", els alumnes s'hauran d'inspirar per a crear-ne un de propi a sobre d'un dels plafons del passadís.

- Un o dos dels alumnes (aquells que ja hagin finalitzat el seu monstre) dibuixaran el decorat aterrador en un dels plafons del passadís.

- Guarniment del dibuix del decorat mitjançant la tècnica del collage. Un grup d'alumnes es dedicarà a guarnir tot fent un mosaic amb papers de colors. Mentre alguns alumnes guarneixen el decorat, els altres van acabant el seu monstre o van confeccionant nous elements decoratius pel plafó de "Halloween".

Vetllarem perquè els càrrecs de tots dos grups d'alumnes siguin rotatius.

EL CEMENTIRI ENCANTAT.

- Col·locació dels monstres i d'altres elements decoratius creats durant les sessions anteriors en el decorat que vàrem guarnir durant la tercera sessió.
- Finalització de la decoració del mural.

2.1.3. Fotografies del bloc temàtic: “This is Halloween”.



El mural que mostra la fotografia que veiem sobre aquestes línies va adreçat a presentar als alumnes el vocabulari corresponent al tema que s'està treballant. La fotografia de la dreta mostra una imatge pròpia de Halloween que estimula i motiva els alumnes envers la creació de mostres i elements que serveixin per a guarnir el seu propi mural.



Aquestes dues fotografies mostren el resultat del treball realitzat pels alumnes a l'aula i exposat als passadissos de l'escola a mode de murals decoratius.



2.2. Programació d'aula de P-4: Relació d'activitats del primer trimestre: “Hello, this is me”.

2.2.1. Introducció al bloc temàtic: “Hello, this is me”.

Per tractar-se aquest del segon bloc temàtic que es treballa a l'aula amb els alumnes, el/ professor/a haurà de desenvolupar noves tècniques de comunicació i presentació de vocabulari que evitin que els alumnes caiguin en la monotonia i l'avorriment. Es proposen dues d'aquestes tècniques que seran el vídeo i el muntatge conjunt del “Mr. Potato”. Pel que fa al primer, l'adult es servirà del visionat de fragments de vídeo per a presentar als alumnes activitats i/o vocabulari corresponent al tema que s'està treballant. El muntatge conjunt del “Mr. Potato” permetrà a l'adult d'anar creant expectatives en els alumnes respecte de les peces que aniran apareixent i que permetran de completar la joguina, els incitarà a reproduir i a aprendre vocabulari relacionat amb les parts de la cara, els implicarà de forma directa en la realització d'una activitat conjunta etc. No s'ha d'oblidar, no obstant, que el major nombre de diàlegs en anglès que es preveu s'establiran a l'aula vindran provocats, per una banda, per les situacions de diàleg creades a partir de la presentació del vocabulari i les activitats corresponents al tema que s'està treballant i, d'altra banda, per les situacions de necessitat comunicativa que l'adult haurà de crear als alumnes. A l'igual que succeí en el bloc temàtic anterior, aquestes situacions es donaran a la “botigueta” i cada cop que els alumnes hagin de recórrer a la “pistola de cola calenta” que fa servir l'adult qui, alhora, només els complaurà quan la demanda es realitzi en anglès.

Per tal de tenir-ho tot a punt a l'hora de començar a treballar, es farà necessari que l'adult comuniqui amb antelació les seves demandes a les famílies dels alumnes. També els hi haurà de comunicar amb antelació el seu interès per comptar amb la participació de pares/mares a l'aula durant el desenvolupament d'algunes de les sessions. Aquesta demanda, a més d'incloure una referència molt important al fet que el familiar que s'ofereix i a participar tingui un domini considerable de la llengua anglesa a nivell oral, també inclourà una demanda explícita perquè les famílies s'ofereixin a col·laborar en el guarniment dels murals realitzats pels alumnes fora d'horaris lectius.

2.2.2. Segon bloc temàtic del trimestre: “Hello, this is me”.

NOVEMBRE DESEMBRE

HELLO, THIS IS ME...

LA CARA.

Dedicarem la primera sessió a conèixer les parts de la cara.

- Introducció de vocabulari relacionat amb les parts de la cara a través de l'explicació dels referents que hi ha a la classe i a partir de la representació i aprenentatge de la cançó: *Head and shoulders knees and toes*.

- Presentació i muntatge del “*Mr. Potato*” per a presentar als alumnes les parts de la cara de forma lúdica i divertida. Aquest exercici s'ha de realitzar tot procurant que els alumnes prenguin part activa en l'activitat.

- Realització de retrats en format mitja-quartilla tot fent servir llapisos per a dibuixar i plastidecors per a pintar. És important que els retrats estiguin ben acolorits i siguin llampanats.

Aquests retrats serviran per a fer el marc dels murals que es muntaran als passadissos per a exposar el treball dels alumnes en aquest tema.

A la classe hi haurà un mural-model exposat que servirà per a inspirar els alumnes a l'hora de fer els seus retrats ja que el mural en qüestió tindrà un marc realitzat a partir de retrats dibuixats i pintats per nens i nenes.

- Visionat del vídeo TOP SONGS parant especial atenció a les cançons: *One Potato* i *Head and shoulders*.

EL RETRAT.

- Repàs del vocabulari après durant la sessió anterior a partir de la presentació del mural-referent sobre el tema de la cara que hi ha penjat a la classe.
- Visionat d'un fragment del vídeo LOOK ALIVE en el que dos nens presenten la seva escola.
- Comentari posterior sobre allò que s'ha vist en el vídeo.
- Muntatge del "Mr.Potato". Per ser el segon cop que els alumnes realitzen aquesta activitat, l'adult exigirà la seva participació de forma molt més explícita.
- Presentació de *flashcards* que serveixin de referent visual i auditiu per a introduir vocabulari relacionat amb la família (mummy, daddy, sister, brother...).
- Visionat d'un segon fragment del vídeo LOOK ALIVE en el que es presenta una classe d'*Arts & Craft* en una escola anglesa. La mestra vetllarà perquè els alumnes es fixin, especialment, en el fragment en el que una nena de la classe surt fent el retrat d'una altra que fa de model. Tanmateix, també procurarà que els alumnes preuin atenció a les imatges en les que unes alumnes es comuniquen per a fer demandes i oferiments a classe.
- Per parelles, cada alumne realitzarà un nou retrat en un full tamany mitja quartilla però en aquesta ocasió, farà el retrat del nen/a que s'hagi assegut al seu davant. A l'igual que en la sessió anterior, és important que els dibuixos estiguin molt ben acolorits.
- Si queda temps, podem tornar a visionar el vídeo TOP SONGS.

REALITZACIÓ D'UNA CAROTA

- Confecció d'una carota per a treballar el vocabulari relacionat amb les parts de la cara. Per a fer-ho necessitarem un plat de cartró, i una gran quantitat de material adequat per tal que cadascú pugui confeccionar la seva pròpia cara (botons, llana, paper arrugat, sivelles, canyetes, paper d'alumini, cintes de roba...).

Per a inspirar els alumnes, la mestra comptarà a l'aula amb uns quants exemples d'aquest treball que puguin servir de models pels alumnes.

- Per a fer aquesta activitat comptarem a l'aula amb la col·laboració d'algunes mares i/o pares que ens ajudaran a enganxar els objectes que els alumnes volen fer servir per a confeccionar la seva carota. Cada adult farà servir una pistola de cola calenta i per a complaure els alumnes establirà un petit diàleg amb ells del tipus:

M- Hello.

A- Hello.

M- What is it?

A- Nose.

M- O.K. Here you are.

A- Thank you.

M- You are welcome. Goodbye

A- Goodbye.

- És important que l'adult només enganxi un objecte cada cop, d'aquesta manera els alumnes es veuen forçats a tornar més d'un cop perquè els hi col·loquin la resta de les parts de la cara.

- Un cop les cares es vagin completant, fora convenient que algun dels adults s'ocupés de col·locar les cares en els murals preparats al passadís per a aquesta finalitat.

- Mentre els alumnes acaben de recollir la classe, es pot repetir alguna de les activitats realitzades durant les sessions anteriors: muntatge del *Mr. Potato*, reproducció de la cançó *Head, shoulders knees and toes*, visionat del vídeo TOP SONGS...

- Un cop finalitzades totes les carotes, la mestra s'ocuparà d'acabar de col·locar-les estratègicament en el plafó disposat per a aquesta finalitat. A continuació em marcarà el plafó amb els retrats confeccionats pels alumnes durant les primeres sessions del tema.

FINALITZACIÓ DEL MURAL.

- Un cop acabats els retrats realitzats durant les dues primeres sessions i les carotes realitzades durant la tercera, només cal veure com queda la panoràmica general del mural. Cal preveure que entre carota i carota ha de quedar un espai suficient per a poder afegir-hi amb posterioritat un barret de Pare Noel de paper i cartró.
- En el cas de no haver acabat el marc del mural, caldrà completar-lo amb més retrats. En aquesta ocasió els alumnes poden optar per dibuixar-se a ells mateixos.
- En el cas que algun alumne no hagi acabat la seva carota, aprofitarà l'ocasió per a fer-ho.
- Al finalitzar la sessió, s'ha de procurar que tots el murals quedin acabats.

BARRETS DE PARE NOEL.

- Lliurarem a cada alumne un full amb la silueta d'un barret de Pare Noel de tamany coincident amb el de les carotes realitzades pels alumnes en les sessions anteriors.
- Explicarem als alumnes la consistència del guarniment del barret: hi han d'enganxar trossos de paper vermell de diferents textures a la part vermella del barret i trossos de cotofluix per a fer les borles. Cada cop que algun alumne necessiti que la mestra li faciliti material haurà de reproduir un diàleg del tipus:
 - Hello.
 - Hello, what do you need?
 - Red please.
 - This red or this red?
 - This red.
 - O.K. Here you are.
 - Thank you.
 - You are welcome. Goodbye.
 - Good bye.
- Un cop finalitzat el guarniment del barret els hi demanarem que el retallin i escriguin el seu nom al darrere.
- Per últim, acabarem de guarnir els murals tot col·locant els barrets a sobre de les carotes corresponents.

2.2.3. Fotografies del bloc temàtic: “Hello, this is me”.



La fotografia superior presenta el mural referent emprat per l'adult en la presentació del vocabulari corresponent al nou tema. A la dreta podem apreciar la fotografia del mural que serveix de referent als alumnes per a realitzar l'activitat plàstica del bloc temàtic “Hello this is me”.



Sobre aquestes línies podem contemplar un dels murals realitzat pels alumnes. A la dreta podem apreciar un detall d'aquest mural.



2.3. Programació d'aula de P-4: Relació d'activitats del segon trimestre: “The Very Hungry Caterpillar”.

2.3.1. Introducció al bloc temàtic: “The Very Hungry Caterpillar”.

Per a poder portar a terme el desenvolupament d'aquest bloc temàtic l'adult serà responsable de garantir un entorn de treball ple d'estímul visual relacionats amb el tema treballat que facilitin la comunicació en anglès a l'aula (imatges representatives del nou vocabulari, elements en 3D igualment relacionats amb el tema que es treballa, mural que inspire el treball plàstic dels alumnes, pòsters i referents que ajudin a recordar el vocabulari d'ús habitual a l'aula... etc.)

Tant alumnes com professor/a vetllaran per perpetuar estratègies de treball i comunicació a la classe adquirides en sessions anteriors (implicar-se activament en totes i cadascuna de les activitats proposades, fer demandes en anglès, escoltar i cantar cançons en anglès mentre es treballa...).

L'adult promourà un ús cada cop més autònom de la “botigueta” d'intercanvi de materials d'ús habitual a la classe amb la finalitat d'estimular la producció oral dels alumnes en llengua anglesa. Per tal de familiaritzar els alumnes amb aquest espai de comunicació, en primer lloc serà l'adult qui prengui el rol més actiu a l'hora d'engegar el racó (farà de “venedor”) i, progressivament, anirà engrescant els alumnes a desenvolupar un dels rols establerts (faran de “compradors”) per a acabar delegant en ells la responsabilitat absoluta del funcionament d'aquest racó de comunicació (faran també de “venedors”).

El funcionament normalitzat d'aquest racó garantirà, en gran part, l'èxit de l'objectiu principal d'aquesta proposta didàctica: l'ús significatiu de la llengua anglesa en situacions comunicatives.

D'altra banda, caldrà recórrer, novament, a l'ajut de les famílies dels alumnes per tal de preparar una petita representació teatral. D'una banda caldrà el seu ajut per a preparar el vestuari per a l'obra, i d'altra banda es farà necessària la seva participació com actors/actrius. Un cop els alumnes hagin fet de públic en la representació dels adults, passaran a ser també actors/actrius.

2.3.2. Primer bloc temàtic del trimestre: “The Very Hungry Caterpillar”.

GENER FEBRER MARÇ

ABRIL

THE VERY HUNGRY

CATERPILLAR

THE VERY HUNGRY CATERPILLAR.

- Visionat de *flashcards* que representin els colors bàsics. Primer la mestra les passarà molt de pressa i dirà els colors en veu alta. Progressivament les anirà passant i demanant als alumnes que siguin ells mateixos els que vagin dient els colors que van apareixent.
- Visionat del fragment del vídeo LOOK ALIVE en el que es presenten els colors.
- Explicació del conte “The Very Hungry Caterpillar” fent especial èmfasi en les expressions: big-little, very hungry, número de fruites, colors, vocabulari dels aliments, nom dels personatges que hi apareixen...
- Visionat d'algun vídeo de cançons. Recomanablement: Teddy's Train.

THE CATERPILLAR.

- Visionat de *flash cards* que representin el colors bàsics i els compostos. Primer la mestra les passarà molt de pressa i dirà els colors en veu alta.

Progressivament les anirà passant a poc a poc tot demanant que els alumnes vagin reconeixent els colors.
- Explicació del conte “The Very Hungry Caterpillar”.

En aquesta ocasió l'adult vetllarà perquè els alumnes participin activament en el desenvolupament de la història tot repetint frases vistes durant la sessió anterior, gestos realitzats per la mestra al llarg de la història, anticipant el vocabulari que hi apareix...etc.

- Lliurament per part de l'adult a cada alumne d'un full Din-A 3 amb la silueta d'un ou. Els alumnes hauran d'acolorir aquesta silueta amb algun element de color verd: plastilina escampada, bocinets de papers de color verd, ceres, gomets de diferents formes...etc.

Cada cop que un alumne necessiti més quantitat de substància de color verd per a acolorir la seva silueta ho haurà de demanar a l'adult tot reproduint un diàleg del tipus:

A- I have finished.

M- O.K. Do you need more stickers, plasticine, papers or crayons?

A- Stickers, please.

M- O.K. Circles or squares?

A- Circles please.

M- Here you are.

A- Thank you. Goodbye.

M- You are welcome. Goodbye.

- Mentre els alumnes acaben de recollir la classe un cop finalitzada l'activitat, poden visionar un vídeo de cançons. Preferiblement Teddy's Train, Cookie's Nursery Rhymes, Top Songs, etc.

- L'adult s'ocuparà de barmissar les siluetes que els alumnes hagin acabat. Les que estiguin pendents d'acabar, o encara no s'hagin començat, romandran pel proper grup.

THE CATERPILLAR IS FINISHED.

- Visionat de flash cards que representin els colors bàsics i els compostos.

L'adult les anirà passant a poc a poc tot demanant que els alumnes vagin reconeixent els colors que hi apareixen.

- Explicació del conte “The Very Hungry Caterpillar”. En aquesta ocasió l’adult vetllarà perquè els alumnes participin activament en el desenvolupament de la història tot repetint frases vistes en les sessions anteriors, gestos realitzats per l’adult al llarg de la història, anticipant el vocabulari que hi apareix...etc.
- Lliurament del material que varem fer servir en la sessió anterior per a poder confeccionar una “caterpillar” gegant que decori les parets més altes de la classe. En aquesta ocasió procurarem que els alumnes acabin els “ous” de color verd i que hi hagi alguns alumnes encarregats de fer el cap de l’insecte (la silueta del cap també la facilitarà l’adult, així com els colors necessaris per a pintar-la).
- L’adult retallarà i col·locarà a la paret tots els ous acolorits pels alumnes amb la finalitat de confegir una gran “caterpillar” que decori l’aula.
- Mentrestant els alumnes recullen, podem visionar un fragment d’algun vídeo de cançons.

ALL THE FRUIT THE CATERPILLAR ATE ALONG THE WEEK.

- Explicació del conte “The Very Hungry Caterpillar”. En aquesta ocasió vetllarem perquè, en la mesura del possible, la història l’expliquin els alumnes. La mestra intervindrà de forma anecdòtica i puntual només quan sigui precís o per a oferir alguna orientació o guia als alumnes durant l’explicació de la història.
- Visionat de *flashcards* de colors i fruites. Seran els alumnes els que diguin els colors cada cop que la mestra ensenyi les *flashcards*. Pel que fa a les imatges de les fruites, l’adult serà qui digui els noms mentre presenta el nou vocabulari.
- Lliurament a cada alumne d’un full Din-A 3 amb la silueta d’alguna de les fruites que l’orugeta menja al llarg de la setmana. La mestra insistirà en el nom i el color de les fruites. Procurarà que cada alumne sigui conscient del color de la seva.
- L’adult tindrà preparades tantes capses com colors es treballin. Dintre de cada capça hi haurà trossos de papers de diferents textures però del mateix color.
- Cada alumne haurà de demanar a l’adult un tros de paper del color de la seva fruita reproduint la següent conversa:

M- Hello.

A- Hello.

M- What colour do you need?

A- Orange, please.

M- O.K. What orange?, This or this? Which one?

A- This, please.

M- O.K. here you are.

A- Thank you. Goodbye.

M- Goodbye.

- Els alumnes enganxaran els trossos de papers a la plantilla amb pegament de barra.
- Vetllarem perquè tots els alumnes participin activament en el moment de recollir. Mentre ho fem, fóra interessant que el vocabulari d'ús habitual a la classe vagi apareixent (scissors, glue, pencils, pens, papers...).
- A mesura que la classe va quedant recollida, els alumnes poden seure a la catifa i visionar un fragment de vídeos de cançons.

ALL THE FOOD THE CATERPILLAR ATE ON SATURDAY AND SUNDAY.

- Lliurament a cada alumne del material que vàrem deixar a mig acabar durant la sessió anterior. Si, un cop tots dos grups hagin realitzat les activitats corresponents a la sessió anterior, encara queden fruites per acabar, dedicarem aquesta sessió a acabar-les així com també a començar l'acoloriment dels aliments que l'orugeta menja durant el cap de setmana.
- Continuació de la sessió d'acoloriment de fruites i aliments a partir de la demanda de papers de colors feta pels alumnes en anglès. Ho farem a través del racó de la "botigueta". Aquest espai de comunicació resulta familiar pels alumnes ja que l'han estat fent servir durant el desenvolupament de les sessions corresponents als blocs temàtics del primer trimestre. En aquesta ocasió es recomana que no sigui l'adult qui faciliti els papers de colors als alumnes a través de l'establiment de petites situacions de diàleg escu que ho facin els mateixos alumnes entre ells.

- Per parelles, els alumnes s'ocuparan de lliurar bocinets de papers tot reproduint el tipus de diàleg practicat en sessions anteriors. Els càrrecs de “venedors” seran rotatius, d'aquesta forma ens assegurem que tots els alumnes tinguin la possibilitat de practicar el diàleg de “venedor” i de “comprador”.
- Vetllarem perquè tots els alumnes participin activament en el moment de recollir. Mentre ho fem, fóra interessant que el vocabulari d'ús habitual a la classe vagi apareixent (scissors, glue, pencils, pens, papers...).
- A mesura que la classe va quedant recollida, els alumnes poden seure a la catifa i visionar un fragment de vídeos de cançons.

THE VERY HUNGRY CATERPILLAR IS ON THE CLASSROOM'S WALLS.

- Dedicarem la sessió a clore feines pendents. Tots aquells elements que no es varen acolorir durant la sessió anterior, mirarem d'acolorir-los en aquesta. Com que la dinàmica de treball ja estarà creada, només caldrà reprendre les activitats realitzades durant sessions anteriors (la botigueta, lliurament de càrrecs rotatius, finalització de fruites i aliments pendents, etc.).
- L'adult lliurarà als alumnes que hagin acabat uns fulls amb la silueta del capoll i la papallona en que es converteix l'orugueta després d'haver menjat durant tota la setmana. Els alumnes hauran de decorar aquestes siluetes seguint el procediment emprat en la decoració de les fruites.
- L'adult serà qui s'ocupi de reflectir tota la feina feta a les parets superiors de l'aula. Caldrà que també hi disposi els rètols que acompanyen les figures realitzades pels alumnes: The very hungry caterpillar, 1 apple, 2 pears, 3 plums, 4 strawberries, 5 oranges, cake, lollipop...
- Entre tots (principalment els alumnes) tornarem a explicar el conte. Serà molt important que tots els alumnes hi participin i que els engresquem a representar (diàleg) algun dels elements i personatges de la història.

THE VERY HUNGRY CATERPILLAR: ADULTS' PERFORMANCE

- Mentre nosaltres treballem aquest conte a l'aula a través, principalment, de l'àrea de plàstica, demanarem a un grup de mares/pares que ens confegeixi algun element simbòlic que ens serveixi per a caracteritzar cadascun dels personatges del conte (little caterpillar, big caterpillar, apple, pears, plums, strawberries, oranges, salami, lollipop, pickle, cheese, pizza, cake, bun, watermelon, sausage, cocoon, butterfly) a l'hora de representar la història de forma teatral en aquesta mateixa sessió i en d'altres de futures. Recomanem que, a partir de figures en 3 dimensions del tamany d'un puny fetes amb paper de diari i cola d'empaperar i de gorres d'ús quotidià, puguem crear una mena de "gorres representatives" dels diferents personatges i elements que apareixen al llarg de la història.

- Amb l'ajut i col·laboració dels/les pares/mares i fent ús de les "gorres representatives", farem una petita representació del conte davant dels alumnes.

Aquesta representació es farà per a treballar amb més profunditat el conte vist a l'aula.

- Si queda temps, els alumnes més atrevits tindran l'oportunitat de fer d'actors i ocupar els llocs dels adults a l'hora de representar alguns dels personatges de la història.

THE VERY HUNGRY CATERPILLAR: CHILDREN PERFORMANCE

- A l'aula, assajarem de forma més professional el conte "The Very Hungry Caterpillar". Ho farem comptant amb els mateixos alumnes com a protagonistes i públic, representarem el conte vist en format història i en format teatre en ocasions anteriors. Per tal que cadascú es pugui identificar millor amb el personatge o element que representa, serà molt important fer ús de les "gorres representatives".

- Si l'assaig a l'aula surt, més o menys bé, farem una petita representació fent servir el mural del passadís com a decorat de fons.

L'objectiu últim és que tothom participi en la creació de l'obra. Les gorres serviran perquè els alumnes es puguin ficar abans en l'element que representen i el decorat ambientarà millor la funció.

2.3.3. Fotografies del bloc temàtic: “The Very Hungry Caterpillar”.



La fotografia superior presenta el resultat final obtingut a partir de la producció plàstica realitzada per cadascun dels alumnes. L'efecte visual de la “Caterpillar” és molt decoratiu i motivador pels alumnes.

A la dreta s'aprecia la imatge corresponent als primers passatges del conte. L'etiquetatge dels elements afavoreix la comprensió de la història.



Les imatges que il·lustren aquestes línies mostren dos passatges del conte. La confecció dels elements ha estat a càrrec dels alumnes. L'adult ha vetllat per ordenar i etiquetar els elements de forma correcta.





La fotografia superior mostra alguns dels aliments que es va menjar l'orugueteta el dissabte.

A la dreta, podem apreciar la fotografia que mostra la fulla que va menjar l'orugueteta el diumenge i el capoll de seda en el que es va convertir.



Sobre aquestes línies podem apreciar l'aspecte de la "Butterfly" en la que es converteix l'orugueteta del conte.

2.4. Programació d'aula de P-4: Relació d'activitats del tercer trimestre: “Party Time”.

2.4.1. Introducció al bloc temàtic: “Party Time”.

El desenvolupament d'aquest bloc temàtic parteix del propòsit d'implicar els alumnes en tot el procés que envolta la celebració d'una festa infantil d'aniversari. La celebració d'aquesta festa tradicional és una activitat comuna a totes les cultures i va adreçada, de forma molt especial, als més petits. Partint de la motivació intrínseca que desperta aquesta festivitat en els alumnes, aprofitarem per engrescar-los a aprendre el vocabulari relacionat amb la celebració d'una festa d'aniversari tot motivant-los a reproduir situacions de diàleg relacionades amb el tema.

Pel que fa a la dinàmica de treball de les sessions, es recomana seguir les pautes engegades a les sessions anteriors. És a dir, es continuarà el treball a la “botigueta”, es crearan noves situacions de comunicació adult-alumne arran de la utilització de la pistola de cola calenta, s'incentivarà als alumnes a emprar la llengua estrangera en totes les situacions de comunicació que tinguin lloc a l'aula, etc. Tanmateix, es vetllarà perquè el protagonisme en l'elaboració del mural corresponent a aquest bloc temàtic recaigui, de forma més significativa, en els alumnes. Aprofitant l'experiència adquirida pels alumnes arran de la realització dels murals corresponents als blocs temàtics treballats amb anterioritat, procurarem que el disseny, la planificació i el muntatge final del mural tingui l'empremta de l'infant. Així doncs, l'adult tindrà el deure de planificar amb els seus alumnes el disseny de mural, els hi haurà de consultar qualsevol proposta de canvi i haurà de valorar les aportacions que cada alumne vulgui fer al respecte. D'aquesta forma, garantim un increment significatiu pel que fa a la creació de situacions de comunicació en la llengua estrangera sense caure en el risc de fer una demanda superior a les possibilitats comunicatives dels alumnes. A aquestes alçades del curs, els alumnes: compten amb un fons de vocabulari suficient pel que fa a poder establir situacions de comunicació apreses i practicades amb anterioritat, coneixen la dinàmica de treball dels tallers de plàstica en anglès, tenen una experiència prèvia pel que fa al funcionament de les sessions que integren els blocs temàtics treballats, etc.

L'experiència adquirida al llarg del curs dota als alumnes de la perícia comunicativa necessària per a poder decidir el decurs de la confecció del mural corresponent al bloc temàtic "Party Time".

No obstant, convé que totes les estratègies comunicatives apreses i practicades a l'aula amb anterioritat apareguin ara de forma molt més espontània i fluïda. Cal vetllar perquè la llengua anglesa tingui un paper rellevant a l'aula i que, en la mesura del possible, sigui la llengua d'ús exclusiu.

2.4.2. Segon bloc temàtic del trimestre: "Party Time".

ABRIL MAIG

PARTY TIME

CELEBRACIÓ D'UNA FESTA D'ANIVERSARI.

- Explicació a l'aula de forma conjunta i en la llengua materna dels alumnes, de totes les activitats que envolten la celebració d'una festa d'aniversari. Per a fer-ho, caldrà que, prèviament, l'adult hagi decorat l'aula amb referents relacionats amb la celebració d'una festa d'aniversari: globus, paper de regal, gots i plats de plàstic, tovallons de paper, barrets d'aniversari, capses de cartró embolicades amb paper de regal, serpentines de colors, una pinyata, etc.
- Presentació del vocabulari del bloc temàtic emprant els referents visuals que decoren l'aula. Escau començar pel vocabulari més bàsic relacionat amb els elements decoratius propis d'una celebració d'aniversari i, progressivament, anar ampliant aquest fons amb el vocabulari dels aliments. Per a fer-ho, es recomana repassar les *flashcards* dels aliments que vàrem treballar a P-3 i presentar-ne de noves més directament relacionades amb la celebració d'una festa d'aniversari: crisps, orange juice, sweets, lollipop, cracker, etc.
- Explicació prèvia al treball de l'àrea de plàstica tot incidint en la planificació del mural i la forma de procedir que es seguirà al llarg de la sessió.

Escau que l'adult atengui les propostes fetes pels alumnes ja que ells seran els veritables artífex de la confecció del mural corresponent a aquest bloc temàtic.

La “botigueta” seguirà sent un element fonamental a l'aula. Aquest serà el lloc d'intercanvi on es produiran la major part de les situacions de diàleg en anglès de la classe. A la “botigueta” els alumnes trobaran el material necessari per a confeccionar: barrets d'aniversari, cares, plats amb menjar, targetes de felicitació, corones d'aniversari, pinyates, etc. D'altra banda, tornarà a aparèixer la pistola de cola calenta que el/la mestre/a va introduir al primer bloc temàtic del curs.

En aquesta ocasió, les situacions comunicatives creades arran de la utilització d'aquest recurs hauran de ser significativament més complexes i fluïdes que no pas les que es van crear a començament de curs.

-Els alumnes, seguint el criteri de l'adult, triaran l'element del mural que volen realitzar i decorar: cara, corona, plat amb menjar, got de plàstic amb beguda, tovalló, pinyata, etc.

-Clourem la sessió amb l'explicació del conte *Spot's Birthday Party* o bé amb el visionat d'algun vídeo de cançons. Es recomana TOP SONGS 1 ja que hi apareix la cançó *Happy Birthday to you*.

DECORACIÓ DELS ELEMENTS QUE INTEGRARAN EL MURAL

- Els alumnes dissenyaran, confeccionaran i decoraran l'element que van triar a la sessió anterior. L'adult vetllarà perquè els alumnes hagin de comunicar-se en anglès per a aconseguir el material necessari. Al racó de la “botigueta” els alumnes trobaran totes les eines de treball (tissors, pegament, llàpissos, retoladors, colors, papers, etc.) i els elements decoratius que requereixin l'ús de la pistola de cola calenta els hauran de demanar al/la mestre/a mitjançant l'establiment d'un diàleg del tipus:

-Hello. Can I help you?

-Hello. Balloon please.

-O.K. How many?

-One.

-What colour?

-Yellow please.
-That's wonderful! Where does it go?
-Here.
-Great! What is it? Is it a nose, an ear, a mouth?
-Nose.
-It's nose! Wonderful! Here you are.
-Thank you.
-You are welcome. Goodbye.
-Goodbye.

-Es recomana posar música ambiental mentre els alumnes treballen.

-Clourem la sessió tot implicant els alumnes en la tasca de recollir i endreçar la classe.

Per a fer-ho establirem càrrecs, direm el nom dels nens encarregats de recollir el material de les taules. Mentre ho fan han d'anar dient als seus companys el nom de l'objecte que recullen en anglès.

-Si queda temps recorrerem a l'explicació d'una història o visionat d'un fragment d'un vídeo.

HAPPY BIRTHDAY.

- Finalització de tots els elements que vàrem començar a decorar durant la sessió anterior. Els alumnes que hagin acabat la seva tasca, podran participar en la confecció final del mural. Conjuntament amb l'adult, disposaran els elements que integren el mural vetllant perquè es mantingui un cert ordre estètic.

- A mesura que els alumnes vagin acabant, col·locaran les seves produccions al mural i tindran l'oportunitat d'afegir-hi els últims elements decoratius. Per a cloure la sessió es recomana implicant els alumnes en la tasca de recollir i endreçar la classe. Si queda temps es recomana explicar una història o bé visionar algun vídeo.

2.4.3. Fotografies del bloc temàtic: “Party Time”.



La fotografia superior presenta el mural resultat del treball realitzat pels alumnes a la classe.

La fotografia de la dreta ens ofereix un detall d'aquest mural.



Sobre aquestes línies podem contemplar una imatge que mostra l'enrenou que suposa la celebració d'una festa d'aniversari.

A la dreta podem apreciar un detall d'un dels murals confeccionats pels alumnes a la classe.



2.5. Programació d'aula de P-4: Relació d'activitats del tercer trimestre: "Under the Sea".

2.5.1. Introducció al bloc temàtic: "Under the Sea".

Aquest serà l'últim bloc temàtic del curs. Servirà per a cloure el programa de l'assignatura d'educació plàstica *en anglès* i, alhora, aproparà els alumnes al món submarí, un tema molt apropiat tenint en compte les alçades del curs en les que ens trobem.

La dinàmica de treball recomanada per a aquest bloc temàtic és de característiques molt similars a l'emprada en els blocs temàtics anteriors. Es tracta de confeccionar un mural relacionat amb el fons marí emprant totes es tècniques plàstiques apreses i practicades al llarg de les sessions d'educació plàstica *en anglès* del curs.

En aquesta ocasió, aprofitant l'experiència adquirida pels alumnes al llarg de tot el curs, procurarem que les situacions de comunicació en anglès que tenen lloc a l'aula siguin cada cop més espontànies, fluïdes i complexes. Així mateix, les produccions realitzades pels alumnes hauran de demostrar, igualment, una major habilitat i experiència. L'adult s'haurà de mostrar més exigent amb les produccions orals i plàstiques dels alumnes i no els hi passarà per alt errades amb les que es mostrarà tolerant a les primeres alçades del curs.

Durant les últimes sessions del bloc temàtic es recomana aprofitar el que d'estiuenc té aquest tema per conversar amb els alumnes sobre les seves vacances d'estiu. Aprofitarem per a presentar vocabulari específic de les vacances i promoure la participació espontània dels alumnes a l'hora de parlar sobre el que faran durant les seves vacances. També aprofitarem aquestes últimes sessions per a fer un balanç conjunt i global del que ha estat el curs. Escau que l'adult descobreixi quines han estat les activitats que més han agradat als alumnes, les que els han costat més, les que recorden amb més emoció, etc. Donada la curta edat dels alumnes, difícilment podrem aconseguir un judici crític i coherent sobre el que ha estat el curs. El més fàcil és que la majoria caigui en el parany de recordar només les activitats anomenades per l'adult a mode d'exemple.

Tanmateix, un exercici de valoració crítica d'aquestes característiques motiva a alumnes i professor/a i pot ajudar a que aquest/a descobreixi quines han estat les impressions que s'han emportat els seus alumnes pel que fa a l'aprenentatge de l'anglès a través de l'educació plàstica.

Pel que respecta al *portfoli* dels alumnes, convé fer-los-hi saber que aviat l'acabarem, se l'emportaran a casa i el podran guardar de record. Els recordarem que, al final del *portfoli*, trobaran unes pàgines on hauran de recollir, amb l'ajut dels pares, totes aquelles impressions relacionades amb les sessions de plàstica *en anglès* que més els hagin agradat. És a dir, podran dibuixar aquells personatges, jocs o activitats preferides, anomenar (amb la supervisió de l'adult) el vocabulari après, enganxar imatges relacionades amb el seu aprenentatge de l'anglès, repetir l'exercici amb el que més van gaudir, etc. Els alumnes han de ser conscients de que la cloenda del seu *portfoli* ha de ser una representació de tot allò amb el que més hagin gaudit mentre han après anglès a l'escola i a casa. Quelcom de tant representatiu, que quan d'aquí a uns anys tornin a obrir el seu *portfoli*, només fent-hi una ullada, siguin capaços de recordar com eren aquelles classes de plàstica *en anglès* a l'escola.

2.5.2. Bloc temàtic del tercer trimestre: “Under the Sea”.

MAIG JUNY

UNDER THE SEA

Prèviament a l'arribada dels alumnes a l'aula, l'adult haurà guarnit la classe amb els referents visuals relacionats amb el bloc temàtic “Under the Sea”. Per a fer-ho, haurà emprat el mural referent que adjuntem amb els nostres materials, els referents visuals que formen part del material del professor, i tots aquells elements que hagin estat facilitats pels alumnes i les seves famílies (elements per a confeccionar l'exposició en 3D, imatges sobre el fons marí, contes relacionats amb el mar, pel·lícules sobre animals marins, etc.). La creació d'un ambient adequat motivarà als alumnes envers els nous continguts d'aprenentatge.

VIATGE SUBMARÍ.

- Els alumnes entren a la classe de plàstica *en anglès* i seuen a la catifa.
- L'adult aprofita la sorpresa i motivació dels alumnes envers la nova decoració per a presentar els referents visuals i el mural referent. Per a fer-ho, els convida a conèixer tots i cadascun dels elements que apareixen al plafó dels referents visuals: tauró, balena, dofí, pop, corall, sirena, estrella de mar, cavallet de mar, etc. i engresca als alumnes a que repeteixin amb ell/a.
- El llistat de vocabulari s'ampliarà en la mesura en que els alumnes s'engresquin en voler conèixer més elements del fons marí, i l'adult recorre a l'ús de les *flashcards* per a fer-ne la corresponent presentació. La presentació de vocabulari a través de *flashcards* es farà de forma tradicional. L'especialista anirà anomenant les imatges a mesura que les vagi ensenyant als alumnes. Aquests, en un primer moment, es limitaran a imitar a l'adult mentre interioritzen el vocabulari mitjançant el procés d'associació imatge-mot.

En sessions posteriors, els alumnes seran capaços d'anomenar les imatges sense tenir la necessitat de que l'adult les anomeni primer.

- Presentació als alumnes del mural referent del bloc temàtic del mar incidint en el vocabulari, el context, la descripció de les accions que s'estan portant a terme, etc. La presentació del mural referent es procurarà fer el més visualment possible (amb el suport del mural, fent ús d'imatges i fotografies, presentant llibres de temàtica relacionada amb el mar...) i sempre partint de les demandes i les aportacions que facin els alumnes.
- Per a cloure la sessió es pot recórrer al visionat d'algun vídeo de cançons que els alumnes coneixin o bé explicant alguna història relacionada amb el tema encetat.

EL MARC DEL MURAL

- Repàs del vocabulari presentat durant la sessió anterior. Per a fer-ho, els alumnes seuran a la catifa i l'adult novament presentarà: el plafó amb referents visuals, el mural referent, les *flashcards* del mar i els elements de l'exposició en 3D.
- L'especialista lliurarà a cada alumne la fitxa del llibre d'aula a partir de la qual els alumnes hauran de confeccionar el marc del mural resultant.
- Els alumnes han de col·locar una mà a sobre de l'espai que hi ha a la fitxa per a dibuixar. Si algun/a nen o nena tenen dificultats per a comprendre la consistència de l'activitat podran inspirar-se amb les manetes decorades que apareixen al marc de la fitxa.
- Tot el material que els alumnes empraran per a realitzar aquesta activitat el trobaran al racó de la botigueta. En un primer moment, l'adult serà l'encarregat de "vendre" el material per a, progressivament, demanar que siguin els alumnes els que s'ocupin de fer-ho.
- Un cop hagin repassat la seva mà amb llapis, els nens i nenes hauran de repassar-la amb retolador negre que trobaran a la botigueta de la classe.
- L'especialista insistirà en que, un cop hagin acabat de dibuixar i repassar la mà, els alumnes han d'inspirar-se observant els exemples que apareixen a les seves fitxes i decorar les seves mans perquè esdevinguin animals marins.
- Els alumnes transformaran les seves mans tot pintant-les amb retoladors de colors i decorant-les amb gomets i d'altres elements que trobaran a la botigueta.

- Els alumnes que finalitzin podran retallar la seva mà i posar-hi el nom al darrere. A continuació, podran seure a la catifa i jugar i repassar el vocabulari del tema a partir de l'exposició en 3D de la classe. Aquells que no hagin tingut temps d'acabar, ho podran fer el proper dia. Demanarem a tots els alumnes que s'impliquin en el procés de recollir i que ho facin *en anglès*, tal i com ho venen fent des de començament de curs.

- En el cas de disposar de temps, es recomana cloure la classe amb una activitat tranquil·la: visionat d'un DVD, realització del joc *The King of silence*, explicació d'un conte, etc.

US PRESENTO EL MEU AMIC [...] QUE VIU AL FONS DEL MAR.

- Entrem a la classe i demanem als alumnes que seguin al racó de la catifa. A continuació, repassem amb ells el vocabulari relacionat amb el fons marí. Per a fer-ho emprarem els referents visuals, el mural referent, l'exposició en 3D, les *flashcards* del mar, etc. Escau presentar a l'alumnat una gran quantitat de vocabulari (al voltant de quinze ítems) perquè puguin tenir un marge ampli d'aprenentatge. No és tant important que coneguin tot el vocabulari com que coneguin bé aquell que més els motiva o els interessa saber.

A cada alumne li interessarà aprendre un vocabulari determinat (per curiositat, perquè li agradi com sona, per predilecció, etc.), d'aquí la importància de que l'especialista pugui oferir un ampli ventall d'input als alumnes. Delimitant el fons de vocabulari, lluny d'ajudar als alumnes a que aprenguin termes concrets, estem limitant les seves possibilitats d'aprenentatge. És molt fàcil trobar-nos amb un alumne que presenti dificultats per a aprendre a dir *fish*. En canvi, des del primer dia, pot arribar a tenir molt clar el que vol dir *shark*.

- Completarem l'exercici de repàs de vocabulari presentant als nostres alumnes *flashcards* de vocabulari treballat en blocs temàtics anteriors. D'aquesta forma consolidarem el vocabulari après prèviament.

- Per últim, fóra interessant fer un repàs del vocabulari del material que els alumnes poden adquirir a la botigueta. A aquestes alçades del curs els alumnes han de conèixer bé el funcionament d'aquest racó i el nom dels elements que hi poden adquirir.

Tanmateix, és convenient fer un repàs de consolidació, així com també presentar el vocabulari dels nous elements que hi podran adquirir (lluentors, perles, botonets, etc.)

- L'especialista lliurarà a cada alumne/a la fitxa del seu llibre de classe on apareixen tot de dibuixos d'animals del fons marí bordejant un espai en blanc. Els explicarem que aquest espai en blanc és perquè els alumnes triïn aquell animal del fons marí que més els agradi i el dibuixin. Per a fer-ho, poden inspirar-se en els dibuixos que apareixen a la fitxa.

- Els alumnes dibuixaran i pintaran el seu animal seguint el procediment habitual. Un cop hagin acabat de pintar, poden procedir a decorar el seu animal amb el material que trobaran a la botigueta (lluentors, perles, ulls de plàstic, botonets, tires de papers de colors, etc.). Aquest material ve inclòs a la motxilla del material dels alumnes. Cal que l'especialista, prèviament, l'hagi: extret de les motxilles, seleccionat, classificat i col·locat a la botigueta perquè els alumnes el puguin adquirir.

En el cas de disposar de més material adient pel guarniment del animals marins realitzats pels alumnes, l'especialista els hi pot presentar i col·locar a la botigueta per tal que els nens i nenes el puguin adquirir.

- L'adult disposarà de la pistola de cola calenta per a enganxar peces de plàstic no adhesives (botons, sivelles, taps, etc.) a les creacions fetes pels alumnes. Aquests s'hauran d'adreçar a l'especialista i comunicar-se amb ell/a *en anglès* per tal que li enganxi les peces adquirides a la botiga, al seu dibuix.

- Cada alumne/a escriurà el seu nom al darrere de la fitxa i l'entregarà a l'especialista per tal de poder finalitzar la feina durant la propera sessió. Tothom s'implica en la tasca de recollir i deixar la classe endreçada.

- En el cas de disposar de més temps, es recomana cloure la sessió a partir d'alguna activitat tranquil·la: explicació d'un conte, visionat d'un DVD, joc *The feely bag*, conversa sobre el mar i les vacances d'estiu, etc.

FINALITZACIÓ DE TREBALLS PENDENTS.

- Entrem a la classe i demanem als alumnes que seguin al racó de la catifa. A continuació, repassem amb ells el vocabulari relacionat amb el fons marí.

Per a fer-ho emprarem els referents visuals, el mural referent, l'exposició en 3D, les *flashcards* del mar, etc.

- Completarem l'exercici de repàs de vocabulari presentant als nostres alumnes *flashcards* de vocabulari treballat en blocs temàtics anteriors. D'aquesta forma consolidarem el vocabulari après prèviament.

- Per últim, fóra interessant fer un repàs del vocabulari del material que els alumnes poden adquirir a la botigueta. A aquestes alçades del curs els alumnes han de conèixer bé el funcionament d'aquest racó i el nom dels elements que hi poden adquirir.

Tanmateix, és convenient fer un repàs de consolidació, així com també presentar el vocabulari dels nous elements que hi podran adquirir (lluentors, perles, botonets, etc.).

- Lliurarem a cada alumne les feines que tingui pendent de finalitzar. És possible que alguns alumnes hagin finalitzat la seva feina i que uns altres tinguin dues feines per acabar (la mà-peix i l'animal marí). Demanarem als alumnes més ràpids que ajudin als més lents a acabar les seves feines. Vetllarem perquè tots els alumnes tinguin activitats de plàstica a realitzar i que, alhora, també tinguin l'ocasió de poder fer de venedors de material a la botigueta.

- A les acaballes de la sessió haurem de recopilar totes les feines realitzades pels alumnes. Cada nen/a haurà hagut de confeccionar una mà-peix i un animal marí que haurà d'entregar a l'adult retallat i amb el nom posat al darrere.

- Finalitzarem la sessió endreçant la classe i conversant amb els nostres alumnes sobre: el treball realitzat a la classe sobre el fons marí, l'interès dels alumnes envers aquest tema, les vacances d'estiu, etc. Escau desenvolupar aquesta conversa en la llengua materna dels alumnes.

L'especialista ha de col·locar el mural del fons marí a l'espai assignat (dins de l'aula en el cas de disposar de l'espai suficient, al passadís, al *hall* de l'escola, etc.) abans de començar la sessió. El mural s'adjunta amb els materials del professor, aquest només haurà de penjar-lo i col·locar-hi les mans-peixos confeccionades pels alumnes en sessions anteriors formant el marc del mural.

BENVINGUTS AL FONTS DEL MAR.

- Entrem a la classe i demanem als alumnes que seguim al racó de la catifa. A continuació, repassem amb ells el vocabulari relacionat amb el fons marí. Per a fer-ho emprarem els referents visuals, el mural referent, l'exposició en 3D, les *flashcards* del mar, etc.

- Completarem l'exercici de repàs de vocabulari presentant als nostres alumnes *flashcards* de vocabulari treballat en blocs temàtics anteriors. D'aquesta forma consolidarem el vocabulari après prèviament.

- Entregarem a cada alumne/a l'animal marí que van acabar de guarnir durant la sessió anterior i, plegats, ens adreçarem al mural del fons marí per tal d'anar-hi col·locant els dibuixos i així completar-lo. L'especialista ha d'incentivar als alumnes a que expliquin el seu dibuix, l'animal que representa i el lloc del mural on el volen col·locar.

- Un cop finalitzat el mural, tornem a la classe i entreguem a cada alumne/a el seu *portfoli*. Deixem als alumnes que se'l mirin bé, que valorin la feina feta al llarg de tot el curs i que descobreixin l'última fitxa del *portfoli*, la corresponent al bloc temàtic del fons del mar. Els expliquem en que consisteix i els demanem que hi juguin una estona per tal de familiaritzar-se amb ella. Fem incidència en el fet que es tracta d'una fitxa interactiva amb component mòbil que els alumnes hauran de guardar amb cura per tal de no perdre'ls. Per últim, els recordem que s'enduran el *portfoli* a casa, explicaran a les seves famílies la fitxa sobre el fons del mar i completaran, amb el seu suport, el seu *portfoli* durant les vacances d'estiu.

- Acabarem la classe acomiadant-nos dels alumnes, desitjant-los bones vacances i recordant-los que no s'oblidin de recollir en el seu *portfoli* totes aquelles experiències viscudes durant l'estiu que guardin relació amb l'anglès.

2.5.3. Fotografies del bloc temàtic: “Under the Sea”.



Sobre aquestes línies trobem el mural del tema realitzat per la mare d'un alumne i a la dreta podem observar el mural que presenta el vocabulari corresponent a aquest tema realitzat per l'adult a partir del material facilitat per les famílies dels alumnes.



Aquestes fotografies mostren dos exemples dels murals realitzats pels alumnes de P-4.



9. INVESTIGACIÓ EMPÍRICA IV: PROGRAMACIÓ D'AULA DE P-5.

1.1. Programació d'aula de P-5: Relació d'activitats del primer trimestre: “This is Halloween”.

1.1.1. Introducció al bloc temàtic: “This is Halloween”.

El primer bloc temàtic del trimestre coincideix en tema i funcionament amb el del curs de P-4. El tema de *Halloween* resulta de gran atractiu pels alumnes ja que els components fantàstics i monstruosos que l'integren copen l'interès i la motivació dels alumnes envers l'aprenentatge del vocabulari i les tradicions que l'envolten. Escau aprofitar l'expectació intrínseca que envolta el tema per tal de poder: encetar el nou curs engrescant als alumnes mitjançant la festivitat del *Halloween*, recordar als alumnes el funcionament de les sessions d'anglès (presentació de vocabulari a través de referents visuals, confecció d'un mural temàtic, intercanvi comercial al racó de la “botigueta”, diàleg amb l'adult mitjançant l'ús de la “pistola de cola calenta”, etc.), repassar el vocabulari i estructures apreses durant el curs anterior, afavorir l'aprenentatge i l'ús de la llengua anglesa a l'aula, etc.

L'estructura d'aquest primer bloc temàtic del curs conserva molts elements en comú amb el primer bloc temàtic del curs de P-4. Tanmateix, la dificultat de les activitats plàstiques proposades, així com el grau de competència comunicativa en llengua anglesa que s'exigeix als alumnes, malgrat trobar-nos encara a començament de curs, són significativament superiors.

1.1.2. Primer bloc temàtic del trimestre: “This is Halloween”.

SETEMBRE OCTUBRE

THIS IS HALLOWEEN

CREEM MONSTRES.

- Decoració i ambientació de l'aula d'acord amb el tema “Halloween.
- Proporció a cada alumne de la possibilitat de crear i inventar monstres lliurement. Per a fer-ho, parlem sobre les característiques que pot o ha de tenir un monstre, expliquem algun conte que parli sobre monstres i repassem el vocabulari del *Halloween* que ja vàrem aprendre durant el curs passat.
- Repàs del vocabulari relacionat amb el material fungible i les eines de treball que els alumnes fan servir a l'aula: papers, colors, tisores, pegament, gomets, ceres, retoladors, etc.
- Lliurem a cada alumne un full tamany Din A 4 i li demanarem que realitzi el dibuix d'un monstre. Inspirarem els alumnes a l'hora de realitzar les seves creacions recorrent al vocabulari propi del tema. Per a fer-ho l'adult emprarà les fotografies i els referents visuals que serveixen per a guarnir l'aula, les *flashcards* i imatges de les que disposi l'adult a l'aula.
- Dels dibuixos realitzats pels alumnes l'adult en triarà un de cada grup d'alumnes de P-5 (quatre en total) i els reproduirà en un full de paper d'embalar tot augmentant-los a tamany real.

ELS MONSTRES PRENEN FORMA.

- Els alumnes completen i finalitzen els monstres que varen començar a crear durant la sessió anterior.

Com que els dibuixos estaran finalitzats i ens trobarem en la fase d'acoloriment i guarniment del monstre, engrescarem els alumnes a fer ús dels coneixements de la llengua anglesa assolits en cursos anteriors mitjançant la creació de situacions de diàleg al racó de la "botigueta". Per tal de recordar el funcionament d'aquest racó als alumnes, l'adult començarà dirigint aquesta activitat.

Progressivament, delegarà en els seus alumnes tota responsabilitat de comunicació en l'intercanvi de material a la "botigueta". L'adult crearà situacions de diàleg adult-alumne cada cop que a aquest últim li calguin els serveis del/la mestre/a a l'hora d'utilitzar la "pistola de cola calenta".

Cada cop que un alumne s'adreça a un altre per a intercanviar material, o bé s'adreça al professor/a per a demanar-li l'ús de la pistola, s'haurà de reproduir un diàleg del tipus:

- Hello.
- Hello. Paper please/ Here please.
- O.K. What colour/ What is it?
- Red please/ a Witch
- Here you are.
- Thank you
- You are welcome. Good bye.
- Good bye.

La complexitat dels diàlegs anirà en augment depenent del grau de maduresa comunicativa que tingui l'alumne en llengua anglesa. Escau que l'adult estigui receptiu a reproduir exemples de diàlegs amb els alumnes cada cop més complexos.

CREACIÓ DE PETITS MONSTRES I D'UN GRAN MONSTRE.

- Presentació del monstre a tamany real reproduït prèviament per l'adult en un full de paper d'embalar. La presentació del monstre permetrà a l'adult repassar el vocabulari del *Halloween*, les parts del cos, colors, etc.

- Finalització individual i progressiva dels monstres realitzats durant les sessions anteriors. Els alumnes que acaben el seu monstre passen a decorar el realitzat per l'adult.

Davant la previsió d'una sessió de treball per racons (racó de la “botigueta”, decoració individual dels monstres, decoració en grup del monstre de tamany real) escau la rotació de càrrecs.

EL MURAL

- Col·locació dels monstres, i d'altres elements decoratius creats durant les sessions anteriors, en el plafó que servirà de mural.
- Finalització conjunta del mural amb els elements decoratius escaients.

1.1.3. Fotografies del bloc temàtic: “This is Halloween”.



La fotografia que veiem sobre aquestes línies mostra l'exposició que presenta el vocabulari corresponent al tema que s'està treballant. La fotografia de la dreta mostra un decorat propi de Halloween que estimula i motiva els alumnes envers la creació de mostres i elements que serveixin per a guarnir el seu propi mural.



Aquestes dues fotografies mostren el resultat del treball realitzat pels alumnes a l'aula i exposat als passadissos de l'escola a mode de murals decoratius.



1.2. Programació d'aula de P-5: Relació d'activitats del primer trimestre: "Living in a wood".

1.2.1. Introducció al bloc temàtic: "Living in a wood".

La proposta d'unitat didàctica que es presenta en aquest bloc temàtic ha estat formulada partint de la predisposició de les famílies a participar activament en la preparació i desenvolupament de les sessions. Escau que aquesta participació pugui fer-se visible, si més no, des d'una doble vessant. D'una banda, sempre que es pugi comptar amb el professional adequat entre el conjunt de pares i mares que s'ofereixen a participar, es recomana delegar en ells la tasca de confeccionar el mural referent que servirà per motivar als alumnes envers el tema a treballar. D'altra banda, resulta aconsellable continuar la dinàmica de treball centrada en la participació d'altres adults a l'aula durant el desenvolupament d'algunes de les sessions de tallers.

S'imposa la necessitat de crear i mantenir una relació estreta entre l'escola i les famílies dels alumnes procurant que aquesta sigui la nota dominant que marqui el desenvolupament de tots els blocs temàtics treballats a l'aula. La dinàmica de treball creada a partir d'aquesta relació alleugerirà i optimitzarà la tasca professional del/la mestre/a a l'aula qui, lluny de sentir-se sol i limitat a l'hora de portar a la pràctica la planificació prèvia, podrà comptar amb el suport incondicional de les famílies en diferents aspectes: aportant a l'aula material fungible i altres elements demanats pel/la mestre/a, participant activament en el desenvolupament d'algunes de les sessions, ajudant a l'adult a l'hora d'exposar els murals o bé de retirar-los, confeccionant material requerit pel professional (murals, elements per l'exposició en 3D, etc.), oferint suggerències i idees que promoguin l'enriquiment i diversificació de les sessions, etc.

Parents and carers play a vital part in their children's development, and this section provides many suggestions for creating and maintaining those links with home. These include ideas on how carers and parents can come into the setting to help the children make the different elements of the displays and how they can contribute unusual items from home. There are also suggestions for ways in which parents can extend the theme and reinforce the learning objective with their child while they are out and about. (Beasley & Moberley, 2000).

1.2.2. Segon bloc temàtic del trimestre: “Living in a wood”.

NOVEMBRE DESEMBRE

LIVING IN A WOOD

LA VIDA AL BOSC.

- L'adult confeccionarà un avet (estil nadalenc) per a elaborar un paisatge forestal. Partint d'aquest i altre material (gespa i herba feta amb cartolines i fulls de paper d'embalar de color verd), ens dedicarem a convertir el nostre passadís o entorn d'exposicions en una simulació de bosc.

- Presentació als alumnes d'alguns dels personatges que viuen al bosc. La introducció d'aquest vocabulari es procurarà fer el més visualment possible (amb un mural representatiu del bosc, a partir de fotografies, animalets del bosc de pelutx, llibres de temàtica relacionada amb la vida al bosc...) i sempre partint de les demandes i les aportacions que facin els alumnes i seves famílies.

- Explicació del conte “It could have been worse” en el que apareixen tot un seguit d'animals del bosc que viuen moltes aventures.

- Visionat d'algun vídeo de cançons. Recomanablement: Teddy's Train.

EL MEU ANIMAL PREFERIT.

- Decisió personal de l'animal extret de la decoració forestal de la classe que cadascú vulgui aportar al decorat preparat als plafons del passadís (porc senglar, conill, esquirol, guineu, llop, os, mofeta, ratolí, cérvol...). Per a fer-ho repassarem el vocabulari vist durant la sessió anterior mitjançant els referents exposats a l'aula.

- Visionat d'un fragment del vídeo LOOK ALIVE en el que es presenten els colors amb animació.

- Repassarem els colors mitjançant el visionat de les *flashcards* dels colors.

- Creació del personatge amb el material del que disposem a l'aula. Per a fer-ho, l'adult donarà un full tamany Din-A 3 a cada alumne i demanarà que hi dibuixin l'animal que més els hi agradi. Caldrà insistir molt en el fet que l'animal que dibuixin sigui de la mida adequada al tamany del full entregat, és a dir, ha de ser un dibuix gran. Els alumnes hauran de fer el disseny de l'animal, l'hauran de dibuixar amb llapis, repassar amb retolador i acolorir amb papers de diferents colors en forma de mosaic com si es tractés d'un collage.
- Un cop finalitzada la sessió recollirem el material i deixarem la classe endreçada tot fent ús de la llengua anglesa.

DECORO EL MEU ANIMAL (I).

- Repàs del vocabulari de la unitat a partir dels referents de l'aula i les *flash cards*.
- Repartirem els dibuixos realitzats pels alumnes durant la sessió anterior. A continuació, els demanarem que procedixin a l'acoloriment del dibuix. Per a fer-ho, recorrerem novament a la tècnica de la "botigueta".
- Els diàlegs que es reproduiran seran del tipus:
 - A1- Hello.
 - A2- Hello.
 - A1- What do you need?
 - A2- Stickers, please.
 - A1- O.K. How many stickers?
 - A2- Eight.
 - A1- O.K. One, two, three, four, five, six seven, eight. Here you are.
 - A2- Thank you.
 - A1- You are welcome. Goodbye.
 - A- Goodbye.
- Un cop finalitzada la sessió recollirem el material i deixarem la classe endreçada tot fent ús de la llengua anglesa.
- Per a cloure la sessió podem explicar alguna història o bé visionar un vídeo de cançons.

DECORO EL MEU ANIMAL (II).

- Repàs del vocabulari de la unitat a partir dels referents de l'aula i les *flash cards*.

- Repartirem els dibuixos realitzats pels alumnes durant la sessió anterior. A continuació, els demanarem que procedeixin a finalitzar l'acoloriment del dibuix i a decorar l'animal amb material fungible. Per a fer-ho, recorrerem novament a la tècnica de la "botigueta" i al diàleg alumne-adult a partir de l'ús de la pistola de cola calenta.

- Els diàlegs que es reproduiran entre els adults i els alumnes seran del tipus:

AD- Hello.

AL- Hello.

AD- What is it?

AL- Eye.

AD- O.K. This is the eye of your animal! What animal is it!

AL- Boar.

AD- OK. Where does it go to? Here or here?

AL- Here.

AD- Here you are.

AL- Thank you.

AD- You are welcome. Goodbye.

AL- Goodbye.

- Un cop finalitzada la sessió recollirem el material i deixarem la classe endreçada tot fent ús de la llengua anglesa.

-Per a cloure la sessió podem explicar alguna història o bé visionar un vídeo de cançons.

DECORO EL MEU ANIMAL (III).

- Finalització de la tasca iniciada durant la sessió anterior. Per a fer-ho repartirem a cada alumne el dibuix que va començar a fer durant la sessió anterior i li demanarem que l'acabi.

- Establirem càrrecs rotatius per parelles per tal que tots els alumnes puguin fer de “venedors” a la botigueta. És important que tothom hagi fet de “venedor” i “comprador” a l’acabar la sessió.

- La decoració dels animals es seguirà realitzant a partir de l’ús de la pistola de silicona i el material fungible que els alumnes trobaran a l’aula.

Escau que els diàlegs que es produeixin entre alumnes, mestre/a, pares i mares voluntaris siguin cada cop més complexos i espontanis.

- Si algun alumne/a acaba el seu animal del bosc, el retallarà i hi ficarà el nom al darrere.

- Un cop finalitzada la sessió recollirem el material i deixarem la classe endreçada tot fent ús de la llengua anglesa.

-Per a cloure la sessió podem explicar alguna història o bé visionar un vídeo de cançons.

DECORACIÓ DEL BOSC.

-L’adult oferirà un full tamany Din-A 3 als alumnes que hagin acabat i els hi demanarà que hi dibuixin algun element decoratiu del bosc (arbre, núvol, sol, arbust...). Per a realitzar aquest exercici, els alumnes seguiran el procediment que vàrem fer servir en l’activitat anterior: dibuixar amb llapis, repassar amb retolador, acolorir amb papers de colors, decorar amb material fungible a partir de la utilització de la pistola de cola calenta, etc.

- L’adult, amb la col·laboració de mares i/o pares, si escau, guarnirà el passadís-bosc amb els personatges i els elements de decoració complementaris que els alumnes hagin creat a l’aula. Es vetllarà perquè el resultat final sigui realment obra dels alumnes ja que, en tot moment, han de ser ells qui donin el seu toc personal a la feina feta.

- Un cop finalitzada la sessió recollirem el material i deixarem la classe endreçada tot fent ús de la llengua anglesa.

-Per a cloure la sessió podem explicar alguna història o bé visionar un vídeo de cançons.

1.2.3. Fotografies del bloc temàtic: “Living in a wood”.



Aquestes dues fotografies mostren com es va decorar la classe amb motiu de la realització del bloc temàtic “Living in a wood”. El mural de la fotografia superior va ésser realitzat per la mare d’un alumne del centre. La fotografia de la dreta mostra el mural confeït per la mestra per a introduir el vocabulari del nou tema.



Aquestes dues fotografies mostren part del treball del tema “Living in a wood” realitzat pels alumnes a la classe. La fotografia de l’esquerra mostra el treball realitzat pels alumnes a partir de la utilització de fotografies extretes de revistes.

1.3. Programació d'aula de P-5: Relació d'activitats del segon trimestre: "Let's dress our puppet".

1.3.1. Introducció al bloc temàtic: "Let's dress our puppet".

La posta en pràctica del bloc temàtic que es presenta a continuació suposa un trencament amb la dinàmica de treball desenvolupada a l'aula fins al moment. El treball que es proposa en aquest bloc temàtic, malgrat formar part del currículum d'educació visual i plàstica, no va adreçat a l'elaboració d'un mural. En aquesta ocasió, demanarem als alumnes que dissenyin, dibuixin, pintin i vesteixin un ninot que representa la figura humana. La confecció del ninot es realitzarà respectant el ritme de treball de l'alumne, el seu grau de maduresa gràfica i el seu nivell maduratiu pel que fa al coneixement de l'esquema corporal. Així doncs, ens assegurarem l'obtenció de produccions úniques i personals ja que hauran estat elaborades partint de les necessitats i gustos dels alumnes.

A partir d'aquesta diversitat de ninots, demanarem als alumnes que s'ocupin del disseny i confecció de la roba amb la que els podran vestir. La matèria prima a partir de la qual es confeccionarà la roba dels ninots seran fulls de paper de colors sobre els quals els alumnes dibuixaran les peces de roba, les retallaran i, amb pegament, les enganxaran al ninot. Escau que cada alumne confeccioni totes les peces de roba que serviran per a vestir el seu ninot de forma adequada. És a dir, a partir del vocabulari de les parts del cos i les peces de roba treballat a classe, demanarem als alumnes que estableixin les situacions de diàleg pertinents al racó de la "botigueta".

El resultat final serà una producció molt personal que cada alumne podrà emportar-se a casa un cop finalitzada.

1.3.2. Primer bloc temàtic del trimestre: “Let’s dress our puppet”.

GENER FEBRER MARÇ

LET’S DRESS OUR PUPPET!

EL COS HUMÀ.

Aquest tema és una ampliació del tema “Hello this is me” que els alumnes van treballar a P-4. És per això que aprofitarem l’avinentsa per a repassar vocabulari apès en el seu moment i, alhora, ampliar-lo.

- Recordatori de cançons apreses a la lliçó “Hello this is me” (encara que no s’hagi fet una menció explícita d’aquesta activitat al llarg dels diferents temes, es recomana realitzar-la amb molta freqüència).
- Muntatge conjunt del “Mr. Potato”.
- Explicació d’alguns dels contes explicats en el seu moment que facin al·lusió a les parts del cos.
- Presentació del nou vocabulari a partir dels referents de l’aula.
- Finalització de la sessió mitjançant el visionat d’alguns vídeos, la realització d’alguns jocs o bé explicant alguna història.

DIBUIXO EL MEU NINOT.

- Repàs del vocabulari presentat durant la sessió anterior mitjançant els referents de l’aula i les *flashcards*.
- Lliurament a cada alumne d’un full tamany Din-A 3 tot fent la següent demanda: cada alumne/a haurà de dibuixar la silueta d’un cos humà amb el llapis i repassar-la amb retolador negre procurant que el tamany d’aquesta estigui d’acord amb el mida del full, és a dir, ha de ser una silueta gran. Cal que la silueta dibuixada representi un nu, és a dir, lliure d’accessoris del tipus: cabells, roba, joies, sabates, etc.

Caldrà incidir molt en tots aquests aspectes per tal que el resultat obtingut sigui l'esperat. Cal preveure que una activitat d'aquestes característiques pot provocar enrenou entre els alumnes. És per això que es recomana controlar qualsevol situació de dispersió i revolta provocada a partir de la realització d'aquest exercici.

- Cada alumne haurà de posar el seu nom al seu dibuix per tal de poder-lo recuperar a la sessió següent.

- L'intercanvi de material es realitzarà, novament, al racó de la "botigueta".

- Un cop finalitzada la sessió recollirem el material i deixarem la classe endreçada tot fent ús de la llengua anglesa.

- Per a cloure la sessió podem explicar alguna història o bé visionar un vídeo de cançons.

EL MEU NINOT PEL DAVANT I PEL DARRERE.

- Repàs del vocabulari presentat durant la sessió anterior mitjançant els referents exposats a l'aula i les *flashcards* corresponents.

- Lliurament dels dibuixos realitzats pels alumnes durant la sessió anterior.

- Els alumnes aniran finalitzant i repassant la silueta que varen començar a dibuixar durant la sessió anterior. A mesura que els alumnes finalitzin aquest exercici, l'adult els demanarà que procedixin a calcar la silueta al revers del full. Si l'exercici de calcar representa alguna dificultat, l'adult col·locarà el dibuix a la finestra de la classe procurant que aquest quedi a contrallum permetent així a l'alumne/a poder calcar amb major facilitat.

- Un cop calcat el dibuix, l'alumne/a procedirà a repassar-lo amb retolador negre.

- Els alumnes que hagin acabat, podran acolorir el seu ninot amb ceres. Cal que l'acolorixin primer per un costat, després el vernissin i, un cop sec el vernís, procedixin a acolorir la part del darrere del seu ninot. Escau mencionar que, al tractar-se d'una representació en dos dimensions d'una figura humana, els trets de la cara (ulls, celles, nas i boca) només podran aparèixer a un dels dos costats del ninot.

- Ens assegurarem de que els dibuixos portin escrit el nom del seu autor.

- Un cop finalitzada la sessió recollirem el material i deixarem la classe endreçada tot fent ús de la llengua anglesa.

-Per a cloure la sessió podem explicar alguna història, fer algun joc o bé visionar un vídeo de cançons.

EL MEU NINOT.

- Repàs del vocabulari presentat a la sessió anterior mitjançant els referents de l'aula i les *flashcards*.

- Lliurament dels dibuixos dels ninots realitzats pels alumnes durant les sessions anteriors. Els alumnes finalitzaran la tasca de pintar el ninot pel davant i pel darrere, vernissar-lo i retallar-lo.

- L'adult disposarà a l'aula d'un plastificadora Din-A 3 i de fulls per a plastificar i procedirà a plastificar els ninots dels alumnes a mesura que aquests vagin acabant.

- Els alumnes retallaran els ninots plastificats obtenint així el ninot definitiu. El resultat serà un ninot resistent, fàcil de manipular lliurement sense risc de trencar-lo i adequat per a poder-lo vestir.

- Un cop finalitzada la sessió recollirem el material i deixarem la classe endreçada tot fent ús de la llengua anglesa.

GUARNIMENT DEL NINOT.

- Repàs del vocabulari presentat a la sessió anterior mitjançant els referents de l'aula i les *flashcards*.

- Lliurament dels ninots confeccionats pels alumnes durant les sessions anteriors.

- Els alumnes hauran de vestir el ninot amb peces de paper. L'intercanvi de peces es durà a terme a la "botigueta" i els alumnes podran jugar a vestir el seu ninot amb la roba de paper i decorar la roba confeccionada amb colors, gomets i retoladors. Per a fer-ho, hauran de col·locar el tros de paper a sota de la silueta, repassar sobre el paper el perfil de la peça de roba que estiguin confeccionant, retallar la peça de roba i enganar-la a la part anterior o posterior del ninot (segons escaigui) amb pegament.

És molt important que cada alumne vesteixi el seu ninot al seu gust, d'aquesta forma ens assegurem el repàs de tot el vocabulari vist a l'aula.

Aquesta activitat tindrà una durada d'entre tres i quatre sessions, depenent del ritme de treball dels alumnes.

- Es vetllarà, en tot moment, perquè al racó de la "botigueta" l'intercanvi de material es produeixi en anglès i perquè els alumnes repassin de forma exhaustiva el vocabulari dels colors i de les peces de roba.

- Un cop finalitzades les diferents sessions recollirem el material i deixarem la classe endreçada tot fent ús de la llengua anglesa.

ELS CABELLS DEL NINOT

- Repàs del vocabulari presentat a la sessió anterior mitjançant els referents de l'aula i les *flashcards*.

- Lliurament dels ninots confeccionats pels alumnes durant les sessions anteriors.

- Finalització dels ninots procurant que quedin tots ben vestits i engalanats.

- L'adult oferirà als alumnes la possibilitat de posar cabells als seus ninots a partir de la utilització de la pistola de cola calenta. Per a fer-ho de forma individualitzada evitant esperes innecessàries, comptarà amb el suport d'alguns pares i mares dels alumnes a l'aula.

- Els alumnes s'adreçaran als adults fent la demanda d'enganxar un grapat de paper arrissat a mode de cabells ajudant-se amb la pistola de cola calenta. Per a fer-ho, es reproduiran diàlegs del tipus:

AD- Hello.

AL- Hello.

AD- What colour do you want?

AL- Yellow.

AD- O.K. So you want a blond puppet! That's great!

AL- Thank you.

AD- You are welcome. Goodbye.

AL- Goodbye.

- A continuació, animarem als alumnes a recollir el material i deixar la classe endreçada tot fent ús de la llengua anglesa.
- Per finalitzar, l'adult procedirà a repartir els ninots per tal que els alumnes se'ls puguin endur a casa.

1.3.3. Fotografies del bloc temàtic: “Let’s dress our puppet”.



Les fotografies superior i de la dreta mostren alguns dels ninots confeccionats pels alumnes de P-5.

Les fotografies inferiors mostres la part del davant i la del darrere d'un ninot confeccionat per una de les alumnes de P-5.



1.4. Programació d'aula de P-5: Relació d'activitats del segon trimestre: “Easter eggs”.

1.4.1. Introducció al bloc temàtic: “Easter eggs”.

Amb la realització del bloc temàtic que es presenta a continuació el que es pretén és, d'una banda, recuperar la dinàmica de treball pròpia dels blocs temàtics on la finalitat del treball plàstic era confeccionar un mural i, d'altra banda, treballar a l'aula una celebració pròpia de la cultura anglosaxona: “Easter eggs”. Atesa la curta durada d'aquest bloc temàtic, es descarta la possibilitat de confeccionar un mural. Així doncs, es recomana aprofitar els murals elaborats en el bloc temàtic “Living in a wood” sempre i quan aquests no hagin estat retirats per motius logístics (necessitat de deixar nets els passadissos, haver ocupat els plafons adreçats a l'exposició dels murals d'anglès amb decoració pròpia de celebracions com ara: el Nadal, el Carnaval, la Setmana Cultural, etc.). Aquests murals serviran de bosc per a amagar els ous de Pasqua confeccionats pels alumnes a l'aula.

1.4.2. Segon bloc temàtic del trimestre: “Easter eggs”.

ABRIL

EASTER EGGS

CONFECCIO NO EL MEU PROPIO U.

- Explicació prèvia de la tradició anglosaxona de decorar ous per Pasqua i del treball de l'àrea de plàstica que hauran de realitzar els alumnes. La “botigueta” seguirà essent un element fonamental a l'aula. En aquesta ocasió, serà l'adult qui lliuri el material. Es tractarà de: retalls de revistes, papers de colors, gomets i plastilina de colors diferents, retoladors, tisores i pegament de barra.

- Lliurament a cada alumne d'un full tamany Din-A 3. Demanarem que cadascú dibuixi un ou de gran tamany amb un llapis. A continuació demanarem que repassin amb retolador la silueta de l'ou de tal forma que quedi emmarcat en un marge d'entre ½ i 1 cm de gruix.

- Guarnició de l'ou. Per a fer-ho es compta amb el material del que disposa l'adult a la botigueta. És molt important cada cop que l'alumne vagi a proveir-se de material reproduïxi el diàleg escaient per a l'ocasió:

- Hello.
- Hello.
- O.K. What do you need?
- Magazine paper, please.
- O.K. Here you are. Anything else?
- Yes, glue please.
- Here you are.
- Scissors, please.
- Here you are.
- Thank you. Goodbye.
- Goodbye.

- Amb els objectes a l'abast, cada alumne podrà decorar el seu propi ou.
- A l'hora d'endreçar establirem càrrecs. Direm el nom dels nens encarregats de recollir el material de les taules. Mentre ho fan han d'anar dient als seus companys el nom de l'objecte que recullen en anglès.
- Mentre acabem d'endreçar la classe podem visionar un fragment d'algun vídeo de cançons.

DECORO EL MEU OU.

- Tot recordant el tipus de guarniment que cada alumne va decidir realitzar amb el seu ou durant la sessió anterior, es podrà procedir a continuar la tasca de decoració.

En aquesta ocasió, l'adult deixarà de ser la persona al càrrec de lliurar el material perquè ho facin els mateixos alumnes. A l'igual que en ocasions anteriors, els càrrecs s'assignaran per parelles i seran de caràcter rotatiu.

L'adult vetllarà perquè, en tot moment, l'anglès sigui la llengua d'ús habitual pels alumnes a l'aula.

- L'adult oferirà un full Din-A 4 als alumnes més ràpids i els hi demanarà que hi dibuixin algun procés de transformació de l'ou (pollet, ou ferrat, truita, ou dur...).

A l'igual que en la sessió anterior, li demanarà que l'emmarqui dins d'un marge ben definit i que l'acolorixi amb el material de la botigueta.

- A l'horad'endreçar establirem càrrecs. Direm el nom dels nens encarregats de recollir el material de les taules. Mentre ho fan han d'anar dient als seus companys el nom de l'objecte que recullen en anglès.

- Mentre acabem d'endreçar la classe podem visionar un fragment d'algun vídeo de cançons.

EASTER EGGS.

- Finalització de tots els ous i transformacions de l'ou que vàrem començar a fer durant les sessions anteriors seguint el procediment de treball establert en aquelles ocasions.
- Guarnició del passadís amb els ous que vam realitzar durant les sessions anteriors. Per a fer-ho, aprofitarem de fons els murals realitzats al bloc temàtic: "Living in a wood".

1.5. Programació d'aula de P-5: Relació d'activitats del tercer trimestre: “At the Restaurant”.

1.5.1. Introducció al bloc temàtic: “At the Restaurant”.

El bloc temàtic del tercer trimestre no guarda cap relació formal amb els anteriors. L'objectiu d'aquest bloc temàtic és el d'oferir als alumnes la possibilitat d'expressar els coneixements adquirits en la llengua anglesa tot gaudint d'activitats lúdiques molt poc dirigides per l'adult.

La presentació del vocabulari relacionat amb els aliments a través de la utilització, ja no només de *flashcards* i de referents visuals, sinó també de *realia*, serà una novetat pels alumnes. Si a aquesta presentació de vocabulari, estem capaços de generar en els nostres alumnes expectatives envers la possibilitat de jugar a “restaurants”, aconseguirem incrementar de forma significativa el seu interès i motivació envers l'adquisició dels nous continguts d'aprenentatge.

El desenvolupament del bloc temàtic “At the Restaurant” porta implícita la dramatització de diferents situacions pròpies de la vida quotidiana a través del joc simbòlic tot afavorint l'aprenentatge i ús de l'anglès a l'aula. Aquestes situacions de quotidianitat són: la relació que s'estableix a qualsevol restaurant entre cuiners, cambrers i clients; l'intercanvi monetari que implica menjar a un restaurant, les fórmules de cortesia que escau emprar a un restaurant, etc. Per tal d'optimitzar al màxim el desenvolupament del joc simbòlic pròpiament dit, l'adult haurà de presentar el nou vocabulari (aliments, fórmules de cortesia, diners, etc.) als seus alumnes de forma insistent i repetitiva. Garantint així el fet que coneixin el vocabulari que s'emprarà en el joc simbòlic.

D'altra banda, la preparació prèvia d'aquesta activitat exigeix molta dedicació per part de l'adult ja que haurà de: aconseguir els distintius necessaris per a fer els equips (davantals, petos, braçalets, etc.), confeccionar els diners amb els que jugaran els alumnes, aconseguir el material de joc, *realia* (menjar de joguina, estris de cuina, davantals per a fer equips, etc.), fer-ne les fotografies pertinents i confeccionar els menús i fulls de comanda. Un cop realitzat el treball previ escau explicar als alumnes les regles de joc emfatitzant la rellevància que té l'ús de l'anglès al nou restaurant.

Els alumnes gaudeixen d'allò més amb aquesta activitat, s'impliquen en la preparació per a la sessió i també en recollir i, malgrat l'entusiasme inicial expressat en la llengua materna, no triguen gaire en emprar l'anglès per a jugar a restaurants.

1.5.2. Primer bloc temàtic del trimestre: "At the Restaurant".

MAIG JUNY

AT THE RESTAURANT

EL RESTAURANT

- La preparació d'aquesta activitat recau sobre la figura de l'adult. En primer lloc, cal aconseguir un bon recull d'aliments de joguina, en la mesura del possible joguines que representin begudes, aliments directament comestibles o bé plats elaborats (en comptes d'un ou emprarem un ou ferrat i una patata fregida en comptes d'un patata normal i corrent). Un cop aconseguits els aliments mirarem d'aconseguir també estris de cuina com ara plats, gots i coberts i algun distintiu (davantals, braçalets, petos, etc.) d'un mateix color per a fer equips.
- A continuació, l'adult haurà de fotografiar els aliments i les begudes per tal de poder confeccionar els menús i les cartes de comanda.
- Simultàniament, cal que l'adult dissenyi i elabori els bitllets que els alumnes faran servir al restaurant per tal de fer més realista i creïble el joc simbòlic.
- Amb l'elaboració d'aquest material, l'activitat del restaurant pot començar.

EL VOCABULARI

- Dedicarem la primera sessió del Restaurant a repassar el vocabulari dels aliments i a aprendre'n de nou. Un bon recull de *flashcards* amb imatges d'aliments, begudes i plats elaborats permetrà als alumnes familiaritzar-se amb el nou vocabulari. També repassarem les *flashcards* dels números.

- Escau que la introducció del vocabulari vagi acompanyada de la creació d'expectatives en els alumnes envers la nova activitat. Els alumnes es mostraran molt excitats davant la proposta de jugar a "restaurants" en anglès.

Aquesta motivació intrínseca manifestada pels alumnes envers la nova activitat l'aprofitarà l'adult per a treure el màxim rendiment de les sessions que integren aquest bloc temàtic.

- Simultàniament, presentarem els bitllets que emprarem per jugar a "restaurants". Explicarem als alumnes que la moneda de curs legal a Gran Bretanya és la lliura esterlina i que serà aquesta la moneda que farem servir per a jugar a la classe. Els mostrarem els exemples de bitllets que haurem elaborat prèviament. Els direm que es tracta de diners de joguina i que per aquesta raó la fotografia que apareix als bitllets no és la de la Reina d'Anglaterra sinó la dels mestres d'anglès i el conserge de l'escola.

- La utilització de diners en el desenvolupament del joc simbòlic implica la realització d'operacions de càlcul mental senzilles per part dels alumnes. D'aquí la importància que té la practica exercicis de càlcul mental i la traducció de xifres del català a l'anglès.

-Realitzarem alguns exercicis de càlcul mental senzills amb vistes a practicar l'intercanvi de diners al restaurant. Convé insistir en la importància que té fer la traducció de les xifres obtingudes a l'anglès.

PRAC TIQ UEM MÉS VOC ABULARI

- Repàs del vocabulari dels aliments presentat amb anterioritat a través de les *flashcards* i els aliments de joguina.

- Realització del joc "*The feely bag*" per a repassar vocabulari. El joc consisteix en col·locar alguns aliments de joguina dins d'una bossa de roba, repassar conjuntament el nom d'aquests objecte, fer seure els alumnes en rotllana i anar passant la bossa mentre tot canten la següent cançó:

The feely bag is coming round,
Comin g round,

Coming round,
The feely bag is coming round,
One, two, three.

L'alumne que tingui la bossa a les seves mans quan s'acabi la cançó haurà de: manipular els objectes de l'interior, triar-ne un, mostrar-lo a tothom sense mirar-lo i dir-ne el nom. Escau que tots els alumnes tinguin l'oportunitat de treure un objecte de la bossa.

- Repàs de càlcul i nombres en anglès mitjançant la realització d'alguns exercicis de càlcul mental senzills amb vistes a practicar l'intercanvi de diners al restaurant. Convé insistir en la importància que té fer la traducció de les xifres obtingudes a l'anglès.

ÚLTIMS EXERCICIS PREVIS AL JOC

- Repàs del vocabulari dels aliments presentat amb anterioritat a través de les *flashcards*, els aliments de joguina i el joc *The feely bag*.

- Realització d'alguns exercicis de càlcul mental senzills amb vistes a practicar l'intercanvi de diners al restaurant. Convé insistir en la importància que té fer la traducció de les xifres obtingudes a l'anglès.

- Presentació de tots els elements que integraran el joc del restaurant: els aliments que es podran consumir al restaurant, les begudes, els estris de cuina (plats, gots, coberts, etc.), elements distintius per a formar equips, menús, fulls de comanda, diners de joguina, etc.

- Explicació del funcionament del joc del restaurant. Normes de joc, funcionament, pautes per a començar el joc i per a finalitzar-lo tot deixant la classe ben endreçada, etc. Cal que tots els alumnes compreguin bé aquestes normes ja que la seva comprensió condicionarà l'èxit i bon funcionament del joc.

JUGUEM AL RESTAURANT

- Repàs del vocabulari dels aliments presentat amb anterioritat a través de les *flashcards*, els aliments de jo guina i el joc *The feely bag*.

- Realització d'alguns exercicis de càlcul mental senzills amb vistes a practicar l'intercanvi de diners al restaurant. Convé insistir en la importància que té fer la traducció de les xifres obtingudes a l'anglès.

- Disposició del mobiliari de la classe per poder desenvolupar la sessió. Els alumnes col·laboraran activament en la realització d'aquesta tasca.

- Agrupació dels alumnes de tres en tres per a la formació d'equips. Cadascun dels equips l'integraran: un cuiner, un cambrer i un client. Els rols assignats aniran rotant per tal que els alumnes de cada equip puguin desenvolupar els tres rols.

Els alumnes d'un mateix equip portaran algun element distintiu que mostri la seva pertinença al grup en qüestió (davantals, braçalets, diademes, petos, etc. d'un mateix color).

- Realització del joc del restaurant procurant que els alumnes facin un ús funcional del vocabulari dels aliments que, prèviament, hauran treballat a classe a través de les *flashcards* i les jo guines presentades per l'adult. Tot aquest treball previ de vocabulari servirà perquè els alumnes el coneguin i siguin capaços de fer-ne un ús funcional mentre juguen al restaurant.

- Lliurament de diners de jo guina per part de l'adult a aquells alumnes que facin de clients i de cambrers. Els diners s'utilitzaran en els intercanvis de compra i venda. A mesura que els alumnes vagin canviant de rol, cediran els diners als seus companys. En un primer moment, escau que l'adult supervisi els intercanvis monetaris amb atenció ja que la utilització de diners pot ocasionar algunes dificultats. Progressivament, la responsabilitat en l'execució d'aquests intercanvis recaurà, exclusivament, en els alumnes.

- Poc abans de donar per finalitzada la sessió, l'adult convidarà als alumnes a recollir tot el material i a col·locar el mobiliari al seu lloc original.

No costa d'imaginar que el restaurant és una de les activitats amb les que els alumnes més gaudeixen. Els hi permet "viure" una experiència en anglès i gaudir d'allò més d'un dels jocs més clàssics de la infància, el joc simbòlic.

Es recomana jugar a “restaurants” durant les sessions restants del curs i anar incrementant el grau de complexitat dels intercanvis comunicatius en anglès en la mesura en que el nivell de coneixement de la llengua anglesa dels alumnes ens ho permeti.

Es pot presentar el concepte “*bill*” en el moment que el client hagi de pagar el compte. Els alumnes que facin de cambrers poden confeccionar factures fictícies que reflecteixin les operacions matemàtiques realitzades per a arribar al total de la comanda.

D'altra banda, donaríem més realisme al joc presentant diferents modalitats de pagament: “*cash*” i “*credit card*” i fent-los servir en el desenvolupament del joc simbòlic.

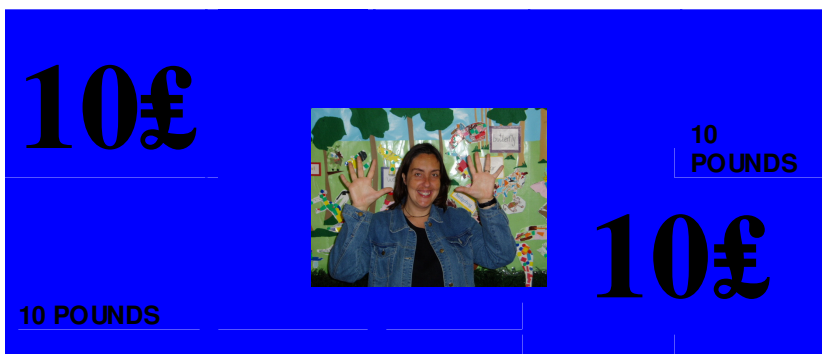
1.5.3. Fotografies del bloc temàtic: “At the Restaurant”.



Aquestes fotografies corresponen a alguns dels aliments de joguina amb els que els alumnes juguen al restaurant. A partir de les fotografies dels aliments es confegeixen els menús dels clients i les pissarres de comandes dels cambrers.



Sota aquestes línies es poden apreciar els tres exemples de bitllets confeccionats en exclusiva pel desenvolupament del bloc temàtic “At the Restaurant”. El disseny ha estat inspirat en els bitllets de lliures esterlines tot emprant les fotografies dels professors d'anglès i el conserge de l'escola.



VI) CONCLUSIONS.

1. CONCLUSIONS DE LA RECERCA.

A la llum dels resultats obtinguts un cop dissenyada, aplicada i avaluada la proposta que presentem en aquesta memòria podem dir que és possible avançar la introducció de la llengua anglesa al parvulari tot obtenint bons resultats. No és imprescindible fer una inversió extraordinària en recursos materials i humans per aconseguir que els alumnes siguin capaços de produir en anglès de forma autònoma i espontània. De fet, un context educatiu de característiques similars al de les escoles públiques de Catalunya és suficient per a crear un entorn que afavoreixi l'aprenentatge i ús significatiu de la llengua anglesa a les aules del parvulari.

Tanmateix, perquè l'avançament de la introducció de l'anglès al parvulari en un context educatiu modest funcioni i doni els resultats esperats, la planificació de la proposta promotora d'aquest avançament no pot ésser fruit de la improvisació ni la espontaneïtat. Més aviat requereix d'una recerca prèvia en el camp de la didàctica de l'anglès a les aules d'Educació Infantil que doni les bases teòriques i pràctiques necessàries per a demostrar que és possible avançar la introducció de l'anglès al parvulari. A partir d'aquesta recerca es podrà dissenyar una proposta didàctica concreta que sigui motivadora i avaluable.

La proposta presentada en aquesta memòria ha estat dissenyada tenint en compte aquests criteris ja que ofereix un plantejament lúdic i motivador pels alumnes que els engresca a participar activament en el desenvolupament de les diferents sessions així com també a crear les seves primeres produccions autònomes i espontànies en llengua anglesa. El seu disseny ha suposat un intensiu treball de creativitat en el que s'ha procurat no deixar de banda cap de les àrees considerades rellevants per a l'aplicació de la proposta a les aules. El criteri de selecció de les quatre àrees treballades: llenguatge verbal, llenguatge plàstic, llenguatge musical i llengua estrangera ha vingut condicionat pels gustos i necessitats de l'autora, els alumnes i les característiques particulars de les diferents àrees.

En qualsevol cas, s'ha procurat que aquesta selecció faciliti la tasca de la mestra de vetllar perquè els alumnes desenvolupin la seva consciència lingüística. Consciència que ve, en gran part, estimulada per la seva situació educativa particular: tres llengües en contacte.

A més a més de la selecció de les àrees, el disseny de la proposta no ha gosat deixar de banda d'altres aspectes importants a tenir en compte per a garantir l'èxit de la proposta: establir horaris lectius d'instrucció en llengua anglesa, afavorir la introducció d'elements motivadors en el disseny de les programacions i vetllar per crear situacions de comunicació a l'aula.

L'establiment d'horaris no ha estat feina fàcil. D'una banda ha calgut seguir les prescripcions marcades pel Departament d'Ensenyament i per la mateixa escola en matèria de confecció d'horaris i d'altra banda s'ha procurat que tots els alumnes poguessin rebre uns mínims d'instrucció en llengua anglesa per tal que el contacte amb aquesta no resultés anecdòtic.

D'altra banda també s'ha pensat en la necessitat de captar l'atenció i l'interès dels alumnes al llarg de les diferents sessions. És per això que les programacions d'aula s'han fet tenint en compte els gustos dels alumnes. És a dir, s'ha fet una selecció d'activitats motivadores que complaquin les seves expectatives, s'ha vetllat per l'establiment de rutines i activitats repetitives que engresquin els alumnes a participar, s'ha comptat amb la participació d'altres adults a les aules, s'han creat nous espais de treball... etc.

Per últim, direm que la creació de situacions de comunicació a l'aula ha estat una tasca prioritària en el disseny de la proposta presentada. S'ha vetllat, sobretot, perquè aquestes situacions de comunicació hagin estat espontànies i autònomes. S'ha procurat que els alumnes adquirissin un fons de vocabulari important al llarg de tot el curs i que, a mesura que anessin guanyant confiança i seguretat en l'aprenentatge de la llengua, en fessin ús de forma autònoma i creativa.

En definitiva direm que el que s'ha procurat amb l'elaboració de la proposta que es presenta en aquesta memòria ha estat apropar els alumnes a l'anglès a través de l'ensenyament no formal de la llengua.

S'ha afavorit que els alumnes experimentessin la primera presa de contacte amb la llengua tot procurant que aquesta fos atractiva i que els motivés a reproduir petits diàlegs espontanis i significatius.

És a dir, s'han eliminat les activitats relacionades amb l'ensenyament purament acadèmic de la llengua i s'han deixat de banda metodologies, estratègies i tècniques tradicionals per tal de donar suport a noves formes d'ensenyar i aprendre llengües estrangeres.

2. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.

Ajuntament de Barcelona. (1997): *Un pla Municipal per a la Interculturalitat*. Barcelona: Gerència del Sector de Serveis Personals.

Andrew, M (2000): *Language Displays*. Warwickshire: Scholastic.

Asher, J. & Garcia, R. (1969): "The optimal age to learn a foreign language". *Modern Language Journal*. 53: 334-341.

Baetens-Bearde, H. & Anselmi, G. (1991): "Code-Switching in a heterogeneous, unstable, multilingual speech community". *Papers for the symposium on code-switching in bilingual studies: Theory, significance and perspectives*. Strasbourg. European Science Foundation.

Bain, B. (1975): Toward an integration of Piaget and Vygotsky: Bilingual considerations. *Linguistics*. 16: 5-20.

Bain, B. & Yu, A. (1978): "Toward an integration of Piaget and Vygotsky: A crosscultural replication concerning cognitive consequences of bilinguality". A Paradis, M. (Ed). *Aspects of bilingualism*. Columbia, SC: Hornbeam.

Baker, C. (1993): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Balkan, L. (1979): *Los efectos del bilingüismo en las aptitudes intelectuales*. Madrid: Marova.

Beasley, G and Moberley, G. (2000): *Science Displays*. Warwickshire: Scholastic.

Ben-Zeev, S. (1977): "Mechanisms by which childhood bilingualism affects understanding of language and cognitive structures". A Hornby, P.A. (Ed). *Bilingualism: Psychological, social and educational implications*. New York: Academic.

Bialystok, E. (1987): Words as things: Development of word concept by bilingual children. *Studies in second language learning*. 9: 133-140.

Bialystok, E. (1997): The structure of age: in search of barriers to second language acquisition. *Second Language Research*. 13(2): 116-137.

Bialystok, E.(2001): *Bilingualism in development: language literacy and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bisquerra, R. (2000): *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.

Bley-Vroman, R., Felix, S & Ioup, G. (1988): The accessibility of Universal Grammar in adult language learning *Second Language Research*. 4: 1-32.

BOE (2003): *Boletín Oficial del Estado*. Real Decreto 830/2003. Número 157 de 2 del VII de 2003.

Brown, H.D. (1995): *The elements of Language Curriculum*. Heinle: Nueva York.

Bruner, J. (1984): Los formatos de adquisición del lenguaje. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.

Burstall, C. (1977): Primary French in the balance. *Foreign Language Annals*. 10: 245-252.

Byram, M. (ed.) (1997): *Teaching and assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. & Doyé, P. (1999): "Intercultural competence and foreign language learning in the primary school". A Driscoll, P. & Frost, D. (Eds.) *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School*. London: Routledge.

Cantero y De Arriba (2004): La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas. *Didáctica (Lengua y Literatura) DILL*. 16: 1-20.

Cenoz, J. & Valencia, J. (1994): Additive trilingualism: evidence from the Basque Country. *Applied Psycholinguistics*. 15: 195-207.

Cenoz, J. (1997): "L'acquisition de la troisième langue: bilinguisme et plurilinguisme au Pays Basque". A Muñoz, C., Nussbaum, L. et Pujol, M. (Eds.). *Appropriation de langues dans une situation de contact. AILE*. 10: 159-173.

Cenoz, J. (2003): El aprendizaje del inglés desde educación infantil: efectos cognitivos, lingüísticos y afectivos.

http://www.ub.es/ice/portaling/educal/ingcat/n_1/cenoz-art.htm.

Cenoz, J. & Valencia, J. (1994): Additive trilingualism: evidence from the Basque Country. *Applied Psycholinguistics*. 15: 195-207.

Cook, V.J. (1992): Evidence for Multicompetence. *Language Learning*. 42(4): 557-591.

Cook, V.J. (1991): The poverty of the stimulus argument and multicompetence. *Second Language Research*. 7(2): 103-117.

Coste, D. et Herbrard, J. (1991): *Vers le plurilinguisme? École et politique linguistique*. Paris: Hachette.

Council for Cultural Co-operation (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coyle, D. (1999): *Breaking the Rules of the Game: adolescent voices speak out*. Unpublished thesis, University of Nottingham.

Coyle, D. (2006): Developing CLIL: Towards a Theory of Practice. *APAC Monographs*. 6: 5-29.

Cummins, J. (1976): The influence of bilingualism on cognitive growth: a synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*. 9: 1-43.

Curtiss, S. (1977): *Genie: A psycholinguistic study of a modern day "wild child"*. New York: Academic Press.

Curtiss, S. (1989): *The effects of age on first language acquisition*. Paper presented at the Boston Conference on Language Development.

De Houwer, A. (1990): *The acquisition of two languages from birth: a case study*. New York: Cambridge University Press.

DeKeyser, R.M. (2000): The Robustness of Critical Period Effects in Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*. 22(4): 499-533.

De Pietro, J.F. (1995): Vivre et apprendre les langues autrement à l'école. *Babylonia*. 2.

Díaz, R.M. (1985): The intellectual power of bilingualism. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*. 7: 16-22.

Doman, G. (1984): *Cómo multiplicar la inteligencia de su bebé*. Madrid: Edaf.

Driscoll, P. & Frost, D. (1999): *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School*. London: Routledge.

Dulay, H., Burt, M. and Krashen, S. (1982): *Language two*. New York: Oxford University Press.

Ellis, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Escobar, C. (2000): “Recerca-acció a l’aula de llengua estrangera: el portafoli oral”. A Camps, A., Ríos, I. i Cambra, M. (Coords.). *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó.

Escobar, C. y Bernaus, M. (2001). “El aprendizaje de lenguas extranjeras en medio escolar”. A Nussbaum, L. y Bernaus, M. (Eds.). *Didáctica de las lenguas en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis Educación.

Evans, J (2000): *All about me Displays*. Warwickshire: Scholastic.

Flege, J.E. (1992): “Speech learning in a second language”. A Ferguson, C.A.; Menn, L. and Soel-Gammon, C. (Eds.). *Phonological development: models, research, implications*. Timonium, MD: York Press.

Garabedian, M. (1990): Quin és l'esdevenidor de l'ensenyament de les llengües estrangeres a l'escola elemental?. *Temps d'Educació*. 3: 65-77.

Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament (1992): *Currículum d'Educació Primària*. Barcelona: Servei de difusió i Publicacions.

Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament (2004): *La llengua estrangera al cicle inicial. Aspectes organitzatius i didàctics*. Barcelona: Servei de difusió i Publicacions.

Genesee, F. (1989): Early bilingual development: one language or two?. *Journal of Child Language*. 16(1-2): 161-179.

Genesee, F. (1994): *Educating second language children*. CUP.

Genesee, F. (1998): "A case study of multilingual education in Canada". A Cenoz, J. & Genesee, F. (Eds.). *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Genesee, F., Nicolas, E. & Paradis, J. (1995): Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language*. 22: 611-631.

Genesee, F., Tucker, G.R. & Lambert, W.E. (1975): Communication skills of bilingual children. *Child Development*. 46: 1010-1014.

Giovanazzi, A. (1991): The Scottish Project. *JET Magazine*. 1:3.

Goodz, N.S. (1994): "Interactions between parents and children in bilingual families". A Genesee, F. (Ed.). *Educating second language children*. New York: Cambridge University Press.

Grosjean, F. (1990): *The on-line processing of speech: Lexical access in bilinguals*. Papers presented at The Linguistic Brain: Models of Language Performance, Toronto: Ontario.

Guillén, C. & Alario, C. (2002): "El aula de Lengua Extranjera: un espacio de interacción comunicativa". A Vez, J.M. (Ed.). *Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis Educación.

Ianco-Worrall, A. D. (1972): Bilingualism and cognitive development. *Child Development*. 43: 1390-1400.

Ioup, G., Boustagui, E. El Tigi, M. & Moselle, M. (1994): Reexamining the critical period hypothesis: A case study in a naturalistic environment. *Studies in Second Language Acquisition*. 16: 73-98.

James, C. & Garrett, P. (1991): *Language Awareness in the classroom*. Longman.

Johnson, J.S. (1992): Critical period effects in second language acquisition: The effect of written versus auditory materials on the assessment of grammatical competence. *Language Learning*. 42: 217-248.

Johnson, J.S. (1993): *The status of subjacency in the acquisition of English by adult native speakers of Spanish*. Unpublished manuscript.

Johnson, J.S. and Newport, E.L. (1989): Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*. 21: 60-99.

Johnson, J.S. and Newport, E.L. (1991): Critical period effects on universal properties of language: The status of subjacency in the acquisition of English as a second language. *Cognition*. 39: 215-258.

Juan-Garau, M. (1996): *Language development in a Catalan-English bilingual between the ages of 1 and 3*. Barcelona: Promociones y Publicaciones universitarias.

Kellerman, E. (1995): "Age before beauty: Johnson and Newport revisited". A Eubank, L., Slinker, L. And Sharwood Smith, M. (Eds.). *The current state of interlanguage: studies in honor of William E. Rutherford*. Amsterdam: Benjamins.

Klein, W. (1995): "Language acquisition at different ages". A Magnusson, D. (ed) *The lifespan development of individuals: Behavioral, neurobiological, and psychosocial perspectives. A synthesis*. New York: Cambridge University Press.

Lasagabaster, D. (1997): *Creatividad y conciencia metalingüística: incidencia en el aprendizaje del inglés como L3*. Thèse doctorale. Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea.

Lasagabaster, D. (2000): "Three Languages and Three Linguistic Models in the Basque Educational System". A Cenoz, J. & Jessner, U. (Eds.). *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Lenneberg, E. (1967): *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Lightbown, P.M. & Spada, N. (1990): Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*. 12: 429-448.
- Lobo, M.J. (2003): Materials in the Classroom with children. *Amazing Young Minds Forum*. Cambridge: Lucy Cavendish College.
- Long, M. (1990): Maturation constraints on language development. *Studies in second language acquisition*. 12: 251-285.
- Makoff, J and Duncan, L. (2001): *Displays for all seasons*. Dunstable: Belair Publications.
- Marinova-Todd, S.H., Marshall, D.B. & Snow, C.E. (2000): Three Misconceptions About Age and L2 Learning. *TESOL Quarterly*. 1(34): 9-34.
- Masats, M.^a D. (2001): "Materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras". A Nussbaum, L. & Bernaus, M. (Eds.). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis Educación.
- Mayberry, R., Fischer, S. & Hatfield, N. (1983): Sentence repetition in American Sign Language. A Kyle, J. and Woll, B. (Eds.). *Language in sign: International perspectives on sign language*. London: Croom Helm.
- McLaughlin, B. (1984): *Second-language acquisition in childhood: Volume 1. Preschool children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1992): *Primaria: Área de Lenguas Extranjeras*.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2005): Debate Educativo.
<http://debateeducativo.mec.es/>

Moore, D. (1993): Entre les langues étrangères et langues d'origine: transformer la diversité en atout dans l'apprentissage. *Études de Linguistique Appliquée*, 89.

Morgan, C. (1995): Cultural Awareness and the National Curriculum. *Language Learning Journal*. 12 .

Muñoz, C. (2000): "Bilingualism and Trilingualism in School Students in Catalonia". A Cenoz, J. and Jessner, U. (Eds.). *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Newport, E.L. & Supalla, T. (1990): *A possible critical period effect in the acquisition of a primary language*. Unpublished manuscript, University of Rochester, Rochester.

Newport, E. L. (1990): Maturation constraints on language learning. *Cognitive Science*. 14: 11-28.

Newport, E.L. (1991): "Contrasting conceptions of the critical period for language". A Carey, s. and Gelman, R. (Eds.). *Epigenesis of mind: Essays of biology and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Nussbaum, L. (1993): Aprender a aprender lenguas en la Educación Primaria. *Signos. Teoría y práctica de la educación*. 8/9: 62-71.

Nussbaum, L. (2001): "El discurso en el aula de lenguas extranjeras". A Nussbaum, L. & Bernaus, M. (Eds.). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis Educación.

Ontario Ministry of Education (1977): *Teaching and Learning French as a Second Language*. Toronto, Ontario: Ministry of Education, Ontario.

Oyama, S. (1976): A sensitive period for the acquisition of a nonative phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research*. 5: 261-285.

Oyama, S. (1978): The sensitive period and comprehension of speech. *Working Papers on Bilingualism*. 16: 1-17.

Patkowski, M. (1980): The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language Learning*. 30: 449-472.

Peal, E. & Lambert, W.E. (1962): The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*. 76: 1-23.

Pedrós Pons, N. (1994): *Experiències d'Innovació Educativa. Educació Infantil*. Barcelona: Departament D'Ensenyament.

Penfield, W. (1953): A consideration of the neurophysiological mechanisms of speech and some educational consequences. *Proceedings of the American academy of Arts and Sciences*. 82: 201-214.

Pérez, P. y Zayas, F. (2003): La lengua y la literatura en el desarrollo de las capacidades de los alumnos. En Coll, C. y Martín, E. *Aprender contenidos, desarrollar capacidades*. Madrid: Edebé.

Pérez, P. y Roig, V. (2004): *Enseñar y aprender inglés en educación infantil y primaria (Vol. I)*. Barcelona: ICE-Horsori.

Piquer, I. (2004). *Iniciació a l'anglès com a llengua estrangera en Educació Infantil*. Tesi Doctoral: Universitat de Barcelona.

Piquer, I. (2006). Aprender inglés en la escuela desde los tres años. *Porta Lingua num. 6*: 115-128.

Piquer, I. (2007). Pàgina web personal. <http://www.xtec.net/~mpiquer3/>

Quay, S. (1995): The bilingual lexicon: implications for studies of language choice. *Journal of Child Language*. 22: 369-387.

Rixon, S. (1992): English and other languages for younger children: practice and theory in a rapidly changing world. *Language Teaching*. 25(2): 73-93.

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

Schachter, J. (1989): "Testing a proposed universal". A Gass, S. and Schachter, J. (Eds.). *Linguistic perspectives on second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.

Scheiderman, E. & Desmarais, C. (1988): The talented language learner. Some preliminary findings. *Second Language Research*. 4: 91-109.

Scovel, T. (1988). *A time to speak: A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human speech*. Cambridge, Mass.: Newbury House.

Shulman, L.S. (1987): *Case methods in teacher education*. New York: Teachers College Press.

Sierra, J. & Olaziregi, I (1989): *E.I.F.E. 2 Influence of Factors on the Learning of Basque*. Vitoria-Gasteiz: Central Publications of the Basque Government.

Siguán, M. (1992): Tractament de les llengües a l'escola. *Perspectiva escolar*. 162.

Spada, N. (1990a): "Observing classroom behaviours and learning outcomes in different second language programs". A Richards, J. & Nunan, D. (Eds.). *Second language teacher education: Content and process*. Cambridge: Cambridge University Press.

Spada, N. (1990b): "A look at the research process in classroom observation: A case study". A Brumfit, C. & Mitchell, R. (Eds.). *ELT Documents: Special issue on classroom centred research*. London: Macmillan.

Swain, M. (1981): Time and Timing in Bilingual Education. *Language Learning*. 31(1): 1-16.

Taeschner, T (1983): *The sun is feminine. A study On bilingual acquisition in Bilingual children*. Berlin: Springer.

Titone, R. (1992): Europe plurilingue. *Revue de l'Association pour le Rayonnement des Langues Européennes*, 2.

Tomalin, B. & Stempleski, S (1993): *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.

Tosi, A. (1991): First, second or foreign language learning?. In *Papers for the symposium on code-switching in bilingual studies: Theory, significance and perspectives*. Strasbourg. European Science Foundation.

Ugarte, R.A. (1999): Apren dre llengües estran geres a l'educació preescolar. Presentació i balanç de l'experiència que es duu a terme a les escoles públiques del País Basc. *Perspectiva Escolar*. 232: 36-41.

Volterra, V. & Taeschner, T. (1978): The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*. 5: 311-326.

Werker, J. (1995): "Exploring developmental changes in cross-language speech perception". A Cleitman, L.R. & Liberman, M. (Eds.). *Language: an invitation to cognitive science*. Cambridge: Cambridge, MA: MIT Press.

1. BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA.

Aardman Animations and The N.F.T.S (1993): *A Grand Day Out*. London: BBC Enterprises Ltd

Aardman Animations (1994): *The Wrong Trousers*. London: BBC Enterprises Ltd

Aardman Animations (1995): *A Close Shave*. London: BBC Enterprises Ltd.

Amery, H. & Cartwright, S. (1997): *Where's Rusty?*. London: Usborne Publishing Ltd

Ahsworth, J. and Clark, J. (1997): *Where is my baby?*. Essex: Longman Footsteps.

Ahsworth, J. and Clark, J. (1998): *Does a whale eat ice cream?* Essex: Longman Footsteps.

Ahsworth, J. and Clark, J. (1999): *The Tortoise Shell*. Essex: Longman Footsteps.

Bastyra, J. (1997): *Menjars divertits*. Barcelona: Timun Mas.

Bosch, M (1994): *Com es fan Entrepans?*. Barcelona: Parramón.

Bosch, M (1995). *Com es fan Amanides?*. Barcelona: Parramón.

Bosch, M. (1995): *Com es fan Plats Combinats?*. Barcelona: Parramón.

Dodds, S. (1997): *Old MacDonald Had a Farm*. London: Early Learning Centre.

European Language Institute (1992): *FLIP POSTERS*. Recanati-Italy: Tecno stampa s.r.l

Hill, Eric (1983): *Where's Spot?*. London: Puffin Books

- Hill, Eric (1983): *Spot's First Walk*. London: Puffin Books.
- Hill, Eric (1986): *Spot Goes to the Circus*. London: Puffin Books.
- Hill, Eric (1987): *Spot Goes to School*. London: Puffin Books.
- Hill, Eric (1988): *Spot Goes on Holiday*. London: Puffin Books.
- Hill, Eric (1988): *Spot's First Easter*. London: Puffin Books.
- Hill, Eric (1990): *Spot's First Christmas*. London: Puffin Books.
- Hill, Eric (1991): *Spot's Baby Sister*. London: Puffin Books.
- Hill, Eric (1992): *Spot Stays Overnight*. London: Puffin Books.
- Hill, Eric (1992): *Spot Goes to a Party*. London: Puffin Books.
- Hill, Eric (1993): *Spot Goes to the Park*. London: Puffin Books.
- Hill, Eric (1996): *Spot Bakes a Cake*. London: Puffin Books.
- Hill, Eric (1998): *Spot Visits his Grandparents*. London: Puffin Books.
- Hill, Eric (1999): *Spot can Count*. London: Puffin Books.
- Hayes, S. & Craig H (1995): *This is the Bear*. London: Walker Books Ltd
- Jenner, C. & Stott, K. (1997). *Postman Pat in Greendale*. London: Heinemann Young Books.
- Lawrence, M. & Reynolds, A. (1998): *Baby Loves*. London: Toddler Story Book.
- Leslie, A. (1999). *Flappy Waggy Wiggly*. London: Little Rocket Books.

- McBratney, S. (2000): *I'm Sorry*. London: Harper Collins Publishers.
- McDonnell, F. (1994): *I love Animals*. London. Walker Books Ltd.
- Murphy, J. (1995): *Whatever Next*. London: Macmillan Children's Books.
- Murphy, J. (1998): *Peace at last*. London: Macmillan Children's Books.
- Oxford University Press (1997): *Top Songs*. Oxford: Oxford University Press.
- Oxford University Press (1998): *Top Songs 2*. Oxford: Oxford University Press.
- Pinwheel, P. (1997): *Puppy Love a Struggle Book*. China: Pinwheel Publishing.
- Pinwheel, P. (1998): *Cuddly Chick a Struggle Book*. China: Pinwheel Publishing.
- Playskool (1995): *Mr. Potato*. Valencia: Hasbro International Inc.
- Rosen, M. & Oxenbury, H. (1989). *We're Going on a Bear Hunt*. London: Walker Books.
- Tarsky, S. & Ayliffe, A. (1994): *Kiss the Boo-Boo*. London: ABC, All Books for Children.
- Tyler, J., Hawthorn, P. & Cartwright, S. (1997): *There's a monster in my house*. London: Usborne Publishing Ltd.
- Warnes, T. and Benjamin, A.H. (1998): *It Could have been Worse*. London: Magi Publications.
- Wilkes, A. (1996): *El llibre fantàstic per als dies de pluja*. Barcelona: Timun Mas.
- Wilson, A. (1997): *Fiestas Infantiles*. Colonia: Könemann.