

Trabajo Fin de Grado

Título del trabajo:

**UNA PINACOTECA EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL:
Uso de la Lengua Inglesa y el Arte como medios de
conocimiento y comunicación**

Autor/es:

Sara Fañanás Viñuales

Director/es

José María Yebra Pertusa

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Año 2019-2020

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN. <i>¿y por qué no arte?</i>	3
2. JUSTIFICACIÓN CURRICULAR. <i>El arte para unir y nutrir enseñanzas y culturas</i>	5
3. OBJETIVOS. <i>formarse es aprender y compartir con otras culturas</i>	10
4. METODOLOGÍA <i>observar, conocer y adaptar</i>	11
5. MARCO TEÓRICO	12
5.1 El lenguaje como herramienta primordial del ser humano	12
5.2 Adquisición o aprendizaje del lenguaje	13
5.3 El impacto de la evolución social en la concepción del aprendizaje de la LE.....	14
5.4 Competencia comunicativa como eje de enseñanza de la LA.....	16
5.5 Hacia un desarrollo natural de la LA en el contexto de la escuela	18
5.6 Diferencias contextuales en el desarrollo de una lengua como lengua materna o como segunda lengua	20
5.7 Importancia del arte en el desarrollo integral del ser humano	22
5.8 Diferencias contextuales en el desarrollo de la capacidad creadora	23
5.9 El arte y el lenguaje: vehículos de conocimiento y expresión	23
6. PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA. <i>Aspectos de la infancia en el arte español</i>	25
6.1 Introducción de la propuesta didáctica	25
6.2 Desarrollo de la propuesta didáctica.....	29
6.3 Diseño de evaluación para la propuesta didáctica	45
7. OBSERVACIONES Y CONCLUSIONES	47
8. BIBLIOGRAFÍA	48
9. APÉNDICES	52

UNA PINACOTECA EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL: Uso de la Lengua Inglesa y el Arte como medios de conocimiento y comunicación

AN ART GALLERY IN THE CHILDREN'S EDUCATION CLASSROOM: Use of the English Language and Art as means of knowledge and communication

- Elaborado por Sara Fañanás Viñuales
- Dirigido por José María Yebra Pertusa
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Junio
- Número de palabras (sin incluir anexos): 17.061

RESUMEN:

Desde el amor por el arte y la pasión por una profesión que viene de herencia, el presente trabajo de carácter teórico-práctico desarrolla un doble diseño de propuesta didáctica para llevarse a cabo en dos contextos. En base al significado e importancia del término “expresión” unido de la importancia de asentar aprendizajes tempranos, se conectan la lengua y el arte en un proceso de enseñanza-aprendizaje que lleva a la creación de una pinacoteca potenciándola como herramienta didáctica transversal, global, lúdica, significativa, experimental, auténtica y funcional.

PALABRAS CLAVE:

Arte, lengua, adquisición, aprendizaje, capacidad creadora, medios de conocimiento y expresión, pinacoteca, *Task-Based Learning*, competencia comunicativa,

ABSTRACT

From the love to art and passion for a profession that comes from heritage, the present work of a theoretical-practical nature develops a double design of a didactic proposal to be carried out in two contexts. Based on the meaning and importance of the term "expression", together with the importance of establishing early learnings, language and art are connected in a teaching-learning process that leads to the creation of an “art gallery” enhancing it as a transversal, global, playful, meaningful, experimental, authentic and functional teaching tool.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN. *¿Y por qué no arte?*

El cambio socio-cultural y económico causado por la globalización, la multiculturalidad y la exposición a una veloz y abundante cantidad de información, exige un aprendizaje constante a lo largo de la vida, mas aun nuevas competencias, entre las que emerge la competencia comunicativa en una segunda lengua (Area, 2005). De acuerdo con las ideas de Ramacciotti & Eccles (2019), el lenguaje, siendo la herramienta que nos permite vivir en sociedad, requiere tanto de la reorganización experiencial de los sistemas cognitivos como de la visión del mundo que le otorga la cultura de una sociedad; por consiguiente, la iniciación y exposición a una segunda lengua desde edades tempranas puede contribuir a un desarrollo cercano a la adquisición de la lengua materna y lejano al aprendizaje formal (Martínez, 2011 y López, 2011); aspecto considerado desde la antigüedad, practicada así la educación bilingüe en las conquistas de antiguos pueblos Acadios o del Imperio de Roma para obtener facilidades en la comunicación y en las futuras oportunidades sociales y profesionales (Martínez, 2011 y Coyle, Hood & Marsh, 2013).

Así pues, el desarrollo humano debe considerarse desde la perspectiva biológica y psicológica, atendiendo al desarrollo del pensamiento que permite comprender y dar significado al medio (Adab, 2006); un juicio sustentado por la unión del arte y la lengua siendo ejes del presente trabajo. Dado que, por un lado, en base a las ideas de Abad (2006), disciplinas de pensamiento como son la filosofía, psicología o sociología han sido creadas gracias al arte, que posibilita representar, redefinir y reelaborar la realidad desarrollando la capacidad simbólica a fin de comprender el presente y proyectarse hacia el futuro, de desarrollar un medio de expresión del interior y de comprensión del exterior y de crear códigos sociales conformando así una cultura que conserve su reflejo lo largo de la historia. Por otro lado, la actividad cerebral del ser humano no solo se limita a guardar, sino también a reelaborar y crear conocimientos experienciales, procesos esenciales en la función adaptativa a lo largo de y en todas las facetas de la vida, integrando en esta función la evolución de la fantasía e imaginación infantil hacia la capacidad creadora; entendida como elemento esencial del desarrollo integral del ser humano, cuyo elemento principal es el lenguaje (Abad, 2006 y Vygotsky, 2018).

Considerando las exigencias comunicativas y competenciales de la sociedad actual, así como los beneficios cognitivos, psicológicos y sociales que la capacidad creadora trae consigo desde edades tempranas referente al contacto y experimentación de segundas lenguas y al conocimiento y práctica de la capacidad artística, (Fox, Corretjer, & Webb, 2019 y Vygotsky, 2018), el objetivo central que propone el presente trabajo es la creación de una tarea final en forma de pinacoteca haciendo una ruta histórica para conocer obras de pintores españoles de diferentes movimientos artísticos hacia el uso funcional y auténtico de la lengua inglesa por medio del conocimiento, experimentación y desarrollo del dibujo y la capacidad artística, entendiendo así el arte y la lengua como medios de conocimiento y comunicación.

2. JUSTIFICACIÓN CURRICULAR. *El arte para unir y nutrir enseñanzas y culturas*

La propuesta didáctica buscaba, en base a las ideas antedichas en la introducción, llevarse a cabo en dos contextos diferentes, siendo el primero Tuam, Co. Galway (Irlanda) y el segundo Huesca, Aragón (España), adaptando en proceso de enseñanza-aprendizaje a cada uno de ellos. Un planteamiento de diseño, planificación e implementación con la finalidad de que la experiencia vivida en el primer contexto mencionado de adquisición natural de la lengua inglesa como lengua materna contribuyera, en el segundo contexto nombrado, a una evolución de la propuesta didáctica más cercana a la adquisición que al aprendizaje formal de la lengua inglesa como segunda lengua. La situación causada por el COVID-19 ha impedido la finalización en el primero y la total implementación en el segundo contexto; por ende, las conclusiones establecidas a partir de las sesiones implementadas en Irlanda buscarán el objetivo inicial de no ser tanto un análisis cómo una fórmula para desarrollar capacidades de un buen futuro docente en la sociedad actual. Siendo para ello preciso el análisis de la diferente situación contextual entre Irlanda y España a causa de visiones educativas y bases curriculares diferentes, se expone a continuación la organización de centro, de aula y de planificación educativa para analizar cómo afecta eso al desarrollo de los alumnos/as en cada contexto.

Así pues, el primer contexto de implementación es el centro “*Little All-stars Montessori & Crèche*” situado en Tuam, Co. Galway (Irlanda), que alberga niños/as de 0 a 6 años, situando en la planta inferior del edificio las aulas para el servicio de guardería (0-2 años) y en la planta superior las de Educación Infantil (3-6 años). La clase a analizar, llamada “*Seomra Aisling*,” alberga niños/as de 3 a 5 años que varían en cantidad a lo largo de la jornada escolar (a causa de la concepción de la Educación Infantil como una continuidad del servicio de guardería), con un máximo de 18 niños/as y un mínimo de 11, deben estar presentes un mínimo de 3 y un máximo de 4 adultos, siendo dos siempre maestros y el resto personal de apoyo. Referente a la planificación educativa, cabe destacar, el enfoque educativo del centro, que basado en potenciar el protagonismo del alumno/a en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el juego, genera una coordinación docente, carente de objetivos y metas comunes, limitada a la decisión de

temática semanal sobre la que cada maestro crea sus actividades. Algo que genera una ausencia de rutina diaria, aun siendo la estructura de confianza esencial para hacer posible el aprendizaje, y un determinado desarrollo cognitivo, madurativo y social en los niños/as caracterizado por la autonomía e independencia; carácter positivo en cuanto a la iniciativa para la experimentación, mas negativo dada la permisibilidad y libertad característicos de lo que Camps (2015) llama “orden moral líquido” que dirige a “una educación sin norte” basada en la ausencia de autoridad y valores esenciales. Tratándose de niño/as con un gran potencial lingüístico, cognitivo y motor, no se les impulsa con unos objetivos didácticos claros y específicos afin de asentar bases educativas para la Educación Primaria.

Prosiguiendo con el segundo contexto ideado, el C.E.I.P Pedro Jaime Rubio en Huesca, Aragón (España), consta de tres edificios, dos comparten ciclos de Educación Infantil y Primaria, siendo el tercero destinado a Educación Primaria y salas de profesorado. Con un maestro por aula y una persona de apoyo por ciclo, el aula para el diseño de planificación consta de 23 alumnos de 5 años. Respecto a la planificación didáctica, basada en una rutina diaria, acordada por las tres vías del ciclo, se consideran los procesos cognitivos y psicológicos creando así actividades para aprendizajes específicos, potenciando la exploración en zonas de juego y construyendo el propio aprendizaje por medio de proyectos a fin de asentar una base cognitiva, lingüística y social que se ampliará a lo largo del proceso educativo.

Las diferencias apreciables expuestas entre Irlanda y España parten de una distinta concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Comenzando así con la Educación Infantil en Irlanda, siendo voluntaria como en España pero sin la relevancia que tiene como base esencial para el desarrollo integral del alumno/a, se sustenta en un currículo amplio y general, entendiendo así la integración a la diversidad, llamado *Aistear. Creatchuraclam na Luath-Óige. The Early Childhood Curriculum Framework*. Este consta de cuatro áreas de aprendizaje integradas por cuatro *aims* o propósitos generales que establecen los *learning goals* o metas de aprendizaje, a partir de lo que cada docente planifica cuatro actividades semanales, una para cada área, especificando los *aims* y *learning goals* correspondientes con una descripción y valoración de cada actividad.

En lo que respecta a la Educación Infantil en España, se entiende en dos ciclos con necesidades educativas diferentes. Partiendo a nivel nacional y ateniendo al segundo

ciclo (3-6 años), el *Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre de 2007 por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil* aproxima al aprendizaje de segundas lenguas, Art.5 apartado 3: “Corresponde a las administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de Educación infantil”. A partir de este nivel, los contenidos y destrezas a adquirir son regulados por comunidades y especificados en los centros, dónde se organizan por ciclos y se concretan de acuerdo a la situación de aula; atendiendo así a la *orden del 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte por la que se aprueba el currículo de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón*, se integra por tres áreas en cada ciclo, formadas por objetivos generales, bloques de contenido y criterios de evaluación, posibilitando así la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje conforme al contexto y la situación dados. Mas aun siendo este sistema educativo más organizado, estructurado y segmentado, carece de concreción en contenidos y pautas didácticas como guía sobre qué enseñar y cómo organizar el aprendizaje de una lengua extranjera (Cortina y Andújar, 2018).

A pesar de las diferencias existentes, la propuesta didáctica pretende el desarrollo de la competencia comunicativa de la lengua y del arte mediante un aprendizaje significativo y transversal, estableciendo relaciones sustantivas y no arbitrarias entre el conocimiento previo y el nuevo y entre varias áreas (Coll, 1988), un aprendizaje globalizado y adecuado al pensamiento sincrético¹ de esta etapa, y un aprendizaje lúdico y por descubrimiento, enfatizando así la importancia de la creatividad y construcción propia de aprendizajes mediante el juego (Cortina & Andújar, 2018); atendiendo, de este modo, a las subcompetencias que la integran de acuerdo a Cortina y Andújar (2018), la competencia lingüística (concienciando fonológica, morfológica, sintáctica y semánticamente), la competencia pragmático-discursiva (organizando el discurso atendiendo a la situación comunicativa), la competencia sociocultural e intercultural (conociendo otras culturas por medio de la lengua y el arte) y la competencia reflexivo-experiencial (contribuyendo a aprender a aprender al pensamiento crítico).

¹ Explicación del término de acuerdo con Cortina y Andújar (2018): el “pensamiento sincrético” es la manera de percibir el mundo a través de la percepción de estímulos por medio de los sentidos; por ello el niño/a en Educación Infantil aprende y explora el mundo de una manera global, sin tener en cuenta los detalles.

Asimismo, entendiendo que todo aprendizaje caracterizado por los aspectos expuestos requiere de un equilibrio entre la familiaridad, que otorga cercanía, seguridad y ayuda a situar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la novedad, que resulta retadora, estimulante y motivante, la lengua inglesa y el arte se exponen como elementos de familiaridad o novedad dependiendo del contexto. En Irlanda será la lengua inglesa como lengua materna la que otorgue seguridad y confianza, y el arte español el elemento novedoso; siendo a la inversa en España, donde el arte será el elemento próximo y cercano y la lengua inglesa el elemento retador. Mas aun siendo ambos nexos y reflejo de una cultura, en los dos contextos despegarán como medios de expresión y comprensión de mundos internos y externos.

Por consiguiente, la presente propuesta transversal, significativa, global, lúdica y por descubrimiento precisa de una contribución a los dos currículos; pero dada la semejanza de temáticas entre ambos currículos y la ausencia de objetivos de área en el currículo irlandés, se precisa el análisis de estos en el currículo español. En primer término, las dos primeras áreas del currículo irlandés, *Well being* y *Identity and Belonging*, se enlazan con primera área del currículo español, “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal”, integradas en la presente propuesta a desarrollar buscando un incremento no solo cognitivo sino también psicológico, personal y madurativo a nivel individual y social, trabajando los siguientes objetivos generales de esta área:

- 1. Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal y valorando la diversidad como una realidad enriquecedora.
- 2. Conocer y representar su cuerpo, sus elementos y algunas de sus funciones, descubriendo y utilizando las posibilidades motrices, sensitivas, expresivas y cognitivas, coordinando y controlando cada vez con mayor precisión gestos y movimientos.

En segundo término, la cuarta área del currículo irlandés, *Exploring and Thinking*, conecta con la segunda área del currículo español “Conocimiento del entorno” entendiendo el arte como un medio de exploración de la cultura y sociedad, atendiendo así a los siguientes objetivos generales de esta área:

- 4. Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio a través de su participación democrática en ellos.
- 8. Mostrar interés por asumir responsabilidades en la realización de tareas en grupo, desarrollando actitudes de ayuda y colaboración en un ambiente de respeto mutuo.

En último término, la tercera área del currículo irlandés, *Communicating*, se relaciona con la tercera área del currículo español, “Lenguajes: comunicación y representación” ambas basadas en la asimilación y uso de la lengua para diferentes funciones, a diferencia de un desarrollo adquisitivo como lengua materna o un aprendizaje posterior como segunda lengua.

- 1. Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia
- 3. Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y adultos, adoptando una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera.
- 4. Iniciarse en el uso oral de una lengua extranjera para comunicarse en actividades dentro del aula, y mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios comunicativos.

3. OBJETIVOS. *Formarse es aprender y compartir con otras culturas*

Como alumna del grado de magisterio en Educación Infantil y futura maestra en este campo, a partir del diseño de propuesta didáctica expuesto en el presente trabajo se plantea reflejar el potencial cognitivo, emocional y social que supone la creación de una pinacoteca como *tangible outcome* en el aula para el aprendizaje y desarrollo de la Lengua Inglesa en Educación Infantil. Se entiende, de esta manera, la importancia de incentivar la expresión del arte y lengua desde edades tempranas como medios de conocimiento y comunicación a partir de la exposición auténtica y funcional.

Se pretende, por otro lado, que el doble diseño a fin de llevar el proceso de enseñanza-aprendizaje a dos contextos diferentes (haciendo que el desarrollo de la lengua inglesa como lengua materna en Irlanda, contribuya a la esperada futura implementación en el segundo contexto, España), forme parte de la formación como futura docente respecto a la reflexión crítica para adaptar lo planeado a la realidad de la implementación; lo que a su vez significa el conocimiento, valoración y respeto por otras culturas y otras formas de entender la educación.

4. METODOLOGÍA. *Observar, conocer y adaptar*

Mediante la observación sistemática del día a día escolar en el centro mencionado en Irlanda a fin de diseñar e implementar el Informe de Prácticas III del Grado de Magisterio en Educación Infantil, se procura comprender un sistema educativo diferente por dos razones: por ser la lengua inglesa la lengua nativa y por buscar un aprendizaje autónomo principalmente por medio del juego libre, con el objetivo de programar una propuesta didáctica que se adapte no solo a las bases curriculares vigentes sino también a este contexto de edades variadas, ritmos de aprendizaje muy distantes y tiempos de atención muy cortos. Aplicando así posteriormente el esfuerzo adaptativo requerido para el diseño de la propuesta en el segundo contexto mencionado, España, con el propósito de acercar a los niños/as al desarrollo y uso natural y funcional de la lengua por medio de la unión con el arte, siendo ambos la base de la capacidad creadora necesaria en el desarrollo integral, y para ampliar la visión curricular vigente que percibe ambas como objeto y no medio de enseñanza-aprendizaje.

La ejecución de una investigación cualitativa en dos contextos situacional y estructuralmente diferentes a partir de la observación para el doble diseño y experimentación de propuesta didáctica, precisa de la recopilación de información que acredite la importancia y similitud del desarrollo del arte y el lenguaje como medios de comprensión y expresión, la capacidad creadora como base competencial exigida en la sociedad actual y la importancia de los aprendizajes tempranos. Buscando a su vez, que el análisis de los datos obtenidos mediante el estudio de teorías de enseñanza de la lengua inglesa y su doble experimentación lleven a rutas de mejora de la futura docencia.

5. MARCO TEÓRICO. *Lengua y arte necesarios para conocer y conocerse*

5.1 El lenguaje como herramienta primordial del ser humano

Hace al menos dos millones de años, como manifiestan Campillo & García (2005), comenzó un proceso extenso y gradual que posibilitó la evolución de comportamiento experiencial y social del ser humano. Esto transformó, por una parte, su capacidad neuronal, desarrollando funciones mentales complejas; y por otra parte, su capacidad anatómica, desarrollando un aparato bucofaringolaríngeo, permitiendo modular la respiración y articulación de sonidos, generando así la capacidad distintiva con el resto de seres vivos: el lenguaje

Como elemento esencial en el ser humano, se ha buscado la definición de lenguaje a lo largo de la historia, asociado así con sustantivos como conducta que se aprende por medio de la asociación, imitación, repetición y el refuerzo de acuerdo a la teoría de Skinner, como un proceso que parte de la capacidad innata (*LAD*) conforme a Chomsky, a lo que se suma el andamiaje que proporciona el adulto tal y como expuso Bruner, como un proceso separado de pensamiento pero que necesita de este y de la acción para que a partir de la función simbólica se convierta en instrumento de pensamiento lógico de acuerdo a Piaget, como un sistema de comunicación que se desarrolla a partir de la interacción y a partir del cual evoluciona el pensamiento conforme a Vygotsky o como una consecuencia de la experiencia constituida por contenido y expresión según Halliday (Martín & Navarro, 2015; Cortina & Andújar, 2018 y López, 2011). Quedando reflejada en todas estas concepciones, el lenguaje es eje del desarrollo integral a nivel cognitivo, afectivo, psicomotor y personal; es la base de un sistema neurológico innato reorganizado a lo largo de la vida para posibilitar el aprendizaje a través de la comprensión, reorganización e interacción con el mundo de acuerdo a una cultura (Andújar & Cortina, 2018 y Ramacciotti & Eccles, 2019)

5.2 Adquisición o aprendizaje del lenguaje

Es preciso comenzar con las ideas de Martín & Navarro (2015) y López (2011), en cuanto a la característica innata y el desarrollo principalmente sensorial que tiene la base de los aprendizajes básicos para la vida, entre los que se encuentra el lenguaje. Los cuales dependen, por una parte, del entorno enmarcado por la estimulación, el input de calidad y la repetición de experiencias para su refortalecimiento; y por otra parte, del sistema cerebral que aprende y se desarrolla, destacando la poda sináptica o eliminación de las conexiones débiles a los pocos meses después del nacimiento, la degeneración de la plasticidad neuronal, los periodos críticos específicos para la adquisición de determinados aprendizajes y el desarrollo progresivo de las zonas cerebrales que rigen funciones como la gestión de emociones, el control atencional, la memoria o la planificación.

Así pues, atendiendo al desarrollo natural o adquisición del lenguaje en base a las ideas de Martín & Navarro (2015) y a los factores antedichos (ya que la calidad del input y el sistema que aprende generan la comprensión del mensaje para la posterior producción del output), la innata discriminación de señales lingüísticas de la “etapa-prelingüística”, para concebir después la sonoridad y las intenciones comunicativas, permite el dominio del lenguaje por medio de varias fases y estadios transicionales. Comenzando así con la producción fonológica, prosigue el desarrollo de significado para acabar con la adquisición de la morfosintaxis y la pragmática, partiendo de la comprensión y producción a nivel oral para continuar a nivel escrito. Un proceso que acredita la importancia del contacto y asentamiento temprano no solo con la lengua materna sino también con segundas lenguas.

Ese asentamiento puede ser mediante la adquisición o el aprendizaje, ambos son procesos destinados a comprender y producir el lenguaje que comparten características como la complejidad o el requerir extensión en el tiempo, ambos se basan en la reconstrucción de significados y formas lingüísticas, por lo que están en la base de los procesos de asimilación y acomodación de la Teoría del aprendizaje Piaget² y, como se expondrá posteriormente, de la actividad creadora. La diferencia reside en el proceso, el

² Explicación de los términos “asimilación” y “acomodación”: Tal y como expresan Martín & Navarro (2015), de acuerdo a la Teoría de Piaget, el aprendizaje construido por el propio individuo busca la adaptación al medio, y para que sea posible existen los procesos de asimilación (incorporación de la nueva información a los esquemas previos sin provocar cambios) y acomodación (modificación de los esquemas en busca del equilibrio).

contexto y la exposición; de manera que, la manera natural, continuada y espontánea de adquirir una lengua en la que reside el subconsciente y bajo la impregnación rígida de conocimientos en la memoria, contrasta con la instrucción consciente, formal, atemporal y estructurada que tiende a requerir el aprendizaje. Con ello, siguiendo las ideas de Cortina y Andújar (2018), se entiende que el desarrollo lingüístico de la lengua materna (L1), mediante la exposición y experimentación como parte de una cultura, se diferencia de cualquier otro posterior; así pues, la segunda lengua (L2), tendrá un proceso influenciado por la primera, aunque se desarrolle de modo similar. Mas aun, la diferencia expuesta entre adquisición y lenguaje y la concepción formal del aprendizaje escolar adjudicando a las segundas lenguas como objeto de aprendizaje, lleva a la utilización por parte de Cortina y Andújar (2018), de “lengua extranjera” (LE) a la aprendida en un contexto artificial o “lengua adicional” (LA) a la aprendida sin focalizar en aspectos formales de la lengua.

Sin embargo, a propósito de los aspectos expuestos en este apartado, ¿por qué no basarnos en el desarrollo natural de una lengua y en la importancia del aprendizaje temprano para que este perdure en el tiempo, para crear así un proceso de enseñanza-aprendizaje que busque un acercamiento a la adquisición de una segunda lengua y que para ello tenga en cuenta las características reales de los niños/as considerando los cortos tiempos de atención, la capacidad memorial limitada, la importancia de la rutina para desarrollar la planificación o la construcción de un aprendizaje cognitivo, motor y emocional?

5.3 El impacto de la evolución social en la concepción del aprendizaje de la LE.

Se entiende desde civilizaciones antiguas tales como el Antiguo Egipto, Mesopotamia, Grecia o Roma, que los antedichos aprendizajes vitales básicos se desarrollan en dos contextos: la escuela y la familia, requiriendo la evolución de ambos conforme al desarrollo social a lo largo de la historia (Alighiero, 2006). Si bien, precisa mención la enorme influencia de la Sociedad Industrial en los siglos XIX y XX en el sistema familiar y escolar, estableciendo una metodología de homogeneización del contenido, semejante al esquema del sistema de producción industrial, ya que perdura contrastando

con la actual “Era de la Información”, basada en el llamado *Knowledge triangle* definiendo la educación, la investigación y la innovación como factores de cambio y adaptación (Area, 2005 y Coyle, Hood & Marsh 2012). Una sociedad erguida, tal y como dice Area, (2005), mediante los cambios económicos, tecnológicos y políticos que impulsaron hacia la globalización, produciendo una mundialización de los procesos económicos y culturales, una revolución científico-técnica y de un incremento de la cantidad y rapidez de transmisión de la información; requiere una nueva mirada hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje posibilitando los nuevos conocimientos, destrezas, habilidades exigidos.

Referente a las competencias requeridas, la sociabilidad, la responsabilidad de actos, el pensamiento crítico y la creatividad son y han sido percibidas como esenciales (Romera, 2020), integrando también la capacidad de comunicarse en diferentes lenguas a fin de ampliar tanto su valoración y demanda, como la conciencia cultural. Por consiguiente, la Educación Bilingüe fue acogida en Europa en los años 80 y 90 dada riqueza en diversidad socio-lingüística y política existente, los resultados beneficiosos ante una necesidad lingüística y cultural en experiencias anteriores como *The Immersion Programme*³ en Quebec (Canadá) y la revolución cognitiva originada en 1950 dignificando a las perspectivas constructivistas surgidas (ver Apéndice 1. Apartado 1. Pág.52), que posibilitaron la base de investigaciones educativas para unir la enseñanza y el aprendizaje del contenido y la lengua extranjera. Así pues, este soporte mencionado junto a las fuerzas que impulsan el cambio de acuerdo a Coyle, Hood & Marsh (2012), las *proactive reasons* o la adaptación buscada por las familias por el futuro de sus hijos, por el gobierno y la comisión europea para la inclusión y la fuerza socio-económica y por el nivel educacional para la mejora de la integración de lengua y contenido; y las *reactive reasons* o adaptación metodológica y docente al contexto del aula hacia la integración que busca el nivel educacional, proporcionaron una serie de iniciativas (ver Apéndice 1. Apartado 2. Pág.53), a fin de potenciar la formación docente y la innovación metodológica.

³ Explicación del programa “*The Immersion Programme*”: fue un programa de inmersión bilingüe desarrollado en los años 70 y 80, ante la necesidad de que niños/as, cuya lengua materna era el inglés, aprendieran francés (ya que es la lengua oficial de Quebec). Para ello, los niños/as eran instruidos desde la entrada en la guardería en la lengua francesa, desarrollando así ésta en el contexto escolar y el inglés en el contexto familiar (Martínez, 2011 y Coyle, Hood & Marsh, 2012)

5.4 Competencia comunicativa como eje de enseñanza de la LA.

Reparando en la evolución expuesta sobre la lengua materna, los entornos en los que se desarrolla y las exigencias sociales presentes, se pretende programar, en la propuesta didáctica a presentar, un proceso de enseñanza-aprendizaje que lleve a un aprendizaje de la segunda lengua lo más natural posible con el fin de pasar de plan un metodológico orientado en la transmisión de información, a una metodología significativa, global, lúdica, por descubrimiento y en la que el alumno construya su propio conocimiento, en un proceso que, tal y como dice Richards (2016), deje de basarse la competencia gramatical para tener como objetivo en la competencia comunicativa, “knowing what to say and how to say it appropriately based on the situation, the participants, and their roles and intentions” (Richards, 2016, p. 9)⁴; comenzando así con la comprensión y producción oral para afianzar esta y desarrollar la comprensión y producción escrita, como se expondrá posteriormente.

Esta transformación metodológica supone un cambio en el proceso de aprendizaje, desde un enfoque deductivo, basado en *mechanical practice* o repetición de estructuras sin atender a su comprensión, bajo el esquema *P-P-P Lesson* presentando las estructuras lingüísticas para la posterior práctica y producción en distintos contextos, focalizando así el desarrollo de la *accuracy* (correcto uso de la gramática, el vocabulario y la pronunciación) mediante *focus on form* y *focus on forms* (Richards, 2016 y Saeidi, Zaferanieh & Shatery, 2012); hacia un enfoque inductivo y experimental que pretende partir de la *meaningful practice*, haciendo que el alumno/a elija unidades de lenguaje aprendidas significativamente, requiriendo así de la comprensión, para llegar a la *communicative practice* en la que el alumno/a usa los recursos propios en una tarea adaptada y autentica, bajo una instrucción puramente comunicativa y significativa característica del *focus on meaning*, se potencia la capacidad de usar el lenguaje para comunicarse y la *fluency*. Cambiando, con todo ello, la visión hacia el lenguaje:

“la lengua no sólo es un objeto de conocimiento sino que es también el instrumento de aprendizaje por excedencia. [...]Supone la convicción de la necesidad de aprender una lengua cuando ésta se usa en situaciones y contextos de comunicación reales, porque no se aprenden primero unos procedimientos y después se utilizan, sino que se aprenden

⁴ Traducción propia de la cita de Richards (2016): saber qué decir y cómo decirlo apropiadamente en base a la situación, los participantes y sus roles e intenciones.

cuando se usan y cuando se reflexiona sobre ellos: *learn as you use, use as you learn*”
(Pérez y Roig, 2004. Pág. 108)

El proceso de enseñanza-aprendizaje descrito, a fin de desarrollar la competencia comunicativa, y aspirado a llevar a cabo en la propuesta didáctica, se relaciona con el *Communicative Language Teaching*, enfoque surgido en 1980 y asentado en la creación de un propósito final que requiera de un proceso de adquisición de aspectos lingüísticos y conceptuales que se puedan extender a la vida real (Richards, 2016; Martínez, 2011 y Coyle, Hood & Marsh, 2012). Conforme a Richards (2016), es preciso destacar los enfoques relacionados con la programación de la propuesta didáctica, surgidos a partir de este, en primer término centrados en los procesos de aprendizaje de la segunda lengua, el *Task Based Learning*, parte del principio *P-P-P Lesson* para exponer una estructura de sesión que comienza con una introducción y preparación o *Pre-task*, para seguir con la realización de la tarea o *Task cycle* y acabar con lo que se llama *Post-Task*, profundizando sobre aspectos que han resultado dificultosos (*focus on form*) o ampliando el contenido a otros contextos (*focus on meaning*). De esta manera, se hace una continuidad en el aprendizaje en constante *positive feedback*⁵ y *scaffolding*⁶, atendiendo tanto a la fluidez como a la precisión lingüística (*fluency and accuracy*) reparando a su vez en la motivación constante de los niños/as.

En segundo término, es preciso nombrar también, en relación con la unidad didáctica, el *Text Based Approach* y el *Competency- Based Instruction*, aunque se centren más en las metas de aprendizaje que en el proceso; en relación al primero y entendiendo el concepto texto, como un conjunto de información sobre un tema determinado que puede estar presente en diferentes formatos (Coyle, Hood & Marsh, 2012), se entiende que el soporte visual que aportan las obras de arte es un tipo de texto que ayuda a crear el contexto de aprendizaje y a la comprensión del mismo; y en relación al segundo podemos destacar el fin que comparte con la unidad didáctica en cuanto a desarrollar destrezas y habilidades básicas que preparen para la vida real.

⁵ *Explicación del término “positive feedback*: o “retroalimentación” es la manera positiva de corregir al alumno para no mejorar solo su aprendizaje, sino también su autoestima y motivación; teniendo así en cuenta que aspectos se deben corregir inmediatamente y cuáles no, para no destruir la iniciativa de participación del alumno (Ellis, 2009)

⁶ *Explicación del término*: “Scaffolding” o “andamiaje” es un término de Bruner, definido como el soporte temporal y descendiente que el alumno/a tiene en el proceso de una tarea, puede ser por parte del profesor, de la tarea o de los compañeros; la que en un principio no puede completar autónomamente con el objetivo de que si lo haga (Bentley, 2010), algo que tiene el mismo objetivo que la creación de la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (Martín y Navarro, 2015).

Tras el *Communicative Language Teaching*, tal y como reflejan Coyle, Hood & Marsh (2012) y Rábano & García (2015), surge *CLIL* (*Content Language Integrated Learning*) como una fusión de aprendizaje de la lengua y del contenido sin dar relevancia más a una sobre la otra. Estando en consonancia con el *Knowledge Triangle* (explicado anteriormente en el apartado 5.3) y buscando una educación que lleve a la adquisición de destrezas y conocimientos por medio de la experimentación y la innovación, utiliza el llamado *4Cs Framework* a fin de sustentar el aprendizaje de la lengua extranjera en cuatro pilares a ser desarrollados equitativamente: contenido, cognición, comunicación y cultura. Aspectos a resaltar siendo el contenido referente a la historia del arte, presentado a lo largo de las sucesivas sesiones de la propuesta, el eje para potenciar la comunicación en la lengua inglesa, suponiendo una responsabilidad y construcción del propio aprendizaje para el fomento del desarrollo de *LOTS* y *HOTS*⁷, entendiendo así el arte y la lengua no como fin de aprendizaje sino como medio de comprensión y comunicación

5.5 Hacia un desarrollo natural de la LA en el contexto de la escuela

La competencia comunicativa exigida por la sociedad actual, engloba, como se ha expuesto anteriormente, la competencia lingüística, socio-cultural e intercultural, pragmático-discursiva y la reflexivo-experiencial (Rábano & García, 2015), entendiendo así que “aprender una lengua es, ante todo, aprender a comunicarse con otros, a comprender lo que estos transmiten, a tomar contacto con realidades distintas y a asumir la propia expresión como modalidad fundamental de apertura con los demás” (Pérez y Roig, 2004. p.20), lo que promueve el desarrollo del bilingüismo.

El bilingüismo es un término de difícil definición, tal y como expone Mocinic (2010), siendo para algunos autores una capacidad innata, para otros un proceso de constante evolución entre las cuatro destrezas que lo integran (*speaking, listening, reading and writing*) y para otros no solo una habilidad de comprensión y comunicación sino

⁷ Explicación de las siglas expuestas de acuerdo con Bentley (2010): Las habilidades cognitivas son los procesos que ocurren en el cerebro del ser humano cuando se piensa y se aprende, estas se dividen en Lower Order Thinking Skills (LOTS) o habilidades de pensamiento de orden inferior, y en High Order Thinking Skills (HOTS) o habilidades de pensamiento de orden superior. Así, siguiendo la Taxonomía de Bloom, mientras que las primeras integrarían el entendimiento, el recuerdo y la aplicación de los conocimientos, las segundas estarían formadas por el análisis, la evaluación y la creación del conocimiento.

también de actuación en consonancia con las dos lenguas y culturas. Mas no solo la sociedad y sus *reactive reasons* deben impulsar la innovación, sino también las *proactive reasons* (conceptos explicados en el apartado 5.3 de Coyle, Hood & Marsh, 2012), es decir, la pasión del docente por la educación demostrada en la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a las características y necesidades individuales para posibilitar el desarrollo integral del alumno/a.

En consonancia a ello, cabe mencionar en primer lugar que, desde un punto de vista pedagógico y de acuerdo con los estudios de Fox, Corretjer, & Webb (2019) y las ideas de Cortina y Andújar (2018), el bilingüismo supone beneficioso; potenciando así habilidades cognitivas pertenecientes a las funciones ejecutivas del cerebro (el control de la atención, la inhibición de la distracción, la memoria, la flexibilidad mental, la capacidad de realizar operaciones cada vez más complejas...), y al procesamiento y razonamiento lingüístico (la decodificación y codificación de mensajes para comprender y expresarse). Así mismo, favorece por un lado, el desarrollo de la conciencia metalingüística o mentalización del propio proceso de aprendizaje; y por otro lado, a la capacidad creadora.

En segundo lugar, los beneficios del bilingüismo dependen de cómo las dos lenguas son enseñadas y los motivos de esa enseñanza de los docentes y alumnos/as. Por lo que, retomando la evolución y los entornos de adquisición de una lengua y entendiendo que las destrezas orales (*listening and speaking*) servirán de bases de conocimiento en Educación Infantil para nuevos patrones que lleven a comprender y producir las formas complejas del lenguaje (*reading and writing*) en Educación Primaria (Ramacciotti & Eccles, 2019; Pérez & Roig, 2004, Rábano & García, 2015 y Cortina & Andújar 2018), se enfatiza, en el aprendizaje de una segunda lengua, la calidad y comprensión del input, que debe ser seleccionado, elaborado y simplificado, como puntos de partida para la adquisición de la destreza receptiva oral, que posibilitará la codificación del mensaje y proporcionará la destreza productiva oral, y la posterior negociación de significado, *listening to speaking* (Naves, Muñoz, & Pavest, s.f.; Ramacciotti & Eccles, 2019; Pérez & Roig, 2004, Rábano & García, 2015 y Cortina & Andújar 2018).

De acuerdo así con las ideas de Pérez & Roig (2004), Rábano & García (2015) y Richards (2016) y atendiendo a los principios abordados, con la programación de la propuesta didáctica a presentar se pretende la comprensión y producción, mediante de la

experiencia, el ensayo-error y la creatividad, de la lengua adaptada, contextualizada y apoyada con soporte visual, incentivando así la construcción propia de conocimientos lingüísticos y conceptuales. Se aspira partir del conocimiento previo haciendo una evolución o *upward spiral* en continuo *recycling* y *scaffolding* (Coyle, Hood & Marsh, 2012) mediante un enfoque inductivo basado en la perspectiva *head, heart and hands*⁸ de Rábano & García (2015. Pág. 60) a fin de crear un clima afectivo y lúdico que lleve hacia la motivación intrínseca en relación al aprendizaje y a la lengua extranjera.

5.6 Diferencias contextuales en el desarrollo de una lengua como lengua materna o como segunda lengua

Aun atendiendo a la metodología y al desarrollo de la segunda lengua, se precisa la adaptación a la realidad situacional de cada contexto, Irlanda y España. Así pues, añadido a la función de familiar o novedad otorgada a la lengua y el arte dependiendo del contexto (conceptos expuestos en el Apartado 2 del trabajo), cabe mencionar la insuficiente mera exposición de un input seleccionado, elaborado y adaptado al contexto para que la lengua sea adquirida, y la importancia de que ello vaya sumado al tiempo de contacto con esa lengua.

“Every individual has a distinct learning trajectory and develops individual skills differently based on network maturation occurring within a variable time frame according to the various experiences and stimuli in the environment he/she has encountered [...]. We are not simply constrained to a fixed and predetermined timing of development according to biological age, but rather shaped by the complexity of our ontogenic development which is inconstant interaction with and responsive to the external world of our experience” (Ramacciotti & Eccles, 2019. p.110).⁹

⁸ Explicación del término “*head, heart and hands*” de Rábano & García (2015): Este enfoque entiende que el proceso de aprendizaje conlleva tres factores el pensamiento o cognición, el corazón o emoción y la práctica o acción, teniendo en cuenta así la totalidad de la persona, “the whole person”.

⁹ Traducción propia de la cita de Ramacciotti & Eccles (2019): Cada individuo tiene una trayectoria de aprendizaje distinta y desarrolla habilidades individuales de manera diferente basada en la red de maduración que ocurre dentro de un período de un periodo de tiempo de acuerdo con las diversas experiencias y estímulos en el entorno que ha encontrado [...] No estamos limitados simplemente a un calendario de desarrollo fijo y predeterminado según la edad biológica, sino más bien moldeado por la complejidad de nuestro desarrollo ontogénico que es la interacción inconstante y sensible al mundo externo de nuestra experiencia.

En el tiempo de exposición, tal y como exponen Pérez y Roig (2004), reside la principal diferencia entre los dos contextos; en el primero (Irlanda), la lengua inglesa no solo es la lengua vehicular de aprendizaje y comunicación en el contexto de la escuela, sino también lo es en la familia y en el contexto social; mientras que, en el segundo (España), el uso de la lengua inglesa está limitado al contexto escolar, y dentro de este se reduce de 2 a 4 horas semanales, en las que se establece el reto ambicioso de desarrollar la competencia comunicativa. No solo la edad es un factor importante para lograr la adquisición, sino que este va acompañado de otros condicionantes, así pues el tiempo, el método, la calidad de enseñanza y las circunstancias de aprendizaje deben ser también tomados en cuenta.

Atendiendo a dichos condicionantes, cabe destacar, por un lado, el reflejado enfoque educativo en Irlanda (véase al Apartado 2 del trabajo), sin promoción del desarrollo oral y escrito de la lengua materna, más aun ausente a un acercamiento al desarrollo oral de una lengua extranjera; y por otro lado, el intento de conseguir una metodología efectiva y de calidad en España, que haga uso efectivo del tiempo limitado a fin de desarrollar la segunda lengua de la manera más natural posible. Reparando en las carencias de exposición lingüística en ambos contextos, se ha tomado como referencia “los usos y formas del lenguaje oral y escrito” para la última etapa de Educación Infantil, propuestos por Pérez & Roig (2004), para adecuar las formas lingüísticas al diseño de cada sesión en base al nivel cognitivo y lingüístico observado en Irlanda y esperado en España (ver Tablas. Apéndice 3. Pág.89-132), pudiendo a su vez ampliar o simplificar las exigencias de la tarea de acuerdo con las características individuales durante la implementación (ver material de ampliación y compensación Apéndice 2. Pág.54-87).

Por consiguiente, en cada una de las sesiones se presentarán y potenciarán formas del lenguaje para trabajar una de las destrezas que la pinacoteca requiere, pretendiendo que los niños/as comprendan el mensaje y la intención comunicativa de la lengua oral con ayuda del soporte visual que ofrecen las obras de arte, incitando así a su uso no solo para expresar opiniones, intereses, preferencias o ideas sino también a fin de utilizar los propios recursos lingüísticos en la *task final*. De manera que el proceso contribuya también al interior del alumno, su autoestima, su motivación intrínseca, la confianza en la propia capacidad para aprender y usar creativamente el lenguaje y la participación activa y placentera en las actividades, acercando a su vez a la visión positiva de la lengua y el arte como medios para conocer, conocerse y expresarse.

5.7 Importancia del arte en el desarrollo integral del ser humano

El arte, aun siendo un pilar sobre el que se sustenta la capacidad creadora y el medio de acceso al conocimiento del mundo a fin de desarrollar una manera de ser y de estar conforme a ello (Abad, 2006), se concibe como un objeto intrascendente de enseñanza. De acuerdo con Torres (2011), la creatividad es un término asociado a un conjunto de ideas que permiten solucionar problemas y crear nuevas cosas, un continuo de mezcla de imaginación, ingenio y comunicación o una fuerza que provee energía para adaptarse a nuevas situaciones; sin embargo, este autor la entiende como una unión de todas esas asociaciones que conlleva un proceso que comparten el desarrollo cognitivo-conductual de la persona y el entorno, influyéndose mutuamente. Aspecto muy relacionado con los procesos de asimilación y acomodación de la Teoría de Piaget explicada anteriormente y en consonancia con la base de aprendizajes vitales básicos, razonando así la importancia de su desarrollo temprano mediante una metodología visual, espacial e interaccional que posibilite una visión más profunda tanto del entorno como de sí mismo (Bleiker, 1999 y Abad, 2006).

Referente a la función de conocer y experimentar el medio, el arte se concibe como un conjunto de percepciones cuyos elementos son reconstruidos y reelaborados para comprender el mundo de una manera reflexiva y crítica y para comprenderse a sí mismo en una cultura, “through early and continued art education children can better understand who they are in the world, and what they can accomplish in it”¹⁰ (Bleiker 1999. p.49); se trata, por tanto, de una manera de desarrollar la imaginación, que depende de la experiencia, para que la fantasía libre y espontánea del niño/a se convierta en la capacidad creadora (Bleiker, 1999; López, 2004 y Vygotsky, 2018).

Respecto a la función de conocerse mejor a sí mismo, el arte es asimilado como un medio de expresión del mundo interno desde la infancia, dado que, por una parte investigaciones científicas se basan en la expresión del arte en la infancia para estudiar y detectar problemas en el desarrollo cognitivo y emocional (Bleiker, 1999); y por otra parte, en el ámbito educacional y siguiendo las ideas de López (2004), la expresión de sentimientos, emociones, pensamientos y conflictos internos proporciona el desarrollo del concepto del yo con una imagen ajustada, confiada y segura de sí mismo y un medio

¹⁰ Traducción propia de la cita de Bleiker (1999): “por medio de una temprana y continua enseñanza del arte, los niños/as pueden entender mejor quién son en el mundo y qué pueden realizar en él”

de expresión y comunicación social, posibilitando a su vez una catarsis o resolución de luchas internas. Todo ello invita al desarrollo de “la escuela del ser” de Romera (2020), termino muy ligado a lo perseguido en el presente trabajo, ya que basada en las 3Cs (capacidades, competencias y corazón), tiene el propósito de partir del interior del alumno/a afin de facilitar la adquisición de lo exigido por la sociedad actual, para a partir de ello crear “la escuela del saber”.

5.8 Diferencias contextuales en el desarrollo de la capacidad creadora

La finalidad de unir el lenguaje y el arte en la propuesta didáctica a desarrollar, precisa de un análisis del dibujo en los contextos de implementación. En Irlanda, aun dada la diversidad madurativa y de edad presente en el aula, no sorprende la existencia de un mismo nivel de desarrollo en el dibujo, considerando la ausencia de enseñanza formal descrita anteriormente; estando en las primeras fases del primer escalón, donde encontramos, de acuerdo con Vygotsky (2018), garabatos y representaciones esquemáticas de los elementos del entorno, muy alejadas de su aspecto real. Algo muy diferente a lo esperado en España, pudiendo decir, en base a prácticas escolares de formación docente, que el fomento del desarrollo del dibujo llevaría a los niños/as a encontrarse en el segundo escalón, donde se aprecia una intención de acercar la representación a la realidad y en reflejar las partes y los detalles (Vygotsky, 2018).

Así pues, el arte, siendo “reflejo de las tendencias internas de la sociedad [...]”, representa un campo idóneo para el desarrollo de la expresión personal y de la comunicación de uno mismo con los demás” (López, 2004.p. 3), y se presenta por ello como hilo conductor y medio de comprensión y comunicación de mundos internos y externos a experimentar en la presente propuesta didáctica, para favorecer el desarrollo no solo del dibujo y la capacidad artística, sino también de la capacidad creadora ayudando así a usar la lengua inglesa de manera creativa y autónoma.

5.9 El arte y el lenguaje: vehículos de conocimiento y expresión

La elección del arte y el lenguaje como medios de conocimiento y expresión interna y externa, se justifica no solo por ser fundamentos de difícil definición, necesarios y no

siempre valorados, sino también por la similitud de ambos que lleva a la unión de dos culturas a fin de buscar la mejora en la enseñanza de la segunda lengua. Ambos parecen destinados innatamente a desarrollarse desde la infancia, jugando el entorno un papel esencial en ello; y siguiendo fases sucesivas, los dos son necesarios en la evolución de los procesos neurológicos que precisa la capacidad creadora, considerada por Vygotsky (2018) esencia del pensamiento, el lenguaje y la creatividad, que combina y crea sobre lo vivido para no estancarse en el presente y poder proyectarse hacia el futuro, para partiendo del juego aprender a ser y comportarse de acuerdo con la cultura, para crear, desde las reglas adquiridas, formas del lenguaje nunca escuchadas, para que seleccionando elementos de la sociedad se refleje una visión del mundo y para que exponiendo lo que se siente se cure el interior.

Por ende, entendiendo el lenguaje y el arte como elementos esenciales en el desarrollo integral que debe iniciarse desde la infancia, mediante la propuesta didáctica expuesta a continuación se crea una ruta histórico-artística que comienza en la Prehistoria para experimentar diferentes movimientos artísticos partiendo de obras en las que la infancia está presente. Así, por medio del Barroco de “Las meninas” de Diego de Velázquez, el Romanticismo de “la gallinita ciega” de Francisco de Goya, el Impresionismo de “Corriendo en la playa” de Joaquín Sorolla y el Cubismo de “Dos mujeres leyendo” de Pablo Picasso se conozca, se describa y se explore el cuerpo humano y su capacidad de acción, y a través del Surrealismo de “Los elefantes” de Salvador Dalí y el Arte Ilustrativo de “Microparaísos” de Carmen F. Agudo se llegue a los sueños, la fantasía y los relatos infantiles.

6. PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA. *Aspectos de la infancia en el arte español*

6.1 Introducción de la propuesta.

6.1.1 TÍTULO.

“*ARTSTORMING*”. ASPECTOS DE LA INFANCIA EN EL ARTE ESPAÑOL

6.1.2 PREÁMBULO.

El presente doble diseño de propuesta didáctica procura establecer una comparativa entre un contexto en el que la lengua inglesa es la lengua nativa (Irlanda) y un contexto en el que esta es una segunda lengua (España). Se aspira así a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en este último contexto, en el que reside la problemática de no especificar el aprendizaje de la lengua en el currículo y de albergar una visión educativa no acorde con las exigencias de nuestra sociedad. De esta manera se procura crear una unión de la lengua y el arte como medios de comprensión y comunicación, para que a partir de la comprensión, la creación y la expresión del arte, se potencie el uso de la lengua inglesa para diferentes funciones.

Para ello, se exponen en el cuerpo del trabajo 7 sesiones de aproximación y 1 sesión en la fase de proyecto o *final task*, cuya consecución necesitaría una semana escolar (5 días) y tres días; presentando en anexos los materiales (ver Apéndice 2, pág. 54-87), así como a la contribución de competencias, formas lingüísticas y artísticas y contenidos del currículo (ver Apéndice 3, pág. 89-132) y el *teacher's and student's talk* (ver. Apéndice 4, pág. 139-177). Con un número total de 8 sesiones, por medio del esquema que ofrece el *Task Based Learning*, se pretende presentar y asentar al inicio de cada sesión o *Pre-Task* los recursos lingüísticos y conceptuales a utilizar y desarrollar durante el *Cycle-Task* y *Post-task*. Este esquema de evolución del aprendizaje utilizado para cada sesión, se utiliza también en la evolución general de la propuesta didáctica, ya que se pretende hacer *scaffolding* y *recycling* asentando, a partir del conocimiento previo, la base de aprendizajes, para que evolucionen creando otros nuevos en las sucesivas sesiones, llegando a la octava o *final-task*, donde se pretende que los aprendizajes sean utilizados en mayor o menor medida de manera autónoma.

Teniendo en cuenta que el uso autónomo de la lengua inglesa exige una funcionalidad interesante, social y auténtica, para cada sesión se busca alcanzar una destreza necesaria en la *final-task* y para que ese proceso de afianzamiento sea lúdico y significativo, se plantea una balanza, como plan metodológico, entre el aprendizaje conjunto e individual y entre el desarrollo lingüístico y artístico, vinculado a su vez a la motricidad fina y gruesa y a la expresión corporal.

Así pues, atendiendo a los principios abordados sobre la enseñanza de una segunda lengua en el marco teórico referente a *listening to speaking*, se pretende comenzar de una manera más guiada para fomentar el uso autónomo de la lengua. Referente al *listening* desde el método *Bottom-Up Procesing Model* (Tsui & Fullilove, 1998), para la decodificación de ítems de vocabulario y la actuación o producción de los mismos, se pretende avanzar hacia el método *Top Down Economy Model* (Tsui & Fullilove, 1998), buscando así la comprensión general del mensaje y la interpretación del mismo. En términos de *speaking* se procura una evolución en los 6 tipos de actuación definidos por Brown, 2001, pasando de un aprendizaje imitativo basado en la pregunta y respuesta reelaborada mediante *rephrasing*, al uso más autónomo de la lengua para la interacción y exposición de conocimientos.

6.1.3 OBJETIVOS DIDÁCTICOS:

Conocimientos para identificar

Vinculado a la comprensión y expresión lingüística

- a. Reconocer ítems de vocabulario recibidos por varios medios de información (gestos, imágenes o input oral) relacionando el mismo concepto con sus respectivos inputs.
- b. Ser capaz de identificar los ítems de vocabulario trabajados, presentes en una obra de arte, que sirven para la descripción física, interior de los personajes o/y de las acciones de los mismos.
- c. Ser capaz de elegir entre los ítems de vocabulario para la expresión creativa en la composición artística o en el movimiento corporal.
- d. Ser capaz de exponer de manera cada vez más compleja la creación propia al grupo
- e. Crear una opinión sobre una obra o la creación de un compañero.

Vinculado a la comprensión y expresión artística

- f.** Uso de la lengua como medio para entender los elementos de la obra y aplicar ese conocimiento de manera creativa en una composición artística
- g.** Uso de la lengua como medio para entender los elementos de la obra y aplicar ese conocimiento de manera lúdica por medio de la expresión corporal.

Capacidades para realizar

Vinculado a la comprensión y expresión lingüística

- h.** Actuar respecto a diferentes medios de información de un concepto (oral, visual o gestual) por medio de la expresión oral y/o corporal.
- i.** Expresar oralmente formas, colores y figuras básicos presentes en una obra de arte para la descripción de la misma o para la composición de una propia.
- j.** Usar el lenguaje (a partir de ítems de vocabulario trabajados) para la descripción física, interior o de acciones de los personajes de una obra.
- k.** Exponer oralmente la opinión sobre una obra o sobre la creación de un compañero

Vinculado a la comprensión y expresión artística

- l.** Representar gráficamente o utilizar formas y colores para crear figuras asemejadas a la realidad o pertenecientes a la fantasía de manera guiada o libre.
- m.** Representar por medio del cuerpo ítems de vocabulario de manera guiada o libre.

Actitudes para gestionar

- n.** Opinar con respeto hacia las creaciones y presentaciones de las mismas de los compañeros/as.
- o.** Mostrar una actitud motivante para participar tanto en los momentos de expresión oral, como de representación gráfica o expresión corporal mostrando respeto y compañerismo.
- p.** Mantener una actitud positiva tanto en el trabajo en grupo, individual como en parejas respetando las capacidades y opiniones del otro/a.
- q.** Adquirir progresivamente autonomía y responsabilidad en su propio aprendizaje, utilizando formas lingüísticas asentadas y mostrando interés por el nuevo aprendizaje.

6.1.4 VISIÓN GLOBAL DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA:

	FASE DE APROXIMACIÓN							FASE DE PROYECTO
	SESIÓN 1 “What is art? let's know its origin”	SESIÓN 2 “Let's look in the mirror”	SESIÓN 3 “Follow me”	SESIÓN 4 “Let's move on”	SESIÓN 5: “Picasso's jigsaw”	SESIÓN 6 “Dreaming with Dalí”	SESIÓN 7 “Tell me a story”	SESIÓN 8 “Welcome to our art gallery”
obra y autor	Arte rupestre	<i>Las Meninas</i> Diego Velázquez	<i>La gallinita ciega</i> Francisco de Goya	<i>Corriendo en la playa</i> Joaquín Sorolla	<i>Dos mujeres leyendo</i> Pablo Picasso	<i>Los elefantes</i> Salvador Dalí	<i>Microparaisos</i> Carmen F. Agudo	Todas las obras trabajadas
Competencia para la pinacoteca	Identificar formas básicas de creación artística	Describir en primera y tercera persona	Guiar o ser guiado con instrucciones	Describir de la situación del cuadro	Analizar de las formas básicas de creación artística	Identificar los elementos llamativos en una obra	Crear una historia a partir de una obra	Crear y presentar la pinacoteca
tiempo de sesión min.	50	50	50	50	50	50	50	50 (+post-task en la siguiente sesión)
Objetivos didácticos								
a.	X	X	X	X	X	X	X	X
b.		X	(X)	X	X	X	X	X
c.	X	X	X	X	X	X	X	
d.	X	X			X	X	X	X
e.	X				X	X	X	
f.	X	X			X	X		
g.			X	X			X	
h.	X	X	X	X	X	X	X	X
i.	X				X	X		
j.		X	(X)	X	(X)		X	
k.	X				X	X	X	
l.	X	X			X	X		
m.			X	X			X	
n.					X	X	X	
o.	X	X	X	X	X	X	X	X
p.	X	X	X	X	X	X	X	X
q.		X	X	X	X	X	X	X

X: objetivo trabajado en la sesión

(X): objetivo no trabajado en un principio, pero incentivado

6.2 Desarrollo de la propuesta didáctica

6.2.1 SESIÓN 1: “WHAT IS ART? LET'S KNOW ITS ORIGIN”

Destrezas lingüísticas a trabajar: listening and speaking

Se comenzaría incitando al uso oral de la lengua, entendiendo que por un lado siendo la lengua materna y por otro lado habiéndola trabajado como lengua extranjera desde el inicio de Educación Infantil, podría llevarse a cabo una presentación sencilla que ayudara a comprender el nivel lingüístico de los niños/as en cada contexto. A partir de ello, se utilizaría el input oral de la maestra para presentar la propuesta a trabajar y se haría la identificación de ítems básicos de vocabulario en una imagen de arte rupestre que son, a su vez, base de la representación gráfica (proceso especificado en el *teacher's talk* véase al Apéndice 4, Tabla 9. Pág.139).

Métodos de enseñanza de la sesión

Utilizando el input de la maestra basado en *Bottom-Up Processing Model* (Tsui & Fullilove, 1998), siendo así este proceso de *speaking imitative* y *intensive* (Brown, 2001), pretende la asimilación de ítems básicos de vocabulario como *active listeners*, para llevar a cabo, de una manera más o menos guiada dependiendo del contexto, un *Arts & Crafts* en el que se usa la lengua durante y después del mismo.

Desarrollo de la sesión en el contexto Irlanda

Introducción de la sesión. *Presentación de la propuesta didáctica:*

En una asamblea en semicírculo, y tras cantar la canción de bienvenida, se hizo una presentación en la que cada uno de los niños/as expresaba su nombre y una afición (dado que no se sigue una rutina, es una manera de comenzar el día y asentar a los niños en el inicio de la sesión de aprendizaje.). La última palabra fue para la maestra que expuso el arte como una afición que quería compartir con los alumnos para traerles además parte de la historia artística de su país.

Pre-task. Presentación del arte rupestre e identificación de las formas básicas:

Se comenzó explicando en qué iba a consistir la tarea final a la que se pretendía llegar, para lo que se tendría que conocer diferentes estilos de arte español y descubrir cómo y cuándo comenzó arte. El soporte visual de la línea del tiempo ayudaría a entender su inicio en la prehistoria, haciendo así una lluvia de ideas sobre su conocimiento de esta

etapa de la historia. Tras ello, se presentó una imagen de arte rupestre, se opinó haciendo que especificaran qué elemento les gustaba o no de la imagen^[2], y se comenzó un análisis de formas, colores y figuras presentes^[1] (ver formas lingüísticas de ambos contextos pertenecientes a los números en superíndice en Apéndice 3, Tabla 1. pág. 89 y material correspondiente a la sesión en Apéndice 2, Anexo 1. pág. 54)

Cycle-task. Creación común guiada y libre a partir de las formas básicas identificadas:

La descripción hecha sirvió para ser capaces de representar gráficamente esos u otros elementos siguiendo instrucciones. Se palió el escaso desarrollo del dibujo con el uso de la lengua inglesa (ya que en este contexto es la lengua materna), haciendo primero un modelo de acción dándose a sí misma la maestra las instrucciones, para luego hacer que las siguiera un niño/a expresando lo dicho en la pizarra. Seguidamente, los niños/as siguieron las instrucciones en el gran mural representando formas para crear figuras, y luego fueron los niños/as por turnos los que daban las instrucciones de un color y forma a representar^[3].

Post-task. Presentación en gran grupo de la creación grupal:

A partir de las formas lingüísticas utilizadas en la *Pre-task* describiendo arte rupestre^[1], se hizo una presentación grupal del mural en la que se preguntaba al autor de cada una de las figuras de qué se trataba, así como las formas y los colores presentes en su creación.

Conclusión de la sesión. Inauguración del rincón del aula:

Habiendo dejado una parte de la pared libre para estas actividades, fue inaugurada pegando el mural acabado. Se dijo que para la siguiente sesión tendrían que traer una foto de cuando eran más pequeños. Se acabó la sesión con la canción de despedida.

Modificaciones en el diseño para el contexto España

La introducción de la sesión seguiría el modelo de Irlanda, aun acostumbrados a trabajar en base a una rutina, sería una manera de concienciar del inicio de la sesión en la lengua inglesa. Apoyando la expresión de aficiones con ítems a elegir a partir del input oral si fuera necesario, y pudiendo empezar dando un modelo de presentación, por parte de la maestra, para recordarlo al final e introducir así la propuesta didáctica.

En cuanto a la *Pre-task*, seguiría el modelo de Irlanda comenzando con la explicación, de una manera más sencilla, de la *final-task* y de cómo se iba a llegar a ella. Considerado después oportuno utilizar primero el soporte visual del arte rupestre (ya que puede ser algo familiar para los niños/as, por ser algo conservado en importancia en España), para que, acompañado del soporte visual de las imágenes recreadas y de la línea del tiempo, se acercara a los niños/as a la idea de que arte comenzó hace mucho tiempo, en la Prehistoria. Se buscaría la expresión de opinión^[5] de la obra y de las formas, colores y figuras presentes^[4], pero con estructuras más sencillas, y en base al input de la maestra y al soporte visual de *flashcards* si fuese necesario.

Respecto al *Cycle-task*, no se buscaría, como en el caso de Irlanda, la expresión de formas para guiar la creación de una figura mediante al uso del imperativo; sino que, siendo impuestos a este por el input oral de la maestra, a los niños/as se les incitaría a la expresión de formas de colores para que otros las ejecuten gráficamente. Sería en el momento de dibujo libre en el que se incentivaría la representación gráfica de las figuras que se quisieran representar, dado que habría un mayor desarrollo del dibujo que en el primer contexto.

En la *Post-task* y en la conclusión de la sesión, se seguiría el procedimiento diseñado para Irlanda, aunque utilizando estructuras más sencillas^[4], incentivando igualmente su expresión, predominando la identificación y expresión del ítem correcto.

6.2.2 SESIÓN 2: “LET’S LOOK IN THE MIRROR”

Destrezas lingüísticas a trabajar: listening and speaking

A partir la relación del input oral con el soporte visual por medio de la actividad motora, se pretende la asimilación de herramientas lingüísticas para ser usadas en la descripción propia y de un tercero (ver *teacher’s talk* en Apéndice 4, Tabla 10. Pág.144).

Métodos de enseñanza de la sesión

Siguiendo con el método *Bottom-Up Processing Model* (Tsui & Fullilove, 1998) como *active listeners* se incentiva a actuar con el cuerpo de acuerdo al input recibido para ser capaz de usarlo posteriormente. Haciendo así un proceso de *speaking intensive* y *responsive* (Brown, 2001), se pretende la asimilación de ítems de vocabulario para ser

usados posteriormente en una descripción, a partir de la cual se realice un *Arts & Crafts* en el que se afiancen las formas adquiridas gráficas durante la ejecución, y lingüísticas durante la presentación.

Desarrollo de la sesión en el contexto Irlanda

Introducción de la sesión: *Procedimiento a llevar a cabo en todas las sesiones de ambos contextos, no reflejado para no hacer el texto repetitivo:*

Se dio los buenos días y cantó la canción de bienvenida y se colocó una imagen de la obra y del autor en la línea del tiempo en la que íbamos a trabajar ese día. Los niños/as se colocaron en la asamblea.

Pre-task. Muestra del vocabulario a usar durante la sesión:

En la asamblea se llevó a cabo una actividad por parejas de identificación del vocabulario a utilizar^[6]. Se enunciaba un ítem utilizando la forma lingüística a trabajar, dando así un modelo de expresión, y aquel de la pareja que lo señalaba primero se quedaba a jugar la siguiente ronda. De cada ítem se hacía mímica y se preguntaba al ganador si sentía esa emoción, si era como ese adjetivo o si llevaba esa prenda de ropa, incentivando el uso de la forma lingüística y del vocabulario utilizados al dar la instrucción^[6] (ver formas lingüísticas de ambos contextos pertenecientes a los números en superíndice en Apéndice 3, Tabla 2. pág.95 y material correspondiente a la sesión en Apéndice 2, Anexo 2. pág.59).

Cycle-task. Descripción de “Las Meninas” de Diego Velázquez:

Tras la presentación y análisis de los colores y figuras de la obra a trabajar ^[1 y 2], se incentivó a la observación de las similitudes de la obra con una fotografía, ya que antiguamente la función de recoger momentos era destinada a la pintura y a las clases sociales altas. Presentar y describir posteriormente a la princesa Margarita utilizando el vocabulario y las formas lingüísticas presentadas en la *Pre-task*^[7], sirvió por un lado, para describir después a un compañero de manera aleatoria en base a las preguntas de la maestra; y por otro lado para describirse así mismo^[6] mirando su reflejo y en base al input oral de las preguntas de la maestra, partiendo de la idea de que los personajes del cuadro también se están mirando en el espejo. Siendo expuestos a su vez a una comparativa con la foto de cuando eran pequeños^[8] y estando sus fotos

antigua en el centro de la asamblea, el grupo tenía que averiguar cuál era la foto del niño/a que se había descrito en el espejo.

Post-task. Descripción para la representación gráfica:

Se incentivó la representación gráfica de sí mismo a partir de la descripción hecha, utilizando el modelado de la maestra al principio (siguiendo el procedimiento de la sesión anterior) y fomentando posteriormente la autonomía pudiendo ir a ver su reflejo de nuevo para comprobar el proceso de la representación. Para hacer así un uso de la lengua en una presentación grupal de sus elaboraciones a partir de las formas lingüísticas trabajadas^[6,7] e incitando la extensión de su descripción.

Conclusión de la sesión: Nueva temática en el rincón del aula: Procedimiento a llevar a cabo en todas las sesiones de ambos contextos, no reflejado para no hacer el texto repetitivo

Se cambió lo trabajado en la sesión anterior por lo trabajado en esta, guardando lo anterior para ser usado en la tarea final. Se concluyó con la canción de despedida.

Modificaciones en el diseño para el contexto España

Siguiendo el mismo procedimiento de introducción que el expuesto para Irlanda en todas las sesiones, es preciso comenzar con la *Pre-task*, cuya actividad seguiría el mismo diseño, utilizando menos ítems de vocabulario, pero exponiendo a los niños/as igualmente desde un principio las estructuras a trabajar^[9,11].

En cuanto a la *Cycle-task*, se presentaría la obra “las Meninas” utilizando igualmente las estructuras trabajadas^[4,5], sin hacer un análisis extenso de los personajes y sin tratar la función del arte como fotografía de las clases altas, se presentaría a la princesa Margarita para la presentación de un compañero^[10,12] y la presentación propia^[9], dando importancia a la expresión correcta de los ítems y la adecuación con la realidad del objeto descrito, siendo expuesto e incentivado a la utilización del presente continuo en ambos casos^[11,12]. En este caso no se haría mención al pasado, por lo que no se llevaría a cabo la parte de la actividad de la foto.

La *Post-task*, en base al diseño de Irlanda, se dejaría la representación gráfica más libre y guiando más la presentación oral del dibujo^[9,11], preguntando además en algún caso

por confirmación para incentivar el uso de la tercera persona^[10y12], ya que no se incentivaría a ampliar la presentación dado que no tienen recursos en la lengua para hacerlo.

6.2.3 SESIÓN 3: “FOLLOW ME”

Destrezas lingüísticas a trabajar: listening and speaking

En esta sesión (ver *teacher's talk* en Apéndice 4, Tabla 11. Pág.150) se utiliza principalmente el input de la maestra y seguido del gesto y el movimiento que reflejan los ítems de vocabulario (en el caso de España guiado también por soporte visual) para poder asimilar y usar esos ítems en diferentes contextos con la función de guiar o ser guiado.

Métodos de enseñanza de la sesión

Siguiendo con el método *Bottom-Up Processing Model* (Tsui & Fullilove, 1998) como *active listeners* se incentiva, como en la sesión anterior, a actuar y usar el lenguaje. Haciendo así un proceso de *speaking intensive, responsive* y que se acerca a ser *transactional* (Brown, 2001), pretende la asimilación de ítems de vocabulario y conceptos matemáticos para ser usados en el contexto de juego. Utilizando *Total Physical Response*, se relacionan los ítems con el movimiento en la asimilación y aplicación de la lengua, trabajando así con los dos hemisferios cerebrales y haciendo el recordatorio de ítems más factible y motivante.

Desarrollo de la sesión en el contexto Irlanda

Pre-task. Exposición y coordinación motora del vocabulario a utilizar:

Tras practicar la relación entre cantidad y número gráfico del 1 al 5, colocando tantas bolitas como refleja el número la *flashcard* levantada (estando todas colocadas boca-abajo en el centro de la asamblea); se recordaron las cuatro direcciones básicas, situándose la maestra de espaldas usando el input oral y gestual. Le siguió una actividad en la que aquellos/as que les gustara la acción expresada tendrían que hacerla, primero de acuerdo a una dirección^[13] (señalándola para que los niños/as fueran en la dirección correcta) y posteriormente a una dirección y un número de pasos del 1 al 5^[14] (en el caso en el que se hubiera respondido bien a esto se hubiera ampliado hasta el 10). Tras varias instrucciones, se incitó a los niños/as a darlas. (ver formas lingüísticas de ambos contextos pertenecientes a los números en superíndice en

Apéndice 3, Tabla 3. pág.101 y material correspondiente a la sesión en Apéndice 2, Anexo 3. pág.65).

Cycle-task. Presentación de “la gallinita ciega” de Francisco de Goya y utilización de las nuevas herramientas lingüísticas en el contexto del juego:

Se presentó y se describió la obra utilizando formas lingüísticas trabajadas hasta el momento^[1,2,7]. En base a la observación de la obra se explicaron las reglas de este típico juego aragonés, siendo la primera gallinita ciega la maestra (utilizando las formas lingüísticas de descripción de la sesión anterior para descubrir al niño/a que ha capturado^[7]). Tras ello, los niños/as que formaban el círculo tuvieron a su vez que seguir las instrucciones de la maestra primero solo de direcciones^[13] y luego junto con acciones^[14]. Para acabar fue un niño/a el que guió en principio a los compañeros del círculo y luego a la gallinita ciega^[13].

Post-task. Transmisión de las herramientas lingüísticas a otro contexto:

Tras preparar el espacio distribuyendo unos cuantos obstáculos y las bolitas utilizadas en la *Pre-task*, se organizó a los niños/as en parejas, uno iría con los ojos vendados y otro tendría que guiarle desde el exterior diciendo las direcciones y el número de pasos (incitando así a utilizar la estructura gramatical y el orden correcto de los ítems^[13,14]) con el objetivo de recoger el número máximo de bolitas. Los niños/as recorrieron primero el espacio de manera individual y sin los ojos vendados para que tuvieran confianza al entorno. Al acabar se hizo recuento de bolitas entre todos.

Modificaciones en el diseño para el contexto España

Referente a la *Pre-task*, en la actividad de relación del número gráfico con la cantidad, se utilizaría el mismo número de ítems, en Irlanda reducidos dado que no se trabajan las nociones matemáticas y en España reducidos al tratarse de la lengua extranjera, aunque se dejaría más autonomía en el conteo. Posteriormente, poniéndose de espaldas y con la ayuda del soporte visual y gestual, se enseñarían las cuatro direcciones básicas^[15] haciendo repetir los gestos y el input oral, para ser los niños/as después capaces de ver el soporte visual y actuar motor y verbalmente; y poder finalmente desempeñar el rol de dar instrucciones. Para acabar se introducirían los números de pasos en las instrucciones^[16] por parte de la maestra, soportadas primero con el modelo de acción de esta.

En cuanto al *Cycle-task*, siguiendo el mismo diseño de Irlanda, se haría una presentación y descripción de la obra con formas lingüísticas trabajadas en sesiones anteriores^[1,4,10,12], y se explicaría el juego siendo primero la gallinita ciega la maestra. Se darían primero instrucciones con direcciones^[15] e incentivando después a los niños/as a darlas al grupo y a la gallinita utilizando el número de pasos^[16], con ayuda de la maestra. Primaría la expresión de la dirección y pasos correctos, aunque se incentivaría a su vez, el uso de la estructura^[15,16]. Algo también a especificar para el diseño de la *Post-task*, que seguiría el esquema de diseño para el contexto de Irlanda.

6.2.4 SESIÓN 4: “LET’S MOVE ON”

Destrezas lingüísticas a trabajar: listening and speaking

A diferencia de en la sesión anterior, en la que se utilizaba el input de la maestra para producir el output, se parte del output y el gesto del alumno (trabajando el vocabulario anterior) para ampliar la expresión con las estructuras que ofrece la maestra con su input (ver *teacher’s talk* en Apéndice 4, Tabla 12. Pág.157).

Métodos de enseñanza de la sesión

Acercándose más al método *Top Down Economy Model* (Tsui & Fullilove, 1998) se pretende que los niños/as como *active listeners* sigan un proceso de *speaking intensive*, *responsive* y *transactional* (Brown, 2001), y asimilar así ítems de vocabulario para, en el caso de Irlanda, elegir y ampliar con otros nuevos pertenecientes a los gustos personales, y en España elegir de acuerdo a los ítems dados, trabajando en base a la mímica como herramienta educativa que refuerza la memoria visual e incentiva la imaginación.

Desarrollo de la sesión en el contexto Irlanda

Pre-task. Toma de contacto con el vocabulario y las estructuras a trabajar:

A partir de un juego de *memory* en gran grupo se recordarían las acciones trabajadas en la sesión anterior. Así pues, cada vez que se completaran las dos partes de una imagen, el/la que las hubiera levantado haría la acción y se preguntaría al grupo qué acción está haciendo para incentivar a contestar utilizando la estructura de tercera persona^[17] (ver formas lingüísticas de ambos contextos pertenecientes a los números en

superíndice en Apéndice 3, Tabla 4. pág.108 y material correspondiente a la sesión en Apéndice 2, Anexo 4. pág.69).

Cycle-task. Presentación de la obra “Corriendo en la playa” de Joaquín Sorolla para la aplicación del vocabulario y las estructuras presentadas anteriormente:

Se describiría la obra utilizando las estructuras de sesiones anteriores^[1,2,7] y la descripción de acciones trabajada en la *Pre-task*^[17]. Se presentaría el movimiento y las actividades de los niños/as por estaciones como una temática del arte, motivando a clasificar las actividades trabajadas por estaciones del año, creando así un *mind-map*. Tras ello, se preguntaría a cada niño/a qué actividad diferente a las trabajadas, le gusta hacer en una de las cuatro estaciones, este/a la tendría que expresar mediante mímica y el resto tendrían que adivinar cuál es incentivando así al uso de la estructura gramatical de descripción de acciones en primera y segunda persona^[17].

Post-task. Trasmisión del aprendizaje a otro contexto:

Se haría un repaso de la clasificación del *mind-map*, colocando posteriormente cada estación con sus respectivas acciones en un rincón del aula y dividiendo a los niños/as en estos cuatro rincones. Se diría una estación, el grupo que la formase elegiría en conjunto una de las acciones de las imágenes, de la que tendrían que hacer la mímica. Se preguntaría al resto de los grupos qué está haciendo uno de los niños/as de ese grupo, a lo que tendrían que responder con la estructura en tercera persona^[17] preguntando luego a este/a y verificando utilizando así la segunda y la primera persona también^[17,18].

Modificaciones en el diseño para el contexto España

En cuanto a la *Pre-task*, utilizando el *memory* con las acciones trabajadas anteriormente, siendo menos ítems que en el caso de Irlanda, se emplearía *rephrasing* para incentivar el uso del presente continuo^[19].

Respeto al *Cycle-task*, se seguiría el mismo procedimiento para la presentación de la obra, utilizando un input más sencillo en la explicación de la acción por estaciones como temática artística para la creación del *mind-map*. Para la actividad de mímica, se preguntaría qué actividad de las expuestas en el *mind-map* se prefiere, sin utilizar los gustos personales como en el caso de Irlanda. Aunque, se incentivaría igualmente a

expresar las acciones utilizando la estructura, en este caso, de descripción de acciones en primera y tercera persona^[19].

En la *Post-task*, siguiendo el mismo diseño de la creación de grupos en el aula, no se pensaría en grupo la acción a hacer mímica sino que antes de cada ronda se señalaría a cada grupo la imagen a representar. Se expresaría la estación y los que pertenecieran a ella tendrían que hacer la mímica de esa imagen, incentivando a seguir el diseño de resolución y verificación de Irlanda, utilizando las estructuras de primera y tercera persona^[19].

6.2.5 SESIÓN 5: “LET’S MOVE ON”

Destrezas lingüísticas a trabajar: listening and speaking

En esta sesión, al igual que en la sesión 3, se utiliza principalmente el input de la maestra y seguido del gesto y el movimiento (en el caso de España guiado también por soporte visual) para poder asimilar y usar esos ítems en la elección creativa de los mismos y componer con ellos una representación (ver *teacher’s talk* en Apéndice 4, Tabla 13. Pág.163).

Métodos de enseñanza de la sesión

Usando el método *Top Down Economy Model* (Tsui & Fullilove, 1998) se pretende que los niños/as como *active listeners* sigan un proceso de *speaking intensive, responsive y transactional* (Brown, 2001), y asimilar así por medio del *Total Physical Response* ítems de vocabulario que permitan la elección de los mismos de manera creativa y usando la lengua en un *Arts & Crafts*.

Desarrollo de la sesión en el contexto Irlanda

Pre-task. Preparación del vocabulario a utilizar:

Se empezaría jugando a “*Simon Says...*” para localizar las partes del cuerpo. Posteriormente, se dejarían en el centro de la asamblea formas geométricas de colores, haciendo que los niños/as situaran la forma del color correspondiente en la parte del cuerpo correspondiente. Para acabar se incitaría a los niños/as a dar estas instrucciones a los compañeros/as. (ver formas lingüísticas de ambos contextos pertenecientes a los números en superíndice en Apéndice 3, Tabla 5. pág.114 y material correspondiente a la sesión en Apéndice 2, Anexo 5. pág.73).

Cycle-task. Análisis de la obra “Dos mujeres leyendo” de Pablo Picasso para incentivar la creatividad:

Utilizando las formas adquiridas se haría un análisis de las formas, figuras y colores^[1], una opinión especificando los elementos que gustan o no^[2] y una descripción de las partes del cuerpo con sus respectivas formas y colores^[20,21]. Se colocarían las formas de colores trabajadas en la *Pre-task* en el centro de las mesas de trabajo para crear una figura humana eligiendo, por turnos, las formas y colores de la parte del cuerpo que se dijera, incentivando a utilizar la estructura para pedir^[22]. La maestra haría al mismo tiempo un modelo para guiar la representación gráfica.

Post-task. Presentación de la creación propia:

En gran grupo se incentivaría a presentar de manera independiente las formas y colores de las partes del cuerpo de figura creada, invitando a utilizar la estructura^[20,21]. Se compararían unas con otras y se opinaría sobre si le gusta o no, incentivando a decir qué forma y color le gusta de esa creación^[2].

Modificaciones en el diseño para el contexto España

Al tratarse de una lengua extranjera, se comenzaría la *Pre-task* haciendo un recordatorio con las formas y colores antes de utilizarlas en el juego; enseñando después el vocabulario de las partes del cuerpo relacionando el input oral, visual (flashcard) y gestual (tocando su cuerpo), para que tras ello, los niños/as pudieran expresarse oral y gestualmente ante el input visual. Así pues, se seguiría haciendo la actividad de “*Simon says*”, introduciendo los ítems de colores, formas y partes del cuerpo de manera más gradual.

En cuanto al *Cycle-task* se seguiría el mismo diseño, haciendo un análisis de la obra con las estructuras de identificación de formas y colores^[4] y expresión de opinión^[6], así como las de descripción de las partes del cuerpo^[23,24]. En cuanto a la actividad de creación mediante formas y colores, dado el desarrollo gráfico esperado en España, este sería menos guiado que en Irlanda (sin utilizar el modelo completo de la maestra) y el output oral más guiado (por el input oral y las *flashcards* correspondientes si fuera necesario).

Referente a la *Post-task*, se seguiría el mismo procedimiento que en Irlanda pero expresando las partes del cuerpo, los colores y las formas de las figuras creadas de manera independiente^[23], no incentivando a hacerlo en la misma frase como en el caso de Irlanda, aunque sí que serían expuestos a ello por parte de la maestra^[24].

6.2.6 SESIÓN 6: “DREAMING WITH DALÍ”

Destrezas lingüísticas a trabajar: listening and speaking

Ya que en esta sesión se pretende afianzar estructuras trabajadas en la sesión anterior, al igual que en la sesión 4, se utiliza principalmente la expresión de los niños/as para que tras el input de la maestra se amplíen las formas lingüísticas a usar. (ver *teacher's talk* en Apéndice 4, Tabla 14. Pág.167).

Métodos de enseñanza de la sesión

Usando el método *Top Down Economy Model* (Tsui & Fullilove, 1998) se pretende que los niños/as como *active listeners* sigan un proceso de *speaking intensive, transactional* e *interpersonal* (Brown, 2001), en el que se haga una elección menos guiada, en comparación con la sesión anterior, de los ítems de vocabulario para utilizar su respectivo *realia* de manera creativa en un *Arts & Crafts*.

Desarrollo de la sesión en el contexto Irlanda

Pre-task. Recordatorio del vocabulario trabajado en sesiones anteriores:

Se comenzaría con juego de mímica en círculo en el que niños/as se pasarían una caja. Al recibir la caja cogerían una *flashcard* de su interior, en el caso en el que sea una parte del cuerpo tendrán que tocarla en su cuerpo, en el caso de que sea un animal hacerla con mímica para que así el grupo diga el ítem correspondiente^[1] (ver formas lingüísticas de ambos contextos pertenecientes a los números en superíndice en Apéndice 3, Tabla 6. pág.120 y material correspondiente a la sesión en Apéndice 2, Anexo 6. pág.78).

Cycle-task. Presentación de la obra “Los elefantes” de Salvador Dalí y desarrollo de la fantasía a partir de ella:

Tras hacer un análisis como en las sesiones anteriores^[1,2,7,17,20], se incentivaría su imaginación, partiendo de los sueños de Dalí y su animal fantástico con cuerpo de elefante y patas de insecto, creando el suyo propio a partir de recortables de piezas de diversos animales, la representación gráfica propia o la combinación de ambas. Dado

que el desarrollo de la representación gráfica presente en los niños/as, se haría un modelo al mismo tiempo animando utilizar otros elementos en su composición.

Post-task. Creación fantástica conjunta:

Se recortarían las creaciones y se pegarían sobre un fondo de un cuadro de Dalí, potenciando el uso del lenguaje de manera independiente para la descripción^[1,20,2] de la creación propia y la expresión de opinión^[2], siendo incentivada la expresión del porqué de una opinión^[24]. Para acabar, entendiendo a los artistas como hombres polifacéticos se proyectará una parte de la película “Destino” que Dalí hizo con Walt Disney haciendo una valoración de la misma (patrón de preguntas expuesto en el *teacher’s talk* Apéndice 4, Tabla 14. Pág.171)

Modificaciones en el diseño para el contexto España

En cuanto a la Pre-task, se llevaría a cabo el mismo procedimiento de identificación de vocabulario^[4] que en Irlanda. El vocabulario de animales no se ha trabajado, pero se entiende como familiar para los niños/as aun en la lengua extranjera, y en el caso de que no supieran expresar alguno de los ítems se podría aprender a partir del juego.

Referente al *Cycle-task*, es preciso decir que se seguiría el mismo diseño que Irlanda para la presentación y descripción de la obra^[4,5,10,19,23] y el mismo procedimiento que en anteriores ocasiones en cuanto a dejar más libertad en la creación y hacer más guiada la presentación de lo creado.

Respecto a la *Post-task*, utilizando la estructura trabajada la sesión anterior^[23], se incentivaría a los niños/as a explicar una parte de su creación en base preguntas de la maestra, incentivando al resto a expresar si le gusta o no^[5] siendo expuestos al input de la maestra expresando el porqué de sus gustos^[24].

6.2.7 SESIÓN 7: “TELL ME A STORY”

Destrezas lingüísticas a trabajar: listening and speaking

Mediante esta sesión (ver *teacher’s talk* en Apéndice 4, Tabla 15. Pág.172) se pretende que, como se ha hecho en sesiones anteriores, a partir del output de los niños/as y por medio del input que hace la maestra en base a ello, se amplíe teniendo más herramientas para usar la lengua.

Métodos de enseñanza de la sesión

Usando el método *Top Down Economy Model* (Tsui & Fullilove, 1998) se pretende que los niños/as como *active listeners* sigan un proceso de *speaking transactional* e *interpersonal* (Brown, 2001), en el que se cree una historia seleccionando acciones y *flashcards* para poder dramatizarla de acuerdo al input oral de la narración de la maestra. Utilizando así “*Drama of stories and art*” como herramienta pedagógica que motiva al uso del lenguaje.

Desarrollo de la sesión en el contexto Irlanda

Pre task. Recuerdo de vocabulario:

Iniciaría la sesión un bingo en parejas, compartiendo una tabla de seis casillas con dibujos de las acciones trabajadas. Tras ver el modelo de la maestra, los niños/as irían de uno en uno a coger una de las *flashcards* que estarían boca abajo en el centro de la asamblea, sin enseñar el dibujo haría la mímica, y ante la pregunta de la maestra^[18] el grupo tendría que expresar la acción utilizando la estructura de descripción de acciones^[17] (ver formas lingüísticas de ambos contextos pertenecientes a los números en superíndice en Apéndice 3, Tabla 7. pág.126 y material correspondiente a la sesión en Apéndice 2, Anexo 7. pág.84).

Cycle-task. Presentación de la obra “Microparaísos” de Carmen. F. Agudo y creación de una historia a partir de ella:

Se haría una descripción utilizando las estructuras trabajadas^[1,2,7,17,20], y al ser practicado durante todas las sesiones anteriores, se potenciaría la autonomía.. Tras ello, entendiendo el arte como un medio para expresar y contar historias y partiendo de lo que se ve en la obra, se expondrían las *flashcards* utilizadas para la *Pre-task* como soporte para la creación de la historia imaginando, eligiendo y consensuando lo que podría haber pasado antes y lo que podría pasar después, introduciendo más personajes y expresado después oralmente la historia.

Post-task. Dramatización de la historia creada:

Dividiendo los niños/as en 5 grupos, actuaría por grupos de acuerdo al input de la maestra mediante el que estarían expuestos al pasado y que seguiría el orden de

flashcards establecidos en conjunto en el *Cycle-task* (secuencia pegada en la pizarra para ser visible a todos/a). El resto sería espectadores, motivando a uno/a de ellos a ser narrador junto con la maestra. Después de cada dramatización se opinaría^[2] incentivando explicar el porqué de la opinión^[24].

Modificaciones en el diseño para el contexto España

Comenzando con la *Pre-task*, se llevaría a cabo el mismo procedimiento, con una cantidad menor de ítems de vocabulario, pero utilizando igualmente la estructura de descripción de acciones^[19].

Respecto al *Cycle-task*, seleccionar acciones para crear frases y producir una historia en la lengua extranjera es de gran dificultad, por lo que a partir de la historia que se habría creado en Irlanda se habrían hecho 5 *flashcards*. Tras hacer una descripción de la obra y de las *flashcards* utilizando las formas lingüísticas trabajadas^[4,5,10,11,19,24], se dividiría a los niños/as en 5 grupos, de manera que cada grupo haría una secuenciación de lo que podría ocurrir tras la obra consensuando el orden de las 5 *flashcards*.

En la *Post-task*, por turnos cada grupo haría su secuenciación en la pizarra y la dramatizaría siguiendo el input oral de la maestra en tiempo presente (que se basaría en el orden de las *flashcards* establecido). Posteriormente, se opinaría^[5] sobre la dramatización siendo expuestos e incentivados a usar a la explicación del porqué de una opinión^[24].

6.2.8 SESIÓN 8: “WELCOME TO OUR ART-GALLERY”

Destrezas lingüísticas a trabajar: listening and speaking

En esta sesión (ver *teacher's talk* en Apéndice 4, Tabla 16. Pág.177) se pretende reforzar el uso autónomo de la lengua, ya incentivado en la sesión anterior, mediante herramientas lingüísticas trabajadas en las 7 sesiones anteriores y por medio de una pinacoteca que permite valorar lo aprendido y poder difundirlo con otros.

Métodos de enseñanza de la sesión

Usando el método *Top Down Economy Model* (Tsui & Fullilove, 1998) se pretende que los niños/as como *active listeners* sigan un proceso *transactional, interpersonal* y

extensive (Brown, 2001), en el que se describan las obras y el trabajo realizado mediante los recursos lingüísticos asentados a lo largo de la propuesta por medio de la creación de una pinacoteca.

Desarrollo de la sesión en el contexto Irlanda

Pre-task: planificación de la Pinacoteca:

Se comenzaría explicando la creación de la Pinacoteca en el aula, se ordenarían los murales pegándolos en las paredes para que describiendo las obras y recordando lo trabajado (a partir de las creaciones hechas o de las fotos de las actividades), los niños/as pudieran exponerlo oralmente^[1,7,17,20,24,2]. Tras ello, se haría en el espacio un circuito para ir viendo las obras por orden y se dividirían los roles entre guías y explicadores de obras, siendo estos roles intercambiables a lo largo de la tarea. (ver formas lingüísticas de ambos contextos pertenecientes a los números en superíndice en Apéndice 3, Tabla 8. pág.132 y material correspondiente a la sesión en Apéndice 2, Anexo 8. pág.87).

Cycle-task. Presentación de la Pinacoteca:

Se haría un ensayo en el que la maestra sería la visitante y los niños/as, incentivados al uso independiente de la lengua y ayudados por las preguntas de la maestra, cumplirían su función de guiar por turnos^[13,14] o explicar uno de los murales describiendo la obra y recordando lo trabajado^[1,7,17,20,24,2]. Siguiendo el mismo procedimiento, se invitaría a las demás clases para que fueran pasando en pequeños grupos a visitar la pinacoteca.

Post-task. Valoración y evaluación

Esta parte de la sesión podría realizarse en la sesión posterior, viendo un video sobre su actuación en la *Cycle-task* exponiendo la pinacoteca a las demás clases. Así pues, podrían valorarse^[2y24] y concluir la propuesta teniendo un *tangible outcome* de todas las sesiones trabajadas.

Modificaciones en el diseño para el contexto España

En cuanto a la *Pre-task*, siguiendo el diseño de Irlanda, se potenciaría igualmente autonomía en la descripción de las obras con las formas lingüísticas asentadas^[4,5,10,19],

pero realizando un recordatorio de lo hecho en cada sesión más guiado, dado el nivel expresivo esperado en la lengua extranjera.

Referente al *Cycle-task*, siguiendo el diseño de Irlanda, se haría de una manera más guiada tanto en el ensayo con la maestra como en las posteriores exposiciones a otros grupos, utilizando la pregunta para que expresaran direcciones^[15] en el caso de guías o descripciones^[4,5,10,19] en el caso de explicadores de obras.

En este contexto también se vería oportuno llevar a cabo la *Post-task* en otra sesión para dejar claro el fin de la propuesta didáctica con un *tangible outcome* mediante el cual se podría valorar lo que se ha hecho.

6.3 Diseño de evaluación para la propuesta didáctica

Considerando la evaluación en Educación Infantil como global, formativa y continua y valorando tanto el proceso como el resultado, se supervisaría el proceso que parte del nivel cognitivo y lingüístico y los aprendizajes previos de los niños/as para asentar los nuevos a lo largo de la propuesta didáctica, a fin de alcanzar una mejora en el desarrollo del inglés como lengua extranjera y en la labor docente.

Por ende, siendo indispensable la correspondencia con el currículo Aragonés, siendo la base de los objetivos de la propuesta didáctica y al no haber un plan de evaluación en el currículo de Irlanda, se abarcan criterios de evaluación de las tres áreas de conocimiento de la Orden del 8 de marzo de 2008. Referente al área de “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal”:

1. Dar muestra de un conocimiento progresivo de su esquema corporal y de un control creciente de su cuerpo, global y sectorialmente, manifestando confianza en sus posibilidades y respeto hacia los demás
2. Participar en juegos, mostrando destrezas motoras y habilidades manipulativas y regulando la expresión de los sentimientos y emociones.

En relación con el área de “Conocimiento del entorno”:

1. Discriminar objetos y elementos del entorno inmediato y actuar sobre ellos. Agrupar, clasificar y ordenar elementos y colecciones según semejanzas y diferencias sostenibles,

discriminar y comparar algunas magnitudes y cuantificar colecciones mediante el uso de la serie numérica.

Respecto a el área de “Los lenguajes: comunicación y representación”:

1. Utilizar la lengua oral del modo más conveniente para una comunicación positiva con sus iguales y con adultos, según las intenciones comunicativas, y comprender mensajes orales de diversos mostrando una actitud de escucha atenta y respetuosa e interés por comunicarse.
3. Expresarse y comunicarse utilizando los diferentes medios, materiales y técnicas propios de los diferentes lenguajes artísticos y audiovisuales, mostrando interés por explorar sus posibilidades, por disfrutar con sus producciones y por compartir con los demás las experiencias estéticas y comunicativas.

A partir de esos criterios, se utilizarían tres técnicas de evaluación por parte del docente. De manera que, la observación sistemática de los aspectos que marquen el asentamiento y el uso de las formas lingüísticas y artísticas trabajadas a lo del proceso de enseñanza-aprendizaje quedará reflejada en un diario (véase al Apéndice 5. Tabla 17 y Tablas 17.1, 17.2 y 17.3 para consultar el modelo de diario de sesión y la evaluación de las tres sesiones implementadas. Pág.180-183). Constatando, a su vez, el resultado de los aprendizajes adquiridos al final de la propuesta en una escala de observación (ver Apéndice 5. Tabla 18 para consultar el modelo de rubrica final. Pág.185)

Entendiendo que la evaluación no solo debe ser ejecutada por el educador, los niños/as también formarían parte de ella. Así pues, durante la *Post-task* de la última sesión, se incentivaría a que los niños/as hicieran una autoevaluación tras el visionado del video y que eligieran cuál de las sesiones les ha gustado más marcándola con un gomet en la *time-line*, quedando reflejado cuales serían las actividades que han gustado más y las que han gustado menos.

Por otra parte, entendiendo que el proceso de mejora de enseñanza se basa en compartir y aprender de otros profesionales, se podrían utilizar los *tangible outcomes* artísticos de los murales y el resultado de la expresión lingüística de los niños/as en la pinacoteca como elemento a analizar por otros docentes de otras aulas que acudieran al aula de visita para proponer aspectos de mejora.

7. OBSERVACIONES Y CONCLUSIONES

El planteamiento y diseño del presente trabajo ha concienciado en la importancia y relación que tienen la capacidad creadora y la competencia comunicativa para el completo desarrollo humano, siendo así necesaria su iniciación temprana mediante un aprendizaje global que albergue el desarrollo cognitivo, emocional y motor ofreciendo oportunidades de aprendizaje mediante la responsabilidad y la autonomía en el mismo y dando una funcionalidad y autenticidad al arte y a la segunda lengua como medios de expresión y comprensión, más que como meros objetos de enseñanza, siendo esta una de las líneas hacia la educación que exige nuestra sociedad.

En cuanto a la implementación, no ha sido fácil dada la visión educativa presente en el colegio de Irlanda, aunque la experimentación en un contexto con un nivel de desarrollo en los niños/as muy distinto a lo habituado en experiencias escolares anteriores, se concibe beneficioso en lo referente a: la capacidad adaptativa a las diferencias y necesidades individuales que requiere la formación docente, la mejora del nivel lingüístico personal y al entendimiento, respeto y adaptación a otras visiones educativas. Más aun, la observación de la evolución de las tres sesiones implementadas afirma los beneficios procedimentales, conceptuales y actitudinales que acarrea la creación de una pinacoteca en el aula mediante un proceso hacia creatividad artística y lingüística, sustentado en una rutina, a la que los niños/as se han acostumbrado con facilidad; con lo que se puede interpretar la completa consecución de la propuesta hubiera contribuido no solo al desarrollo de la lengua materna, sino también al desarrollo artístico.

Para concluir, dado que no se ha completado dicha implementación, las líneas de futuro del presente diseño buscan ser llevadas a la práctica en un futuro en los dos contextos propuestos, y en base a las observaciones interpretadas en el contexto de Irlanda el acercamiento a un aprendizaje de la lengua inglesa interdisciplinar, significativa, global, lúdico y por descubrimiento, funcional y autentica espera tomar un camino beneficioso hacia el aprendizaje y la docencia de la lengua inglesa como segunda lengua.

BIBLIOGRAFÍA:

- Abad, J. (2006). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En Jiménez, L., Aguirre, I. & Pimentel, L. (Coords.). *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 17-23). Madrid: Santillana
- Ackerman, D. & Perkins, D. N. (1989). "Integrating Thinking and Learning Skills Across the Curriculum". En Hayes, J. *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Estados Unidos: Association for supervision and curriculum development.
- Aistear. *Creatchuraclam na luath-óige. The early childhood curriculum framework*. 2009. Dublín (Irlanda): National Council of Curriculum and Assessment.
- Alighiero, M. (2006). *Historia de la Educación. De la antigüedad al 1500*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Area, M. (2005). *Nuevas tecnologías, globalización y migraciones*. Barcelona: Octaedro
- Bleiker, C. A. (1999). "The development of self through art: A case for early art education". *Art Education*, 52(3), 48-53.
- Bentley, K. (2010). *The TKT Course CLIL Module*. Cambridge: University Cambridge Press.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains, N.Y.: Longman.
- Campillo, D. & García, E. (2005). "Origen y evolución del lenguaje". *Revista Neurología*, 41(1), 5-10.
- Camps, V. (2015). *Creer en la educación. Una asignatura pendiente*. Barcelona: Ediciones Península.
- Coll, C. (1988). "Significado y el sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo". *Infancia y aprendizaje*, (41), 131-142.

- Corretjer, O, Fox, R., & Webb, K. (2019). "Benefits of foreign language learning and bilingualism: An analysis of published empirical research 2012-2019". *Foreign Language Annals*. 52. 699-726.
- Cortina, B. & Andújar, A. (2004). *Didáctica de la lengua extranjera en Educación Infantil*. Barcelona: Horsori Editorial S.L.
- Coyle, Do., Hood, P. & Marsh., D. (2013). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Donovan, A. & McFarlane, P. (2011). "Multiple Intelligences: The most Effective Platform for Global 21st Century Educational and Institutional Methodologies". *College Quarterly*, 14(2). Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ962362>
- Ellis, R. (2009). "Corrective Feedback and Teacher Development". *L2 Journal*. 1(12). 3-18
- Hawkins, E. (1999). "Foreign Language Study and Language Awareness". *Language Awareness*, 8(3), 124-142
- Holec, H., (1981) *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon. (First published 1979, Strasbourg: Council of Europe)
- López, B. (2004). "Arte Terapia. Otra forma de curar". *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (10), 101-110
- López, S. (2011). "La adquisición del Lenguaje, un resumen en 2011". *Revisa de Investigación en Logopedia*, 1(1), 1-11.
- Martín, C. & Navarro, J. (2015). *Psicología del desarrollo para docentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Martinez, M. (2011). "An overview of Content and Language Integrated Learning: origins, features and research outcomes". *Huete de San Juan. Filología y Didáctica de la lengua*, 11, 93-101.
- Mocinic, A., (2010). "Bilingual Education". *Metodicki obzori*, 6(13), 175-181.
- Naves, T., Muñoz, C., & Pavest, M., (s.f.). "Module 2. Second Language Acquisition for CLIL". *Tie-CLIL Professional Development Course*.

Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón.

Pérez, A.T. (2008). “Subjuntivo y conciencia de la subjetividad en la adquisición infantil del lenguaje y en la teoría de la mente”. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28 (2), 90-98. Recuperado de: <https://www-sciencedirect-com.cuarzo.unizar.es:9443/science/article/pii/S0214460308700482?via%3Dihub>

Pérez, P. & Roig, V. (2004). *Enseñar y aprender inglés en educación infantil y primaria*. Barcelona: Horisori Editorial S.L.

Rábano, M. & García, S. (2015). *Inglés para el grado de Magisterio de Educación Infantil. Aspectos básicos, propuestas y actividades*. Alcalá de Heranes, España: Universidad de Alcalá

Ramacciotti, M. & Eccles, C. (2019). “Language, learning, and development: perspectives on language acquisition and brain function”. *Revista EntreLinguas*, 5(1), 104-120

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. Madrid: Boletín Oficial del Estado 2007.

Renshaw, A., Fletcher, A. & Williams, G. (2006). *El ABC del arte para niños*. [Traducido al español de The art book for children. (Nuria Caminero, trad.)]. Barcelona: Ediciones S.L. (obra original publicada en 2006, London: Phaidon Press)

Romera, M. (2020). [La escuela que yo quiero]. Educar para el Futuro 2020 programa de Fundación Ibercaja. Conferencia impartida a fecha de 14 de mayo de 2020 a las 19h. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=YI-rkrr_2qY&feature=youtu.be

Saedi, M., Zaferanieh, E. & Shatery, H. (2012). “On the Effects of Focus on Form, Focus on Meaning, and Focus on Forms on Learners’ Vocabulary Learning in ESP Context”. *English Language Teaching*, 5(10), 72-79

Torres, L. (2011). *Creatividad en el aula*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <https://elibro.net/es/ereader/unizar/127626?page=25>

Tsui, A. B. M. & Fullilove, J. (1998) “Bottom-up or Top Down Processing as a Discriminator of L2 listening performance”. *Applied Linguistic*, 19(4), 432-451.

Vigotsky, L.S. (2018). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Ediciones Akal.

APÉNDICES:

APÉNDICE 1. AMPLIACIÓN SOBRE LAS PERSPECTIVAS CONSTRUCTIVAS Y LAS INICIATIVAS EUROPEAS.

Apartado 1 del Apéndice 1. Referente a las perspectivas constructivistas expuestas en el cuerpo del texto:

- *Multiple intelligences* de Howard Gardner:

De acuerdo a las ideas de Donovan & McFarlane, (2011), ante la visión de la inteligencia únicamente desde la visión cognitiva matemática y lingüística, surge la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, como una plataforma rígida sobre la que asentar metodologías. Gardner, de acuerdo a estos autores, define la inteligencia como una propiedad que todo ser humano posee, la cual le distingue del resto de seres y determina la manera en la que un individuo lleva a cabo una tarea de acuerdo a sus metas; por lo que se trata de un conjunto de ocho inteligencias: lingüístico-verbal (donde reside la capacidad de aprender a comprender y producir el lenguaje), lógico-matemática (que consiste en la capacidad de analizar lógicamente problemas para buscar una solución), viso-espacial (que permite reconocer e identificar las nociones espaciales), musical (capacidad que permite identificar ritmos, tonos y composiciones musicales), corporal-cinestésica (potencial que el individuo emplea para utilizar su cuerpo en la resolución de problemas), intrapersonal (capacidad de entenderse a sí mismo), interpersonal (capacidad de entender a los demás) y naturalista-existencial (sensibilidad y capacidad para preguntarse sobre el ser humano y el significado de la vida).

- *Integration* de David Ackerman and D.N. Perkins:

De acuerdo a lo propuesto por estos autores, se trata de exponer la importancia y los beneficios que conlleva para el proceso de enseñanza-aprendizaje el unir no solo los elementos del currículo con diferentes asignaturas, sino hacerlo mediante un método que equilibre el desarrollo equitativo de contenidos y destrezas, las cuales se ven necesarias para la comprensión de conceptos. Algo que supone la cooperación entre el profesorado para seleccionar y planificar el proceso de los contenidos y destrezas a

abordar, y que conlleva a una interconexión entre aprendizajes coherentes y experimentales que fomentan en los niños/as no solo el desarrollo de conocimientos, sino también la capacidad para pensar y aprender autónomamente (Ackerman & Perkins, 1989)

- *The learner autonomy* de Holec

Conforme a este autor, la autonomía en el aprendizaje se define como “ability to take charge of one’s own learning” (Holec 1981, p.3), es decir, la habilidad para hacerse cargo del aprendizaje, responsabilidad que toma el propio individuo sobre sus progresos, que de acuerdo con Holec (1981), no es una capacidad innata pero que debe adquirirse de manera natural.

- *The language Awareness* de Hawkins

De acuerdo con Hawkins (1999), cada individuo tiene la capacidad para usar la lengua y vivir por medio de ella, algo que contrasta con la visión escolar de ver la lengua como objeto de aprendizaje. Así pues, tal y como expresa este autor, los maestros no caen en la cuenta de los intereses de los alumnos en relación a qué hacen con la lengua y qué hablan sobre ella, por lo que propone bajo la idea de “*language across the curriculum*” se trata de hacer que el aprendizaje de una segunda lengua requiera de feedback positivo, de unión entre palabras y su significado y de confianza en las funciones de la lengua extranjera, para que de una manera progresiva se haga un aprendizaje para el alumno cuyo objetivo principal sea “*learning to how to mean*”, aprender a significar, para así poder comunicar.

Apartado 2 del Apéndice 1. Respecto a las iniciativas Europeas:

De acuerdo a las ideas de Coyle, Hood & Marsh., (2013): *The Resolution of the Council* (1995) se creó ante la iniciativa de proporcionar enseñanza bilingüe, así pues se ofrecían un conjunto de modelos, materiales y prácticas para garantizar la formación del profesorado y junto con *The White paper* (1995), se buscaba llegar a que todo individuo europeo fuera capaz de comunicarse en más lenguas que en la suya propia. Algo que fue fomentado por *The European Year of Languages* (2001) y *The Action Plan* (2004-06) buscando el acceso democrático y el inicio de habilidades y conocimientos lingüísticos desde la infancia. Posteriormente, *The Educational Council* (2005), buscaba potenciar la

educación bilingüe ofreciendo *CLIL* como solución innovadora que debe estar presente en diferentes niveles y para la que se necesita formación docente.

APÉNDICE 2. MATERIALES Y ADAPTACIÓN A LAS NECESIDADES INDIVIDUALES.

Anexo 1 del Apéndice 2. Material perteneciente a la Sesión 1.

Materiales



Materiales utilizados en ambos contextos:

- *Timeline* (línea del tiempo)
- Imágenes de arte rupestre
- Imágenes de recreación de la vida prehistórica
- Canción de bienvenida y de despedida de la sesión

Canción de bienvenida para Irlanda:	“Hello Song for Kids.Greeting Song for Kids.The Singing Walrus”. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=gghDRJVxFxU&vl=es
Canción de bienvenida para España	“Hello!.Super Simple Songs” Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=tVlcKp3bWH8
Canción de despedida para ambos contextos:	See You Later, Alligator. Goodbye Song. Super Simple Songs” Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=UQfvAlmr5g0



Materiales utilizados exclusivamente en el contexto de Irlanda:

- Mapamundi para situar Irlanda y España



Materiales utilizados exclusivamente en el contexto de España:

- *Flashcards* de los colores y las formas

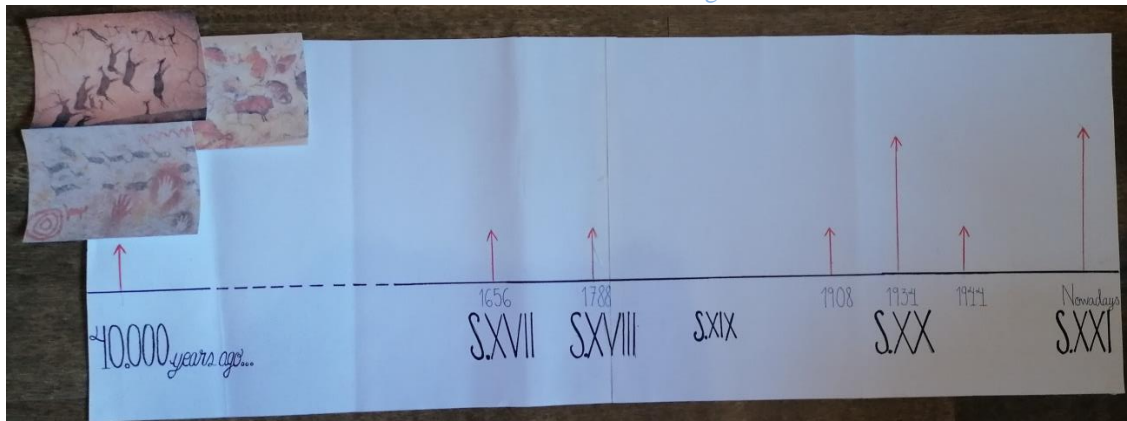


Ilustración 1. *Timeline_Sesión1.*



Ilustración 2. *Arte rupestre1. Sesión 1. Imagen de google (24 de enero de 2020) Impresión en DIN-A3*



Ilustración 3. Arte rupestre 2. Sesión 2. Imagen de google (24 de enero de 2020) Impresión en
DIN-A3



Ilustración 4. Arte rupestre 3. Sesión 1. Imagen de google (24 de enero de 2020) Impresión en
DIN-A3

-



Ilustración 5. *Recreación 1. Sesión 1 Imagen de Google (recuperada a fecha 7 de febrero de 2020)*

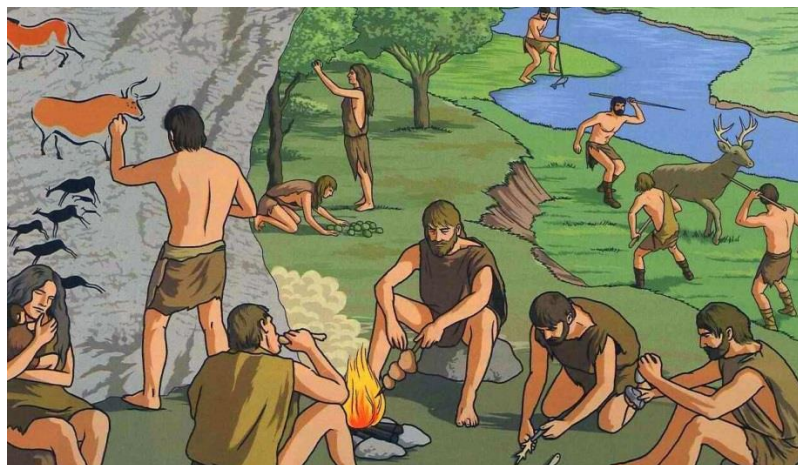


Ilustración 6. *Recreación 2. Sesión 1. Imagen de Google (recuperada a fecha 7 de febrero de 2020)*



Ilustración 7. *Mapamundi. Imagen de Google (recuperada a fecha 7 de febrero de 2020)*

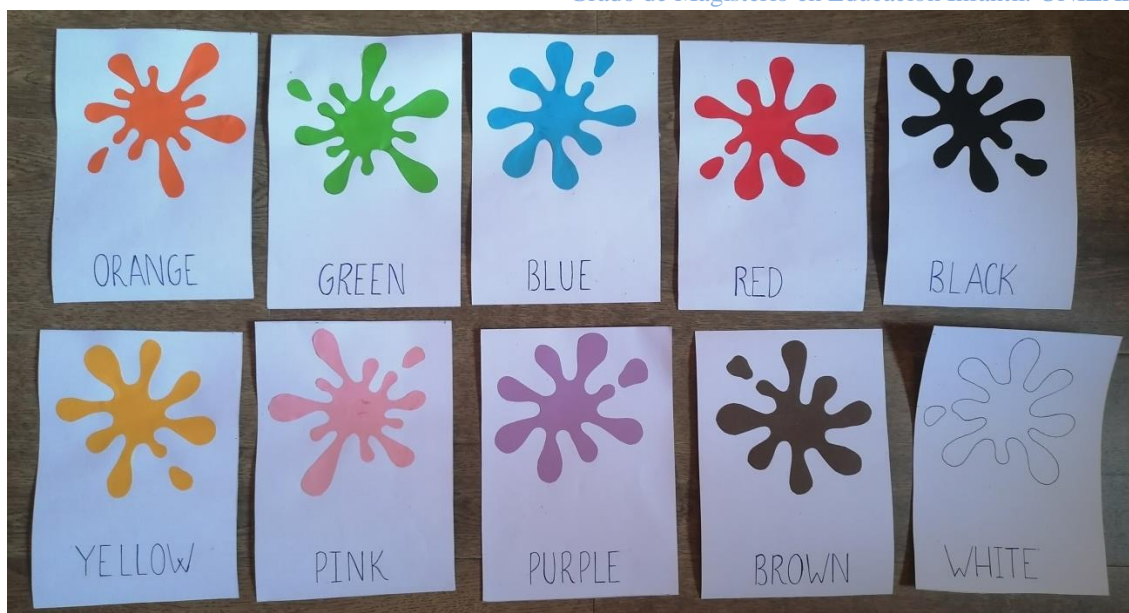


Ilustración 8. *Flashcards_colours*

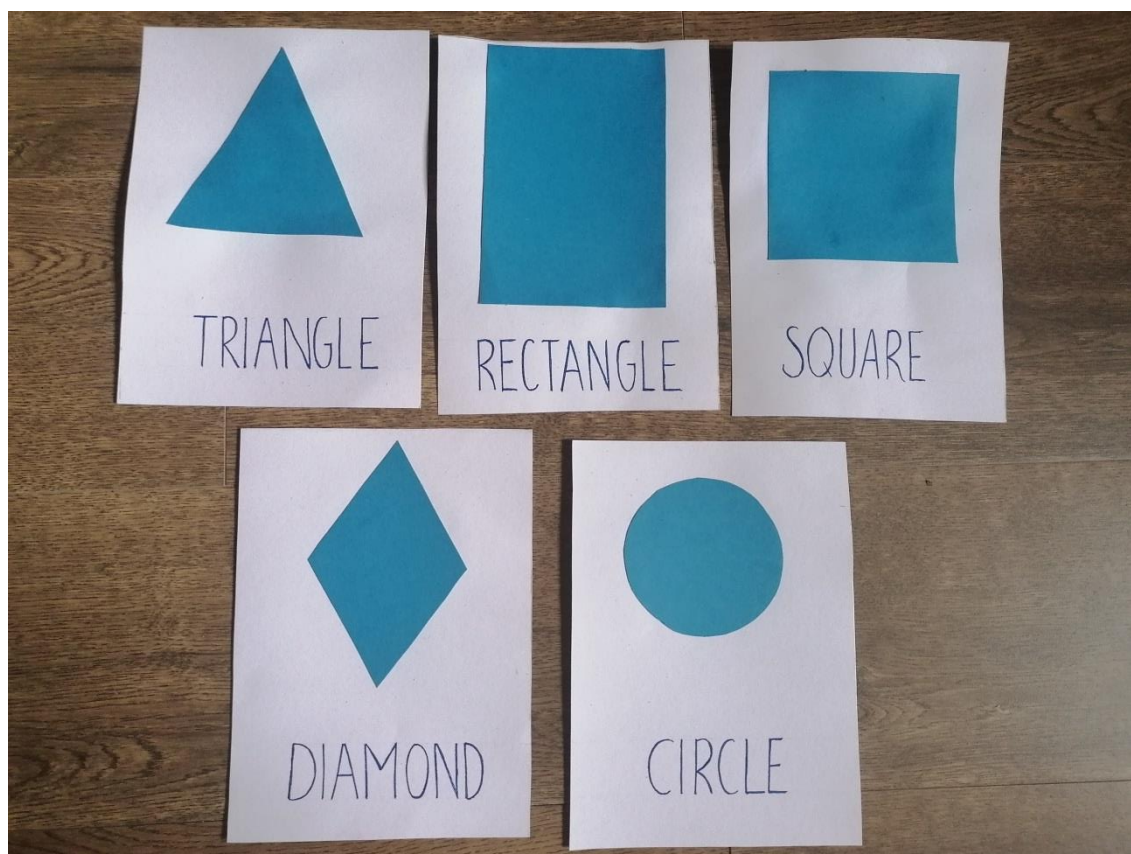


Ilustración 9. *Flashcards_shapes*

Adaptación a las necesidades

En cuanto a materiales de compensación de dificultades, en ambos casos se utilizarían *flashcards* de colores y formas (las que se utiliza la maestra solo al principio en el contexto de España), para dar las instrucciones a los compañeros, señalando las mismas mientras la maestra repitiera la instrucción para asegurar la comprensión.

Respecto a materiales de ampliación, en el contexto de Irlanda se utilizarían imágenes sencillas de formas hechas a partir de figuras para que los alumnos guiasen a sus compañeros, con ayuda de la maestra si fuera necesario. En el caso de España, dada la esperada costumbre de hacer actividades guiadas, se podría hacer la actividad de dar instrucciones en pequeños grupos o parejas, para potenciar un aprendizaje más autónomo.

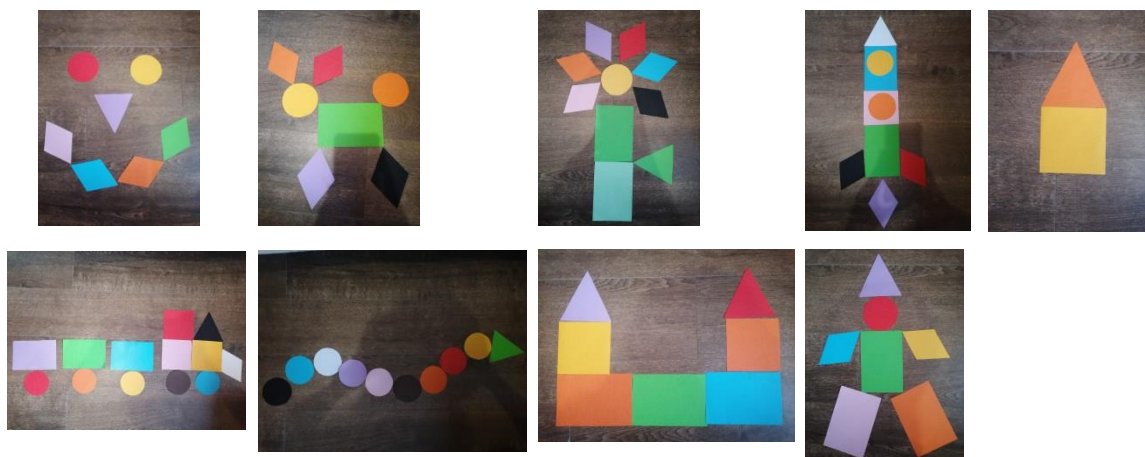


Ilustración 10. Ejemplo de material de ampliación

Anexo 2 del Apéndice 2. Material perteneciente a la Sesión 2.

Materiales



Materiales utilizados en ambos contextos:

- *Timeline* (línea del tiempo)
- Imágenes de la obra y del autor para colocar en la línea del tiempo
- Imagen de la obra
- *Flashcards* de las emociones, los adjetivos y las prendas de vestir
- Espejo del rincón de cocinitas del aula.
- Canción de bienvenida y de despedida de la sesión

Canción de bienvenida para Irlanda:	“Hello Song for Kids.Greeting Song for Kids.The Singing Walrus”. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=gghDRJVxFxU&vl=es
Canción de bienvenida para España	“Hello!.Super Simple Songs” Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=tVlcKp3bWH8

Canción de despedida para ambos contextos:	See You Later, Alligator. Goodbye Song. Super Simple Songs” Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=UQfvAlmr5g0
--	---



Materiales utilizados exclusivamente en el contexto de Irlanda:

- Fotografías que traen los niños/as al aula de cuando eran más pequeños



Materiales utilizados exclusivamente en el contexto de España:

- *Flashcards* de los colores y las formas (si fuera necesario)

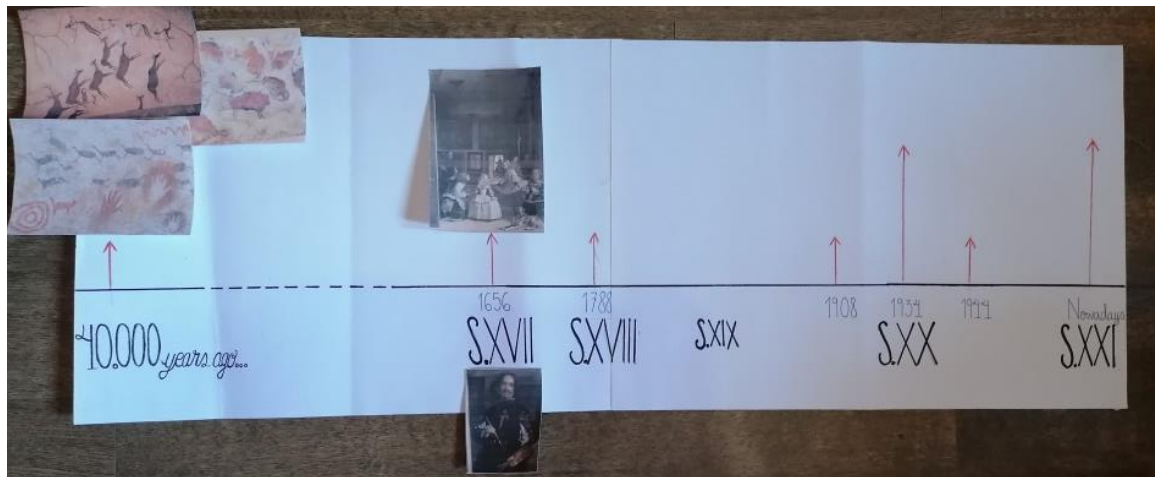


Ilustración 11. *Timeline_Sesión2*



Ilustración 12. *Las Meninas* de Diego Velázquez. Sesión 2. Imagen de Google (24 de enero de 2020) Impresión en DIN-A3

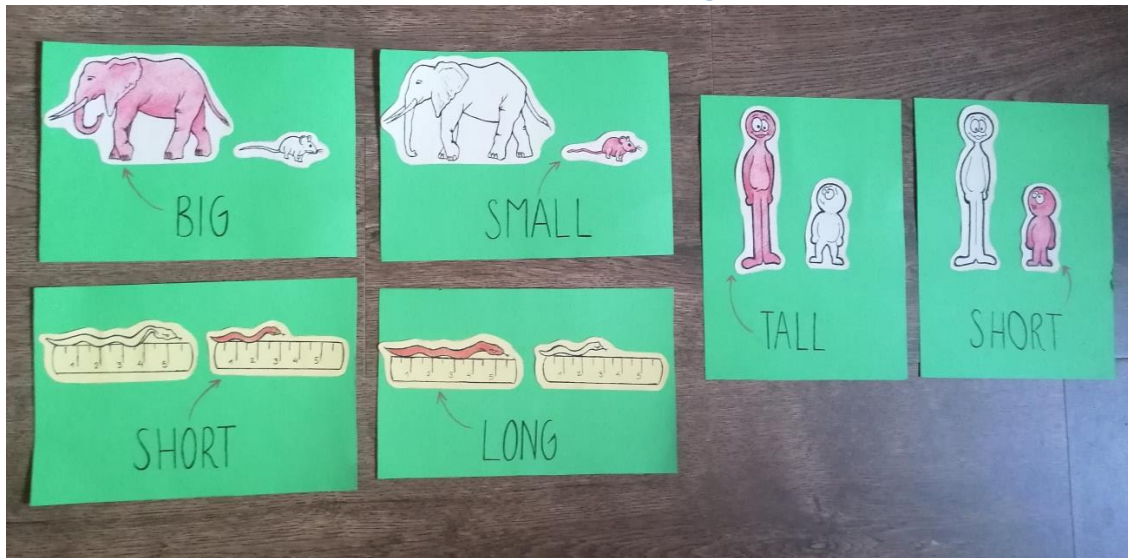


Ilustración 13. *Flashcards_adjectives*



Ilustración 14. *Flashcards_emotions*



Ilustración 15. *Flashcards_clothes*

Adaptación a las necesidades

En el caso de necesitar material de compensación, en Irlanda se hubiera utilizado el soporte visual de las *flashcards* de emociones, adjetivos y prendas de vestir para la descripción propia y de un tercero si hubiese sido necesario (no fue necesario al relacionar inicialmente el input verbal con el gesto y utilizando los gestos por parte de la maestra o de los compañeros/as en el caso en el que no se acordaran de algún ítem). En el caso de España, se seguiría el mismo procedimiento, en principio de utilizarían los gestos como soporte para recordar el input oral y en el caso de que se siguiera observando dificultades se añadiría el soporte visual.

Como material de ampliación, en el caso de aumentar ítems lingüísticos, utilizar un baúl de complementos para disfrazarse en la descripción de un tercero; haciendo el mismo procedimiento en ambos contextos a diferencia de utilizar desde un principio con *flashcards* ese material en España. En el caso de aumentar contenido (después de la actividad de describirse a sí mismos en el espejo), se hubiese relacionado el análisis del cuadro y la familia real con la familia de los niños/as (cómo son sus padres o sus abuelos), haciendo que representaran gráficamente a los miembros de su familia junto

con ellos para luego describirlos en la asamblea fomentando el desarrollo gráfico y ampliando el uso de la lengua materna en el caso de Irlanda; o relacionando los personajes del cuadro con los ítems referidos a los miembros de la familia en inglés haciéndoles completar un árbol genealógico con las imágenes de los personajes ampliando el vocabulario a trabajar.

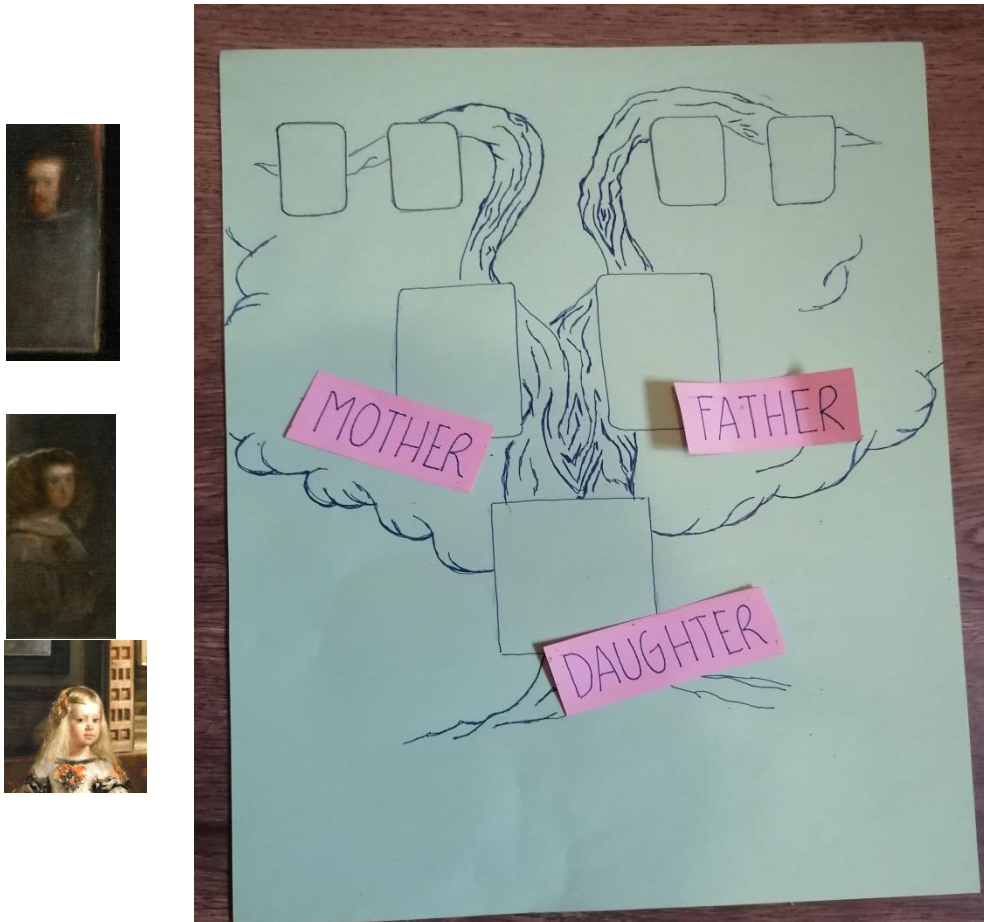


Ilustración 16. *Material de ampliación*

Anexo 3 del Apéndice 2. Material perteneciente a la Sesión 3.*Materiales**Materiales utilizados en ambos contextos:*

- *Timeline* (línea del tiempo)
- Imágenes de la obra y del autor para colocar en la línea del tiempo
- Imagen de la obra
- Venda para los ojos del material del centro
- *Flashcards* de las direcciones
- *Flashcards* de los números del 1-5 y caja con bolitas para hacer la actividad inicial de conteo
- Obstáculos sencillos del aula para hacer el circuito
- Canción de bienvenida y de despedida de la sesión

Canción de bienvenida para Irlanda:	“Hello Song for Kids.Greeting Song for Kids.The Singing Walrus”. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=gghDRJVxFxU&vl=es
Canción de bienvenida para España	“Hello!.Super Simple Songs” Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=tVlcKp3bWH8
Canción de despedida para ambos contextos:	See You Later, Alligator. Goodbye Song. Super Simple Songs” Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=UQfvAlmr5g0

*Materiales utilizados exclusivamente en el contexto de España:*

- *Flashcards* de los colores y las formas, emociones, los adjetivos y las prendas de vestir(si fuera necesario)

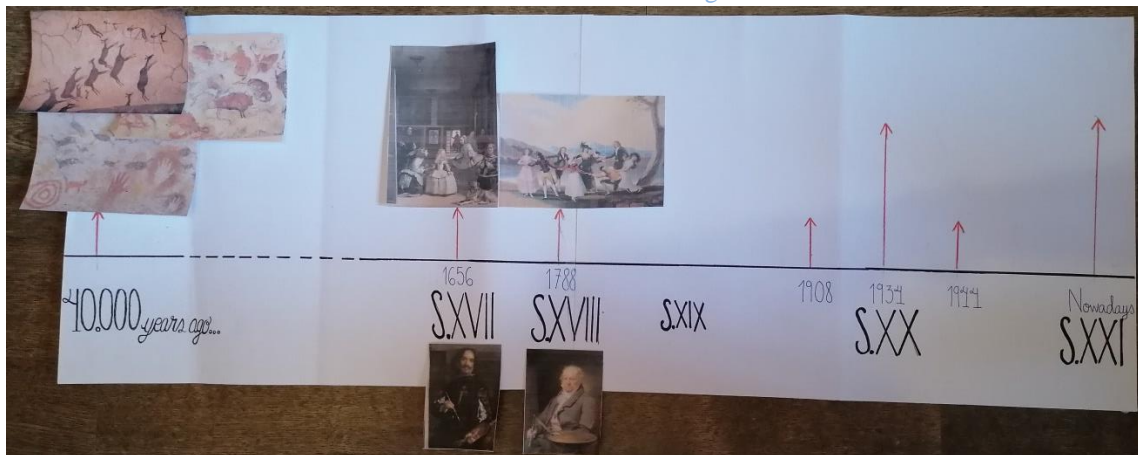


Ilustración 17. *Timeline_Sesión3*



Ilustración 18. *La gallinita ciega de Francisco de Goya. Sesión 3. Imagen de Google (24 de enero de 2020) Impresión en DIN-A3*

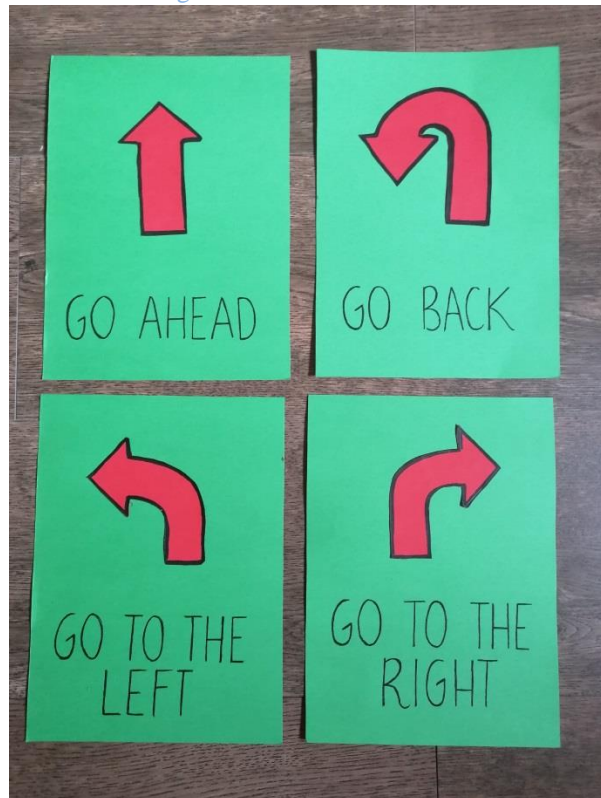


Ilustración 19. *Flashcards_directions*



Ilustración 20. *Counting_activity*

Adaptación a las necesidades

El procedimiento de compensación a las dificultades hubiera sido el mismo en ambos contextos entendiendo que gracias a la *Pre-task* se tendrían los conceptos a utilizar claros, haciendo más guiada la expresión de instrucciones si fuera necesario por medio de preguntas primero referentes a la dirección y aumentando la complejidad después preguntando también por el número de pasos (usando las acciones en el caso de Irlanda a aquellos que usaran bien los dos primeros ítems). También se podría hacer uso de las *flashcards* en ambos conceptos para que señalasen los ítems de vocabulario que quisieran expresar al dar la instrucción.

En cuanto al material de ampliación en el caso de Irlanda aumentaríamos el número de pasos a ser de 0-10, fomentando a introducir la acción, el número de pasos y la dirección dentro de la misma instrucción durante el *Cycle-task*. En el caso de España, se podrían introducir un número limitado de acciones para que a la hora de dar las instrucciones no solo pensarán en el número de pasos y la dirección, sino también en la acción a seguir. De esta manera, tanto en ampliación como en compensación se podría adaptar la actividad en el transcurso de la misma para cada uno de los niños/as.



Ilustración 21. *Material de ampliación*

Anexo 4 del Apéndice 2. Material perteneciente a la Sesión 4**Material**

Material utilizados en ambos contextos:

- *Timeline* (línea del tiempo)
- Imágenes de la obra y del autor para colocar en la línea del tiempo
- Imagen de la obra
- Imágenes de las actividades partidas por la mitad (celo para pegarlas)
- Pizarra
- *Flashcards* con las estaciones
- Cartel central del *mind-map* que ponga “*What can we do in...*”
- Tiza para hacer las flechas del *mind-map*
- Canción de bienvenida y de despedida de la sesión

Canción de bienvenida para Irlanda:	“Hello Song for Kids.Greeting Song for Kids.The Singing Walrus”. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=gghDRJVxFxU&vI=es
Canción de bienvenida para España	“Hello!.Super Simple Songs” Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=tVlcKp3bWH8
Canción de despedida para ambos contextos:	See You Later, Alligator. Goodbye Song. Super Simple Songs” Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=UQfvAlmr5g0



Ilustración 22. *Timeline_Sesión4*



Ilustración 23. *Corriendo en la playa* de Joaquín Sorolla. Sesión 4. Imagen de Google (24 de enero de 2020) Impresión en DIN-A3



Ilustración 24. *Flashcards_actions*



Ilustración 25. *Memory game*

SPRING

SUMMER

WHAT CAN WE DO IN...?

WINTER

AUTUMN

72

Adaptación a las necesidades

Referente al material de compensación a las dificultades, en ambos contextos se utilizarían las *flashcards* y el modelo de la maestra en las partes individuales de la sesión en el caso de que fuera necesario. En cuanto a Irlanda, si se observaran dificultades a la hora de expresar actividades de gustos personales mediante mímica, se haría el proceso de España utilizando las imágenes del *mind-map*. En la actividad grupal, se podría comenzar, en ambos contextos, con el modelo gestual de la maestra, eliminando ese soporte de manera gradual a lo largo de la misma.

En cuanto al material de ampliación en el caso de Irlanda sería basar tanto la actividad de representación mímica individual como grupal en gustos personales, sin tener el soporte visual de las imágenes. En España, se podría hacer lo mismo empezando tanto en la actividad individual como grupal con la elección de las imágenes presentes y ampliando gradualmente a utilizar sus propios gustos (teniendo además en cuenta que muchas actividades no las sabrían expresar en la lengua extranjera, lo que podría ser un medio para extender el conocimiento de vocabulario)

Anexo 5 del Apéndice 2. Material perteneciente a la Sesión 5

Materiales



Materiales utilizados en ambos contextos:

- *Timeline* (línea del tiempo)
- Imágenes de la obra y del autor para colocar en la línea del tiempo
- Imagen de la obra
- *Flashcards* de colores y formas geométricas (correspondientes a cada contexto)
- Canción de bienvenida y de despedida de la sesión

Canción de bienvenida para Irlanda:	“Hello Song for Kids.Greeting Song for Kids.The Singing Walrus”. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=gghDRJVxFxU&vl=es
-------------------------------------	---

Canción de bienvenida para España	<p>“Hello!.Super Simple Songs”</p> <p>Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=tVlcKp3bWH8</p>
Canción de despedida para ambos contextos:	<p>See You Later, Alligator. Goodbye Song. Super Simple Songs”</p> <p>Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=UQfvAlmr5g0</p>



Materiales utilizados exclusivamente en el contexto de España

- Flashcards de las partes del cuerpo



Ilustración 28. *Timeline_Sesión5.*

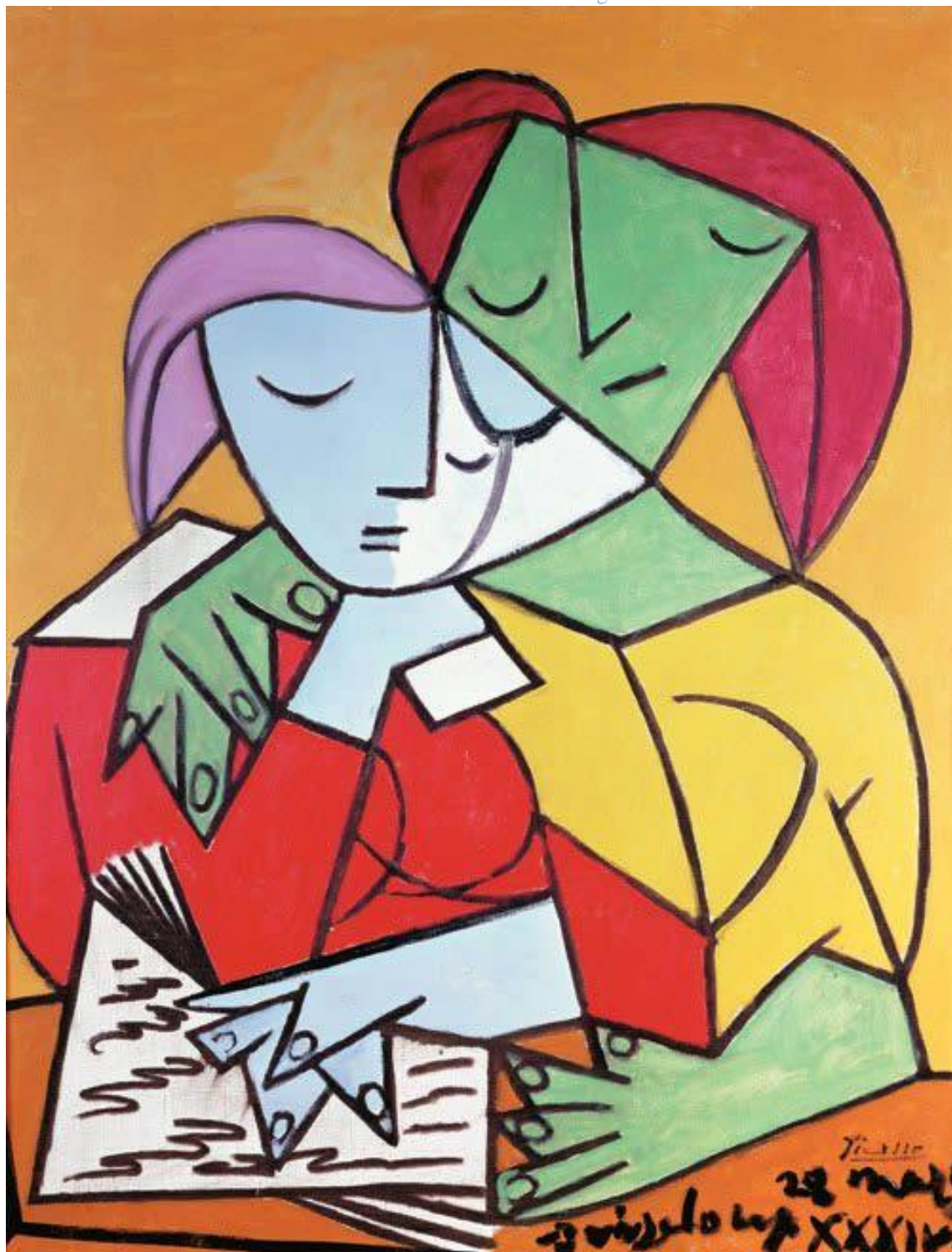


Ilustración 29. *Dos mujeres leyendo de Pablo Picasso. Sesión 5. Imagen de google (24 de enero de 2020) . Impresión a DIN-A3*



Ilustración 30.Flashcards_Parts of the body



Ilustración 31. Coloured shapes.

Adaptación a las necesidades

Referente al material de compensación a las dificultades, se utilizarían *flashcards* de todos los ítems de vocabulario a trabajar además de *realia* y los gestos en ambos

contextos si fuera necesario. Dejando así las *flashcards* visibles durante el *Cycle-task* para que los niños/as pudieran señalar en ellas su elección en caso de que no quisieran o no se acordaran del ítem a expresar.

En cuanto al material de ampliación, en el caso de que, aunque sea una actividad guiada, haya niños/as que realicen las elecciones más rápido, se les podría dejar más libertad en la finalización de la obra en ambos contextos. Así pues una vez acabada, se podrían ofrecer obras cubistas del pintor y *flashcards* de elementos presentes en las obras que tendrían que encontrar, una manera de ampliar la agudeza visual y el vocabulario en el caso de España.



Ilustración 32. *Material de compensación.*



Ilustración 33. Material de ampliación. Imágenes de google (14 de febrero de 2020)

Anexo 6 del Apéndice 2. Material perteneciente a la Sesión 6

Materiales



Materiales utilizados en ambos contextos:

- Timeline (línea del tiempo)
- Imágenes de la obra y del autor para colocar en la línea del tiempo
- Imagen de la obra
- Flashcards animales y de las partes del cuerpo
- Dispositivo para la visualización de “Destino” De Salvador Dalí y Walt Disney. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=w38cerphic4>
- Canción de bienvenida y de despedida de la sesión

Canción de bienvenida para Irlanda:	“Hello Song for Kids.Greeting Song for Kids.The Singing Walrus”. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=gghDRJVxFxU&vl=es
Canción de bienvenida para España	“Hello!.Super Simple Songs” Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=tVlcKp3bWH8

Canción de despedida para ambos contextos:	See You Later, Alligator. Goodbye Song. Super Simple Songs” Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=UQfvAlmr5g0
--	---



Ilustración 34. Timeline_Sesión6.



Ilustración 35. *Los elefantes* de Salvador Dalí. Sesión 6. Imagen de google (24 de enero de 2020). Impresión en DIN-A3

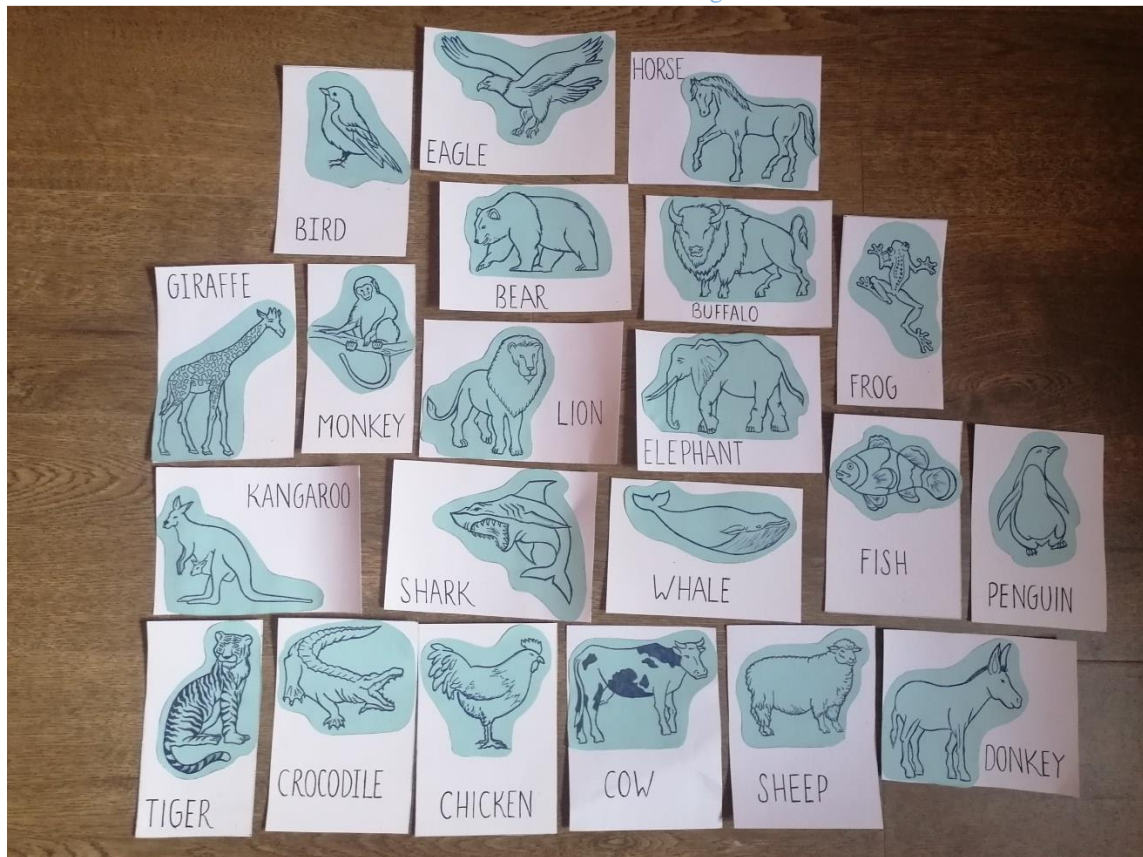


Ilustración 36. *Flashcards_animals*

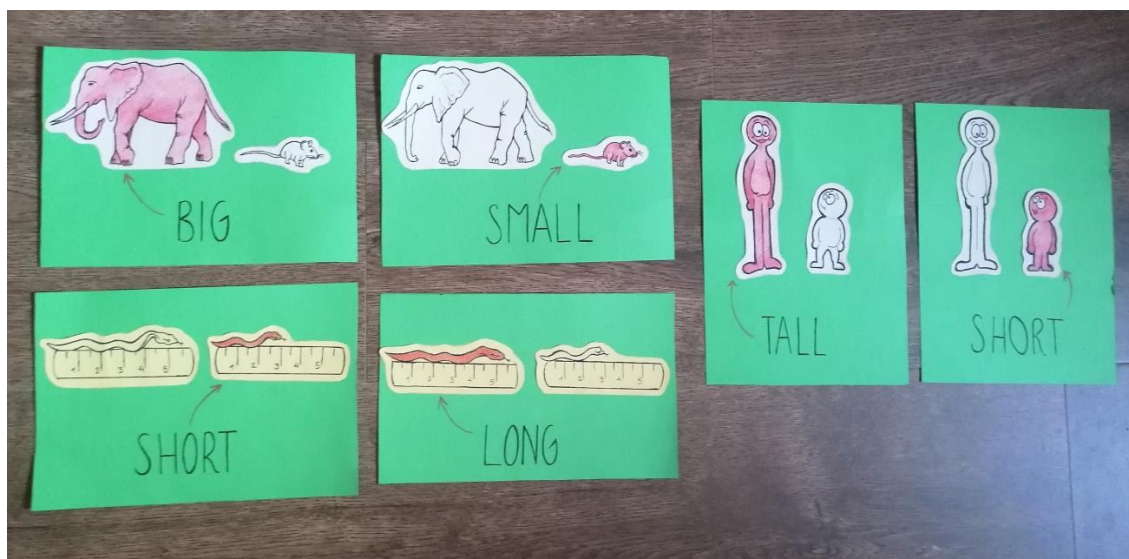


Ilustración 37. *Flashcards_Adjectives*



Ilustración 38. *Flashcards_parts of the body*





Ilustración 39. *Imágenes de Google (27 de febrero de 2020). Impresión en DIN-A3*

Adaptación a las necesidades

Referente al material de compensación a las dificultades, durante la *Pre-task*, en ambos contextos se ayudaría con el modelado de la mímica del ítem correspondiente en el caso en el que fuera necesario. En cuanto a la *Cycle-task*, si se vieran dificultades tanto en Irlanda como en España se haría un modelado por parte de la maestra (pudiendo disminuir a lo largo de la actividad) y en cuanto a la *Post-task*, cada alumno/a hablaría de acuerdo a lo que quisiese y supiese, incitando a expresarse sin forzar (algo que se hubiera hecho en todas las presentaciones a lo largo de la propuesta didáctica).

En cuanto al material de ampliación, como la actividad de creación es menos guiada que en la sesión anterior, puede haber niño/as que en ambos contextos acaben antes. En este caso, se presentarían algunos de los autorretratos surrealistas que hizo el pintor para que identificasen las partes de la cara y tras ello se les incitaría a hacerse un autorretrato utilizando las partes de animales trabajadas combinándolas con su representación gráfica. Durante la *Post-task* se les incitaría a extenderse más en la explicación de su animal fantástico (utilizando preguntas en el contexto de España para guiar la lengua) haciendo una breve presentación también de su autorretrato.





Ilustración 40. Material de ampliación. Contiene imágenes de google (27 de febrero de 2020)

Anexo 7 del Apéndice 2. Material perteneciente a la Sesión 7

Material



Materiales utilizados en ambos contextos:

- *Timeline* (línea del tiempo)
- Imágenes de la obra y del autor para colocar en la línea del tiempo
- Imagen de la obra
- *Flashcards* de las acciones (diferentes en cada contexto)
- Tablas para realizar el bingo con fichas para marcar
- Canción de bienvenida y de despedida de la sesión



Materiales utilizados exclusivamente en el contexto de España:

- *Flashcards* de las imágenes para crear la historia.



Ilustración 41. Time line. Sesión 7

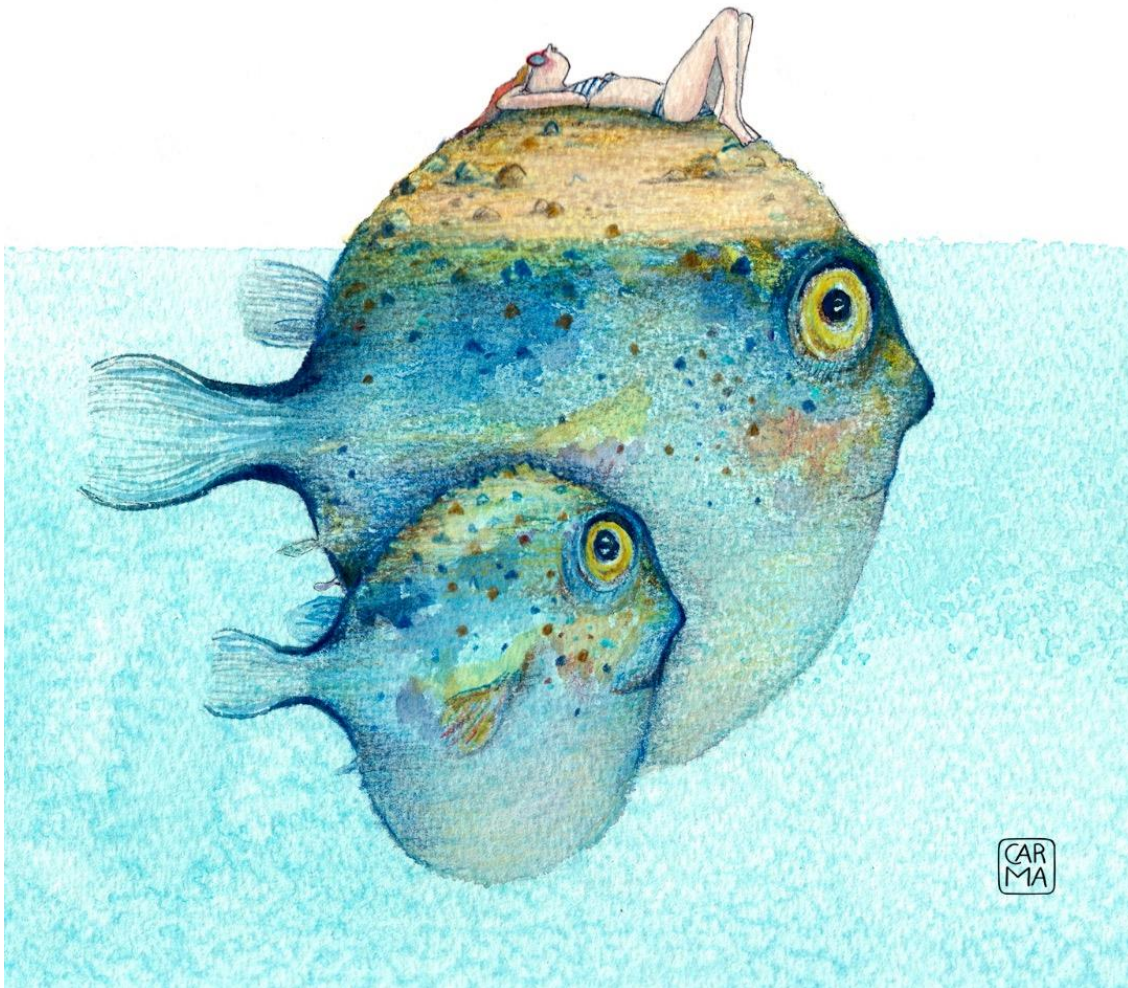


Ilustración 42. Microparaísos de Carmen. F. Agudo. Sesión 7. Imagen de google. Imagen de google (24 de enero de 2020)



Ilustración 43. *Flashcards_actions*



Ilustración 44. *Ejemplo de tabla de bingo*

Adaptación a las necesidades

Durante la *Pre-task*, en caso de necesitar procedimiento de compensación a las dificultades, en ambos contextos se ayudaría con el modelado de la mímica del ítem correspondiente, al igual que en la sesión anterior. En cuanto a la creación de la historia, en el caso de Irlanda, al ser en grupo se puede adecuar las exigencias al ritmo de los alumnos, pidiendo elección de acciones a los más pequeños y un desarrollo de la acción a los más mayores (siendo este el material de ampliación); y en el caso de España podría pasar la maestra por los grupos para verificar y preguntar por las acciones que van primero o después (para comprobar la comprensión de la tarea o para incentivar el uso

de la lengua, siendo este último el material de ampliación). No se esperan dificultades en la dramatización en la *Post-task* al ser guiada en ambos contextos por el input oral y visual.

Anexo 8 del Apéndice 2. Material perteneciente a la Sesión 8

Materiales



Materiales utilizados en ambos contextos:

- *Timeline* (línea del tiempo) completa con las imágenes de la obras y de autores
- Murales de las 7 sesiones con la sobras trabajadas y el reflejo de las actividades (ya sea en foto o pegando las creaciones hechas)
- Obstáculos para crear un sencillo circuito en el espacio del aula
- Canción de bienvenida y de despedida de la sesión

Canción de bienvenida para Irlanda:	“Hello Song for Kids.Greeting Song for Kids.The Singing Walrus”. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=gghDRJVxFxU&vl=es
Canción de bienvenida para España	“Hello!.Super Simple Songs” Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=tVlcKp3bWH8
Canción de despedida para ambos contextos:	See You Later, Alligator. Goodbye Song. Super Simple Songs” Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=UQfvAlmr5g0

No se han podido reflejar los tangible outcomes en forma de mural de las sesiones implementadas en Irlanda ya que por protección al menor las fotos se realizaron con un dispositivo del centro y a causa del COVID-19 permanece cerrado.

Adaptación a las necesidades

Al ser un proceso guiado por la maestra y en grupo (de manera que en ambos contextos unos pueden ayudar a otros), que se basa en las formas lingüísticas y los conceptos abordados, recordados y asimilados sesión por sesión, cuyo input visual tienen que presentar por lo que en él se pueden apoyar para utilizar la lengua, se entiende que no será necesario material complementario.

APÉNDICE 3. COMPETENCIAS Y CONTRIBUCIÓN A LOS CONTENIDOS DEL CURRÍCULO POR SESIONES

Toda la información recogida en las tablas que se muestran a continuación procede de *Aistear. Creatchuraclam na Luath-Óige. The Early Childhood Curriculum Framework* y de la orden del 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte por la que se aprueba el currículo de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

<p>SESIÓN 1: “What is art? let's know its origin”</p>	<p>DESTREZA PARA LA <i>FINAL TASK</i>: Conocer el arte como medio para conocer y expresar formas, figuras y colores Arte rupestre</p>
<p>CONTEXTO IRLANDA: SESIÓN IMPLEMENTADA</p>	<p>CONTEXTO ESPAÑA: DISEÑO PARA FUTURA IMPLEMENTACIÓN</p>
<p>FORMAS LINGÜÍSTICAS TRABAJADAS</p> <p>Conocimiento previo de vocabulario:</p> <p>-<i>Colours</i>: yellow, red, orange, brown, blue, pink, green, purple, white, black</p> <p>-<i>Shapes</i>: circle, triangle, square, rectangle, diamond</p> <p>-<i>Figures</i>: a hand, a man, a woman, a child, a buffalo a deer, a horse, a bow, an arrow... (and other animals that they want to draw)</p> <p>Estructuras gramaticales a usar :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación [1]: [Subject + verb to be + a + colour + noun] “this is a red horse” - Opinión [2]: [Subject + (don't) verb like+ concrete object] “I like the horse”/ “I don't like the colours”) - Comprensión y uso del imperativo [3]: [Draw/ make +a + colour + shape/figure] “Draw/ make a purple circle” 	<p>FORMAS LINGÜÍSTICAS TRABAJADAS</p> <p>Conocimiento previo de vocabulario:</p> <p>-<i>Colours</i>: yellow, red, orange, brown, blue, green, white, black</p> <p>-<i>Shapes</i>: circle, triangle, square, rectangle</p> <p>Conocimiento de vocabulario que se incentive a usar:</p> <p>-<i>Figures</i>: a hand, a man, a woman, an animal (a buffalo, a deer, a horse...), other animals that they know and they want to draw (a cat, a dog, a bird...)</p> <p>Estructuras gramaticales a usar :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación [4]: [Subject + verb to be + colour/ noun] “This is red”/ “This is a man” - Opinión [5]: [Subject + (don't) verb like+ object] “I like it”/ “I don't like it”)
<p>FORMAS ARTÍSTICAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión y realización gráfica de las formas geométricas básicas para crear figuras - Utilización de las formas geométricas básicas para la realización de una figura (primero de forma guiada por medio del imperativo por parte del maestro/a o de un alumno y posteriormente de forma libre) 	<p>FORMAS ARTÍSTICAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión oral en la lengua extranjera de colores, formas y figuras presentes en una imagen de arte rupestre para su posterior expresión gráfica. - Ser capaz de expresar gráficamente los colores y formas de manera guiada (siguiendo la forma y el color expresados por la maestra) o de manera libre.

COMPETENCIAS BÁSICAS A ADQUIRIR		CONTRIBUCIÓN A LOS BLOQUES DE CONTENIDO Y CONTENIDOS DEL CURRÍCULO		COMPETENCIAS BÁSICAS A ADQUIRIR		CONTRIBUCIÓN A LOS BLOQUES DE CONTENIDO Y CONTENIDOS DEL CURRÍCULO	
Competencia Comunicativa	<i>Competencia lingüística</i> Expresión del vocabulario de formas, figuras y colores con la estructura de identificación [1] para analizar una imagen de arte rupestre, utilizando también las expresiones de opinión y gusto [2]. Comprensión y producción de la construcción gramatical del imperativo [3] utilizando esos ítems de vocabulario para recibir y dar instrucciones en un contexto de creación conjunta de arte rupestre.	"Well being"	<i>Aim 2: Children will be as healthy and fit as they can be.</i> Learning goal 3: discover, explore and refine gross and fine motor skills <i>Aim 3: Children will be creative and spiritual.</i> Learning goal 1: express themselves creatively and experience the arts	Competencia Comunicativa	<i>Competencia lingüística,</i> Uso del vocabulario relativo a colores, formas y figuras para su identificación en una obra de arte rupestre incentivando el uso de la estructura de identificación [4] con el objetivo de describir una obra de arte rupestre, de dar instrucciones o de presentar una obra creada en gran grupo. Comprensión y utilización de la forma lingüística de opinión [5] para expresar si algo le gusta o no.	"Conocimiento de sí mismo y autonomía personal"	<i>Bloque II: Juego y movimiento</i> -Gusto por el juego en sus distintas formas. Confianza en sus propias posibilidades de acción, participación e interés en los juegos y en las actividades motrices, mostrando cada vez mayor esfuerzo personal.
	<i>Competencia pragmático discursiva</i> Expresión de conceptos, ideas y opiniones, respetando los turnos de palabras así como la expresión de los otros, de acuerdo al material	"Identity and belonging"	<i>Aim 3 Children will be able to express their rights and show an understanding and regard for the identity, rights and views of others.</i> Learning goal 3: interact, work co-operatively, and help others <i>Aim 4 Children will see themselves as capable</i>		<i>Competencia pragmático discursiva</i> Expresión de conceptos y gustos respetando los turnos de palabras así como la expresión de los otros, de acuerdo al material visual de arte rupestre que se presenta		<i>Bloque III: La actividad y la vida cotidiana.</i> -Adquisición progresiva de hábitos elementales de organización, constancia, atención, iniciativa y esfuerzo. Valoración y gusto por el trabajo bien hecho por uno mismo y por los demás. -Habilidades para la interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con

	visual de arte rupestre que se presenta con el objetivo de identificar elementos que puedan ser traspasados a su propia creación de arte rupestre. Actuación adecuada ante la instrucción dada o producción adecuada de acuerdo al elemento que se pretende realizar para la creación del propio arte rupestre.		learners. Learning goal 5: experience learning opportunities that are based on personal interests, and linked to their home, community and culture		con el objetivo de identificar elementos que puedan ser traspasados a su propia creación de arte rupestre. Comprensión de formas y colores para representar gráficamente lo que la maestra expresa o expresar libremente y presentarlo después identificando las figuras y colores que se ajusten a lo representado.		las personas adultas y con los iguales.
	<i>Competencia sociocultural e intercultural</i> Acercamiento al conocimiento del inicio del arte en el arte rupestre, presente en las culturas de ambos contextos (Irlanda y España) aunque en Irlanda solo se conserven monumentos <i>Competencia reflexivo experiencial</i> Análisis de figuras, formas y colores	“Communicating”	<i>Aim 2: Children will use language</i> Learning goal 1: interact with other children and adults by listening, discussing and taking turns in conversation <i>Aim 3 Children will broaden their understanding of the world by making sense of experiences through language.</i> Learning goal 3. build awareness of the variety of symbols (pictures, print, numbers) used to communicate, and		<i>Competencia sociocultural e intercultural</i> Acercamiento al conocimiento del inicio del arte en el arte rupestre, cuyas pinturas al ser algo conservado en importancia en el contexto Español, puede ser conocido y cercano para los niños/as españoles. <i>Competencia reflexivo</i>	“Conocimiento del entorno”	<i>Bloque I: Medio físico: elementos, relaciones y medida</i> -percepción de atributos y cualidades de objetos y materiales. Interés por la clasificación de elementos y por explorar sus cualidades y grados. Expresión oral y representación gráfica. <i>Bloque III. La cultura y la vida en sociedad.</i> -Utilización de habilidades cooperativas para conseguir un resultado común: iniciativa en la presentación de ideas, respeto a las contribuciones ajenas, argumentación de las propuestas, flexibilidad ante los cambios y planificación de tareas

	presentes en el arte prehistórico, incentivando además a la expresión del conocimiento previo que se tiene sobre esta etapa de la historia, y acercando así la relación entre el arte y sus inicios hace mucho tiempo (algo en lo que ayudará el soporte visual de la línea del tiempo). Exploración de las capacidades motoras finas propias para crear formas y figuras de diferentes formas, tamaños y colores.		understand that these can be read by others <i>Aim 4 Children will express themselves creatively and imaginatively.</i> Learning goal 2. express themselves through the visual arts using skills such as cutting, drawing, gluing, sticking, painting, building, printing, sculpting, and sewing		<i>experiencial</i> Identificación de figuras, formas y colores presentes en el arte prehistórico acercándose a la relación entre el arte y sus inicios hace mucho tiempo (algo en lo que ayudará el soporte visual de la línea del tiempo) Relación de la lengua extranjera con las capacidades motoras finas propias para crear figuras de diferentes colores.		-Identificación de algunos cambios en el modo de vida y costumbres en relación con el paso del tiempo.
		“Exploring and thinking”	<i>Aim 1 Children will learn about and make sense of the world around them.</i> Learning goal 5: develop a sense of time, shape, space, and place <i>Aim 2 Children will develop and use skills and strategies for observing, questioning, investigating, understanding,</i>			“Los lenguajes: comunicación y representación”	<i>Bloque I: El lenguaje verbal</i> a) Hablar, escuchar y conversar -Uso progresivo y acorde con la edad, de léxico variado y con creciente precisión; estructuración apropiada de frases, entonación adecuada y pronunciación clara -Interés por participar en interacciones orales en la lengua extranjera en rutinas y situaciones habituales de comunicación. <i>Bloque III: Lenguaje</i>
Competencia en autonomía e iniciativa personal e	Fortalecimiento de la autonomía para analizar formas, figuras y colores y valorar la obra de arte			Competencia en autonomía e iniciativa personal e	Fortalecimiento de la autonomía para analizar figuras, formas y colores y valorar la obra de arte		

inicio de la actitud crítica	rupestre así como para elegir cómo hacerla o comprender y actuar en base a la guía de otros y crear una obra en conjunto.		<i>negotiating, and problemsolving, and come to see themselves as explorers and thinkers.</i> Learning goal 1. recognise patterns and make connections and associations between new learning and what they already know	inicio de la actitud crítica	rupestre en la lengua extranjera y con ello ser capaz de expresar gráficamente formas y figuras de manera guiada o libre y crear así una obra en gran grupo.		<i>artístico</i> -Observación, descubrimiento y exploración de algunos elementos que configuran en el lenguaje plástico (punto, línea, forma, color, textura, espacio...)
Competencia matemática	Identificación del aprendizaje previo sobre formas, figuras y colores presentes en el arte rupestre para iniciar el aprendizaje de descripción de una obra.		<i>Aim 3 Children will explore ways to represent ideas, feelings, thoughts, objects, and actions through symbols.</i>	Competencia matemática	Identificación y diferenciación del aprendizaje hecho sobre figuras, formas y colores presentes en el arte rupestre para el aprendizaje de descripción de una obra		-Planificación, desarrollo y comunicación de obras plásticas realizadas con materiales específicos e inespecíficos.
Competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico	Conocimiento de parte del patrimonio cultural y natural del ser humano para conocer el inicio del arte y el entorno de esa etapa histórica.		Learning goal 2. become familiar with and associate symbols (pictures, numbers, letters, and words) with the things they represent	Competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico	Conocimiento de parte del patrimonio cultural y natural del ser humano para conocer el inicio del arte y el entorno de esa etapa histórica.		Valoración de los trabajos en equipos.
Participación activa en la vida del aula desarrollando la competencia	Descripción conjunta de las formas y figuras con sus colores y tamaños, respetando las opiniones y expresiones de los demás, para que a partir			Participación activa en la vida del aula desarrollando la competencia de aprender a	Descripción conjunta de las formas y figuras con sus colores, respetando las opiniones y expresiones de los demás, para que a partir		

de aprender a aprender	de esa identificación se cree un <i>tangible outcome</i> en conjunto en el que los alumnos seleccionan, utilizan y elaboran el contenido trabajado.			aprender	de esa identificación se cree un <i>tangible outcome</i> en conjunto en el que los alumnos seleccionan, utilizan y elaboran el contenido trabajado.		
------------------------	---	--	--	----------	---	--	--

Tabla 1 del Apéndice 3: Competencias, formas lingüísticas y artísticas y contribución a los contenidos del currículo de la Sesión 1

SESIÓN 2: “Let’s look in the mirror!”	DESTREZA PARA LA FINAL TASK: Aprender a ser guía: ser capaz de describir una figura en una obra de arte. “Las Meninas” de Diego Velázquez	
CONTEXTO IRLANDA: SESIÓN IMPLEMENTADA	CONTEXTO ESPAÑA: DISEÑO PARA FUTURA IMPLEMENTACIÓN	
<p>FORMAS LINGÜÍSTICAS TRABAJADAS</p> <p>Vocabulario:</p> <p><i>-Emotions:</i> happy/sad, calm/angry, surprised, afraid/confident, bored/exited, hot/cold, tired,sleepy,sick, hungry, thirsty...(others that they know)</p> <p><i>-Physical adjectives:</i> tall/short, big /small</p> <p><i>-Clothes vocabulary:</i> t-shirt, sweater/jumper, shirt, blouse, jacket, coat, scarf, globes, hat, trousers, socks, boots, trainers, shoes, dress, skirt...(others that they know)</p> <p>Estructuras gramaticales a usar :</p> <p>- Descripción de primera persona en presente [6] [Subject + verb to be (present simple) + adjective] “I am happy/ tall...” [Subject + verb wear (present continuous)+ noun (clothes vocabulary)] “I am wearing a t-shirt”</p> <p>-Descripción de tercera persona en presente [7] [Subject + verb to be (present simple) + adjective] “She is happy/ tall...” [Subject + verb wear (present continuous)+ noun (clothes vocabulary)] “She is wearing a dress”</p> <p>Estructuras gramaticales que se incentiva su uso:</p> <p>-Descripción de primera persona en pasado [8] [Subject + verb to be (past simple) + adjective] “I was sad/ small” [Subject + verb wear (past continuous)+ noun (clothes vocabulary)] “I was wearing a nappy”</p> <p>* Imperativo utilizado en la sesión anterior para guiar la representación gráfica de sí mismo si fuera necesario [3]</p>	<p>FORMAS LINGÜÍSTICAS TRABAJADAS:</p> <p>Vocabulario:</p> <p><i>-Emotions:</i> happy/sad, angry, surprised, afraid, bored, hot/cold, tired</p> <p><i>-Physical adjectives:</i> tall/short, big /small</p> <p><i>-Clothes vocabulary:</i> t-shirt, sweater, coat, scarf, globes, hat, trousers, socks, boots</p> <p>Estructuras gramaticales a usar</p> <p>-Descripción de primera persona en presente [9] [Subject + verb to be (present simple) + adjective] “I am happy/ tall...”</p> <p>-Descripción de tercera persona en presente [10] [Subject + verb to be (present simple) + adjective] “She is happy/ tall...”</p> <p>Estructuras gramaticales que se incentiva su uso:</p> <p>-Descripción de primera persona en presente [11] [Subject + verb wear (present continuous)+ noun (clothes vocabulary)] “I am wearing a t-shirt”</p> <p>-Descripción de tercera persona en presente [12] [Subject + verb wear (present continuous)+ noun (clothes vocabulary)] “She is wearing a dress”</p>	

FORMAS ARTÍSTICAS TRABAJADAS				FORMAS ARTÍSTICAS TRABAJADAS			
<ul style="list-style-type: none">- Comprensión del arte como la antigua fotografía, como el elemento para que las personas y los momentos perduraran a lo largo de la historia.- Utilizar el uso del espejo de la obra para describirse a sí mismo y a un tercero- Utilización de los elementos analizados en la sesión anterior (formas, tamaños y colores) para la representación gráfica propia				<ul style="list-style-type: none">- Utilizar el uso del espejo de la obra para describirse a sí mismo y a un tercero.- Utilización de los elementos analizados en la sesión anterior (formas, tamaños y colores) para la representación gráfica propia			
COMPETENCIAS BÁSICAS A ADQUIRIR		CONTRIBUCIÓN A LOS BLOQUES DE CONTENIDO Y CONTENIDOS DEL CURRÍCULO		COMPETENCIAS BÁSICAS A ADQUIRIR		CONTRIBUCIÓN A LOS BLOQUES DE CONTENIDO Y CONTENIDOS DEL CURRÍCULO	
Competencia Comunicativa	<i>Competencia lingüística</i> Uso de la primera [6] y tercera persona [7] para la descripción propia o de un tercero física y emocional, utilizando el vocabulario de emociones, adjetivos y prendas de vestir expuesto, además de otros ítems que el alumno/a conozca. Ser expuesto y/o estimulado al uso del pasado simple o compuesto [8] (si se ha expresado adecuadamente en el	"Well being"	<i>Aim 1 Children will be strong psychologically and socially.</i> Leaning goal 2. be aware of and name their own feelings, and understand that others may have different feelings <i>Aim 2 Children will be as healthy and fit as they can be.</i> Learning goal 2. be aware of their bodies, their bodily functions, and their changing abilities	Competencia Comunicativa	<i>Competencia lingüística</i> Identificación y utilización del vocabulario relativo a emociones y adjetivos para la descripción por imitación usando el input de la maestra en la diferenciación de la primera y tercera persona (utilizando el presente simple) para la descripción propia o de un tercero [9 y 10]. Ser motivado por imitación al uso de la descripción en primera y tercera persona con el	“Conocimiento de sí mismo y autonomía personal”	<i>Bloque I: El cuerpo y la propia imagen</i> -El cuerpo humano. Exploración del propio cuerpo. Identificación y aceptación progresiva de las características propias y de los demás. Descubrimiento y progresivo afianzamiento del esquema corporal. -Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás. Control progresivo de los propios sentimientos
		“Identity and belonging”	<i>Aim 1 Children will have strong self-identities and will feel</i>				

	<p>presente de acuerdo a la persona y el tiempo) para la descripción propia de una foto de cuando era pequeño.</p> <p><i>Competencia pragmático discursiva</i> Ajuste de la descripción con la intención de adecuarla al contexto (cuadro, compañero/a, foto o reflejo) utilizando la persona y tiempo adecuado, así como ajustando lo que se dice a la realidad que se percibe (tamaños, colores, formas)</p> <p><i>Competencia sociocultural e intercultural</i> Ser motivado a observar las diferencias físicas</p>		<p><i>respected and affirmed as unique individuals with their own life stories.</i> Learning goal 3: understand that as individuals they are separate from others with their own needs, interests and abilities</p> <p><i>Aim 4 Children will see themselves as capable learners</i> Learning goal 2. show an awareness of their own unique strengths, abilities and learning styles, and be willing to share their skills and knowledge with others</p>		<p>presente continuo en base al input de la maestra y usando el vocabulario de las prendas de vestir [11 y 12].</p> <p><i>Competencia pragmático discursiva</i>, Ajuste a la estructura gramatical de persona adecuada de acuerdo al objeto descrito para ser motivado a usar esas estructuras en otros contextos (reflejo, imagen y compañero). Así como identificar colores, figuras, emociones, adjetivos y prendas de vestir ajustándose a la realidad que se percibe.</p> <p><i>Competencia sociocultural e intercultural</i></p>		<p>y emociones. -Aceptación y valoración ajustada y positiva de sí mismo, de las posibilidades y limitaciones propias.</p>
		“Communicating”	<p><i>Aim 2 Children will use language.</i> Learning goal 3. use an expanding vocabulary of words and phrases, and show a growing understanding of syntax and meaning</p>			“Conocimiento del entorno”	<p><i>Bloque III: La cultura y la vida en sociedad</i> - Toma de conciencia de la necesidad de la existencia y funcionamiento de grupos sociales de pertenencia mediante ejemplo del papel que desempeñan en su vida cotidiana. Valoración de las relaciones afectivas que en ellos se establecen y respeto por las normas que rigen la convivencia. -Identificación de</p>

	entre la Menina del cuadro (época barroca) y la descripción física propia para hacer un acercamiento a los cambios con el paso del tiempo a lo largo de la historia. Acercando también a la comprensión del arte de esa época como la fotografía actual, entendiendo esa imagen como una estampa familiar.		Learning goal 6. be positive about their home language, and know that they can use different languages to communicate with different people and in different situations. <i>Aim 4 Children will express themselves creatively and imaginatively.</i> Learning goal 2. express themselves through the visual arts using skills such as cutting, drawing, gluing, sticking, painting, building, printing, sculpting, and sewing		Ser motivado a observar las diferencias físicas entre la Menina del cuadro (época barroca) y la descripción física propia para hacer un acercamiento a los cambios con el paso del tiempo a lo largo de la historia. <i>Competencia reflexivo experiencial</i> Ser incentivado a tener en cuenta los adjetivos definidos en la propia descripción para la representación gráfica propia.		algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo
	<i>Competencia reflexivo experiencial</i> Ser incentivado a tener en cuenta los adjetivos definidos en la propia descripción para la representación gráfica propia.	“Exploring and thinking”	<i>Aim 1 Children will learn about and make sense of the world around them.</i> Learning goal 2.			“Los lenguajes: comunicación y representación”	<i>Bloque I: El lenguaje verbal</i> a) Hablar, escuchar y conversar -Uso progresivo y acorde con la edad, de léxico variado y con creciente precisión; estructuración apropiada de frases, entonación adecuada y pronunciación clara

			demonstrate a growing understanding of themselves and others in their community				-Interés por participar en interacciones orales en la lengua extranjera en rutinas y situaciones habituales de comunicación.
Competencia en autonomía e iniciativa personal	Analizar su propio cuerpo desarrollando así una imagen ajustada de sí mismo diferente a la suya del pasado y a la descripción de un tercero.		<i>Aim 2 Children will develop and use skills and strategies for observing, questioning, investigating, understanding, negotiating, and problem solving, and come to see themselves as explorers and thinkers.</i>	Competencia en autonomía e iniciativa personal	Analizar su propio cuerpo desarrollando así una imagen ajustada de sí mismo diferente a la descripción de un tercero.		<i>Bloque III: Lenguaje artístico</i>
Competencia matemática	Diferenciación de figuras, formas y colores presentes en la descripción propia para poder realizar la representación gráfica.		<i>Learning goal 1. recognise patterns and make connections and associations between new learning and what they already know</i>	Competencia matemática	Recuerdo de las formas lingüísticas para nombrar figuras, formas y colores presentes en la descripción propia para poder realizar la representación gráfica.		-Expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias o fantasías, a través del dibujo y de producciones plásticas realizadas con distintos materiales, utensilios y técnicas, con finalidad creativa y decorativa.
Competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico y percepción del espacio físico	Observación para la descripción ajustada de un cuadro, una foto y un reflejo, siendo incentivado a explorar las diferencias físicas de		<i>Learning goal 2. gather and use information</i>	Competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico y	Observación para la descripción ajustada de un cuadro y un reflejo, siendo incentivado a explorar las diferencias		

	las figuras de cada imagen, haciendo un acercamiento también a la observación de diferencias del entorno físico entre la época del cuadro y la actualidad.		from different sources using their increasing cognitive, physical and social skills	percepción del espacio físico	físicas de las figuras de cada imagen, haciendo un acercamiento también a la observación de diferencias del entorno físico entre la época del cuadro y la actualidad.		
Participación activa en la vida del aula desarrollando la competencia de aprender a aprender	Adquisición de herramientas de producción para adecuar la descripción a la persona, haciendo una elección de las estructuras a utilizar.			Participación activa en la vida del aula desarrollando la competencia de aprender a aprender	Adquisición de herramientas de producción para adecuar la descripción a la persona, haciendo una elección, a partir del input de la maestra, de las estructuras a utilizar		

Tabla 2 De Apéndice 3. Competencias, formas lingüísticas y artísticas y contribución a los contenidos del currículo de la Sesión 2

SESIÓN 3: “Follow me”		DESTREZA PARA LA FINAL TASK: Aprender a ser guía: ¿cómo guiar a los visitantes? “La gallinita ciega” de Francisco de Goya					
CONTEXTO IRLANDA: SESIÓN IMPLEMENTADA				CONTEXTO ESPAÑA: DISEÑO PARA FUTURA IMPLEMENTACIÓN			
FORMAS LINGÜÍSTICAS TRABAJADAS Vocabulario: - <i>Numbers</i> 1- (5-10) - <i>Directions:</i> right, left, ahead back - <i>Actions:</i> running, jumping, dancing, walking, riding a horse, hiking, climbing, swimming, tip-toe, hopping, skiing o ice-skating, canoeing. Estructuras gramaticales a usar: - Comprensión y uso del imperativo para guiar [13]: [verb to go + to + the direction] “Go to the right” - Comprensión y uso de instrucciones completas en imperativo [14]: [verb to go + number of steps (+ action) + the direction] “Go 5 steps (running) to the right”				FORMAS LINGÜÍSTICAS TRABAJADAS Vocabulario - <i>Numbers</i> 1-5 - <i>Directions:</i> right, left, ahead back Estructuras gramaticales a usar: - Comprensión y uso del imperativo para guiar [15]: [verb to go + to + the direction] “Go to the right” Estructuras gramaticales que se incentiva su uso: - Comprensión y uso de instrucciones completas en imperativo [16]: [verb to go + number of steps + the direction] “Go 5 steps right”			
FORMAS ARTÍSTICAS TRABAJADAS - Comprensión del juego tradicional como una temática del arte				FORMAS ARTÍSTICAS TRABAJADAS - Comprensión del juego tradicional como una temática del arte			
COMPETENCIAS BÁSICAS A ADQUIRIR		CONTRIBUCIÓN A LOS BLOQUES DE CONTENIDO Y CONTENIDOS DEL CURRÍCULO		COMPETENCIAS BÁSICAS A ADQUIRIR		CONTRIBUCIÓN A LOS BLOQUES DE CONTENIDO Y CONTENIDOS DEL CURRÍCULO	
Competencia Comunicativa	Competencia lingüística Diferenciación de las direcciones básicas de	"Well being"	Aim 2 Children will be as healthy and fit as	Competencia Comunicativa	Competencia lingüística Diferenciación del vocabulario relativo a las	“Conocimiento de sí mismo y autonomía	Bloque I: el cuerpo y la propia imagen

	orientación para utilizarlas con el imperativo del verbo “ir” [13] con el objetivo de expresarlas o actuar en base a ellas en instrucciones durante el juego, para que así puedan ser adquiridas y utilizadas en otros contextos. Ser motivado a usar estas instrucciones especificando número de pasos y tipo de acción [14],siguiendo la estructura de modelo del input de la maestra <i>Competencia pragmático discursiva</i> Comprender y actuar o producir una instrucción utilizando la estructura utilizada en el input de la maestra en cuanto al verbo en imperativo, dirección y acción a ejecutar con el objetivo de guiar o ser guiado en el juego.		<i>they can be.</i> Learning goal 1. gain increasing control and co-ordination of body movements <i>Aim 4 Children will have positive outlooks on learning and on life.</i> Learning goal 1. show increasing independence, and be able to make choices and decisions Learning goal 4. motivate themselves, and welcome and seek challenge		cuatro direcciones básicas para, junto con la estructura de imperativo del verbo “ir” [15], poder ser expresadas o comprendidas seguidas de una acción en el contexto de juego, con el objetivo de que estas instrucciones sean asentadas para poder usarlas en otros contextos. Ser motivado a utilizar esta estructura especificando el número de pasos [16], siguiendo la estructura de modelo del input de la maestra <i>Competencia pragmático discursiva,</i> Comprender y actuar o producir una instrucción imitando el input de la maestra para el uso del imperativo y la dirección a la que dirigir con el objetivo de guiar o ser guiado en el juego. <i>Competencia</i>	personal”	-El cuerpo humano. Exploración del propio cuerpo. Identificación y aceptación progresiva de las características propias y de los demás. Descubrimiento y progresivo afianzamiento del esquema corporal. - Utilización de los sentidos en la exploración del cuerpo y de la realidad exterior e identificación y expresión de las sensaciones y percepciones que se obtienen. <i>Bloque II. Juego y movimiento</i> -Exploración y valoración de las posibilidades y limitaciones perceptivas, motrices y expresivas propias y de los demás. Iniciativa para aprender habilidades motrices nuevas. -Nociones básicas de coordinación, control y orientación de movimientos.
		“Identity and belonging”	<i>Aim 1 Children will have strong self-identities and will feel respected and affirmed as unique individuals with their own life stories.</i> Learning goal 1. build respectful relationships with others				

	<p><i>Competencia sociocultural e intercultural y reflexivo experiencial</i></p> <p>Identificar el juego como una temática del arte y como un elemento presente también en otras épocas de la historia, para descubrir un juego tradicional de la cultura española.</p>		<p>Learning goal 6. express their own ideas, preferences and needs, and have these responded to with respect and consistency.</p> <p><i>Aim 3 Children will be able to express their rights and show an understanding and regard for the identity, rights and views of others</i></p> <p>Learning goal 3. interact, work co-operatively, and help others</p>		<p><i>sociocultural e intercultural y reflexivo experiencial</i></p> <p>Identificar el juego como una temática del arte y como un elemento presente en otras épocas de la historia para desarrollar la segunda lengua por medio de un juego tradicional de la cultura propia.</p>	<p>-Comprensión y aceptación de reglas para jugar, participación en su regulación y valoración de la necesidad y el papel del juego como medio de disfrute y relación con los demás.</p> <p><i>Bloque III: La actividad y la vida cotidiana</i></p> <p>-Conocimiento y respeto por las normas que regulan la vida cotidiana. Planificación secuenciada de la acción para resolver tareas y seguimiento de su desarrollo. Aceptación de las posibilidades y limitaciones propias y ajenas en la realización de las mismas.</p>
						<p>“Conocimiento del entorno”</p> <p><i>Bloque I: Medio físico: elementos, medidas y relaciones</i></p> <p>-Aproximación a la serie</p>

							numérica y su utilización oral para contar. Observación y toma de conciencia de los números en la vida cotidiana. Representación gráfica de la cuantificación mediante códigos convencionales y no convencionales. -Situación de sí mismo y de los objetos en el espacio. Posiciones relativas. Realización de desplazamientos orientados. Interés y curiosidad por los diferentes recursos de localización espacial.
		"Communicating"	<p><i>Aim 1 Children will use non-verbal communication skills.</i> Learning goal 5. combine non-verbal and verbal communication to get their point across</p> <p><i>Aim 2 Children will use language.</i> Learning goal 6. be positive about their home language, and know that they can use different languages to communicate with different people and in different situations.</p> <p><i>Aim 3 Children will broaden their understanding of the world by making sense of experiences through</i></p>				<p>Bloque III. La cultura y la vida en sociedad</p> <p>-Toma de conciencia de la necesidad de la existencia y funcionamiento de grupos sociales de pertenencia mediante ejemplo del papel que desempeñan en su vida cotidiana. Valoración de las relaciones afectivas que en</p>

			language. Learning goal 1. use language to interpret experiences, to solve problems, and to clarify thinking, ideas and feelings				ellos se establecen y respeto por las normas que rigen la convivencia. -Reconocimiento de algunas señas de la identidad cultural de Aragón e interés por participar en actividades sociales y culturales.
Competencia en autonomía e iniciativa personal unida a la competencia social	Elección en la utilización de los números, las direcciones y las acciones para guiar a un compañero/a hasta un objetivo; así como la comprensión de esos ítems en las instrucciones de otros para actuar al respecto.	“Exploring and thinking”	<p><i>Aim 1 Children will learn about and make sense of the world around them.</i></p> <p>Learning goal 1: engage, explore and experiment in their environment and use new physical skills including skills to manipulate objects and materials</p>	Competencia en autonomía e iniciativa personal unida a la competencia social	Elección en la utilización de los números, las direcciones y las acciones para guiar a un compañero/a hasta un objetivo; así como la comprensión de esos ítems en las instrucciones de otros para actuar al respecto.		
Competencia matemática	Relación entre la cantidad, el número de pasos y la percepción espacial para realizar bien las instrucciones. Así como tener en cuenta el orden sintáctico para expresar la instrucción.			Competencia matemática	Relación entre la cantidad, el número de pasos y la percepción espacial para realizar bien las instrucciones.. Así como tener en cuenta el orden sintáctico para expresar la instrucción.	“Los lenguajes: comunicación y representación”	<p><i>Bloque I: Lenguaje verbal</i></p> <p>a) Escuchar, hablar y conversar</p> <p>-Uso progresivo y acorde con la edad, de léxico variado y con creciente</p>
Competencia de conocimiento e	Ubicación de sí mismo en el espacio e			Competencia	Ubicación de sí mismo		

interacción con el mundo físico y percepción del espacio físico	identificar las direcciones para actuar y guiar conforme a ello.		<i>risk-taking</i> . Learning goal 1. demonstrate growing confidence in being able to do things for themselves	de conocimiento e interacción con el mundo físico y percepción del espacio físico.	en el espacio e identificar las direcciones para actuar y guiar conforme a ello.		precisión; estructuración apropiada de frases, entonación adecuada y pronunciación clara -Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, para expresar y comunicar ideas y sentimientos y para regular la propia conducta y la de los demás. Interés y gusto por expresarse. Interés por participar en interacciones orales en la lengua extranjera en rutinas y situaciones habituales de comunicación.
Participación activa en la vida del aula desarrollando la competencia de aprender a aprender	Actitud positiva y participativa ante el rol de guiar y ser guiado, para utilizando las estrategias de otros o las propias actuar sobre lo aprendido.			Participación activa en la vida del aula desarrollando la competencia de aprender a aprender	Actitud positiva y participativa ante el rol de guiar y ser guiado, para utilizando las estrategias de otros o las propias actuar sobre lo aprendido.		<i>Bloque VI. Lenguaje corporal</i> -Utilización, con la intención comunicativa y expresiva, de las posibilidades motrices del propio cuerpo con relación al espacio y al tiempo, ajustando progresivamente el propio movimiento a los

							objetos y a los otros.
--	--	--	--	--	--	--	------------------------

Tabla 3 del Apéndice 3: *Competencias, formas lingüísticas y artísticas y contribución a los contenidos del currículo de la Sesión 3*

SESIÓN 4: “Let’s move on”		DESTREZA PARA LA <i>FINAL TASK</i> : Aprender a ser guía: ¿Qué está pasando en el cuadro? “Corriendo en la playa” de Joaquín Sorolla					
CONTEXTO IRLANDA: SESIÓN NO IMPLEMENTADA				CONTEXTO ESPAÑA:DISEÑO PARA FUTURA IMPLEMENTACIÓN			
<p>FORMAS LINGÜÍSTICAS TRABAJADAS</p> <p>Vocabulario</p> <p>-<i>Seasons</i>: summer, spring, winter and autumn</p> <p>-<i>Actions</i>: running, jumping, dancing, walking in the beach, hiking, canoeing, ice-skating, riding a horse, climbing, swimming, skiing (using some of the vocabulary worked in the previous session)</p> <p>Estructuras gramaticales a usar</p> <p>- Definir qué se hace en primera, segunda y tercera persona [17]</p> <p>[Subject + present of verb to be (concordance with subject) + verb of the action in gerund]: “I am dancing” / “You are dancing” /”She is dancing”</p> <p>Estructuras gramaticales que se incentive su uso</p> <p>- Preguntar qué se hace en primera, segunda y tercera persona [18]</p> <p>[What + present of verb to be (concordance with subject) + subject+ verb to do with – ing] “What are you doing?” /”What am I doing?” / “What is she/he doing?”</p>				<p>FORMAS LINGÜÍSTICAS TRABAJADAS</p> <p>Vocabulario</p> <p>-<i>Seasons</i>: summer, spring, winter and autumn</p> <p>-<i>Actions</i>: walking in the beach, hiking, canoeing, ice-skating, riding a horse, , swimming, skiing</p> <p>Estructuras gramaticales asimilar y usar</p> <p>- Definir qué se hace en primera y tercera persona: [19]</p> <p>[Subject + present of verb to be (concordance with subject) + verb of the action in gerund]: “I am dancing” /”She is dancing”</p>			
<p>FORMAS ARTÍSTICAS TRABAJADAS</p> <p>- El movimiento como un elemento que puede estar presente en el arte</p> <p>- Fomentar la observación sobre lo que está pasando en la obra</p>				<p>FORMAS ARTÍSTICAS TRABAJADAS</p> <p>- El movimiento como un elemento que puede estar presente en el arte</p> <p>- Fomentar la observación sobre lo que está pasando en la obra</p>			
COMPETENCIAS BÁSICAS A ADQUIRIR		CONTRIBUCIÓN A LOS BLOQUES DE CONTENIDO Y CONTENIDOS DEL CURRÍCULO		COMPETENCIAS BÁSICAS A ADQUIRIR		CONTRIBUCIÓN A LOS BLOQUES DE CONTENIDO Y CONTENIDOS DEL CURRÍCULO	
Competencia Comunicativa	Competencia lingüística Diferenciación y uso de	"Well being"	Aim 2 Children will be as healthy and fit as they can be.	Competencia Comunicativa	Competencia lingüística Diferenciación y uso de la primera y tercera	“Conocimiento de sí mismo y autonomía	Bloque I: el cuerpo y la propia imagen -El cuerpo humano.

	<p>la primera, segunda y tercera persona para describir la acción de otro o verificar una acción propia utilizando el presente continuo [17].</p> <p>Ser incitado, en el caso de que se definan las acciones ajustándose adecuadamente a la persona, a usar la estructura interrogativa para preguntar en primera, segunda o tercera persona la acción que se realiza (utilizando el input de la maestra su fuera necesario) [18].</p> <p>Identificación, elección y expresión de acciones de acuerdo a las estaciones del año y los gustos personales.</p> <p><i>Competencia pragmático discursiva</i> Identificación del</p>		<p>Learning goal 2. be aware of their bodies, their bodily functions, and their changing abilities</p> <p>Learning goal 3. discover, explore and refine gross and fine motor skills</p> <p><i>Aim 4 Children will have positive outlooks on learning and on life.</i></p> <p>Learning goal 1. show increasing independence, and be able to make choices and decisions</p>		<p>persona para describir una acción utilizando el presente continuo [19] en base al input de la maestra para describir l acción de otro u verificar la propia.</p> <p>Identificación, elección y expresión de acciones trabajadas de acuerdo a las estaciones del año.</p> <p><i>Competencia pragmático discursiva</i> Asimilación, gracias a la relación entre el input gestual y oral, al vocabulario de las acciones para ser utilizado, en base al input de la maestra en la descripción de una acción o de lo que está pasando en una obra.</p> <p><i>Competencia sociocultural e intercultural y reflexivo experiencial</i></p>	personal”	<p>Exploración del propio cuerpo. Identificación y aceptación progresiva de las características propias y de los demás</p> <p>-Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás. Control progresivo de los propios sentimientos y emociones</p> <p><i>Bloque II: El juego y el movimiento</i> -Gusto por el juego en sus distintas formas. Confianza en las propias posibilidades de acción, participación e interés en los juegos y en las actividades motrices, mostrando cada vez mayor esfuerzo personal. -Control postural: el</p>
		“Identity and belonging”	<p><i>Aim 1 Children will have strong self-identities and will feel respected and affirmed as unique individuals with their own life stories.</i></p> <p>Learning goal 5. feel valued and see themselves and their interests reflected in the</p>				

	aprendizaje previo sobre las acciones para ampliar ese conocimiento describiendo acciones reales o que están pasando en una obra en base al input de la maestra. <i>Competencia sociocultural e intercultural y reflexivo experiencial</i> Incentivar la valoración en las aficiones y preferencias de niños/as de la misma comunidad del aula, entendiéndolas a su vez como una temática del arte.		environment <i>Aim 4 Children will see themselves as capable learners.</i> Learning goal 2. show an awareness of their own unique strengths, abilities and learning styles, and be willing to share their skills and knowledge with others		Incentivar las preferencias entre los ítems de acción dados de los niños/as del aula, entendiendo a su vez la acción como una temática del arte.		cuerpo y el movimiento. Valoración de las posibilidades que adquiere con la mejora en la precisión de movimientos para su desenvolvimiento autónomo. -Comprensión y aceptación de reglas para jugar, participación en su regulación y valoración de la necesidad y el papel del juego como medio de disfrute y relación con los demás.
		“Communicating”	<i>Aim 1 Children will use non-verbal communication skills.</i> Learning goal 5. combine non-verbal and verbal communication to get their point across			“Conocimiento del entorno”	<i>Bloque III: la cultura y la vida en sociedad</i> -Toma de conciencia de la necesidad de grupos sociales de pertenencia mediante ejemplos del papel que desempeñan en su vida cotidiana. Valoración de las relaciones afectivas que en ellos se establecen y
Competencia en autonomía e iniciativa personal unida a la competencia social	Elección o descripción de acciones, utilizando la lengua de manera autónoma para expresarse y comunicarse con otros.			Competencia en autonomía e iniciativa personal e inicio de la actitud crítica	Elección o descripción de acciones potenciando el uso de la lengua extranjera de manera autónoma para expresarse y comunicarse con otros.		

Competencia matemática	Elección ajustada de los ítems de acuerdo con si para el objeto a describir hay que utilizar la primera, segunda o tercera persona.		<p><i>Aim 2. Children will use language</i></p> <p>Learning goal 3. use an expanding vocabulary of words and phrases, and show a growing understanding of syntax and meaning</p> <p><i>Aim 4 Children will express themselves creatively and imaginatively</i></p> <p>Learning goal 4. use language to imagine and recreate roles and experiences</p>	Competencia matemática	Elección ajustada de los ítems de acuerdo con si para el objeto a describir hay que utilizar la primera o tercera persona.		respeto por las normas que rigen la convivencia.
Competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico	Movimiento en el espacio de juego siguiendo indicaciones para fomentar así el descubrimiento y afianzamiento de sus posibilidades.	“Exploring and thinking”	<p><i>Aim 1 Children will learn about and make sense of the world around them</i></p> <p>Learning goal 2. demonstrate a growing understanding of themselves and others in their community</p> <p>Learning goal 6. Come to understand concepts such as matching,</p>	Competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico	Movimiento en el espacio de juego siguiendo indicaciones para fomentar así el descubrimiento y afianzamiento de sus posibilidades	“Los lenguajes: comunicación y representación”	<p><i>Bloque I: Lenguaje verbal</i></p> <p>a) Escuchar, hablar y conversar</p> <p>-Uso progresivo y acorde con la edad de léxico variado y con creciente precisión; estructuración apropiada de frases, entonación adecuada y pronunciación clara.</p>
Participación activa en la vida del aula desarrollando la competencia de aprender a aprender	Fomento de la actitud participativa y positiva a lo largo de la sesión, tanto en el momento de juego (respetando y colaborando con los compañeros/as) como			Participación activa en la vida del aula desarrollando la competencia de aprender a	Fomento de la actitud participativa y positiva a lo largo de la sesión, tanto en el momento de juego (respetando y colaborando con los compañeros/as) como en		

	<p>en el recuerdo de los aprendizajes afianzados en sesiones posteriores, intentando crear así una conciencia progresiva de la evolución del aprendizaje creando lo nuevo a partir de lo asentado.</p>		<p>comparing, ordering, sorting, size, weight, height, length, capacity, and money in an enjoyable and meaningful way.</p> <p><i>Aim 2 Children will develop and use skills and strategies for observing, questioning, investigating, understanding, negotiating, and problemsolving, and come to see themselves as explorers and thinkers.</i></p> <p>Learning goal 1. recognise patterns and make connections and associations between new learning and what they already know</p> <p>Learning goal 2. gather and use information from different sources using their increasing cognitive, physical and</p>	<p>aprender</p>	<p>el recuerdo de los aprendizajes afianzados en sesiones posteriores, intentando crear así una conciencia progresiva de la evolución del aprendizaje creando lo nuevo a partir de lo asentado.</p>		<p>-Interés por participar en interacciones orales en la lengua extranjera en rutinas y situaciones habituales de comunicación.</p> <p><i>Bloque IV: Lenguaje corporal</i></p> <p>-Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos individuales y grupales como recursos corporales para la expresión y comunicación de sentimientos, emociones, historias...</p>
--	--	--	---	-----------------	---	--	--

			<p>social skills</p> <p><i>Aim 3 Children will explore ways to represent ideas, feelings, thoughts, objects, and actions through symbols.</i></p> <p>Learning goal 4. express feelings, thoughts and ideas through improvising, moving, playing, talking, writing, story-telling, music and art</p>				
--	--	--	--	--	--	--	--

Tabla 4 del Apéndice 3. *Competencias, formas lingüísticas y artísticas y contribución a los contenidos del currículo de la Sesión 4*

SESIÓN 5: “Picasso’s jigsaw”	DESTREZA PARA LA <i>FINAL TASK</i> : Aprender a ser guía: analicemos la obra “Dos mujeres leyendo” de Pablo Picasso	
CONTEXTO IRLANDA: SESIÓN NO IMPLEMENTADA	CONTEXTO ESPAÑA: DISEÑO PARA FUTURA IMPLEMENTACIÓN	
<p>FORMAS LINGÜÍSTICAS TRABAJADAS</p> <p><i>Vocabulario trabajado anteriormente</i></p> <p>-<i>Numbers</i>: 1-(5-10)</p> <p>-<i>Colours</i>: yellow, red, orange, brown, blue, pink, purple, green, white, black</p> <p>-<i>Shapes</i>: circle, triangle, square, rectangle, diamond</p> <p><i>Vocabulario de la sesión:</i></p> <p>-<i>Parts of the body</i>: Head, face, hair, eyes, nose, mouth, ears, neck, shoulders, chest, stomach, back arms, hands fingers, legs, heels, feet, toes.</p> <p><i>Estructuras gramaticales a usar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Descripción [20]: [Subject + present of verb to have + number + part of the body] “It has two legs” - Opinión [2]: [Subject + (don’t) verb like+ object] “I like the face”/ “I don’t like the legs” <p><i>Estructuras gramaticales a incentivar su uso:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Descripción completa [21]: [Subject + present of verb to have + number+ (shape)+ colour+ part of the body]: “It has two (rectangular) red legs” - Elección [22]: [Subject + verb to want+ colour +shape] “I want a blue circle” 	<p>FORMAS LINGÜÍSTICAS TRABAJADAS</p> <p><i>Vocabulario trabajado anteriormente:</i></p> <p>-<i>Numbers</i>: 1- 5</p> <p>-<i>Colours</i>: yellow, red, orange, brown, blue, green, white, black</p> <p>-<i>Shapes</i>: circle, triangle, square, rectangle</p> <p><i>Vocabulario de la sesión:</i></p> <p>- <i>Parts of the body</i>: Head, face, hair, eyes, nose, mouth, ears, neck, shoulders, stomach, back, arms, hands, fingers, legs, feet, toes</p> <p><i>Estructuras gramaticales a usar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Descripción [23]: [Subject + present of verb to have + number+ part of the body] “It has two legs” - Identificación [4]: [Subject + verb to be + colour/ shape] “This is red/ a circle” - Opinión [5]: [Subject + (don’t) verb like+ object] “I like it”/ “I don’t like it” <p><i>Estructuras gramaticales a las que los niños/as son expuestos::</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Descripción completa [24]: [Subject + present of verb to have + number+ shape+ colour+ part of the body]: “It has two rectangular red legs” 	

FORMAS ARTÍSTICAS TRABAJADAS				FORMAS ARTÍSTICAS TRABAJADAS			
<ul style="list-style-type: none"> - La creación artística como base para el uso de la lengua materna para trabajar conceptos matemáticos de formas, números y colores y conceptos del conocimiento del cuerpo. - Desarrollo de la elección creativa de formas y colores para la representación de figuras. 				<ul style="list-style-type: none"> - La creación artística como base para el uso de la lengua extranjera para trabajar conceptos matemáticos de formas, números y colores y el conocimiento del cuerpo. - Desarrollo de la elección creativa de formas y colores para la representación de figuras. 			
COMPETENCIAS BÁSICAS A ADQUIRIR		CONTRIBUCIÓN A LOS BLOQUES DE CONTENIDO Y CONTENIDOS DEL CURRÍCULO		COMPETENCIAS BÁSICAS A ADQUIRIR		CONTRIBUCIÓN A LOS BLOQUES DE CONTENIDO Y CONTENIDOS DEL CURRÍCULO	
Competencia Comunicativa	<i>Competencia lingüística</i> Recuerdo del vocabulario trabajado sobre formas, figuras y colores e identificación de estos elementos en una obra de arte para la descripción de la misma [20 y 21], siendo incentivado por el input de la maestra a utilizar la estructura gramatical para la descripción y que esta sirva de base para el desarrollo de una obra creativa propia. Expresión de la opinión de la creación propia y de los demás con	"Well being"	<i>Aim 1 Children will be strong psychologically and socially.</i> Learning goal 6. make decisions and choices about their own learning and development. <i>Aim 2 Children will be as healthy and fit as they can be.</i> Learning goal 3. discover, explore and refine gross and fine motor skills	Competencia Comunicativa	<i>Competencia lingüística</i> Recuerdo del vocabulario sobre formas, figuras y colores y definición de estos elementos en una obra de arte [23y4], siendo expuesto a la utilización de la estructura gramatical correcta en cuanto a colocación del/de los adjetivo/s [24], para usar estos elementos en la creación propia. Expresión de la opinión de la creación propia y de los demás con estructuras simples de opinión [5].	"Conocimiento de sí mismo y autonomía personal"	<i>Bloque I: El cuerpo y la propia imagen</i> -El cuerpo humano. Exploración del propio cuerpo. Identificación y aceptación de las características propias y de los demás. Descubrimiento progresivo y afianzamiento del esquema corporal. <i>Bloque II: Juego y movimiento</i> - Gusto por el juego en sus distintas formas. Confianza en las propias posibilidades de acción, participación e interés en los juegos y en las actividades motrices, mostrando cada vez mayor
		"Identity and belonging"	<i>Aim 4 Children will see themselves as capable learners.</i> Learning goal 3. show				

	<p>estructuras simples de opinión [2] Elección de los colores y formas a utilizar para crear las partes del cuerpo de su figura, utilizando el vocabulario de manera adecuada y siendo incentivado a usar la estructura sintáctica para pedir algo [22]</p> <p><i>Competencia pragmático discursiva</i> Ser incentivado a ajustar la descripción al objeto descrito y a utilizar el vocabulario trabajado para la elección de formas y colores para la creación propia.</p> <p><i>Competencia sociocultural e intercultural</i> Acercamiento a las diferentes formas de</p>		<p>increasing confidence and self-assurance in directing their own learning Learning goal 4. demonstrate dispositions like curiosity, persistence and responsibility</p>		<p><i>Competencia pragmático discursiva</i> Ser incentivado a ajustar la descripción al objeto descrito utilizando vocabulario trabajado en la lengua extranjera para definir, motivando a usar la estructura de definición siguiendo el orden correcto [23y24]</p> <p><i>Competencia sociocultural e intercultural</i> Acercamiento a las diferentes formas de representar realidades por medio de formas, figuras y colores, fomentando la observación con lo trabajado en sesiones anteriores.</p> <p><i>Competencia reflexivo-experiencial</i></p>	<p>“Conocimiento del entorno”</p>	<p>esfuerzo personal.</p> <p><i>Bloque I: Medio físico: elementos relaciones y medida</i> -Percepción de atributos y cualidades de objetos y materias. Interés por la clasificación de elementos y por explorar sus cualidades y grados. Expresión oral y representación gráfica. -Aproximación a la cuantificación de colecciones. Utilización del conteo como estrategia de estimación y su uso progresivo de los números cardinales para calcular y resolver problemas sencillos relacionados con la vida cotidiana.</p>
		<p>“Communicating”</p>	<p><i>Aim 2 Children will use language.</i> Learning goal 3. use an expanding vocabulary of words and phrases, and show a growing understanding of syntax and meaning</p> <p><i>Aim 3 Children will broaden their understanding of the world by making sense of experiences through language.</i> Learning goal 6. develop counting skills, and a growing understanding of the</p>				

	<p>representar realidades por medio de formas, figuras y colores, fomentando la observación con lo trabajado en sesiones anteriores.</p> <p><i>Competencia reflexivo-experiencial</i> Acercamiento al arte como medio para trabajar conceptos matemáticos de formas, figuras, colores y del conocimiento del cuerpo componiendo las partes del mismo en una creación propia.</p>		<p>meaning and use of numbers and mathematical language in an enjoyable and meaningful way.</p> <p><i>Aim 4 Children will express themselves creatively and imaginatively.</i> Learning goal 2 express themselves through the visual arts using skills such as cutting, drawing, gluing, sticking, painting, building, printing, sculpting, and sewing</p>		<p>Acercamiento al arte como medio para trabajar conceptos matemáticos de formas, figuras, colores y del conocimiento del cuerpo componiendo las partes del mismo en una creación propia.</p>	
Competencia en autonomía e iniciativa personal e inicio de la actitud crítica	<p>Elección creativa de formas, figuras y colores para desarrollar y potenciar la creatividad propia, haciendo así un acercamiento a diferentes maneras de representar la realidad.</p>			Competencia en autonomía e iniciativa personal e inicio de la actitud crítica	<p>Elección creativa de formas, figuras y colores para desarrollar y potenciar la creatividad propia, haciendo así un acercamiento a diferentes maneras de representar la realidad.</p>	

Competencia matemática	Identificación del aprendizaje previo sobre formas, figuras, colores y materiales, así como nociones de cantidad y conteo presentes. Así como comparaciones (guiadas por la maestra) entre las diferentes maneras de los compañeros/as de componer esas formas y colores y opiniones de las creaciones finales.			Competencia matemática	Identificación del aprendizaje previo sobre formas, figuras, colores y materiales, así como nociones de cantidad y conteo presentes. Así como comparaciones (guiadas por la maestra) entre las diferentes maneras de los otros/as de componer esas formas y colores y opiniones de las creaciones finales.		
Competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico	Concepción del mundo y sus figuras como algo que se puede representar de diferentes maneras potenciando así su creatividad.	“Exploring and thinking”	<p><i>Aim 1 Children will learn about and make sense of the world around them.</i></p> <p>Learning goal 1. engage, explore and experiment in their environment and use new physical skills including skills to manipulate objects and materials</p>	Competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico	Concepción del mundo y sus figuras como algo que se puede representar de diferentes maneras potenciando así su creatividad	“Los lenguajes: comunicación y representación”	<p><i>Bloque I: Lenguaje verbal</i></p> <p>a) Escuchar, hablar y conversar</p> <p>Uso progresivo y acorde con la edad, de léxico variado y con creciente precisión; estructuración apropiada de frases, entonación adecuada y pronunciación clara</p> <p>-Interés por participar en interacciones orales en la</p>
Participación activa en la vida del aula desarrollando la competencia de aprender a aprender, la	Actitud positiva ante una nueva forma de crear arte y participar en ella eligiendo formas geométricas utilizando correctamente estructuras formadas a			Participación activa en la vida del aula desarrollando la competencia de aprender a aprender, la	Actitud positiva ante una nueva forma de crear arte y participar en ella eligiendo formas utilizando las estructuras trabajadas a partir de aprendizajes		

capacidad de demora de satisfacción inmediata y la competencia social	partir de aprendizajes anteriores, arriesgándose en sus elecciones, respetando los turnos de elección y respetando las elecciones de los demás.		Learning goal 5. develop a sense of time, shape, space, and place Learning goal 6. come to understand concepts such as matching, comparing, ordering, sorting, size, weight, height, length, capacity, and money in an enjoyable and meaningful way. <i>Aim 3 Children will explore ways to represent ideas, feelings, thoughts, objects, and actions through symbols.</i> Learning goal 5 use letters, words, sentences, numbers, signs, pictures, colour, and shapes to give and record information, to describe and to make sense of their own and others' experiences	capacidad de demora de satisfacción inmediata y la competencia social	asentados anteriormente, arriesgándose en sus elecciones, respetando los turnos de elección y respetando las elecciones de los demás.		lengua extranjera en rutinas y situaciones habituales de comunicación. <i>Bloque III: Lenguaje artístico</i> -Expresión y comunicación de hechos, sentimientos, vivencias o fantasías, a través del dibujo y de las producciones plásticas realizadas con distintos materiales, utensilios y técnicas con la finalidad creativa y decorativa. -Interpretación y valoración progresivamente ajustada de diferentes tipos de obras plásticas presentes en el entorno y de otras que resulten de interés.
---	---	--	--	---	---	--	---

Tabla 5 del Apéndice 3. Competencias, formas lingüísticas y artísticas y contribución a los contenidos del currículo de la Sesión 5

SESIÓN 6: “Dreaming with Dalí”	DESTREZA PARA LA FINAL TASK: Aprender a ser guía: expresar el porqué de la opinión de una obra “los elefantes” de Salvador Dalí	
CONTEXTO IRLANDA: SESIÓN NO IMPLEMENTADA	CONTEXTO ESPAÑA: DISEÑO PARA FUTURA IMPLEMENTACIÓN	
FORMAS LINGÜÍSTICAS TRABAJADAS <i>Vocabulario trabajado en sesiones anteriores:</i> - <i>Numbers:</i> 1- (5-10) - <i>Adjectives:</i> big-small, long-short - <i>Parts of the body:</i> Head, face, hair, eyes, nose, mouth, ears, neck, shoulders, chest, stomach, back arms, hands fingers, legs, heels, feet, toes <i>Parte del vocabulario trabajado en la primera sesión:</i> - <i>Animals:</i> buffalo, elephant, giraffe, monkey, horse, cow, chicken, donkey, sheep, frog, tiger, lion, kangaroo, crocodile, bird, fish, shark, whale, penguin, eagle, bear. - <i>Estructuras gramaticales trabajadas en sesiones anteriores</i> - Identificación [1]: [Subject + verb to be +a + (adjective+ colour) + noun] “This is a big brown elephant” - Descripción [20]: [Subject + present of verb to have + number+ (shape+ colour)+ part of the body] “It has two (long brown) legs” - Opinión [2]: [Subject + (don’t) verb like+ object/concrete object] “I (don’t) like it/ the elephant” <i>Estructuras gramaticales de la sesión a incentivar su uso:</i> Explicar el porqué de una opinión (con opciones a elegir dadas por la maestra si fuera necesario) [24]:	FORMAS LINGÜÍSTICAS TRABAJADAS <i>Vocabulario trabajado en sesiones anteriores:</i> - <i>Numbers:</i> 1-5 - <i>Parts of the body:</i> Head, face, hair, eyes, nose, mouth, ears, neck, shoulders, stomach, back, arms, hands, fingers, legs, feet, toes <i>Parte del vocabulario trabajado en la primera sesión:</i> - <i>Animals:</i> buffalo, elephant, giraffe, monkey, horse, chicken, crocodile, fish, frog, penguin <i>Estructuras gramaticales trabajadas en sesiones anteriores</i> - Identificación [4] : [Subject + verb to be /adjective /colour / noun] “This is big”/ “This is brown” / “this is an elephant” - Descripción [23]: [Subject + present of verb to have + number+ (adjective + colour)+ part of the body] “It has two (long brown) legs” - Opinión [5]: [Subject + (don’t) verb like+ object] “I (don’t) like it” <i>Estructuras gramaticales de la sesión a incentivar su uso:</i> -Explicar el porqué de una opinión (con opciones a elegir dadas por la maestra) [24]: [Subject + (don’t) verb like+ object+ because+ subject + (don’t) verb like+ object] “I (don’t) like it because I (don’t) like elephants”	

[Subject + (don't) verb like+ object+ because+ subject + (don't) verb like+ object] "I (don't) like it because I (don't) like elephants"							
FORMAS ARTÍSTICAS TRABAJADAS - Entender que además del mundo real, la fantasía y el sueño también puede ser una base sobre la que crear				FORMAS ARTÍSTICAS TRABAJADAS - Entender que además del mundo real, la fantasía y el sueño también puede ser una base sobre la que crear			
COMPETENCIAS BÁSICAS A ADQUIRIR		CONTRIBUCIÓN A LOS BLOQUES DE CONTENIDO Y CONTENIDOS DEL CURRÍCULO		COMPETENCIAS BÁSICAS A ADQUIRIR		CONTRIBUCIÓN A LOS BLOQUES DE CONTENIDO Y CONTENIDOS DEL CURRÍCULO	
Competencia Comunicativa	Competencia lingüística Recuerdo de las formas lingüísticas trabajadas en las sesiones anteriores para la identificación descripción de elementos de una obra [1y 20]. Expresión de la opinión de una obra con la estructura básica trabajada en sesiones anteriores [2]. Ser motivado a expresar el porqué de su opinión utilizando una estructura fácil y repetitiva [24]	"Well being"	Aim 3 Children will be creative and spiritual. Learning goal 1 express themselves creatively and experience the arts. Aim 4 Children will have positive outlooks on learning and on life. Learning goal 1 show increasing independence, and be able to make choices and decisions	Competencia Comunicativa	Competencia lingüística Recuerdo de las formas lingüísticas trabajadas en las sesiones anteriores para la identificación descripción de elementos de una obra [4 y 23] Expresión de la opinión de una obra con la estructura básica trabajada en sesiones anteriores [5]. Ser motivado a expresar el porqué de su opinión utilizando una estructura fácil y repetitiva [24]	"Conocimiento de sí mismo y autonomía personal"	Bloque I: El cuerpo y la propia imagen -El cuerpo humano. Exploración del propio cuerpo. Identificación y aceptación progresiva de las características propias y de los demás. Descubrimiento y progresivo afianzamiento del esquema corporal. Bloque II. Juego y movimiento - Gusto por el juego en sus distintas formas. Confianza en las propias posibilidades de acción, participación e interés en los juegos y en las actividades motrices, mostrando cada vez mayor
		"Identity and belonging"	Aim 1. Children will have strong self-identities and will feel respected and affirmed as unique individuals with their own life				

	<p><i>Competencia pragmático discursiva</i> Recuerdo y utilización de las formas lingüísticas para la descripción, además de respetar los turnos y las opiniones de los demás, así como sus creaciones.</p> <p><i>Competencia sociocultural e intercultural y reflexivo experiencial</i> Acercamiento a la fantasía y los sueños como una base que utilizan algunos pintores para la creación artística (el arte no solo se basa en el mundo exterior sino también en el interior).</p>		<p><i>stories.</i> Learning goal 6 express their own ideas, preferences and needs, and have these responded to with respect and consistency.</p> <p><i>Aim 4 Children will see themselves as capable learners.</i> Learning goal 6. be motivated, and begin to think about and recognise their own progress and achievements.</p>		<p><i>Competencia pragmático discursiva</i> Recuerdo y utilización de las formas lingüísticas para la descripción, además de respetar los turnos y las opiniones de los demás, así como sus creaciones.</p> <p><i>Competencia sociocultural e intercultural y reflexivo experiencial</i> Acercamiento a la fantasía y los sueños como una base que utilizan algunos pintores para la creación artística (el arte no solo se basa en el mundo exterior sino también en el interior).</p>	“Conocimiento del entorno”	<p>esfuerzo personal.</p> <p><i>Bloque I: Medio físico: elementos relaciones y medida</i> -Percepción de atributos y cualidades de objetos y materias. Interés por la clasificación de elementos y por explorar sus cualidades y grados. Expresión oral y representación gráfica.</p> <p><i>Bloque III. La cultura y la vida en sociedad</i> -Toma de conciencia de la necesidad de la existencia de grupos sociales de pertenencia mediante el ejemplo del papel que desempeñan en su vida cotidiana. Valoración de las relaciones afectivas que en ellos se establecen y respeto normas que rigen la convivencia.</p>
		“Communicating”	<p><i>Aim 2 Children will use language.</i> Learning goal 3 use an expanding vocabulary of words and phrases, and show a growing understanding of syntax and meaning Learning goal 4: use language with confidence and competence for giving</p>				

			and receiving information, asking questions,			
Competencia en autonomía e iniciativa personal y competencia social	Potenciación de la expresión de la fantasía e imaginación individual para realizar creaciones que sean valoradas y respetadas por los demás.			Competencia en autonomía e iniciativa personal y competencia social	Potenciación de la expresión de la fantasía e imaginación individual para realizar creaciones que sean valoradas y respetadas por los demás.	
Competencia matemática	Identificación del aprendizaje previo sobre formas, figuras y colores presentes así como la identificación de los elementos que llaman la atención para justificar su opinión sobre una obra (siguiendo, si es necesario, el esquema del input de la maestra).			Competencia matemática	Identificación del aprendizaje previo sobre formas, figuras, colores presentes así como la identificación de los elementos que llaman la atención (que pueden ser seleccionados o traducidos por la maestra) para la justificación de una opinión (siguiendo el esquema del input de la maestra).	
Competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico	Visualización del arte por medio de varios medio de información (visual y audiovisual)	“Exploring and thinking”	<i>Aim 2 Children will develop and use skills and strategies for observing, questioning,</i>	Competencia de conocimiento e interacción con	Visualización del arte por medio de varios medio de información (visual y audiovisual)	<p>“Los lenguajes: comunicación y representación”</p> <p><i>Bloque I: Lenguaje verbal</i></p> <p>a) Escuchar, hablar y conversar</p> <p>-Utilización y valoración</p>

	para hacer un acercamiento a los diferentes medios por los que podemos percibir el arte.		<i>investigating, understanding, negotiating, and problemsolving, and come to see themselves as explorers and thinkers.</i>	el mundo físico	para hacer un acercamiento a los diferentes medios por los que podemos percibir el arte		progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, para expresar y comunicar ideas y sentimientos y para regular la propia conducta y la de los demás. Interés y gusto por expresarse
Participación activa en la vida del aula desarrollando la competencia de aprender a aprender	Utilización de formas lingüísticas asentadas para la descripción y la expresión de gustos, opiniones y aspectos que a uno le llaman más la atención de una obra y de las creaciones de los compañeros, acercando así a la comprensión del andamiaje que están creando en la evolución de su aprendizaje y respetando así también las opiniones de los demás.		Learning goal 1. recognise patterns and make connections and associations between new learning and what they already know Learning goal 2. gather and use information from different sources using their increasing cognitive, physical and social skills	Participación activa en la vida del aula desarrollando la competencia de aprender a aprender	Utilización de formas lingüísticas asentadas para la descripción y la expresión de gustos, opiniones y aspectos que a uno le llaman más la atención de una obra y de las creaciones de los compañeros, acercando así a la comprensión del andamiaje que están creando en la evolución de su aprendizaje y respetando así también las opiniones de los demás.		-Uso progresivo y acorde con la edad, de léxico variado y con creciente precisión; estructuración apropiada de frases, entonación adecuada y pronunciación clara -Interés por participar en interacciones orales en la lengua extranjera en rutinas y situaciones habituales de comunicación. <i>Bloque II. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información.</i> -Distinción progresiva entre la realidad y algunas representaciones

						<p>audiovisuales.</p> <p><i>Bloque III: Lenguaje artístico</i></p> <p>-Expresión y comunicación de hechos, sentimientos, vivencias o fantasías, a través del dibujo y de las producciones plásticas realizadas con distintos materiales, utensilios y técnicas con la finalidad creativa y decorativa.</p> <p>-Planificación, desarrollo y comunicación de obras plásticas, realizadas con materiales específicos e inespecíficos Valoración de los trabajos en equipos.</p>
--	--	--	--	--	--	--

Tabla 6 del Apéndice 3. Competencias, formas lingüísticas y artísticas y contribución a los contenidos del currículo de la Sesión 6

<p>SESIÓN 7: “Tell me a story”</p>	<p>DESTREZA PARA LA FINAL TASK: Aprender a ser guía: conocer y crear la historia de una obra de arte “Microparaísos” de Carmen F. Agudo</p>
<p>CONTEXTO IRLANDA: SESIÓN NO IMPLEMENTADA</p>	<p>CONTEXTO ESPAÑA: DISEÑO PARA FUTURA IMPLEMENTACIÓN</p>
<p>FORMAS LINGÜÍSTICAS TRABAJADAS</p> <p>Vocabulario posible a utilizar para la descripción:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colours: yellow, red, orange, brown, blue, pink, purple, white, black - Shapes: circle, triangle, square, rectangle, diamond - Figures: a hand, a man, a woman, a child, an animal (whale, other animals that they know) - Adjectives: big-small, long-short <p>Elegir acciones (que expone la maestra con flashcards y se han trabajado en la sesión 4) que habrían ocurrido o que podrían ocurrir después de la imagen:</p> <p>Actions : running, jumping, dancing, walking in the beach, hiking, canoeing, ice-skating, riding a horse, climbing, swimming, skiing (using some of the vocabulary worked in the previous session)</p> <p>Estructuras gramaticales trabajadas en sesiones anteriores a usar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación[1] [Subject + verb to be + a + colour + noun]“This is a blue fish” - Descripción [7/20] [Subject + verb to be (present simple) + adjective] “She is happy/ tall... [Subject + verb wear (present continuous)+ noun (clothes vocabulary)] “She is wearing a swimsuit” [Subject + present of verb to have + number+ (shape+ colour)+ part of the body] “It has two (long brown) legs” - Descripción de acciones [17] 	<p>FORMAS LINGÜÍSTICAS TRABAJADAS</p> <p>Vocabulario posible a utilizar para la descripción:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colours: yellow, red, orange, brown, blue, pink, purple, white, black - Shapes: circle, triangle, square, rectangle - Figures: a hand, a man, a woman, an animal (a whale and other animals that they know) - Adjectives: big-small, long-short - Actions: walking in the beach, hiking, canoeing, ice-skating, riding a horse, , swimming, skiing, dancing <p>Estructuras gramaticales trabajadas en sesiones anteriores a usar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación [4]: [Subject + verb to be + colour/ noun] “This is blue”/ “This is a man” - Descripción [10] [Subject + verb to be (present simple) + adjective] “She is happy/ tall... Descripción a partir del input de la maestra[11] [Subject + verb wear (present continuous)+ noun (clothes vocabulary)] “I am wearing a t-shirt” - Describir una acción: [19] [Subject + present of verb to be (concordance with subject) + verb of the action in gerund]: “She is dancing” - Opinión [5/24] [Subject + (don’t) verb like+ object/concrete object] “I (don’t) like it/ the elephant”

<p>[Subject + present of verb to be (concordance with subject) + verb of the action in gerund]: “She is dancing”</p> <p>- Opinión [2/24] [Subject + (don’t) verb like+ object/concrete object] “I (don’t) like it/ the elephant” [Subject + (don’t) verb like+ object+ because+ subject + (don’t) verb like+ object] “I (don’t) like it because I (don’t) like elephants”</p>		<p>A partir del input de la maestra: [Subject + (don’t) verb like+ object+ because+ subject + (don’t) verb like+ object] “I (don’t) like it because I (don’t) like elephants”</p>	
<p>FORMAS ASRTÍSTICAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acercar la obra de arte como un medio para contar historias - Desarrollar la propia historia común a partir de una obra y representarla dramáticamente siguiendo el input oral de la maestra que la cuenta. 		<p>FORMAS ARTÍSTICAS TRABAJADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acercar la obra de arte como un medio para contar historias - Desarrollar la propia historia común a partir de una obra y representarla dramáticamente siguiendo el input visual de las flashcards y oral de la maestra que la cuenta. 	
COMPETENCIAS BÁSICAS A ADQUIRIR		CONTRIBUCIÓN A LOS BLOQUES DE CONTENIDO Y CONTENIDOS DEL CURRÍCULO	
Competencia Comunicativa	<p><i>Competencia lingüística</i></p> <p>Utilización de los recursos lingüísticos trabajados a lo largo de la unidad para describir una obra de arte en base al input de la maestra si fuera necesario [1/7/17/20/2].</p> <p>Elección y expresión de las acciones propuestas por la maestra para contar una historia a partir de la obra de arte</p>	"Well being"	<p><i>Aim 3 Children will be creative and spiritual.</i></p> <p>Learning goal 1.express themselves creatively and experience the arts</p> <p><i>Aim 4. Children will have positive outlooks on learning and on life.</i></p> <p>Learning goal 1show increasing independence, and be able to make choices and decisions</p>
		"Identity and	<i>Aim 1 Children will</i>
Competencia Comunicativa	<p><i>Competencia lingüística</i></p> <p>Utilización de los recursos lingüísticos trabajados a lo largo de la unidad para describir una obra de arte en base al input de la maestra [4/10/11/19/5].</p> <p>Elección consensuada del orden de las <i>flashcards</i> presentadas por la maestra en pequeño grupo siendo incentivado a utilizar</p>	"Conocimiento de sí mismo y autonomía personal"	<p><i>Bloque I: el cuerpo y la propia imagen</i></p> <p>-Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás. Control progresivo de los propios sentimientos y emociones.</p> <p><i>Bloque II. Juego y movimiento</i></p> <p>-Control postura: el cuerpo y el movimiento.</p>

<p>utilizando lenguaje para secuenciar [25] Ser expuesto a formas lingüísticas del pasado durante la narración de la historia creada en conjunto haciendo una dramatización de la misma.</p> <p><i>Competencia pragmático discursiva</i> Expresión de conceptos, ideas y opiniones, respetando los turnos de palabra y la expresión de los otros así como haciendo uso de las formas lingüísticas trabajadas en sesiones anteriores.</p> <p><i>Competencia sociocultural e intercultural y reflexivo experiencial</i> Acercamiento a la</p>	<p>belonging”</p>	<p><i>have strong self-identities and will feel respected and affirmed as unique individuals with their own life stories.</i> Learning goal 6. express their own ideas, preferences and needs, and have these responded to with respect and consistency. <i>Aim 2. Children will have a sense of group identity where links with their family and community are acknowledged and extended.</i> Learning goal 1. feel that they have a place and a right to belong to the group <i>Aim 3 Children will be able to express their rights and show an understanding and regard for the identity,</i></p>			<p>formas lingüísticas para ordenar [25]. Ser expuesto al uso de la narración por parte de la maestra que utilizará las formas lingüísticas del presente, respondiendo a ello dramatizando.</p> <p><i>Competencia pragmático discursiva</i> Expresión de conceptos, ideas y opiniones, respetando los turnos de palabra y la expresión de los otros y siendo incentivado a utilizar expresiones trabajadas a lo largo de las sesiones.</p> <p><i>Competencia sociocultural e intercultural y reflexivo experiencial</i> Acercamiento a la</p>	<p>“Conocimiento del entorno”</p>	<p>Valoración de las posibilidades que adquiere con la mejora de la precisión de movimientos para su desenvolvimiento autónomo.</p> <p><i>Bloque III la actividad y la vida cotidiana</i> -Conocimiento y respeto en las normas que regulan la vida cotidiana. Planificación secuenciada de la acción para resolver tareas y seguimiento de su desarrollo. Aceptación de las posibilidades y limitaciones propias y ajenas en la realización de las mismas -Habilidades de interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales. <i>Bloque I: Medio físico: elementos, relaciones y</i></p>
---	-------------------	--	--	--	---	-----------------------------------	--

	comprensión de las múltiples funciones del arte, a partir del cual se pueden crear historias para entender la importancia de este en toda cultura.		<i>rights and views of others.</i> Learning goal 6. demonstrate the skills of co-operation, responsibility, negotiation, and conflict resolution		comprensión de las múltiples funciones del arte, a partir del cual se pueden crear historias para entender la importancia de este en toda cultura.		<i>medida</i> -percepción de atributos y cualidades de objetos y materiales. Interés por la clasificación de elementos y por explorar sus cualidades y grados. Expresión oral y representación gráfica.
		"Communicating"	<i>Aim 2 Children will use language.</i>				
Competencia en autonomía e iniciativa personal e inicio de la actitud crítica	Impulso de la expresión en la elección personal de acciones, desarrollando la creatividad propia sobre la historia que sugiere una imagen para que compartiéndola con los otros, llegan a un consenso para crear una historia común, de la que luego se adquiriera un rol a dramatizar.		Learning goal 1. interact with other children and adults by listening, discussing and taking turns in conversation. Learning goal 3. use an expanding vocabulary of words and phrases, and show a growing understanding of syntax and meaning Learning goal 4. use language with confidence and competence for giving and receiving information, asking questions, requesting,	Competencia en autonomía e iniciativa personal e inicio de la actitud crítica	Impulso de la expresión en la elección personal de <i>flashcards</i> , desarrollando la creatividad propia sobre la historia que sugiere una imagen, para que compartiéndola con los otros, llegan a un consenso para crear una historia común, de la que luego se adquiriera un rol a dramatizar.		<i>Bloque III. La cultura y la vida en sociedad.</i> -Utilización de habilidades cooperativas para conseguir un resultado común: iniciativa en la presentación de ideas, respeto a las contribuciones ajenas, argumentación de las propuestas, flexibilidad ante los cambios y planificación de tareas.
Competencia matemática	Recuerdo e identificación de los elementos de descripción, en el objeto a describir.			Competencia matemática	Recuerdo e identificación de los elementos de descripción, en el objeto a describir.		

			<p>refusing, negotiating, problemsolving, imagining and recreating roles and situations, and clarifying thinking, ideas and feelings</p> <p><i>Aim 4. Children will express themselves creatively and imaginatively.</i></p> <p>Learning goal 5. respond to and create literacy experiences through story, poetry, song, and drama</p>				
Competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico (mundo interior de fantasía)	Elección consensuada de ítems dados por la maestra, desarrollando comúnmente la creatividad y fantasía para la creación de una historia común, que luego sea dramatizada.	“Exploring and thinking”	<p><i>Aim 1 Children will learn about and make sense of the world around them.</i></p> <p>Learning goal 5. . develop a sense of time, shape, space, and place</p>	Competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico (mundo interior de fantasía)	Elección consensuada en pequeño grupo de imágenes dadas por la maestra, desarrollando la creatividad para construir una historia fantástica común que luego sea dramatizada.	“Los lenguajes: comunicación y representación”	<p><i>Bloque I: El lenguaje verbal</i></p> <p>a) Hablar, escuchar y conversar</p> <p>-Uso progresivo y acorde con la edad, de léxico variado y con creciente precisión; estructuración apropiada de frases, entonación adecuada y pronunciación clara</p>
Participación activa en la vida del aula	Participación en la expresión de ideas para la creación de una		<p><i>Aim 2 Children will develop and use skills and strategies for</i></p>	Participación activa en la vida del aula	Participación en la expresión de ideas para la creación de una		

desarrollando la competencia de aprender a aprender	historia común, respetando los turnos de palabra así como las opiniones de los demás, utilizando sus propios recursos a partir de formas lingüísticas trabajadas a lo largo de la unidad didáctica. Adquisición positiva de un rol para la dramatización en grupo de la historia creada. Respeto y valoración cuando se tiene el rol de espectador ante la representación de los compañeros.		<i>observing, questioning, investigating, understanding, negotiating, and problemsolving, and come to see themselves as explorers and thinkers.</i> Learning goal 1. recognise patterns and make connections and associations between new learning and what they already know Learning goal 4 demonstrate their ability to reason, negotiate and think logically	desarrollando la competencia de aprender a aprender	historia común, respetando los turnos de palabra así como las opiniones de los demás; fomentando la utilización de sus propios recursos asentados en la lengua extranjera a partir de formas lingüísticas trabajadas a lo largo de la unidad didáctica. Adquisición positiva de un rol para la dramatización en grupo de la historia creada. Respeto y valoración cuando se tiene el rol de espectador ante la representación de los compañeros.		-Interés por participar en interacciones orales en la lengua extranjera en rutinas y situaciones habituales de comunicación. c)Acercamiento a la literatura -Participación creativa en juegos lingüísticos para divertirse y para aprender. <i>Bloque IV: Lenguaje corporal.</i> -Representación espontánea de personajes, hechos y situaciones en juegos simbólicos individuales y compartidos. Gusto, disfrute y respeto por la expresión corporal. -Participación en actividades de dramatización, danzas, juegos simbólicos y otros juegos de expresión corporal.
---	--	--	--	---	--	--	--

Tabla 7 del Apéndice 3. Competencias, formas lingüísticas y artísticas y contribución a los contenidos del currículo de la Sesión 7

SESIÓN 8: “Welcome to our art gallery”	DESTREZA PARA LA FINAL TASK: : Ser guía: utilización de los recursos adquiridos para crear y presentar la pinacoteca	
CONTEXTO IRLANDA: SESIÓN NO IMPLEMENTADA	CONTEXTO ESPAÑA: DISEÑO PARA FUTURA IMPLEMENTACIÓN	
FORMAS LINGÜÍSTICAS TRABAJADAS	FORMAS LINGÜÍSTICAS TRABAJADAS	
<p><i>Estructuras gramaticales que pueden usar los explicadores/as de obras:</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Identificación[1] [Subject+ verb to be + a + colour + noun] “This is a blue fish”- Descripción [7/20] [Subject + verb to be (present simple) + adjective] “She is happy/ tall... [Subject + verb wear (present continuous)+ noun (clothes vocabulary)] “She is wearing a swimsuit” [Subject + present of verb to have + number+ (shape+ colour)+ part of the body] “It has two (long brown) legs”- Descripción de acciones [17] [Subject + present of verb to be (concordance with subject) + verb of the action in gerund]: “She is dancing”- Opinión [2/24] [Subject + (don’t) verb like+ object/concrete object] “I (don’t) like it/ the elephant” [Subject + (don’t) verb like+ object+because+ subject + (don’t) verb like+ object] “I (don’t) like it because I (don’t) like elephants” <p><i>Estructuras gramaticales que puede usar los guías:</i></p> <ul style="list-style-type: none">- [13]: [verb to go + to + the direction] “Go to the right”- [14]: [verb to go + number of steps (+ action) + the direction] “Go 5 steps (running)”	<p><i>Estructuras gramaticales que pueden usar los explicadores/as de obras:</i></p> <p>Identificación [4]: [Subject + verb to be + colour/ noun] “This is blue”/ “This is a girl”</p> <ul style="list-style-type: none">- Descripción [10] [Subject + verb to be (present simple) + adjective] “She is happy/ tall... Descripción a partir del input de la maestra[11] [Subject + verb wear (present continuous)+ noun (clothes vocabulary)] “I am wearing a t-shirt”- Describir una acción: [19] [Subject + present of verb to be (concordance with subject) + verb of the action in gerund]: “She is dancing”- Opinión [5/24] [Subject + (don’t) verb like+ object/concrete object] “I (don’t) like it/ the elephant” A partir del input de la maestra: [Subject + (don’t) verb like+ object+ because+ subject + (don’t) verb like+ object] “I (don’t) like it because I (don’t) like elephants” <p><i>Estructuras gramaticales que puede usar los guías:</i></p> <ul style="list-style-type: none">- [15]: [verb to go + to + the direction] “Go to the right”	

to the right”							
FORMAS ARTÍSTICAS TRABAJADAS Utilización de la lengua materna como medio de exposición de lo trabajado a lo largo de las sesiones con ayuda del soporte visual del arte y las actividades trabajas a partir de él.				FORMAS ARTÍSTICAS TRABAJADAS Utilización de la lengua extranjera como medio de exposición de lo trabajado a lo largo de las sesiones con ayuda del soporte visual del arte y las actividades trabajas a partir de él			
COMPETENCIAS BÁSICAS A ADQUIRIR		CONTRIBUCIÓN A LOS BLOQUES DE CONTENIDO Y CONTENIDOS DEL CURRÍCULO		COMPETENCIAS BÁSICAS A ADQUIRIR		CONTRIBUCIÓN A LOS BLOQUES DE CONTENIDO Y CONTENIDOS DEL CURRÍCULO	
Competencia Comunicativa	<i>Competencia lingüística</i> En el caso de ser guía expresión de instrucciones de acuerdo a las direcciones para guiar a los visitantes. [13/14] En el caso de ser explicador de obras descripción de la obra usando las formas lingüísticas trabajadas a lo largo de las sesiones [1/7/20/17/2/24] siendo incentivado también a explicar las actividades hechas en el mural correspondiente.	“Well being”	<i>Aim 1 Children will be strong psychologically and socially.</i> Learning goal 1 make strong attachments and develop warm and supportive relationships with family, peers and adults in out-of-home settings and in their community. <i>Aim 4. Children will have positive outlooks on learning and on life.</i> Learning goal 1 show increasing independence, and be	Competencia Comunicativa	<i>Competencia lingüística</i> En el caso de ser guía expresión de instrucciones de acuerdo a las direcciones para guiar a los visitantes. [15] En el caso de ser explicador de obras descripción de la obra usando las formas lingüísticas trabajadas a lo largo de las sesiones [4/10/11/19/5/24/15] <i>Competencia pragmático discursiva</i> Recuerdo y expresión de conceptos, ideas y	“Conocimiento de sí mismo y autonomía personal”	<i>Bloque I: el cuerpo y la propia imagen</i> -Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás. Control progresivo de los propios sentimientos y emociones. <i>Bloque III la actividad y la vida cotidiana</i> -Conocimiento y respeto en las normas que regulan la vida cotidiana. Planificación secuenciada de la acción para resolver tareas y seguimiento de su desarrollo. Aceptación de

	<p><i>Competencia pragmático discursiva</i> Expresión de conceptos, ideas y opiniones, respetando los turnos de palabra y respondiendo a las preguntas que puedan surgir de los asistentes, utilizando las formas lingüísticas que se ajusten al objeto descrito. Recuerdo de las direcciones y la estructura del imperativo para guiar a los visitantes.</p> <p><i>Competencia sociocultural e intercultural</i> Acercamiento a la comprensión de las múltiples funciones del arte utilizándolo como medio para compartir experiencias con otros.</p>	“Identity and belonging”	<p>able to make choices and decisions</p>		<p>opiniones con las formas lingüísticas trabajadas y que lo expresado se ajuste a la obra descrita. Recuerdo de las direcciones y la estructura del imperativo para guiar a los visitantes.</p> <p><i>Competencia sociocultural e intercultural</i> Acercamiento a la comprensión de las múltiples funciones del arte utilizándolo como medio para compartir experiencias con otros.</p> <p><i>Competencia reflexivo experiencial</i> Acercamiento a la comprensión del arte como un elemento que nos permite conocer, expresarnos, jugar,</p>	“Conocimiento del entorno”	<p>las posibilidades y limitaciones propias y ajenas en la realización de las mismas -Habilidades de interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales. <i>Bloque I: Medio físico: elementos, relaciones y medida</i> -percepción de atributos y cualidades de objetos y materiales. Interés por la clasificación de elementos y por explorar sus cualidades y grados. Expresión oral y representación gráfica. Situación de sí mismo y de los objetos en el espacio. Posiciones relativas. Realización de desplazamientos orientados. Interés y curiosidad por los</p>
			<p><i>Aim 1 Children will have strong self-identities and will feel respected and affirmed as unique individuals with their own life stories.</i> Learning goal 6 express their own ideas, preferences and needs, and have these responded to with respect and consistency.</p> <p><i>Aim 2 Children will have a sense of group identity where links with their family and community are acknowledged and extended.</i> Learning goal 1. Feel that they have a place and a right to belong to the group</p>				

	<p><i>Competencia reflexivo experiencial</i> Acercamiento a la comprensión del arte como un elemento que nos permite conocer, expresarnos, jugar, compartir experiencias y crear el propio aprendizaje, al igual que la lengua</p>		<p><i>Aim 3 Children will be able to express their rights and show an understanding and regard for the identity, rights and views of others.</i> Learning goal 6 demonstrate the skills of co-operation, responsibility, negotiation, and conflict resolution.</p>		<p>compartir experiencias y crear el propio aprendizaje, al igual que la lengua.</p>		<p>diferentes recursos de localización espacial (mapas, planos)</p> <p><i>Bloque III. La cultura y la vida en sociedad.</i> -Toma de conciencia de la necesidad de grupos sociales de pertenencia mediante el ejemplo que desempeñan en la vida cotidiana. Valoración de las relaciones afectivas que en ellos se establecen y respeto por las normas que rigen la convivencia. -Utilización de habilidades cooperativas para conseguir un resultado común: iniciativa en la presentación de ideas, respeto a las contribuciones ajenas, argumentación de las propuestas, flexibilidad ante los cambios y planificación de tareas</p>
		“Communicating”	<p><i>Aim 2 Children will use language.</i> Learning goal 1. Interact with other children and adults by listening, discussing and taking turns in conversation. Learning goal 3. Use an expanding vocabulary of words and phrases, and show a growing understanding of syntax and meaning Learning goal 4. Use</p>				
Competencia en autonomía e iniciativa personal e inicio de la actitud crítica	Utilización autónoma de las formas lingüísticas trabajadas y reforzadas a lo largo de las sesiones para comunicar en diferentes funciones (describir, guiar, opinar y preguntar)			Competencia en autonomía e iniciativa personal e inicio de la actitud crítica	Utilización autónoma de las formas lingüísticas trabajadas y reforzadas a lo largo de las sesiones para comunicar en diferentes funciones (describir, guiar, opinar y preguntar)		
Competencia matemática	Tener en cuenta la identificación adecuada de los elementos en la descripción (formas, colores, figuras...), así como el orden sintáctico al expresarse.			Competencia matemática	Tener en cuenta la identificación adecuada de los elementos en la descripción (formas, colores, figuras...), así como el orden sintáctico al expresarse.		

			language with confidence and competence for giving and receiving information, asking questions, requesting, refusing, negotiating, problemsolving, imagining and recreating roles and situations, and clarifying thinking, ideas and feelings				
Competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico y percepción del espacio	Utilización de instrucciones de manera adecuada para guiar a los visitantes por las distintas obras en el orden establecido.	“Exploring and thinking”	<p><i>Aim 1 Children will learn about and make sense of the world around them.</i></p> <p>Learning goal 5. develop a sense of time, shape, space, and place</p> <p><i>Aim 2 Children will develop and use skills and strategies for observing, questioning, investigating,</i></p>	Competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico y percepción del espacio	Utilización de instrucciones de manera adecuada para guiar a los visitantes por las distintas obras en el orden establecido.	“Los lenguajes: comunicación y representación”	<p><i>Bloque I: El lenguaje verbal</i></p> <p>a) Hablar, escuchar y conversar</p> <p>-Uso progresivo y acorde con la edad, de léxico variado y con creciente precisión; estructuración apropiada de frases, entonación adecuada y pronunciación clara</p> <p>-Interés por participar en interacciones orales en la lengua extranjera en rutinas y situaciones</p>
Participación activa en la vida del aula desarrollando la competencia de aprender a aprender	Elección de las formas lingüísticas de manera autónoma para comunicar con diferentes funciones haciendo un aprendizaje lúdico, significativo, experiencial y por descubrimiento.			Participación activa en la vida del aula desarrollando la competencia de aprender a aprender	Elección de las formas lingüísticas de manera autónoma para comunicar con diferentes funciones haciendo un aprendizaje lúdico, significativo, experiencial y por descubrimiento.		

		<p><i>understanding, negotiating, and problemsolving, and come to see themselves as explorers and thinkers.</i></p> <p>Learning goal 1. recognise patterns and make connections and associations between new learning and what they already know</p> <p>Learning goal 4 demonstrate their ability to reason, negotiate and think logically</p> <p><i>Aim 4 Children will have positive attitudes towards learning and develop dispositions like curiosity, playfulness, perseverance, confidence, resourcefulness, and</i></p>			<p>habituales de comunicación.</p> <p><i>Bloque III.</i> <i>Lenguaje artístico:</i> -Interpretación y valoración progresivamente ajustada de los diferentes tipos de obras plásticas presentes en el entorno y de otras obras que resulten de interés.</p>
--	--	--	--	--	--

			<i>risk-taking.</i> Learning goal 1 demonstrate growing confidence in being able to do things for themselves				
--	--	--	---	--	--	--	--

Tabla 8 del Apéndice 3. *Competencias, formas lingüísticas y artísticas y contribución a los contenidos del currículo de la Sesión 8*

APÉNDICE 4. TEACHER'S AND STUDENT'S TALK.

SESIÓN 1	CONTEXTO IRLANDA	CONTEXTO ESPAÑA
Introducción	<ul style="list-style-type: none"> - T: <i>"Good morning! How are you? Are you great?"</i> - S: <i>"Good morning! Great! Yes!"</i> - T: <i>Well, we are going to sit here doing a semicircle and first at all we are going to sing a song ... do you want to sing?"</i> - S: <i>"Yes!"</i> - T: (tras cantar la canción de bienvenida) <i>"Now we will make a small presentation to know each other a little better, everyone will have to say its name and a thing that likes to do for example singing, dancing, playing football, swimming ... Let's go! What's your name? and what do you like to do in your spare time?"</i> - S: ejemplo: <i>"____ (name)! Play with my dolls!"</i> - T: (una vez que hayan hablado todos) <i>"What is my name?" "I don't remember it!"</i> - S: <i>"Sara!"</i> - T: <i>"Yes! That is! Well....I love painting and drawing...and for that reason we are going to do some art activities during some days related to Spain, which is my country. (con el soporte visual de un mapa ya que estaban trabajando los continentes con otras maestras) Do you know where Ireland is? Is it here?"</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - T: <i>"Good morning! How are you?"</i> - S: <i>"Good morning! Fine thank you, and you? (reproducción de chunk memorizado)"</i> - T: <i>Well, we are going to sit here doing a semicircle (hacienda el gesto con las manos) and first at all we are going to sing a song ... do you want to sing?"</i> - S: <i>"Yes!"</i> - T: (después de cantar la canción) <i>"Well, now we are going to say the name and one activity that you like to do...running, dancing...I will start... I am Sara and I like painting... Who is the next? Okay-____(name) What is your name? Say I am..."</i> - S: <i>"I am____(name)"</i> - T: <i>"And what do you like to do in your free time? Say I like..."</i> - S: <i>"I like... hacer teatro"</i> - T: <i>"Oh! Wonderful You like to do teathre after-shool activities"</i>

	<p>(señalando primero lugares incorrectos y luego correctos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - S: “No/ Yes” - T: “<i>Good job! Okay, and Spain is here. I have come from here!</i>” (señalando en el mapa) <p>“<i>Today we are going to start to do some activities that we will carry out during some days in order to create a pinacoteca /art gallery</i>”</p> <ul style="list-style-type: none"> - T: “<i>Do you know what an art gallery is?</i>” “<i>What do you think we can find there?</i>” “<i>animals?</i>” “<i>plants?</i>”... “<i>An art gallery is a place where we can go to visit pictures, it’s like a museum. “Who do you thinks works there?”</i>” - S: (un niño) “<i>a guard!</i>” - T: “<i>Yes! And the guides who explain the pictures and guide the visitors. So...if we want to create a pinacoteca we will also have to learn how to guide in it and explain the pictures. So we’ll have to discover different styles of art and different painters.</i>” 	
Pre-task	<ul style="list-style-type: none"> - T: <i>To get to do all this we have to start by discovering how and where art started, how do you think it started?</i>” <p>(Enseñando el soporte visual de la línea del tiempo y señalando los puntos que se tratan) “<i>Do you know what this is? this is a timeline... it is a representation</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - T: “<i>Do you remember what I like to do?</i>” (si no se acordasen hacer el gesto) - S: “<i>Painting!</i>” - T: “<i>Yes! ... And I bring to you some art activities because we are going to make up an art gallery....a museum of art with pictures... in our classroom! So during some</i>

	<p><i>which shows the passage of time.”</i></p> <p><i>“We are here and a long time ago... that doesn't fit in the line and that's why there are these little dots (señalando las líneas intermitentes), art started in Prehistory, 40,000 years ago”</i></p> <p>- T: <i>“Do you know what Prehistory is? And how did the people live at that stage of history? Did they have a mobile phone? And Do you know where they lived? How they dressed? They lived in cave, they hunted and they dressed with animal fur!”</i>(utilizando soporte visual de recreación de imágenes)</p> <p>- T: <i>“Do you know if they decorated their caves? ... Look at this!</i> (enseñando soporte visual del arte rupestre) <i>“These are walls of prehistoric caves, what figures can we see here? What colour are they? And what shapes can we see? Are there circles?”</i></p> <p>- S: <i>“A buffalo!”</i></p> <p>- T: <i>“Yes! This is awhat colour is it? ...</i></p> <p>- S: <i>“Red!”</i></p> <p>- T: <i>“So... This is a red buffalo”</i></p> <p>- S: <i>“This is a man”</i> ^[1]</p> <p>- T: <i>“Good job! What colour is it?”</i></p> <p>- S: <i>“black”</i></p> <p>- T: <i>“Yes! Repeat after me this is a black man!”</i></p> <p>- S: <i>“This is a black man!”</i> ^[1]</p> <p>- T: <i>“Good! And what is he</i></p>	<p><i>days we are going to work on some pictures... Do you understand me? ...Good! So today we are going to work on this type of art, do you know what is it?”</i> (enseñando soporte visual de arte rupestre)</p> <p>- S: <i>“Arte rupestre!”</i></p> <p>- T: <i>“Yes! This is a painting cave (rephrasing) made in the Prehistory... when people lived in caves as you can see here</i> (enseñando soporte visual de las recreaciones) <i>they hunted and dressed with animal fur</i> (señalando en el soporte visual) <i>”</i></p> <p>- T: <i>“This is a timeline</i> (enseñando soporte visual) <i>here we can see the passage of time, we are here...and a long time ago... in the Prehistory, people painted this in caves”</i></p> <p>- T: <i>“What can we see here? What is it?”</i></p> <p>- S: <i>“a man”</i></p> <p>- T: <i>“Yes, This is a man and what colour is it?”</i></p> <p>- S: <i>“Black”</i></p> <p>- T: <i>“Good! Say This is black”</i></p> <p>- S: <i>“This is black”</i> ^[4]</p> <p>- T: <i>“Excellent!”</i></p> <p>- T: (una vez que se haya analizado la obra): <i>“Do you like this picture?”</i></p> <p>- S: <i>“Yes”/ “No”</i></p> <p>- T: <i>“Say Yes I like it or...No, I don't like it... Do you like this picture?”</i></p> <p>- S: <i>“Yes I like it” / “No, I don't like</i></p>
--	---	---

	<p>wearing? What is it?"</p> <ul style="list-style-type: none"> - S: "a bow" - T: "Good job!" - T: (tras varios intentos) "And... "What is it?" - S: "a circle" - T: "Good! Say it again with the colour too! It is..." - S: "It is a black circle" - T: "Excellent!" - T: (después de haber analizado la imagen) "Do you like it?" - S: "Yes" - T: "What do you like the most? Start with I like..." - S: "I like the buffalo" / "I like the man with the bow"^[2] 	<p>it"^[5]</p> <ul style="list-style-type: none"> - T: "Good!"
Cycle-task	<ul style="list-style-type: none"> - T: "Now let's make our cave painting! To do this, we have to use geometric shapes! If I say draw a red circle^[3].... I draw it like this" (dibujándolo en la pizarra. Hacer varias muestras con todas las formas para que tengan el modelo)" - "Now! ____ (name)! Come to the middle of the circle time and draw a...blue rectangle! ... Good job!" - "Ok! We are going to sit down around the poster and say what we have to draw...first a circle... then a rectangle under it... and now four rectangles like this (hacer primero varias figuras a partir de formas con modelo al mismo tiempo en la pizarra y 	<ul style="list-style-type: none"> - T: "Now let's make our cave painting! To do this we have to use geometric shapes! If I say draw a red circle (enseñando las correspondientes flashcards)... I draw it like this" (dibujándolo en la pizarra, hacer varias muestras con todas las formas para que tengan el modelo)" - "Now!... ____ (name)! Come to the middle of the circle time and draw a...blue rectangle! (enseñando las flashcards correspondientes)....Good job!" - "Ok! We are going to sit down around the poster and....we have to draw... a red rectangle!" (hacer varias instrucciones enseñando las flashcards de los colores y las

	<p>dejar más autonomía posteriormente)</p> <p><i>“Now you have to come here one by one and say a colour and a geometric shape that your classmates have to draw. Are you ready? ____ (name) come here! Say to them draw.....with the colour and shape that you want”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - S: <i>Draw a pink triangle!</i>^[3] - T: (Cuando hayan salido todos a decir una forma con su color) <i>“All right... Now you can draw shapes and figures however you want!”</i> 	<p>formas y posteriormente dar las instrucciones sin enseñar las flashcards)</p> <p><i>“Now you have to come here one by one and say a colour and a geometric shape that your classmates have to draw. Are you ready? ____ (name) come here! Say a colour and a shape... What colour do you choose?”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - S: <i>“green”</i> - T: <i>And what shape?</i> - S: <i>“square”</i> - T: <i>“Everyone draws a green square!”</i> (haciendo que el alumno/a que da la instrucciones señala las flashcards correspondientes al mismo tiempo, en el caso en el que fuera necesario para la comprensión de la instrucción) - T: (una vez que hayan salido todos a dar instrucción) <i>“All right... Now you can draw however you want! An animal... your mum....your dad.... A house”</i>
Post-task	<ul style="list-style-type: none"> - T: <i>“It's spectacular! Let's see what we can see here... Who did this? And what is it? Say this is...”</i> - S: <i>“Me! This is a man!”</i>^[1] 	<ul style="list-style-type: none"> - T: <i>“It's spectacular! Let's see what we can see here... Who did this? And what is it?”</i> - S: (levanta la mano) <i>“un coche”</i> - T: <i>“Oh it's so beautiful but can you say it in English please? Say this is a...”</i> - S: <i>“This is a car!”</i>^[4] - T: <i>“Very good!”</i> - T: <i>“And what colour is it? This</i>

		<p>is...”</p> <ul style="list-style-type: none"> - S: “<i>This is red</i>”^[4] - T: “<i>Oh yes! It’s a red car! Good job!</i>”
Conclusión	<ul style="list-style-type: none"> - T: “<i>Well we are going to open our art gallery by putting all that we have worked today on this wall, can you help me?</i>” - T: “<i>Next day we will keep working on another kind of art and we're going to need a picture of when you were younger</i>” - T: “<i>And to finish... do you want to sing a song?</i>” 	<ul style="list-style-type: none"> - T: “<i>Well we are going to open our art gallery by putting all that we have worked on this wall, can you help me?</i>” - T: “<i>And to finish... do you want to sing a song?</i>”

Tabla 9. En el Apéndice 4. *Teacher’s and Student’s talk Sesión 1*

SESIÓN 2	CONTEXTO IRLANDA	CONTEXTO ESPAÑA
Introducción	<ul style="list-style-type: none"> - T: (tras dar los buenos días y cantar la canción de bienvenida siguiendo el esquema de la sesión anterior) “<i>Today we're going to work an era a little closer to us</i> (colocando la imagen de la obra y el autor en la línea del tiempo. Así se empezarían todas las sesiones aunque no se refleje para no hacer el texto repetitivo) 	<ul style="list-style-type: none"> - T: (tras dar los buenos días y cantar la canción de bienvenida siguiendo el esquema de la sesión anterior) “<i>Today we're going to work an era a little closer to us</i>” (colocando la imagen de la obra y el autor en la línea del tiempo)
Pre-task	<ul style="list-style-type: none"> - T: <i>Let's start by playing a little game... what is this? And this?</i>” (haciendo un repaso de las emociones, los adjetivos y las prendas de vestir a trabajar haciendo mímica de cada una de ellas) “<i>Well... two by two you will come here I will say an emotion</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - T: <i>Let's start by playing a little game... what is this? And this?</i>” (haciendo un repaso de las emociones, los adjetivos y las prendas de vestir a trabajar haciendo mímica de cada una de ellas) “<i>Well... two by two you will come here I will say an emotion</i>

	<p>and adjective or an item of clothing and the one of the pair who catches the correct flashcard before will stay to play the next round”</p> <p>“Let’s start! _____ (name) and _____(name) come here please! Ready? I am...sad”^[6]</p> <p>“Well done! Everyone! What do we do when we are sad?”(las primeras rondas hacienda la maestra el gesto con ellos, luego dejando que lo hicieran solos)</p> <p>“Are you sad now?”</p> <ul style="list-style-type: none"> - S: “No!” - T:” How do you feel now?” - S: “ I am happy”^[6] - T: (al niño/a que ha perdido) “You go to your place and the next one come here to playwith the winner... Ready? I am small!”^[6] - S: “Good job! How do you do it? Very Good!” - T: (al niño/a que ha perdido) “Don’t worry you’ll be able to play if we do another round! The next one comes here to play... Ready? I am wearing trousers”^[6] 	<p>and adjective or an item of clothing and the one of the pair who catches the correct flashcard before will stay to play the next round”</p> <p>“Let’s start! _____ (name) and _____ (name) come here please! Ready? I am....sad”^[9]</p> <p>“Well done! Everyone! What do we do when we are sad?”(las primeras rondas hacienda el gesto con ellos, luego dejando que lo hagan solos)</p> <p>“Are you sad now?”</p> <ul style="list-style-type: none"> - S: No! - T: “How do you feel now? Say I am...” - S: “ I am happy”^[9] - T: (al niño/a que ha perdido) “You go to your place and the next one come here to play with _____(name of the winner)... Ready? I am small!”^[9] - S: “Good job! How you do it? Very Good!” - T: (al niño/a que ha perdido) “Don’t worry you’ll be able to play if we do another round! The next one comes here to play... Ready? I am wearing trousers”^[11]
Cycle-task	<ul style="list-style-type: none"> - T: (una vez que hayan hecho todos el juego de las emociones) “Today we are going to work on a new picture....called “Las Meninas” Look at this! Do you like it? ^[2] What can we see here? What is this? 	<ul style="list-style-type: none"> - T: (una vez que hayan hecho todos el juego de las emociones) “Today we are going to work on a new picture....called “Las Meninas” Look at this! Do you like it? - S: “Yes!” - T: “I like it too! What can we see

- S: "a woman"	here? What is this? Say this is..."
- T: "Yes! "This is a woman...What is she wearing? What is it? Say this is..."	- S: "This is a woman" [4]
- S: "This is a dress" [1]	- T: "Yes! "This is a woman...What is she wearing?"
- T: "What colour is it?"	- S: "a dress"
- S: "white and black"	- T: "What colour is it? This is..."
- T: "so say she is wearing a" [7]	- S: "This is white and black" [4]
- S: "...a white and black dress" [1]	- T: "Very good! She is wearing a white and black dress" [12], And what is it?"
- T: "Very good! These two girls (señalando a las meninas) were called "meninas" because they took care of this little girl. And what is it? Say the colour too please!"	- S: "This is a dog" [4]
- S: "A brown dog" [1]	- T: "Good job!"
- T: "Good job!"(cuando esten varias figuras analizadas) "It looks like a family photo, doesn't it? When do you take pictures? In important moments, isn't it? Who are you taking pictures with? With the family, friends...In that era there were no photos and painters painted pictures only to important people... Here we can see the king and the queen, these girls are the "meninas" who take care of the princess. Nowadays everyone can take photos! All of you have a photo that you bring to class today!!"	- T: "Look at that girl, her name is Margarita, she was a princess... How do you think she feel? Is she angry? Is she bored? Is she happy? Is she sad?" (utilizando y enseñando todas las flashcards para que los niños/as respondieran "yes" o "no")
- T: "Look at that girl, if only the kings were paintings in that era, who do you think this girl is? Her name is Margarita; she was a	- T: "Okay! And what is she wearing? What is this?"(señalando el vestido)
	- S: "This is a dress" [4]
	- T: "And... what colour is it?"
	- S: "White"
	- T: "Good job! She is wearing a white dress!" [12]
	- T: "Well done! Is she tall or short? (Enseñando las flashcards correspondientes) She is..."
	- S: "Short!"
	- T: "And is she big or small? ...she is..."
	- S: "She is small" [10]
	- T: "Excellent! And...____(name of

<p><i>princess how do you think she feels? Say she is...</i>"</p> <p>- S: "<i>She is happy</i>"^[7]</p> <p>- T: "<i>Okay! And what is she wearing? Say the colour too!</i>"</p> <p>- S: "<i>a white dress</i>"</p> <p>- T: "<i>Well done! Is she tall or short? She is...</i>"</p> <p>- S: "<i>She is short!</i>"^[7]</p> <p>- T: "<i>And is she big or small?</i>"</p> <p>- S: "<i>She is small!</i>"^[7]</p> <p>- T: "<i>Excellent! And... _____(name of classmate) What is she/he like? Is she/he tall or short?(señalando a un alumno y esperando respuesta del que ha nombrado)</i>"</p> <p>- S: "<i>She/he is tall</i>"^[7]</p> <p>- T: "<i>Good! _____(other name) How do you think he/she feels?</i>"</p> <p>- S: "<i>She is happy</i>"^[7]</p> <p>- T: "<i>Good! _____ (other name) what is she/he wearing? (señalando una prenda de un compañero) Say She/he is wearing a ...</i>"</p> <p>- S: "<i>She/He is wearing a sweater</i>"^[7]</p> <p>- T: "<i>Excellent!</i>"</p> <p>- T: (después de haber descrito a los compañeros de la clase) "<i>Why do you think they're looking at us? Do you think the painter is painting us? Actually all the characters of the picture are looking in the mirror, which is us! That's why the painter, who is this</i></p>	<p><i>classmate) What is she/he like? Is she/he tall or short? (señalando a un alumno y esperando respuesta del que ha nombrado) Repeat after me...She is...</i>"</p> <p>- S: "<i>She/he is tall</i>"^[10]</p> <p>- T: "<i>Good! _____(name) How do you think he/she feels?(señalando a un compañero/a)</i>"</p> <p>- S: "<i>She is happy</i>"^[10]</p> <p>- T: "<i>Good! _____ (name) what is she/he wearing? (señalando una prenda) repeat after me: She is wearing a ...</i>"</p> <p>- S: "<i>She is wearing a sweater</i>"</p> <p>- T: "<i>Good!</i>"</p> <p>- T: "<i>All the characters of the picture are looking in the mirror! That's why the painter, who is this gentleman (señalando) whose name is Diego Velázquez, appears in the painting. Do you want to look at the mirror too?</i>"</p> <p>- S: Yes!</p> <p>- T: "<i>Well, one by one we are going to look at the mirror and pay attention because we have to describe ourselves and the others say if we tell the truth</i>"</p> <p>- T: "<i>First, _____ (name) come here! How do you feel? Say I am...</i>"</p> <p>- S: "<i>I am happy</i>"^[9]</p> <p>- T: "<i>Good! And What are you like? Tall or short? Big or small?</i>"</p> <p>- S: "<i>I am tall and I am big</i>"^[9]</p> <p>- T: "<i>Everyone, is he/he tall and</i></p>
--	--

	<p>gentleman (señalando) whose name is Diego Velázquez, appears in the painting. Do you want to look at the mirror too?"</p> <p>- S: Yes!</p> <p>- T: "Thanks to the mirror we can see if we are tall or short, what colour our eyes, our hair and our skin are, if we wear a dress, pants... each one will be different to the other one and that is fantastic because if we were all the same the world would be very boring. For example I can see that I am tall I wear pants and a sweater, I have brown and curly hair and brown eyes (modelo de la maestra para incentivar a los alumnos) and... I am smiling so I am happy! Do you want to try? Well, one by one we are going to look at the mirror and pay attention because we have to describe ourselves and I will put all your photos on the floor... you will have to discover who is who"</p> <p>- T: "First, ____ (name) come here! How do you feel?"</p> <p>- S: "I am happy"^[6]</p> <p>- T: "Good! What were you like? Were you tall or short? Big or small? You can tell us about the colour of your hair or your eyes too if you want..."(incentivar a hablar más autonomamente)</p> <p>- S: "I am short... I am small...I</p>	<p>big?"</p> <p>- S: "Yes!"</p> <p>- T: "Okay he/she is big and tall... and what are you wearing? What is this? Say I am wearing a..."</p> <p>- S: "I am wearing a t-shirt"^[11]</p> <p>- T: (al grupo) "Is he/she wearing a T-shirt?"</p> <p>- S: "Yes!"</p> <p>- T: "Yes! He is wearing a t-shirt"^[12]</p>
--	---	---

	<p><i>have red-hair and I have brown eyes”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - T: <i>“Excellent!”</i> - T: <i>“When you were a baby you were big and tall?”</i> - S: <i>“No!”</i> - T: <i>“Well! You were small!”^[8]</i> - T: <i>“Okay and what are you wearing now?... I am wearing...”</i> - S: <i>“I am wearing a shirt and trousers”^[6]</i> - T: <i>“And what are you wearing in your photo?”</i> - S: <i>“ I am wearing a nappy and a t-shirt”^[6]</i> - T: <i>“Yes, You were wearing nappy and a t-shirt! ^[8] (preguntando al grupo) What photo do you think belongs to _____ (name)?”</i> 	
Post-task	<ul style="list-style-type: none"> - T: <i>“Now that we know how we are we are able to draw us, we can use circles, rectangles...so... You can go to sit on the tables! I will give you a paper and the colours”</i> - T: <i>“Okay follow me! First we are going to draw a circle as a face in which we can draw the eyes, the nose, and the mouth... like this”</i> (enseñar con formas y haciendo un modelo al mismo tiempo de cómo dibujar una figura humana) - T: <i>Now you can draw the eyes, the nose, the mouth the ears... like this... (haciéndolo al mismo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - T: <i>“Now that we know how we are we can draw us, so... You can go to sit on the tables! I will give you a paper and the colours. Remember to draw the body, legs, arms, and head with nose and mouth eyes....”</i> - T: (cuando hayan acabado) <i>“Well now we are going to sit again in the assembly... Who made this drawing? Good job! I really like it! How do you feel? Are you angry? Are you bored? Say... I am...”</i> - S: <i>“I am happy”^[9]</i> - T: <i>“Are you tall or short?”</i> - S: <i>“I am tall”^[9]</i> - T: <i>“Very good! and... what clothes</i>

	<p>tiempo) <i>and dressing it up!</i>"</p> <ul style="list-style-type: none"> - T: <i>"Well now we are going to sit again in the assembly... Who made this drawing? Good job! I really like it! Describe your emotion your size, the colour of your hair and eyes... tell us!"</i> - S: <i>"I am happy"^[6] and tall and I have brown hair"</i> - T: <i>"and... what clothes are you wearing?"</i> (señalando en el dibujo) - S: <i>"I am wearing a shirt and trousers and trainers"^[6]</i> - T: (al grupo) <i>"Is he wearing a shirt?"</i> - S: <i>"Yes!"</i> - T: <i>Say the complete phrase please! Yes, he is ...</i> - S: <i>"Yes he is wearing a shirt"^[7]</i> - T: <i>"Good! The next one! Who made this drawing?"</i> 	<p><i>are you wearing? Say I am wearing...."</i> (señalando en el dibujo)</p> <ul style="list-style-type: none"> - S: <i>"I am wearing a shirt and trousers and trainers"^[11]</i> - T: <i>"Is he wearing a shirt and trousers and trainers?"</i> - S: <i>"Yes!"</i> - T: <i>"Good! he is wearing a shirt and trousers and trainers"^[12]! The next one, who did this drawing?"</i> -
Conclusión	<ul style="list-style-type: none"> - T: <i>"Well we are going to keep what we did in the previous session and put all that we worked today on the wall, can you help me?"</i> - T: <i>"And to finish... do you want to sing a song?"</i> 	Se utilizaría el mismo <i>teacher's talk</i> que en el contexto de Irlanda

Tabla 10. En el Apéndice 4. *Teacher's and Student's talk Sesión 2*

SESIÓN 3	CONTEXTO IRLANDA	CONTEXTO ESPAÑA
Pre-task	<ul style="list-style-type: none"> - T: <i>"First at all, we are going to do a little game... what number is</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - T: <i>"First at all, we are going to do a little game... what number is</i>

	<p><i>this?</i> (enseñando la flashcard correspondiente)</p> <ul style="list-style-type: none"> - S: “Two!” - T: “Good! So I will take one ball and I will put it here” (cogiendo una bola de la caja y poniéndola en el centro de la asamblea) - T: (Después de haber repasado los números 1-5 y sus cantidades) “Well I am going to put all the flashcard face down ... when I say your name you take one and put as many ball as the number that you have Are you ready? Who wants to come here? Okay ___(name) come here! Take one flashcard...What number is this?” - S: “five” - T: “take five balls...everyone count with me... one....two...three...this is...four and....five!” (contamos todos juntos dado que no están acostumbrados a actividades de nociones matemáticas) - T: “Well now! we're going to play another game, I'll say an action and ones who likes that action will have to do what I say, are you ready?...Those who like to run go to the right running! Well done! (después de hacer unas cuantas de esta manera) Those who like to skate go 2 steps ahead skating! (hacerlo con todos los números del 1-5 y todas las acciones) 	<p><i>this?</i> (enseñando la flashcard correspondiente)</p> <ul style="list-style-type: none"> - S: One! - T: “This is one! (señalando la flashcard) so I take one ball (cogiendo una bola de la caja y poniéndola en el centro de la asamblea) - T: (Después de haber repasado los números 1-5 y sus cantidades) “Well I am going to put all the flashcard face down ... when I say your name you take one (señalando hacia las flashcards) and put as many ball as the number that you have Are you ready? Who wants to come here? Okay ___(name) come here! Take one flashcard...What number is this?” - S: “five” - T: “take five balls” (en el caso de que le costara contaríamos todos en inglés, como en el caso de Irlanda, pero al ser actividades a las que están acostumbrados a hacer con mayor numero en su lengua materna dejaríamos en principio que lo hicieran solos) - T: “Well we are going to play a game to move our bodies (poniéndose de espaldas a los alumnos) Repeat after me!... go to the right ^[15] (enseñando la flashcard y saltando hacia la derecha. Hacerlo con las cuatro direcciones) - T: “Now I only show the flash and
--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> - T: <i>"Now who would like to give the commands? Okay! ____ (name) come here! Say those who like togo..."</i> - S: <i>"Those who like to dance go to left dancing"</i> ^[13] - T: <i>"Well done!"</i> (después de unas cuantas introducir el número) ____ (name) <i>come here! Say those who like togo...? But we are going to say the number of steps too!"</i> - S: <i>"Those who like to climb go back climbing!"</i> - T: <i>"Wait children! How many steps?"</i> - S: <i>"five"</i> - T: <i>"Don't move! You have to listen to the complete command! So ____ (name) repeat after me: Those who like to climb go 5 steps...."</i> - S: <i>"Those who like to climb go 5 steps back climbing"</i> ^[14] - T: <i>"Excellent!"</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>you say the direction and act...Are you ready.... This one!"</i> - S: (sólo actúan) - T: <i>"What is this? Go to ..."</i> - S: <i>"Right!"</i> - T: <i>"This one!"</i> - S (actúan) - T: <i>"What is this?"</i> - S: <i>"go to left!"</i> ^[15] - T: <i>"Good job"</i> - T: <i>"Now... who wants to give a command! Okay... ____ (name)!"</i> - S: <i>"right"</i> - T: <i>"Don't move! You have to listen the complete command...Repeat after me... go to..."</i> - S: <i>"Go to right!"</i> ^[15] - T: <i>"Excellent! Now.... ____ (name)!"</i> - T: (después de unas pocas rondas) <i>"Now listen to me... Repeat after me! Go two steps to the right... one and two"</i> (haciéndolo al mismo tiempo para dar un modelo)... <i>Go three steps to the right!</i> ^[16] (sin modelo e ir aumentando la dificultad)
Cycle-task	<ul style="list-style-type: none"> - T: <i>"The picture that we are going to work on today is about actions, Look! It is called "La gallinita ciega" and Francisco de Goya is the painter (señalando al retrato de la timeline) Do you like it?"</i> ^[2] <i>What can we see here?"</i> ^[1] - S: <i>"children"</i> - T: <i>"Yes! There are a lot of</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - T: <i>The picture of Francisco de Goya (señalando al retrato de la timeline) that we are going to work on today is about actions, Look! Its name is "La Gallinita ciega" Do you like it?"</i> ^[4] <i>What is this? Say this is a..."</i> - S: <i>"This is a boy"</i> ^[1] - T: <i>"Yes! There are a lot of people</i>

<p><i>children...and how you think they feel?"</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - S: <i>"They are happy"</i> - T: <i>"And what is she/he wearing?"</i> [7] (señalando a un personaje de la obra) - T: (después de describir la obra utilizando las estrategias lingüísticas trabajadas en sesiones anteriores) <i>"What do you think is going on in the picture? What do you think they are doing?"</i> - S: <i>"They are dancing" They are singing" They are playing"</i> - T: <i>"They are playing! In the eighteenth century children also played ... what games do you like to play?"</i> - S: <i>"with the cars"/ "animals"/ "playing with the baby"</i> - T: <i>"Do you know Irish traditional games? Do you know any games where you have to sell your eyes?"</i> - S: <i>"no"</i> - T: <i>"This is a picture of Goya who painted in one of his drawings a traditional Spanish game which is called La gallinita ciega (the blind man buff in English) Do you know how to play? Have you ever played this game? Let's look for clues in the picture, what do you see here? How children are placed? Making a..."</i> - S: <i>"Circle"</i> 	<p><i>in the picture...and how you think they feel? Are they sad or happy?"</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - S: <i>"happy"</i> - T: <i>"Yes they are happy!"</i> [9/10] <i>And what is she wearing? What is this?"</i> (señalando a un personaje de la obra) <i>Say she is wearing a..."</i> - S: <i>"She is wearing a dress"</i> [12] - T: <i>"Good job!"</i> - T: (después de describir la obra utilizando las estrategias lingüísticas trabajadas en sesiones anteriores) <i>"What are they doing? Are they reading a book? Are they cooking? Are they swimming? Are they playing?"</i> (haciendo gestos sobre las acciones que se dicen y esperando su respuesta afirmativa o negativa con "yes" o "no") - T: <i>"They are playing, in the eighteenth century children also played ... what games do you like to play? (esperar a que dijeran algo y sino darles input para elegir) Do you like to play with dolls? Do you like to play with videogames? Do you like to play in the park with your friends?"</i> - T: <i>"In this picture we can see a traditional Spanish game... do you know the name? It's called the Gallinita Ciega! Do you know how to play?"</i> - T: <i>"Let's look for clues in the picture, what do you see here? How children are placed? Making</i>
--	---

	<p>- T: <i>"Well done! And there is a person in the middle, isn't it? Look at the eyes they are selled! It is the galllinita ciega! So we will make a circle and the person who is in the middle have to catch someone and discover who is this classmate, If he or she finds out who is, this classmate will be at the centre. Are you ready? I will be the first gallinita ciega"</i></p> <p>- T: (cuando haya cazado a alguien) <i>"She/he is tall, she is big, she is wearing a.... I think she is... ____ (name)!"</i></p> <p>- T: <i>"Now you are going to play and I will say to the people who are in the circle the direction in which they have to go....Are you ready? Go to the right!"</i> ^[13] (la primera ronda estando dentro del círculo y después desde fuera señalando al mismo tiempo)</p> <p>- T: <i>"Okay! The gallinita ciega catches someone! Who do you think is she or he?"</i></p> <p>- S <i>"It's ____ (name)"</i></p> <p>- T: <i>"Is it ____ (name)?"</i> (el grupo responde sí o no)</p> <p>- T: (después de varias instrucciones) <i>"Now we are going to do the same but more difficult...I will say the direction and the action that you have to do....Are you ready? Go to the right jumping!"</i> ^[14]</p>	<p><i>a... "</i>(haciendo el gesto)</p> <p>- S: <i>"Circle"</i></p> <p>- T: <i>"Well done! And there is a person in the middle, isn't it? Look at the eyes they are selled! (haciendo gestos) It is the galllinita ciega! So we make a circle and the person who is in the middle have to catch someone and discover who is this classmate, If he or she finds out who it is, this classmate will be at the centre. Are you ready? I will be the first gallinita ciega"</i></p> <p>- T: (cuando haya cazado a alguien) <i>"She/he is tall, she is big, she is wearing a.... I think she is... ____ (name)!"</i></p> <p>- T: <i>"Now you are going to play and I will say to the people who are in the circle the direction in which they have to go....Are you ready? Go to the right!"</i> ^[15] (jugando en el círculo para dar el modelo de acción)</p> <p>- T: <i>"Okay! The gallinita ciega catches someone! Who do you think she or he is?"</i></p> <p>- S <i>" ____ (name)"</i></p> <p>- T: <i>"Is it ____ (name)?"</i> (el grupo responde "yes" o "no")</p> <p>- T: (después de varias instrucciones) <i>"Now we are going to do the same but more difficult...I will say the direction that you have to do and I am out of the circle....Are you ready? Go to the right!"</i> ^[15](hacer</p>
--	--	--

	<p>- T: (después de varias instrucciones) <i>"Who wants to give command now to the peers of the circle? Good! ____ (name) come here! You have to say go... with the direction that you want"</i></p> <p>- S: <i>"Go ahead!... go to the left!"</i> [13]</p> <p>- T: <i>"Okay! The gallinita ciega catches someone! Who do you think is she or he?"</i></p> <p>- S <i>"____ (name)"</i></p> <p>- T: <i>"Why? Do you think is a girl or a boy? Is he or she tall or short...big or small? Tell us!"</i></p> <p>- S: <i>"It is a boy and he is tall"</i></p> <p>- T: <i>"Okay! Everyone! Is it ____ (name)?"</i> (el grupo responde "yes" o "no")</p> <p>- T: <i>"Good job! Other children who want to come here?"</i></p> <p>- T: (Después de unas pocas rondas/ para los de menor edad) <i>"Now we are going to give more difficult commands... the person who wants to come here has to say the command and make an action, the people who are in the circle have to say the action and imitate him or her... Are you ready?"</i></p> <p>- T: (después de unas pocas rondas/ para los de mayor edad) <i>"Good job! Now the person who came here has to say the action and the direction, Who wants to come here? Okay ____ (name) say an</i></p>	<p>las primeras acciones como modelo aunque se esté fuera del círculo y después utilizar solo el input oral)</p> <p>- T: (después de varias instrucciones) <i>"Who wants to give commands now to the classmates of the circle? Good! ____ (name) come here! You have to say go ... with the direction that you want!"</i></p> <p>- S: <i>"Go ahead!... go to the left!"</i> [15]</p> <p>- T: (cuando la gallinita ciega haya cazado a alguien) <i>"Good job! Other children who want to come here?"</i></p> <p>- T: (después de unas pocas rondas)... <i>"Good job! Now Don't make a circle, you can move all over this space (delimitar el espacio de la clase) When the person who stays here says...stop! You will be quiet (hacer el gesto)... then the person who stays here has to say to the gallinita ciega go to right go to left in order to catch someone, I will do it first (después de que lo haya hecho la maestra) Okay! Who wants to come here? Good! ____ (name)...Whenever you want say... stop!"</i></p> <p>- S: <i>"Stop!"</i></p> <p>- T: <i>"Well... say to the gallinita the directions that He/she has to follow..."</i></p> <p>- S: <i>"Go to the right" [15] ...para!"</i></p> <p>- T: <i>"say stop"</i></p> <p>- S: <i>"stop...Go to left..."</i></p> <p>- T: <i>"How many steps? One... two..."</i></p>
--	--	--

	<p>action and the direction as I said before! Do you remember? For example... Go to the right jumping! Now say another direction and another action!"</p> <p>- S: "Go to the left swimming" ^[14]</p> <p>- T: Now the people who are in the circle don't have to make a circle, they can move all over this space (delimitar el espacio de la clase) and the person who will be here will say stop, everyone will say in a position and the person who will be here has to guide the gallinita ciega to catch someone saying go ahead... go to the right... go back... go to the left... Do you understand me? I will do it first (después de que lo haya hecho la maestra) Okay! Who wants to come here? Good! _____(name)...Whenever you want say...stop!"</p> <p>- S: "Stop!"</p> <p>- T: "Well... go say to the gallinita the directions that he/she has to follow..."</p> <p>- S: "Go to the right...stop! Go to left..." ^[13]</p> <p>- T: "How many steps?" (pregunta para aquellos que sepan dar instrucciones correctas con las direcciones)</p> <p>- S: "three"</p> <p>- T: "Okay... so say...go three steps to the right!"</p>	<p>four...?"</p> <p>- S: "four"</p> <p>- T: "Okay... so say...go four steps to the left!"</p> <p>- S: "Go four steps to the left!" ^[16]</p> <p>- T: "Excellent!"</p>
--	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> - S: "Go three steps to the right"^[14] - T: "Good job!" 	
Post-task	<ul style="list-style-type: none"> - T: (tras haber preparado el circuito) "Well... "Well sit down in the assembly and look at me to know what you have to do... first we have to come here and pass through this....(explicándolo haciéndolo al mismo tiempo para que tengan un modelo) First we are going to do it one by one... only at the moment that one classmate has finished comes out the next one" - T: "Good! We are going to do this in pairs...two by two you have to pass the circuit but one passes the obstacles with the eyes selled and the other has to guide him saying go to right...go to left.. go ahead...go back or stop!" Are you ready? Who wants to be the first? ____ (name) and ____ (name) come here!" 	<ul style="list-style-type: none"> - T: (tras haber preparado el circuito) "Well sit down in the assembly and look at me!... first we have to come here and pass through this....(explicándolo haciéndolo al mismo tiempo para que tengan un modelo) Ware going to do it one by one... only at the moment that one classmate has finished comes out the next one" - T: "Good! We are going to do this in pairs... one passes the obstacles with the eyes selled and the other has to guide him saying go to right...go to left.. go ahead...go back or stop!" Are you ready? Who wants to be the first? ____ (name) and ____ (name) come here!" (seguir el mismo procedimiento que el utilizado en la actividad anterior para guiar a la gallinita ciega)

Tabla 11.En el Apéndice 4. *Teacher's and Student's talk Sesión 3*

SESIÓN 4	CONTEXTO IRLANDA	CONTEXTO ESPAÑA
Pre-task	<ul style="list-style-type: none"> - T: "All right today we're going to start with a memory game, Do you know how to play it? Look at these images! they are divided in half.... let's put them all face down... you have to pick up two of them each time trying to make them match... you have to pay attention in order to see what 	<ul style="list-style-type: none"> - T: "All right today we're going to start with a memory game, Do you know how to play it? Look at this images they are divide in half... let's put them all face down... you have to pick up two of them each time (haciéndolo al mismo tiempo para dar un modelo de acción) trying to make them match... (enseñando las

	<p><i>pieces are picked up by the classmates to know where the matching ones are</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - T: <i>"Who wants to be the first? Okay ____ (name) come here and take two pieces! Do these two pieces match?"</i> (esperar respuesta afirmativa o negativa del grupo: "yes" o "no") - T: (en el caso en el que encajen) <i>"Okay! Well done! And what is he doing?"</i> (señalando el personaje de la imagen) - S: <i>"dance"</i> - T: <i>"Good! But try to say the phrase... repeat after me...he is dancing"</i> - S: <i>"He is dancing"</i>^[17] - T: <i>"Excellent! Who wants to be the next?"</i> 	<p>dos que ha cogido de prueba) <i>Do these two pieces match?</i> (esperando respuesta afirmativa o negativa: "yes" o "no")</p> <ul style="list-style-type: none"> - T: <i>"Who wants to be the first? Okay ____ (name) come here and take two pieces! Do these two pieces match?"</i> (esperar respuesta afirmativa o negativa del grupo: "yes" o "no") - T: (en el caso en el que encajen) <i>"Okey! Well done! And what is he doing?"</i> (señalando el personaje de la imagen) - S: <i>"swim"</i> - T: <i>"Good! He is swimming!"</i>^[19] <i>Who wants to be the next?"</i> - T: (en el caso en el que encajen) <i>"Good! And what is she doing?"</i> (señalando el personaje de la imagen) - S: <i>"walk"</i> - T: <i>"Good! But repeat after me... she is walking"</i> - S: <i>"She is walking"</i>^[17] - T: <i>"Excellent! Who wants to be the next?"</i>
Cycle-task	<ul style="list-style-type: none"> - T: <i>"Well... today we are going to work on this picture which was painted by Joaquin Sorolla (señalando al retrato en el timeline)... Do you like it?"</i>^[2] <i>It is called "Corriendo en la playa" What can we see here? What is this? Answer starting with This is..."</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - T: <i>"Well... today we are going to work on this picture which was painted by Joaquin Sorolla (señalando al retrato en el timeline). It is called "Corriendo en la playa"... Do you like it?"</i>^[5] <i>What can we see here? What is this? Answer starting with This is..."</i> - S: <i>"This is a girl!"</i>^[4]

<ul style="list-style-type: none"> - S: <i>"This is a girl"</i>^[1] - T: <i>"How many girls are there?"</i> - S: <i>"Two!"</i> - T: <i>"Yes! One and two (señalando al mismo tiempo que cuenta) There are two girls!"</i> - T: <i>"How do you think they feel? They are..."</i> - S: <i>"They are happy"</i>^[7] - T: <i>"Good! And what is she wearing? Remember that you have to sayShe is wearing... and... say the colour of the clothes too"</i> - S: <i>"She is wearing a white dress"</i>^[7] - T: <i>"Excellent! And...What is she doing? Please answer starting with... She is..."</i> - S: <i>"She is running"</i>^[17] - T: <i>"You think it's cold?"</i> - S: <i>"No!"</i> - T: <i>"Why?"</i> - S: <i>(posibles respuestas): "They are in the beach" / They are wearing summer clothes"/ "It's sunny"</i> - T: <i>There are painters like Sorolla who like to paint during a season of the year, what season of the year do you think the girls are in?"</i> - S: <i>"Summer"</i> - T: <i>"Okay now look at this (señalando la pizarra donde estarán las flechas del mapa y la</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - T: <i>"How many girls are there?"</i> - S: <i>"Two!"</i> - T: <i>"Yes! One and two (señalando al mismo tiempo que cuenta) There are two girls!"</i> - T: <i>"Is she happy or sad?"</i> - S: <i>"happy"</i> - T: <i>"Good! She is happy!"</i>^[10] <i>And what is she wearing? Remember that you have to say... She is wearing..."</i> - S: <i>"She is wearing a dress"</i>^[12] - T: <i>"What colour is it?"</i> - S: <i>"White"</i> - T: <i>"Yes! She is wearing a white dress!"</i>^[12] <i>Excellent! And...What is she doing? Please answer starting with... She is..."</i> - S: <i>"She is running"</i>^[19] - T: <i>"And what is the weather like? It is cold?"</i> - S: <i>"No!"/ "It's sunny"</i> - T: <i>"Yes! It's sunny and it is hot!"</i> - T: <i>"Okey now look at this (señalando la pizarra donde estarán las flechas del mapa y la frase en el centro "What can we do" de la que parten cuatro flechas donde al final de cada una está escrita una estación con un símbolo dibujado en relación a la misma, hojas en otoño, sol en verano, una flor en primavera y un muñeco de nieve en invierno)... "What can we see here? What is this? (señalando al icono de la flor)"</i>
--	--

	<p>frase en el centro “What can we do” de la que parten cuatro flechas donde al final de cada una está escrita una estación con un símbolo dibujado en relación a la misma, hojas en otoño, sol en verano, una flor en primavera y un muñeco de nieve en invierno)... “What can we see here?”</p>	<p>- S: “a flower”</p>
	<p>- T: “In what season of the year we can see flowers?”</p>	<p>- T: “In what season of the year we can see flowers? in winter?”</p>
	<p>- S: “In spring!”</p>	<p>- S: “No! In spring!”</p>
	<p>- T: “Good!”</p>	<p>- T: “Good!”</p>
	<p>- T: (después de identificar todas las estaciones) “Okay! Now we have to put the flashcards of the activities in the respective season... What can we do in... (season)? (esperando respuesta con una acción) /Can we... (action) in... (season)?”(Esperando respuesta de afirmación o negación “yes” o “no”)</p>	<p>- T: (después de identificar todas las estaciones) <i>There are painters like Sorolla who like to paint during a season of the year, what season of the year do you think the girls are in?</i>”</p>
	<p>- T: (Una vez que estén todas las imágenes clasificadas por estaciones) “Now I am going to ask someone what he or she like to do in one of the seasons and she or he has to make the mimic of the activity... pay attention because we have to discover what activity it is...and say to him or her you are...dancing for</p>	<p>- S: “In summer!”</p> <p>- T: “Okay know we have to put the activities in the respective season... Can we... (action) in... (season)?”(Esperando respuesta de afirmación o negación “yes” o “no”)</p> <p>- T: (Una vez que estén todas las imágenes clasificadas por estaciones) “Now I am going to ask someone what of these activities (señalando a las imágenes) she/he prefers of one of the seasons....and if She or he likes running ...she or he has to do something like this (haciendo el gesto) without saying anything... Do you understand me?____(name) What do you prefer to do in... (season)? (nombrando las opciones si fuera necesario)</p>
	<p>- T: (mientras está viendo los gestos el grupo) “What do you think it is? ... Use the phrase....she is....”</p>	<p>- T: (mientras está viendo los gestos el grupo) “What do you think it is? ... Use the phrase....she is....”</p>
	<p>- S: “She is riding a horse”^[19]</p>	<p>- S: “She is riding a horse”^[19]</p>

	<p><i>example! okay? ____ (name)</i></p> <p><i>What do you like to do in... (season)?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - T: (mientras está haciendo el gesto) <i>What do you think he is doing?</i> - S: “<i>riding a horse</i>” - T: “<i>Tell to him...you are...</i>” - S: “<i>You are riding a horse</i>”^[17] - T: “<i>Are you riding a horse?</i>”^[18] - S: “<i>Yes!</i>” - T: “<i>Yes...I am....riding a horse</i>” - S: “<i>Yes! I am riding a horse!</i>”^[17] - T: “<i>Good job children! Who wants to be the next?</i>” 	<ul style="list-style-type: none"> - T: “<i>Are you riding a horse?</i>” - S: “<i>Yes!</i>” - T: “<i>Good! Repeat....Yes I am riding a horse!</i>” - S: “<i>Yes I am riding a horse!</i>”^[19] - T: <i>Good! Now... ____ (name) What do you prefer to do in... (season)?</i> -
Post-task	<ul style="list-style-type: none"> - T: “<i>Do you remember what season this is?</i>” - S: “<i>Summer</i>” - T: “<i>Yes, What activities we can do in summer?</i>” (haciendo un recordatorio de las actividades) <i>Well we are going to put the season summer and its activities in this corner...</i> - T: (después de haber dividido las estaciones en rincones del aula) <i>Listen! I will say a season to each one and he or she has to go to the respective corner...are you ready?</i> - T: “<i>____ (name) You have to go to....summer! (en el caso en el que se coloque en el rincón correcto) Well done!</i>” - T: “<i>Okay I will say a season</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - T: “<i>Do you remember what season this is?</i>” - S: “<i>Summer</i>” - T: “<i>Yes, What activities we can do in summer?</i>” (haciendo un recordatorio de las actividades) <i>Well, we are going to put the season summer and its activities in this corner...</i> - T: (después de haber dividido las estaciones en rincones del aula) <i>Okay, Now I will say a season to each one and he or she has to go to the respective corner...are you ready?</i> - T: “<i>____ (name) you have to go to.... Summer! (en el caso en el que se coloque en el rincón correcto) Well done!</i>” - S: “<i>Okay I will choose one of the activities for each group (ir a cada</i>

	<p><i>and this group has to choose together one of their activities to do mimic...for example if I say...winter! This group (señalando el grupo correspondiente) has to think together an activity without saying anything to the rest of the groups... do it the mimic and the other groups have to guess it ... are you ready? winter! Think together!</i></p> <p>- T: (antes de hacer la mímica al resto de grupos) <i>The group that knows what it is, raise the hands okay? We can start!</i></p> <p>- T: (a un miembro de un grupo que ha levantado la mano) <i>what is____(name) doing? Say the phrase complete starting with she is doing ..."</i></p> <p>- S: (de los otros grupos) <i>"She is doing ice-skating"</i>^[17]</p> <p>- T: <i>"Are you ice-skating?"</i>^[18]</p> <p>- S: (del grupo correspondiente): <i>"Yes!"</i></p> <p>- T: <i>"Yes...I am..."</i></p> <p>- S: <i>"Yes I am ice-skating"</i>^[17]</p> <p>- T: <i>"Good job! Now...summer!... Look! what is____(name) doing?"</i></p> <p>- S: <i>"He is swimming"</i>^[17]</p> <p>- T: <i>"Okay____(name of classmate of another group) Ask to him if he is swimming"</i></p> <p>- S: <i>"Are you swimming?"</i>^[18]</p>	<p>grupo y señalar la imagen de la actividad que se ha elegido) <i>I will say a season and the group of the season has to do the mimic without saying anything... Do you understand me? Okay... Summer!</i></p> <p>- T: (a un alumno/a de otro grupo) <i>"What is she doing? (señalando a una persona del grupo que está haciendo la mímica) Use she is..."</i></p> <p>- S: <i>"She is...swimming"</i>^[19]</p> <p>- T: <i>"____(name) Are you swimming?" (al niño/a que estaba haciendo la mímica)</i></p> <p>- S: <i>"Yes!"</i></p> <p>- T: <i>"Yes... I...!"</i></p> <p>- S: <i>"Yes I am swimming!"</i>^[19]</p>
--	---	--

	- S: "Yes... <i>I am swimming</i> " ^[17]	
--	---	--

Tabla 12.En el Apéndice 4. *Teacher's and Student's talk Sesión 4*

SESIÓN 5	CONTEXTO IRLANDA	CONTEXTO ESPAÑA
Pre-task	<ul style="list-style-type: none"> - T: "<i>Today we are going to start by playing a game.... Touch your head!</i>" (tocándose la parte del cuerpo correspondiente las primeras veces y dejando más autonomía posteriormente) - T: "<i>Okay... now I am going to put these shapes of different colours here... (mientras se ponen en el medio de la asamblea) and I say...put a triangle in your leg! ...Well done! (después de unas rondas introducir el color) Put a red circle in your.....back! Well done! Put a yellow rectangle in your classmate leg!</i>" - T: (después de unas cuantas rondas) <i>Okay now... who wants to say the colour the shape and colour to your classmates? Okay _____(name) say put a....the colour, the shape and then say in which part of the body! Come on! Say Put a....say a colour and then a shape"</i> - S: "<i>Put a...Green square</i>" - T: <i>Good! Now in which part of the body?</i> - S: "<i>in the belly</i>" - T: <i>Good!</i> - 	<ul style="list-style-type: none"> - T: "<i>Today we are going to start by playing a game.... Touch your head!</i>" (tocándose la parte del cuerpo correspondiente y enseñando la flashcard las primeras veces y dejando más libertad posteriormente, pudiendo no utilizar las flashcards al final.) - T: "<i>Okay... now I am going to put these shapes of different colours here... (mientras se ponen en el medio de la asamblea) Do you remember what this is?</i>" - S: "<i>a triangle!</i>" - T: "<i>And what colour is it?</i>" - S: "<i>Blue</i>" - T: (cuando estén todas las formas repasadas) "<i>Good job! If I say... take a circle... everyone takes one!</i>" (una vez que todo el mundo haya cogido una forma de ese color) <i>Very good!... If I say take a yellow circle... everyone takes one!"</i> - T: <i>Now I say...put a triangle in your leg! ...Well done! (después de unas rondas introducir el color) Put a red circle in your.....back! Well done! Put a yellow rectangle in your classmate leg!"</i> - T: "<i>Okay now... who wants to say the colour the shape and the part of the body? Okay_____ (name) tell me</i>

		<p><i>one colour, one shape and one part of the body</i> (haciendo que no la oyera nadie más) <i>okay... you have to say put a red triangle in your feet!</i> (suponiendo que el niño/a hubiera dicho esos ítems de vocabulario)</p> <ul style="list-style-type: none"> - S: <i>"put a red triangle in your feet!"</i> - T: <i>"Well done!"</i>
Cycle-task	<ul style="list-style-type: none"> - T: <i>"Today we are going to work on that picture of Pablo Picasso</i> (enseñando la obra y señalando al retrato del pintor)... <i>It is called "Dos mujeres leyendo" Do you like it?"</i> ^[2] - S: <i>"Yes"/ "no"</i> - T: <i>"Tell me... What do you like or don't like?... for example I like the colours... or I don't like the hands..."</i> - S: (posibles respuestas) <i>"I like the girl"/"I like the book"</i> ^[2] - T: <i>How many girls are there?</i> - S: <i>"Two"</i> - T: <i>"And...what are they doing?"</i> - T: <i>"Okay and what part of the body is this? And tell me what colour it is too...use She has..."</i> - S: <i>"She has a green face"</i> ^[20] - T: <i>"Well done! Everybody, touch your face.... Is this the face?"</i> (tocando otra parte del cuerpo esperando respuesta 	<ul style="list-style-type: none"> - T: <i>"Today we are going to work on that picture of Pablo Picasso</i> (enseñando la obra y señalando al retrato del pintor)... <i>It is called "Dos mujeres leyendo" I like it very much and you, Do you like it?"</i> - S: <i>"Yes" /"no"</i> - T: <i>"Say yes, I like it or no, I don't like it"</i> ^[5] (esperando la repetición de los alumnos/as) - T: <i>"Okay and what part of the body is this? This is..."</i> - S: <i>"This is the face / the head"</i> ^[4] - T: <i>"Well done! Everybody, touch your face/head? Is this the face/head?"</i> (tocando otra parte del cuerpo y esperando respuesta "no") - T: <i>"And what colour is it?"</i> - S: <i>"Green"</i> - T: <i>"Well done and what shape is it?"</i> (si no hay respuesta dar las opciones enseñando las flashcards esperando respuesta "yes" o "no") <i>Is it a circle? Is it a triangle? Is it a rectangle?</i> - T: <i>"Good! What is it? This is a..."</i>

	<p>“no”)</p> <p>- T: “Good job! What geometric shape you think it looks like? (si no contestan dar opciones para que respondan “yes” o “no”) Is it like a circle? It is like a diamond?”</p> <p>Good! What is it?”</p> <p>- S: “an eye”</p> <p>- T: “Touch your eye! Be careful! How many eyes does this girl have?... start with she has...”</p> <p>- S: “She has two eyes”^[20]</p> <p>- T: “Well done! And what is this?”</p> <p>- S: “the nose”</p> <p>- T: “touch your nose. How many noses does this girl have? She has...”</p> <p>- S: “She has one nose!”^[20]</p> <p>- T: “Good! And what is this?”</p> <p>- S: “A hand”</p> <p>- T: “Well done! Touch your hand! How many hands does this girl have and what colour are they? She has...”</p> <p>- S: “She has two white hands”^[21]</p> <p>- T: (una vez que se hayan analizado las formas, colores y partes del cuerpo de la obra) “Now I am going to put these shapes of different colours here... and I am going to</p>	<p>- S: “This is a hand”^[4]</p> <p>- T: “Yes! This is a hand! Touch your hand! And Look! How many hands does this girl have? (señalando al personaje) She has...”</p> <p>- S: “two”</p> <p>- T: “Well done! repeat after me she has two hands”</p> <p>- S: “She has two hands”^[23]</p> <p>- T: “Very good! and what colour are they? They are...”</p> <p>- S: “white”</p> <p>- T: “Yes! They are white...Good! What is it?”</p> <p>- S: “eye”</p> <p>- T: “Yes This is an eye! Touch your eye! Be careful! How many eyes does this girl have?”</p> <p>- S: “two”</p> <p>- T: “So... repeat after me...She has two eyes”</p> <p>- S: “She has two eyes”^[23]</p> <p>- T: “Well done! And what is this?”</p> <p>- S: “the nose”</p> <p>- T: “touch your nose! How many noses does this girl have? She has...”</p> <p>- S: “She has one nose!”^[23]</p> <p>- T: (una vez que se hayan analizado las formas, colores y partes del cuerpo de la obra) “Now I am going to put these shapes of different colours here... and I am going to share out these papers...and we have to create our human figure using the shapes and the colours</p>
--	---	--

	<p><i>share out these papers...and we have to create our human figure using the shapes and the colours that we want... but following my instructions....</i></p> <p><i>one by one have to say the shape and the colour that you want for the body part that I say... We are going to start with the face... ____ (name) tell me the colour and the shape that you want!"</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - S: "a red circle" - T: "Okay you want a red circle...here you are! The next one! What shape and colour do you want? Say I want a...." - S: "I want a green square"^[22] - T: (al grupo) "Is this a green square?" (esperando la respuesta de "yes" o "no"). - T (cuando todos tuviesen la pieza) "Okay I want a yellow triangle for my head... and I am going to put it here...now you can stick yours" (haciendo una creación al mismo tiempo para dar un modelo) 	<p><i>that we want. First we are going to create our face... everyone, touch your face... Well done! ____ (name) tell me the colour that you want!"</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - S: "red" - T: And what shape do you want? - S: "circle" - T: "Okay you want a red circle...here you are! The next one! What shape and colour do you want?" - S: "a green square" - T: (al grupo) "Is this a green square?" (esperando la respuesta de "yes" o "no") - T (cuando todos tuviesen la pieza) "Okay I want a yellow triangle for my head... and I am going to put it here...now you can stick yours" (empezando una creación al mismo tiempo para dar un modelo, para situar la cabeza en la parte de arriba de la hoja, y dejando más autonomía después)
Post-task	<ul style="list-style-type: none"> - T: "Everyone, tidy up his or her site, please and come here! We are going to sit down in the assembly and look the wonderful things that you have done... Who did this 	<ul style="list-style-type: none"> - T: "We are going to tidy up!" (cuando todo esté recogido) Come here! We are going to sit down in the assembly and look your wonderful creations...Who did this one? Okay ____ (name) Tell

	<p>one? Okay ____ (name) Tell everyone what it has? It has....what is this? Say the colour too (señalando la cabeza)” (decir de cada creación una parte del cuerpo con su forma y su color)</p> <ul style="list-style-type: none"> - S: “It has a red head”^[21] - T: “And what shape is it?” - S: “triangle” - T: “So It has a triangle red head!”^[21] Well done! - T: (al grupo) Do you like it?^[2] - S: “yes”/“no” - T: “What is the thing that you like or you don’t like? I like the head and the colours (dar un modelo)” - S: (posibles respuestas) “I like the eyes”/ “I like the triangle”^[2] - T: (a mitad de las presentaciones para captar atención) “Are these two creations identical or can you see some differences? What differences can you see? (si no hay contestación incentivar a que la haya) Are these two colours/ shapes identical? What is this? And this?” 	<p>everyone what it has?...Repeat after me, It has....what is this?”(decir de cada creación una parte del cuerpo con su forma y su color)</p> <ul style="list-style-type: none"> - S: “It has a head”^[23] - T: “Good! and what colour is it? Say this is...” - S: “This is blue”^[4] - T: Well done! It has a blue head! - T: “And what shape is it? This is a...” - S: “This is a circle”^[4] - T: “Yes! It has a circle blue head!”^[24] - T: “And what shape is it?” - S: “This is a triangle”^[4] - T: “So it has a triangle red head!”^[24] Well done!” - T: (a mitad de las presentaciones para captar atención) “Are these two creations identical or can you see some differences? Let’s look at the differences! Are these two colours/ shapes identical? What is this? And this?”
--	--	---

Tabla 13. En el Apéndice 4. *Teacher’s and Student’s talk Sesión 5*

SESIÓN 6	CONTEXTO IRLANDA	CONTEXTO ESPAÑA
Pre-task	- T: “We are going to make a	- T: “We are going to make a circle

	<p><i>complete circle... and I have a surprise for today... Look at this box! One by one you have to take one of the things that there are inside the box and without saying something you have to do gestures in order to be guessed by the classmates...Do you understand? Are you ready? Who wants to be the first?"</i></p> <p>- T: (mientras está imitando para dar pistas) <i>"It can be a part of the body/ animal... What do you think it is? This is..."</i>^[1]</p>	<p>(hacienda el gesto con los brazos)... <i>because there is a surprise! Look at this box! One by one you have to take one of the things that there are inside the box and without saying something you have to do gestures in order to be guessed by the classmates...Do you understand? Are you ready? Who wants to be the first?"</i></p> <p>- T: (mientras está imitando para dar pistas) <i>"It can be a part of the body/ animal... What do you think it is? This is..."</i>^[4]</p>
Cycle-task	<p>- T: <i>"Today I bring to you this picture of Salvador Dalí which is called "Los elefantes"... Do you like it? "</i>^[2]<i>What can we see here? "</i>^[1]<i>What colours are here?"</i></p> <p>- S: <i>"red"/ "orange"/ "green"/ "yellow"/ "brown"</i></p> <p>- T: <i>"Well done! What is the thing that catches your eye the most?"</i></p> <p>- S: <i>"the elephant"/ "The legs of the elephant" /</i></p> <p>- T: <i>"Why?"</i></p> <p>- S: <i>"Because the legs are long"</i>^[7]</p> <p>- T: <i>"Yes it has long legs "</i>^[20]<i>and how many elephants are there?</i></p> <p>- S: <i>"two"</i></p> <p>- T: <i>"Yes! There are two elephants and can you see anyone else?"</i></p> <p>- S: <i>"Yes! Two persons!"</i></p> <p>- T: <i>"What do you think they are doing?"</i></p> <p>- S: (posibles respuestas) <i>"They are</i></p>	<p>- T: <i>"Today I bring to you this picture of Salvador Dalí which is called "Los elefantes"... I really like it Do you like it?"</i></p> <p>- S: <i>"Yes I like it" / No, I don't like it"</i>^[5]</p> <p>- T: <i>What can we see here? What is it? This is an..."</i></p> <p>- S: <i>"This is an elephant"</i>^[4]</p> <p>- T: <i>how many elephants are there?</i></p> <p>- S: <i>two"</i></p> <p>- T: <i>"Is this elephant big or small? This is..."</i></p> <p>- S: <i>"This is big"</i>^[10]</p> <p>- T: <i>"Yes! There are two elephants! And are they normal elephants?"</i></p> <p>- S: <i>"No"</i></p> <p>- T: <i>"Look at the legs! Has the elephant long or short legs? Say it has..."</i></p> <p>- S: <i>"It has long legs!"</i>^[23]</p> <p>- T: <i>Can you see anyone else?"</i></p>

	<p><i>running/dancing</i>"^[17]</p> <p>- T: <i>"Well done! Sometimes we dream of fantastic things and there are painters like Dalí who like to paint their dreams and this is one of his dreams. Do you like it?"</i></p> <p>- S: <i>"Yes"/ "no"</i></p> <p>- T: <i>"What is the thing that you like or you don't like?"</i></p> <p>- S: (posibles respuestas) <i>"The elephants" / "The legs of the elephants"</i></p> <p>- T: <i>"In the picture the painter creates a fantastic animal which has the body of an elephant and the legs of an insect... Let's try to make our fantastic animal too! Take a paper and go to your chair first at all we have to think how many legs, how many eyes and of which animal.... Then you can draw it and you can take some pieces here too! As you want! So let's start thinking!"</i></p> <p>- T: (después de unos minutos) <i>"Now you can start to create it!"</i></p> <p>- T (mientras estén creando irá preguntando): <i>"Oh wonderful! It has legs of... and the eyes of... (esperando respuesta) And what other animals have you used for your creation?"</i></p>	<p>- S: <i>"Yes! Two persons!"</i></p> <p>- T: <i>"What do you think they are doing?"</i></p> <p>- S: (posibles respuestas) <i>"They are running/dancing"</i>^[19]</p> <p>- T: <i>"And what colour can we see here? Say this is..."</i> (señalando uno de los colores)</p> <p>- S: <i>"This is red"/ "orange"/ "green"/ "yellow"/ "brown"</i>^[4]</p> <p>- T: <i>"Well done! Sometimes when we sleep we dream of fantastic things and there are painters like Dalí who like to paint their dreams and this is one of his dreams. These fantastic animals have the body of an elephant and the legs of an insect... Do you want to do a fantastic animal too? Let's try!"</i></p> <p><i>Take a paper and go to your chair first at all we have to think how many legs, how many eyes and of which animal.... Then you can draw it (hacienda el gesto) and you can take some pieces here too (delando las piezas en el centro de la asamblea y cogiendo una para hacer el modelo)! As you want! So, let's start thinking!"</i></p> <p>- T: (después de unos minutos) <i>"Now you can start to create it!"</i></p> <p>- T (mientras estén creando irá preguntando): <i>"Oh wonderful! It has legs of a... and the eyes of a... (esperando respuesta con el item del animal) And what other animals</i></p>
--	--	---

		<i>have you used for your creation?"</i>
Post-task	<ul style="list-style-type: none"> - T: <i>"When you've finished ,please raise your hand and we will cut the fantastic animal and you can paste it in our fantastic picture"</i> - T (cuando estuvieran todos colocados en el mural común) <i>Who wants to come here and explain us which animals contain his or her fantastic animal...maybe it has the legs of a chicken... and the eyes of a frogcome on! Who wants to come here! Good _____(name) come here! Tell us what is it? Imagine a name!</i> - S: <i>"It is _____(name) ^[1] and it has legs of a lion, wings of an eagle...^[20]"</i> - T: (al grupo) <i>"Do you like it? Say the thing that you like or you don't like. I like the wings! (para dar un modelo)"</i> - S: (posibles respuestas) <i>"I like the legs/eyes..."^[4]</i> - T: (una vez acabada esa actividad) <i>Dalí, besides painting her dreams made a movie with Walt Disney.... Do you want to see it?</i> - T: (después de la película) <i>"Do you like the film? What do you like the most?"</i> - S: (posibles respuestas) <i>"Yes! I like the dress/ the girl/ the boy/ the clock" ^[4]</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - T: <i>"When you've finished, raise your hand! We will cut the fantastic animal and you can paste it in our fantastic picture!"</i> - T (cuando estuvieran todos colocados en el mural común) <i>Who wants to come here and explain us which animals contain his or her fantastic animal...maybe it has the legs of a chicken... and the eyes of a frog.... _____(name) come on! Of what animal your creation has its legs?</i> - S: <i>"penguin"^[23]</i> - T: <i>"Oh wonderful! It has penguin legs!"</i>(preguntar una o dos preguntas a cada alumno y hacerlo en conjunto) - T: (al grupo) <i>Do you like it? Say the thing that you like or you don't like. I like the legs! (para dar un modelo)"</i> - S: (posibles respuestas) <i>"I like the legs/eyes..."^[5]</i> - T: (una vez acabada esa actividad) <i>Dalí besides painting her dreams made a movie with Walt Disney.... Do you want to see it?</i> - T: (después de la película) <i>"Do you like the film? What do you like the most?"</i> - S: (posibles respuestas) <i>"Yes! I like the dress/ the girl/ the boy/ the clock"</i> Si respondieran un items en español se haría <i>rephrasing</i> en

		inglés)
		Guía para el visionado de “Destino”
	Antes del visionado (Desde el minuto 0’0 al 0’40)	<ul style="list-style-type: none"> - What can we see here? What colours are there? - What is this? This is a desert” - How many characters appear in this part of the video? - What do you think is going to happen? - Do you think is a good dream or a bad dream?
	Visionado: 2’15 min – 4’13 min	
	Tras el visionado	<ul style="list-style-type: none"> - Do you like the video? What is the thing of the video that you like the most? - What happened in the beginning of the video? The girl makes a dress with her imagination! - What happened after this? Another character appears who is it? - What happening at the end? - How do you think the story continues? Do they get to meet? - Have you ever done some of these actions in your dreams? Like running, jumping, riding a bike or flying? - Would you like to become other things dreaming? I would like to become a bird and fly and you? What things would you become?
		Guía para el visionado de “Destino”
	Antes del visionado (Desde el minuto 0’0 al 0’40)	<ul style="list-style-type: none"> - What can we see here? What colours are there? - What is this? This is a desert” - How many characters appear in this part of the video? - What do you think is going to happen? The girl is going to climb the mountain? or she is going for a walk? (dar varias opciones soportadas por gestos para que los niños/as elijan) - Do you think is a good dream or a bad dream?
	Visionado: 2’15 min – 4’13 min	
	Tras el visionado	<ul style="list-style-type: none"> - Do you like the video? What is the thing of the video that you like the most? - What happened in the beginning of the video? The girl makes a dress with her imagination! - What happened after this? Another character appears who is it? - What happening at the end? What was the girl doing? Was she dancing, jumping, running? And the boy? - How do you think the story continues? Do they get to meet? - Have you ever done

			<p><i>some of these actions in your dreams? Like running, jumping, riding a bike or flying?</i></p> <p><i>(soportar la comprensión de las acciones con gestos)</i></p> <p>- <i>Would you like to become other things dreaming? I would like to become a bird and fly and you?</i></p>
--	--	--	---

Tabla 14. En el Apéndice 4. *Teacher's and Student's talk Sesión 6*

SESIÓN 7	CONTEXTO IRLANDA	CONTEXTO ESPAÑA
Pre-task	<p>- T: <i>"Today we are going to start playing bingo! Do you know how to play bingo? You will have a table like this (enseñando una de las tarjetas del bingo). What can we see here?"</i></p> <p>- S: <i>"Children!"</i></p> <p>- T: <i>"Yes! There are children doing some actions. We are going to work in pairs, each pair will share a table I will do the mimic without showing the flashcard of an action and all of you have to guess it saying what action I am saying she is... dancing, jumping, running... Do you understand me? Okay,...____(2 names) put together! (hacer así todas las parejas)</i></p> <p>- T: <i>(Una vez que estés hechas las parejas: uno de mayor edad con uno de menor edad) Do you remember the actions of your</i></p>	<p>- T: <i>"Today we are going to start playing bingo! Do you know how to play bingo? You have to play in pairs and each pair will have a table like these (enseñando una de las tarjetas del bingo). So... ____ (2 names) put together!" (hacer así todas las parejas)</i></p> <p>- T: <i>(una vez hechas las parejas) "As you can see there are some actions in the picture, Do you remember these actions? Look at them and remember them with your partner!"</i> (la maestra puede pasar entre las parejas para verificar que están repasando y que recuerdan los ítems de vocabulario)</p> <p>- T: <i>(una vez que estén los ítems repasados) " Well now I take one of these flashcards (señalando a las flashcards que estarán en el centro de la asamblea) and without saying anything I do the mimic of it, you</i></p>

	<p><i>table? Look at them and remember them with your partner!</i> (después de un tiempo) <i>Okay... we can start! The first action is...</i> (levantando una de las flashcards que estarán boca abajo en el centro de la asamblea y haciendo la mímica correspondiente) <i>remember that you have to say she is...</i></p> <p>- S: "<i>She is swimming</i>"^[17]</p> <p>- T: "<i>Well done! The people who have this action at their table put one of these pieces</i> (señalando una caja con bolitas para marcar casillas) <i>in the corresponding box of the table! When you have the entire table completed you have to say bingo! Now who wants to come here and dramatize the action? Okay_____ (name) come here and take a flashcard!</i>"</p> <p>- T: (mientras el niño/a está haciendo la mímica pregunta al grupo) "<i>What is he doing?</i>"^[18]</p> <p>- S: "<i>He is climbing</i>"^[17]</p> <p>- T: "<i>Are you climbing?</i>"^[18]</p> <p>- S: "Yes"</p> <p>- T: "Yes...I am..."</p> <p>- S: "Yes, I am climbing"^[17]</p> <p>- T: "<i>Well done! You can go to your site and check with your partner if you have this action in your table... Now everyone check it</i>"</p> <p>- T: (cuando una pareja haya</p>	<p><i>have to guess it saying she is...running, dancing...Okay do you understand me?"</i></p> <p>- T: (mientras está haciendo la mímica) "<i>Remember that you have to say she is....</i>"</p> <p>- S: "<i>She is dancing</i>"^[19]</p> <p>- T: "<i>Good job! Now check it in the table with you partner, if you have it take a piece</i> (señalando hacia las piezas) <i>and put it there</i> (hacienda el gesto). <i>When you have all the table complete you say bingo okay? Who wants to come here and do the gesture? _____ (name) come here! What is he doing? He is...</i>"</p> <p>- S: "<i>He is jumping</i>"^[19]</p> <p>- T: "<i>Are you jumping?</i>"</p> <p>- S: "Yes!"</p> <p>- T: "<i>Good job but it's better to say... Yes I am jumping, Check it with you partner!</i>" (utilizar mismo procedimiento que en Irlanda para verificar el bingo)</p> <p>- T: (cuando una pareja haya cantado bingo) "<i>Well we are going to check if the bingo is correct! Okay...What is she doing?</i> (señalando a la imagen)</p> <p>- S: "She is dancing"</p> <p>- T: "<i>How do you dance? Oh so good! Let's search it! Okay it is here!</i>"</p>
--	---	---

	<p>cantado bingo) <i>“Well we are going to check if the bingo is correct! I say an action and everyone dramatizes it while we check the flashcard here (señalando el montón donde se habrán dejado las flashcards que hayan salido)... First... What is she doing?”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - S: <i>“She is swimming”</i> - T: <i>“How do you swim? Good job! Let’s search it! Okay it is here!”</i> 	
Cycle-task	<ul style="list-style-type: none"> - T: <i>“Today we are going to work on this picture of Carmen F. Agudo, What can we see here? What is this? This is....”</i> - <i>“This is a girl”</i>^[1] - T: <i>“How many legs the girl has? She has...”</i> - S: <i>“She has two legs”</i>^[20] - T: <i>“How do you think she feels?”</i> - S: <i>“She is relaxed/ happy”</i>^[7] - T: <i>“And what is she wearing? She is wearing a...”</i> - S: <i>“She is wearing a swimsuit”</i>^[7] - T: <i>“What is she doing?”</i> - S: <i>“She is lying/sunbathing/taking a nap”</i>^[17] - T: <i>Can you see anything else?</i> - S: <i>“two fish”</i> - T: <i>Tell me the things that you like or you don’t like... I like it because I like the girl or I don’t like the fish for example”</i>^[24] - S: (posibles respuestas) <i>“I like the fish/the girl”</i>^[2] 	<ul style="list-style-type: none"> - T: <i>“Today we are going to work on this picture of Carmen F. Agudo, What can we see here? What is this? This is....”</i> - S: <i>“This is a girl”</i>^[4] - T: <i>“How many legs the girl has? She has...”</i> - S: <i>“She has two legs”</i>^[23] - T: <i>“How do you think she feels? Is she sad? Is she happy? Is she bored? What do you think? Use she is...”</i> - S: <i>“She is happy”</i>^[10] - T: <i>“And what is she wearing? Do you know what is it? She is wearing a swimsuit”</i>^[11] - T: <i>“What is she doing? Is she lying, sunbathing or taking a nap? (hacienda gestos y esperando que seleccionasen entre una de las opciones dadas)”</i> - S: <i>“She is taking a nap”</i>^[19] - T: <i>“Can you see anything else?”</i> - S: <i>“two fish”</i>

	<p>- T: <i>“Good! From a drawing we can tell stories, which is what illustrators like Carmen F Agudo do. Do you like to create a story? Here we have some actions that we have used to do the bingo we can select some and order them in order to create a history... first at all.... What do you think happened before the image? What of these actions happened before? Maybe running?”</i> (dar opciones en el caso de que no digan nada para que contestasen con “yes” o “no”. Se colocaría la obra en el centro de la asamblea para poder secuenciar las imágenes que van antes y después)</p> <p>- S: <i>“Yes”</i></p> <p>- T: <i>And why she was running? Maybe she was playing with her friends, what do you think?</i></p> <p>- S: (posible respuesta) <i>“She runs because she is seeing a monster”</i></p> <p>- T: <i>“Oh! Wonderful! Do you agree? She was running because she saw a monster! And then what action can we put here... she could do canoeing and meet the fish for example...What do you think?”</i> (utilizar 3 o 4 acciones para cada lado utilizando el mismo procedimiento con lo que podría pasar después de la imagen)</p> <p>- T: (una vez que estén las acciones</p>	<p>- T: <i>“Do you like it?”</i></p> <p>- S: <i>“Yes”/“no”</i></p> <p>- T: <i>“Do you like it? Tell me the things that you like or you don’t like”</i></p> <p>- S: (posibles respuestas) <i>“I like the fish/the girl”</i>^[5]</p> <p>- T: (tras ello hacer una pequeña descripción de las flashcards a secuenciar) <i>“ I bring 5 more imagines... What can we see here? What is the girl doing?”</i></p> <p>- T: <i>“Good! From a drawing we can tell stories, Do you like to create a story? As I bring 5 groups of images we are going to make five groups of children!”</i></p> <p>- T: (una vez que los grupos estén hechos) <i>“Okay now each group have to order these images as they want to tell us what happen after the picture of Carmen Agudo, what will happen in the future, okay?”</i></p>
--	--	---

	seleccionadas) <i>“Okay so the first action is...And the second one? And this is the third one, which is.... And the fourth one?”</i>	
Post-task	<ul style="list-style-type: none"> - T: (cuando estuviera las acciones seleccionadas con el proceso de la historia) <i>“Okay now we are going to make 5 groups and we will dramatize our story! _____ (5 names) can be the first ones! The rest are the spectators who have to pay attention and evaluate the show! Who wants to be the monster? Okay _____ (2 names) are the monsters!”</i> (Seguir ese procedimiento para la selección de personajes) - T: <i>“once upon a time....there was a girl who saw a monster and she started to run”</i> (enseñando la respectiva flashcard para ayudar en la dramatización) - T: <i>“Well done! (aplaudiendo al mismo tiempo incitando a los niños/as a hacerlo) Do you like it? Tell me the thing that you like or you don’t like, I like the monsters because they dramatize very well!”</i> - S: <i>“I like the girls/the fish”</i> ^[2] - T: <i>“Why? It is because you like their representation or you like the character?”</i> - S: <i>“Because I like the representation”</i> ^[24] 	<ul style="list-style-type: none"> - T: (una vez que todos hayan hecho la secuenciación) <i>“Okay everyone, come here to the assembly and the first group take their images too! Okay you have to put your sequence in the blackboard with adhesive tape!”</i> - T: (una vez colocada la secuencia) <i>who wants to be the girl? Okay we are going to have two girls _____(2 names)”</i> - T: (una vez que estén las acciones seleccionadas) <i>“Okay so the first action is...And the second one? And this is the third one which is.... And the fourth one?”</i> - T: <i>“The girls are lying in the fish (enseñando la flashcard correspondiente) when suddenly (cambiando de flashcard)...”</i> - T: <i>“Well done! (aplaudiendo al mismo tiempo incitando a los niños/as a hacerlo) Do you like it? Tell me the thing that you like or you don’t like,</i> - S: <i>“I like the girls/the fish”</i> ^[5] - T: <i>“I like it too because I like the representation”</i> ^[24]

Tabla 15. En el Apéndice 4. *Teacher’s and Student’s talk Sesión 7*

SESIÓN 8	CONTEXTO IRLANDA	CONTEXTO ESPAÑA
Pre-task	<ul style="list-style-type: none"> - T: <i>"Today we are going to organize our art gallery here in the class! I bring all the murals that we have been done during these days and we are going to put in order... Do you remember what we did the first day? Look at the timeline! What is this?"</i> - S: <i>"This is the Prehistory"</i> - T: <i>"Good! These are the cave paintings of the prehistory! Do you remember what we can see here? (utilizando las imágenes de arte rupestre repasado, formas, figuras y colores como en anteriores ocasiones)"</i> - T: <i>"Do you remember what activity we did in this session?"</i> - S: <i>"We colour the poster"</i> - T: <i>"Good! And what did we do? We made figures and shapes of different colours do you remember? And what is the second one? Do you remember?"</i> (seguir este procedimiento para recordar todos utilizando el vocabulario aprendido) - T: (Una vez que esté todo colocado): <i>"Well now we have to put some obstacles to make a circuit in order to guide the visit, we can put these chairs here making a line. Who wants to help me? Okay and these pieces can be here. Who wants to put them?"</i> - T (una vez organizado): <i>Okay do</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - T: <i>"Today we are going to organize our art gallery here in the class! I bring all the murals to put them in order...Do you remember what we did the first day? Look at the timeline! What is this?"</i> - S: <i>"Prehistory!"</i> - T: <i>"Good! These are the cave paintings of the prehistory! Do you remember what we can see here? (utilizando las imágenes de arte rupestre repasado, formas, figuras y colores como en anteriores ocasiones) And this day we coloured our poster with figures and shapes of different colours! Do you remember?"</i> - S: <i>"Yes!"</i> - T: <i>"And what is the second one? Do you remember?"</i> (seguir este procedimiento para recordar todos utilizando el vocabulario aprendido) - T: (Una vez que esté todo colocado): <i>"Well, now we have to put some obstacles to make a circuit in order to guide the visit, we can put these chairs here making a line (haciendo el gesto con las manos) Who wants to help me? Okay and these pieces can be here. Who wants to put them?"</i> - T: <i>"Okay good! In our art gallery there will be... guides who have to guide the visitors saying... go to the right, go to the left! And other</i>

	<p><i>you remember the profession of the people who work in the museums?</i></p> <ul style="list-style-type: none">- S: “Guides”/ “Guard”- T: “Okay good! In our art gallery we have guides who use commands with directions to guide our visitors and guides who explain the picture. Who wants to guide and who wants to explain?” (los guías, en pequeños grupos o parejas, dirían instrucciones por zonas y los explicadores estarían encargados de una obra en parejas o grupos)	<p><i>guides who explain the pictures as we did at the beginning of the class saying this is... it has... Who wants to guide and who wants to explain?”</i> (al igual que en Irlanda, los guías, en pequeños grupos o parejas, dirían instrucciones por zonas y los explicadores estarían encargados de una obra en parejas o grupos).</p>												
Cycle-task	<ul style="list-style-type: none">- T: “We are going to make an essay; I will be the visitor. Who has to guide the first zone?”- T: Now we are going to invite other classes to come here! <table><tr><td>Lenguaje que usarían los guías</td><td><ul style="list-style-type: none">- Go to the left /right/- Go ahead/back</td></tr><tr><td>Lenguaje que usarían los explicadores</td><td><ul style="list-style-type: none">- This is... (noun)^[1]- It/she/he is... (adjective)^[7]- It has ... (noun)^[20]- I like it (because I like...(noun))^[2/24]- We colour a poster/ make a craft/ play a game</td></tr><tr><td>Preguntas que puede hacer el maestro para</td><td><ul style="list-style-type: none">- What direction I have to go to?- What is it?- How do you think she/he feels?</td></tr></table>	Lenguaje que usarían los guías	<ul style="list-style-type: none">- Go to the left /right/- Go ahead/back	Lenguaje que usarían los explicadores	<ul style="list-style-type: none">- This is... (noun)^[1]- It/she/he is... (adjective)^[7]- It has ... (noun)^[20]- I like it (because I like...(noun))^[2/24]- We colour a poster/ make a craft/ play a game	Preguntas que puede hacer el maestro para	<ul style="list-style-type: none">- What direction I have to go to?- What is it?- How do you think she/he feels?	<ul style="list-style-type: none">- T: “We are going to make an essay; I will be the visitor. Who has to guide the first zone? What direction I have to go to?”- T: Now we are going to invite other classes to come here! <table><tr><td>Lenguaje que usarían los guías</td><td><ul style="list-style-type: none">- Go to the left /right/- Go ahead/back</td></tr><tr><td>Lenguaje que usarían los explicadores</td><td><ul style="list-style-type: none">- This is... (noun)^[4]- It/she/he is... (adjective)^[10]- It has ... (noun)^[23]- I like it (because I like...(noun))^[5/24]</td></tr><tr><td>Preguntas que puede hacer el maestro para incentivar el</td><td><ul style="list-style-type: none">- What direction I have to go to?- What is it?- How do you think she/he feels? Is she happy/ sad/bored?</td></tr></table>	Lenguaje que usarían los guías	<ul style="list-style-type: none">- Go to the left /right/- Go ahead/back	Lenguaje que usarían los explicadores	<ul style="list-style-type: none">- This is... (noun)^[4]- It/she/he is... (adjective)^[10]- It has ... (noun)^[23]- I like it (because I like...(noun))^[5/24]	Preguntas que puede hacer el maestro para incentivar el	<ul style="list-style-type: none">- What direction I have to go to?- What is it?- How do you think she/he feels? Is she happy/ sad/bored?
Lenguaje que usarían los guías	<ul style="list-style-type: none">- Go to the left /right/- Go ahead/back													
Lenguaje que usarían los explicadores	<ul style="list-style-type: none">- This is... (noun)^[1]- It/she/he is... (adjective)^[7]- It has ... (noun)^[20]- I like it (because I like...(noun))^[2/24]- We colour a poster/ make a craft/ play a game													
Preguntas que puede hacer el maestro para	<ul style="list-style-type: none">- What direction I have to go to?- What is it?- How do you think she/he feels?													
Lenguaje que usarían los guías	<ul style="list-style-type: none">- Go to the left /right/- Go ahead/back													
Lenguaje que usarían los explicadores	<ul style="list-style-type: none">- This is... (noun)^[4]- It/she/he is... (adjective)^[10]- It has ... (noun)^[23]- I like it (because I like...(noun))^[5/24]													
Preguntas que puede hacer el maestro para incentivar el	<ul style="list-style-type: none">- What direction I have to go to?- What is it?- How do you think she/he feels? Is she happy/ sad/bored?													

	<p>incentivar el uso de la lengua</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Is it big/small/tall/short ?</i> - <i>Tell us about the parts of its body... How many legs/arms/eyes... it has?</i> - <i>What activity did we do that day?</i> 	<p>uso de la lengua</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Is it big/small/tall/short ?</i> - <i>Tell us about the parts of its body... How many legs/arms/eyes... does it have?</i>
Post-task	<p>Preguntas que podría hacer la maestra tras ver el video:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Did you like the video? - What role did you like the best to be guided or explain the pictures? - What's the day you liked the most? Why? And what is the day you liked the least? (enseñando el timeline con las obras como soporte visual) - What are the activities you are better at? Mimic, drawing, composing with shapes, guiding others? - What is the activity that you like the most? We are going to take one gomet and out it in the day that you like the most. 	<p>Siguiendo el esquema diseño para Irlanda: Preguntas que podría hacer la maestra tras ver el video:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Did you like the video? - What role did you like the best to be guided or explain the pictures? - What's the day you liked the most? And what is the day you liked the least? (enseñando el timeline con las obras como soporte visual) - What are the activities you are better at? Mimic, drawing, composing with shapes, guiding others? - What is the activity that you like the most? We are going to take one gomet and out it in the day that you like the most.

Tabla 16. En el Apéndice 4. *Teacher's and Student's talk Sesión 8*

APENDICE 5. MODELO DE DIARIO Y DE RUBRICA PARA EVALUACIÓN

Sesión nº:	Fecha:	Contexto:
título de la sesión y obra a trabajar		
Planificación	<p>Tiempo suficiente para llevar a cabo todas las actividades: SÍ / NO</p> <p>Actividades accesibles a los niños y niñas en cuanto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> Nivel cognitivo SÍ / NO Capacidades motrices SÍ / NO Desarrollo gráfico SÍ / NO Desarrollo del lenguaje SÍ / NO <p>Material adecuado a los niños/as en cuanto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> Interés y motivación SÍ / NO Paliar las dificultades SÍ / NO Ampliar el aprendizaje SÍ / NO (en caso de que sea necesario) <p>Anotaciones:</p>	
Docencia	<p>Intervención para favorecer el desarrollo autónomo del alumno</p> <ul style="list-style-type: none"> A nivel lingüístico SÍ / NO A nivel gráfico/ motor SÍ / NO <p>Intervención en el recuerdo y andamiaje de los aprendizajes (scaffolding):</p> <ul style="list-style-type: none"> A nivel lingüístico SÍ / NO A nivel gráfico/ motor SÍ / NO <p>Intervención en la autoestima utilizando feedback positivo SÍ / NO</p> <p>Anotaciones:</p>	
Alumnado	<p>Grado en el que se han alcanzado los objetivos de la sesión:</p> <p>Actitud de los alumnos respecto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> Estar involucrados y sentirse parte del grupo: SÍ / NO Interés y participación: SÍ / NO <p>Anotaciones:</p>	
Aspectos a mejorar		

Aspectos a tener en cuenta en la siguiente sesión	
---	--

Tabla 17. En Apéndice 5. *Modelo de página de diario de sesión*

Sesión nº: 1	Fecha: 09/03/2020	Contexto: Irlanda
título de la sesión y obra a trabajar	“What is art? let's know its origin”	
Planificación	<p>Tiempo suficiente para llevar a cabo todas las actividades: SÍ / NO Aunque en un principio las actividades llevadas a cabo por las maestras del centro son de una duración menor, se me ha dejado el tiempo que necesitase del horario de la tarde para llevar a cabo la actividad.</p> <p>Actividades accesibles a los niños y niñas en cuanto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nivel cognitivo SÍ / NO • Capacidades motrices SÍ / NO • Desarrollo gráfico SÍ / NO • Desarrollo del lenguaje SÍ / NO <p>Material adecuado a los niños/as en cuanto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interés y motivación SÍ / NO • Paliar las dificultades SÍ / NO • Ampliar el aprendizaje SÍ / NO (no ha sido necesario) (en caso de que sea necesario) <p>Anotaciones:</p> <p>En un principio ha costado centrar a los niños/as en la actividad, dado que no están acostumbrados a este tipo de actividades, pero la curiosidad que ha incitado el soporte visual y la motivación por crear el mural común han paliado las primeras faltas de atención.</p> <p>Para los niños/as de menor edad se ha utilizado el material de compensación de dificultades enseñando en un principio las flashcards tanto en las instrucciones que daba la maestra como para darlas ellos/as, incentivando la autonomía con el transcurso de la actividad, que en algunos casos ha sido posible.</p>	
Docencia	<p>Intervención para favorecer el desarrollo autónomo del alumno</p> <ul style="list-style-type: none"> • A nivel lingüístico SÍ / NO • A nivel gráfico/ motor SÍ / NO <p>Intervención en el recuerdo y andamiaje de los aprendizajes (scaffolding):</p> <ul style="list-style-type: none"> • A nivel lingüístico SÍ / NO • A nivel gráfico/ motor SÍ / NO <p>Intervención en la autoestima utilizando feedback positivo SÍ / NO</p> <p>Anotaciones:</p> <p>A nivel lingüístico, es preciso señalar que en un principio por timidez o falta de costumbre a actividades en las que se pida su participación oral, ha costado que los niños/as se expresasen con naturalidad, algo que ha ido cambiando con el transcurso de la actividad ampliando la confianza al entorno de aprendizaje.</p> <p>A nivel gráfico ha sido complicado que aún con el modelo se consiguieran hacer figuras completas, salvo en algunos casos, a causa de no atender al desarrollo gráfico en esta etapa educativa. Pero se espera mejoría con el</p>	

	transcurso de la propuesta didáctica.
Alumnado	<p>Grado en el que se han alcanzado los objetivos de la sesión: Se han logrado los objetivos previstos dado que dado que han reconocido y actuado oral y gráficamente al input oral y visual de los ítems de vocabulario a trabajar (a, h y i), para identificarlos en una imagen o componer una creación (b, f y l), así como para opinar sobre ello(e y k) y exponer grupalmente lo creado (d). Manteniendo en todo momento una actitud positiva y motivación por lo trabajado (o y p).</p> <p>Actitud de los alumnos respecto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> Estar involucrados y sentirse parte del grupo: SÍ / NO Interés y participación: SÍ / NO <p>Anotaciones: Al no estar acostumbrados a seguir una rutina, empezando con los buenos días, muchos de los niño/as no se conocen entre ellos, algo en lo que ha sido beneficiosa la actividad inicial de presentación y comenzar la propuesta con actividades en gran grupo.</p>
Aspectos a mejorar	La parte introductoria sobre el análisis de la prehistoria se debe acortar dado los cortos tiempos de atención que los niños/as tienen a causa de no realizar actividades guiadas de este tipo y de esta duración.
Aspectos a tener en cuenta en la siguiente sesión	Mantener la asamblea intercalando niños/as más pequeños con los más mayores, dado que estos últimos tienen un gran instinto de protección que se refleja ayudando a los pequeños y es una manera de mantener al grupo concentrado en la actividad.

Tabla 18.1. En Apéndice 5. *Evaluación Sesión 1.*

Sesión nº: 2	Fecha : 10/03/2020	Contexto: Irlanda
título de la sesión y obra a trabajar	“Let’s look in the mirror”	
Planificación	<p>Tiempo suficiente para llevar a cabo todas las actividades: SÍ / NO La sesión ha durado un poco más de lo previsto pero no por ello ha disminuido el interés y motivación de los niños/as dada la variedad de actividades.</p> <p>Actividades accesibles a los niños y niñas en cuanto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> Nivel cognitivo SÍ / NO Capacidades motrices SÍ / NO Desarrollo gráfico SÍ / NO Desarrollo del lenguaje SÍ / NO <p>Material adecuado a los niños/as en cuanto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> Interés y motivación SÍ / NO Paliar las dificultades SÍ / NO (no ha sido necesario) Ampliar el aprendizaje SÍ / NO (no ha sido necesario) (en caso de que sea necesario) <p>Anotaciones: Ha costado un poco asentar a los niños/as en el cambio de actividad de la Pre-task al Cycle-task (aunque se cree una buena idea comenzar con una actividad de movimiento si la sesión es más calmada, para comenzar a introducir la lengua a trabajar).</p>	
Docencia	Intervención para favorecer el desarrollo autónomo del alumno	

	<ul style="list-style-type: none"> • A nivel lingüístico SÍ / NO • A nivel gráfico/ motor SÍ / NO <p>Intervención en el recuerdo y andamiaje de los aprendizajes (scaffolding):</p> <ul style="list-style-type: none"> • A nivel lingüístico SÍ / NO • A nivel gráfico/ motor SÍ / NO <p>Intervención en la autoestima utilizando feedback positivo SÍ / NO</p> <p>Anotaciones:</p> <p>Por un lado, al tratarse de la lengua materna, aun sin ser incentivado su desarrollo en el transcurso normal del curso escolar, los niños/as han respondido correctamente a las tareas requeridas.</p> <p>Por otro lado, ha ayudado el modelaje en la mayoría de casos de representación gráfica, habiendo algunos casos en los que han preferido garabatear y hacer algunas formas geométricas (círculo y cuadrado). En la presentación de lo creado se ha valorado a todos/as por igual incentivando a los más mayores a ampliar su presentación.</p>
Alumnado	<p>Grado en el que se han alcanzado los objetivos de la sesión:</p> <p>Al tratarse de la lengua materna se han sabido reconocer y usar los ítems de vocabulario y las estructuras pertinentes en la mayoría de los casos tanto para la presentación propia como de un tercero (a,b,h,j). Utilizando a su vez esos ítems para la representación gráfica y la exposición de la misma al grupo (c,d,f,l). Todo ello, manteniendo una actitud positiva y motivante ante el aprendizaje (o y p), utilizando cada vez de manera más autónoma el lenguaje que se practica (q).</p> <p>Actitud de los alumnos respecto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estar involucrados y sentirse parte del grupo: SÍ / NO • Interés y participación: SÍ / NO <p>Anotaciones:</p> <p>En la Pre-task la competitividad y frustración ha sido una de las dificultades previstas y observadas. Pero se cree una dificultad que puede ser beneficiosa para ayudar a superar esa frustración y aprender a competir de una manera sana.</p>
Aspectos a mejorar	Cuesta mantener la atención de todo el grupo en los momentos de presentación, descripción y explicación de las obras. Algo en lo que ayuda incentivar su participación, el cambio de tono de voz o el cambio de elemento a analizar.
Aspectos a tener en cuenta en la siguiente sesión	Seguir utilizando el modelo en la representación gráfica, dado que la mayoría de niños/as se basan en el modelo y puede ayudar a evolucionar en su desarrollo gráfico.

Tabla 19.2. En Apéndice 5. *Evaluación Sesión 2.*

Sesión nº: 3	Fecha: 11/03/2020	Contexto: Irlanda
título de la sesión y obra a trabajar	“Follow me”	
Planificación	<p>Tiempo suficiente para llevar a cabo todas las actividades: SÍ / NO</p> <p>Al igual que en sesiones anteriores, se ha utilizado más tiempo que el utilizado por las maestras para sus actividades. Pero ha sido una actividad muy guiada y motivante que ha mantenido a los niños/as en una actitud muy positiva y participativa.</p> <p>Actividades accesibles a los niños y niñas en cuanto a:</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel cognitivo SÍ / NO • Capacidades motrices SÍ / NO • Desarrollo gráfico SÍ / NO • Desarrollo del lenguaje SÍ / NO <p>Material adecuado a los niños/as en cuanto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interés y motivación SÍ / NO • Paliar las dificultades SÍ / NO (no ha sido necesario) • Ampliar el aprendizaje SÍ / NO (no ha sido necesario) (en caso de que sea necesario) <p>Anotaciones:</p> <p>Iniciar la sesión por medio de una actividad de conteo para luego relacionarla con las direcciones y establecer la relación entre esos ítems de vocabulario necesaria para actuar conforme o producir instrucciones, se concibe como de gran utilidad para llevar a cabo las tareas de la sesión, dado que no se trabajan nociones matemáticas o de orientación espacial.</p>
Docencia	<p>Intervención para favorecer el desarrollo autónomo del alumno</p> <ul style="list-style-type: none"> • A nivel lingüístico SÍ / NO • A nivel gráfico/ motor SÍ / NO <p>Intervención en el recuerdo y andamiaje de los aprendizajes (scaffolding):</p> <ul style="list-style-type: none"> • A nivel lingüístico SÍ / NO • A nivel gráfico/ motor SÍ / NO <p>Intervención en la autoestima utilizando feedback positivo SÍ / NO</p> <p>Anotaciones:</p> <p>Dada la relación de la expresión y comprensión de la lengua con la coordinación motora, se pueden evaluar en conjunto, destacando que se ha respondido a ambas de una manera correcta dado que la secuenciación guiada de las actividades de la sesión. No se ha necesitado material de compensación de dificultades y no se ha ampliado en ningún caso la actividad al no haber trabajado anteriormente nociones matemáticas y de orientación en el espacio.</p>
Alumnado	<p>Grado en el que se han alcanzado los objetivos de la sesión:</p> <p>La secuencia guiada de actividades ha ayudado a asimilar y usar los ítems de vocabulario no solo para la descripción de la obra (b, j) sino también para relacionándolos entre sí para actuar conforme o producir instrucciones (a,c,g,h y m), manteniendo los niños/as una actitud positiva y estando motivados durante todo el trascurso de la sesión (o y p), siendo incentivados al uso autónomo de la lengua (q).</p> <p>Actitud de los alumnos respecto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estar involucrados y sentirse parte del grupo: SÍ / NO • Interés y participación: SÍ / NO <p>Anotaciones:</p> <p>Ha habido una gran motivación por todas las actividades, al ser actividades de movimiento. Cabe destacar la participación y actitud positiva a descubrir las reglas de un juego nuevo por medio de la observación y descripción de la obra.</p>
Aspectos a mejorar	<p>Dejar claras las reglas del juego desde un principio, haciendo preguntas, tras haberlas descubierto por medio de la descripción de la obra, para verificar su comprensión, dado que es un juego nuevo para los niños/as.</p>

Aspectos a tener en cuenta en la siguiente sesión	Los juegos grupales se conciben como beneficiosos para desarrollar la conciencia de grupo y el sentimiento de pertenencia al grupo en un contexto en el que no suelen hacerse por parte de las maestras.
---	--

Tabla 20.3. En Apéndice 5. *Evaluación Sesión 3*

Alumno				
Edad:		Contexto:		
Grado de logro de los objetivos propuestos		LOGRADO	EN PARTE	NO LOGRADO
CONOCIMIENTOS PARA IDENTIFICAR	a. Reconocer ítems de vocabulario recibidos por varios medios de información (gestos, imágenes o input oral) relacionando el mismo concepto con sus respectivos inputs			
	b. Ser capaz de identificar los ítems de vocabulario trabajados, presentes en una obra de arte, que sirven para la descripción física, interior de los personajes o/y de las acciones de los mismos.			
	c. Ser capaz de elegir entre los ítems de vocabulario para la expresión creativa en la composición artística o en el movimiento corporal.			
	d. Ser capaz de exponer de manera cada vez más compleja la creación propia al grupo			
	e. Crear una opinión sobre una obra o la creación de un compañero.			
	f. Uso de la lengua como medio para entender los elementos de la obra y aplicar ese conocimiento de manera creativa en una composición artística			
	g. Uso de la lengua como medio para entender los elementos de la obra y aplicar ese conocimiento lúdica por medio de la expresión corporal			
CAPACIDADES PARA REALIZAR	h. Actuar respecto a diferentes medios de información de un concepto (oral,			

	visual o gestual) por medio de la expresión oral y/o corporal.			
	i. Expresar oralmente formas, colores y figuras básicos presentes en una obra de arte para la descripción de la misma o para la composición de una propia.			
	j. Usar el lenguaje (a partir de ítems de vocabulario trabajados) para la descripción física, interior o de acciones de los personajes de una obra			
	k. . Exponer oralmente la opinión sobre una obra o sobre la creación de un compañero			
	l. Representar gráficamente o utilizar formas y colores para crear figuras asemejadas a la realidad o pertenecientes a la fantasía de manera guiada o libre.			
	m. Representar por medio del cuerpo ítems de vocabulario de manera guiada o libre			
ACTITUDES PARA GESTIONAR	n. Opinar con respeto hacia las creaciones y presentaciones de las mismas de los compañeros/as			
	o. Mostrar una actitud motivante para participar tanto en los momentos de expresión oral, como de representación gráfica o expresión corporal mostrando respeto y compañerismo.			
	p. Mantener una actitud positiva tanto en el trabajo en grupo, individual como			

	en parejas respetando las capacidades y opiniones del otro/a.			
	q. Adquirir progresivamente autonomía y responsabilidad en su propio aprendizaje, utilizando formas lingüísticas asentadas y mostrando interés por el nuevo aprendizaje.			

Tabla 18. *Modelo de rúbrica de escala de observación para anotar resultados finales.*