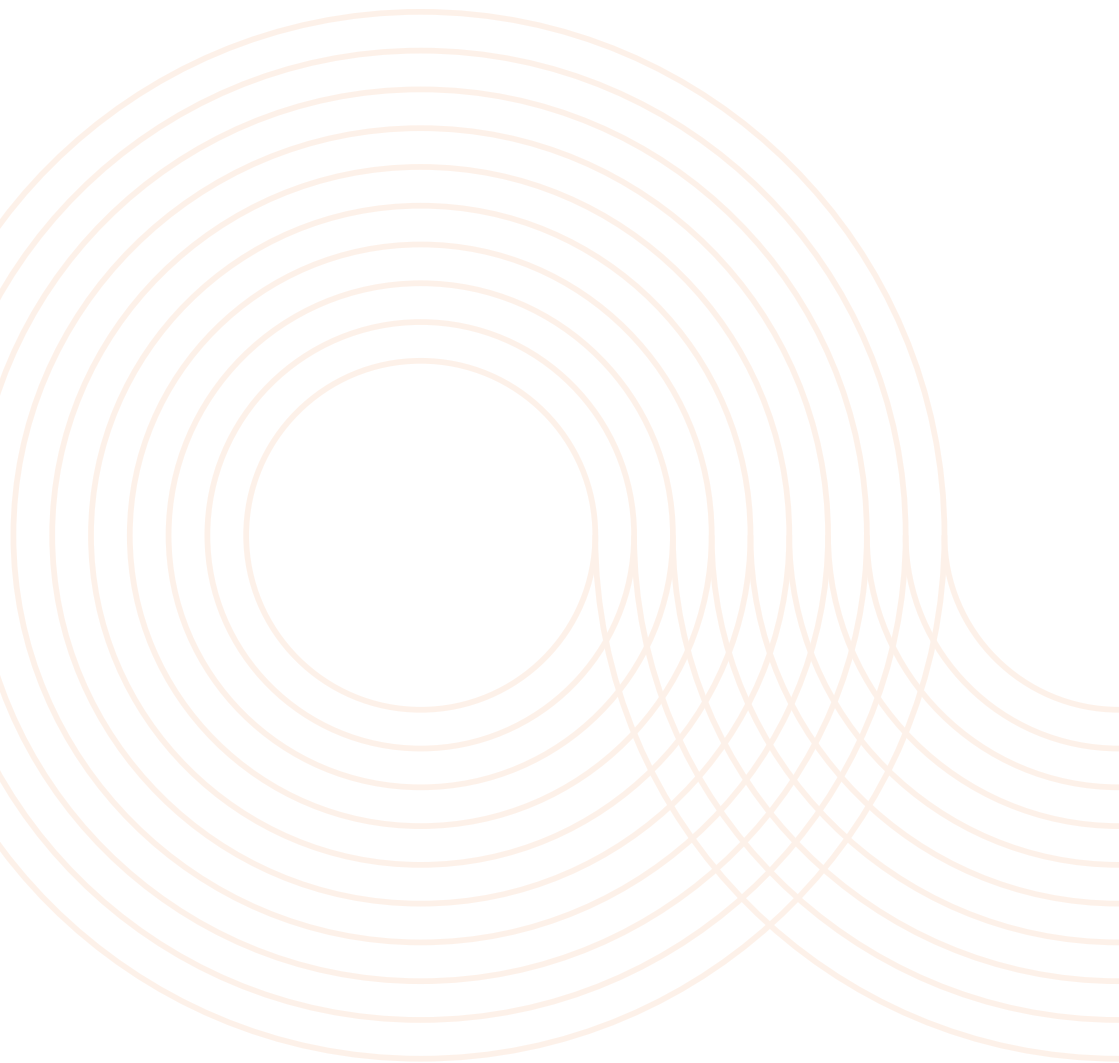


# **Materiais didácticos** para a promoción do galego nas aulas

Escola Aberta  
de Formación Permanente

---

Universida<sub>de</sub>Vigo



**Este libro foi realizado ao abeiro dunha axuda para a promoción do galego da Universidade de Vigo.**

ISBN 978-84-8158-958-0

Licenza Creative Commons. Atribución-Compartir Igual (CC BY-SA)

# **Materiais didácticos para a promoción do galego nas aulas**

**01**

**Innovación educativa ao redor da lectura dende o álbum  
ilustrado na educación infantil**

8 - 69

**02**

**Monográfico de innovación docente sobre a vida e o papel  
das mulleres na historia da educación**

70 - 105

**03**

**Guía para a elaboración de traballos prácticos:  
conto sonORIZADO-musicado e práctica con MuseScore**

106 - 151

**04**

**Novas tecnoloxías aplicadas á educación infantil**

152 - 185

**05**

**Prácticas de novas tecnoloxías aplicadas á educación  
primaria baseadas en situacións de aprendizaxe**

186 - 215

# Índice

---

## **Innovación educativa ao redor da lectura dende o álbum ilustrado na educación infantil** 8 - 69

Introdución	13
A voz, instrumento para lermos o mundo	29
Que é ler? Do texto ao paratexto: todo conta	33
Clásicos universais de tradición popular e as súas (re) visitacións: con que obxectivos son reescritos na actualidade?	38
Clásicos contemporáneos	43
Poesía e música para a inclusión	49
Álbums sen palabras: a esencia da alfabetización visual	55
Lecturas para a diversidade	60
Referencias bibliográficas	65

## **Monográfico de innovación docente sobre a vida e o papel das mulleres na historia da educación** 70 - 105

Introdución	73
María Maeztu	75
Maria Montessori	78
Rosa Sensat I Vila	81
Ernestina Otero Sestelo	84
Justa Freire	87
Élise Virginie Lagier-Bruno	90
Rosa Pons I Fábregas	93

---

Antía Cal Vázquez	96
Actividades de reflexión final	98
Bibliografía consultada	102
<b>Área de didáctica da expresión musical</b>	<b>106 - 151</b>
Guía para a elaboración de traballos prácticos	
Presentación	109
Primeira proposta: conto sonorizado-musicado	110
Segunda proposta: práctica co soporte lóxico musical MuseScore	131
Conclusión	147
Referencias	149
<b>Novas tecnoloxías aplicadas á educación infantil</b>	<b>152 - 185</b>
Tarefa 1. Coñecémonos	155
Tarefa 2. Percorrendo a Facultade con Códigos QR	157
Tarefa 3. Análise de Recursos Dixitais	159
Tarefa 4. Proposta gamificada para o coñecemento e posta en práctica das buscas académicas e normas APA	163
Tarefa 5. Políticas Educativas TIC	167
Tarefa 6. O meu PLE	169
Tarefa 7. Oportunidades e riscos na Rede... con OLI	170
Tarefa 8. Deconstruíndo e reconstruíndo relatos mediáticos	172
Tarefa 9. Decálogo SLOWTECH	174

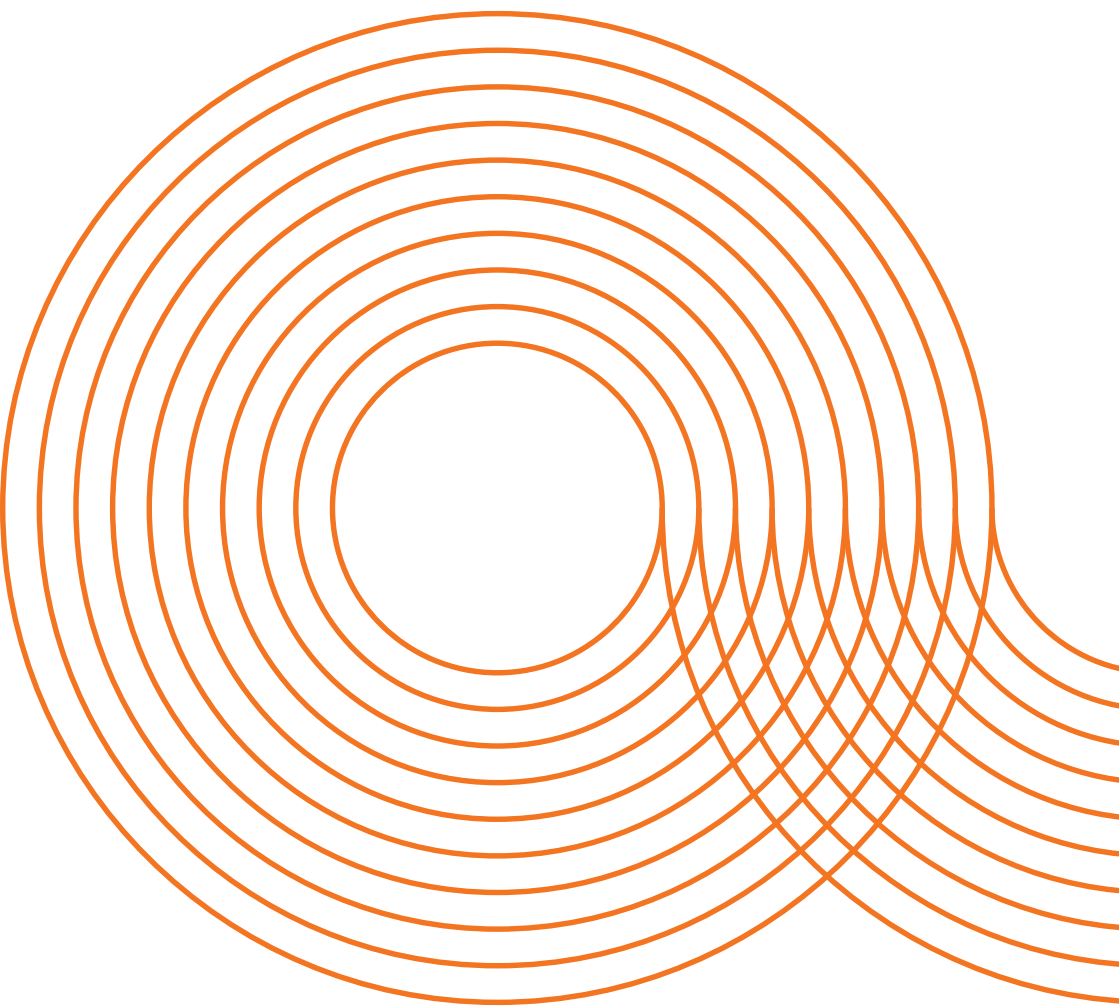
# Índice

---

Tarefa 10. Metodoloxías Activas	175
Tarefa 11. Experimentando STEAM	181
Tarefa 12. Colaboración con centros de EI.	182
PROXECTO DIDÁCTICO	184

## **Prácticas de novas tecnoloxías aplicadas á educación primaria baseadas en situacións de aprendizaxe** 186 - 215

Introdución	189
O contexto universitario	190
O contexto da educación primaria	192
As prácticas de novas tecnoloxías aplicadas á educación primaria	197
Para rematar	213
Referencias bibliográficas	214






Escola Aberta  
de Formación Permanente

---

Universidade de Vigo



**Innovación educativa ao redor  
da lectura dende o álbum ilustrado  
na educación infantil**

---

**Isabel Mociño-González**

**Eulalia Agrelo-Costas**

# Índice

---

<b>0. Introducción</b>	<b>13</b>
A que nos referimos cando dicimos “álbum ilustrado”?	17
Que debemos saber do noso contexto? O álbum ilustrado en Galicia	21
A que temos que atender nun álbum ilustrado? Notas sobre algúns dos elementos que o constitúen	25
<b>1. A voz, instrumento para lermos o mundo</b>	<b>29</b>
Competencias	29
Obxectivos	29
Recursos	30
Desenvolvemento	30
Avaliación	31
Suxestións	31
Para saber máis	31
Obras citadas	32
<b>2. Que é ler? Do texto ao paratexto: todo conta</b>	<b>33</b>
Competencias	33
Obxectivos	33
Recurso	34
Desenvolvemento	34
Avaliación	35
Suxestións	35
Para saber máis	36
Obras citadas	36

---

<b>3. Clásicos universais de tradición popular e as súas (re) visitacións: con que obxectivos son reescritos na actualidade?</b>	<b>38</b>
Competencias	38
Obxectivos	38
Recursos	39
Desenvolvemento	39
Avaliación	41
Suxestións	41
Para saber máis	41
Obras citadas	42
<b>4. Clásicos contemporáneos</b>	<b>43</b>
Competencias	43
Obxectivos	43
Recurso	44
Desenvolvemento	44
Avaliación	46
Suxestións	47
Para saber máis	47
Obras citadas	48
<b>5. Poesía e música para a inclusión</b>	<b>49</b>
Competencias	49
Obxectivos	49
Recursos	50
Desenvolvemento	50
Avaliación	52
Suxestións	52
Para saber máis	53
Obras citadas	53

<b>6. Álbums sen palabras: a esencia da alfabetización visual</b>	<b>55</b>
Competencias	55
Obxectivos	55
Recurso	55
Desenvolvemento	56
Avaliación	56
Suxestións	56
Para saber máis	59
Obras citadas	59
<b>7. Lecturas para a diversidade</b>	<b>60</b>
Competencias	60
Obxectivos	60
Recursos	61
Desenvolvemento	61
Avaliación	62
Suxestións	62
Para saber máis	63
Obras citadas	64
<b>*. Referencias bibliográficas</b>	<b>65</b>

# 0.

## Introdución

Neste documento preséntase o deseño de sete prácticas dirixidas ao alumnado que cursa a materia de *Didáctica da lingua e da literatura infantil* dentro do grao de Educación Infantil. Teñen como obxectivo un achegamento en profundidade á lectura e ao libro, con particular atención ao álbum ilustrado e ás súas múltiples dimensións (linguaxes, temáticas, formato...).

Estas prácticas están deseñadas para desenvolverse nos grupos C da materia, é dicir, naquelas horas de especialización que permiten darlle unha atención máis personalizada ao alumnado. Trátase dun traballo máis reflexivo e experiencial ao redor dos libros para as crianzas e implica un seguimento individualizado de estratexias de aproximación inicial á lectura e ao acervo cultural, realizado tanto de modo individual coma grupal.

Para o seu desenvolvemento téñense en conta as competencias xerais que se recollen na guía docente da materia, como son o *promover e facilitar as aprendizaxes na primeira infancia, desde unha perspectiva globalizadora e integradora das diferentes dimensións cognitiva, emocional, psicomotora e volitiva (CX2)*; *contribuír a deseñar e regular espazos de aprendizaxe en contextos de diversidade que atendan ás singulares necesidades educativas do estudiantado, á igualdade de xénero, á equidade e ao respecto aos dereitos humanos (CG3)*, *saber observar sistematicamente contextos de aprendizaxe e convivencia e saber reflexionar sobre eles (CX4)*, *promover a autonomía e a singularidade de cada estudante como factores de educación das emocións, os sentimentos e os valores na primeira infancia (CX5)*, *expresarse oralmente e por escrito e dominar o uso de diferentes técnicas de expresión (CX6)* e *reflexionar sobre as prácticas de aula para innovar e mellorar o labor docente, á vez que se contribúe á adquisición de hábitos e destrezas para a aprendizaxe autónoma e cooperativa (CX11)*.

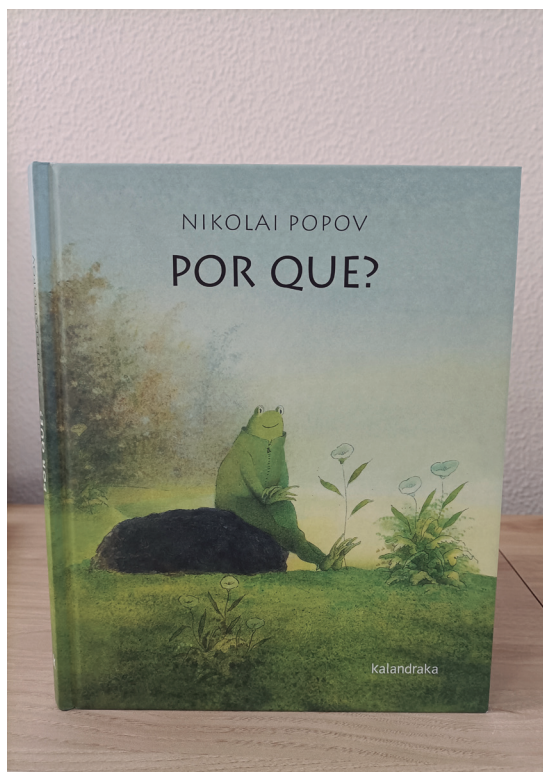
Estas competencias xerais, xunto coas específicas e transversais, promoverán entre outros resultados de aprendizaxe a mellora no coñecemento da literatura infantil, o correcto uso da fala, da lectura e da escrita das linguas de Galicia, o proceso de aprendizaxe da linguaxe escrita e do seu ensino, o saber organizar e planificar estratexias metodolóxicas para o ensino da

comunicación oral, así como ter capacidade de relación e de comunicación para traballar en equipo, para a análise e a síntese e para o desenvolvemento da aprendizaxe autónoma e da creatividade.

Lémbrese que o currículo da educación infantil incide na necesidade de empregar modelos educativos globais e integradores, nos que a chave debe ser “aprender a aprender” e “aprender facendo”, un construtivismo social no que os discentes desenvolvan o seu propio coñecemento a partir da autorregulación, que ha de asentar nunha metodoloxía activa e paidocentrista baseada na experimentación e a manipulación, a cal levará necesariamente a unha aprendizaxe significativa. En definitiva, preparar a infancia para afrontar os principais retos do século XXI, tal como se recolle no *Decreto 150/2022* implica:

planificar hábitos de vida saudables, protexer o ambiente, resolver conflitos de forma pacífica, actuar como consumidores e consumidoras responsables, usar de maneira ética e eficaz as tecnoloxías, promover a igualdade de xénero, manexar a ansiedade que xera a incerteza, identificar situacións de inequidade e desenvolver sentimentos de empatía, cooperar e convivir en sociedades abertas e cambiantes, aceptar a discapacidade, apreciar o valor da diversidade, formar parte dun proxecto colectivo e adquirir confianza no coñecemento como motor do desenvolvemento. A resposta a estes e a outros desafíos, entre os que existe unha absoluta interdependencia, necesita dos coñecementos, destrezas e actitudes subxacentes ás competencias clave e son abordados de maneira global dende todas as áreas que conforman esta etapa (pp. 48008-48009).

Conscientes do complexo labor docente, con esta proposta tentamos incidir na concepción da lectura como un acto social que promove no espazo da aula un clima de confianza e afectividade entre docente e discentes, pero tamén no valor do libro como elemento transmisor de cultura e como medio capaz de fortalecer vínculos afectivos e lúdicos, a través de modelos lectores de referencia. Só así a aula será un espazo de convivencia, aprendizaxe e respecto aos coñecementos previos das crianzas, que han de ser aproveitados para o deseño de experiencias gozosas ao redor da lectura e do libro, o que sen dúbida poderá



marcar o seu futuro como persoas lectoras, como descubridoras e transformadoras do mundo que as rodea e incluso de si mesmas. E nese camiño cada mestra e mestre non ha de sentirse só, posto que ten que reflexionar tamén sobre as vantaxes de desenvolver o seu proceso de modo planificado da man das familias, coas que manterá unha estreita colaboración e un constante diálogo.

Todas as propostas recollidas neste documento teñen un carácter flexible. Primeiro, para adaptarse aos coñecementos previos, gustos e intereses do alumnado da materia; despois para adecuarse a diferentes contextos nos que traballar coa nenez; e, por último, para ter en conta a diversidade das crianzas, con especial atención a aquelas con necesidades de apoio educativo, así como as particulares características de contextos desfavorecidos. Neles é imprescindible que a persoa docente promova entre esas crianzas o contacto con materiais de calidade literaria e estética, compensando as

posibles carencias existentes no seu fogar. Só así lograremos compensar as desigualdade, fomentar a equidade, a xustiza e a promoción dunha educación en igualdade de oportunidades.

Os contidos e organización das propostas comezan co tratamento da voz como instrumento de expresión para o desenvolvemento das habilidades comunicativas, continúa coa atención a todos os elementos que conforman os álbums ilustrados e condicionan a lectura, repárase no achegamento crítico aos clásicos universais e nas funcións das súas reescrituras na actualidade, do mesmo modo que nos detemos nos clásicos contemporáneos, na poesía infantil e na lectura inclusiva. Deste xeito, en cada práctica atenderemos de modo globalizado as diferentes linguaxes (dende a oral, a musical, a plástica e a corporal), a partir da exploración, reflexión e lectura dun álbum ilustrado concreto ou unha mostra reducida, que se acompaña doutras alternativas complementarias e enriquecedoras.

Por último, como apoio e contextualización deste documento, ofrécese un breve repaso pola historia e as principais características do álbum ilustrado, así como as súas potencialidades educativas. Consideramos que mestras e mestres de educación infantil non poden ignorar as particularidades desta ferramenta multimodal imprescindible no desenvolvemento do imaxinario das crianzas e nas bibliotecas de aula da Educación Infantil.

## A que nos referimos cando dicimos “álbum ilustrado”?

As orixes do álbum ilustrado sitúanse no século XVII coa publicación de *Orbis sensualium pictus*, do pedagogo Comenius, no que utilizaba a imaxe como un medio para atraer as crianzas cara ao mundo da aprendizaxe. A isto hai que sumar a posterior esixencia dunha formación específica para as crianzas, acorde á súa concepción como etapa vital con necesidades específicas. Isto determinou que no século XVIII comezase a emerxer o sistema literario infantil, o cal se dotou, nun principio, de materiais procedentes do folclore e tamén daquela literatura instrumentalizada con propósitos didácticos (Cervera, 1991). Porén, co paso do tempo, a relevancia atribuída á lectura literaria por parte da institución educativa provocou que a produción de literatura dirixida a nenez e mocidade fose en aumento en todos os países a partir dunha maior variedade de modalidades discursivas, temáticas, materialidades etc.

Entre o amplo repertorio que se foi configurando ao redor destas idades é de salientar o álbum ilustrado, que se foi convertendo nun dos principais recursos empregados nas aulas de educación infantil, ao representar unha excelente alternativa para afrontar múltiples aprendizaxes dende a escasa competencia literaria dos primeiros lectores.

De citar algúns dos títulos pioneiros, convertidos xa en clásicos, podemos referirnos a obras como *Struwwelpeter* (1845), de H. Hoffmann; *Max aund Moritz* (1865), de W. Busch; *Histoire de Babar, le petit éléphant* (1931), de J. de Brunhoff; ou *The Tale of Peter Rabbit* (1902), de Beatrix Potter, entre outros moitos, que fixeron do diálogo entre texto e ilustración un novo modo de ler e (re)escribir o mundo, contribuindo a formar o imaxinario colectivo e a crear universos ficcionais nos que o lectorado infantil se recoñece.

Non obstante, os álbums ilustrados modernos comezaron a editarse nos anos sesenta do século XX fundamentalmente pola evolución das artes gráficas, as técnicas de impresión e as alteracións significativas da sociedade, tanto en término das formas de comunicación, como da emerxencia cultural de masas e da sociedade de consumo global. Estes avances xorden nun tempo de transformación no eido da comunicación e de emerxencia cultural, no que este produto artístico, dada a súa gran versa-



tilidade, foi (e segue sendo) explorado dende múltiples perspectivas, de aí que a súa caracterización debería estar en continua evolución como o está o álbum mesmo. Esta razón téñena esgrimido moitas das investigacións ao redor desta expresión cultural, como Consejo (2014), quen alude á complexidade de definir o álbum ilustrado e rastrea toda unha serie de fontes (Nodelman 1988, Muñoz Tébar e Silva-Díaz, 1999, Lewis 2001, Nikolajeva e Scott 2001, Silva-Díaz 2005, Ramos 2007, Van der Linden 2007, Sipe e Pantaleo 2008, Durán 2009, Colomer Kümmerling-Meibauer e Silva-Díaz, 2010) para concluír que, baixo a denominación de álbum ilustrado, *picture book* o *picturebook*, non se ten dubidado en consideralo un artefacto con potencial suficiente para modificar inercias e desafiar canons, á vez que se ten cualificado de heterodoxo, camaleónico, híbrido, multimodal, sofisticado, omnívoro ou polifónico (Consejo, 2014: 3-4).



A maior dificultade para definir esta expresión cultural sitúase na procura dos termos, pois con *álbum ilustrado* quérese definir unha forma de expresión composta pola interacción dun texto, por veces subxacente, e dunhas ilustracións, sumamente preponderantes, no seo dun soporte libro, caracterizado pola libre organización da dobre páxina, a diversidade de realizacións materiais e a sucesión fluída e coherente das súas páxinas (Van der Linden, 2007). A superioridade da imaxe fai que sexa caracterizado como unha arte visual de imaxes secuenciais fixas e impresas, ademais de que no álbum a ilustración ocupa máis do 50% do espazo (Dupont-Escarpit, 2006; Ramos, 2011). Esta superioridade, que acada a súa máxima expresión nos álbums silentes ou sen palabras, non erradica a súa condición literaria, porque con texto ou sen el, o álbum conta unha historia, desenvolvida no tempo e que adoita ter todos os

elementos habituais dunha narración, aínda que a miúdo estes sexan achegados polas imaxes.

Sen dúbida, tras décadas de marxinalización, este segmento da edición encamiñase cara á lexitimación por vía da investigación e da divulgación e revélase como un dos modos de expresión humana máis atractivos, dúctiles e emblemáticos da nosa época, capaz de manter unha constante evolución a partir da experimentación, a hibridación e a ruptura de fronteiras entre as diferentes expresións artísticas. De feito, para Agra e Roig (2007) representan magníficos exemplos de 'artextos', nos que texto e imaxe establecen unha relación sinérxica, logrando a súa combinación un efecto maior ao que terían por separado. Non obstante, ha de recoñecerse que o código visual e o textual manteñen distintos vínculos con implicacións directas na creación do significado da historia: nuns casos a súa relación asenta na *dependencia* (o texto e a imaxe desenvólvense dunha forma unísona dende a redundancia, a adición ou a colaboración), noutros casos reflicten a *contradición* (a ilustración contradí o texto ou viceversa) e aínda outros manteñen unha relación de *substitución* (ante a ausencia de texto, a linguaxe verbal é proporcionada polo lector) (Díaz Armas, 2008).

Ademais do recoñecemento do código visual e textual e das relacións entre eles mantidas como aspectos definidores do álbum ilustrado, cómpre reparar no resto de *elementos peritextuais* (Genette, 1989), que rodean, introducen e condicionan o texto. O deseño, o formato, a materialidade, o soporte etc. contribúen tanto á creación de sentido como ao desenvolvemento de competencias orais, lectoras e de escrita. Toda esta amálgama deriva na existencia de diferentes tipoloxías de álbums difíciles de clasificar, aínda que se teñen feito propostas como a de Domínguez Pérez (2015), quen os sistematiza en función dos tipos de texto e das diversas formas de lectura, referíndose ao álbum ilustrado monolingüe, ao bilingüe, con pictogramas, interactivo e sen palabras. Trátase dunha proposta non exenta de polémica por canto se clasifica esta modalidade literaria dende unha perspectiva claramente textocéntrica, aspecto subsidiario entre os seus elementos constitutivos.

Noutros casos tense salientado que por mor do seu hibridismo, o álbum está próximo ao artefacto, ao xogo e á obra de arte (Ramos, 2011),

polo que o abano de idades dos seus destinatarios é amplísimo. O lector-espectador pode ser tanto unha persoa adulta cun gran caudal de intertextos, coma unha crianza en formación, á que axudará a tomar parte da propia cultura e adquirir múltiples aprendizaxes. O seu afastamento dos límites do textocentrismo e o diálogo que mantén entre as súas linguaxes reclama un lector interactivo, que constrúe os sentidos a partir da súa capacidade para decodificar estas linguaxes e manipular fisicamente o volume (Duran, 2005; Ramos, 2017). É, sen dúbida, un dos camiños máis acaídos para iniciarse na polialfabetización (Cerrillo e Senís, 2005) dende a posición dun lector competente que ten autodirección e autocontrol no proceso lector (Lluch e Zayas, 2015), ademais de ser unha ponte acaída cara ás lecturas canónicas e aquelas outras xurdidas no ecosistema dixital (Agrelo e Mociño, 2019).

### **Que debemos saber do noso contexto? O álbum ilustrado en Galicia**

O álbum infantil emerxeu con timidez na Galicia da segunda metade do século XX, debido ás necesidades materiais e aos altos custos do seu proceso editorial. A súa presenza foi puntual e simbólica, pois só se rexistran algúns títulos na Editorial Galaxia, Edicións Xerais de Galicia e Sotelo Blanco (Ramos, 2011). En concreto, os antecedentes do álbum ilustrado sitúanse en tres títulos da colección “Desplega-velas” publicados no ano 1967 (*Polo mar van as sardiñas*, *Unha nova terra* e *Todos os nenos do mundo seremos amigos*), que salientan pola riqueza, versatilidade e relevancia outorgada ás ilustracións dentro dun repertorio limitado naquela altura.

Anos máis tarde, o abaratamento dos custos na impresión nun marco tecnolóxico innovador, a demanda de lecturas literarias en lingua galega dende o ensino, o rebulir creativo existente en Galicia e a crecente consideración dada ao labor dos profesionais da ilustración determinaron que se creara un contexto propicio para a irrupción de iniciativas vinculadas co álbum infantil. O seu verdadeiro despegue deuse coa aparición na cidade de Pontevedra do selo editorial Kalandraka no ano 1998, da man dun grupo interdisciplinar que procuraba cubrir un baleiro existente neste formato e contribuír á normalización lingüística do galego, aínda que acabou por ser



unha iniciativa plurilingüe, que edita as súas publicacións en castelán, catalán, éuscaro, portugués, italiano e inglés.

A fórmula do seu éxito radicou nas atencións prestadas tanto ás creacións literarias, coma ao conxunto dos elementos paratextuais dos seus diferentes álbums, que acubillaron sobre todo reescritas de textos provenientes da tradición, de clásicos universais e de creacións propias en coleccións como “Os contos do trasno”, “Demademora”, “Tras os montes”..., configurando un catálogo de gran calidade literaria e estética. Este labor editorial foi valorado con diferentes recoñecementos, entre os que cómpre citar o I Premio Nacional de Ilustración 1999, que o Ministerio de Educación e Ciencia de España lle concedeu a Óscar Villán por *O coelliño branco*, que tamén foi clasificado como un dos mellores libros para a infancia no ano 2000 polo Banco del Libro de Venezuela. A este recoñecemento, podería sumarse o Premio Nacional ao Mellor Labor Editorial Cultural 2012, que concede o Ministerio de Cultura de España. Por estas e aínda outras razóns, este proxecto foi un auténtico revulsivo no sector editorial en Galicia, ademais de

representar un punto de inflexión na historiografía literaria, converténdose no motivo que tomou Roig (2002, 2015) para fixar a unidade xeracional “Da ilustración á narración e o proxecto Kalandraka” na súa periodización da literatura infantil galega. Tamén é de salientar a excelente maridaxe entre a linguaxe verbal e icónica dunhas propostas que combinan as emocións, a diversión, a imaxinación etc., sen perder de vista o enfoque das correntes encamiñadas cara á sustentabilidade. Isto determinou que este proxecto editorial de raizame galego tamén tivera repercusión no Estado español e no ámbito internacional.

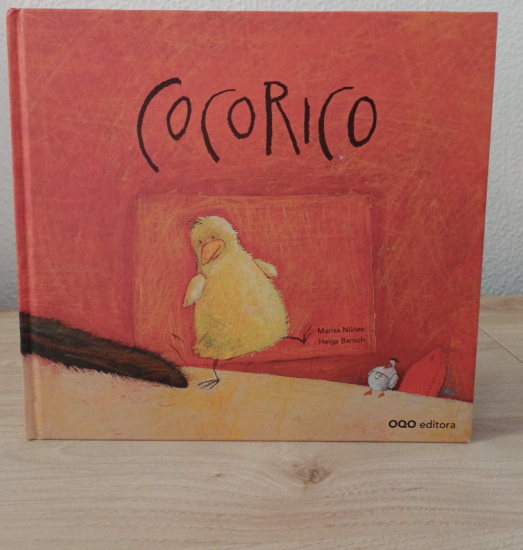
Cara ao ano 2005, algúns membros de Kalandraka encetaron un novo proxecto ao redor do álbum ilustrado baixo o cuño de OQO Editora, co propósito de pular pola produción propia e configurar un espazo creativo para autores e ilustradores con propostas singulares. Nas súas diferentes coleccións (“O”, “Q”, “nanOQOS”...) reuniron contos maravillosos, lendas de diferentes xeografías, achegas contemporáneas... en volumes editados en galego e outras linguas do ámbito europeo para seguir fomentando a reflexión e a imaxinación dende propostas que aglutinan múltiples tendencias artísticas e experiencias.

O fenómeno de Kalandraka, OQO e outros selos posteriores (como Factoría K de Libros, filial da propia Kalandraka) motivaron que o sistema editorial galego seguira o ronsel das súas coidadas propostas. Así, selos editoriais existentes (Galaxia, Edicións Xerais de Galicia, Hércules de Ediciones, Everest, Baía, Ir Indo etc.) ou outros de nova creación (Patatas de Peixe, Apiario, Urco Editora, Triqueta Verde, Engaiolarte Edicións...) foron incluíndo nos seus catálogos un número cada vez máis elevado de álbums ilustrados, que propician a oportunidade de descubrir a obra de artistas provenientes de países cunha ampla tradición neste formato editorial, á vez que lles despregaban aos ilustradores galegos un campo de expresión do que estiveron privados ata o momento e se iniciaba para o libro galego un incipiente proceso de apertura ao mercado exterior.

Alén disto, é de sinalar que a experimentación seguiu estando latente e o álbum ilustrado entrou en diálogo con outras linguaxes e soportes. A modo de exemplo, cómpre citar a colección “sonárbore” iniciada no ano 2010 por Galaxia, que aproxima a música a través de coidados álbums e

textos diversos, entre os que anotamos as versións poéticas de autoras clásicas como Rosalía de Castro ata voces contemporáneas, en propostas musicais que arremuíñan estilos tan diversos como o rock, soul, rap... (Mociño, 2015). A esta colección poderían engadirse as iniciativas de OQO que en "OQO Filmes" trasladou ao formato audiovisual obras da literatura infantil e xuvenil, mentres que en "OQOdixital" lles deron unha nova dimensións a uns contos que agora poden ser narrados, ilustrados e animados por un lector que pasa a ser concibido como un cocreador e, polo tanto, se revela como un prosumidor (Quain, 2002).

Unha ampla oferta editorial ante a que mestras e mestres teñen que posicionarse, coñecer as obras máis relevantes, saber seleccionar a máis acaída a cada contexto e contemplar as necesidades dos discentes, polo que é preciso profundar nas características configuradoras destas producións. Só así logrará desempeñar con éxito a mediación lectora e situar o seu alumnado no carreira desa educación literaria conducente ás competencias en comunicación lingüística (Agrelo, 2018).



## A que temos que atender nun álbum ilustrado? Notas sobre algúns dos elementos que o constitúen

O aspecto máis relevante cando nos enfrontamos á lectura dun álbum ilustrado é o fructífero diálogo que se dá entre o texto e a imaxe. Lembra de que, tal como se dixo, a combinación entre ambos produce unha relación sinérxica, na que o efecto é maior do que terían por separado. Isto implica que cando nos aproximamos á lectura dun álbum ilustrado temos que ser moi conscientes de que este acto vai esixirnos observar, explorar e reflexionar sobre os seus compoñentes, tanto textuais coma ilustrativos, así como observar e analizar todos os elementos peritextuais que o compoñen. Con esta denominación de *peritextos*, Gerard Genette (1989) denominou a todos os elementos que rodean o corpo textual e visual, introducen e condicionan a lectura, adiantan información, revelan indicios significativos, inciden en conceptos que se desenvolven na historia ou contribúen a recrear a atmosfera que require o tratamento temático, ademais de que predispoñen o lectorado para a aproximación ao obxecto libro.

Entre estes elementos peritextuais hai que citar a **capa** ou **coverta**, as **gardas** e a **portada**, con todo o que as configuran. Na **capa** temos que analizar o material do que está feita e a disposición dos elementos que a integran, por exemplo cal é e onde está o título, que espazo ocupan os datos de autoría e editoriais, que cromatismos predominan ou ver se forma ou non unha unidade coa contracapa. As **gardas** correspóndense aos interiores da capa ou cuberta e a contracuberta e son consideradas como un dos peritextos máis importantes do álbum en tanto que poden complementar o contido do libro. A **portada** é a páxina que antecede o acceso ao texto, reitera (ou non) os elementos constitutivos da capa e funciona como reforzo informativo, mais nos álbums de cartoné non existe.

É, polo tanto, fundamental desenvolver a capacidade de análise crítica de cada un destes compoñentes, aos que cabería engadir outros que están fóra do propio obxecto libro, denominados *epitextos* (Genette, 2001), como as entrevistas ao autor/a, a publicidade, os premios, a existencia doutras versións ou adaptacións na obra que nos animen a lela... Por todo isto o lectorado xa non só constrúe sentidos a través do texto escrito e as mensaxes visuais, senón que tamén o fai a través dos elementos relacionados co deseño, o formato, a materialidade, o soporte, a crítica..., que contribúen ao desenvolvemento de competencias orais, lectoras e de escrita. En definitiva, a obra literaria ha de ser interpretada desde os elementos que integran a súa *paratextualidade* (Genette, 2001), é dicir, o conxunto dos seus peritextos e epitextos.

Ao diálogo que se establece entre todos estes configuradores e á necesidade de atendelos de modo simultáneo refírese a consideración do álbum ilustrado como manifestación multimodal, próximo ás veces aos artefactos, aos xoguetes ou ás obras de arte, o que o sitúa nun terreo no que se dilúe o límite entre a categoría de literatura infantil e a de adultos, de aí que haxa autores que falen de propostas literarias *crossover books* (Beckett, 2012) ou textos *ambivalentes* (Shavit, 1999), nos que ademais se produce o constante diálogo entre diferentes expresións artísticas (pintura, cine, fotografía...) e unha forte vertente de exploración e experimentalidade, que ten dado como resultado que algunhas obras sexan cualificadas polo seu formato como "ovnis" ou libros "inclasificables" (Van der Linden, 2013).

Ademais dos paratextos, calquera mediador adulto ten que analizar o contributo do álbum ilustrado á alfabetización visual, moi relevante na actualidade por canto se está a educar a xeracións eminentemente dixitais e inmersas na cultura icónica que nos rodea. O seu distanciamento dos límites do textocentrismo e o diálogo entre as diferentes linguaxes (textual, visual, material) reclama un lector interactivo que, a modo de xogo, constrúe os sentidos a partir das súas capacidades para decodificar as imaxes, aproximarse (ou non) ao texto e manipular fisicamente o propio volume.

Outro aspecto a valorar é o ludismo que contribúe a introducir a lectura literaria e formar lectores competentes e críticos dende idades moi temperás. Isto require dunha mediación-docente con coñecemento amplo do repertorio de álbums ilustrados en diferentes linguas para saber seleccionar e dominar as súas claves decodificadoras. Deste xeito, aproveitarase ao máximo como instrumento formativo extraordinario pola súa inmediatez, estimulación e conexión coa percepción global e sincrética do pensamento infantil para aproximar o verdadeiro coñecemento, entre o que destacamos a polialfabetización para formar os neolectores, sobreexpostos ás linguaxes audiovisuais. Estes aspectos leváronnos a afirmar que o álbum é un medio de gran solvencia no proceso de ensino-aprendizaxe na educación infantil para iniciar o camiño cara ao polialfabetismo dende a posición dun lector competente que sabe adecuar o comportamento aos seus propósitos, ten autodirección e autocontrol no proceso lector, interroga os textos e elabora respostas a partir deles, de aí que apostemos por produtos culturais físicos como é o álbum infantil e xuvenil que, dende o dialoxismo, a descontinuidade e a simultaneidade actúa como unha ponte cara ás lecturas máis canónicas e aquelas outras xurdidas no ecosistema dixital (Agrelo e Mociño, 2019).

Por todo o sinalado, consideramos o álbum un dos instrumentos máis versátiles no camiño cara á educación literaria da infancia, que nuns casos se asemella a un brinquedo porque ler é brincar a sermos outros; ler é adoptarmos roles; ler é vivir outras vidas; ler é explorar con todos os sentidos. Noutros casos é un reto, un suxestivo camiño cara á descuberta e a ollada curiosa. E aí están as mestras e mestres coma vós, no voso labor de persoas mediadoras, guías e responsables da selección de lecturas. Tedes que ser conscientes que estades aproximando as primeiras idades ao co-

ñecemento do mundo a través do libro, pero ese camiño xa comezou co seu nacemento ou incluso antes, cando comezaron a escoitar os son dende o ventre materno.

Dende esta concepción ampla da lectura brinquemos, ensaiemos, experimentemos, vivencemos e fagámolo dende o goce. Porque a lectura, como experiencia gozosa, ten que ser divertida, ten que se integrar no desexo de descuberta, na maxia de sorprendese, na familiaridade co libro como un obxecto cotián nas nosas vidas. A lectura non pode ser unha obriga, ten que ser un premio. Se non descubristes esta dimensión, tedes que empezar xa. Sen máis demora. O álbum é un excelente instrumento para a creación de hábitos lectores pola súa dimensión lúdica e interactiva, capaz de asombrar en cada exploración e de revelar múltiples significados e sentidos. Se vos iniciades na lectura de álbums, iredes modificando a vosa forma de ler. Veredes como vai converter o acto de lectura nunha descuberta constante e vai mudar as vosas expectativas, transformándoos como lectores. Porque esixe de vós unha acción de colaboración na (re)construción de sentido(s) da obra, polo que vos obriga a indagar significados e conectar coas vosas experiencias previas, coa vosa bagaxe, coa vosa biblioteca persoal de lecturas anteriores, coa vosa formación de lectores literarios. Se non tedes moitas lecturas..., chegou o momento de comezar!

# 1.

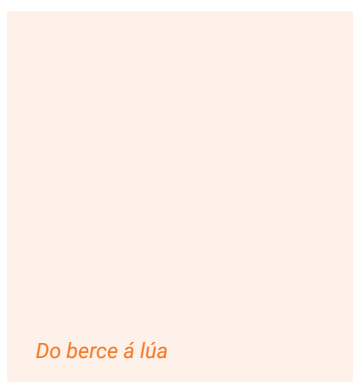
## A voz, instrumento para lermos o mundo

### Competencias

- + **CE49** Recoñecer e valorar o uso adecuado da linguaxe verbal e non verbal.
- + **CE51** Adquirir formación literaria e en especial coñecer a literatura infantil.
- + **CT13** Razoamento crítico.
- + **CE43** Favorecer as capacidades de fala e de escritura.
- + **CE44** Coñecer e dominar técnicas de expresión oral e escrita.
- + **CE45** Coñecer a tradición oral e o folclore.

### Obxectivos

- Tomar consciencia da importancia da voz no exercicio docente.
- Empregar a voz como o principal instrumento de comunicación.
- Experimentar coa voz a transmisión de emocións.
- Aprender a usar a voz para caracterizar os personaxes literarios.



## Recursos

A colección “Do berce á lúa” está composta por volumes de cartoné e pequeno tamaño que representan propostas literarias de grande interese para traballar dende a primeira infancia aspectos como os xogos sonoros e onomatopeicos. A lectura destas obras require unha consciente modulación da voz para lograr o efecto desexado, apoiar a sonoridade no visualismo e aproveitar a sinerxía de imaxe e texto na adquisición de novos conceptos, que en cada volume adoptan unha forma visual sincrética e amosan o emprego de cromatismos para redundar nos significados, sempre de marcado carácter unívoco, incidindo en cada proposta na estreita relación entre o eu o a contorna. É de salientar o uso de tipografía maiúscula que busca o primeiro contacto da crianza coa palabra e o recurso ao *lettering*. Entre os títulos da colección cabe citar *Crocodilo*, *Miau*, *Paxariña de papel*, *Piñeiro*, *Violín*, *Limón*, *Froitas* ou *Animais*.

## Desenvolvemento

1. Exploramos por parellas os diferentes volumes da colección “Do berce á lúa”. Observamos os elementos que constitúen cada obra, pensamos nos potenciais destinatarios e lemos a obra en voz baixa para familiarizarnos co contido.
2. Repetimos a lectura, pero agora experimentando con diferentes ritmos e cadencias sonoras (lemos rindo, chorando, saloucando, con adormecemento, aceleradamente, con voz moi aguda ou moi grave....).
3. Analizamos as sensacións que se transmiten con cada ritmo e cadencia empregada, á vez que observamos se se modifica o sentido do texto en relación coas emocións empregadas.
4. Reflexionamos sobre o contido de cada volume, deténdonos na análise das ilustracións, dos cromatismos, da disposición dos conceptos que se empregan e da súa materialidade.

5. Nunha nova lectura, mentres unha persoa le, outra terá os ollos pechados e manifestará co seu corpo (ou parte del) o movemento que lle suxire a lectura do texto. Faise de novo a lectura e a súa expresión corporal, pero agora intercambiando os papeis: quen leu antes ha de interpretar co movemento o que lle suxire e viceversa.
6. Compártese o resultado da experimentación co grupo completo para facer unha posta en común e observar as diferentes alternativas. Reflexionamos sobre o poder evocador da voz, do ritmo e da cadencia sonora; e os sentimentos e sensacións que podemos transmitir.
7. Buscamos outros poemarios para a infancia que apelen ás emocións, ao ritmo e ao movemento corporal.

## Avaliación

Procederáse á gravación dun podcast no que se empreguen diferentes tons, ritmos e cadencias de voz a partir da lectura dun álbum poético infantil. Escóitáranse todas as propostas e de cada unha valorárase entre iguais o efecto emocional conseguido.

## Suxestións

Para traballar a voz pódese empregar calquera poemario dirixido á infancia que asente na sonoridade e os ritmos como estratexias de experimentación coa voz. Entre outras obras, pódese citar *Polo camiño*, *Un becho estraño*, *Caracol e Caracola*, *Unha vella tiña un can* ou *Sopra neste furadiño*.

## Para saber máis

NEIRA-PIÑEIRO, M. R. (2016). Poesía e imáxenes para la educación literaria: la construcción del significado poético en el álbum lírico. En A. E. Díez, V. Brotons, D. Escandell e J. Rovira (coords.), *Aprendizajes plurilingües y lite-*

rarios: nuevos enfoques didácticos (pp. 741-750). Alacant: Publicacions de la Universitat de Alacant. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/64884>

NEIRA-PIÑEIRO, M. R. (2018). Posibilidades de secuenciación de las imágenes en el álbum ilustrado lírico. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 17 (1), 55-67. Recuperado de: [https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos\\_2018.17.1.1527/pdf](https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2018.17.1.1527/pdf)

### Obras citadas

---

CORTIZAS, A. (2008). *Sopra neste furadiño*. A Coruña: Edicións Embora.

DAPORTA, M. (2009). *Un becho estraño*. Pontevedra: Faktoría K de Libros.

MARIÑO, X. R. E C. VARELA (2000). *Unha vella tiña un can*. Vigo: Edicións do Cumio.

QUINTERO, A. e A. LETRIA (2008). *Caracol e Caracola*. Pontevedra: OQO.

RUBIO, A. e O. VILLÁN (2005). *Crocodilo*. Pontevedra: Kalandraka.

RUBIO, A. e O. VILLÁN (2005). *Miau*. Pontevedra: Kalandraka.

RUBIO, A. e O. VILLÁN (2005). *Paxariña de papel*. Pontevedra: Kalandraka.

RUBIO, A. e O. VILLÁN (2014). *Piñeiro*. Pontevedra: Kalandraka.

RUBIO, A. e O. VILLÁN (2014). *Violín*. Pontevedra: Kalandraka.

RUBIO, A. e O. VILLÁN (2016). *Limón*. Pontevedra: Kalandraka.

RUBIO, A. e O. VILLÁN (2019). *Animais*. Pontevedra: Kalandraka.

Rubio, A. e O. Villán (2019). *Foitas*. Pontevedra: Kalandraka.

RUIZ JOHNSON, M. (2017). *Polo camiño*. Pontevedra: Kalandraka.

## 2.

### Que é ler? Do texto ao paratexto: todo conta

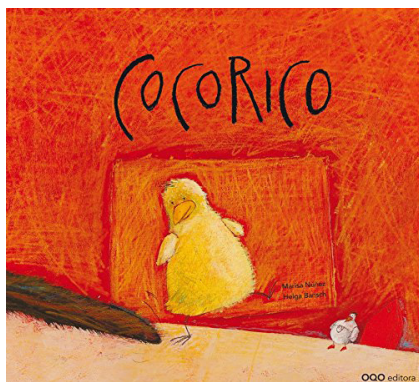
#### Competencias

- + **CE43** Favorecer as capacidades de fala e de escritura.
- + **CE44** Coñecer e dominar técnicas de expresión oral e escrita.
- + **CE45** Coñecer a tradición oral e o folclore.
- + **CE49** Recoñecer e valorar o uso adecuado da linguaxe verbal e non verbal.
- + **CE51** Adquirir formación literaria e en especial coñecer a literatura infantil.
- + **CT13** Razoamento crítico.

#### Obxectivos

- Recoñecer os diferentes elementos paratextuais dun álbum ilustrado e as súas funcións.
- Identificar as relacións que se dan entre o texto e as imaxes na construción da historia.
- Analizar criticamente a transmisión de valores que propicia a lectura visual e textual.

Cocorico de Marisa Nuñez



## Recurso

Marisa Núñez recupera en *Cocorico* un conto tradicional birmano, que reescribe nun volume ilustrado por Helga Bansch e que foi publicado dentro da colección “O” dirixida a un lectorado de 3 a 7 anos. Despois de desoir os consellos da nai, o pitiño Cocorico case é papado polo Gato Pelado. A dureza desta vivencia motivará a reflexión sobre a necesidade de cumprir a palabra dada e de saber compartir.

## Desenvolvemento

1. Facemos unha lectura da obra en voz alta, mais sen amosar as ilustracións do álbum. escoitamos o texto con atención e ao seu remate, ilustramos a *Cocorico* e a *Gato Pelado*. Os resultados comparten trazos comúns? Son dispares? As imaxes son estereotipadas?
2. A cuberta e contracuberta crean unha unidade de sentido mediante o escenario configurado polas imaxes, o título e outros elementos paratextuais. Cal pode ser o fío argumental desta historia? Quen serán os seus protagonistas? Que función cumpre o título? Que outros elementos se recollen na tamén denominada cuberta continua e cal é o papel que cumpren? Por que o seu material é ríxido?...
3. Ademais de cumprir unha función estética, as gardas avanzan outros aspectos da historia. Analiza as gardas de *Cocorico* e explica a súa composición e secuenciación.
4. Os contidos da portada volven despregarse por unha páxina dupla e apelan á formulación de novas expectativas sobre o relato. Que elemento destaca e que nos convida a pensar a través das súas accións? Que outra información recolle e como se dispón?
5. Cada dobre páxina representa un dos elos que compón a cadea narrativa de *Cocorico*. Que “conta” o texto e a ilustración en cada unha

desas páxinas duplas? Que relación mantén a linguaxe verbal e icónica (complementariedade, contrariedade...)?

6. Analizamos as imaxes: formas, cores, estilo, técnica, disposición, planos... Como contribúen á conformación dos personaxes, situacións, ambientes...?
7. Cales son as partes do relato? Segue un esquema tradicional? Que estruturas e elementos discursivos sobresaen (paralelismos, xogos lingüísticos, rimas, onomatopeas...) e son característicos dos textos infantís?
8. O texto presenta grafías de diferente tamaño, grosor, forma... e ocupan espazos diferenciados na páxina. Identifica algúns destes casos e explica as razóns desta versatilidade.

## Avaliación

Estableceranse diferentes grupos de traballo, aos que se lles asignará un álbum infantil, que ha de comentar tendo en conta os aspectos sinalados na lectura de *Cocorico*. Os resultados serán compartidos e avaliados polo resto dos grupos, a partir dunha rúbrica que se deseñe para esta tarefa.

## Suxestións

A editorial OQO (<https://oqo.es/gl/dixital/>) realizou diferentes versións (filmes, cancións, actividades...) de *Cocorico*. Recoméndase a súa consulta para reparar no emprego doutras linguaxes e soportes na recreación dunha mesma historia, así como se propón reflexionar sobre as súas posibilidades formativas nas aulas de educación infantil. Outras posibles escollas literarias para a análise son: *Corre corre cabaciña*, *Os sete cabritos*, *A toupiña que quería saber quen lle fixera aquilo na Cabeza*, *A que sabe a lúa?*, *A cousa que máis doe do mundo*, *A princesa do Caurel*, *Loboferoz*, *A bruxa regañadentes* ou *O sultán e os ratos*.

## Para saber máis

CONSEJO, E. (2014). El discurso peritextual en el libro ilustrado infantil y juvenil. *Álabe*, 10, 1-17. Recuperado de:

<http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/251>

DÍAZ ARMAS, J. (2008). *La imagen en pugna con la palabra. Saber (e) educar*, 13, 43-57. Recuperado de:

[http://195.22.21.182/bitstream/20.500.11796/919/2/SeE\\_13LaImagen.pdf](http://195.22.21.182/bitstream/20.500.11796/919/2/SeE_13LaImagen.pdf)

VÁSQUEZ, F. (2014). Elementos para una lectura del libro álbum. *Enunciación*, 19(2), 333-345. Recuperado de:

<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/8255/13927>

## Obras citadas

---

ALONSO, T. e T. LIMA (2008). *Os sete cabritos*. Pontevedra: OQO.

BOER, J. DE e T. DARNÉ (2021). *O sultán e os ratos*. Pontevedra: OQO.

Exploradores3a. (2020). *Cocorico*. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=8hb6ltrJx\\_M&list=RD8hb6ltrJx\\_M&index=1](https://www.youtube.com/watch?v=8hb6ltrJx_M&list=RD8hb6ltrJx_M&index=1)

HOLZWARTH, W. e W. ERLBRUCH (1998). *A toupiña que quería saber quen lle fixera aquilo na cabeza*. Pontevedra: Kalandraka.

GREJNIEC, M. (1999). *A que sabe a lúa?*. Pontevedra: Kalandraka.

JANEIRO, A. (2016). *Máis contos en cantos*. Pontevedra: OQO.

LIVÁN, P. e R. OLMOS (2005). *A cousa que máis doe do mundo*. Pontevedra: OQO.

MEJUTO, E. e A. LETRIA (2016). *Corre corre cabaciña*. Pontevedra: OQO.

NÚÑEZ, M. e H. BANSCH (2009). *Cocorico*. Pontevedra: OQO Editora.

PATACRÚA e CHENÉ (2018). *Loboferoz*. Pontevedra: OQO.

PATACRÚA e J. SOLCHAGA (2016). *A princesa do Caurel*. Pontevedra: OQO.

PINTO, Z. C. (sd). *A teima de Cocorico, Cocorico e Crechas, Cocorico e os Díxomedíxome, Cocorico está enfermo*. OQO Filmes Editora. Recuperado de: <https://oqo.es/filmes/>

TAXI ROBERTO BURELA (2017). *Cocorico*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=n8zoAcCJaaM>

### 3.

## Clásicos universais de tradición popular e as súas (re)visitacións: con que obxectivos son reescritos na actualidade?

### Competencias

- + **CE45** Coñecer a tradición oral e o folclore.
- + **CE46** Comprender o paso da oralidade á escritura e coñecer os diferentes rexistros e usos da lingua.
- + **CE47** Coñecer o proceso de aprendizaxe da lectura e a escritura e o seu ensino.
- + **CE49** Recoñecer e valorar o uso adecuado da linguaxe verbal e non verbal.
- + **CE51** Adquirir formación literaria e en especial coñecer a literatura infantil.
- + **CT13** Razoamento crítico.

### Obxectivos

- Achegarse aos contos clásicos universais de tradición popular.
- Saber valorar as potencialidades das reescritas deste acervo cultural.
- Promover o coñecemento deste legado entre a infancia, mais acompañando a súa lectura de reflexións críticas sobre os valores e perspectivas que reflicten estas historias.

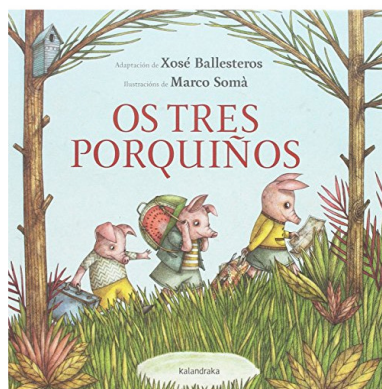


*Os tres porquiños*

## Recursos

O acervo cultural dos contos clásicos universais configura un legado que temos a obriga de coñecer e transmitir ás crianzas. Durante séculos foron pasando de xeración a xeración: primeiro, de xeito oral e, posteriormente, recollidos e fixados de forma escrita. Nas nosas bibliotecas particulares de seguro que temos exemplares curiosos, versións

moi diversas e reescritas realizadas con diferentes obxectivos. É preciso achegarnos a elas cunha ollada crítica e reflexionar sobre cuestións como: Que valores transmiten? Teñen calidade literaria? E estética? Como debemos abordalos nunha aula de educación infantil? Para iso fanse as seguintes propostas de traballo:



## Desenvolvemento

1. A partir da biblioteca da aula seleccionamos un álbum ilustrado que acolla un conto clásico universal de tradición popular. Xustificamos a nosa elección e facemos unha posta en común no grupo-aula para valorar as nosas escollas. Corresponden todas elas con contos universais da tradición popular? Coñecemos todos os contos seleccionados polo grupo? Lemos algunha versión ao longo da nosa infancia ou coñecemos a historia por outros soportes (TV, cine de animación, videoxogos...)?
2. Despois de determinar a adecuación da nosa selección, procedemos a explorar por parellas un álbum ilustrado e fixámonos nos seus elementos constitutivos: formato, título, capa, gardas, portada, cromatismo, estilo das ilustracións, destinatarios preferenciais...

3. Comparamos en gran grupo as diferenzas entre as versións recollidas dun mesmo conto. Por exemplo, cantas reescritas temos da *Carapuchiña Vermella*, *Os sete cabritos*, *Os tres porquiños*, *Rapunzel*, *Cincenta*, *Branca-neves*, *O gato con botas*...?
4. Analizamos en profundidade o enfoque co que está realizada a obra que seleccionamos cada parella. Para iso procuramos información sobre a obra e as diferentes autorías de recollida ou reescrita.
5. Facemos unha posta en común para proceder á clasificación das reescritas destes contos clásicos universais segundo a intencionalidade da instancia autorial. Para determinala tomamos como referencia aspectos como:
  - Observamos o formato da obra: que perspectiva se adopta e que nos transmite como lectoras adultas?
  - A que lectorado preferencial credes que se dirixe a obra?
  - O formato do álbum presenta algunha característica particular? Cales son?
  - Dende o punto de vista da ilustración, os personaxes e espazos son similares á versión que coñecemos previamente ou mudaron? Que estilo teñen as ilustracións (figurativas, abstractas, recargadas, esquemáticas...)? Que se quixo transmitir dende a ilustración? Hai carga ideolóxica? Subversión? Como aparecen representadas as mulleres?
  - De tomar como referencia o texto, o personaxe protagonista ou protagonistas teñen os mesmos roles que no orixinal ou foron alterados? Que valores se promoven: tradicionais ou actuais?
  - En xeral, todas os personaxes da obra son similares aos que coñecemos ou, pola contra, nesta versión mudaron? De estaren alteradas, con que intención credes que se fixo?
  - O inicio e o final é similar ao conto orixinal ou foi modificado? Con que intención pensades que se alterou? A que aspectos da historia afecta?

6. Facemos unha lectura en voz alta dun dos contos por parellas. Reflexionamos previamente sobre a estratexia a empregar para a lectura. Coidade a dicción, a cadencia sonora e o ritmo de lectura, proxectade a voz de modo que todas as persoas presentes na aula vos escoiten con nitidez.
7. Analizamos criticamente os valores que o conto transmite. Son actuais? Son cuestionables? Debería mudarse algún aspecto do relato ou das ilustracións?

## Avaliación

De todo o material traballado na aula, selecciona un conto clásico popular e redacta unha recensión na que se inclúa: ficha bibliográfica, argumento, descrición dos paratextos (capa, gardas, cuberta...), relación entre lectura visual e textual e potencialidades para o traballo na aula. Esta recensión será subida ao blog *Primeiras lecturas* (<https://www.blogger.com/blog/posts/3505731462585010640>), unha vez sexa corrixida na aula.

## Suxestións

Entre outras obras literarias nas que se reescriben os contos clásicos universais cabe citar títulos como *Titiritesa*, *Maruxa*, *Rapunzel*, *Alcaldesa Vermella*, *Quen lle ten medo á Carapuchiña Vermella?*, *Axente Riciños*. *Misión Princesa*, *As manoplas da Carapuchiña*, *A casa da miña avoa*, *Feroz o lobo*, *Velliñas* etc.

## Para saber máis

FERREIRA BOO, C. (2020). Cuento maravilloso y reescrituras en la Literatura Infantil y Juvenil gallega. *Elos. Revista de Literatura Infantil e Xuvenil*, 7, 97-119.

ROIG RECHOU, B. A. e FERREIRA BOO, C. (2010). O conto de transmisión oral na LIX galega. En B. A. Roig Rechou, M. Neira Rodríguez e I. Soto López (coords.), *Reescrituras do conto popular (2000-2009)* (pp. 83-105). Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

## Obras citadas

---

- BRUNO, P. e M. GUBELLINI (2009). *A casa da miña avoa*. Pontevedra: OQO.
- CASTAGNOLI, A. e I. ARSENAULT (2010). *As manoplas de Carapuchiña*. Pontevedra: OQO.
- EL HEMATOCRÍTICO e M. VILLAR (2019). *Rapunzel con piollos*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- EL HEMATOCRÍTICO e M. VILLAR (2020). *Alcaldesa Vermella*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- EL HEMATOCRÍTICO e M. VILLAR (2022). *Axente Riciños. Misión Princesa*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- LÓPEZ DE MUNÁIN, I. (2012). *Rapunzel*. Pontevedra: OQO.
- MAZO FERNÁNDEZ, M. DE & L. SALABERRIA (2014). *Feroz, o lobo*. Pontevedra: OQO.
- MEJUTO, E. e M. MILHÕES (2014). *Maruxa*. Pontevedra: OQO.
- PITA, C. e F. AFONSO (2009). *Velliñas*. Pontevedra: OQO.
- QUINTIÁ, X. e M. A. C. QUARELLO (2007). *Titiritesa*. Pontevedra: OQO.
- SAHINKANAT, S. e A. INAN ALICAN (2013). *Quen lle ten medo á Carapuchiña Vermella?* Ourense: Linteo.

# 4.

## Clásicos contemporáneos

### Competencias

- + **CE43** Favorecer as capacidades de fala e de escritura.
- + **CE44** Coñecer e dominar técnicas de expresión oral e escrita.
- + **CE49** Recoñecer e valorar o uso adecuado da linguaxe verbal e non verbal.
- + **CE51** Adquirir formación literaria e en especial coñecer a literatura infantil.
- + **CT13** Razoamento crítico.

### Obxectivos

- Identificar a secuenciación e disposición dos elementos textuais e paratextuais na construción da historia.
- Analizar aqueles elementos máis relevantes da historia (narrador, trama, personaxes, espazo, tempo, discurso...).
- Ser capaz de entender a simboloxía recreada en *Onde viven os monstros* para plasmar o universo emocional propio da infancia.
- Valorar os aspectos temáticos e compositivos que converteron este álbum nun referente clásico.



*Onde viven os monstros*

## Recurso

*Onde viven os monstros* é un dos grandes clásicos dentro da literatura infantil, aínda que Maurice Sendak non o concibiu, inicialmente, para este destinatario. Cando se publicou no ano 1963, suscitou unha acalorada polémica na sociedade estadounidense, pois as familias estimaban que o universo articulado podía aterrorizar as súas fillas e fillos. Fronte a isto, Sendak criticou o exceso de protección duns proxenitores que pretendían formalos atendendo a uns ríxidos cánones sociais orientados pola perfección e a felicidade. Non obstante, a desviación en relación aos modelos establecidos e o retrato dos anoxos, tiranía, medos, debilidades etc. propios da infancia converteron este álbum en todo un referente. Por esta obra, Sendak foi merecente da prestixiosa medalla Caldecott e do Boston Globe-Horn Book Award, ademais de sobresaír na American Library Association (ALA).

Max é un neno rebelde e moi inquieto, que se considera un verdadeiro monstro, porque así o denominan no ámbito familiar. Tras unha sucesión de trasnadas, a nai castígaos no seu cuarto sen cear. A carraxe de Max é tan intensa que a súa forte imaxinación provoca a transformación paulatina do seu cuarto nun frondoso bosque. Toma unha embarcación co seu mesmo nome e emprende unha viaxe ata onde viven os monstros. Pola súa ferocidade, aclámano o seu rei e comezan unha troula repleta de diversión. Así e todo, o pequeno Max toma conciencia de que aquel non é o seu mundo, invádeo a añoranza e decide regresar a ese lugar onde é o ser máis querido.

## Desenvolvemento

1. Despregamos a panorámica que configuran a cuberta e a contracuberta e observamos os seus elementos compositivos para formular predicións ao redor da historia: Cal será o motivo condutor? Quen asumirá o protagonismo central? Onde vivirán os monstros? Producirase unha viaxe? Cara a onde?... Internámonos no interior do álbum e detémonos nas gardas e na portada: Que respostas xa dadas mudariades ás preguntas previamente formuladas?

2. A diagramación do texto e da ilustración en *Onde viven os monstros* é unha demostración maxistral de como a secuenciación e a disposición destes códigos contribúen de xeito significativo á configuración da historia. Despois dunha primeira lectura continua, volvemos situarnos na dobre páxina inicial, na que o breve texto ocupa a parte esquerda sobre un fondo branco e a imaxe se enmarca nun recadro no seu lado dereito. Porén, co paso das páxinas, a ilustración empezará a estenderse ata chegar a despregarse por todo o seu espazo no clímax da historia. Dun modo progresivo, as imaxes repregaranse, mentres o texto recupera o dominio da páxina. A seguir:
- Establecemos as partes da trama da historia e analizamos o tratamento e a función do texto e a ilustración en cada unha delas, atendendo aos feitos narrados e ao estado emocional de Max.
  - A través da técnica mixta, constrúese un suxestivo universo ficcional que transita entre a realidade e a imaxinación. Cal é o seu carácter simbólico?
  - O texto confecciónase a partir de secuencias lingüísticas, aparentemente sinxelas, pero que foron depuradas ata alcanzar un discurso directo, repleto de acción e de intensa carga emocional. A través de que estratexias e recursos lingüísticos e literarios se alcanzan estes propósitos? Quen nos transmite os feitos narrados? Ten unha posición aséptica ou valora os acontecementos?
3. Max é castigado pola nai, que o manda para o seu cuarto, pero o seu enfado impulsa a súa imaxinación a derrubar as paredes dos límites domésticos e emprender unha viaxe iniciática cara a un universo maravilhoso. Á semellanza dun pequeno Ulises, fará unha travesía por mar ata chegar ao lugar habitado polos monstros: Por que se dirixe a un lugar tan terrible? Como é ese lugar? Por quen está habitado? Cal é o seu modo de vida? Cumpre as expectativas de Max?
4. A pesar de chegar a ser o rei no lugar habitado polos monstros e alcanzar o máximo poder, Max decide volver á casa. Que sentido corporal esperta o seu retorno? Cal é o verdadeiro motivo que o impulsa a re-

gresar? Experimenta Max unha catarse? Como se produce esa viaxe de reencontro coa realidade? Que mudou no seu cuarto?

5. Outra das características que evidencia a inmersión no mundo interior infantil por parte do autor reflíctese na alusión ás marcas temporais.
  - Para Max, cal foi a duración desta viaxe imaxinaria de ida e volta dende o espazo íntimo do seu cuarto? Como persoas adultas, cal é a vosa percepción da duración do tempo de castigo?
  - Que elemento ou figura denota o paso do tempo con sucesivos cambios?
6. Neste álbum só aparecen representados como personaxes Max e os monstros. Como é retratado Max? Que mudanzas se manifestan no seu traxe de lobo, nas faccións do seu rostro ou na súa expresión corporal? Como son caracterizados os monstros? Teñen algún trazo humano? En que se diferencian de Max? Por que a nai só é citada e non se recolle nas ilustracións? Cal é o papel asignado á figura materna?
7. Ademais do comentado, por que pensades que *Onde viven os monstros* e o seu protagonista principal se consideran transgresores con respecto á produción literaria do momento e se sitúan entre os referentes clásicos?

## Avaliación

Cada grupo indagará na produción creativa de autoras e autores doutras obras clásicas da literatura infantil, caso de Leo Lionni, Eric Carle, David McKee, Tomi Ungerer, Anthony Browne etc., aos que se poderían engadir outros artistas contemporáneos, como sucede co galego Óscar Villán, que recibiu o Premio Nacional de Ilustración de 1999 por *O coelliño branco*. Tras a revisión da súa produción, cada grupo escollerá unha ou varias das súas obras máis representativas, que dará a coñecer na seguinte aula por medio dunha exposición comentada dos seus aspectos máis salientables. Poderán empregarse programas de presentación como Canva, Prezi etc.

## Suxestións

Por tratarse dunha obra que foi publicada por diferentes editoriais e tamén en linguas ben distantes, podería empregarse para que o alumnado comprobese as múltiples versións que poden darse ao redor dunha mesma historia. Ademais de reparar nas particularidades físicas de cada un dos volumes, sería de interese traballar a historia dende as linguas que se inclúen no currículo de educación infantil.

## Para saber máis

GARRALÓN, A. (2003). Anthony Browne. El planeta de los simios de peluche. *Peonza. Revista de literatura infantil y juvenil*, 64, 12-22. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=409710>

LLORENS GARCÍA, R. (2015). Fábulas, educación literaria y didáctica de los valores: Leo Lionni. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 23, 61-72. Recuperado de: [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/45248/1/2015\\_Llorens-Garcia\\_Tropelias.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/45248/1/2015_Llorens-Garcia_Tropelias.pdf)

MCKEE, D. (2001). El libro-álbum como medio. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 59, 44-52. Recuperado de: [https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/peonza-revista-de-literatura-infantil-y-juvenil--35/html/0273feb6-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_41.htm](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/peonza-revista-de-literatura-infantil-y-juvenil--35/html/0273feb6-82b2-11df-acc7-002185ce6064_41.htm)

REIS DA SILVA, S. (2020). Resistência e irreverência na Literatura para a Infância: o caso de Tomi Ungerer. En E. Debus et al. (org.). (org.). *(R)ex(s)istências Literárias na Contemporaneidade* (pp. 1354-1362). Palhoça: E. Unisul. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/1822/67797>

TABERNEIRO SALA, R. e V. CALVO VALIOS (2016). El universo de Maurice Sendak. Una nueva manera de representar la infancia. *Cultura, lenguaje y representación*, 16, 85-102. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6035/clr.2016.16.5>

YOLEN, J. (2005). Eric Carle. El artista que se interesa por las tres “es”: educación, emoción y entretenimiento. *Educación y biblioteca*, 2005, 94-96.

### Obras citadas

---

SEDAK, MAURICE (2000). *Onde viven os monstros*. Pontevedra: Kalandraka.

# 5.

## Poesía e música para a inclusión

### Competencias

- + **CE49** Recoñecer e valorar o uso adecuado da linguaxe verbal e non verbal.
- + **CE50** Coñecer e utilizar adecuadamente recursos para a animación á lectura e á escritura.
- + **CE51** Adquirir formación literaria e en especial coñecer a literatura infantil.
- + **CT13** Razoamento crítico.
- + **CT12** Recoñecemento da diversidade e multiculturalidade.

### Obxectivos

- Coñecer álbums ilustrados nos que convive a linguaxe poética e musical.
- Reflexionar sobre as emocións que nos transmite a música.
- Ser conscientes do hibridismo de linguaxes que conviven nestes produtos culturais.
- Experimentar coas diferentes linguaxes dende unha perspectiva inclusiva.

*Aire de María Fumaça*



## Recursos

A poesía e a súa vertente melódica e musical merecen toda a atención das mestras e mestres como instrumento lúdico, pedagóxico, identitario e cultural. É o caso da colección “Sonárbore” da Editorial Galaxia, conformada por unha trintena de volumes nos que se recollen propostas de alta calidade literaria, estética e musical, debedoras dun movemento cultural de base que transcendeu o amator para puxar pola profesionalización da música familiar en lingua galega. Estes materiais aproveitan a inclinación natural de nenos e nenos pola música e a palabra rimada para ofrecer unha ferramenta eficaz no achegamento á cultura propia a través do álbum ilustrado, as expresións musicais e os formatos audiovisuais. Trátase dun amplo e diverso repertorio no que conflúen estilos moi heteroxéneos, tanto polo amplo abano de agrupacións, coma polas propostas, os potenciais destinatarios ou a lectura visual que propician estes libros-disco, todos con CD musical e moitos deles tamén con DVD, configurando unha aposta inédita no panorama galego pola unión da música e a literatura para a infancia e, sobre todo, por un marcado carácter inclusivo.

## Desenvolvemento

1. Facemos unha posta en común grupal sobre os coñecementos que temos da música infantil familiar en Galicia nos últimos anos. Que artistas, colectivos e agrupacións coñecemos? Que títulos temos manexado en formato álbum? Lembramos algún destes recursos (libros-disco) durante a nosa infancia na escola ou no fogar? De ter tido contacto con materiais deste tipo, como eran tratados? Para que se empregaban? Cal era a resposta do alumnado en caso de seren utilizados na aula? Que lembrades de cando os empregabades na casa? Para que os empregabades? Asistístes a algún concerto dalgún grupo musical galego para público familiar?
2. Visitamos a páxina web de Sonárbore en YouTube (<https://www.youtube.com/user/sonarboretv/videos?view=0&sort=p&flow=grid>) e ordenamos

os vídeos existentes nela pola súa popularidade. Observando os títulos e a imaxe dos doce máis populares, que aspectos destacarías? Hai algún elemento común a todos eles? Coñeces algún dos vídeos que aparece nesta relación inicial? Agora fíxate no número de visitas destas propostas, por que crees que teñen un número tan elevado de reproducións?

3. Organizámonos en grupos de tres membros e eliximos un dos doce vídeos máis populares. Reproducímolo e describimos as principais características que presenta. Cal é a temática? Onde se ambienta? Quen é a protagonista(s)? Como definiríades o estilo musical? Ten animacións ou non? A que linguaxes recorre?
4. Facemos unha posta en común dos temas que son abordados nas cancións elixidas e das súas principais características.

A partir da música e letra do tema seleccionado, creamos unha proposta visual na que se reflectan as emocións que nos transmite a canción. Para a composición pódese empregar todo tipo de material de refugallo. Os traballos resultantes serán expostos nun espazo habilitado para tal finalidade. Tamén pode ser unha adaptación a pictogramas.

5. Cada grupo escollerá por acordo de todos os membros dúas palabras chave da súa canción. Con letras magnéticas formaranse estas palabras nun encerado habilitado para a ocasión e oculto á vista dos membros dos outros grupos, que, cos ollos pechados, terán que descifrar a través do tacto as palabras chave representadas. De non conseguilo, poderán ter axuda verbal das persoas observadoras.
6. A medida que as palabras chave sexan descubertas iranse colocando por orde nun taboleiro para dar lugar á elaboración dunha historia breve colectiva, a poder ser en forma de canción.

7. Na nosa biblioteca de aula cada grupo busca o libro-disco ao que pertence o vídeo que seleccionou. Exploramos o libro-disco e detémonos nos seus elementos constitutivos: título, formato, composicións que o integran, temáticas que abordan, quen é o artista ou grupo responsable, que outros traballos ten publicados.

## Avaliación

A avaliación farase por medio dunha rúbrica na que valorar a propia participación e a do resto de membros do grupo no traballo desenvolvido.

## Suxestións

Dada a relevancia da música e da poesía na etapa da educación infantil, recoméndase o achegamento a outras coleccións específicas, como as da editorial Kalandraka “Sondeconto” (2000), composta por relatos acompañados da súa versión musicada; e “Óperas” (2009), colección na que a literatura, a música e a arte se combinan para provocar o interese dos máis novos polo xénero da ópera, de aí que se seleccionen títulos tan populares como *Turandot*, *Aida*, *O elixir do amor*, *Orfeo* e *Eurídice*, *O barbeiro de Sevilla* e *A fruta máxica*; ademais dos libros-disco de coidado formato *Tic Tac* (2009), de Pablo Díaz, ilustrado por Marc Taeger; *Na punta do pé* (2010), de Pesdelán, ilustrado por João Vaz de Carvalho; *Pan de millo* (2013), de Migallas, ilustrado por Dani Padrón; *Non hai berce coma o colo* (2014), de Paulo Nogueira e Magoia Bodega, ilustrado por Mariona Cabassa; ou *Brinca vai!* (2014) e *Radio BuleBule* (2017), ambos de Paco Nogueiras e ilustrados por David Pintor.

Son de interese tamén as coleccións da editorial Galaxia “Árbore. Musicontos” (2008), libros-CD nos que a música da Real Filharmonía de Galicia acompaña as diferentes historias; e “Audiocontos” (2009), que reúne versións dunha selección de contos de autores clásicos transcritos en papel e narrados nun CD, como os irmáns Grimm ou Charles Perrault, xunto a outros de raizame popular, o que favorece o acceso a estas historias a través da súa versión oral.

Outros exemplos para ampliar a nosa biblioteca son as propostas de Edicións Xerais de Galicia con *A caza do Ghazafello* (2011), de Denis M., Marcos Paino e Valentín Torrado, con ilustracións de Sara López; *A miña primeira Rosalía* (2013), de Xiana Lastra, Xosé Lastra e María Manuela, que conmemora o 150 aniversario da poeta; ou *A música das árbores* (2014), de Anxo Moure e Servando Barreiro; ou as da editorial OQO que reuniu nos volumes *Contos en cantos* (2008), *Máis contos en cantos* (2017) e *Cantos contos en cantos* (2020), todos eles de Almudena Janeiro e con versións musicais das historias dalgúns dos álbums ilustrados máis coñecidos desta editora.

### Para saber máis

GARCÍA TEIJEIRO, A. (2009): *A poesía necesaria*. Vigo: Galaxia.

MOCIÑO, I. (2018). A música como ferramenta de normalización lingüística e cultural: o caso de 'Sonárbore. En A. Acuña Trabazo, X. H. Costas González e A. Álvarez Iglesias (eds.), *Homenaxe a Ramón Gutiérrez Izquierdo* (pp. 163-176). Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo

RAMOS, A. M. (2014). Ilustrar poesía para a infancia: entre as rimas cromáticas e as metáforas visuais, *Ocnos. Revista de estudos sobre lectura*, 11, 113-130.

Recuperado de:

[https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos\\_2014.11.06](https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2014.11.06)

ROIG, B. A., M. Neira e E. AGRELO (2009). A poesía infantil no século XXI en Galicia. En B. A. ROIG, I. SOTO e M. NEIRA (coords.), *A poesía infantil no século XXI (2000-2008)* (pp. 77-108). Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

## Obras citadas

---

DENÍS M., M. PAINO, V. TORRADO e S. LÓPEZ (2011). *A caza do Ghazafello*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

DÍAZ, P. e M. TAEGER (2009). *Tic Tac*. Pontevedra: Kalandraka.

JANEIRO, A. (2008). *Contos en cantos*. Pontevedra: OQO.

JANEIRO, A. (2017). *Máis contos en cantos*. Pontevedra: OQO.

JANEIRO, A. (2020). *Cantos contos en cantos*. Pontevedra: OQO.

LASTRA, X., X. LASTRA e M. MANUELA (2013). *A miña primeira Rosalía*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

MIGALLAS e D. PADRÓN (2013). *Pan de millo*. Pontevedra: Kalandraka.

MOURE, A. e S. BARREIRO (2014). *A música das árbores*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

NOGUEIRA, P., M. BODEGA e M. CABASSA (2014). *Non hai berce coma o colo*. Pontevedra: Kalandraka.

NOGUEIRAS, P. e D. PINTOR (2014). *Brinca vai!*. Pontevedra: Kalandraka.

NOGUEIRAS, P. e D. PINTOR (2017). *Radio BuleBule*. Pontevedra: Kalandraka.

PESELÁN e J. VAZ DE CARVALHO (2010). *Na punta do pé*. Pontevedra: Kalandraka.



## 6.

# Álbums sen palabras: a esencia da alfabetización visual

### Competencias

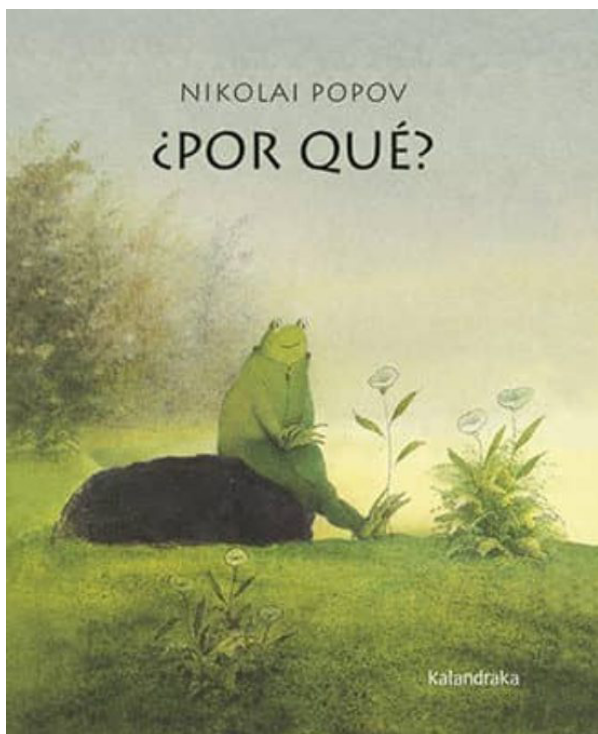
- + **CE49** Recoñecer e valorar o uso adecuado da linguaxe verbal e non verbal.
- + **CE50** Coñecer e utilizar adecuadamente recursos para a animación á lectura e á escritura.
- + **CE51** Adquirir formación literaria e en especial coñecer a literatura infantil.
- + **CT13** Razoamento crítico.

### Obxectivos

- Recoñecer e interpretar o carácter narrativo das imaxes.
- Valorar as potencialidades dos álbums sen palabras no ámbito competencial da educación infantil.
- Fomentar a imaxinación e a capacidade creativa.
- Promover a reflexión ao redor dos conflitos bélicos e impulsar a cultura da paz.

### Recurso

A pegada da Segunda Guerra Mundial provocou que Nikolai Popov sentise a necesidade de plasmar a insensatez deste tipo de contendas no álbum *Por que?*. Dun xeito metafórico e mediante unha proposta ilustrativa de corte figurativo, sitúa o inicio dun conflito nun feito, aparentemente, intranscendente. Porén, a ausencia de diálogo e a insensatez da agresividade desencadean unha espiral de violencia entre dous bandos enfrontados, que socorren a todo tipo de argucias e artiluxios bélicos para acadar o seu ridículo propósito. A idílica paisaxe inicial acabará esvaecida ante a máis absoluta devastación.



*Por qué?* de Nikolai Popov

## Desenvolvemento

1. Abride o álbum *Por que?* e internádevos na lectura das súas imaxes. En que se diferencia este álbum dos abordados nas prácticas previas? Cal é a súa característica máis singular? Que denominación recibe este tipo de álbum?
2. Estadés ante a máxima expresión das narrativas gráficas, nas que a historia se traza, fundamentalmente, a partir de signos visuais. Seríades capaces de reconstruír o fío argumental de *Por que?* Que papel cumpren as accións e as transicións de cada unha das duplas páxinas na construción da historia?

3. Como contribúen os elementos compositivos das imaxes (fondos, formas, trazos, cores, planos...) a xerar o texto subxacente de *Por que*?
4. Agora fixédevos nos personaxes. Por que se recorre a personaxes con fisionomía animal? Como se logra a súa humanización? Que transmiten a súa mímica facial e a súa expresión corporal?
5. Poderíades argumentar os motivos polos que Nikolai Popov renunciou a empregar a palabra para evocar un episodio bélico? A que se debe a ruptura do silencio verbal no remate do álbum cun tan significativo “Por que”?
6. A pesar da crueldade dos feitos ficcionalizados, introdúcense certos toques de humor e incluso de tenrura que desdramatizan tanta destrución. Con que recursos se logran estes efectos emocionais e que finalidade cumpren no conxunto da narración?
7. É esta obra portadora da mera descrición visual dun conflito ou convida á infancia á reflexión sobre as nefastas consecuencias dos enfrontamentos e a necesidade de promover unha convivencia pacífica? Pode concibirse como unha proposta que apela ao diálogo, ao entendemento e a unha convivencia harmónica, aínda que non recorran á expresión escrita?
8. Tras a análise de *Por que*?, considerades que se trata dunha mostra axeitada para o desenvolvemento da competencia visual, lecto-literaria e lingüística do alumnado de educación infantil? Como contribúe a despertar a creatividade e a imaxinar outro mundo posible?

## Avaliación

Cada grupo fará unha procura de álbums silentes e escollerá aquel que lle pareza máis acaído para a educación infantil, en función dos seus paratextos, relato, temática, reflexións, aprendizaxes, emocións... Hai autoras que son todo un referente nesta modalidade de álbum, caso de Iela Mari ou Suzy Lee, así como podedes atopar títulos moi recomendables entre as obras merecentes do Premio Internacional para Álbums Ilustrados Compostela-Kalandraka.

## Suxestións

*Por qué?* xira ao redor das terribles consecuencias e a inutilidade da guerra. Trátase dunha temática con escasa presenza na produción literaria infantil, por estimarse inapropiada para o destinatario de menor idade. Non obstante, o seu contexto vivencial non está exento destes conflitos destrutivos, polo que se fai necesario abordar estas problemáticas para motivar a reflexión e propiciar a cultura da paz. Malia que as persoas mediadoras poidan compartir este mesmo pensamento, adoitan manifestar que teñen dificultades para afrontar e compartir estas lecturas coa infancia. De aí que propoñamos a análise dunha serie de álbums que sitúan a guerra como epicentro das súas narracións, para abrir un debate sobre a pertinencia ou non de incluílos dentro das seleccións lectoras da aula, atendendo tanto ao seu discurso verbo-icónico coma ao nivel psico-evolutivo do destinatario. Entre eses álbums, cómpre citar *O principio*, *A historia de Erika*, *A lavandeira de San Simón* ou *Fume*.

## Para saber máis

ARIZPE, E. (2013). Imágenes que invitan a pensar: el “libro álbum sin palabras” y la respuesta lectora. *Reflexiones Marginales*. Recuperado de: <https://reflexionesmarginales.com/blog/2013/11/30/imagenes-que-invitan-a-pensar-el-libro-album-sin-palabras-y-la-respuesta-lectora/>

BOSCH, E. (2012). ¿Cuántas palabras puede tener un álbum sin palabras?. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 8, 75-88. Recuperado de: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2012.08.07](https://doi.org/10.18239/ocnos_2012.08.07)

BOSCH, E. (2015). La voz de los personajes en los álbumes sin palabras. *Anuario de investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 13, 9-21. Recuperado de: <http://anilij.uvigo.es/wp-content/uploads/2017/11/ANUARIO-AILIJ-2015.pdf>

## Obras citadas

---

CARBALLEIRA, P. e S. DANOWSKI (2012). *O principio*. Pontevedra: Kalandraka Editora.

FORTES, A. e J. CONCEJO (2008). *Fume*. Pontevedra: OQO Editora.

MEJUTO, E. e B. GREGORES (2020). *A lavandeira de San Simón*. Pontevedra: Edicións Xerais de Galicia.

POPOV, N. (2018). *Por que?*. Pontevedra: Kalandraka Editora.

VANDER ZEE, R. E R. INNOCENTI (2005). *A historia de Erika*. Trad. Xosé Manuel González Barreiro. Pontevedra: Kalandraka.

# 7.

## Lecturas para a diversidade

### Competencias

- + **CE49** Recoñecer e valorar o uso adecuado da linguaxe verbal e non verbal.
- + **CE50** Coñecer e utilizar adecuadamente recursos para a animación á lectura e á escritura.
- + **CE51** Adquirir formación literaria e en especial coñecer a literatura infantil.
- + **CT13** Razoamento crítico.
- + **CT14** Compromiso ético.
- + **CT16** Adaptación a novas situacións.
- + **CT17** Creatividade.

### Obxectivos

- Fomentar contextos de aprendizaxe inclusivos.
- Valorar a diversidade e responder ás necesidades de cada contexto.
- Empregar o álbum literario como recurso de equidade.
- Garantir a adecuación dos materiais literarios ás necesidades das persoas.



*A Ratiña presumida*

## Recursos

A colección “De fácil lectura. Makakiños” creada por Kalandraka e a Asociación Autismo BATA está deseñada para achegar a lectura a nenas e nenos afectados polo espectro do autismo. Polo momento, esta colección conta en lingua galega con catro volumes: *A ratiña presumida*, *O coelliño branco*, *A verdadeira historia da Carapuchiña Vermella* e *Nicolás cociña sen lume*. O texto destas obras foi adaptado de modo que se reducen as palabras con carga alegórica, as metáforas e a abstracción da linguaxe, axustándose tamén as ilustracións á precisión visual que require cada historia. Non obstante, non renuncia á literariedade, a unha estética coidada e a promover o divertimento, a partir dunha proposta que pula por un contexto máis inclusivo desde a perspectiva social e lingüística.

## Desenvolvemento

1. Procedemos á lectura en voz alta dun dos textos literarios da colección “Makakiños”, en función do que estea dispoñible na nosa biblioteca de aula. De contarmos cos tres álbums, o grupo-clase escollerá con cal quere traballar, argumentando as razóns da escolla.
2. Exploramos o álbum e analizamos as súas características: materialidade, deseño, secuenciación, cromatismos...
3. Comparamos ambas as edicións publicadas pola Editorial Kalandraka, a convencional e a adaptada, a partir dunha grella na que se inclúan as características diferenciais de ambas as obras en canto á tipografía, corpo de letra, interliñado, marxes, sangrados, ilustracións, contido textual, linguaxe etc.
4. Por parellas buscamos outros materiais literarios adaptados á lectura fácil tanto en galego, coma en castelán ou noutras linguas que comprendamos. De todos eles, seleccionamos aquel que consideremos de máis interese e compartimos a nosa información con outra parella, de

modo que se forme un grupo de catro integrantes no que se discuta sobre o material seleccionado e as súas potencialidades para a atención á diversidade.

5. Dos materiais atopados, cales podemos encontrar en bibliotecas da nosa contorna? Posta en común e reflexión grupal sobre os fondos das bibliotecas públicas, a oferta editorial e o acceso a estes recursos de lectura fácil.

## Avaliación

Elaborarase unha táboa na que se recollan os materiais atopados de modo sistematizado:

Título da obra	Destinatarios	Editora	Adaptacións realizadas (Pautas de redacción / Pautas de deseño)							Ano publicación
			Ortografía e gramática	Léxico	Estilo	Ilustracións	Tipografía	Composición de texto	Paxinación	

## Suxestións

Para a educación infantil tamén pode ser de interese o álbum ilustrado *Un legado infindo* (2022), elaborado por Lucía Gómez e publicado por Galaxia e a Xunta de Galicia, con motivo da celebración do Día das Letras Galegas dedicado a Florencio Delgado Gurriarán. Para un lectorado de máis idade pódese atopar a adaptación do clásico *O Principiño* (2019), da Editorial Adapta (máis información das obras publicadas por esta editora en lingua galega para diferentes públicos en <http://www.lecturafacil.net/es/news/presentacion-de-libros-1f-en-galicia/>); e para o público adulto a editorial Galaxia ten publicado obras en lectura fácil como *20.000 leguas baixo os mares* (2018), de Jules Verne.

## Para saber más

AGRELO-COSTAS, E. (2020). Makakiños: Lecturas que derruban valados. *Tempos Dixital*. Recuperado de:

<https://temposdixital.gal/cultura/makakinos-lecturas-que-derruban-valados/>

CALVO FERNÁNDEZ, V. e N. ANAYA REIG (2021). Lectura fácil y literatura infantil y juvenil. Una experiencia formativa con futuros docentes. En M. M. MOLERO JURADO, A. MARTOS MARTÍNEZ, A. B. BARRAGÁN MARTÍN, M. M. SIMÓN MÁRQUEZ (coord.). *Investigación en el ámbito escolar: variables psicológicas y educativas* (pp. 243-250). Madrid: Universidad Rey Juan Carlos.

GARCÍA MUÑOZ, O. (2012). *Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación*. Madrid: Real Patronato sobre discapacidad. Recuperado de:

<http://riberdis.cedid.es/handle/11181/4146>

GARCÍA MUÑOZ, O. (2014). *Lectura fácil. Colección guías prácticas de orientaciones para la inclusión educativa*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de:

[https://sid-inico.usal.es/idsocs/F8/FD027043/lectura\\_facil.pdf](https://sid-inico.usal.es/idsocs/F8/FD027043/lectura_facil.pdf)

KELLERMANN, C., L. VICENTE, R. HEIDRICH e C. SOUSA (2019). Pictogramas na literatura inclusiva [Sessão em conferência]. V *Conferência Internacional para a Inclusão*, Leiria. Recuperado de:

<http://hdl.handle.net/10400.8/5382>

*Lazarillo: Revista de la Asociación de Amigos del Libro Infantil y Juvenil*, 41. Recolle varios artigos sobre a lectura fácil e a literatura infantil.

MEJUTO, E. (2004). Makakiños, una colección de fácil lectura para niños con discapacidades intelectuales. *Primeras noticias. Revista de literatura*, 200, 33-36.

Mociño, I. (2018). Educación inclusiva e Literatura Infantil e Xuvenil: motivación, representación e adaptación ante a discapacidade. En M. Fernández-Vázquez (coord.), *De letras e de imaxes nas aulas de primaria* (111-126). A Coruña: Hércules de Ediciones/Universidade de Santiago de Compostela.

### Obras citadas

---

GÓMEZ, L. (2022). *Un legado infindo*. Vigo: Galaxia.

SAINT-ÉXUPERY, A. (2019). *O Principiño*. Texto de J. Alcázar e ilustracións de J. Porcar. Barcelona: Editorial Adapta.

VERNE, J. (2018). *20.000 leguas baixo os mares*. Vigo: Galaxia.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGRA, M. J. E B. A. ROIG (2007). Artextos: los álbumes infantiles. En F. Fraga, J. Machado, C. Sousa e A. F. Araújo (coord.), *Imaginário, Identidades e Margens. Estudos em torno da Literatura Infanto-Juvenil* (pp. 439-447). Gaia-Porto: Gailivro.

AGRELO-COSTAS, E. (2018). Literatura, lectura, competencias e formación docente: ao redor da educación literaria no ensino primario. En M. Fernández-Vázquez (coord.), *De letras e de imaxes nas aulas de primaria* (pp. 13-32). A Coruña-Santiago de Compostela: Hércules de Ediciones/Universidade de Santiago de Compostela.

AGRELO COSTAS, E. e I. MOCIÑO GONZÁLEZ (2019). Libro-obxecto: do artefacto ás infinitas lecturas. En I. Mociño González (coord.), *Libro-Obxecto e Xénero: estudos ao redor do libro infantil como artefacto* (pp. 63-79). Vigo: Universidade de Vigo. Accesible en: <http://www.investigobiblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/1631>

BECKETT, S. (2012). *Crossover Picturebooks: A Genre for All Ages*. London: Routledge.

CERRILLO, P. C. e J. SENÍS (2005). Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores?, *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 1, 19-34.

CERVERA, J. (1991). *Teoría de la Literatura Infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero/Universidad de Deusto.

COLOMER, T., B. KUMMERLING-MEIBAUER e M. C. SILVA-DÍAZ (2010). *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Barcelona: Banco del Libro/ Universidad de Barcelona.

CONSEJO, E. (2014). El discurso peritextual en el libro ilustrado infantil y juvenil, *Álabe*, 10, 1-17.

DÍAZ ARMAS, J. (2008). La imagen en pugna con la palabra, *Saber (e) educar*, 13, 43-57.

DOMÍNGUEZ PÉREZ, M. (2015). Tipos de álbumes ilustrados en galego dende 1998. *Revista de linguas y literaturas catalana, gallega y vasca*, 20, 191-209.

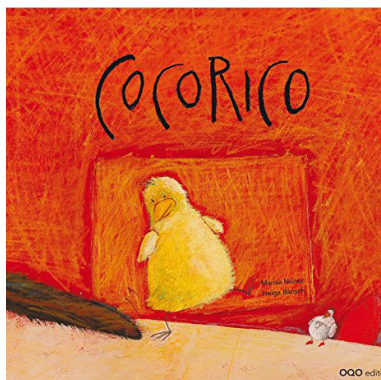
DUPONT-ESCARPIT, D. (2006). Leer un álbum, ¿es fácil!: una manera de interpretar y criticar los álbumes ilustrados. *Peonza*, 75-76, 7-21.

DURAN, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas*. Barcelona: Octaedro.

DURAN, T. (2005). Ilustración, comunicación, aprendizaje. *Revista de Educación*, nº extraordinario 1, 239-253.

GENETTE, G. (1989). *Palimpsestos: Literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.

GENETTE, G. (2001). *Umbrales*. Buenos Aires: Siglo XXI.



LEWIS, D. (2001). *Reading Contemporary Picturebooks: Picturing Text*. London: Routledge Falmer.

LLUCH, G. e F. ZAYAS (2015). *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. Barcelona: Editorial Octaedro.

MENDOZA, A. (2001). *El intertexto lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

MOCIÑO, I. (2015). La LIJ gallega: de los cuentacuentos al stop-motion. En N. Ibarra, J. Ballester, M<sup>a</sup> L. CARRIÓ e F. ROMERO (eds.), *Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital* (pp. 423-428). Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València.

MUÑOZ, I. e SILVA-DÍAZ, M. C. (1999). *El libro-álbum. Invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del Libro.

NIKOLAJEVA, M. e C. SCOTT (2001). *How Picturebooks Work*. New York: Garland Publishing.

NODELMAN, P. (1988). *Words about Pictures. The Narrative Art of Children's Picture Books*. Athen, Georgia: The University of Georgia Press.



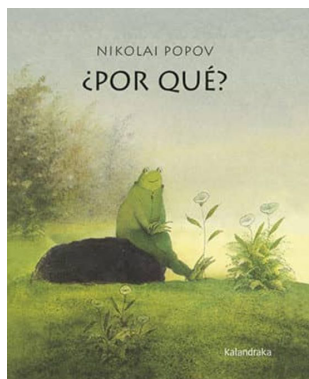
QUAIN, B. (2002). *El poderío de ser prosumidor*. Bogotá: Internet Services Corporatio.

RAMOS, A. M. (2011). Apontamentos para uma poética do álbum contemporáneo. En B. A. ROIG, I. SOTO LÓPEZ e M. NEIRA (coord.). *O álbum na Literatura Infantil e Xuvenil (2000-2010)* (pp. 13-40). Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

RAMOS, A. M. (2017). Livro-objeto: entre o brinquedo e o artefacto. En A. M. Ramos (org.). *Aproximações ao livro-objeto: Das potencialidades creativas às propostas de lectura* (pp. 13-23). Porto: Tropelias&Companhia.

ROIG, B. A. (2002). La literatura infantil y juvenil en Galicia/A literatura infantil e xuvenil en Galicia. En D. VILLANUEVA PRIETO e A. TARRÍO VARELA (coords.), *La Literatura desde 1936 hasta principios del siglo XXI: Narrativa y traducción/A literatura dende 1936 ata principios do século XXI: Narrativa e traducción* (pp. 382-501). A Coruña: Hércules Ediciones.

ROIG, B. A. (2015) (coord.). *A historia da literatura infantil e xuvenil galega*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.



SIPE, L. R. & S. PANTALEO (2008). *Potsmodern picturebooks. Play, parody and self-referentiality*. New York: Routledge.

SHAVIT, Z. (1999). La posición ambivalente de los textos. El caso de la literatura para niños. En M. Iglesias (ed.), *Teoría de los polisistemas* (pp. 147-181). Madrid: Arco/Libros.

SILVA-DÍAZ, M. C. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y competencia literaria*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

SIPE, L. R. (2001). *Picturebooks as aesthetic objects. Literacy Teaching and Learning*, 6 (1), 23-42.

VAN DER LINDEN, S. (2007). *Lire l'album*. París: L'atelier du poisson soluble.

VAN DER LINDEN, S. (2013). *Album[s]*. Arlés: Éditions De Facto/Actes Sud.





Escola Aberta  
de Formación Permanente

---

Universidade de Vigo



**Monográfico de innovación  
docente sobre a vida e o papel das  
mulleres na historia da educación**

---

**Rosana Martínez Román  
Xosé Manuel Cid Fernández  
Emilia Seoane Pérez**

# Índice

---

<b>0. Introducción</b>	<b>73</b>
<b>1. María Maeztu</b>	<b>75</b>
Actividades para a reflexión	77
<b>2. Maria Montessori</b>	<b>78</b>
Actividades para a reflexión	80
<b>3. Rosa Sensat I Vila</b>	<b>81</b>
Actividades para a reflexión	83
<b>4. Ernestina Otero Sestelo</b>	<b>84</b>
Actividades para a reflexión	86
<b>5. Justa Freire</b>	<b>87</b>
Actividades para a reflexión	89
<b>6. Élise Virginie Lagier-Bruno</b>	<b>90</b>
Actividades para a reflexión	92
<b>7. Rosa Pons I Fábregas</b>	<b>93</b>
Actividades para a reflexión	95
<b>8. Antía Cal Vázquez</b>	<b>96</b>
Actividades para a reflexión	97
<b>*. Actividades de reflexión final</b>	<b>98</b>
<b>*. Bibliografía consultada</b>	<b>102</b>



# 0.

## Introdución

Este monográfico de innovación docente con perspectiva de xénero ten como finalidade visibilizar o papel das mulleres na historia da educación, contribuíndo, especialmente, á formación do estudantado universitario nas titulacións de Educación Infantil, Educación Primaria e Educación Social.

As mulleres foron as grandes esquecidas pola historia debido á influencia sexista que a sociedade patriarcal exerceu, e segue exercendo, sobre as ciencias sociais en xeral e sobre a historia en particular (Fernández, 2001). Con todo, o movemento feminista favoreceu que a historiografía de xénero iniciase o labor de visibilizar as mulleres na historia coa finalidade de incorporar a máis da metade da humanidade e tamén para que formen parte do legado da historia educativa (Miralles e Belmonte, 2004).

Aínda así, non é suficiente con rescatar e facer visible o papel das mulleres ao longo da historia e darlle o protagonismo que lles foi negado, senón que tamén é necesario incorporalas nos currículos académicos, libros, manuais e recursos educativos (Guillot, 2020). Nesta liña, diversos estudos sobre o xénero e materiais educativos evidencian que a presenza das mulleres aínda é escasa (Blanco, 2000; Flecha, 2018; Guillot, 2020; López, 2014; Rugna, 2014).

A consecuencia da falta de referentes femininos inflúe nas expectativas que as nenas e os nenos fan sobre o que serán na súa vida adulta e profesional. Polo que é necesario que a historia das mulleres estea introducida no currículo educativo. E para iso é importante ter en conta que o papel das mulleres ao longo da historia quedou subordinado á acción dos homes, sendo consideradas inferiores ata o século XX, a partir do cal a historia social influenciada polas teorías feministas comeza a reivindicar que se visualicen as achegas de referentes femininas nos distintos períodos históricos e nos diferentes ámbitos (Flecha, 2018).

O presente material de innovación docente recolle a vida e o papel de oito mulleres na historia da educación: María Maeztu, Maria Montessori,



# 1.

## María Maeztu

---

(Vitoria, 1881-1948)



María Maeztu, mestra, pedagoga e doutora en Filosofía. Estudou Maxisterio na Escola Normal de Maxisterio en Bilbao (1896-1898). En 1902 obtén o título de Mestra Superior e empezou a exercer a súa profesión de mestra nunha escola pública de Santander. En 1915 licenciouse en Filosofía e Letras na Universidade de Madrid.

María Maeztu realiza varias viaxes internacionais a Bélxica, Suíza, Italia, Inglaterra, Bruxelas e Alemaña, para ampliar a súa formación pedagóxica. Na viaxe a Alemaña é onde coñece a José Ortega e Gasset, e de regreso a Madrid ingresou no Centro de Estudos Históricos no círculo de Ortega e Gasset.

María Maeztu era unha gran defensora da igualdade entre mulleres e homes, da emancipación social e económica das mulleres e do divorcio. Tamén loitaba polo acceso das mulleres á educación, nun momento histórico no que á maioría das mulleres non se lles facilitaba o acceso á educación superior e incluso algunhas carreiras eran exclusivas para os homes. Puxo en marcha proxectos de grande envergadura onde aplicar os seus principios de coeducación para mellorar a situación da muller española a través da educación e ofrecerlle unha formación integral que fomentase e favorecese a súa participación na cidadanía.

En 1915 fundou e foi directora da Residencia de Señoritas, unha institución dirixida a acoller a estudantes que cursaban estudos universitarios en Madrid, así como a intelectuais estranxeiras que visitaban España. Esta institución era de carácter laico e o seu obxectivo era transformar a vida

das estudantes, facéndoas independentes e autónomas. Neste centro cultural ofrecíase ás estudantes unha ampla variedade formativa como clases maxistras, cursos, bolsas de investigación e material bibliográfico. Ademais, María impartía clases complementarias de Pedagogía e Filosofía. Dirixiu a Residencia de Señoritas mentres houbo liberdade en España, cando chegou o franquismo exiliouse na Arxentina.

En 1921 xunto a Clara Campoamor fundou a Federación de Mulleres Universitarias. En 1928, celebrouse en Madrid o XII Congreso Internacional de Mulleres Universitarias e diversas delegadas moi relevantes desa época aloxáronse na Residencia de Señoritas, entre elas destacamos a Vitoria Kent, Marie Curi e María Montessori.

María conseguiu compatibilizar a súa tarefa na Residencia de Señoritas coa dirección dun dos departamentos do Instituto Escola, posto en marcha en 1918, ampliando así o ideario da Institución Libre de Ensino (ILE) na primaria e tamén na secundaria. María foi unha das grandes representantes dos ideais pedagóxicos da Institución Libre de Ensino (ILE). Tamén destacaba polas súas ideas pedagóxicas progresistas, conseguindo reformar o ensino da súa época cunha metodoloxía didáctica innovadora baseada na convivencia, a tolerancia e as clases ao aire libre. O método pedagóxico de María era fomentar a aprendizaxe a través da reflexión, a observación e experimentación. No seu proxecto de traballo destaca a economía mental, os métodos activos, os xogos e o contacto coa natureza e tamén a creación das primeiras cantinas e colonias escolares.

Entre os anos 1926 e 1936 fundou e dirixiu o Lyceum Club Feminino, unha institución cultural e educativa que tiña as mesmas características que outros liceos fundados anteriormente en Europa. O Lyceum, organizado polo traballo dun grupo de mulleres de gran prestixio intelectual, tiña como obxectivo facilitar ás mulleres españolas, na súa maioría procedentes do ámbito doméstico, o coñecemento sobre diferentes disciplinas como a Literatura, Ciencias, Artes Plásticas e Industriais, Social, Música, entre outras. O Lyceum tivo unha curta vida, despois de soportar continuos ataques dos sectores máis conservadores, converteuse no Club Medina que foi fundado pola Sección Feminina. En 1936 María dimite da Residencia de Señoritas e exíliase en Buenos Aires (Arxentina), onde fixou a súa residencia. Na Univer-

sidade de Buenos Aires (Arxentina) concedéuselle a cátedra de Historia da Educación, que mantivo ata a súa morte en 1948.

### Actividades para a reflexión

1. Investiga sobre a vida e obra de María Maeztu e amplía a biografía anteriormente exposta.
2. Realiza un mapa conceptual no que se recolla a contextualización histórica da obra de María Maeztu.
3. Redacta un informe no que describas as achegas pedagóxicas de María Maeztu e tamén o seu método pedagóxico nas aulas.
4. Analiza o impacto das achegas pedagóxicas de María Maeztu á Educación e tamén a súa influencia na educación das mulleres.
5. Redacta un artigo relacionando a súa obra coa conquista dos dereitos das mulleres.

## 2.

## María Montessori

(Italia, 1870 - Países Baixos, 1952)



María Montessori médica, pedagoga, psicóloga e filósofa. En 1883, con trece anos de idade, comezou os seus estudos de secundaria nunha escola técnica de enxeñeira (Italia). Un ano despois decide abandonar a enxeñería e comeza a estudar medicina na Facultade de Medicina da Universidade de Roma, onde se graduouse en 1896. Máis tarde, comezou a trasladar o seu pensamento cara outras disciplinas, especializándose en Psiquiatría e Pedagogía e obtivo o doutoramento en Filosofía. Neste período tamén asiste a cursos de Psicoloxía Experimental, o que lle levantou o interese pola educación en nenas e nenos con discapacidade intelectual.

En 1899 ata 1901 foi codirectora da Escola Maxistral de Ortofonía (Italia), un instituto médico-pedagóxico para potenciar as habilidades intelectuais das/os nenas/os con discapacidade intelectual, así como para capacitar ás mestras e mestres na educación de alumnado con discapacidade intelectual. María defendía as potencialidades do alumnado con dificultades de desenvolvemento intelectual e a súa evolución como persoa a través dunha educación especial e adaptada as súas necesidades.

Comprometida coa súa labor como pedagoga comezou a escribir artigos e dar conferencias para reivindicar a creación de aulas e institucións educativas especiais para as nenas e nenos con problemas de desenvolvemento intelectual, así como a necesidade dunha formación específica para as mestras e mestres. Para ampliar a súa formación pedagóxica viaxou a Londres e París para estudar metodoloxías de ensino e aprendizaxe en nenas/os con alteracións do desenvolvemento intelectual. De regreso a Roma elaborou

un método educativo para axudar ás nenas e nenos con dificultades de aprendizaxe fundamentado nas ideas pedagóxicas de Jean Marc Gaspard Itard e Édouard Séguin, ilustres franceses da reeducación e integración de nenas/os con discapacidades intelectuais na sociedade.

Montessori, renovou o ensino da súa época ao demostrar que os seus métodos pedagóxicos de educación especial tamén se podían desenvolver e aplicar na educación xeral, fundamentándose nos resultados das súas propias investigacións pedagóxicas.

En 1907 Montessori fundou a súa primeira escola, *La Casa dei Bambini*, para que nenas e nenos tivesen a oportunidade de aprender seguindo os seus innovadores métodos pedagóxicos. María continuou investigando de maneira constante a evolución das nenas e nenos para seguir mellorando a base dos seus materiais educativos. O método pedagóxico contaba con actividades que incluían o coidado persoal e coidado do medio ambiente, propoñendo unha gran diversificación e liberdade na tarefa, de modo que a nena e o neno aprendese de forma autónoma e ao seu propio ritmo. Ademais, descubriu que un ambiente agradable, organizado e limpo confortaba o/a menor e axudaba a concentrarse. Polo que as condicións dos materiais e mobiliario, os espazos abertos e os recursos didácticos eran cruciais para o desenvolvemento das habilidades intelectuais e sociais das/os nenas/os e para que aprendesen por si mesmas/os.

Tras o éxito da primeira *Casa dei Bambini* fundou catro novas escolas en Roma. En 1926 fundou a Real Escola do Método Montessori (Italia), as escolas e os centros de formación a docentes co método pedagóxico de Montessori multiplicáronse en Italia e tamén se expandiron a nivel mundial. Pero estes principios innovadores de Montessori chocaron coa Italia fascista do ano 1933 e tivo que abandonar o seu país, onde non regresou ata o 1947. Durante o seu exilio viviu en España, co estoupido da Guerra Civil española abandona o país e viaxa primeiro a Inglaterra e posteriormente a Holanda, onde vive ata a súa morte en 1952.

Na actualidade, e en diversos países do mundo, aínda existen redes de escolas Montessori e centros educativos que aplican o seu método pedagóxico.

## Actividades para a reflexión

1. Investiga sobre a vida e obra de María Montessori e amplía a biografía anteriormente exposta.
2. Realiza un mapa conceptual no que se recolla a contextualización histórica da obra de María Montessori.
3. Redacta un informe no que describas o método pedagóxico de María Montessori e que institucións educativas seguen aplicando este método na actualidade.
4. Analiza o impacto das achegas pedagóxicas de María Montessori á Educación e tamén a súa influencia na educación das mulleres.
5. Redacta un artigo relacionando a súa obra coa conquista dos dereitos das mulleres.

# 3.

## Rosa Sensat I Vila

(El Masnou-Barcelona, 1873  
- Barcelona, 1961)



Rosa Sensat mestra e pedagoga. En 1885, con doce anos de idade, trasládase á cidade de Barcelona para estudar maxisterio. En 1888, con quince anos, xa era mestra superior e empeza a traballar na Escola Municipal de Masnou (Barcelona). Seguiu estudando e preparándose para as oposicións de mestra e gañou dúas prazas, optou pola praza na escola de Párvulos en Girona. Posteriormente, obtivo o título de profesora na Escola Central de Maxisterio en Madrid.

En 1896 consegue unha praza de auxiliar de párvulos en Madrid e durante catro anos vive unha intensa vida cultural na capital e entra en contacto co grupo da Institución Libre de Ensino (ILE), onde coñece a Francisco Giner de los Ríos e Bartolomé Cossío. Despois de coñecer a Institución Libre de Ensino (ILE), foi estudar ó Instituto Rousseau de Xenebra onde aprendeu novas propostas pedagóxicas de diversas escolas europeas.

Rosa Sensat defendía a educación práctica, vivencial, participativa, democrática e activa fronte ao sistema educativo tradicional. Fixo do ensino unha paixón persoal e un compromiso social e tiña a necesidade de realizar transformacións na educación pública de Cataluña, acordes ao novo pensamento. Rosa buscaba implantar innovacións educativas que permitisen abrir paso ás novas tendencias, adaptar a escola ás novas necesidades e realidades da época, traballar a educación na natureza e a experimentación. Por iso, sentía a necesidade de crear unha nova escola, cuxa metodoloxía educativa se afastase por completo da establecida na súa época.

Rosa Sensat foi unha gran divulgadora dos principios dun ensino de carácter científico para as nenas, nunha época na que a educación as formaba para desempeñar o rol de muller no ámbito doméstico e privado. Seguindo a liña pedagóxica da Escola Nova defendeu o ensino das ciencias experimentais para as nenas e as mulleres.

En 1914 dirixiu e creou, coa axuda do Concello de Barcelona, a primeira Escola Municipal Pública (Escola Municipal del Bosc en Montjuic) ao aire libre e con valores vangardistas, onde as actividades se realizaban no exterior. Rosa Sensat tamén dirixiu o seu labor pedagóxico a mellorar a calidade da saúde da infancia, o estado físico, social e moral das/os nenas/os, polo que puxo en práctica unha pedagogía innovadora que seguía as ideas da Escola Nova, cunha perspectiva naturalista e vitalista.

En 1921 encargouse de deseñar e dirixir o plan de estudos do Instituto de Cultura e Biblioteca Popular da Muller en Barcelona e estableceu un programa para as mulleres obreiras e as de clase media. Rosa Sensat tamén serviu de nexo entre as primeiras feministas catalás e as novas xeracións de mestras comprometidas coa modernización da educación feminina.

En 1931 dirixe o gran grupo escolar Milà e Fontanals en Barcelona, asumindo o reto de construír unha escola pública, mixta, democrática e de calidade nun dos barrios máis pobres de Barcelona. En 1936 a escola foi bombardeada pola guerra e, ao final da contenda, en 1939, Rosa Sensat foi acusada de “vermella e separatista” e non aceptou volver á súa praza no centro Milà e Fontanals en Barcelona, xa que nese momento o centro estaba dirixido por unha directora adepta ao réxime franquista. Unha comisión superior ditaminadora de expedientes de depuración negoulle en diversas ocasións a paga de xubilación.

En 1965, despois da súa morte en 1961, amigas como Marta Mata, filla da súa discípula Àngels Garriga, creou na súa honra unha institución co nome de Escola de Mestres Rosa Sensat.

## Actividades para a reflexión

1. Investiga sobre a vida e obra de Rosa Sensat I Vila e amplía a biografía anteriormente exposta.
2. Realiza un mapa conceptual no que se recolla a contextualización histórica da obra de Rosa Sensat I Vila.
3. Redacta un informe no que describas as achegas pedagóxicas de Rosa Sensat I Vila e tamén o seu método pedagóxico nas aulas.
4. Analiza o impacto das achegas pedagóxicas de Rosa Sensat I Vila á Educación e tamén a súa influencia na educación das mulleres.
5. Redacta un artigo relacionando a obra de Rosa Sensat I Vila coa conquista dos dereitos das mulleres.

## 4. Ernestina Otero Sestello

(Redondela, 1890 - Pontevedra,  
1956)



Ernestina Otero, mestra e pedagoga. En 1908 finaliza os seus estudos como mestra superior na Escola Normal de Pontevedra (Galicia). Entre os anos 1910 e 1913, obtén o título superior na Escola de Estudos Superiores de Maxisterio de Madrid, onde recibe a influencia de profesores da Institución Libre de Ensino (ILE) con ideas pedagóxicas progresistas, ensino laico e coeducación.

En 1915, Ernestina Otero comeza como profesora de pedagogía na Escola Normal de Pontevedra (Galicia), e introduce as ideas pedagóxicas progresistas acordes á filosofía da Institución Libre de Ensino (ILE). Durante a República foi a directora da Escola Normal mixta no primeiro bienio e presidenta do Consello Provincial de Primeiro Ensino en Pontevedra.

Levou adiante diversas iniciativas para combater o absentismo escolar, defendeu a coeducación, o fomento da creación de novas escolas, a formación do profesorado e a ampliación da educación de adultos.

Outras relevantes aportacións renovadoras e progresistas da pedagogía de Ernestina foi a colaboración coas xuntas municipais de Pontevedra para a utilización de campos agrícolas experimentais, obradoiros artesanais e industriais, así como a organización de excursións culturais, a museos, a instalacións industriais e a centros de ensino e investigación. Tamén creou os roupeiros escolares, como medida para o fomento da asistencia á escola e as/os nenas/os que asistían á escola proporcionábaselle roupa e calzado, situación que ao mesmo tempo favorecía a economía familiar.

Ernestina involucrouse no fomento das investigacións sobre as características xeográficas e culturais de Galicia, colaborando co Seminario de Estudos Galegos e con outras iniciativas como a Escola Rural Galega. En 1933 asinou o Manifesto de Intelectuais a favor do Estatuto de Autonomía de Galicia.

En 1936, o seu proxecto de escola foi derrubado pola Guerra Civil Española e o réxime franquista suspendeu a Ernestina de emprego e soldo por non abandonar as súas ideas pedagóxicas, xunto cuns 60 profesionais máis, entre os que se atopaba Castelao. Para sobrevivir imparte clases particulares que lle serven, a pesar das constantes multas que se lle impoñen, para manter a súa familia. Tamén converte a botica do seu marido nun roupeiro, esta vez ao servizo de presas e presos políticos.

Cando remata a guerra o seu expediente é revisado e comunícanlle a anulación da separación definitiva do ensino, unha sanción coa suspensión de emprego e soldo por dous anos, a inhabilitación de cargos directivos de confianza e tamén o desterro a unha Escola de Ourense. En 1940, destínana á cidade de Ourense para impartir docencia na escola normal, cidade na que exerce como mestra durante dez anos. En Ourense estivo baixo a estreita vixilancia das autoridades educativas e políticas, polo que exerceu a docencia que lle foi encargada nas mellores condicións posibles, alternando o campo pedagóxico teórico coa metodoloxía das Ciencias, Agricultura e Fisioloxía e Hixiene. Nesta época, Ernestina tamén continuou coa súa loita fóra das aulas, axudando as/os orfas/os da guerra e as/os fillas/os das/os presas/os.

No ano 1952 regresou a Pontevedra e ocupou de novo a praza de profesora de pedagogía da Escola Normal (Pontevedra), cidade onde falece cinco anos máis tarde.

O Concello de Redondela recoñece a Ernestina Otero como muller pioneira e relevante do concello polo seu labor a prol da igualdade real entre mulleres e homes a través da organización dos Premios Ernestina Otero. Estes premios, aínda vixentes, están destinados ao alumnado do sistema universitario galego co fin de incorporar a perspectiva de xénero nos seus traballos fin de grao ou fin de mestrado.

## Actividades para a reflexión

1. Investiga sobre a vida e obra de Ernestina Otero e amplía a biografía anteriormente exposta.
2. Realiza un mapa conceptual no que se recolla a contextualización histórica da obra de Ernestina Otero.
3. Redacta un informe no que describas as achegas pedagóxicas de Ernestina Otero e tamén o seu método pedagóxico nas aulas.
4. Analiza o impacto das achegas pedagóxicas de Ernestina Otero á Educación e tamén a súa influencia na educación das mulleres.
5. Redacta un artigo relacionando a obra de Ernestina Otero coa conquista dos dereitos das mulleres.

# 5.

## Justa Freire

---

(Zamora, 1896 - Madrid, 1965)



Justa Freire, mestra e pedagoga. Estuda maxisterio na Escola Normal de Zamora. En 1918 obtén a praza como mestra nacional e empeza a exercer nunha escola rural na Serra de Ávila (Madrid). En 1921 trasládase a Madrid e consegue unha praza no Grupo Escolar Cervantes, centro vinculado coa Institución Libre de Ensino (ILE), e onde se educan os fillos dos obreiros dun barrio madrileño. Ata 1923 tamén exerceu como educadora en colonias escolares. En 1932 gradúase na Escola de Estudos Superiores de Maxisterio.

Justa Freire viaxou a Bélxica e Francia para mellorar a súa formación pedagóxica, adquirindo nestas cidades europeas novas ideas e métodos educativos que aplicou nas súas clases. O método educativo de Justa Freire era motivar e despertar o interese da nena e do neno pola aprendizaxe, cambiando así o método de educar da súa época. Justa foi unha pedagoga progresista polo seu empeño en modernizar unha escola pública obsoleta e arcaica.

En 1933, Justa Freire foi a primeira muller en ocupar o cargo de directora do Grupo Escolar Alfredo Calderón (Madrid), onde aplica as experiencias innovadoras aprendidas no Grupo Escolar Cervantes (Madrid) e tamén as ideas pedagóxicas que aprendeu nas súas viaxes por Europa.

Tras a imposibilidade de manter os centros abertos, pola situación bélica, Justa Freire recibe ordes de pechar o centro educativo e trasladarse a Valencia. Alí xunto a Ángel Llorca e, outros importantes pedagogos, seguiu os ideais culturais e sociais da Escola Nova e ambos organizaron colonias escolares, onde convivían mestras e mestres co alumnado. A finalidade edu-

cativa de Justa era crear un clima familiar e axudar ás nenas e nenos que se atopaban lonxe da súa familia e tamén como unha forma de protexer ás nenas e nenos das bombas. Durante esta época, Justa tamén se encargaba de visitar os centros habilitados para continuar coa educación das nenas e nenos que foron evacuadas/os dos seus centros educativos pola guerra. Esta acción social levouna a ser nomeada polo goberno republicano Delegada Nacional da Infancia Evacuada

Ao alzarse Franco coa vitoria, as mestras e mestres consideradas/os republicananas/os quedaron suspendidas/os de emprego e soldo e mentres Justa tentaba arranxar os papeis para volver exercer como mestra, pero foi detida e xulgada por “prácticas laicistas” na escola. Por este “delito” condenárona a seis anos e un día no cárcere das Vendas (Madrid), onde permaneceu dous anos ata a súa posta en liberdade. Pero a paixón de Justa por ensinar era incansable e no cárcere encárgase de organizar clases de alfabetización para as presas.

En 1941 sae do cárcere e despois de pasar pola depuración polo réxime franquista, como tantos outras/os mestras e mestres, comeza a impartir clases particulares, sendo a única forma que lle estaba permitida. Case dez anos despois, en 1952, solicita que lle permitan reingresar ao corpo funcional de maxisterio. No ano 1953 concédenlle exercer como mestra, aínda que sen recoñecerlle a súa antigüidade e baixo a prohibición de exercer como mestra na comunidade autónoma de Madrid.

En 1958 exerce de mestra no Colexio británico de Madrid. Justa volvía ter un traballo e un soldo. Tres anos antes da súa morte, en 1962, consegue que lle abran as portas do Maxisterio Español.

## Actividades para a reflexión

1. Investiga sobre a vida e obra de Justa Freire e amplía a biografía anteriormente exposta.
2. Realiza un mapa conceptual no que se recolla a contextualización histórica da obra de Justa Freire
3. Redacta un informe no que describas as achegas pedagóxicas de Justa Freire e tamén o seu método pedagóxico nas aulas.
4. Analiza o impacto das achegas pedagóxicas de Justa Freire á Educación e tamén a súa influencia na educación das mulleres.
5. Redacta un artigo relacionando a obra de Justa Freire coa conquista dos dereitos das mulleres.

## 6. Élise Virginie Lagier-Bruno

(Vitoria, 1881-1948)



Élise Virginie Lagier-Bruno, artista, mestra, pedagoga e co-fundadora do Instituto Cooperativo da Escola Moderna xunto a Célestin Freinet. En 1920 obtén a súa titulación como mestra na Escola Normal de Gap en Hautes-Alpes (Francia), na que xa destacaba polas súas ideas revolucionarias. Continuou a súa formación na arte, na academia parisiense de pintura ABC, primeiro a distancia e a partir de 1925 presencialmente na capital francesa. En 1920 Élise Virginie convértese en profesora titular en maxisterio, exerceu durante seis anos en varios pobos de Hautes-Alpes (Francia). En 1925 solicita unha licenza sen soldo para estudar pintura na Academia ABC (París). Durante a súa licenciatura en París, Élise Virginie coñece a Célestin Freinet e casan en 1926.

En 1927 Élise Virginie e o seu marido Célestin Freinet trasládanse a Venecia (Francia), onde desenvolveron técnicas de pedagogía, a imprenta escolar e a correspondencia inter-escolar, forxando a cooperativa escolar e a Cooperativa de Ensino Moderno e Laico. Élise Virginie e Célestin Freinet loitaron en común pola educación das nenas e nenos e tamén das persoas adultas. Con todo, ambos tiñan ópticas diferentes sobre a pedagogía, pois Élise consideraba que a pedagogía de Freinet podería chegar a considerarse complexa nalgunhas prácticas, feito que orixinaba confrontacións dialécticas entre ambos, pero como dicía Élise “da discusión xorde a luz”.

Élise cultivou entre nenas e nenos, mulleres e persoas adultas a importancia da educación libre e popular impulsada polo naturalismo e a arte. Introduce na pedagogía infantil as técnicas naturistas, a arte infantil e a liberdade de expresión da nena e do neno, como un método pedagóxico que favorece

o desenvolvemento das potencialidades vitais e intelectuais que posúen as crianzas. Tamén incluíu os problemas da saúde, alimentación e hixiene como inseparables da educación. Élise consideraba necesario unha desintoxicación na educación para a exaltación dos potenciais vitais e mentais que residen nas persoas.

Élise participou no xornal *L'Éducateur* no que publicaba as súas análises dalgunhas obras e libros, cun forte carácter ideolóxico, desde onde concien- cia da necesidade de combinar a acción pedagóxica e a loita social.

En 1934 e 1935 Élise e Célestin constrúen unha escola libre e experi- mental nos arredores de Vence (Francia), para nenas e nenos de escasos recursos e refuxiados/as da guerra. O obxectivo de Élise e Célestin era des- desenvolver libremente as súas innovacións pedagóxicas, e tamén a Cooperati- va de Ensino Laico (posterior Instituto Cooperativo de Escola Moderna), defendendo as bases sociais da pedagogía, a necesidade de combinar a acción pedagóxica e a loita social. A pedagogía popular de Élise e Freinet, o traballo cooperativo das/os mestras/es, o traballo libre, os espazos libres, a particular concepción do traballo cooperativo así como a capacidade de discusión e análise tivo unha grande acollida en España.

En 1966 falece Célestin Freinet e Élise asume a función de directora do Instituto Cooperativo da Escola Moderna, acompañada pola súa filla e o seu xenro, que acabarían herdando a xestión da escola Freinet en Vence (Francia).

Destacamos que, a historia a miúdo se escribe sobre a base de homes coñecidos e as súas esposas son simplemente mencionadas como com- pañeiras. Pero Élise Freinet, xunto co seu marido, foi a co-fundadora da pe- dagoxía Freinet. Así mesmo, non se chegou a aclarar as autorías de moitas das obras atribuídas a Celestin. Moitos escritos levan a dobre firma “C. e E. Freinet”, sendo a miúdo Élise a inspiradora e, ás veces, a editora principal deses escritos. Entre as obras publicadas por Élise, destacamos a recoñe- cida obra que publicou no ano 1983 *Nacimiento de una pedagogía popular: historia de la Escuela Moderna*.

## Actividades para a reflexión

1. Investiga sobre a vida e obra de Élise Virginie Lagier-Bruno e amplía a biografía anteriormente exposta.
2. Realiza un mapa conceptual no que se recolla a contextualización histórica da obra de Élise Virginie Lagier-Bruno.
3. Redacta un informe no que describas as achegas pedagóxicas de Élise Virginie Lagier-Bruno e tamén o seu método pedagóxico nas aulas.
4. Analiza o impacto das achegas pedagóxicas de Élise Virginie Lagier-Bruno á Educación e tamén a súa influencia na educación das mulleres.
5. Redacta un artigo relacionando a obra de Élise Virginie Lagier-Bruno coa conquista dos dereitos das mulleres.

# 7.

## Rosa Pons I Fábregas

---



(Barcelona, 1902- Parada de Sil, 1988)

Rosa Pons, mestra, pedagoga e activista da educación e da cultura popular. En 1923 finaliza os seus estudos como mestra na Escola Normal de Barcelona. En 1925 foi nomeada interina na Escola de Párvulos de Sant Boi de Llobregat (Barcelona).

Rosa Pons foi obrigada a trasladarse fóra de Cataluña, como castigo da ditadura de Primo de Rivera polo seu catalanismo, instalándose en Parada de Sil (Galicia). En 1925 tomou posesión da praza de mestra da escola de nenas de Parada de Sil. A súa estadía en Galicia vaise prolongar ata 1933.

A actividade profesional de Rosa Pons, nos anos da Ditadura, foi imparable, puxo en práctica a pedagogía aprendida en Barcelona, promoveu a renovación educativa e impulsou a elevación do nivel cultural das nenas e dos nenos, sendo unha gran defensora dos dereitos culturais e lingüísticos. Tamén participou na creación de Bibliotecas e a Asociación de Amigas da Escola co obxectivo de incidir na transformación da realidade educativa, social e cultural.

Rosa Pons puxo en práctica a mediados dos anos vinte a mellor pedagogía do momento, prohibida no Estado español pero estendida por todo o mundo, a pedagogía da Escola Nova, nunha escola do rural e pouco comunicada. No seu método educativo o xogo non sería a única novidade integrada na práctica da súa forma de ensino, tamén utilizou os cadernos de rotación, as saídas pola comarca para estudar o medio ambiente, a interdisciplinidade, as exposicións e festas escolares, as cuestións ambientais, entre outras.

Entre 1930 e 1933 Rosa Pons organizou as Misións Pedagóxicas xunto co mestre Alfonso García Rojo. Ambos realizaron importantes experiencias educativas e culturais durante o primeiro bienio da República, como o fomento da innovación e da renovación educativa, promovendo grandes avances pedagóxicos. Rosa Pons e Alfonso García tamén xuntaron as dúas escolas para promover a graduación e coeducación como vantaxes pedagóxicas.

No ano 1933 regresa a Barcelona e exerce de mestra no Grupo Escolar Ramón Llull da Diagonal barcelonesa ata rematar o curso académico 1935-1936. Nesta escola continúa aplicando a teoría e práctica da pedagogía da Escola Nova.

En 1936, xunto co seu marido e familia, tivo que regresar a Parada do Sil (Galicia), por ser este un sitio máis seguro para Camilo, o seu marido, e para toda a familia, debido á condición de secretario do Concello. Neste tempo, Rosa Pons colaborou como mestra na Escola de Parada do Sil (Galicia) e logo pasou á escola de Sacardebois (Parada do Sil-Galicia).

A finais de 1939 regresa á escola Ramón Llull da Diagonal barcelonesa. Pero en 1942 ten que solicitar unha baixa voluntaria de dous anos para coidar a seu fillo por enfermidade. Incorpórase como mestra en 1945 na escola Isaac Albéniz (Barcelona), e no 1964 é nomeada directora ata a súa xubilación no ano 1967. Coa xubilación, Rosa e a familia regresaron a Parada de Sil (Galicia), onde seguiu exercendo de mestra ao servizo das nenas e nenos e tamén do pobo de Parada de Sil, dedicándose incansablemente ao labor docente, social e comunitario. No ano 1971 creouse o Teleclub "Ouro do Sil" e Rosa Pons foi unha das principais dinamizadoras, conseguindo o Premio Nacional de Teleclubes. No seu labor comunitario tamén organizou excursións e viaxes culturais con persoas adultas e maiores. Falece o 1988 en Parada de Sil (Galicia).

## Actividades para a reflexión

1. Investiga sobre a vida e obra de Rosa Pons I Fábregas e amplía a biografía anteriormente exposta.
2. Realiza un mapa conceptual no que se recolla a contextualización histórica da obra de Rosa Pons I Fábregas.
3. Redacta un informe no que describas as achegas pedagóxicas de Rosa Pons I Fábregas e tamén o seu método pedagóxico nas aulas.
4. Analiza o impacto das achegas pedagóxicas de Rosa Pons I Fábregas á Educación e tamén a súa influencia na educación das mulleres.
5. Redacta un artigo relacionando a obra de Rosa Pons I Fábregas coa conquista dos dereitos das mulleres.

# 6.

## Antía Cal Vázquez

---

(La Habana, 1923 - Vigo, 2022)



Antía Cal, mestra e pedagoga. Cando finaliza os estudos de Bacharelato, aos dezasete anos, Antía comúncalle ao seu pai que quere ir á universidade e o seu pai decide que estudará Comercio. Inicia a carreira de Comercio ata que descobre a posibilidade de facer Maxisterio. Co apoio da súa nai, estuda Maxisterio para continuar despois con Filosofía e Letras na Universidade de Santiago de Compostela, especializándose en Xeografía e Historia en 1945.

En 1961 Antía Cal, influenciada polo modelo da Institución Libre de Ensino (ILE) e da pedagogía de Johann Heinrich Pestalozzi, fundou a primeira escola mixta, igualitaria, laica e con ensino trilingüe en castelán, galego e inglés. A escola Rosalía de Castro en Vigo era un centro revolucionario para esa época, cun modelo educativo integral e cunha pedagogía innovadora e progresista que ensinaba ás nenas e nenos a pensar antes que a memorizar. Converténdose na precursora da escola do século XXI en Galicia.

En 1969 Antía Cal viaxa a Barcelona para visitar as escolas de verán que foran creadas pola mestra Rosa Sensat (1873-1961), como núcleo de renovación pedagóxica, e que nese momento estaban baixo a dirección de Marta Mata (1926-2006). A aprendizaxe que adquiriu e a relación establecida con ese centro axudoulle a mellorar a formación pedagóxica das mestras e mestres da súa escola.

En 1969 introduciu o idioma galego na educación escolar. Aínda que fóra das clases o galego se utilizaba con normalidade, a ditadura franquista prohibira falar ou escribir en galego. E neste contexto, no que aínda imperaba un férreo adoutramento no sistema educativo, a mestra Antía Cal ofrecía

ao seu profesorado o seguinte consello: “o segredo para integrar o galego non está en suspender ao alumnado, nin na súa imposición, senón no agarimo. Non se pode ensinar o galego, que é lingua propia, coma se fose inglés”.

Despois de trinta anos dedicados ao ensino, a mestra xubilase en 1988. Antía Cal foi distinguida con diversos e importantes premios, entre eles, destacamos o premio Pedrón de Ouro por ser a personalidade viva e residente en Galicia que máis destacou na defensa e a promoción das diversas facetas da cultura nacional na traxectoria da súa vida (2004), en 2012 recibe o premio Trasalba concedido ao seu labor docente e ao proxecto educativo da súa escola, organizado pola Fundación Otero Pedrayo, e, en 2015, o Premio honorífico de Igualdade “Ernestina Otero”, outorgado polo Consello Municipal da Muller de Vigo (Galicia).

### Actividades para a reflexión

1. Investiga sobre a vida e obra de Antía Cal e amplía a biografía anteriormente exposta.
2. Realiza un mapa conceptual no que se recolla a contextualización histórica da obra de Antía Cal.
3. Redacta un informe no que describas as achegas pedagóxicas de Antía Cal e tamén o seu método pedagóxico nas aulas.
4. Analiza o impacto das achegas pedagóxicas de Antía Cal á Educación e tamén a súa influencia na educación das mulleres.
5. Redacta un artigo relacionando a obra de Antía Cal coa conquista dos dereitos das mulleres



## Actividades de reflexión final

1. Analiza e elabora un informe no que se recollan os diferentes enfoques e perspectivas históricas das mulleres nos currículos de ensino obrigatorio e no ensino universitario.
2. Elabora un mapa conceptual no que se recollan os cambios e a evolución na educación das mulleres desde o século XIX ata a actualidade.
3. Realiza unha liña do tempo cos cambios máis relevantes nas Escolas Normais: Creación da Escola de Mestras (1915-16); a fusión da masculina e a feminina durante a IIª República (1933-34); a nova separación (1945-46); a integración definitiva (1964-65); comezo da transición política despois da morte de Franco (1975-76).
4. Investiga cales foron as institucións educativas que intentaron mellorar a situación educativa das mulleres desde o século XIX ata o XXI.



[https://elpais.com/diario/2011/03/03/galicia/1299151103\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2011/03/03/galicia/1299151103_850215.html)



[https://elpais.com/diario/2007/11/05/educacion/1194217203\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2007/11/05/educacion/1194217203_850215.html)

5. Le os seguintes artigos sobre a educación das mulleres e as primeiras mestras e a continuación realiza un comentario crítico sobre a situación das profesoras no século XIX e principios do XXI. Para finalizar esta actividade, realiza unha reflexión final sobre o que supuxo a Escola Republicana para o avance dos dereitos das mulleres.

6. Elabora un cadro comparativo no que determines a situación profesional, laboral e social das mulleres como docentes no século XIX e principios do XXI.
7. Visualiza o seguinte documental “*La escuela olvidada*” (RTVE, 2011) e a continuación reflexiona sobre o papel das mulleres na educación do primeiro terzo do século XX a través das seguintes cuestións que se recollen na Ficha 1.



<https://www.youtube.com/watch?v=EOUucZiTPMM&t=11s>

Responde as seguintes cuestións:

## Ficha 1

- Como era a situación educativa das mestras españolas a principio de século? Xustifica a túa resposta.
  - A quen estaba dirixido o segundo ensino e que supoñía? Xustifica a túa resposta.
  - Por que se crea unha institución chamada a Residencia de Señoritas?
  - Cal era a súa función? Xustifica a túa resposta.
  - Que influencia tiña a igrexa na educación? Xustifica a túa resposta.
  - Era o Instituto-Escola unha institución instaurada en todas as provincias españolas? Xustifica a túa resposta.
  - Ademais da clausura dos Institutos-Escolas, que ocorre no sistema educativo español tras a vitoria franquista? E como lle afecta ás mulleres? Xustifica a túa resposta.
8. Le o seguinte artigo “*La doble represión de Franco sobre la mujer*”, sobre as desigualdades de xénero durante o franquismo e a continuación reflexiona e responde as seguintes cuestións que se recollen na Ficha 1.

## Responde as seguintes cuestións:

- Que supoñen para as mulleres españolas os períodos históricos da II República e o Franquismo? Xustifica a túa resposta.
  - Que institucións foron as encargadas de modificar a situación das mulleres durante o Franquismo? Xustifica a túa resposta.
  - Por que cres que a igrexa e o sistema educativo foron tan relevantes para a ditadura franquista?
  - A costura foi unha materia para as nenas en moitas institucións educativas antes do franquismo e durante. Que rol xoga a costura no mundo das mulleres? Xustifica a túa resposta.
  - A pesar de que moitas mulleres conviviron cos seus fillos/as nos cárceres, a outras as separaron dos/as seus fillos/as cando entraban no cárcere. Que se quere dar a entender con que “contaxiaban a súa ideoloxía” aos fillos/as? Xustifica a túa resposta.
9. Redacta un artigo sobre a orixe e as causas das desigualdades das mulleres (por razón de xénero, de clase, etnia, orixe xeográfica, relixión, educativa, laboral, entre outras) ao longo da historia.
10. Investiga sobre a participación das mulleres no desenvolvemento educativo español da II República. Posteriormente, elixe algunhas das actividades pedagóxicas que realizaron e adáptaa para aplicala na aula.
11. Escribe unha historia de vida dunha muller da túa contorna familiar, educativa, social ou laboral, que se educara ou que fora mestra na II República ou no Franquismo. Podes preparar sobre quince preguntas para coñecer como foi a súa educación, como era os/as seus mestres/as, que tipo de metodoloxía utilizaban os/as seus mestres/as, como lle influíu na súa vida, entre outras experiencias educativas. Para realizar a entrevista recoméndase gravala e posteriormente transcribila.

12. Realiza unha investigación en fontes históricas de documentos, artigos, discursos, entre outros, a favor e en contra da educación das mulleres, chegando á raíz do discurso patriarcal. A continuación redacta un artigo onde expoñas os resultados da investigación. Para finalizar esta actividade, realiza unha reflexión final.
13. Escolle o nome dunha mestra, pedagoga ou educadora de finais do século XIX e principios do XXI e investiga na biblioteca e Internet a vida e obra da protagonista que escolliches. Posteriormente, redacta un artigo relacionando a súa obra coa conquista dos dereitos da muller.
14. Localiza no teu centro universitario espazos públicos como edificios administrativos, bibliotecas, aulas, salas de estudo, entre outros, que lles adxudicaron nomes de referentes femininas. Posteriormente, investiga e redacta o fundamento desta iniciativa de visibilización e recoñecemento a mulleres pioneiras.
15. Busca frases célebres de mulleres da historia da educación e posteriormente grava un vídeo coa imaxe das autoras acompañadas das súas frases célebres baixo o lema "Recuperando a memoria histórica das mulleres na educación". Recoméndase que o vídeo se publique en web educativas, na web da Facultade, en redes sociais, entre outras plataformas.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALLARÍN-DOMINGO, P. (1989). La educación de la mujer española en el siglo XIX. *Historia y Memoria de la Educación*, 1-16.

BENSO-CALVO, C., & GONZÁLEZ-PÉREZ, T. (2007). Bibliografía sobre historia de la educación de las mujeres en España. *Revista Historia de la Educación*, 26, 483- 517.

BLANCO, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Instituto andaluz de la mujer.

BORRAJO, G. B. (2007). Antía Cal Vázquez, unha vida de superación. *Eduga: revista galega do ensino*, (50), 10-14.

CASALS-GRANÉ, E. (1998). *Anàlisi axiològica dels diaris de l'Escola d'Estiu Rosa Sensat: 1969-1979*. Universitat de Barcelona.

CID-FERNÁNDEZ, X. M. (1994). *Escola, democracia e república: teorías e institucións educativas en Ourense durante a IIª. República*. Universidade de Vigo.

CID-FERNÁNDEZ, X.M (2006). Facultade de Educación. Herdeiros dunha extraordinaria tradición pedagóxica. Setenta e cinco anos de formación de educadores en Ourense (1915-1990). En *Repensar a educación e a sociedade: realidades e desafíos. Homenaxe ó profesorado xubilado nos cinco anos de Facultade de Educación: (Isaac A. Estravís, Mª Carmen Gil, Pilar Gilpérez, Purificación Iglesias, Luis R. Míguez)* (pp. 15-40). Servizo de Publicacións.

CID-FERNÁNDEZ, X. M. (2009). *Rosa Pons i Fábregas, unha mestra europea en Parada de Sil*. Nova Escola Galega.

COSTA, A. (2015). Justa Freire o la Pasión de Educar. Biografía de una maestra atrapada en la Historia de España (1896-1965). *Historia y Memoria de la Educación*, 1, 461-466.

COSTA, A., & RODRÍGUEZ, M. (2022). *Mujeres imprescindibles. Educadoras en la vanguardia del Siglo XX*. Kalandraka.

FERNÁNDEZ, A. (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Síntesis.

FLECHA, C. (2018). Una década de publicaciones sobre Historia de la Educación de las Mujeres (2007-2017). *Revista Historia de la Educación*, 37, 445-480. <https://doi.org/10.14201/hedu201837445480>

GUILLOT, H. R. (2020). ¿Qué aporta el género a la formación de docentes de historia? La valoración de la perspectiva de género entre los estudiantes del Máster de Profesor/Profesora en Educación Secundaria. *Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 14(1), 185-203.

JIMÉNEZ-FERNÁNDEZ, C., & PÉREZ-SERRANO, G. (2008). Educación y género. El conocimiento invisible. *Historia de la Educación*, (29), 417-420.

KOCK, R. (2006). *Célestin Freinet: Kindheit und Utopie*. Julius Klinkhardt.

LÓPEZ, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimientos ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308.

MARCO, A. (2007). *Dicionario de mulleres galegas*. Promocións Culturais Galegas A Nosa Terra.

MARTÍN, M. W. (2007). La influencia de la experiencia internacional en la labor educativa de María de Maeztu. In *Actas del XLI Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español* (pp. 415-427). Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE).

MARTÍNEZ-TEN, L., PEYROT, B., SÁNCHEZ, E., MUÑOZ, E., HEREDERO, C., FERNÁNDEZ, MAR., BARDÓN, F., & ZAFRA, R. (2001). *Unidad didáctica. Las Maestras de la República*. Madrid.

MIRALLES, P., & BELMONTE, P. (2004). Historiografía, historia de las mujeres y enseñanza de la historia en Bachillerato. In *Formación de la ciudadanía: las*

*Tics y los nuevos problemas* (p. 51). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).

MONTESORI, M. (1914). *El manual personal de la Dra. Montessori*. Complejo Educativo de Desarrollo Integral.

MUÑOZ, F. I. (2010). *Las invariantes pedagógicas de Célestine Freinet cincuenta años después*. Graó.

PUGA-PEREIRA, M. (1992). *Ernestina Otero Sestelo*. Pedagoga.

ROMERO, T. R., ZAMORA, S. R., & VELASCO, M. S. (2022). El Legado Pedagógico de las Mujeres. Conversaciones con Consuelo Flecha sobre la Historia de la Educación Femenina. *Espacio, Tiempo y Educación*, 9(1), 257-270.

RUGNA, C. M. (2014). Feministas en sus zapatos: historiografía y enseñanza de la historia. *Clio & Asociados. La enseñanza de la historia*, 18, 216-231.






Escola Aberta  
de Formación Permanente

---

Universidade de Vigo



**Guía para a elaboración de traballos  
prácticos: conto sonorizado-musicado  
e práctica con MuseScore**

Área de Didáctica da Expresión Musical

---

**Profa. Lucía Casal de la Fuente**

# Índice

---

<b>0. Presentación</b>	<b>109</b>
<b>1. Primeira proposta: conto sonorizado-musicado</b>	<b>110</b>
Introdución	111
Procedemento	118
Orientacións de cara á avaliación	127
<b>2. Segunda proposta: práctica co soporte lóxico musical     MuseScore</b>	<b>131</b>
Introdución	132
Procedemento	137
Orientacións de cara á avaliación	114
<b>3. Conclusión</b>	<b>147</b>
<b>4. Referencias</b>	<b>149</b>



# 0.

## Introdución

Este documento recolle a descrición de dúas propostas de prácticas como posibles traballos a realizar nas aulas vencelladas á área de coñecemento “Didáctica da Expresión Musical”.

A primeira trata sobre a preparación dun conto sonorizado-musicado dirixido a crianzas, inicialmente para interpretar e presentar en rigoroso directo na aula. Sempre que sexa posible, faranse os esforzos necesarios para procurar levar esta actividade fóra dos lindes da nosa Facultade, en espazos con crianzas, para que a formación docente sexa a mellor posible.

A segunda céntrase na práctica cun soporte lóxico musical chamado MuseScore, que permite aproximarse á edición de partituras, á vez que ofrece oportunidades a docentes (tanto especialistas como non especialistas) de achegarse á composición de cancións, por medio das múltiples opcións que ofrece: copiar partituras, modificalas, escoitalas, editalas, exportar o seu audio, exportar a partitura en .pdf etc. Ademais, é un *software* de descarga libre e gratuíta, polo que pode ser recomendado ás familias e crianzas para explorar en traballar fóra do horario escolar.

As orientacións que se inclúen neste documento son froito da fundamentación, deseño, implementación e avaliación destes traballos logo da súa posta en práctica por vez primeira no curso 2021-2022, coa miña incorporación á UVIGO. Son froito tamén, por suposto, da reflexión sobre a miña propia práctica docente, sempre na procura da mellora.

Agardo que o que neste documento se recolle e o feito de teren a información por escrito reforce e complemente as explicacións de aula.

Bo traballo!



# 1.

## Primeira proposta: conto sonorizado-musicado

Organízanse en tres partes as orientacións para o traballo sobre a preparación dun conto sonorizado-musicado.

1. En primeiro lugar, na **Introdución**, contextualizaremos a necesidade e o valor que supón traballar con contos sonorizados-musicados dende a escola. É unha actividade que se ampara na normativa vixente, singularmente nos currículos oficiais galegos para educación infantil e para educación primaria. Estes argumentos sitúan esta proposta como unha actividade rica e con sentido na formación inicial de docentes.
2. En segundo lugar, no **Procedemento**, indícase como preparar o conto sonorizado-musicado, dende a súa escolla ata a presentación diante dun público. Ofrécense necesarias e concretas orientacións e recomendacións a ter en conta para facer unha boa preparación e non perder detalle na presentación do conto, así como variantes e alternativas de participación doutros públicos, alén do público infantil.
3. E en terceiro lugar, nas **Orientacións de cara á avaliación** expóñense unha serie de elementos en forma de pregunta que poderán ser obxecto de avaliación das presentacións dos contos sonorizados-musicados, de modo que o alumnado universitario poida saber de antemán que puntos vai ter en conta a docente para avaliar o traballo feito.



## Introdución

A primeira proposta de traballo que inclúe este documento consiste en acompañar con son e con música un conto escollido por vós. Para contextualizala debemos escudriñar as palabras chave “conto”, “sonorizar” e “musicar”. E por extensión, debemos tamén pararnos nos termos “son” e “música”. Imos comezar coa máis familiar: “conto”.

Como xa sabedes, un **conto** é unha “Narración de feitos fantásticos e aventuras que se contan de maneira oral, para entreter, ou por escrito, como un relato literario breve” (RAG, s.d.). Máis dificultade achamos para diferenciar “sonorizar” e “musicar”. Por suposto, ambos os termos se refiren a pór son a algo: podemos sonorizar ou musicar un ambiente, un filme, un momento dado, un sentimento... Porén, existen diferenzas entre eles. Para abordalos, comezaremos explorando os conceptos de “son” e “música”. Podemos comezar dicindo que o “son” é un concepto máis amplo que a “música”. O **son** defínese como a “Sensación percibida polo sentido do oído ao recibir as ondas sonoras producidas pola vibración dun corpo e fenómeno físico que dá orixe a esta sensación” e

tamén como a “Realización concreta dun fonema” (RAG, s.d.). A “**música**” enténdese como a “Arte de combinar os sons harmonicamente seguindo unhas determinadas regras”, a “Sucesión de sons combinados deste xeito”, e como a “Obra que se produce compoñendo os sons desa maneira” (RAG, s.d.). Polo tanto, trátase dunha combinación de sons que seguen certa orde e regras.

En liña co explicado até aquí ten lóxica afirmar que “sonorizar” implica unha acción máis ampla dentro da que se atopa a acción de “musicar”, que é máis concreta. “**Sonorizar**” é “Incorporar o son ás imaxes de [un filme]” (RAG, s.d.), ou tamén dun conto, como é o caso que nos ocupa. Significa tamén “Acondicionar [un lugar] con material de reprodución e difusión de son” (RAG, s.d.), isto é, pór sons ou material de son dispoñible nun ambiente, ou ambientar de forma sonora un lugar. E podemos dicir que “musicar” é incorporar música a imaxes (como por exemplo un cadro, unha fotografía...), situacións, textos (por exemplo, un poema, o que resultaría na composición dunha canción ou poema musicado, ou narración musicada)...

Neste marco encádrase a primeira proposta deste compendio de guías para a elaboración de prácticas de interese para a formación de futuro profesorado de educación infantil e primaria. Pero, cal é o interese e fundamentación do traballo de contos sonorizados e musicados nas aulas destas dúas etapas educativas?

Do currículo oficial galego para a **educación infantil** (*Decreto 150/2022*) destácase na descrición da CCL-Competencia en comunicación lingüística a valía dos contos como ferramenta de achegamento á cultura literaria. Ademais, na Introducción do Anexo II (o propio currículo das áreas), apúntase que nesta etapa dáse a “escoita das primeiras nanas, arrolos e contos no contexto cotián, un vínculo emocional e lúdico cos textos literarios” (p. 48012). Especificamente, os contos musicais figuran como contido a traballar no primeiro ciclo: “Nanas, arrolos e xogos de colo. Cantigas de roda. Contos musicais” (p. 48022). Destácase tamén neste *Decreto* que a oralidade é o instrumento máis relevante para os procesos comunicativos, isto é, para expresar experiencias, sentimentos, ideas e mesmo sentimentos ou emocións. No proceso do desenvolvemento da oralidade pártese de situacións nas que descubrimos sons e recoñecemos as fontes sonoras, para despois

avanzar cara ao desenvolvemento da lingua oral. A sonorización de contos, sen dúbida, favorecería estes procesos. Destaca o currículo que cómpre explorar as posibilidades sonoras, así como as expresivas dos instrumentos máis naturais que posuímos: a voz e o corpo, así como as doutros elementos externos cos que tamén podemos producir son, isto é, os obxectos e os instrumentos. Nel destácanse outros contidos a traballar nesta etapa como o “Recoñecemento da intención expresiva nas producións musicais e/ou sonoras” ou o “Descubrimento das propiedades sonoras dos obxectos cotiáns da súa contorna e dos instrumentos” (p. 48027).

Para a etapa de **educación primaria**, o *Decreto 155/2022* sitúa os contos, de xeito xeneralizado, xa non só como contidos “Coñecemento e lectura guiada de textos literarios sinxelos e de contos tradicionais como fonte de lecer e gozo persoal” (p. 49783), senón tamén como criterios de avaliación (exemplo do Bloque 5 -Educación Literaria-, da Área de Lingua Castelá e Literatura para o primeiro curso): “Apreciar o valor de textos literarios sinxelos (contos, lendas, fábulas, relatos) en calquera lingua como fonte de lecer e gozo persoal” (p. 49782). Como contidos, e xa máis en estreita relación co acompañamento de contos (a través de sonorizacións, por exemplo), atópanse, entre outros, a creación e dramatización de contos, así como as “estratexias para a interpretación acompañada e compartida das obras (contos, lendas e adiviñas) a través de conversacións dirixidas, valorando a diversidade cultural” (p. 49789). Sinálase tamén que debe traballarse a comprensión tanto global como específica, e a identificación das ideas máis importantes dos textos orais de diversos tipos, orixinados en fontes diferentes, como poden ser as gravacións, a escoita oral de contos ou os medios de comunicación. A “Iniciación a patróns elementais sonoros, acentuais, rítmicos e de entoación” é outro contido que aparece de forma repetida no currículo (p. 49831 e p. 49833) que, xunto cos citados anteriormente, pode e debe ser traballado con crianzas por medio da sonorización de contos. Máis especificamente desde a Área Música e Danza, seguindo as orientacións curriculares, o alumnado deberá explorar as diversas artes, disciplinas e linguaxes e técnicas sonoras e corporais para crear propostas inéditas. Os obxectos sonoros e os instrumentos caseiros, tamén chamados cotidiáfonos, son uns elementos fundamentais que se prestan para o apoio nos

procesos de sonorización de contos. Xustamente son os protagonistas nun dos contidos que se sinalan no currículo. Un potencial que vai ligado aos cotidiáfonos é a educación en valores que comportan, especialmente cando son construídos polo propio alumnado con material reutilizado. Este é outro contido que aparece dobremente citado no currículo: “Construción asistida de obxectos sonoros e instrumentos sinxelos con materiais da contorna, especialmente de reciclaxe, e exploración das súas posibilidades sonoras” (p. 49976 e p. 49979).

Cómpre salientar un dos focos singulares que comporta a realización desta práctica, que é a exercitación das **inflexións vocais** e o traballo coas **calidades vocais**.

Dunha banda, o *Decreto 150/2022* (currículo galego para a educación infantil) insiste na relevancia da corrección na articulación de palabras, na pronuncia clara, na emisión de sons vocais e no traballo das vocalizacións: “Utilización da linguaxe oral en situacións cotiás: primeiras conversacións con sons, vocalizacións e xogos de interacción” (p. 48020). A linguaxe musical enténdese como un medio para traballar a linguaxe oral e a súa estruturación, así como tamén o ritmo, a sensibilidade, o ton e, por suposto, a entoación. Na educación infantil débense garantir espazos e tempos para improvisar coa voz (por exemplo, realizando interaccións e exploracións vocais) e gozar dela, así como tamén do propio corpo ou dos xogos, tanto sonoros como motores. Algúns extractos que recolle o currículo arredor destas ideas son: “Exploración das posibilidades sonoras e expresivas da voz, do corpo, dos obxectos e dos instrumentos” (p. 48022); “Exploración das posibilidades sonoras, expresivas e creativas da voz e do corpo” (p. 48027), e

A creación dun ambiente de comunicación pracenteiro no que a voz, cantada ou narrada, oferta continuos modelos lingüísticos variados, correctos e de beleza literaria. O persoal da escola debe ser consciente do seu importante papel e ha de coidar dun xeito especial as súas interaccións comunicativas. (p. 48029)

Debemos fixarnos especialmente nesta última, porque nela faise énfase no persoal da escola, e deste parágrafo infírese a importancia que teñen os

modelos vocais provenientes das figuras adultas que traballan na escola. Estas son un referente para o alumnado. Máis concretamente, a persoa que se encargue da titoría dun grupo vai ser a mestra que pase máis tempo con el, polo que o modo en que respire, se mova e proxecte a súa voz será un modelo que adoita penetrar forte nas prácticas vocais do seu alumnado, quen reproducirá modos de comunicarse, de falar e, xa que logo, de usar a voz. Por este motivo, o modelo de uso vocal nas escolas infantís por parte do persoal da escola, especialmente da figura de titor/a de aula, debe responder a un modelo de boas prácticas baseado nun uso vocal correcto e saudable.

Doutra banda, o *Decreto 155/2022* (currículo galego para a educación **primaria**), tamén fai alusións á educación vocal e do canto. Por exemplo, sinala a abordaxe da respiración consciente, hixiene e corrección postural, necesarias para unha correcta e fluída fonación, con harmónicos e resonancia vocal. Cómpre practicar a lectura a viva voz, recorrendo ao uso de inflexións vocais ricas e variadas, acordes ao sentido e intención do texto que se está lendo. Isto etiquétao o currículo a través da palabra “entoación”, ao que engade a necesidade de que sexa adecuada, así como tamén o ritmo da lectura, a nivel cognitivo. A lectura (que pode ser dramatizada) individual de textos tanto literarios coma non literarios con velocidade, ton vocal e ritmo axeitados, aludindo explicitamente á lectura dramatizada, é unha das actividades que dan máis pé, inicialmente, a pór en práctica nas aulas de primaria, co fin de explorar diferentes calidades vocais, entoacións... e, ao fin e ao cabo, traballar a expresividade vocal como ferramenta comunicadora por excelencia. En conexión co mencionado, atópase a “Comprensión e expresión de mensaxes verbais e non verbais, especialmente xestos e ton de voz que incidan no significado da mensaxe que se quere transmitir” (p. 49876) e a “Práctica instrumental, vocal e corporal: aproximación á experimentación, exploración creativa e lúdica e interpretación a partir das súas posibilidades sonoras e expresivas” (p. 49976).

A variedade e riqueza no uso das diferentes calidades vocais, que iremos traballando nas sesións prácticas das materias da Área de Didáctica da Expresión Musical, axudaranos a abrir o abano de posibilidades para sonorizar o conto coa nosa voz: dende o uso da voz de cabeza, o “falsete”

ou o uso de tons máis graves, pasando pola imprescindible reprodución de onomatopeas coa nosa voz (aproveitando as calidades vocais que imos experimentar nas clases, especialmente coas exploracións vocais) ata a maior ou menor resonancia harmónica e potencia que podemos conseguir coa nosa voz.

Para entender en que consiste sonorizar contos, convídevos a explorar estes cinco exemplos:

- **Vídeo 1: “El caballero y su caballo”** (Producciones del Revés, 2020)
- **Vídeo 2: “El muñeco de la navidad”** (Angel Alsasua, 2019)
- **Vídeo 3: “A galiña roxa”** (Música Musica, 2017)
- **Vídeo 4: “Conto sonorizado”** (Ana Lopez, 2019)
- **Vídeo 5: “O grilo e a borboleta”** (Bianca Cavallieri Blasque, 2021).

Imos analizalos.

- **No Vídeo 1** temos ao inicio unha breve explicación dos materiais que nos fan falta para sonorizar. Porén, no desenvolvemento do conto apréciase música de fondo e non executada en directo, así como tamén algún son gravado previamente, como o rinchar do cabalo, que se lanza no medio da sonorización varias veces. Isto non é exactamente o que pretendemos nesta práctica. O que pretendemos é sonorizar e musicar en directo, sen gravacións.
- **O Vídeo 2** resulta moi interesante pois a sonorización realízase integramente en directo. Ademais, nela participan crianzas e persoas adultas, no contexto dunha actividade na que tamén participan familias.

- **No Vídeo 3** non se pode ver a sonorización en directo. En todo caso, ao igual que no Vídeo 1, aparece unha gravación de fondo que pouco ten que ver co argumento e secuencia do conto, polo que ao meu entender, non está en harmonía coa historia.
- **O Vídeo 4** é unha sonorización en directo feita moi probablemente por futuro profesorado que se atopa cursando a súa formación inicial.
- **O Vídeo 5**, o máis longo, consiste nunha sonorización dun conto cun compoñente musical, isto é: trátase dun conto sonorizado-musicado, o que realmente se pretende neste traballo práctico. Malia que o obxectivo principal é sonorizar un conto, tamén se vos pedirá que este, ao menos, inclúa unha canción interpretada en directo, que pode ser cantada, tocada, percutida... A idea é que o conto non sexa tan só sonorizado, senón tamén musicado, aínda que o compoñente musical sexa proporcionalmente menor que o sonoro.

Para profundar sobre o uso de contos sonorizados na formación inicial de mestras e mestres podedes consultar a publicación de Gillanders et al. (2018).

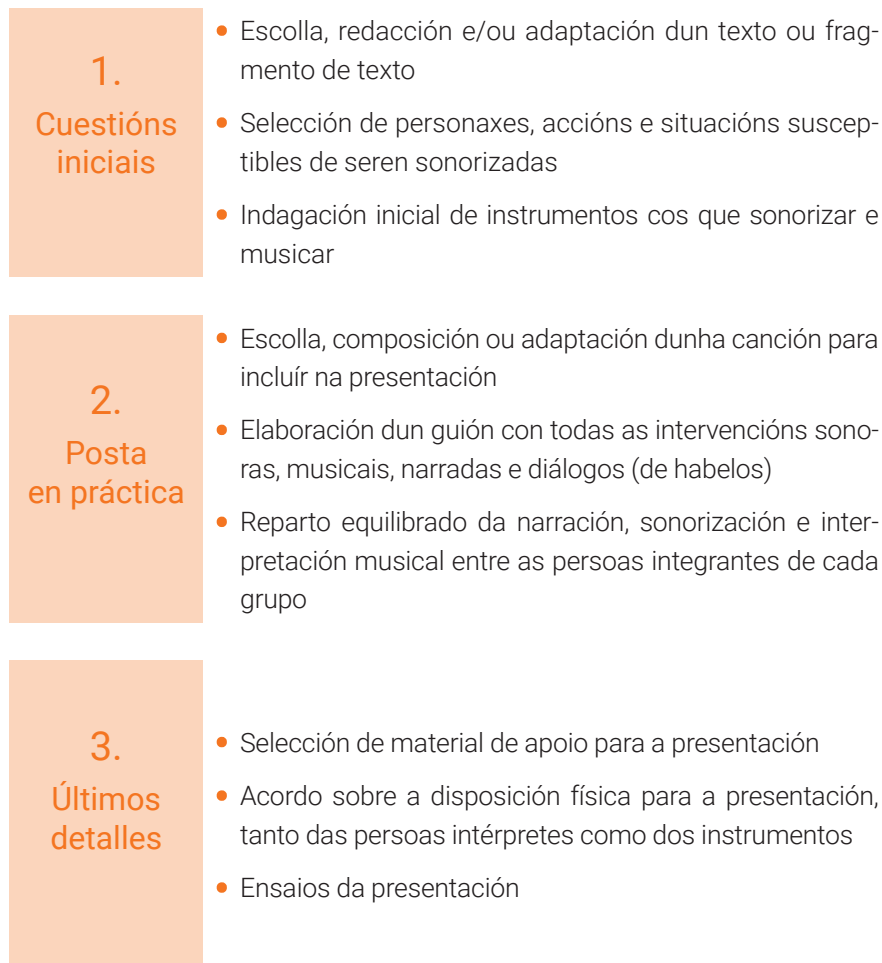


## Procedemento

Na Figura 1 ilústrase de modo resumido o proceso recomendado para sonorizar e musicar un conto tal e como se propón neste traballo. Deseguido explícase con detalle a proposta organizativa de cada unha das fases.

## Figura 1

### *O proceso de preparación dun conto sonorizado-musicado*



O primeiro paso que temos que dar para sonorizar un conto é escoller o texto. Pode ser tanto un conto existente, como un conto inédito (isto é, inventado por vós), como un conto adaptado en base a un existente, isto é, con variantes da trama que vós podedes realizar. Non obstante, é preciso que teñades o texto escrito. Unha vez o teñades, debeses levalo

a clase o día que indique a docente: pode estar impreso, podédelo ter no móbil, nun portátil, nunha tableta... como prefirades. Pero todas e cada unha das compoñentes do grupo debes ter unha copia do conto, no soporte que cada un/ha prefira. Hai que ter en conta que neste primeiro paso o texto está en formato borrador, porque até que o empecemos a sonorizar e musicar, e a ensaiar, non sabemos canto de longo debe ser.

### Algunhas indicacións básicas a ter en conta:

1. A duración da exposición do conto sonorizado-musicado debe axustarse a unha **duración duns 5 minutos** (nin menos de 4 nin máis de 6). Para asegurar a exactitude desta medida, é moi relevante o ensaio en grupo e a práctica da sonorización tanto nos tempos que se dedicarán na clase a tal cometido coma en horarios fóra das aulas regulares da materia, segundo cada grupo estime oportuno. Por iso se resaltou anteriormente que a extensión do texto do conto inicial pode necesitar un axuste en función dos ensaios do conto para adecuarse á duración requirida. En todo caso, cómpre ter en conta que a historia non pode cortarse de calquera maneira: o conto debe ter un sentido e fío condutor que permita ao público seguilo e entender o que se está contando.
2. Todos os contos deberán ter algunha parte narrada, pero esta parte non a asumirá só unha persoa: **todas as persoas dos grupos tedes que narrar ao menos algunha parte**, polo que cómpre que vos organicedes ben. Isto fundaméntase en que todas as persoas do grupo teñen que ter a oportunidade de narrar e de aprender a narrar a través dos ensaios que se farán do conto en clase e das indicacións que a docente fará co fin de mellorar as inflexións vocais, así como a expresión vocal para a voz narrada.
3. Atención especial requiren as **coincidencias sonoras**. Como norma xeral, debemos evitar sonorizar cando algunha voz está intervindo (ben

sexa narración ou diálogo) para evitar que o son distraia a atención da mensaxe e viceversa. Se sonorizamos mentres está intervindo unha voz, cómpre que a sonorización se execute a un volume xusto para que se escoite á vez que permita que a voz á parte de escoitarse se entenda. Isto é absolutamente relevante porque non podemos perder de vista que fundamentalmente estamos contando un conto, e a sonorización non debe desvirtuar a historia que estamos contando.

4. A proposta práctica que tedes que realizar consiste en sonorizar e musicar un conto. Polo tanto, ten que ter un compoñente musical, o que quere dicir que **ao menos debe incluírse unha canción**, ben tocada, ben cantada, ou tocada e cantada á vez. Por suposto, tedes liberdade para escollela e incluila no momento do conto que decidades. Tamén podeades decidir libremente quen fai que: quen toca, quen canta (de ser o caso). E tanto pode ser unha canción existente como unha inédita, que compoñades para a ocasión. Por suposto, recorrede a min para calquera dúbida que vos xurda ao respecto: eu podo axudarvos a sacar o ritmo, ou as notas dunha melodía... que coñecedes pero que non sabeades/podeades localizar nun instrumento.

Deseguido danse algunhas indicacións a ter en conta para a preparación, os ensaios e a posta en escena.

#### Para as partes narradas e os diálogos:

1. Respirade, vocalizade, lede amodo: facede pausas e descansos nas comas e nos puntos... estes silencios son absolutamente necesarios para o público, pois permiten dar tempo para ir dixerindo e seguindo o fío da historia que estades a contar.
2. Facede inflexións vocais: entoade para expresar o que estades a contar (tentade metervos na historia para vivila e expresala o mellor posible), xogade coas diferentes calidades vocais.

3. Utilizade voces diferentes para os diálogos (de habelos): cada persoa debe ter unha voz que o poida identificar ben. Unha mesma persoa pode facer de diferentes personaxes pero, en boa lóxica, debe usar tons de voz diferentes.
4. Recoméndase que unha mesma persoa non use a voz como narrador/a ou en diálogos ao mesmo tempo que sonoriza cun obxecto sonoro ou cun instrumento, pois iso pode desviar a atención dalgunha das dúas tarefas (voz vs. obxecto sonoro/instrumento).
5. Non cortedes o sentido lóxico das oracións para meter unha sonorización: sonorizade polo fondo ou esperade a sonorizar unha vez rematedes a oración ou frase con sentido completo.
6. Salvo excepcións contadas, non se recomenda sonorizar durante os diálogos posto que, de habelos, comportan momentos que requiren dunha atención especial, polo que precisamos escoitalos ben para ser quen de seguir o fío da historia.

#### **Para as sonorizacións:**

1. Recordade que se valorarán os sons, non os movementos, a non ser que algún movemento sexa necesario efectualo porque produza algún son que se aproveite para sonorizar.
2. Unha vez usado un obxecto/instrumento para sonorizar, pousádeo con tino (no chan, nunha mesa, nunha cadeira... quizais cuberta por unha manta ou esteira para amortecer o son) co fin de que non se escoite como o pousamos, a non ser que precisemos que se escoite porque ese son tamén fai parte da sonorización.
3. Tede todo preparado e claro para non dubidar nas intervencións das sonorizacións, de modo que a presentación sexa dinámica e fluída.

## Para a intervención musical:

1. Recoméndase que unha persoa do grupo dea a entrada nas cancións e/ou guíe as diferentes intervencións (se as houbera), para ir todas as persoas a unha en canto a tempo, ton... é importante que vaiades en sincronía.

Durante os ensaios podedes probar a gravarvos en vídeo. Poder vervos e escoitarvos axudaravos a detectar o que debedes mellorar, a modo de autoavaliación. Lembra de que **todas e todos debedes usar a vosa voz na presentación do conto e que todas e todos debedes sonorizar e musicar**. Se é preciso, intercambiade os papeis: facede quendas para narrar etc. A presentación debe facerse en directo: non se permiten as gravacións, todos os sons (vocais, instrumentais...) que acompañen o conto deben executarse en directo, así como a intervención musical.

Por suposto, na presentación **podedes apoiarvos en apuntes** pero recoméndase que ao menos de cando en cando levantedes a mirada e olledes o público, para que este enganche e se meta na historia o máximo posible. Resulta fundamental mirar as crianzas aos ollos cando lles contamos historias. O feito de non levantar a cabeza do texto non luce para presentar un conto en directo. Secasí, non se recomenda que levedes os apuntes no teléfono móbil, pois adoita ser un aparello ben pequeno como para ir seguíndoos na presentación en directo, o que podería provocar a vosa incomodidade durante a representación. Aconséllase que se leven impresos ou en dispositivos de maior tamaño aínda que non moi pesados (como unha tableta) e se coloquen en atrás, dos que dispomos na aula. Con todo, debedes ter moi presente que o feito de levar algún apoio para a narración ou as anotacións das sonorizacións a modo de guión, non exime de levar a presentación ben ensaiada. A máis práctica, máis seguridade á hora de realizar presentacións.

Contaredes con **catro sesións duns 20-30 minutos de duración** cada unha delas dentro das sesións prácticas da materia para preparar a presentación do conto. Se durante estas sesións non vos dera tempo a prepararalo, debedes entón dedicarlle tempo fóra das aulas presenciais. O traballo

estrutúrase como segue, arredor dos seguintes obxectivos para cada unha das sesións:

### Sesión 1:

- Decidir que personaxes, situacións, accións... se poden sonorizar e con que instrumento (voz, corpo, obxectos sonoros, instrumentos musicais...) se poden acompañar.
- Explorar os recursos que hai na aula dos que nos podemos valer para sonorizar.

### Sesión 2:

- Seleccionar os recursos que hai na aula dos que nos podemos valer para sonorizar.
- Marcar no texto as partes que se van sonorizar, con que instrumento (voz, obxectos sonoros, instrumentos musicais...).
- Decidir en que momento da historia se interpretará unha canción e que canción será.
- Repartir entre as persoas integrantes do grupo das diferentes partes narradas, as sonorizacións e o papel que vai desenvolver cada persoa na interpretación musical.
- Comezar a ensaiar, controlar o tempo que leva desenvolver cada parte para conseguir que a presentación se axuste o máximo posible á duración estipulada.

### Sesión 3:

- Continuar cos ensaios, controlando o tempo que leva desenvolver cada parte para conseguir que a presentación se axuste o máximo posible á duración estipulada.

- Decidir que material de apoio imos precisar para a presentación: unha mesa, unha cadeira na que pousar os instrumentos, atrás...
- Decidir como nos imos colocar fisicamente para facer a presentación e como imos dispor os instrumentos, para telos á man.

#### Sesión 4:

- Ultimar os detalles e ensaiar para a presentación, que será na seguinte sesión, cuestión que se concretará en clase.

É importante ter en conta que acadar ou non os obxectivos en cada sesión dependerá do ritmo de cada grupo de traballo, polo que os obxectivos poden verse trasladados de sesión segundo cada caso.

Como últimos detalles, cómpre salientar que, como práctica de aula no contexto da formación universitaria, este conto presentarase en clase e o alumnado universitario será o protagonista. Así a todo, de ter **oportunidade de realizar unha sesión de contos sonorizados e musicados con crianzas**, teriamos fundamentalmente dúas opcións: poderíamos ou ben representarllelos tal cal, ou ben facelas partícipes do proceso de sonorizar e musicar os contos.

No primeiro caso, debemos ter moi en conta que o contacto visual coas crianzas é absolutamente vital: se non levantamos a vista do conto ou do noso guión ou apuntamentos durante a representación, é moi fácil que desconecten e non sigan a historia, ata o punto de despistarse e/ou perder o interese na actividade. Pola contra, se as miramos, é máis doado que conecten e incluso que poidamos transmitir moito mellor a intención do que estamos contando, os sentimentos que pretendemos facerlles chegar coa historia etc. Isto adoita ser así para calquera público para o que presentemos os contos.

No segundo caso, cada persoa do grupo podería xuntarse cunha ou dúas crianzas, dedicarlle uns minutos a explicarlles os instrumentos, obxectos ou calidades vocais que se van usar para sonorizar e musicar e en que momento convidándoas, polo tanto, a participar do conto sonorizado-musicado. Por suposto, tamén se lles ensinaría a propia canción ou cancións que van ter lugar ao longo do desenvolvemento do conto para que, no momento en que toque interpretala, poidan tamén participar.

Trataríase entón de tornar o conto sonORIZADO-MUSICADO de expositivo a participativo. Se tiveramos a oportunidade de realizar unha sesión máis longa, sería incluso aínda máis interesante que as propias crianzas puideran decidir o conto (ou mesmo inventalo) e tamén decidir como sonORIZAR cada parte, coa nosa guía, se a precisaran etc. Outra opción sería realizar esta actividade facendo partícipes tamén ás familias etc.





### Orientacións de cara á avaliación

Deseguido amósase un exemplo de orientacións de cara á avaliación, que pode ser modificado pola docente. Neste caso, informará dos cambios e compartirá as novas orientacións de cara á avaliación co alumnado para coñecemento deste.

## ***Orientacións de cara á avaliación: conto sonorizado-musicado***

---

Nome do grupo: .....

Título do conto: .....

O apartado **1** conta ata **3 puntos** | O resto de apartados conta ata **1 punto** cada un deles

### **1. TRABALLO NA AULA. APROVEITAMENTO E ACTITUDE:**

- Aproveitou o grupo o tempo de traballo na aula?
- Mostrou o grupo unha actitude favorable de traballo na aula para a realización desta práctica?

### **2. VOCES: DINÁMICA, VOCALIZACIÓN E INFLEXIÓNS/CALIDADES VOCAIS**

- Presenta o grupo as voces con dinamismo?
- Hai momentos de dúbida na intervención das voces?
- Enténdense ben todas as intervencións vocais (narración, diálogos...)?
- É o volume usado suficiente para seguir o fío do conto?
- Usa o grupo variadas inflexións e calidades vocais?
- É monótono o ton usado polo grupo?

### **3. NARRACIÓN**

- Ten sentido o texto escollido?
- Preséntase unha narración fluída, con oracións e frases con sentido completo, sen cortalas nin interrompelas inxustificadamente?

#### 4. VOLUME DAS VOCES vs. SONORIZACIÓNS

- É axeitado o volume das sonorizacións que decorren mentres se está narrando ou desenvolvendo algún diálogo (de ser o caso)?

#### 5. FLUIDEZ, DINÁMICA, ACTITUDE, COORDINACIÓN NA EXPOSICIÓN. COIDADO NO USO DE OBXECTOS/INSTRUMENTOS

- É o grupo quen de facer unha exposición fluída, dinámica e coordinada?
- Narran, cantan/tocan todas as persoas do grupo nalgún momento da presentación?
- Transmite o grupo unha actitude activa positiva e comprometida no decorrer da presentación?
- É o grupo quen de usar os obxectos/instrumentos para sonorizar sen interromper momentos de narración, de diálogo...?

#### 6. MÚSICA

- En caso de ser cantada: é o grupo quen de entoar a canción? É posible discernir a melodía?
- En caso de haber acompañamento: é o grupo quen de acompañar axeitadamente a canción?
- En caso de tocar/cantar ao unísono: é o grupo quen de interpretar a canción en sincronía?

#### 7. SENTIDO DA MÚSICA E DAS SONORIZACIÓNS

- Teñen sentido a música e as sonorizacións incluídas na exposición e acompañan a trama da historia que se conta?

## 8. AXUSTE Á DURACIÓN (5 minutos):

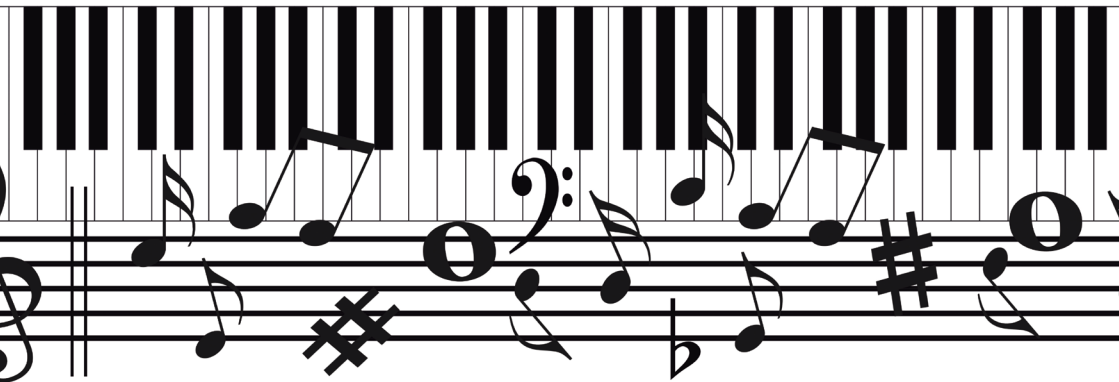
- Axústase o grupo á duración da presentación?



## 2.

### Segunda proposta: práctica co soporte lóxico musical MuseScore

Organízanse en tres partes as orientacións para o traballo sobre a práctica con MuseScore. En primeiro lugar, na **Introdución**, expóñense as posibilidades que ofrece MuseScore, tanto para docentes especialistas en educación musical coma xeneralistas (tanto de infantil coma de primaria), e explicaranse as vantaxes do traballo con este *software*. Estes fundamentos sitúan esta proposta de traballo práctica como unha actividade que anima a profesorado xeneralista a usar máis a música nas súas aulas e a perderlle o medo á linguaxe musical, no caso de non teren contacto con ela ou non teren unha formación musical de base. En segundo lugar, no **Procedemento**, indícase detalladamente o que se solicita nesta práctica, organizado por sesións con obxectivos concretos para cada unha delas. Detállanse as orientacións específicas para desenvolver con éxito o traballo, malia que as dúbidas concretas co uso deste soporte lóxico poderán sempre resolverse nas aulas ou coa axuda dos titoriais e manual do que dispón MuseScore. E en terceiro lugar, nas **Orientacións de cara á avaliación** ofrécense unha serie de elementos en forma de pregunta que poderán ser obxecto de avaliación desta práctica. Resulta de utilidade para o alumnado tela de antemán, a modo de *checklist*, para ter sempre presente e non perder de vista ningún dos puntos que serán tidos en conta para avaliar o traballo realizado.



## Introdución

A segunda proposta de traballo que se expón neste documento consiste en compoñer unha breve canción, pórllle texto e dixitalizala, é dicir, pasala a partitura con MuseScore (soporte lóxico musical), que nos permitirá tamén a súa exportación a arquivo (.pdf) e a arquivo de audio (.mp3). Pero antes de comezar, e para familiarizarnos co programa, dareivos a cada grupo unha partitura dunha canción breve para que a pasedes a partitura en MuseScore. Ao rematar, xa teremos tido unha pequena aproximación ao funcionamento e manexo do programa, polo que posteriormente abordaremos a tarefa da composición con máis soltura.

Por que con **MuseScore**? Escollemos MuseScore por un mínimo de dous motivos. Primeiro, porque MuseScore é *software* libre, polo que é de descarga gratuíta e de libre uso. Por este motivo é bastante usado nas esco-

las, de modo que nin os centros nin as familias teñen que pagar por usalo, democratizando o acceso ás tecnoloxías da aprendizaxe a todo o mundo que dispoña, iso si, dun dispositivo para usalo, como un ordenador ou unha tableta. E segundo, trátase dun programa de edición de partituras de fácil uso, bastante intuitivo, polo que se fai accesible para todas as persoas que contén cun mínimo de destreza dixital e manexo de ordenadores e/ou tabletas. Secasí, existe outro soporte lóxico que dispón das funcións que nos permite executar MuseScore. Se queredes exploralo, podedes botar un ollo á entrada escrita por Camino (2012) no blog educ@conTIC.

Neste punto podemos preguntarnos cal é a necesidade ou a lóxica de traballar con este programa específico de música cando na Facultade de Educación e Traballo Social do Campus da Auga (Ourense, Universidade de Vigo), non formamos, polo de agora, docentes especialistas en educación musical. Pois ben, o razoamento parte de que, aínda sendo o grao que estades cursando de corte xeneralista (polo que se vos está preparando para ser mestras e mestres xeneralistas de educación infantil e primaria), **cómpre que aprendades a usar a música como recurso transversal para as vosas aulas**. Por iso tedes unha materia vencellada á expresión musical no voso plan de estudos, porque na vosa formación inicial necesitades “empaparvos” de ideas e experiencias musicais para usar na aula, malia non serdes docentes especialistas en educación musical. A música, como ben é coñecido de todo o mundo, é un recurso de gran valor e utilidade para a educación integral das persoas. Dela pode sacarse gran proveito, xa non só como apoio aos procesos de ensino-aprendizaxe, senón tamén como elemento que proporciona beneficios a nivel social, educativo, psicolóxico, fisiolóxico e, como non, a nivel cultural e musical. Por estes e outros múltiples motivos, non pode faltar nas escolas. Cómpre, especialmente dende a escola pública, garantir momentos de actividades que fomenten a expresión musical das crianzas, porque a escola é o único espazo ao que as crianzas están obrigadas a asistir. Se dende a escola garantimos a experiencia musical, garantimos que todas as crianzas teñan oportunidades de vivila. Por iso o profesorado xeneralista non debe fuxir da música por non ter unha formación musical sólida. Todo o contrario: debe aferrarse e valerse dela para lograr

unhas aulas máis dinámicas, fluídas, alegres... o que enriquece os ambientes de aprendizaxe e as coreografías didácticas de aula, derivando na ganancia en calidade da actuación docente.

Pero, que pasa se non sabedes ler música? Inicialmente, non pasa nada. O que tedes que pensar é que a vosa especialidade como mestras e mestres de infantil e primaria son, efectivamente, estas dúas etapas educativas. E **o que debedes é traballar de forma interdisciplinaria**, onde a música se combine coa lingua, brinque coas matemáticas, coa contorna, coas rutinas... Hai cabida en todas as áreas curriculares para a música, por iso debemos aproveitar o seu potencial. Entón, como solucionamos o da lectura? Coa tecnoloxía. Poñamos por caso que imos a un curso de formación continua, no que cantamos e tocamos cancións e non dispoñemos dos audios pero si das partituras. Pois ben, quizais tempo despois non recordemos todas esas melodías e harmonías. Pero tendo as partituras, e aínda non sabendo delas ben, hai solución: pasalas a algún programa de edición de partituras que nos permita, posteriormente, extraer o seu audio. MuseScore permite importar partituras, o que significa que o programa nolas transcribe, pásaa a partitura editable. Pero sempre cómpre revisar que as pasou ben. Tamén podedes pasalas vós a MuseScore. Isto implicará copiar a partitura no programa, asegurarnos de inserir ben todos os símbolos ben colocadiños (clave, armadura, tipo de compás, figuras, notas, alteracións -de habelas-, etc.). Unha vez a teñamos, o propio programa deixaranos reproducir a melodía ou harmonía que copiamos. Se detectamos que non soa como lembramos, sempre podemos revisar e asegurarnos de que copiamos todo tal e como vén na partitura e corrigir, de ser o caso, e modificar directamente no arquivo .mscz (arquivo en formato MuseScore, que só podemos abrir se temos descargado o MuseScore no dispositivo dende o que o queremos abrir). Unha vez a teñamos, resulta moi útil exportala en formato .mp3 (así podemos reproducila en ordenadores que non teñan necesariamente o MuseScore instalado, nos nosos móbiles...). Tamén podemos exportar a partitura a formato .pdf para enviar, compartir co alumnado e/ou familias, fotocopiar etc. Porén, non podemos perder de vista que a partitura debe conter os datos da autoría, coas debidas referencias (a fonte dende a cal accedemos a ela). Se non os temos,

aínda podendo usala en clase, non se recomenda compartila, porque poderíamos estar violando dereitos de autoría e de difusión da composición.

Unido a isto, **podemos crear as nosas melodías a través da experimentación**. Abrimos un arquivo novo en MuseScore, seleccionamos o tipo de partitura que queremos, tipo de compás, a tonalidade, os instrumentos que queremos incluír... E aínda que non entendamos moito disto, non importa, estamos experimentando! Non obstante, persoalmente recomendo que inicialmente só experimentedes con melodía e só cun pentagrama (ou sexa, unha voz). E tamén recomendo que esa voz a configuredes para soar como piano cando a reproduzades pois, ao meu entender, o son que asocia MuseScore ao piano é un son máis limpo que o que ten programado para ser asociado ás voces humanas. Mais isto é algo que podedes cambiar en calquera momento. En todo caso, comezades a introducir figuras na altura do pentagrama que desexedes e, cando teñades dous compases, por exemplo, dádeslle a reproducir a melodía que escribistes e vedes como soa. E a partir de aí modificades, ou seguides compoñendo... sen prexuízos.

É conveniente que vos deixedes levar polo voso instinto musical (que o tedes) e polo que vos pide o oído: **todos e todas somos máis musicais do que pensamos!** E unha vez teñamos a melodía (cuns 8 compases sería suficiente), podemos probar a agregarlle un texto. Se pretendemos darlle un enfoque psicopedagóxico á canción (isto é, se a compoñemos para usar nas nosas aulas con crianzas) é importante que fagamos coincidir os acentos das palabras da lingua na que está o texto cos acentos musicais (rítmicos, métricos) que van (salvo excepcións e que na partitura se indique algún cambio de acentuación natural) no primeiro tempo de cada compás. Isto vai en liña coa prosodia (ou sexa, a correcta acentuación e pronunciación) do texto que queiramos meterlle (que pode ser inventado ou extraído dalgún poema, por exemplo). **Os acentos musicais** (tempos fortes e/ou semifortes da partitura) deberán entón coincidir cos **acentos de intensidade** (sílabas tónicas das palabras da letra dunha canción) nas cancións que se compoñen con intención educativa, especialmente se van dirixidos ao público infantil, porque é na infancia cando adquirimos a linguaxe progresivamente e aprendemos a expresarnos e a comunicarnos.

Pouco sentido ten que nas actividades de lingua galega se insista en que “gato” se acentúa na primeira sílaba, se unha canción que usamos na aula fai coincidir o acento musical na segunda, obrigando a cantar e a pronunciar “gató”. É, realmente, unha incoherencia pedagóxica que se pode salvar, porque é posible cambiar a métrica ou adaptar as letras das cancións para que se tornen coherentes coa lingua na que estamos cantando. Malia todo, cómpre facer unha aclaración ao respecto deste comentario en vinculación coas cancións tradicionais.

Existen moitas cancións, como algunhas tradicionais (que poden e deben ser traballadas con crianzas), que inclúen incoherencias entre os acentos musicais e de intensidade das palabras, facendo caer en acento musical sílabas que, na palabra á que pertencen, non se acentúan. Por iso, se é o caso, é necesario aclarar ás crianzas que certas composicións ás veces inclúen estas diferenzas nos acentos. Isto pode ser debido a que quen as compuxo fixo unha melodía que entendeu que era de calidade ou que lle gustaba, á cal debeu meter un texto que posiblemente non se podía cambiar (ou non se quixo cambiar). Polo tanto, estas discordancias nos acentos musical e de intensidade veñen motivadas polo feito de que as persoas compositoras ás veces prefiren “sacrificar” e arriscarse e que figuren na composición, a ter que cambiar o ritmo, por exemplo. Por veces isto tamén ocorre cando, querendo facer coincidir ámbolos dous tipos de acentos, a letra queda moi apertada ou de difícil dicción para quen a vai cantar, polo que nestes casos adoita recorrerse á estratexia de trasladar o acento de intensidade a outra sílaba á que inicialmente non lle correspondería levalo.



## Procedemento

A Figura 2 sintetiza o proceso aconsellado para realizar esta proposta de traballo co soporte lóxico musical MuseScore. Xusto a continuación detállase de xeito pormenorizado a proposta organizativa de cada unha das fases a seguir para completar a práctica.

## Figura 2

*O proceso de desenvolvemento da práctica con MuseScore*



Para familiarizarnos co programa cómpre **descargalo** (MuseScore BVBA, 2022a) e instalalo no dispositivo no que vaiamos traballar con el. Pode ser tamén unha boa idea botar un ollo ao **manual** (MuseScore BVBA, 2022b) e aos **tutoriais** (MuseScore BVBA, 2022c) aínda que non é algo totalmente imprescindible. Podemos abrir o programa e ilo explorando e recorrer aos tutoriais e manual cando teñamos algunha dúbida concreta, sen máis.

Resumidamente, esta proposta práctica consistirá no seguinte.

Para comezar, eu como docente explicarei xeneralidades sobre o programa en clase, e entregarei na aula unha partitura impresa a cada grupo. Este deberá copiala nun arquivo .mscz para entrar en contacto con MuseScore, isto é, dixitalizala. Chamáremoslle a esta partitura, **partitura inicial**.

Para continuar, cada grupo deberá compor unha canción e pasala a partitura. Chamáremoslle a esta partitura, **partitura inédita**. Para compoñer a canción débense seguir as pautas da profesora.

Empezarase por escoller un texto (pode ser un poema) ou redactar un para musicalo. Pódese tamén comezar compoñendo unha melodía en MuseScore e logo buscarlle un texto (inventalo, escoller un existente) e pórlo á melodía. Neste último caso, como estamos traballando cunha partitura que é editable, se a melodía inicial que se compuxo (especialmente o ritmo) non cadra ben para meter o texto (de maneira que coincidan os acentos musicais -rítmicos, métricos- cos acentos de intensidade das palabras), sempre se pode cambiar o ritmo (meter algún silencio, cambiar de compás, cambiar as figuras...). Pero é importante que, xa que estamos traballando no contexto da formación inicial de futuras mestras e mestres, fagamos coincidir ámbolos tipos de acentos, pois o interesante é compoñer unha canción con sentido psicopedagóxico, alén de que esta posúa sentido musical. Para isto último, debemos ter en conta os exercicios feitos en clase de AA-V (Adestramento Auditivo-Vocal), cos graos das escalas, tendo en conta algunha cadencia estudada, fórmulas rítmicas etc., que nos poden orientar para compoñer unha canción que teña sentido psicopedagóxico-musical. E, especialmente cando compoñemos cancións pensadas para cantar, debemos ter en conta que a tesitura que mellor se adapta ás voces infantís está no intervalo de sexta maior  $D\acute{o}_3-La_3$  da escala central (escala 3) do sistema franco-belga. Con todo, ben é certo que especialmente nos últimos cursos de primaria a tesitura das crianzas amplíase, chegando algo máis agudo e algo máis grave. Esta última información pode completarse no capítulo de libro escrito por Casal et al. (2022) sobre o desenvolvemento vocal e do canto na infancia.

Dentro das sesións prácticas presenciais da materia contaredes con **catro sesións duns 20-30 minutos de duración** cada unha delas para traballar con MuseScore. Se durante estas sesións non vos dera tempo a rematar o traballo proposto, debeses entón dedicarlle tempo fóra das aulas presen-

ciais. O traballo estrutúrase como segue, arredor dos seguintes obxectivos para cada unha das sesións:

### Sesión 1:

- Entrar en contacto co programa: breves explicacións iniciais.
- Dixitalizar con MuseScore unha partitura impresa dunha canción breve que se entregará a cada grupo (partitura inicial).
- Entregar o arquivo dixitalizado en formato .mscz seguindo as indicacións para a entrega (forma de entrega e prazo), nomeado como segue: **NomeGrupo\_NomeCancion** (exemplo: **Axouxaeres\_EmeAma.mscz**).

Importante! Para evitar arriscarse a perder o traballo feito facede varias copias dos arquivos sempre.

### Sesión 2:

- Rematar e entregar a dixitalización da partitura comezada na Sesión 1, se non se rematou en tal sesión.
- Comezar a compoñer o ritmo e a melodía da canción inédita que imos compoñer. Se dá tempo, pórllle letra.

### Como compoño unha melodía?

Quizais pode servos útil comezar por algún ritmo (sen pensar na altura de cada figura, ou sexa, sen pensar na melodía da canción). Se non se vos ocorren ritmos, podedes botar un ollo ás partituras rítmicas de Ottman e Rogers (2011): só *Section 1* e *Section 2* (pp. 3-5 do libro; pp. 27-29 do PDF). Tamén valería calquera das partituras rítmicas das páxinas iniciais deste libro, a modo de inspiración. Recoméndase que as copiedes e logo as modifiqueades (eliminando e/ou engadindo algún silencio, cambiando figuras...) para facelas propias.

Co ritmo escrito, xogade coas alturas, moveade as figuras a diferentes alturas no pentagrama, e escoitade como soa o que estades probando. Fixádevos en que o que compoñades teña sentido psicopedagóxico-musi-

cal. Para iso revisade os apuntamentos e conceptos vistos nos exercicios de fonación feitos nas sesións B (prácticas) da materia, especialmente os vocalizos e os AA-V (Adestramentos Auditivo-Vocais), como as cadencias, o grao conxunto, o grao disxunto ou salto...

Tamén podedes partir dunha canción coñecida, pasala a MuseScore, e modificala para facela propia (modificar o ritmo, cambiando figuras, engadindo/eliminando silencios, modificando as alturas das notas...).

Nunca esquezades ir escoitando o que estades compoñendo. Mesmo se considerades que non sabedes música, o voso oído é máis musical do que pensades. Fiádevos da vosa intuición: esta indicarvos se a melodía ten sentido pedagóxico-musical.

### **A canción debe cumprir as seguintes características:**

- Ritmo sinxelo: só uso de brancas, negras, corcheas, semicorcheas e os seus respectivos silencios.
- Tipo de compás: 2/4, 3/4, 4/4 ou 6/8.
- Número de compases: mínimo 8; máximo 16.

### **Á hora de crear o arquivo .mscz da partitura non esquezades incluír:**

- O título da canción.
- O nome das persoas que a compuxestes.
- O nome da autoría da letra (só se é diferente á autoría da melodía)..
- O texto da canción, isto é, a letra.
- O tempo, para que se saiba como de “rápido” ou “lento” debe interpretarse a composición.

A letra podédela inventar ou mesmo podedes tomala dalgún poema, por exemplo. Podedes investigar os textos de poetas locais, ou da persoa á que

dediquen o Día das Letras Galegas do ano en curso, ou mesmo da muller á que dediquen o Día das Galegas nas Letras do ano en curso. Para isto último cómpre revisar a información do Colectivo A Segá (A Segá, 2022).

Como engadir a letra? Picade na nota na que empeza o texto e seguidade a seguinte ruta: > Engadir > Texto > Letra.

Así, poñédeslle á partitura o texto ou fragmento de texto escollido. É absolutamente fundamental que respectedes a **prosodia**, isto é, a correcta acentuación (en lóxica coa pronunciación) das palabras, en harmonía coa lingua na que se encadran. O que tedes que conseguir é **que os acentos musicais (rítmicos, métricos) coincidan cos acentos de intensidade das palabras** que estamos musicando. Isto xustifícase en que non debemos nunca perder de vista que o que buscamos é que a canción teña congruencia psicopedagóxica e respecte a correcta acentuación inherente á lingua na que está escrita a letra da canción.

Neste punto pode ser que vos debades enfrontar a algunha dificultade, porque quizais a melodía que compuxestes inclúe un ritmo que non vos casa moi ben co texto que tedes que meter, especialmente cos acentos. Pois ben, neste caso debedes lembrar que estades traballando cun arquivo editable. Isto implica que en calquera momento podedes cambiar o ritmo e/ou melodía que inicialmente estableceste en función das necesidades que observeades nesta fase de composición na que vos atopades. Se fora necesario, incluso podedes adaptar o texto.

Tede sempre presente que, á parte da axuda do profesorado na aula, dispoñedes dun manual (ver MuseScore BVBA, 2022b) e de tutoriais (ver MuseScore BVBA, 2022c) para saber como usar MuseScore e resolver dúbidas puntuais que vos vaian xurdindo segundo ides usando o soporte lóxico.

### Sesión 3:

- Retocar a canción inédita (de ser necesario) e pórllle letra se non se puido facer na sesión anterior.
- Pensar na utilidade didáctica da canción composta para traballar de forma interdisciplinaria na aula con ela.

Este obxectivo pretende que profundedes no seo do voso grupo de traballo sobre o uso da canción composta en situacións de ensino-aprendizaxe nas que pode-

des vervos no futuro: para que e como a poderiades usar? Esta reflexión pode inspirarvos para o deseño de propostas didácticas arredor da canción composta, a pór en práctica quizais durante o Prácticum, a usar noutros traballos académicos da vosa formación inicial ou mesmo cando comeceades traballar.

#### Sesión 4:

- Ultimar detalles da composición.
- Exportar o audio da canción composta en .mp3 e exportar a partitura da canción en .pdf.
- Entregar a canción en 3 formatos diferentes: .mscz, .mp3 e .pdf seguindo as indicacións para a entrega (forma de entrega e prazo). Nomeade os arquivos como segue:
  - NomeGrupo\_NomeCancion.mscz
  - Exemplo: Axouxeres\_oSol.mscz
  - NomeGrupo\_NomeCancion.mp3
  - Exemplo: Axouxeres\_oSol.mp3
  - NomeGrupo\_NomeCancion.pdf
  - Exemplo: Axouxeres\_oSol.pdf
- Avanzar na utilidade didáctica da canción composta para traballar de forma interdisciplinaria na aula con ela.

Cómpre non deixar de ter presente que o cumprimento dos obxectivos propostos para cada sesión vai depender do ritmo de cada grupo de traballo, polo que cada grupo pode trasladar os obxectivos entre as catro sesións de traballo segundo as súas necesidades.

Opcional e voluntariamente, se a algún grupo lle sobrase tempo, podería compoñerse un breve acompañamento para instrumentos de percusión de altura determinada (PAD) e indeterminada (PAI).



## Orientacións de cara á avaliación

Deseguido amósase un exemplo de orientacións de cara á avaliación, que pode ser modificado pola docente. Neste caso, informará dos cambios e compartirá as novas orientacións de cara á avaliación co alumnado para coñecemento deste.

## *Orientacións de cara á avaliación: práctica con MuseScore*

---

Nome do grupo: .....

Título da canción .....

O apartado **1** conta ata **3 puntos**. | O apartado **2** conta ata **2 puntos**. | O apartado **3** conta ata **5 puntos**.

### **1. TRABALLO NA AULA. APROVEITAMENTO E ACTITUDE:**

- Aproveitou o grupo o tempo de traballo na aula?
- Mostrou o grupo unha actitude favorable de traballo na aula para a realización desta práctica?

### **2. PARTITURA INICIAL:**

- Entrega o grupo o arquivo da partitura inicial dixitalizada en .mscz en tempo e forma?
- Axústase a partitura inicial entregada polo grupo á orixinal que o grupo debía dixitalizar?

### **3. PARTITURA INÉDITA:**

- Atópase o ámbito da canción (ou sexa, o intervalo que vai da nota máis grave á máis aguda que se pode atopar na composición) arredor da sexta maior  $D\acute{o}_3-La_3$ ?
- Atópase o tipo de compás entre os elixibles?
- Atópase o número de compases entre os elixibles?
- Inclúe a partitura o título da canción? Está ben colocado?

- Inclúe a partitura o nome das persoas compositoras?
- Inclúe a partitura o(s) nome(s) da(s) persoa(s) letrista(s)? Está(n) ben colocado(s)?
- Inclúe a partitura a letra da canción? Está ben colocada, debaixo de cada nota correspondente?
- Inclúe a partitura o tempo? Está ben colocado?
- Respecta a colocación da letra debaixo de cada nota a prosodia da lingua na que está escrita? Coinciden os acentos musicais cos de intensidade?
- Ten a melodía sentido psicopedagóxico-musical?
- Entréganse os tres arquivos en tempo e forma (.mscz, .pdf e .mp3)?



### 3.

## Conclusión

Este documento inclúe a descrición de dous exemplos de propostas de traballos prácticos que o futuro profesorado de infantil e primaria pode realizar durante a súa formación inicial universitaria nas clases da área de coñecemento “Didáctica da Expresión Musical”.

Todas as mestras e todos os mestres deben contar contos como parte do seu exercicio docente e, para isto, deben aprender a contalos. Aprender a sonorizalos e introducirse na tarefa de musicalos supón, dende logo, un valor engadido. Máis aínda se se suma o elemento participativo, aprendendo a xestionar e desenvolver sesións de contos sonorizados-musicalados nos que o alumnado de infantil e primaria (e, por que non, a comunidade escolar e/ou social da contorna) adopta o papel protagonista neste tipo de actividades.

Pola súa parte, a voz é unha ferramenta transversal que todo profesorado, independentemente do nivel no que imparta clase, debe saber usar adecuadamente, así como coidar. Especialmente as mestras e mestres de infantil e primaria deberan tamén aprender a cantar, sen que isto supoña ter que chegar a un nivel sofisticado de técnica vocal orientada ao canto. O obxectivo a acadar sería poder cantar cancións correctamente afinadas, sen facerse dano, e sendo un modelo san de impostación vocal (tanto falada como cantada) para o seu alumnado. Ademais, a música, como ferramenta de gran valor e potencial educativo non pode faltar das aulas de ningunha nin de ningún docente, especialmente das etapas de infantil e de primaria. Por iso, o profesorado xeneralista debe apoiarse e valerse dela nas súas prácticas docentes, aínda non sendo especialista. Coa finalidade de poder usala con seguridade e independencia, debe traballar a musicalidade e familiarizarse coa linguaxe musical dende a súa formación inicial, mesmo non contando cunha formación musical sólida. Hoxe en día existen programas que nos facilitan o acceso á linguaxe musical, polo que saber traballar con estas ferramentas, como MuseScore, é fundamental para contactar coa

música, perderlle medo e sacar o mellor proveito dela para poder usala con fins educativos.

Pecho este material docente solicitando que me transmitas todas as túas inquiredanzas con respecto a el, para poder mellorar no futuro tanto o propio material como a miña propia práctica como docente.

Moitas grazas.





## REFERENCIAS

Ana Lopez (2019, maio 21). *Conto sonorizado* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=F8QgOblb5mk>

Angel Alsasua (2019, decembro 17). *El muñeco de la navidad* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=sQHYYzuCQ1o>

A Segra (2022, setembro 30). A Segra. <http://www.asega-critica.net/>

Bianca Cavallieri Blasque (2021, marzo 5). *Conto Sonorizado O Grilo e a Borboleta* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=sgUPT-UmEpg>

Camino, María Jesús (2012, novembro 18). 6 Apps para componer y editar partituras. *educ@conTIC, Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. <http://www.educacontic.es/en/blog/6-apps-para-componer-y-editar-partituras>

Casal de la Fuente, Lucía, Fiuza Asorey, María José, Miranda, Analía, & Sobreira, Silvia (2022). El desarrollo vocal y del canto en la infancia. En Carmen Franco-Vázquez, Carol Gillanders, & Rocío Chao-Fernández (Eds.), *Educación artística para el cambio* (pp. 23-34). PeterLang.

Decreto 150/2022, do 8 de setembro, polo que se establece a ordenación e o currículo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia. *Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades*, DOG, nº 172 (2022). <http://www.edu.xunta.gal/portal/node/37869>

Decreto 155/2022, do 15 de setembro, polo que se establecen a ordenación e o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. *Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades*, DOG, nº 183 (2022). <http://www.edu.xunta.gal/portal/node/37925>

Gillanders, Carol, Tojeiro Pérez, Laura, & Casal de la Fuente, Lucía (2018). Sonorizando cuentos infantiles. *ELOS. Revista de literatura infantil e xuvenil*, 5, 119-136. <http://dx.doi.org/10.15304/elos.5.5253>

MuseScore BVBA. (2022a, setembro 30). Descargar. *MuseScore*. <https://musescore.org/es/download>

MuseScore BVBA. (2022b, setembro 30). Manual de usuario. *MuseScore*. <https://musescore.org/es/handbook>

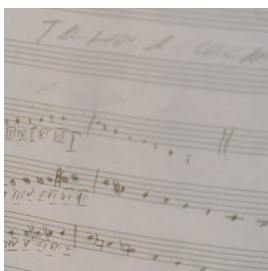
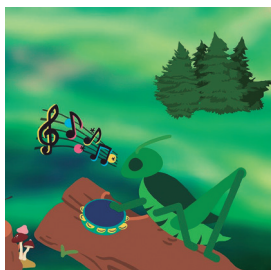
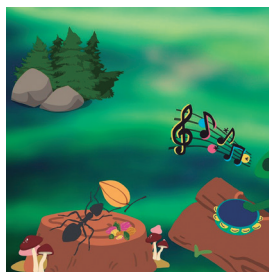
MuseScore BVBA. (2022c, setembro 30). Tutorials. *MuseScore*. <https://musescore.org/es/tutorials>

Música Musica. (2017, xuño 19). *A galiña roxa* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Tjq-TpdxgDI>

Ottman, Robert, & Rogers, Nancy (2011). *Music for sight singing*. Pearson Education. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4959251/mod\\_resource/content/0/Livro-OttmanRogers-MusicForSightSinging.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4959251/mod_resource/content/0/Livro-OttmanRogers-MusicForSightSinging.pdf)

Producciones Del Revés (2020, maio 20). *Caballero y su caballo (Cuento sonorizado)* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=3W3fIQx153c>

RAG (Real Academia Galega) (s.d.). Conto. Música. Son. Sonorizar. En *DRAG (Diccionario da Real Academia Galega)*. <https://academia.gal/diccionario>





Escola Aberta  
de Formación Permanente

---

Universidade de Vigo



# **Novas tecnoloxías aplicadas á educación infantil**

---

**Almudena Alonso-Ferreiro**

# Índice

---

<b>1. Tarefa 1. Coñecémonos</b>	<b>155</b>
<b>2. Tarefa 2. Percorrendo a Facultade con Códigos QR</b>	<b>157</b>
<b>3. Tarefa 3. Análise de Recursos Dixitais</b>	<b>159</b>
<b>4. Tarefa 4. Proposta gamificada para o coñecemento e posta en práctica das buscas académicas e normas APA</b>	<b>163</b>
<b>5. Tarefa 5. Políticas Educativas TIC</b>	<b>167</b>
<b>6. Tarefa 6. O meu PLE</b>	<b>169</b>
<b>7. Tarefa 7. Oportunidades e riscos na Rede... con OLI</b>	<b>170</b>
<b>8. Tarefa 8. Deconstruíndo e reconstruíndo relatos mediáticos</b>	<b>172</b>
<b>9. Tarefa 9. Decálogo SLOWTECH</b>	<b>174</b>
<b>10. Tarefa 10. Metodoloxías Activas</b>	<b>175</b>
<b>11. Tarefa 11. Experimentando STEAM</b>	<b>181</b>
<b>12. Tarefa 12. Colaboración con centros de EI. Propostas para aulas de EI</b>	<b>182</b>
<b>*. PROXECTO DIDÁCTICO</b>	<b>184</b>

Recompilación das Tarefas da materia “Novas Tecnoloxías aplicadas á Educación Infantil” do 1º curso do Grao de Mestre en Educación Infantil da Facultade de Educación e Traballo Social (Campus Ourense).

# 1.

## TAREFA 1 Coñecémonos

Construímos un mural/mosaico de presentación con composicións de todas as persoas que compoñemos a materia. É unha tarefa de presentación, que permitirá coñecernos máis e mellor, ao tempo que traballamos a composición de imaxes dixitais e a fotografía. —Baseada nunha idea orixinal de Cristián Olivé—.

Coa intención de comezar a coñecernos unhas a outras propónse a seguinte dinámica:

- Amosamos á clase os carteis de presentación da terceira tempada da serie “Sex Education” (Fig. 1), onde cada personaxe aparece nunha imaxe cunha planta e as características compartidas entre a personaxe e a planta que a representa.



Fig. 1. Carteis de promoción da terceira tempada de *Sex Education* (Serie de NETFLIX)

- Na aula propoñedes tópicos cos que logo poidamos identificarnos cun dos seus elementos:
  - Plantas
  - Animais

- Personaxes de series/películas
  - Cores
  - Cancións
  - Comidas
  - Deportes
  - Seres mitolóxicos
  - etc.
- Eliximos en grupo un dos tópicos que saíron ou ben un conxunto de tópicos (en función das votacións e da preferencia do grupo-clase).
  - Cada persoa ten que elixir **un elemento** que o represente **dun dos tópicos**. Identificar **3 características** que a definan e que comparta con ese “elemento” elixido. E, con iso, construír unha composición (unha imaxe). É importante que na composición apareza unha imaxe da persoa para que poidamos recoñecernos.
  - Con todas as imaxes iremos construíndo un mosaico/mural entre todas na Wiki de Moodle.

En función do tópico elixido a composición da imaxe poder ser moi diferente: por exemplo, as comidas poden aparecer na foto orixinal ou ser superpostas ou debuxadas ou o que se vos ocorra. Coas personaxes podemos empregar disfraces, aproveitar as máscaras e filtros dos móbiles de RA, expoñernos a nós enfrontadas —como en espello— á personaxe elixida e mil cousas máis. O mesmo cos deportes, as cores ou as cancións, hai mil formas de incorporalas na imaxe.

É moi importante que cada quen se exprese ao seu xeito, compoñendo a imaxe como considere. É unha presentación de nós e, por tanto, moi persoal.

# 2.

## TAREFA 2

### Percorrendo a Facultade con Códigos QR

Realizamos unha ruta pola nosa Facultade e arredores a través dunha xincana con códigos QR.

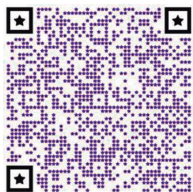


Fig. 2.  
QR de Inicio  
do equipo  
violeta



Fig. 3.  
QR de fin  
do equipo  
violeta

- Distribuímonos en pequenos grupos (ao menos cun dispositivo móbil con lector de QR por equipo). Cada grupo terá unha cor asignada.
- Na aula entregamos o primeiro Código QR a cada equipo e comeza a xincana (Fig. 2)
- Cada Código QR deriva a unha zona do Edificio de Facultades ou da contorna (pavillóns, paseo...). Cada equipo empeza a xincana nun punto diferente do percorrido.
- Os códigos QR das etapas intermedias (nin inicio, nin fin) son NEGROS para todos os equipos.
- O último QR (da cor de cada equipo) deriva de novo á aula (Fig. 3).

**Na aula, xa con todo o alumnado:**

- Reflexionamos de xeito conxunto sobre os obxectivos e aprendizaxes da proposta formativa vivenciada:
  - Potencial pedagóxico dos QR en Educación.
  - Posibilidade de coñecer xente nova, organizarse e traballar xuntas.

- Posibilidade de coñecer o Campus onde está comezando a vosa experiencia universitaria.

### Finalmente:

- Por parellas, realizade unha reflexión sobre a experiencia vivenciada.
- Facédea na linguaxe e formato que queirades (audiovisual, infografía, audio-podcast, texto escrito, icónica: montaxe de imaxes...).
- Realizade un código QR onde integredes a vosa reflexión.

OLLO! Existen múltiples xeradores de Códigos QR, pero non todos se comportan igual. Especialmente teremos en conta consideracións éticas polo que:

- Para crear o voso Código QR recomendámosvos **QR.io**, pois non redirecciona as URL.



# 3.

## TAREFA 3

### Análise de Recursos Dixitais

Analizamos recursos e materiais dixitais para a etapa de educación infantil ou feitos por alumnado de educación infantil.

#### Traballo previo:

- Lectura de textos: *Modelo SAMR e Software Educativo. Tipos, funcións e vantaxes*
- Lectura de vídeos: *Modelo ACOT (Jordi Adell), Modelo Vivancos e Tecnoloxía ou Metodoloxía*

#### Na aula:

- Organizámonos en 10 equipos de traballo de 7 persoas cada un.
- No documento “Recursos para a análise” (ao final da tarefa) atoparedes 10 bloques de 3 recursos cada un. Cada bloque corresponde cun equipo. E cada ligazón levaravos a un recurso concreto.
- Probadе, xogade, experimentade con cada un dos recursos.
- Analizade os 3 recursos.

De cada recurso (que hai que analizar de xeito independente, pois teñen lóxicas diferentes) indica:

- Que traballa? Contido
- Finalidade. Obxectivo(s)

- Como o traballa?
  - **Niveis de integración das TIC** segundo os modelos ACOT, Vivancos e SAMR (os 3 na documentación da materia no Moovi)
  - **Tipo de software** educativo en función da súa proposta para a formación (práctica e exercitación ou titorial ou simulador ou resolución de problemas).

### Finalmente:

- Poñemos en común as achegas en gran grupo. Observamos as similitudes e diferenzas entre os recursos e compartimos a análise realizada.
- Reflexionamos sobre o potencial pedagóxico dos diferentes tipos de recursos, a profesionalidade docente e o rol de mestras e crianzas.

## Recursos para a análise:

### EQUIPO 1

- \* <https://www.balara.es/la-ardillita-tini> (Contar)
- \* <https://www.elbuhoboo.com/juegos-infantiles/06/>
- \* <https://arbolabc.com/juegos-de-colores/dibujemos>

### EQUIPO 2

- \* [https://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/Recursos%20Infinity/aplicaciones/20\\_infantil\\_kids\\_fun\\_and\\_learn/activity\\_corner/index.html](https://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/Recursos%20Infinity/aplicaciones/20_infantil_kids_fun_and_learn/activity_corner/index.html)
- \* <https://www.elbuhoboo.com/juegos-infantiles/20/>
- \* <https://aulasgalegas.org/wp-content/uploads/2022/02/bb24d048-71d6-4da8-9e4d-37a14fd6f56e.pdf>

### EQUIPO 3

- \* <https://arbolabc.com/juegos-de-vocales/juguemos-con-burbujas-vocales>

- \* <https://www.elbuhoboo.com/juegos-infantiles/21/>
- \* [https://competenciadixital.org/wp-content/uploads/2021/10/IMG-G\\_20210617\\_163542-1536x1093.jpg](https://competenciadixital.org/wp-content/uploads/2021/10/IMG-G_20210617_163542-1536x1093.jpg)

#### **EQUIPO 4**

- \* <https://recursosyoaprendoencasa.grupo-sm.com/Infantil-7-Logica/game.htm>
- \* <https://www.elbuhoboo.com/juegos-infantiles/21/>
- \* <https://bibliobn.blogspot.com/2017/05/arte-natural-madeira-e-luz.html>

#### **EQUIPO 5**

- \* <https://recursosyoaprendoencasa.grupo-sm.com/Infantil-9-EXPRESIONARTISTICA/game.htm>
- \* <https://www.elbuhoboo.com/juegos-infantiles/23>
- \* <https://bibliobn.blogspot.com/2022/03/as-nosas-iniciais-en-3d.html>

#### **EQUIPO 6**

- \* <https://recursosyoaprendoencasa.grupo-sm.com/Infantil-8-LENGUAJEYEXPRESION/game.html>
- \* <https://www.elbuhoboo.com/juegos-infantiles/24>
- \* [https://1.bp.blogspot.com/-it-3sHa3yXQ/XPPAHeOjUCI/AAAAAAAAAF8k/CxdWL-js1lBUXfOgEZA4f6W0gS\\_4wUtSeACLcBGAs/s1600/IMG\\_0909.JPG](https://1.bp.blogspot.com/-it-3sHa3yXQ/XPPAHeOjUCI/AAAAAAAAAF8k/CxdWL-js1lBUXfOgEZA4f6W0gS_4wUtSeACLcBGAs/s1600/IMG_0909.JPG)

#### **EQUIPO 7**

- \* <https://arbolabc.com/juegos-de-figuras-geometricas/trazar-las-forma>
- \* <https://www.elbuhoboo.com/juegos-infantiles/26/artico.phphttps://bibliobn.blogspot.com/2019/04/escornaviaxe-polos-montes-galegos.html>

#### **EQUIPO 8**

- \* <https://recursosyoaprendoencasa.grupo-sm.com/infantil-5-expresion-artistica/game.htm>
- \* <https://www.elbuhoboo.com/juegos-infantiles/26/sabana.phphttps://vimeo.com/390556401>

## EQUIPO 9

- \* <https://arbolabc.com/colores-en-ingles/juguemos-con-globos>
- \* <https://www.elbuhoboo.com/juegos-infantiles/32/>
- \* <https://www.youtube.com/watch?v=JzApJ-900d4&feature=youtu.be>

## EQUIPO 10

- \* <https://www.chiscos.net/xestor/chs/belenjunquera/transportes3/transportes.html>
- \* <https://www.elbuhoboo.com/juegos-infantiles/36/mariposa.php><https://vimeo.com/163706544>

# 4.

## TAREFA 4

### Proposta gamificada para o coñecemento e posta en práctica das buscas académicas e normas APA

A través dunha dinámica gamificada —baseada na experiencia “*O coleccionista e os devoradores de libros*” de **Ana Ordás**— traballamos habilidades de busca para traballos académicos e as Normas APA.

#### Traballo previo:

- Lectura con detemento do documento “Normas APA” elaborado polo equipo de 1º curso do Grao de Educación Infantil da Facultade de Ourense.

#### Na aula:

- Introducimos a narrativa da historia:

#### *O caso da misteriosa desaparición...*

#### *Das obras de literatura infantil da biblioteca*

A meirande parte das obras de literatura infantil que NON poden faltar nunha biblioteca de Centro ou de Aula para os 3 niveis da etapa de educación infantil están desaparecendo misteriosamente.

Ninguén sabe onde están e que lles puido pasar.

AXUDÁDENOS A POÑERLLE FIN A ESTA BARBARIE E DESCUBRIR QUEN ESTÁ DETRÁS DE TODO ISTO PARA RECUPERAR TODAS E CADA UNHA DAS OBRAS DESAPARECIDAS

Prestade atención! Na súa fuxida foi deixando esquecidas algunha destas obras. (Escondidas previamente pola aula antes da chegada do alumnado).

As propias personaxes dos contos axudaranvos a dar co/a responsable. (Fig. 4)

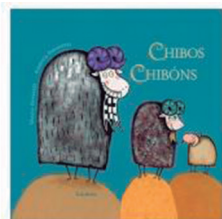
## A TER EN CONTA:

- As normas APA son unha linguaxe estándar que explicita estilos e normas para a escritura e edición académica. Fundamental como linguaxe universal no ámbito académico das Ciencias Sociais.

O coñecemento destas normas e a súa aplicación será fundamental para atrapar a/o responsable e recuperar todos os contos desaparecidos.

## ELEMENTOS DE AXUDA:

- Lembra que...
  - o catálogo da nosa institución é PERSEO
  - un portal de produción científica en español e especializado en Ciencias Sociais é Dialnet
- Deixámosvos no Moovi:
  - a CDU-Simplificada
  - esta URL que pode ser de gran axuda: <https://normas-apa.org>



O Chiblo Chibón Mediano está decido a ser mestre. Leu a obra "Teaching Critical Thinking" que se centra en cuestións **groggrog** de que se enfrenta o profesorado fóra e dentro da aula e está decido a poñer o seu **gru de aia** para mellorar o noso sistema educativo.

Para recuperar o conto de "Chibos **Chibón**" axuda ao Chiblo Mediano a **focalizar** o ISBN da obra que tanto lle gustan, na súa versión en inglés.



A Morca Chocosa está preparando unha festa para inaugurar o seu novo fogar. Quere preparar unha proposta de actividade **desafante** para as súas amigas. Precisa, para elo, ver un vídeo pero non lembra **NADA** do mesmo. So come coas pitas a continuación!!



COMENTA  
comenta



Para recuperar o conto de "A Casa da Morca Chocosa" para a Biblioteca, tesdes que descifrar o título do vídeo **yggggg** (con so 3 minutos).

A chave está en identificar no seu contido **viñomodo** os 3 minutos) a que parte fai referencia a "yggggggg motivadore?".





Fig.4.  
Libros perdidos e Retos propostos

Para comezar a dinámica:

- Facemos equipos de 4 persoas
- Cada equipo conta cunha "Folla de Rexistro" dos libros recuperados (Fig. 5)
- Cada reto resolto supón 1 libro recuperado (selando no espazo para iso da Folla de Rexistro) e unha pista para a chave Final.
- Cada referencia bibliográfica completada supón unha pista para a chave do rexistro.
- Finalmente, todas as pistas logradas nas resolucións dos retos e construción das referencias permitiranvos descubrir ao responsable descifrando a chave final.

## REXISTRO DE RECUPERACIÓN

Nome do Equipo:

Recordade que para lograr a *recuperación* de calquera dos contos desaparecidos tedes que ter a referencia bibliográfica completa da obra que cada personaxe ou personaxes vos pediron que lles axudádelles a atopar e/ou consultar.

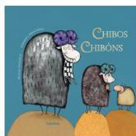


Fig. 5.

Folla de Rexistro dos restos completados (libros recuperados)

# 5.

## TAREFA 5

### Políticas Educativas TIC

Coñecer, analizar e cuestionar as políticas educativas TIC de Galicia permitirá achegarnos á realidade dos centros educativos da nosa Comunidade Autónoma. É fundamental deterse no discurso das políticas educativas para coñecer a situación (oportunidades e fendas) que contribúen a reproducir.

Esta tarefa busca ser unha aproximación a ditas políticas TIC, favorecendo o desenvolvemento da vosa competencia dixital (especialmente dimensións 1 e 3), así como construíndo elementos e criterios para unha análise crítica á hora de afrontar como mestras un texto lexislativo.

#### Que imos traballar? (Contidos)

As Políticas TIC Educativas de Galiza. Políticas TIC da AMTEGA e da Aseoría de Bibliotecas Escolares. Algunhas delas no DOG e outras no portal Educativo da Xunta de Galicia.

#### Como? (Metodoloxía)

- **Agrupación:** equipos de traballo (máx. 10 persoas).
- **Actividade:** realizar unha análise descritiva (e crítica) dunha Política Educativa TIC de Galicia a través dunha infografía:
  - Lectura do Texto lexislativo de dita política educativa.
  - **Que observar:** destinatarios (idades, cursos, tipoloxía de centro, zona do centro), requisitos previos, tecnoloxías que integra, dimensións da competencia dixital que abarca, compromiso coa acción (existe seguimento, avaliación formativa?), que tipo de coñecemento promove (licencias), fendas dixitais reducidas? Fendas dixitais afondadas?
  - Posta en común coas compañeiras do grupo do máis destacado, relevante, curioso... da mesma.
  - Incorporamos os datos característicos da política (relativos aos diferentes criterios que tendes en "Que observar") en posits (cada cor re-

presenta unha política). De tal xeito que completamos entre todos os equipos un mapa das Políticas TIC de Galicia facendo visible as súas características destacadas.

- Finalmente, cada equipo crea unha infografía que resuma a devandita política. (A análise descritiva é obrigatoria; a análise crítica é recomendable).
- **Selección da Política:** as políticas que elixades para analizar compartiranse no MOOVI para contar con diversidade e que alomenos haxa un grupo traballando nunha das diferentes políticas (de xeito que todas queden cubertas).
- Plataformas para crear a Infografía: GIMP, Impress, Canva, Picktochart, easel.ly, genially, etc. (inclúide LICENZA!).

#### Políticas Educativas TIC – Galicia:

- EDIXGAL
- ROBÓTICA EDUCATIVA EN PRIMARIA
- DIGICRAFT
- PLAMBE
- BIBLIOTECA CREATIVA
- RADIO NA BIBLIO
- PROXECTO SIEGA



## 6.

### TAREFA 6 O meu PLE

Todas temos un PLE (Entorno Persoal de Aprendizaxe). As ferramentas, fontes de información, actividades e conexións que empregamos e establecemos asiduamente para aprender constitúen o noso PLE (segundo a definición de Castañeda e Adell, 2011).

Ten en conta que un PLE involucra tres procesos psicolóxicos básicos: ler, facer-reflexionar e compartir-colaborar. Cada un destes procesos (e os seus subprocesos) realízanse a través de ferramentas, mecanismos e actividades.

Crea o teu propio PLE. Fíxate ben en que todas as ferramentas que inclúas as empregues para aprender (criterio fundamental). Non esquezas incorporar de xeito visible a túa Rede Persoal de Aprendizaxe (PLN), esa parte do PLE que fai referencia ás persoas coas que interactuamos e nos comunicamos habitualmente.

A tarefa busca que vos fagades conscientes do voso propio PLE creando unha representación visual do mesmo. Lembra que cada PLE é único e persoal, algo propio de cada quen.

#### **Antes de comezar...**

- revisa os PLE doutras persoas para ver múltiples e diversas ideas,
- recolle nunha listaxe todas as ferramentas que empregas para aprender e
- revisa a rúbrica de avaliación da tarefa.



# 7.

## TAREFA 7

### Oportunidades e riscos na Rede... con OLI

#### Traballo previo:

- Lecturas de textos: *Riscos e prácticas na rede* e *Gestión de la identidad digital*
- Lectura de vídeo: *Pegada Dixital*
- Ligazóns de interese: *Pantallas Amigas* e *Internet Segura for Kids*

Trátase dun *BreackOutEdu online*, para a súa resolución de xeito individual e en horas de traballo autónomo, que aborda os riscos e perigos da Rede.

#### Narrativa:

Oli, a mascota da nosa Universidade, é moi consciente da importancia de coñecer as Oportunidades e Riscos dos medios dixitais. Está interesada nas primeiras e moi preocupada por estes últimos, quere asegurarse de que aproveita o potencial das tecnoloxías e que fai un uso seguro e responsable delas, principalmente cando está conectada á rede.

Só alguén cos teus coñecementos pode axudala.

Moita sorte!!!

### Pistas:

A aventura consta de 3 fases

- Cada fase consta de 3 RETOS.
- Os RETOS resólvense directamente interactuando coa computadora.
- Debedes buscar os retos pola pantalla. Algúns estarán visibles directamente e outros ocultos.
- Cada RETO, unha vez resolto, dá acceso a unha pista para completar a CHAVE de acceso á seguinte fase.
- Tras o último RETO de cada FASE aparecerá algún tipo de CANDADO para DESCIFRAR coas pistas recollidas.
- Calquera dúbida consultádea! (no Foro de Moovi)

Ligazón ao BreackOutEdu: <https://view.genial.ly/616b3a63f1952d0dd5cd39bc/presentation-axuda-a-oli>



# 8.

## TAREFA 8

### Deconstruíndo e reconstruíndo relatos mediáticos

Educar a mirada como forma de prevención da violencia (con crianzas, familia e comunidade educativa). A tarefa afonda na tan relevante competencia mediática na sociedade actual.

- Distribuímonos en equipos de 4 persoas.
- Elixide un contido mediático destinado a público infantil: un capítulo dunha serie, unha película, un anuncio publicitario ou un conto tradicional.
- **Análise crítica** da narración audiovisual elixida (Fueyo e de Andrés, 2017):
  - Que se conta?
  - Quen o conta e a quen?
  - Como e para que se conta?
- **Produción:** Crede un relato dixital froito da análise crítica, reinventando/ transformando a historia. Trátase de deconstruír a violencia simbólica dos medios. (Como se amosan as personaxes femininas e masculinas? Con que frecuencia? Con que importancia? E as persoas maiores? E as diferentes etnias?) Dádelle outra "mirada" ao contido e facédeo en forma de conto dixital: que ides manter? Que ides cambiar?

#### Tipos de narrativas dixitais:

- Audioconto "físico": imaxe + audio QR
- Audioconto dixital: imaxe + audio integrado
- Conto dixital
- Cómic dixital
- Poemario dixital

### Algúns aspectos nos que podeades facer cambios:

- Características/rol/representación das personaxes.
- Novas personaxes.
- Espazos.
- Rexistro da linguaxe.
- Final.

### Bibliografía recomendada:

FUEYO, A., e de ANDRÉS, S. (2017). Educación mediática: un enfoque feminista para deconstruir la violencia simbólica de los medios. *Revista Fuentes*, 19(2), 81-93. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.2.06>



# 9.

## TAREFA 9

### Decálogo *SLOWTECH*

O SlowTech é un movemento por unha tecnoloxía boa, limpa e xusta.

Esta tarefa busca concienciarnos sobre as posibilidades e oportunidades das tecnoloxías cando as empregamos dende o lado *humano*. —A proposta é unha idea orixinal do Profesor Jordi Adell—.

#### Traballo previo:

- Lectura do texto: *Slow Tech. Good, clean and fair ICT* (Patrignani y Whitehouse).

#### A tarefa:

- Constrúe o teu propio Decálogo Educativo Slow Tech.
- Non esquezas abordar cuestións relativas ás:
  - Fake News, hoax, infoxicación...
  - Privacidade na rede
  - Medio ambiente e RAEE (Residuos de Aparatos Eléctricos e Electrónicos)
  - Datos e algoritmos (datificación)

Plataformas para crear o decálogo: GIMP, Impress, Canva, Picktochart, easel.ly, genially, etc. (inclúide LICENZA!).

# 10.

## TAREFA 10 Metodoloxías Activas

BreakOut Educativo que aborda as diferentes metodoloxías activas.

### Traballo previo:

- Lectura da Presentación do Tema “Modelos, métodos e metodoloxías activas” no Moodle da materia. Aborda: ABP, ABR, Aprendizaxe cooperativa, *Visual Thinking*, Videoxogos e gamificación, movementos como o BYOD (bring your own device), *flipped classroom*.

### Material da Gamificación:

- Vivimos na sociedade da desinformación

- Jordi Pujol amenazó con publicar, vía web, un dossier que haría caer la democracia en España si iba a la cárcel
- Amazon se prepara para lanzar un supermercado robotizado
- Expulsado de Ikea por cagar en un baño de muestra
- Un estudio demuestra que la píldora anticonceptiva hace a las mujeres más feas y gordas
- Oko Ono revela que tuvo un affaire con Hillary Clinton en los años 70
- Una candidata de Ciudadanos renuncia tras leer el programa y considerarlo de derechas

- A única que é verdadeira ten a chave
- Existen varias metodoloxías de aprendizaxe que empregan os xogos ou mecánicas e dinámicas dos xogos.
- Busca as metodoloxías e os exemplos das mesmas e “cada mochuelo á súa oliveira”.

- GBL
- SERIOUS GAME
- SIMULADORES
- GAMIFICACIÓN





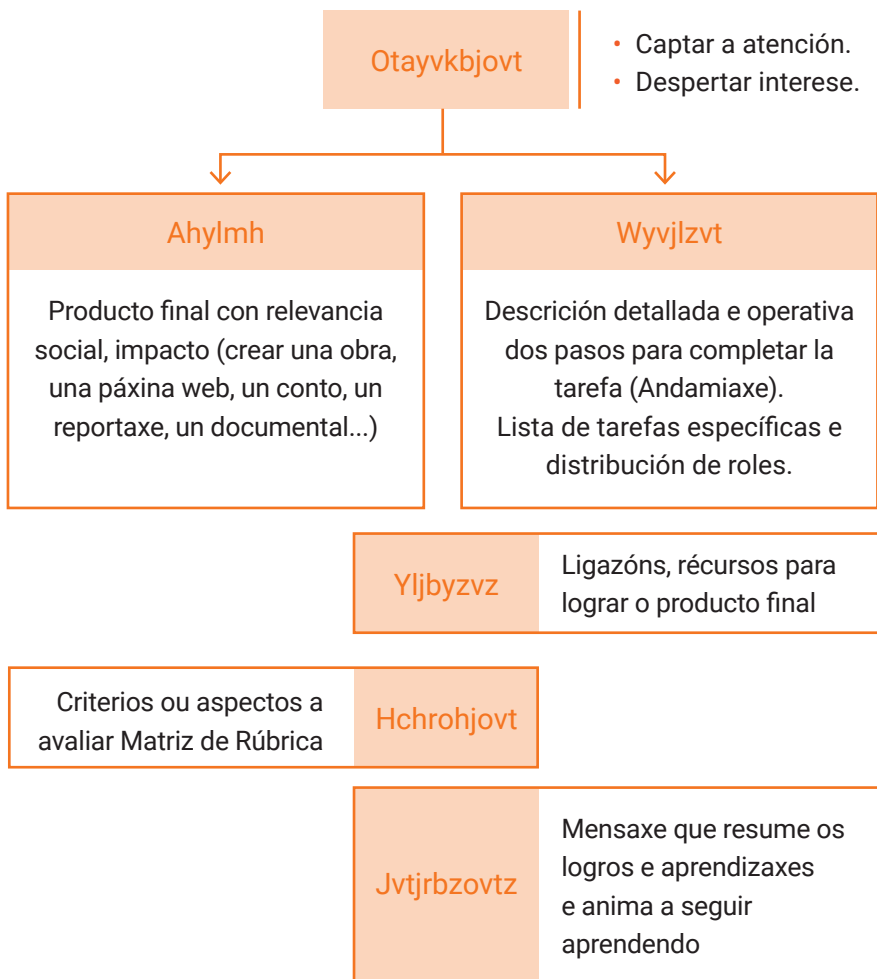
- Importante ter en conta o número do teu equipo.



- Svcosoltavz kl zvjohroghjovt yojh kh hwyltkoghel ihzlhkh lt ylavz
- Na “estrutura” da WebQuest está a clave

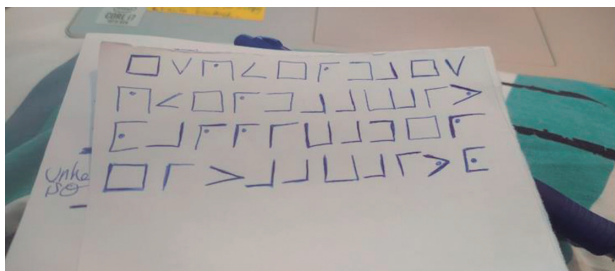
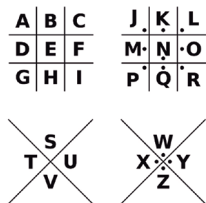


## Estructura dunha webquest



- ABP -Proxectos
- Saída da aula
- ABP – Problemas
- ABR
- Aprendizaxe Cooperativa
- *Flipped Classroom*
- Comunidade de Aprendizaxe
- Técnica Puzzle

- O *Flipped Classroom* é un MODELO pedagóxico.
- En que consiste é aquí unha das claves. Pois terás que facer iso mesmo coa mensaxe



5	5	7	0	1
0	3	9	5	7
8	3	6	3	8
6	4	2	6	1
9	2	3	6	4



# 11.

## TAREFA 11

### Experimentando STEAM

Esta tarefa busca explorar o potencial pedagógico (dende unha pedagogía construtivista centrada no alumnado) da tecnoloxía para desenvolver as competencias STEAM (Science, Technology, Engineering, Art e Maths).

Propoñemos ao alumnado catro retos simultáneos (Fig. 6) que permiten explorar, descubrir, experimentar e vivenciar con diversas tecnoloxías e as súas posibilidades para a educación infantil.



- Explorade a Makey Makey e **CREATE un piano para voso Proxeto!!** Documentádeo!!



- **Colocade a vosa carauta.**
- **Resolve e Documentade 3 Retos.**



E-texteiles e paper circuits

- Explorade o material de exemplo e **REALIZADE un artefacto cultural que integre un circuito para iluminar, soar ou vibrar.** Documentádeo!!



- **DESEÑADE un boceto/croquis cunha idea sobre o teu proxecto e gardádea en .STL ou .GCODE.**

Fig. 6. Retos para o desenvolvemento de competencias STEAM

Almudena Alonso-Ferreiro (2021) CC-BY-SA



# 12.

## TAREFA 12

### COLABORACIÓN CON CENTROS DE EI

#### Propostas para aulas de EI

Esta dinámica parte da necesidade e impacto na formación das futuras mestras do contacto con mestras en exercicio e crianzas de Educación Infantil.

Trátase dunha proposta de ApS (Aprendizaxe-Servizo) de colaboración entre a Escola e a Universidade, creando un espazo no que todas aprendemos e ensinamos.

Tras o diálogo coas mestras dos centros da contorna de Ourense, acordamos unha serie de temáticas para cada nivel educativo da etapa de Educación Infantil.

#### Na aula da Facultade, antes de ir á aula de EI:

- Deseño en pequenos grupos (equipos de 3 a 4 persoas) dunha proposta didáctica STEAM para unha sesión única nunha aula real.
- Preparación da sesión.

#### Na aula de EI:

- Desenvolvemento da proposta planificada no horario e espazo acordados.
- Observación de espazos, recursos, respostas do alumnado...

#### Despois da sesión na aula de EI:

- Reflexionar de xeito conxunto sobre a diferenza entre a planificación e o desenvolvemento: dificultades no paso da planificación á aula, que saíu ben, que saíu mal, limitacións, oportunidades, retos, que vos sorprendeu, que vos impresionou, que cambiariades, como mellorariades a proposta... se houbo problemas como os afrontástedes, que aprendizaxes realizástedes, que papel xogou a tecnoloxía, como vos atopástedes traballando con ela, como respondeu o alumnado, como se traballaron os erros (que estratexias empregaron)...

- Creación dun documento individual cunha valoración da propia experiencia (considerando a reflexión conxunta realizada).





## PROXECTO DIDÁCTICO

Creación dun proxecto didáctico que integre unha proposta STEAM e unha proposta que aborde a Linguaxe Audiovisual. As propostas teñen que ir acompañadas do artefacto dixital cultural (ou recurso didáctico) que se constrúa.

O Proxecto realízase nun formato Web, que pode ser unha Web, un blog, unha revista/xornal dixital escolar ou un e-book.

Pensade que é un recurso Web, polo tanto aproveitade as potencialidades desta contorna: hipermedia, hipertexto, hiperenlaces... NON fagades un texto lineal!!

### Que ten que contemplar o Proxecto?

- Xustificación e valor da temática elixida.
  
- Contexto destinatario (zona e tipoloxía de centro e alumnado).
  
- Propostas didácticas (STEAM e Vídeo) na SECUENCIA que consideredes máis oportuna. Xustificade a Secuencia Didáctica proposta e incluíde en cada Proposta:
  - Título
  - Que?
  - Para que? Por que?
  - Como? (Incluír o produto e todo o detalle da súa construción noproceso).
    - \* Dimensións e subcompetencias da Competencia Dixital
    - \* Traballo de erros?
    - \* Impacto social/Relevancia social da tarefa (produto de uso social)
    - \* Niveis de integración das TIC (ACOT, SAMR e Vivancos)
    - \* Licenza
  
- Proposta COVID. Redefinición/adaptación dunha das propostas previasa unha situación de confinamento como a xerada pola COVID19,

OUBen podeades tamén deseñar unha tarefa/actividade nova para esta situación.


- Cales son as maiores limitacións que atopades?
- Cales son as maiores oportunidades?
- Nube de palabras de Resumo do proxecto.
- Referencias
- CONCLUSIÓN. Reflexión grupal final.



Escola Aberta  
de Formación Permanente

---

Universidade de Vigo



# Prácticas de novas tecnoloxías aplicadas á educación primaria baseadas en situacións de aprendizaxe

---

Escola Aberta  
de Formación Permanente

Universidade de Vigo

**Manuela Raposo-Rivas**

# Índice

---

<b>0. Introducción</b>	<b>189</b>
<b>1. O contexto universitario</b>	<b>190</b>
<b>2. O contexto da educación primaria</b>	<b>192</b>
<b>3. As prácticas de novas tecnoloxías aplicadas á educación primaria</b>	<b>197</b>
<b>4. Para rematar</b>	<b>213</b>
<b>*. Referencias bibliográficas</b>	<b>214</b>



# 0.

## Introdución

Este documento presenta as intencións formativas asociadas ás prácticas de *Novas Tecnoloxías aplicadas á Educación* tendo en conta as esixencias derivadas do plano de estudos do Grao en Educación Primaria e do contexto real no que estes futuros mestre e mestras desenvolverán a súa práctica profesional. Por iso, tal e como se indica na súa guía docente<sup>1</sup>, esta materia cumpre un papel fundamental derivado do seu carácter instrumental e formativo:

- **Instrumental**, porque traballa as competencias necesarias para o manexo das tecnoloxías como ferramentas para a busca, o tratamento, a organización e a representación da información. Neste senso, serve de base ás aprendizaxes que se poidan adquirir noutras materias da titulación.
- **Formativo**, porque ofrece unha visión de como ensinar e como aprender na escola dentro da sociedade da información e o coñecemento. Proporcionase a oportunidade de coñecer, analizar e valorar cal é o papel que desempeñan os docentes, os estudantes e o resto de elementos que configuran o acto didáctico, cando se integran recursos tecnolóxicos e dixitais. Así mesmo, trátase de descubrir estes recursos didácticos, ter criterios de calidade para poder seleccionalos, deseñalos, crealos e reflexionar sobre os valores asociados a eles.

Ao mesmo tempo, terase en conta que na práctica docente será necesario axudar os escolares a desenvolverse responsablemente nesta nova contorna tecnolóxica, cunha visión crítica e reflexiva, que lle permita descubrir nas tecnoloxías unha ferramenta non só para a comunicación, a información e o entretemento, senón tamén para a súa aprendizaxe e formación como cidadáns críticos e reflexivos.

<sup>1</sup>

---

[https://secretaria.uvigo.gal/docnet-nuevo/guia\\_docent/?centre=105&ensenyament=005G-120V01&assignatura=005G120V01202&idioma\\_assig=](https://secretaria.uvigo.gal/docnet-nuevo/guia_docent/?centre=105&ensenyament=005G-120V01&assignatura=005G120V01202&idioma_assig=)



# 1.

## O contexto universitario

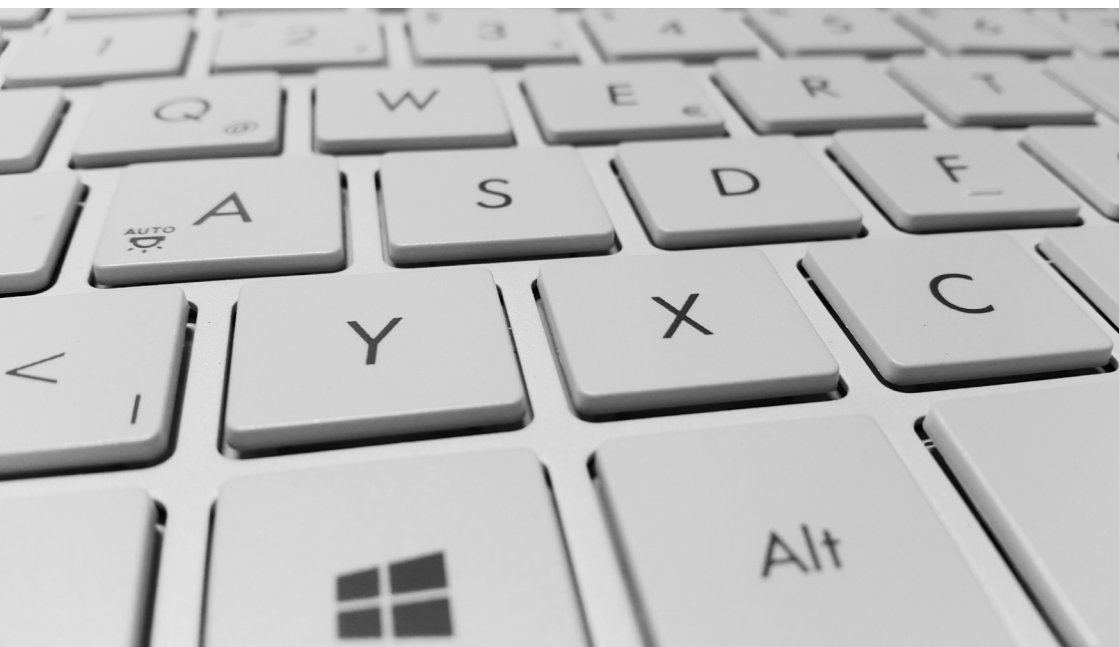
A formación inicial dos docentes de educación primaria ten sufrido importantes variacións nos últimos tempos, tanto na súa finalidade e duración, coma no propio contido dos planos de estudo. Neste contexto, a formación específica para o desenvolvemento das competencias dixitais dos futuros mestres e mestras non estivo á marxe destes cambios, fundamentalmente, no que se refire ao seu enfoque teórico e práctico.

No caso da Universidade de Vigo, as novas tecnoloxías aplicadas á educación aparecen no plano de estudos do ano 2000 cun maior número de créditos teóricos que prácticos, estando estes últimos enfocados principalmente a unha aprendizaxe por imitación. A experiencia acumulada nos primeiros tempos, xunto coa motivación derivada da adaptación das titulacións ao Espazo Europeo de Educación Superior (o plan Boloña do 2010), supuxo un avance cara a unha maior carga práctica, apoiada cunha guía de aprendizaxe (Sarceda e Raposo-Rivas, 2008) e novos recursos e metodoloxías, como o portafolios electrónico e as rúbricas, ou a aprendizaxe por experimentación baseada en proxectos de traballo (Martínez-Figueira, Raposo-Rivas e Doval, 2013).

Nos procesos de **aprendizaxe baseada en proxectos**, os estudantes planean, implementan e avalían proxectos que teñen unha aplicación no mundo real, máis alá da aula (Moursund, 1999), trabállase colaborativamente na planificación do proxecto, na toma de decisións, compártense ideas, négóciase solucións.... No contexto da materia, o obxectivo prioritario é “un desenvolvemento integral do futuro profesional da educación en formación desde unha perspectiva baseada na aprendizaxe autónoma, ó mesmo tempo que se abordan competencias xenéricas como o traballo en grupo e a expresión oral, xunto coas específicas relacionadas coa competencia dixital” (Martínez-Figueira, Raposo-Rivas e Doval, 2013: 2). Trátase de potenciar unha aprendizaxe respectuosa e atenta coa diversidade, cun espazo de opatividade que permite atender tanto os distintos puntos de partida definidos polos coñecementos previos do grupo clase, como os intereses específicos

que poidan manifestar. Unha aprendizaxe válida eficaz que procure a transferencia de aprendizaxes máis alá da materia, cara a posibles situacións de ensino e aprendizaxe, e favorecedora de procesos de reflexión-acción que poden desenvolverse na propia práctica profesional.

Como puxemos de manifesto noutra ocasión (Sarceda e Raposo, 2008), esta forma de traballar supuxo que as responsables da materia “guían e orientan a actividade e o alumnado investiga as súas posibilidades mediante unha **aprendizaxe autónoma** baseada no desenvolvemento de competencias previstas curricularmente, que se consideran necesarias ou importantes para o exercicio profesional docente. Estas competencias non só se refiren á dimensión cognitiva ou procedemental, senón tamén á actitudinal e comportamental, promovéndose a través de actividades que se realizan non só presencialmente na aula, senón tamén noutros escenarios alleos a ela, por requirir dun tempo de desenvolvemento e dun nivel de afondamento que superan o horario de clase” (páx. 150).



## 2.

### O contexto da educación primaria

Actualmente, no eido da educación primaria, o Real Decreto 157/2022<sup>2</sup>, de 1 de marzo, establece a ordenación e as ensinanzas mínimas desta etapa e sinala **como a súa finalidade** “facilitar aos alumnos e alumnas as aprendizaxes da expresión e comprensión oral, a lectura, a escritura, o cálculo, as habilidades lóxicas e matemáticas, a adquisición de nocións básicas da cultura, e o hábito de convivencia, así como os de estudo e traballo, o sentido artístico, a creatividade e a afectividade, co fin de garantir unha formación integral que contribúa ao pleno desenvolvemento da súa personalidade, e de preparalos para cursar con aproveitamento a Educación Secundaria Obligatoria” (artigo 4).

No artigo 2 do citado Real Decreto, defínense as **situacións de aprendizaxe** como situacións e actividades que implican o despregue por parte do alumnado de actuacións que contribúen á adquisición e desenvolvemento tanto das competencias clave coma das competencias específicas. Tendo en conta que:

- As **competencias clave** son desempeños que se consideran imprescindibles para que o alumnado poida progresar con garantías de éxito no seu itinerario formativo e afrontar os principais retos e desafíos globais e locais. Segundo se indica no artigo 9 do citado Real Decreto, as competencias clave do currículo son: a) Competencia en comunicación lingüística, b) Competencia plurilingüe, c) Competencia matemática e competencia en ciencia, tecnoloxía e enxeñería. d) Competencia dixital. e) Competencia persoal, social e de aprender a aprender. f) Competencia cidadá. g) Competencia emprendedora. h) Competencia en conciencia e expresión culturais. Para coñecer os

<sup>2</sup>

---

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la educación primaria. BOE, núm. 52, de 02/03/2022. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>

descriptores operativos de cada unha destas competencias clave, pode consultarse o seu Anexo I.

- As **competencias específicas** son desempeños que o alumnado debe poder despregar en actividades ou en situacións que requiren dos saberes básicos de cada área ou ámbito<sup>3</sup>. Sendo que os **saberes básicos** se refiren a *coñecementos* (o que hai que “saber”), *destrezas* (o que hai que “saber facer”, habilidades...) e *actitudes* (valores, comportamentos,...) que constitúen os contidos propios dunha área ou ámbito e cuxa aprendizaxe é necesaria para a adquisición das competencias específicas.

Estas situacións de aprendizaxe, segundo se indica no Anexo III do Real Decreto 157/2022:

- Permiten “integrar os elementos curriculares das distintas áreas mediante **tarefas e actividades significativas** e relevantes para resolver problemas de xeito creativo e cooperativo, reforzando a autoestima, a autonomía, a reflexión e a responsabilidade”.
- Posibilitan a “**articulación** coherente e eficaz de distintos coñecementos, destrezas e actitudes propios desta etapa”.
- Concretan e avalían as experiencias de aprendizaxe e “deben estar compostas por **tarefas de crecente complexidade**, en función do nivel psicoevolutivo”. A súa resolución debe levar parella a “construción de novas aprendizaxes”.
- Constitúen un compoñente vinculado cos principios do **Deseño Universal para a Aprendizaxe (DUA)**, fomentando “procesos pedagóxicos flexibles

<sup>3</sup>

---

Segundo o Decreto 155/2022, do 15 de setembro, polo que se establecen a ordenación e o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia, “o currículo dos ámbitos constituídos por agrupacións de áreas incluírá os obxectivos, os criterios de avaliación e os contidos das áreas que os conforman, así como o horario asignado ao conxunto delas” (artigo 12.2) [https://www.edu.xunta.gal/axudaplicacion/files/proens/Curri\\_Primaria\\_D155.2022.pdf](https://www.edu.xunta.gal/axudaplicacion/files/proens/Curri_Primaria_D155.2022.pdf) .

e accesibles que se axusten ás necesidades, características e diferentes ritmos de aprendizaxe do alumnado”. Baseándonos en CAST (2018), estes principios do DUA son:

- **Principio I:**

Proporcionar múltiples formas de presentación e representación da información e os contidos, xa que o alumnado é distinto na forma en que perciben e comprenden a información.

- **Principio II:**

Proporcionar múltiples formas de expresión e execución da aprendizaxe, posto que cada persoa ten as súas propias habilidades estratéxicas e organizativas para expresar o que sabe.

- **Principio III:**

Proporcionar múltiples formas de motivación e implicación, de forma que todos os alumnos/as poidan sentirse comprometidos e motivados no proceso de aprendizaxe.

Para o deseño e posta en práctica das situacións de aprendizaxe débese ter en conta o especificado nese Anexo III do antedito Real Decreto, xa que deben:

- Estar “ben contextualizadas e ser respectuosas coas experiencias do alumnado e as súas diferentes formas de comprender a realidade”.
- Partir duns “obxectivos claros e precisos que integren diversos saberes básicos”.
- Propor “escenarios que favorezan diferentes tipos de agrupamento, desde o traballo individual ao traballo en grupos, permitindo que o alumnado vaia asumindo responsabilidades persoais progresivamente e actúe de forma cooperativa na resolución creativa do reto planeado”.

- Implicar a “producción e a interacción oral e incluír o uso de recursos auténticos en distintos soportes e formatos, tanto analóxicos coma dixitais”.
- Fomentar “aspectos relacionados co interese común, a sustentabilidade ou a convivencia democrática”.

Entre os **principios pedagóxicos** que rexen a etapa de educación primaria, indícase que “desde todas as áreas se promoverá a igualdade entre homes e mulleres, a educación para a paz, a educación para o consumo responsable e o desenvolvemento sustentable e a educación para a saúde, incluída a afectivo-sexual” (artigo 6.5). Así mesmo, “prestarase especial atención á orientación educativa, á acción tutorial e á educación emocional e en valores” (artigo 6.6). Para fomentar a integración das competencias, dedicárase un tempo do horario lectivo “á realización de **proxectos** significativos para o alumnado e á resolución colaborativa de problemas, reforzando a autoestima, a autonomía, a reflexión e a responsabilidade” (artigo 6.9). Tamén se indica a necesidade de levar a cabo propostas pedagóxicas que teñan en conta os **centros de interese** do alumnado e “lles permitan construír o coñecemento con autonomía e creatividade” (p. 108).

Todo isto tendo en conta que, entre os **obxectivos** desta etapa, se menciona que o estudiantado debe “*desenrolar as competencias tecnolóxicas básicas e iniciarse na súa utilización, para a aprendizaxe, desenvolvendo un espírito crítico ante o seu funcionamento e as mensaxes que reciben e elaboran*” (artigo 7.i).

A concreción deste Real Decreto na Comunidade Autónoma de Galicia, a través do Decreto 155/2022, do 15 de setembro, indica ademais que a consellería con competencias en materia de educación “promoverá plans de fomento da lectura e de alfabetización en diversos medios, tecnoloxías e linguaxes” (artigo 16.6). Máis concretamente, o artigo 34 dedícase á *Educación dixital*, ordenando que “os centros docentes deberán incluír dentro do seu proxecto educativo e funcional a súa estratexia dixital a través dun **plan dixital de centro**, que se concibe como un instrumento para mellorar o desenvolvemento da competencia dixital da comunidade educativa, o

uso das tecnoloxías dixitais no proceso de ensino e aprendizaxe e a transformación dos centros en **organizacións educativas dixitalmente competentes**”, e que se concretará cada curso académico na programación xeral anual, sinalando as correspondentes actuacións que permitan o seu desenvolvemento.

### 3.

## As prácticas de novas tecnoloxías aplicadas á educación primaria

Tendo en conta os antecedentes mencionados e destacados anteriormente, as prácticas de *Novas tecnoloxías aplicadas á educación primaria* concrétese nun proxecto de traballo que ten como finalidade:

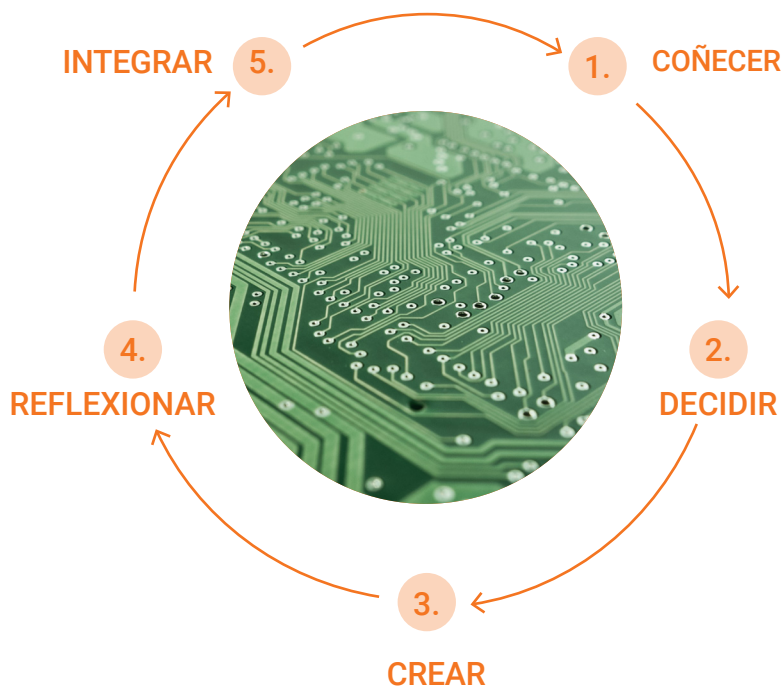
- Avanzar no desenvolvemento da competencia dixital docente e na alfabetización tecnolóxica, así como na capacidade de crítica ante as mensaxes audiovisuais.
- Coñecer e utilizar recursos didácticos con base tecnolóxica ou dixital, así como deseñar e elaborar materiais adaptados ás características do alumnado e dos contidos de aprendizaxe.
- Realizar propostas didácticas de integración curricular de recursos tecnolóxicos ou dixitais, ou planos de educación dixital en contextos específicos, cumprindo os principios do Deseño Universal de Aprendizaxe (DUA).
- Analizar e reflexionar de forma crítica sobre os valores que transmiten, os hábitos que propician e o impacto que producen nas crianzas as tecnoloxías da información e a comunicación, así como as pantallas e linguaxes audiovisuais.

O dito proxecto trata de *deseñar e realizar un Recurso Educativo Aberto (REA)*, que poida dar resposta a unha destas dúas opcións:

1. Unha situación de aprendizaxe vinculada a unha determinada área ou ámbito que permita traballar as competencias clave ou específicas propias da educación primaria.

2. Un plan de Educación Dixital nun determinado centro educativo, que permita mellorar o desenvolvemento da competencia dixital da comunidade educativa e o uso dos recursos tecnolóxicos.

Para iso, o proceso de traballo segue cinco fases que se representan na seguinte figura e se explican de seguido:





## FASE 1: Coñecer

A fase inicial das prácticas céntrase en coñecer o que son os REA, algúns repositorios que os conteñen e analízalos atendendo tanto aos aspectos descritivos coma aos pedagóxicos.

Segundo a UNESCO (2012), un REA é un material didáctico ou educativo que se atopa en dominio público ou que se publica con licencias de propiedade intelectual que facilita o seu uso, adaptación e distribución gratuítos.

Os REA adoitan ser dixitais e multimedia, combinando linguaxes textuais, visuais, auditivas, audiovisuais e interactividade. Poden adoptar, entre outros, os seguintes formatos finais (Santos-Hermosa, 2018):

- Cursos, programas curriculares, módulos didácticos,...
- Guías de estudante,...
- Libros de texto, informes,...
- Materiais multimedia interactivos,...
- Software, páxinas web,...

Estes recursos caracterízanse por ser accesibles e poder ser utilizados de acordo coas 4R (Gallego-Arrufat e Cebrián-Robles, 2020):

- *Revisar* o recurso para adaptalo, melloralo ou actualizalo.
- *Remesturar* con outro recurso para producir un novo.
- *Reutilizar* o recurso orixinal ou a nova versión noutros contextos.
- *Redistribuír* e facer as copias que se necesitan para compartir.

Algúns repositorios de REA que se poden consultar son:

- **Agrega 2.**  
<http://agrega.educacion.es/visualizadorcontenidos2/Portada/Portada.do?sessionId=F4302B48DA51D52B78547FB553085EA8>
- **Educamurcia**  
<http://www.educarm.es/recursos-primaria>
- **Espazo Abalar Xunta de Galicia).**  
<https://www.edu.xunta.es/espazoAbalar/es/espazos/recursos>
- **PROCOMUN.** Rede de recursos educativos en aberto.  
<https://procomun.intef.es/>

- Proxecto EDIA (Educativo, Digital, Innovador y Abierto)  
<https://cedec.intef.es/recursos/>
- Recursos CREA (Xunta de Extremadura).  
<https://emtic.educarex.es/proyectocrea-primaria>
- Recursos digitais (Goberno de Canarias)  
<https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/recursosdigitales/>
- Recursos educativos (INTEF).  
<https://intef.es/recursos-educativos/>
- Repositorio OER COMMONS.  
<https://www.oercommons.org/oer>
- Rincones didácticos (Xunta Estremadura).  
<https://rincones.educarex.es/>



## TAREFA

- Revisar os repositorios de REA sinalados e descubrir recursos dispoñibles para educación primaria, tendo en conta que se poden facer buscas por curso, idioma, materia etc.
- Seleccionar e analizar un REA relacionado cunha determinada temática axeitada á citada etapa educativa.



## FASE 2: Decidir

A segunda fase céntrase en tomar decisións sobre a temática do proxecto de traballo e no esbozo inicial da situación de aprendizaxe ou do plan de educación dixital, xa que cando se crea un REA é importante ter claro algúns aspectos, non só para orientar a súa creación, senón tamén para favorecer a indexación, de xeito tal que poida ser compartido, adaptado e mesturado polos usuarios.

O CEDEC (Centro Nacional de Desarrollo Curricular en sistemas no propietarios) propón o uso dun canvas que axuda nesa planificación (dispoñible en <https://cedec.intef.es/canvas-para-crear-recursos-educativos-abiertos/>), no que se especifican aspectos como:

- Título e tipo de REA.
- Contexto de uso do REA.
- Formato e licencia do REA.
- Calidade e innovación do REA.
- Outros materiais existentes.

Algunhas liñas temáticas que poderían tratarse no REA son:

- Días escolares.
- Igualdade de xénero.
- Eixos transversais (educación emocional e en valores, educación para a paz, a educación para o consumo responsable, educación para o desenvolvemento sustentable, educación para a saúde, educación afectivo-sexual,...).
- Centros de interese do alumnado.
- Atención á diversidade.
- Desenvolvemento de competencias.
- Valores (a liberdade, a xustiza, a igualdade, o pluralismo político, a paz, a democracia, o respecto polos dereitos humanos, a prevención e resolución pacífica de conflitos).



## TAREFA

- Decidir o tipo de REA a realizar entre os sinalados por (Santos-Hermosa, 2018).
- Escoller unha liña temática para tomar decisións.
- Esbozar o REA seguindo o modelo canvas do CE-DEC.

### FASE 3: Crear

Neste intre chegou o momento de elaborar o REA. Para iso manéxanse distintas aplicacións. O produto final integrará unha serie de recursos e actividades coherentemente ensamblados:

- **Un recurso auditivo** (podcast) **ou visual** (infografía, mapa mental, cómic, fotografía...)

- **Un recurso audiovisual** (vídeo ou animación). Podería ser para explicar un concepto, facer demostracións, mostrar procesos, recoller debates, un vídeo interactivo (que inclúe preguntas),... Debe conter subtítulos en dous idiomas (galego/castelán, galego/inglés ou galego/francés). Pode ser de utilidade consultar a obra de Sánchez González (2019).
- **Actividades interactivas** que posúan diferente nivel de demanda cognitiva: identificar, avaliar, recoñecer, ordenar, clasificar, crear,....
- **Unha proposta STEAM** que inclúa robótica, e-textís ou e-papers.
- **Unha metodoloxía activa** (Webquest, Caza do Tesouro, Gamificación, Escape Room...). Para iso pódese empregar Genially (<https://genial.ly/es/>) ou Wix (<https://es.wix.com/>)
- **Un recurso textual** (póster, díptico, xornal...) para a difusión do traballo, que ademais debe ter:
  - Unha nube de palabras. Para iso pódese empregar: <https://www.nubede-palabras.es/>
  - Un código QR. Para iso pódese empregar: <https://www.unitag.io/es/qrcode>
- Unha licenza Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/?lang=es>). Para escoller a licenza consultar <https://creativecommons.org/choose/>



- Crear o REA con todos os compoñentes indicados integrados cunha lóxica determinada.



#### FASE 4: Reflexionar

Na cuarta fase débese reflexionar en que medida se respectan as pautas e principios do DUA que se sintetizan de seguido. Para iso pódese consultar a “Guía para la creación de materiales educativos digitales y accesibles” do proxecto CREA<sup>4</sup>.

<sup>4</sup>

---

[https://enmarchaconlastic.educarex.es/images/innovated/pdf/Guia\\_DUA\\_CREA.pdf](https://enmarchaconlastic.educarex.es/images/innovated/pdf/Guia_DUA_CREA.pdf)

## I. PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE REPRESENTACIÓN

### 1. Proporcionar opcións para a percepción

1.1. Ofrecer opcións para a modificación e personalización na presentación da información.

1.2. Ofrecer alternativas para a información auditiva.

1.3. Ofrecer alternativas para a información visual.

### 2. Proporcionar opcións para a linguaxe, as expresións matemáticas e os símbolos

2.1. Clarificar o vocabulario e os símbolos

2.2. Clarificar a sintaxe e a estrutura

2.3. Facilitar a decodificación de textos, notacións matemáticas e símbolos

2.4. Promover a comprensión entre diferentes idiomas

2.5. Ilustrar a través de múltiples medios

### 3. Proporcionar opcións para a comprensión

3.1. Activar o substituír os coñecementos previos

3.2. Destacar patróns, características fundamentais, ideas principais e relacións

3.3. Guiar o procesamento da información, a visualización e a manipulación

3.4. Maximizar a transferencia e a xeneralización

## II. PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE ACCIÓN E EXPRESIÓN

### 4. Proporcionar opcións para a interacción física

4.1. Variar os métodos para a resposta e a navegación

4.2. Optimizar o acceso ás ferramentas e os produtos e tecnoloxías de apoio

### 5. Proporcionar opcións para a expresión e a comunicación

5.1. Usar múltiples medios de comunicación

5.2. Usar múltiples ferramentas para a construción e a composición

5.3. Definir competencias con niveis de apoio graduados para a práctica e a execución

### 6. Proporcionar opcións para as funcións executivas

6.1. Guiar o establecemento de metas

6.2. Apoiar a planificación e o desenvolvemento de estratexias

6.3. Facilitar a xestión de información e de recursos

6.4. Mellorar a capacidade para facer un seguimento dos avances

## III: PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE IMPLICACIÓN

### 7. Proporcionar opcións para captar o interese

7.1 Optimizar a elección individual e a autonomía

7.2 Optimizar a relevancia, o valor e a autenticidade

7.3 Minimizar a sensación de inseguridade e as distraccións

## 8. Proporcionar opcións para manter o esforzo e a persistencia

8.1. Resaltar a relevancia das metas e os obxectivos

8.2. Variar as esixencias e os recursos para optimizar os desafíos

8.3. Fomentar a colaboración e a comunidade

8.4. Utilizar o *feedback* orientado cara a mestría nunha tarefa

## 9. Proporcionar opcións para a autorregulación

9.1. Promover expectativas e crenzas que optimicen a motivación

9.2. Facilitar estratexias e habilidades persoais para afrontar os problemas da vida cotiá

9.3. Desenvolver a autoavaliación e a reflexión



- Analizar se o REA é respectuoso cos principios e pautas do Deseño Universal da Aprendizaxe.
- Exemplificar como se responde aos devanditos principios no REA ou, en caso contrario, propor alternativas.



## FASE 5: Integar

Finalmente, trátase de elaborar as orientacións para a posta en práctica do REA creado, tanto o dirixido a unha determinada situación de aprendizaxe, coma ao plan de Educación dixital. Entre outros aspectos, estas orientacións deben conter:

- Unha portada que inclúa o título do REA, a data, os autores/as e a licencia Creative Commons.

- A xustificación e fundamentación curricular do tema elixido tendo en conta os destinatarios/as.
- Unha síntese da programación didáctica na que se insira o REA, é dicir, a que obxectivos responde, que contidos aborda, que actividades se poden desenvolver, que orientacións metodolóxicas e para a avaliación é preciso ter en conta.



- Elaborar as orientacións para a posta en práctica do REA tendo en conta os destinatarios para os que se dirixe e o contexto de uso.



## 4.

### Para rematar

Coas diferentes fases a superar na realización das prácticas de Novas Tecnoloxías, procúrase asegurar o desenvolvemento da competencia dixital na formación inicial dos docentes. A pesares de que existe un nivel de optatividade alto, con liberdade na toma de decisións temáticas e no uso de diferentes ferramentas informáticas, asegúrase un denominador común xa que se practican habilidades e competencias como:

- Buscar, seleccionar, analizar, reflexionar sobre os recursos educativos abertos.
- Empregar recursos dixitais que permitan a aprendizaxe colaborativa.
- Diseñar e crear recursos didácticos dixitais e actividades interactivas.
- Realizar unha propostas de integración curricular ou uso na práctica profesional.
- Difundir o traballo realizado tendo en conta unha determinada licencia de uso.

Ademais, desde o punto de vista formal, todos os REA:

- Usan o idioma galego.
- Posúen unha linguaxe académica, sen faltas de ortografía.
- Empregan unha linguaxe libre de prexuízos e estereotipos sexistas.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines. Wake field, MA, EEUU: CAST. Recuperado de: <http://udlguidelines.cast.org/>. Versión traducida ao español. Recuperado de: [http://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_esquema\\_resumen.pdf](http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_esquema_resumen.pdf)

*Decreto 155/2022, do 15 de setembro, polo que se establecen a ordenación e o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia*, DOG nº 183 de 26/9/2022, [https://www.edu.xunta.gal/axudaplicacion/files/proens/Curri Primaria\\_D155.2022.pdf](https://www.edu.xunta.gal/axudaplicacion/files/proens/Curri Primaria_D155.2022.pdf) .

GALLEGO-ARRUFAT, M.J. & CEBRIÁN-ROBLES, V. (2020). Uso, adaptación, y distribución de recursos educativos abiertos multimedia en educación. En RAPOSO-RIVAS, M. e CEBRIÁN-DE-LA-SERNA, M. (coords.). *Tecnologías para la formación de educadores en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Pirámide. 81-96.

MARTÍNEZ-FIGUEIRA, M.E.; RAPOSO-RIVAS, M. e DOVAL, M.I. (2013). De las prácticas dirigidas al aprendizaje basado en proyectos. *Xornada Innovación Educativa*. XIE'13. Universidade de Vigo.

MOORSUND, D. (1999). Project Based Learning Using Information Technology, *Learning & Leading with Technology*, 27 (1), 1-12.

*Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la educación primaria*. BOE, núm. 52, de 02/03/2022

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>

SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M. (2019). *Vídeo educativo: potencial, formatos y producción*. *Guías prácticas*. [www.cibermarikiya.com](http://www.cibermarikiya.com)

SANTOS HERMOSA, G. (2018). *Publicación y uso de recursos educativos abiertos*. <http://hdl.handle.net/10334/4105>

SARCEDA, M.C. e RAPOSO-RIVAS, M. (2008). Fomentando el trabajo autónomo del alumnado: un ejemplo de guía de aprendizaje para las prácticas de nuevas tecnologías. In: X.M. Cid (coord.). *Tomando altura no Espazo Europeo: intercambio de experiencias innovadoras na Facultade de Ciencias da Educación*. Tórculo, 149-162.

UNESCO (2012). *Declaración de París sobre los REA. Congreso mundial sobre los recursos educativos abiertos (REA)*. UNESCO, París, 20-22 de junio de 2012. Recuperado de <http://sl.ugr.es/0avR>

---

**Materiais didácticos**  
**para a promoción do galego nas aulas**

---