

Projecte ToWe

Millora de les oportunitats de benestar dels infants

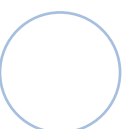


Llengües primerenques dels infants de 2-3

Manual

Advertiment legal:

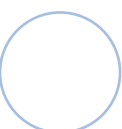
“Aquesta publicació s'ha dut a terme amb el suport del programa Erasmus+ de la Unió Europea. El contingut d'aquesta publicació és responsabilitat exclusiva del projecte ToWe i de cap manera no es pot interpretar que reflecteixi els punts de vista de l'Agència Nacional i de la Comissió.”





Taula de continguts

Autors i Col·laboradors	3
Introducció	4
Realitats lingüístiques diferents	7
Realitat 1: Acollir les identitats lingüístiques (i culturals) a l'escola.	7
Per què hauríem d'acollir les realitats lingüístiques dels infants al centre?	8
Com podem acollir les realitats lingüístiques dels infants a l'escola?	9
Realitat 2: Dur noves llengües (i cultures) a l'escola.	12
Per què hauríem de dur noves llengües a l'escola?	12
Com podem dur noves llengües a l'escola?	14
Referències	15





Autors i Col·laboradors

Autors:

1. Universitat Ramon Llull (ES)

Cristina Corcoll and Carme Flores

Col·laboradors:

2. Kingston University (UK)

Helen Sutherland and Yasmin Mukadam

3. Universitetet I Stavanger (NO)

Monika Röthle and Yngve Rosell

4. Universitat Ramon Llull (ES)

Cristina Corcoll, Carme Flores and Àngels Geis

5. Achieving for Children (UK)

Alison McGee

6. Sandnes Kommune (NO)

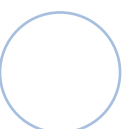
Ingrid Eikeland, Liv Hjertø and Gudrun Skancke Eriksen

7. Sinaturmo - Petita Escola (ES)

Natàlia Turmo and Sílvia Turmo

8. Suara Serveis – Escola Bressol Mas Balmanya (ES)

Mireia Miralpeix, Maria José Riella and Maria Àngels Domènech



Introducció

Què entenem per aprendre una llengua addicional a l'etapa de l'educació infantil? “No es adquirir unas cuantas palabras, sino unas estructuras fonológicas, gramaticales, morfológicas y sintácticas que, junto al vocabulario, permitirán la comunicación” (Paniagua & Palacios, 2005, p. 82).

Perquè la introducció d'una llengua addicional sigui exitosa a l'etapa de l'educació infantil, cal que el procés que se segueix sigui coherent amb les característiques de l'etapa i, per tant, respectuós amb els principis educatius que són a la base del procés d'ensenyament-aprenentatge: “Por su interés e importancia y por la ventaja de un tratamiento temprano, merece la pena abordar algunos contenidos hacia los que inicialmente los niños no muestran interés, como es el caso de una segunda lengua. Para ello, no obstante, hay que respetar algunos principios educativos” (Paniagua & Palacios, 2005, p. 20).

A la base d'aquests principis educatius, hi ha la necessitat d'un entorn possibilitador, ric en llengua i que n'estimula l'adquisició: “(...) el lenguaje, cuya adquisición no es posible sin las bases madurativas adecuadas, pero cuyo aprendizaje va a depender de la existencia de un entorno que utilice el lenguaje y que estimule su adquisición” (Paniagua & Palacios, 2005, p. 63).

També hi ha la necessitat que l'adult que porta la llengua addicional a l'aula domini la llengua en tota la seva complexitat, de manera que la pugui utilitzar amb fluïdesa i correcció en qualsevol oportunitat comunicativa. La llengua que utilitzarà aquest adult no és un objecte d'estudi, sinó un mitjà per comunicar-se que l'adult utilitza de manera espontània, és a dir, amb naturalitat. I, sobretot, amb freqüència.

El rol de l'adult que porta la llengua addicional a l'aula és fonamentalment el rol de mediador, és a dir, d'aquell que fa de pont *lingüístic* entre l'acció de l'infant i la descripció verbal de l'acció. És el que, en el camp de l'ensenyament de llengües, s'anomena *information talk* i que tant és útil i beneficiós quan parlem de l'aprenentatge de la llengua primera com de les llengües addicionals. Un bon ús de l'*information talk* permet que l'infant generi esquemes d'acció sensoriomotrius i simbòlics: “Así, la estimulación de los más pequeños consistirá en darles muchas oportunidades para actuar sobre objetos formando *esquemas de acción*, así como hacerles participar de numerosas situaciones y actividades en las que su acción pueda incardinarse. Si esas situaciones y actividades van acompañadas de verbalizaciones adultas adecuadas (“¡Huy!, si la empujas, rueda. Ahora la empujo yo y luego tú) la acción que es en sí misma atractiva y significativa se convierte en ocasión para el aprendizaje de algo más, pues a la actividad sensomotriz de empujar se le añade la actividad simbólica de categorizar esa acción como “empujar”. La labor de mediación del adulto es aquí insustituible, pues si para la acción sensoriomotora es suficiente con la presencia de objetos, para su explotación y manejo simbólico hace falta lenguaje” (Paniagua & Palacios, 2005, p. 67).

Aquest rol de mediador requereix la distància curta, és a dir, la relació gairebé individual entre la mestra i l'infant: “Con los más pequeños, los aprendizajes de origen esencialmente social -algunos tan importantes como el desarrollo del lenguaje- se van a producir en la distancia corta, en las interacciones directas adulto-niño (Paniagua & Palacios, 2005, p. 23). Clarament, aquesta necessitat té conseqüències en la tasca de la mestra.

Un element que cal tenir en compte és que l'*input* lingüístic que anirà rebent l'infant ha de ser significatiu i reiterat. Per aquest motiu, vincular l'ús de les llengües addicionals a les rutines resulta extremadament interessant: les rutines faciliten l'ús significatiu de la llengua i, per la seva pròpia naturalesa, la repetició. En aquest sentit, entenem les rutines com a “features of events that allow scaffolding to take place, and combine the security of the familiar with the excitement of the new” (Bruner 1983, 1990). En altres

paraules, les rutines són el moment que permet que es combini la seguretat d'allò conegut amb l'excitació que genera allò nou, tot això sempre des de la naturalitat i la significativitat de l'aprenentatge.

D'altra banda, les rutines també pot ser planificades de manera que integrin la dosi d'andamiatge (acompanyament, guia) necessària en cada moment i que permetin que aquest andamiatge es vagi diluïnt, a la vegada que la rutina guanya en complexitat (entesa des del punt de vista de complexitat lingüística però també d'augment de l'autonomia).

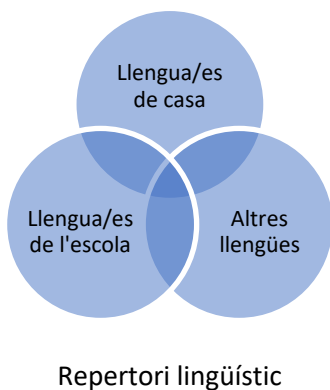
En definitiva, "lo que los niños y niñas en las edades de educación infantil quieren no son 'unidades didácticas' de lenguaje, sino lenguaje a todas horas y en todos los contextos" (Paniagua & Palacios, 2005, p. 78).

Aprendre llengües

- ❖ Aprendre llengües és aprendre sobre noves cultures, tot ampliant la nostra experiència i coneixement del món.
- ❖ Aprendre llengües beneficia els aprenents a diferents nivells: cognitiu, emocional, social.
- ❖ Aprendre llengües és avui dia una competència clau.
- ❖ Aprendre llengües, si es fa bé, mai no perjudica el procés d'aprenentatge.
- ❖ ...

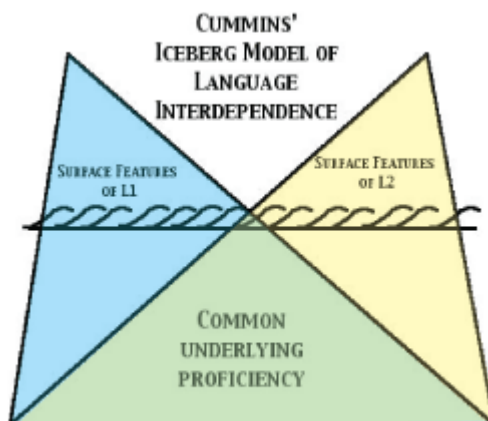
P1. Què significa per a tu 'aprendre una nova llengua'?

Les llengües a les vides dels infants



P2. Quin és el teu repertori lingüístic? Pensa en totes les llengües que tens disponibles i fes-ne una llista. Quan, amb qui i per què les fas servir?

Què passa quan s'afegeixen noves llengües al nostre repertori?



Què és l'hipòtesi de la interdependència?¹

L'hipòtesi de la interdependència o de l'iceberg de Cummins revela la relació entre la primera llengua i l'aprenentatge d'una altra llengua. Allò que sembla dos fenòmens molts diferents a la superfície són, de fet, interdependents psicològicament.

¹ Font: <http://www.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/best%20of%20bilash/iceberg.html>. Recuperat: Febrer 2016.

Què és la *Common Underlying Proficiency (competència subjacent comuna)*?

El model de la Competència Subjacent Comuna o la "teoria d'un globus" descrita per Jim Cummins afirma que les competències que inclouen tasques més complexes cognitivament (com l'alfabetització, l'aprenentatge de contingut, el pensament abstracte i la resolució de problemes) són comunes entre llengües. El model es representa mitjançant la metàfora de l'iceberg dual i és la base de la hipòtesi de la interdependència lingüística.

Aquesta competència subjacent comuna és la que permet que es faci la transferència. La transferència pot ser conscient o inconscient, però és inevitable en els parlants i aprenents plurilingües. Quan els infants estan exposats a diferents llengües, es dona la transferència. La tasca del docent és ajudar els infants a adonar-se de com poden establir connexions entre les llengües que tenen disponibles.

"In the early months of their English language learning in the nursery or school, those children with a different home language learn to tie new words to concepts learned through their first language. They must also learn to transfer knowledge of the way language has worked for them in the home setting to the new environment of the early childhood setting. These children have the potential to become bilingual if they are given opportunities to use their home languages in the new setting and to learn new names for objects and actions already learned through their first language." (Siraj-Blatchford & Clarke 2011, p. 23).

P3. Pensa en les llengües que coneixes, pots pensar en un exemple (per exemple, una paraula, una expressió, etc.) en la qual la transferència és possible?

Realitats lingüístiques diferents

Realitat 1: Acollir les identitats lingüístiques (i culturals) a l'escola.

La globalització i els moviments migratoris fan que, avui dia, sigui cada cop més habitual trobar infants la llengua de casa dels quals és diferent de la llengua principal de l'escola. A moltes escoles, el nombre i la diversitat de llengües familiars és molt elevat. Acollir les identitats lingüístiques i culturals dels infants a l'escola significa reconèixer i valorar les seves llengües familiars, a la vegada que oferir-los l'oportunitat d'aprendre i utilitzar la llengua principal de la societat on viuen. La imatge lingüística pot ser força diferent segons el país o el centre escolar. Un exemple d'una escola catalana seria el següent:

Llengües familiars dels infants: català, espanyol, francès, xinès, urdu, àrab ...

Llengua de l'escola: català

Llengües de la societat: català i espanyol

Llengua estrangera/addicional: anglès

Per aquells infants per als quals la llengua familiar no és la llengua de l'escola o de la societat, aquestes darreres serian *llengües addicionals*. Per aquells infants per als quals la llengua familiar és la mateixa que la llengua de l'escola o de la societat, l'anglès s'acostuma a anomena *llengua estrangera*. No obstant això, per tal de situar totes les llengües al mateix nivell, ens referirem a totes com a *llengües addicionals*.

P4. Pensa en la teva escola. Quina és la imatge lingüística del centre?

Llengües familiars dels infants:

Llengua/es de l'escola:

Llengua/es de la societat:

Llengua/es estrangeres:

Per què hauríem d'acollir les realitats lingüístiques dels infants al centre?

“When young children who speak a home language other than English start in the nursery or pre-school setting they begin the process of learning an additional language. Some of these children already speak more than one language. However, suddenly the language that they have used for their daily lives is no longer the language that they hear around them (...) Unless early childhood educators are familiar with the children’s home language, social class background and culture, and provide a supportive environment, these children are in danger of being marginalized and may experience an insecure and anxious start to their entry into nursery and schooling” (Siraj-Blatchford & Clarke 2011, p. 22)

1. Per respectar totes les identitats de manera *activa*: la llengua és una part essencial de la identitat [“the way children feel about themselves is not innate or inherited, it is learned” (Siraj-Blatchford & Clarke 2011, p. 3)
2. Per promoure l'autoestima dels infants: “positive self-esteem depends upon whether children feel that others accept them and see them as competent and worthwhile” (Siraj-Blatchford & Clarke 2011, p. 3).
3. Per millorar el clima d'aprenentatge: “researchers have shown the connection between academic achievement and self-esteem” (Siraj-Blatchford & Clarke 2011, p. 3).
4. Per crear una cultura inclusiva (Mistry & Sood 2015, p. 14)

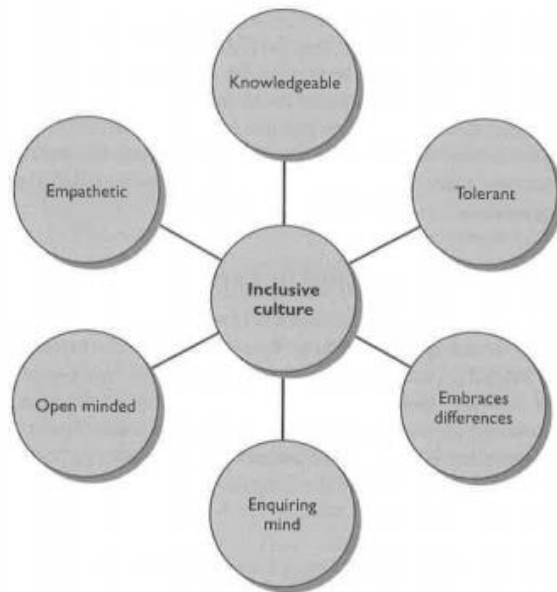


Figure 1.1 A mental map of features of an inclusive culture

[Un mapa mental de les característiques de la cultura inclusiva: tolerant, que acull les diferències, reflexiva, de mentalitat oberta, empàtica, amb coneixements]

P5. Comenta les raons de la llista anterior i pensa en el teu centre. En quin ordre les situaries? N'afegiries alguna altra?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
5. ...

Com podem acollir les realitats lingüístiques dels infants a l'escola?

1. Recopilant tota la informació que sigui rellevant lingüísticament de les famílies. Vegeu la Figura 1.
2. Visibilitzant les llengües a les escoles. Vegeu la Figura 2.
3. Fent créixer la nostra pròpia competència lingüística.
4. Donant als infants (i a les seves famílies) oportunitats per compartir els seus coneixements.
5. Creant un ambient lliure d'estrès en el qual els infants poden utilitzar les seves llengües.
6. Utilitzant estratègies pedagògiques adequades (algunes de les quals es comentaran quan es tracti la realitat 2).

Realitat 1: Qüestionari per recollir dades sobre la diversitat lingüística a l'escola.

Característiques bàsiques de la família

1. Tipus de família (nuclear, reconstituïda, monoparental, família extensa).
2. Nivell educatiu (estudis universitaris, educació secundària, educació primària).
3. Edats dels membres de la família.

Percepcions sobre la llengua familiar

4. Creus que la llengua familiar hauria de tenir un lloc a l'escola? Per què?
5. Com et sens quan sents o veus la teva llengua familiar a l'escola? (orgullós, avergonyit, no sento res...)
6. T'agradaria participar en activitats per aprendre més sobre com el procés d'adquisició de la llengua dels infants?
7. T'agradaria col·laborar amb l'escola per fer que la teva llengua familiar sigui visible?

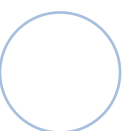
Ús de la llengua familiar a la família

8. Disposes de recursos per donar suport al desenvolupament lingüístic dels teu fill/a?
9. Quin tipus d'activitats lingüístiques fas a casa amb el teu fill/a? (llegir contes, escoltar cançons, cantar cançons, parlar, etc.)
10. Quina llengua s'utilitza a casa amb l'infant?
11. Qui utilitza cada llengua?
12. Per què s'utilitza cada llengua?

Figura 1 – Qüestionari sobre la Realitat 1

Visibilitat de les llengües familiars a l'escola	No són visibles.	Són visibles ocasionalment.	Són clarament visibles.
Ús de recursos vinculats a les llengües familiars: fotografies, llibres, informació en diferents llengües, objectes i artefactes de cultures diferents.	No s'utilitza cap recurs.	S'utilitzen alguns recursos.	S'utilitza una gran diversitat de recursos.

Efectivitat dels recursos vinculats al a l'aprenentatge de la llengua familiar.	No s'utilitzen de manera efectiva.	Alguna vegada s'utilitzen de manera efectiva.	S'utilitzen de manera efectiva.
Suficiència dels recursos en termes de qualitat i quantitat.	Insuficients	Suficients	Excel·lents
Temps que es dedica a les llengües familiars.	No s'hi dedica temps.	S'hi dedica una mica de temps.	S'hi dedica molt de temps.
Realització d'activitats vinculades a les llengües familiars: llegir contes en diferents llengües, cantar cançons en diferents llengües, donar als infants (i les seves famílies) temps per compartir les seves llengües familiars.	No es fa cap activitat.	Es fan algunes activitats.	Es fan moltes activitats.
Participació i interès dels infants en les activitats que es fan en les llengües familiars: mostren interès per escoltar històries en llengües familiars, juguen amb les llengües i mostren curiositat, els agrada ensenyar què saben en altres llengües.	No participen ni mostren interès.	Ocasionalment participen i mostren interès.	Participen i mostren molt interès.



Participació i interès de les famílies en les activitats que es fan en les llengües familiars: porten materials en les llengües familiars, estan contents de participar a les activitats de l'escola.	No participen ni mostren interès.	Ocasionalment participen i mostren interès.	Participen i mostren molt interès
Formació continuada vinculada a la visibilitat de les llengües familiars	No s'ofereix formació.	Ocasionalment s'ofereix formació.	S'ofereix molta formació.

Figura 2 – Rúbrica per a l'avaluació interna destinada a la millora.

[Estratègies per ajudar nadons i infants a desenvolupar la llengua \(basat en Siraj-Blatchford & Clarke 2011, p. 43\)](#)

1. Mantenir el contacte visual
2. Tenir converses amb torns de paraula i demanar respostes
3. Utilitzar les cançons i les rimes tant com sigui possible
4. Utilitzar el suport visual tant com sigui possible
5. Utilitzar el contacte físic tant com sigui possible
6. Mantenir converses simples, amb repeticions i llengua senzilla
7. Imitar les paraules i els sons dels infants

P6. Pots identificar alguna estratègia que ja utilitzis?

[Estratègies per ajudar nadons i infants a desenvolupar la llengua \(basat en Siraj-Blatchford & Clarke 2011, p. 44\)](#)

1. Llegir, explicar i re-explicar contes
2. Ser bons models de llengua i de conversa
3. Utilitzar l'*information talk* tant com sigui possible, és a dir, posar paraules a les accions de l'infant
4. Utilitzar cançons i rimes tant com sigui possible

5. Utilitzar suport visual tant com sigui possible

P7. Pots identificar alguna estratègia que ja utilitzis?

Realitat 2: Dur noves llengües (i cultures) a l'escola.

En alguns països europeus, aprendre una llengua estrangera (principalment l'anglès) és una demanda de la societat: ha esdevingut una necessitat que els estudiants acabin l'escolarització amb un nivell avançat de la llengua. Això significa que els infants comencen a estar exposats a la llengua a edats més i més primerenques i que les escoles han de trobar la millor manera de fer-ho possible i beneficiós per als infants i el seu procés d'aprenentatge.

"Language develops rapidly in the early years and all children, including those who come from language backgrounds other than English, benefit from good quality programmes which emphasize interaction and the development of communication skills. It is clear that the best programmes build on children's individual needs, interests and identities" (Siraj-Blatchford & Clarke 2011, p. 20).

Per què hauríem de dur noves llengües a l'escola?

"Sin embargo, por su interés e importancia y por la ventaja de un tratamiento temprano, merece la pena abordar algunos contenidos hacia los que inicialmente los niños no muestran interés, como es el caso de una segunda lengua. Para ello, no obstante, hay que respetar algunos principios educativos" (Paniagua & Palacios 2005, p. 20).

Creixer con dos lenguas (Paniagua & Palacios 2005, p. 82-84)

En una sociedad en la que el dominio de dos o tres idiomas empieza a ser crecientemente imprescindible o, en todo caso, muy bien valorado, las familias se interesan cada vez más por la posibilidad de que sus hijos e hijas aprendan tempranamente una segunda lengua. No se equivocan, porque, como acabamos de ver, el lenguaje es en estos años aprendido con facilidad, mientras que posteriormente tendrá que ser estudiado, a veces con sudor. Ello hace sensato plantearse la posibilidad de un bilingüismo temprano, que es enriquecedor tanto desde el punto de vista cognitivo como lingüístico. Por otra parte, en las comunidades bilingües se ha hecho un importante esfuerzo de inmersión lingüística con buenos resultados a edades tempranas, lo que nos ha enseñado mucho sobre la adquisición de una segunda lengua en niños pequeños. También hemos aprendido de los niños de familias inmigrantes que han iniciado su escolarización y se han incorporado pronto al dominio de la nueva lengua sin que nadie en el centro conociera la suya y sin que nadie en su familia conociera la del centro.

Aunque sin duda recomendable, la iniciación temprana en una segunda lengua implica una serie de condiciones para que sea positiva y productiva. Por un lado, aprender una lengua no es adquirir unas cuantas palabras, sino unas estructuras fonológicas, gramaticales, morfológicas y sintácticas que, junto al

vocabulario, permitirán la comunicación. Por otro, si introducimos una segunda lengua tempranamente para aprovecharnos de la enorme receptividad inicial para el lenguaje, no nos queda más remedio que plegarnos a las condiciones de adquisición temprana del lenguaje. Así, la primera condición es tan importante como evidente: los adultos responsables deben dominar esa lengua, al menos en el nivel oral. ¿Qué nos parecería que a un niño pequeño su madre le hablara con un vocabulario pobre, telegráficamente, con una gramática incorrecta y con serias dificultades de pronunciación? Para los niños pequeños, es más importante tener buenos interlocutores orales que dominen con soltura la lengua y que sepan cómo relacionarse con chicos y chicas de estas edades, que disponer de profesionales muy expertos en gramática pero incapaces de mantener una conversación fluida en el idioma de que se trate.

La regla básica es sencilla: en estas edades tempranas, la segunda lengua debe aprenderse como la primera. Y ya hemos visto que ni los niños tienen que memorizar listas de colores, ni los números forman parte de sus primeros aprendizajes lingüísticos, ni se aprenden palabras sueltas una detrás de otra. La lengua de que se trate no debe ser un objeto de estudio, sino un medio de comunicación, es decir, un instrumento que utiliza espontáneamente el adulto para hacerse entender, para jugar con los niños, para recordar una norma, para saludar y para despedirse, para cantar y para contar, para jugar y para trabajar. Así, la nueva lengua no se debe plantear como un objetivo en sí misma, ni trabajar de forma descontextualizada a base de repetir nombres, canciones, etc. El adulto responsable de la segunda lengua debe hablar a los niños de temas parecidos a los que habla el tutor del aula, probablemente recurriendo a las estrategias de los primeros años de adquisición de lenguaje: mucho apoyo en el contexto (objetos, representaciones...), muchas referencias centradas sobre todo en el aquí y ahora, mucho apoyo gestual (señalar, exagerar la expresividad, reproducir acciones con cierta teatralidad...), y mensajes cotidianos y repetitivos en contextos adecuados y significativos. También debe tenerse en cuenta que la comprensión precede a la expresión, sin pretender que ambas avancen simultáneamente. Y que la expresión no es correcta desde el primer momento...

Tampoco deben descuidarse los aspectos emocionales: hay que intentar entender al niño sea cual sea la lengua que utilice. Las invitaciones a emplear una nueva lengua deben ser atractivas y lúdicas, basadas en el disfrute de la situación y no en la imposición y exigencia adulta. La relación que el niño establece con el adulto es esencial para que desee expresarse en la lengua que se le propone.

Además de las consideraciones metodológicas anteriores, para que los niños y las niñas realmente aprendan algo de un nuevo idioma hace falta una cierta frecuencia de interacción y de reiteración de situaciones. Difícilmente se puede adquirir una lengua cuando se está expuesto a ella dos veces por semana durante apenas una hora. Asimismo, hace falta que quien aprende puede adoptar un papel activo como interlocutor, teniendo oportunidades de diálogo con el adulto –aunque inicialmente cada uno se exprese en su lengua- y esto sólo se puede conseguir en el trabajo con grupos pequeños. La supuesta conversación colectiva “What is this?”, con veinte niños y niñas contestando a coro “A doooooog” no tiene nada que ver con las situaciones en las que los niños aprenden una lengua. Pobres de nosotros, si hubiéramos tenido que aprender de esa manera la lengua que con tanta fluidez hablamos: estaríamos todavía en el nivel de cuatro años y medio, tratando de dominar las concordancias, aprendiendo a construir bien las interrogativas, utilizando nuestras primeras subordinadas, con dificultades para manejarnos con las muchas excepciones de la lengua... y con un acento inequívocamente prestado.

Así que el aprendizaje de una segunda lengua merece ser impulsado en la educación infantil, pero a condición de que haya recursos suficientes para hacerlo (y mantenerlo) en las condiciones en las que verdaderamente se produce el aprendizaje temprano de una lengua. Alguien con mucha fluidez y manejo suelto de la lengua de que se trate, que además tenga formación en educación infantil, es la persona adecuada.

“Research has shown that the first six years of life are as critical for language development as for all other development (...) contributes to their cognitive flexibility” (Siraj-Blatchford & Clarke 2011, p. 30).

P8. Comenta les raons descrites abans. N'afegiries alguna?

Com podem dur noves llengües a l'escola?

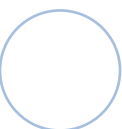
“L'infant no entén que la llengua serveix per a comunicar-nos, no vol saber si una llengua és estrangera o addicional, ni és conscient de la importància de poder parlar com més llengües millor. L'infant vol descobrir el món que l'envolta, vol gaudir amb el joc i amb la pausa, amb l'escolta suggerent i amb l'experimentació, amb la conversa i les primeres reflexions. Vol ser nen.

I els infants seran, com ha de ser, els protagonistes. Faran saber als adults que la llengua anglesa no és només una llengua diferent que serveix per a cantar cançons, sinó una llengua també per aprendre, per descobrir i, fins i tot, per fer saber que, amb els pares, un dia la Laura va anar al zoo.” (Flores & Corcoll, 2008)

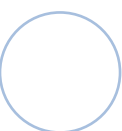
1. De manera natural.
2. Centrant-nos en les rutines i el joc.
3. Utilitzant l'*information talk*, és a dir, posar paraules a les accions de l'infant.
4. Utilitzant rimes vinculades a les rutines.
5. Posant bastides a la llengua.
6. Aprofitant les oportunitats d'interacció.
7. Centrant-nos en la transferència: “The early years curriculum should (...) incorporate work on children's awareness of similarities and differences” (Siraj-Blatchford & Clarke 2011, p. 9).

La figura 3 pot utilitzar-se com a eina per avaluar com la llengua addicional es duu a l'escola:

GRAELLA D'OBSERVACIÓ: O'CLILS	
Moment O'CLILS	



Moment del dia				
Durada				
Nombre d'infants				
Nombre de mestres/educadors	Educadors que utilitzen la llengua addicional	Educadors que utilitzen la llengua 1		
ESTRATÈGIES	MAI: No s'observen	POC: No s'observen gaire	DE VEGADES: S'observen ocasionalment	SOVINT/SEMPRE: S'observen regularment
Ús de les rutines				
Ús de <i>l'information talk</i>				
Ús de tècniques de bastida				
Ús de cançons i <i>routine chants</i>				
Ús de recursos visuals (fotografies, realia...)				
Ús d'oportunitats d'or per a la interacció				
Ús de la repetició				
Ús de la demostració				






Figura 3- Full d'observació (O'CLILS)

Referències

- Bruner, J. 1983. *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton.
- Corcoll, C. & Flores, C. 2014. Obrint portes a l'ús autèntic de l'anglès. *Guix d'Infantil*, n. 78, p. 31-35, Novembre 2014.
- Flores, C. & Corcoll, C. 2008. Aprendre una llengua estrangera a l'educació infantil: un repte per l'escola. Recuperat a: <http://svcnpbs.xtec.cat/cirel/cirel/docs/pdf/repte.pdf>.
- Mistry, M. & Sood, K. 2015. *English as an Additional Language in the Early Years*. UK: A David Fulton Book, Routledge.
- Paniagua, G. & Palacios, 2005/2014. *Educación infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Siraj-Blatchford, I. & Clarke, P. 2000/2011. *Supporting Identity, Diversity and Language in the Early Years*. UK: Open University Press.

