



FACULTADE DE FORMACIÓN
DO PROFESORADO

Traballo de
fin de grao

O armario de Carmela. Deseño dun recurso literario para combater estereotipos cara á vellez na infancia

El armario de Carmela. Diseño de un recurso literario para combatir estereotipos hacia la vejez en la infancia

Carmela's cupboard. Design of a picture book to eradicate stereotypes towards the elder during childhood

Autor/a/es/as: Lucía Reseco Aguado

Titor/a: María del Rocío García Pedreira

Xuño 2025

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Declaro que redactei o traballo titulado *O armario de Carmela: Deseño dun recurso literario para combater estereotipos cara á vellez na infancia* para a materia Traballo Fin de Grao no curso académico 2024-2025 de maneira autónoma, coa axuda das fontes e a literatura citadas no texto e que aparecen nas referencias bibliográficas do traballo. Así mesmo identifiquei como tales todas as partes tomadas das fontes e da literatura indicadas, textualmente ou conforme ao seu sentido.

Asinado.

RESECO
AGUADO LUCIA -
71753671L

Firmado digitalmente por
RESECO AGUADO LUCIA -
71753671L

Fecha: 2025.06.12 10:41:06
+02'00'

AGRADECEMENTOS

De todo corazón, doulle as grazas a miña nai, a meu pai e a miña irmá por apoiarme e alentarme cada día a converterme en mellor persoa e mellor docente. Son quen me ensina a non deixar de perseguir os meus soños.

Tamén me sinto moi agradecida coa miña titora por apoiarme e guiarme neste proceso. Grazas a ela elaborei este TFG confiando na miña propia perspectiva e defendendo aquilo no que creo.

Para rematar, gustaríame dedicar este traballo ás miñas avoas. A Fina, por deixarme en herdanza a súa sensibilidade para percibir o mundo. E a Teresa, por ser a fonte de inspiración desta investigación e demostrarme que aínda hai avoas que camiñan a paso lixeiro. Así vos recordaremos.

RESUMO

A paulatina incorporación da muller ao mercado laboral continúa a xerar, en pleno século XXI, diversas dificultades no eido da conciliación da vida familiar e profesional e fai necesario involucrar os avós e avoas na crianza dos seus netos/as. Consecuentemente, as relacións entre a nenez e vellez comezaron a ser obxecto de estudo coa finalidade de fomentar a creación de vínculos positivos, para o cal se traballou dende distintas áreas, entre as que se atopa a educación literaria.

O obxectivo do presente TFG é deseñar un recurso de corte literario para contribuír á desarticulación de estereotipos cara á vellez na infancia. Pártese da hipótese de que a presenza de temas outrora considerados tabú na literatura infantil trouxo consigo unha masiva asociación da figura do avó/a coa morte, deixando pouco espazo a unha representación máis rocambolesca e menos dramática que podería ofrecer novos camiños para a achega da nenez á velleira. A fin de corroborar esta conxectura e de establecer un punto de partida para o proceso creativo, estúdase o paradigma social da vellez e a súa representación na Literatura Infantil e Xuvenil. A maiores, deséñase unha Situación de Aprendizaxe dirixida ao alumnado de Educación Infantil artellada a partir da obra deseñada. As conclusións reafirman a importancia de transmitir imaxes positivas dos maiores á infancia e achegan outras prospeccións de futuro.

Palabras clave: infancia, vellez, estereotipos, álbum ilustrado, Situación de Aprendizaxe.

RESUMEN

La paulatina incorporación de la mujer al mercado laboral continúa generando, en pleno siglo XXI, diversas dificultades en el ámbito de la conciliación de la vida familiar y profesional y hace necesario involucrar a abuelos y abuelas en la crianza de sus nietos/as. Consecuentemente, las relaciones entre la niñez y la vejez comenzaron a ser objeto de estudio con la finalidad de fomentar la creación de vínculos positivos, para lo cual se trabajó desde distintos áreas, entre las que se encuentra la educación literaria.

El objetivo del presente TFG es diseñar un recurso de corte literario para contribuir a la desarticulación de estereotipos hacia la vejez en la infancia. Se parte de la hipótesis de que la presencia de temas en otro tiempo considerados tabú en la literatura infantil trajo consigo una masiva asociación de la figura del abuelo/a con la muerte, dejando poco espacio a una representación más rocambolesca y menos dramática que podría ofrecer nuevos caminos para acercar la niñez y la ancianidad. A fin de corroborar esta conjetura y establecer un punto de partida para el proceso creativo, se estudia el paradigma social de la vejez y su representación en la Literatura Infantil y Juvenil. A mayores, se diseña una Situación de Aprendizaje dirigida al alumnado de Educación Infantil articulada a partir de la obra diseñada. Las conclusiones reafirman la importancia de transmitir imágenes positivas de los mayores y ofrecen otras prospecciones de futuro.

Palabras clave: infancia, vejez, estereotipos, álbum ilustrado, Situación de Aprendizaje.

ABSTRACT

The gradual incorporation of women into the labor market continues to generate, even in the 21st century, various challenges in balancing family and professional life, making it necessary to involve grandparents in the upbringing of their grandchildren. Consequently, the relationships between children and the elderly have become a subject of study with the aim of fostering the creation of positive bonds. This has been approached from various fields, including literary education.

The objective of this TFG is to design a literary-based resource to help dismantle childhood stereotypes about old age. The hypothesis is that the presence of taboo topics in children's literature has led to a widespread association of grandparents with death, leaving little room for a more whimsical and less dramatic representation that could offer new ways to connect childhood and old age. To test this hypothesis and establish a starting point for the creative process, the social paradigm of old age and its representation in Children's and Young Adult Literature is analyzed. Furthermore, a Learning Situation is designed for Pre-Primary Education students, structured around the created literary work. The conclusions reaffirm the importance of promoting positive images of older people and offer future perspectives.

Key words: childhood, eld, stereotypes, picture book, Learning Situation.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBXECTIVOS.....	3
3. MARCO TEÓRICO	3
3.1 A velleira como concepto socialmente construído	3
3.1.1 A vellez como construción histórica e cultural	3
3.1.2 Estereotipos asociados á vellez	5
3.1.3 Percepción e construción da vellez na infancia	5
3.2 O rol dos álbums ilustrados na prevención de estereotipos	7
3.2.1 A educación literaria e a prevención de estereotipos	7
3.2.2 Definición e características do álbum ilustrado.....	8
3.2.3 A mediación literaria e a selección de obras	9
3.3 A representación da vellez nos álbums ilustrados actuais.....	9
3.3.1 O binomio vellez-nenez na Literatura Infantil e Xuvenil	9
3.3.2 Os temas tabú e a vellez na Literatura Infantil.....	11
3.3.3 Estereotipos da vellez nos álbums ilustrados	13
4. DESEÑO DO RECURSO	14
5. SITUACIÓN DE APRENDIZAXE	16
5.1 Contextualización do centro	16
5.2 Introducción da proposta	17
5.3 Finalidade e especificación da Situación de Aprendizaxe	17
5.4 Xustificación en base ao currículo	18
5.5 Concreción curricular do tratamento das áreas.....	20
5.6 Obxectivos específicos da Situación de Aprendizaxe.....	27
5.7 Metodoloxía.....	27
5.8 Atención á diversidade	28
5.9 Recursos	28
5.10 Temporalización.....	28
5.11 Avaliación.....	29
5.12 Secuencia didáctica.....	29
5.13 Actividades complementarias.....	40
6. CONCLUSIÓN.....	40

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43
ANEXOS	51
ANEXO 1. Álbum ilustrado O armario de Carmela	51
ANEXO 2. Temporalización da proposta didáctica	59
ANEXO 3. Instrumentos de avaliación	59
ANEXO 4. Materiais elaborados	64

ÍNDICE DE TÁBOAS

Táboa 1. Temáticas asociadas á velleira nos álbums ilustrados.....	11
Táboa 2. Obxectivos de etapa vinculados á presente SA	19
Táboa 3. Elementos transversais vinculados á presente SA.....	20
Táboa 4. Análise curricular da Área 1: Comunicación e representación da realidade	21
Táboa 5. Análise curricular da Área 2: Crecemento en harmonía	23
Táboa 6. Análise curricular da Área 3: Descubrimento e exploración da contorna	25
Táboa 7. Obxectivos específicos da SA	27
Táboa 8. Recursos necesarios para desenvolver a SA	28
Táboa 9. Aspectos xerais da sesión 1	30
Táboa 10. Aspectos xerais da sesión 2.....	30
Táboa 11. Aspectos xerais da sesión 3.....	32
Táboa 12. Aspectos xerais da sesión 4.....	32
Táboa 13. Aspectos xerais da sesión 5.....	33
Táboa 14. Aspectos xerais da sesión 6.....	34
Táboa 15. Aspectos xerais da sesión 7	35
Táboa 16. Aspectos xerais da sesión 8.....	36
Táboa 17. Aspectos xerais da sesión 9.....	37
Táboa 18. Aspectos xerais da sesión 10.....	39
Táboa 19. Sesións temporalizadas ao longo do mes de marzo.....	59
Táboa 20. Diario de aula para a avaliación formativa do alumnado	60
Táboa 21. Rúbrica para a avaliación sumativa do alumnado	60
Táboa 22. Escala de valoración para a avaliación sumativa da proposta	62

ÍNDICE DE FIGURAS

Figuras 1-16. Cubertas, pordatiña e ilustracións do álbum ilustrado	51
Figura 17. Mural e tarxetas “Unha avoa, un pai e unha nena”	59
Figuras 18-19. Mostra do “Diario do mes”	60
Figura 20. Diana de avaliación da docente	64
Figuras 21-23. O armario máxico da avoa Carmela	64
Figura 24. Calendario do mes de marzo	65
Figuras 25-28. Notas enviadas por Carmela ao comezo das sesións	65
Figuras 29-31. Crebacabezas.....	66
Figuras 32-37. Secuencias lóxico-matemáticas e tarxetas.....	66
Figura 38. Tarxetas coas letras da palabra “horta”	67
Figura 39. Conto motor “Rosa, Carmela e Valeria no ximnasio”	67
Figuras 40-41. Receita “A filloa de toda a vida” e modelo “O libro de filloas de Carmela”	68
Figuras 42-43. Mostra da conversa “Rosa sempre quixo ser actriz”	68
Figuras 44-47. Libro “Dentro do televisor”	68
Figuras 48-51. “O Gran libro das colleitas”	69
Figuras 52-55. Cartafol “As froitas e verduras da horta de Carmela”	70
Figura 56. Plano da horta da avoa Carmela.....	70
Figuras 57-59. Story Cubes	71
Figura 60. Cartel do centro de día “Caraiola”	71
Figuras 61-64. Xogo de cartas “Catro máis tres”	72
Figuras 65-68. Xogo de cartas “Que medo!”	72
Figura 69. Mostra do xogo de cartas “O armario atoleirado”	73
Figuras 71-74. Mostra do xogo de cartas “Alakazam!”	73
Figuras 75-76. Mostra do “Libro de recordos”	73

1. INTRODUCCIÓN

E fai o favor de apurar, que temos que ir bailar.

Avós (2006), de Chema Heras.

No século XXI, a distribución demográfica da poboación vén definida por unha pirámide invertida en cuxo cume habita unha ancianidade que naceu na época do *Baby Boom* español ou en períodos anteriores (Alonso et al., 2020). De forma parella, a incorporación da muller ao mercado laboral nun Estado de Benestar con falta de recursos fixo necesario que as familias involucraran os avós e avoas, especialmente estas últimas, na crianza dos seus netos e netas (Mestre-Miquel et al., 2012), de maneira que son cada vez máis as experiencias compartidas. Como consecuencia, os vínculos entre xeracións adquiriron maior importancia na investigación científica durante os últimos anos (González e De la Fuente, 2008). Así, se ben se constatan os seus beneficios (Alonso et al., 2020), é posible que as crianzas rexeiten a compañía dos seus maiores nalgúns ocasións debido a unha percepción negativa das súas capacidades, a cal se fundamenta na transmisión social de estereotipos (Montepare e Zebrowitz, 2002).

A este respecto, entre os *Principios de las Naciones Unidas en favor de las personas de edad*, destácase que as persoas maiores deben “permanecer integradas en la sociedad [...] y compartir sus conocimientos [...]” (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1991). Máis concretamente, o *Artigo 109. Relacións interxeracionais* da *Lei 5/2021, do 2 de febreiro, de Impulso Demográfico de Galicia* recolle como obriga das administracións o fomento do establecemento de vínculos entre diferentes franxas de idade, particularmente entre novos e vellos, a fin de crear relacións de cooperación. No eido educativo, a *Lei orgánica 3/2020, do 29 de decembro, pola que se modifica a Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación* avoga por unha educación inclusiva e consecuente coas necesidades sociais actuais.

En consonancia co anterior, e tendo en conta a importancia da literatura como medio de socialización na infancia, resulta de relevancia revisar a produción recente de obras infantís coa finalidade de analizar a mensaxe que se está a transmitir aos máis novos sobre a vellez. Neste sentido, partiuse da hipótese de que o auxo dos temas tabú na Literatura Infantil e Xuvenil (LIX) trouxo consigo o tratamento da velleira como vínculo coa morte ou a enfermidade para acompañar

no loito. Se ben se considera esta perspectiva indispensable, especúlase que podería contribuír a definir a velleira como un período de decadencia cuxo fin inevitable é a morte, o cal, consecuentemente, podería influír na diminución do interese da infancia por conectar cos maiores.

Deste xeito, considerouse necesario reflexionar sobre os beneficios que traería consigo ampliar a bagaxe de imaxes asociadas á vellez, saíndo en defensa da inclusión de avós e avoas creativos, activos e con degoiro de atopar novas vías para conectar coa infancia. Así, nutriríase o vínculo vellez-nenez de novas posibilidades máis próximas e respectuosas co tempo presente, o cal podería fomentar achegamentos liberados de prexuizos. Esta perspectiva é a que xustifica a elaboración dun recurso de corte literario, a partir do cal se artella a Situación de Aprendizaxe que resulta do desenvolvemento do presente Traballo de Fin de Grao, titulado *O armario de Carmela: Deseño dun recurso literario para combater estereotipos cara á vellez na infancia*.

No que atinxe á súa estrutura, en primeiro lugar preséntanse os obxectivos do traballo. Seguidamente, inclúese o marco teórico, dividido en tres capítulos. O primeiro profunda na construción histórica e social da vellez, a partir da cal se expoñen os estereotipos actuais e a súa interiorización por parte da infancia. O segundo expón as posibilidades da educación literaria para previr e combater prexuizos e examina as características dos álbums ilustrados, xustificando así a creación do recurso que centra a elaboración do presente traballo. A terceira e última sección recolle os resultados da análise de obras infantís mediante tres vías de aproximación: a representación do binomio vellez-nenez, a vinculación da velleira cos temas tabú e a análise de estereotipos asociados a ela.

Ao marco teórico séguelle o deseño do recurso literario e da Situación de Aprendizaxe (SA), a través da cal se ofrece unha proposta de utilización do recurso nas aulas de Educación Infantil. O fin último de ambos elementos é fomentar a reflexión entorno ás asociacións vellez-aburrimento e vellez-improdutividade, así como invitar á infancia e á velleira a atopar puntos de conexión comúns. Para pechar a estrutura, recompílanse as conclusións, nas que se retoma o fío argumental que guiou a realización do traballo. Deseguido, lístanse as referencias bibliográficas e os anexos, nos que se recollen figuras que complementan o deseño do recurso literario, entre outros.

2. OBXECTIVOS

O obxectivo principal do presente Traballo de Fin de Grao é crear un recurso de corte literario, así como unha Situación de Aprendizaxe para a súa aplicación nas aulas de Educación Infantil, a través do cal se pretende fomentar o desexo da nenez por procurar novas formas de conexión coa velleira mediante a erradicación de estereotipos e o enriquecemento das mensaxes vencelladas con esta etapa na literatura infantil actual. Os obxectivos específicos son:

- **OE.1.** Profundar no coñecemento de estereotipos sociais asociados á vellez e nas súas orixes mediante a revisión de artigos científicos, así como na percepción que a infancia ten deles.
- **OE.2.** Analizar o tratamento literario da vellez en obras dirixidas ao público infantil e xuvenil actual, centrando a atención nos álbums ilustrados e outras obras narrativas pensadas para os máis novos.
- **OE.3.** Explorar as potencialidades educativas das obras literarias infantís para sementar na nenez o debezo de conectar coa velleira a partir da rotura cos roles tradicionalmente asociados a ela.
- **OE.4.** Diseñar unha Situación de Aprendizaxe para o alumnado de Educación Infantil, artellada a partir do recurso elaborado, que permita combater os estereotipos cara á vellez e fortalecer o vínculo coa nenez.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 A velleira como concepto socialmente construído

Neste primeiro capítulo analízase a vellez como construción histórica e cultural e recompílase información sobre os estereotipos asociados. Finalmente, realízase unha aproximación teórica á percepción da velleira na infancia.

3.1.1 A vellez como construción histórica e cultural

Segundo Osorio (2010), as expectativas referidas ás características, actitudes e comportamentos dos individuos están cronolóxicas e socialmente definidas, de modo que “cómo una persona [...] y cada pueblo experimentan la vejez nos habla del espacio social y cultural en que les ha tocado envejecer” (p. 32). Hogano, a vellez é definida como resultado do avellentamento, o cal é entendido como un proceso temporal de dexeneración física ou mental (Cortés Peralta e Llulle

Rivera, 2024) cuxo final inevitable é a morte (Tarrés, 2002). De feito, a Real Academia Española refírese a ela como “edad senil, senectud” (Real Academia Española, s.f., definición 2). Unha retrospección no tempo arredor da velleira e a súa consideración facilita a comprensión da percepción actual do concepto.

Por unha parte, o binomio vellez-sabedoría atopa a súa orixe nas civilizacións antigas (Ramos et al., 2009), nas que os máis vellos se adornaban con dentes de animais ou tatuaxes para simbolizar a súa madurez vital (Calderón, 2016). Nesta mesma liña, na Antiga Grecia a atribución da xuventude a Deuses e guerreiros propiciou que a vellez fora considerada unha maldición peor que a propia morte (Polo e Martínez, 2001; García, 2003). Avanzando un pouco máis, na Idade Media, a creación dos sistemas de sucesión trouxo consigo que os cabezas de familia se percibiran como unha fonte de poder e riqueza (Calderón, 2016; Martínez et al., 2002). Porén, a división social do traballo na sociedade moderna puxo de manifesto a importancia laboral da xuventude e relegou a ancianidade a un segundo plano. Neste sentido, a Segunda Revolución Industrial sentenciou un cambio irreversible debido ao abandono de obradoiros familiares, o cal deu lugar á aparición da figura do maior “desocupado” (Ramos et al., 2009).

Esta evolución histórica concorda coa clasificación proposta por Fericgla (1992, citado por Carbajo, 2009), a cal está conformada por tres modelos culturais que reflicten as funcións que a vellez ten desempeñado ao longo da historia. Nas *sociedades cazadoras*, as duras condicións de vida provocaban que os débiles foran eliminados por causas naturais, de modo que a lonxevidade era sinónimo de fortaleza. En *sociedades sedentarias agrícolas e gandeiras*, a acumulación de bens por parte dos maiores facilitaba que gozaran de dominio económico. Finalmente, nas *sociedades industriais* actuais predomina unha ancianidade vinculada á perda da relevancia da herdanza patrimonial e da transmisión oral.

A consecuencia da evolución da percepción social da vellez, Ramos et al. (2009) distinguen tres dimensións dende as que se trata de delimitar este concepto. Así, en primeiro lugar, a *dimensión biolóxica* estuda os cambios morfolóxicos vinculados ao avellentamento. De forma parella, a *dimensión psicolóxica* aborda a análise da personalidade e dos procesos psicolóxicos básicos. Finalmente, a *dimensión social* incorpora aspectos vinculados ao grado de integración e ás condicións socioeconómicas. Amais, Ramos (2018) engade unha cuarta

dimensión denominada idade “sentida”, considerada unha realidade subxectiva baseada na definición que a persoa elabora respecto de si mesma.

3.1.2 Estereotipos asociados á vellez

Os estereotipos, segundo Carbajo (2009, p.88), son “falsas concepciones que actúan a modo de clichés en el acercamiento a un fenómeno, grupo social u objeto”. O denominado *idadismo* refírese a aqueles que poden traer como consecuencia a discriminación, segregación ou mesmo a indiferenza cara á vellez (Butler, 1969, citado por Flamion et al., 2020). Amais, Cortés Peralta e Llulle Rivera (2024) recollen o termo “gerontofobia” para definir o “rechazo que un individuo o que la sociedad manifiesta hacia los y las adultos mayores” (p.83).

Ao longo da historia, a vellez foi valorada tanto positiva como negativamente (Carbajo, 2009; Cortés Peralta e Llulle Rivera, 2024). Por un lado, a primeira postura describe este período como “idade de ouro”, na cal a persoa se libera de paixóns e desenvolve o xuízo, a discreción e a prudencia. Segundo Meacham (1994), os estereotipos positivos deberían ser tamén foco de erradicación debido a que imposibilitan o coñecemento verdadeiro da poboación lonxeva. Por outra parte, a segunda perspectiva destaca a vellez como un estado deficitario. Neste sentido, Carbajo (2009) propón as seguintes categorías de estereotipos:

- Os estereotipos *cronolóxicos* equiparan o avellentamento coa idade e ignoran a existencia de anciáns en condicións de saúde aceptables.
- Os estereotipos *biolóxicos* promoven a concepción da vellez como a acumulación de enfermidades e como etapa próxima á morte.
- Os estereotipos *psicolóxicos* acentúan o deterioro da cognición e da creatividade e vinculan a velleira coa ansiedade e a depresión.
- Os estereotipos *sociolóxicos* conciben a vellez como representación da inutilidade e desvinculación respecto dos intereses sociais.

Asemade, Mendonça et al. (2018) destacan a necesidade de previr a percepción da vellez como un grupo conformado por persoas homoxéneas, xa que a personalidade é causante de diferenzas maiores que a propia idade.

3.1.3 Percepción e construción da vellez na infancia

Autores como Enesco e Guerrero (2012) ou D’Amanzo e Casari (2021) explican que, durante o primeiro ano de vida, comézanse a identificar características

físicas e da conduta, o cal dá lugar ao establecemento de similitudes e diferenzas entre individuos e á creación de categorías sobre as que se constrúen os prexuizos. De feito, Agustin et al. (2020) afirman que os síntomas dos estereotipos aparecen na primeira infancia mediante accións como rexeitar a compañía de determinados grupos sociais.

Ante isto, diversos autores e autoras buscan profundar no por que da creación de estereotipos. Valdeiglesias (2004) lista funcións individuais e sociais entre as que destacan simplificar a realidade e xustificar comportamentos sociais. Porén, estas finalidades non son aplicables ao idadismo pois, a diferenza da raza ou o sexo, neste caso o grupo que discrimina formará parte do grupo discriminado (Nelson, 2002). É por iso que Penny (2024) sitúa o xerme deste fenómeno no temor ás enfermidades e mesmo á propia morte, o cal explica que o simple feito de pensar na velleira xere ansiedade por percibir próximo o fin da vida.

No que respecta á infancia, existe consenso acerca dos inicios do idadismo nesta etapa (Hernández et al., 2022). Montepare e Zebrowitz (2002) propoñen que as crianzas distinguen ás persoas en función de características físicas como a cara ou a voz, as cales varían segundo a idade e cuxa construción está influída por pais e nais, os medios de comunicación, a linguaxe e a propia estrutura familiar (Balázs, 2013; Hernández et al., 2022). Respecto a esta última, as percepcións semellan ser máis positivas en crianzas que manteñen maior contacto cos seus avós e avoas (Flamion et al., 2020; Robinson et al., 2015).

Non obstante, os estudos da percepción da vellez na infancia son limitados (Flamion et al., 2020) e escasos en comparación cos referidos ao xénero e ao racismo (Mendonça et al., 2018; Nelson, 2002). Entre os aspectos analizados destaca a modificación da percepción da vellez en idades máis avanzadas, tornándose máis positiva na adolescencia (Haught et al., 1999; Montepare e Zebrowitz, 2002). Pola súa parte, Davidovic et al. (2007) conclúen que as crianzas non posúen actitudes negativas cara á ancianidade, senón cara ao avellentamento. Contrariamente, Lichtenstein et al. (2003) afirman que cando os nenos e nenas se proxectan no futuro imaxínanse como individuos activos.

Entre as iniciativas que buscan achegar a infancia á vellez e viceversa destacan os *Programas Interxeracionais* (PI), que se clasifican en catro tipoloxías: de *coidado de día*, de *voluntariado*, de *recreación* e *educativos*. Estes últimos

comprenden obradoiros ou actividades nos que o rol principal de vellos e vellas é transmitir coñecemento (Christian et al., 2014; Moreno et al., 2018). Montero e Baena (2013) recollen experiencias innovadoras para fortalecer o vínculo nenez-vellez en Educación Infantil, entre as que destaca a lectura de álbums ilustrados, a realización de obradoiros de expresión corporal, coros interxeracionais, actividades de xardinería e sesións de relaxación e meditación, entre outros.

3.2 O rol dos álbums ilustrados na prevención de estereotipos

Neste capítulo detállase o potencial da educación literaria para previr a formación de estereotipos e transmitir imaxes positivas da vellez. Amais, afóndase nas características dos álbums ilustrados a fin de xustificar a elección deste soporte. Finalmente, introdúcese a figura do mediador/a para resaltar a súa relevancia na selección de obras que ofrezan imaxes positivas da vellez á nenez.

3.2.1 A educación literaria e a prevención de estereotipos

A evolución da percepción do ensino da literatura propiciou que esta deixara de ser valorada unicamente como un contido educativo en si mesmo. Así, hoxe en día a educación literaria comprende a adquisición de destrezas para ler de forma competente (Zayas, 2011), o cal dá lugar á elaboración de aportacións creadas a partir dunha resposta activa ante os estímulos textuais (Mendoza, 2005). Consecuentemente, a literatura emerxe como discurso socializador (García-Pedreira et al., 2022) para previr a formación de estereotipos.

Neste sentido, enténdese o lector como suxeito social ao que se dirixen lecturas que favorecen a “formación en valores, modelos de relación social y formas de interpretación” (González et al., 2022, p. 47). Sánchez Corral (1995, citado por Sanjuán, 2007) concreta esta faceta no que denomina a “finalidade ético-discursiva” da educación literaria, a cal destaca a posibilidade de atopar na literatura infantil unha vía propia para coñecer o mundo, afastando o lectorado de visións estereotipadas e estimulando a creación de identidades críticas.

Concretamente, segundo García-Pedreira et al., (2022), a literatura funciona como un conxunto de “[...] portas abertas ás diversas realidades máis ou menos próximas a un lector concreto” (p. 25). Así, as habilidades para comprender os sentimentos dos personaxes permiten que os pensamentos do “eu lector” se

transfiran aos do “eu narrado” (G-Pedreira, 2018), o cal invita a establecer vínculos entre a temática e a ética a través dos conflitos vividos (Sanjuán, 2014).

Existen diversos estudos que recoñecen o potencial de transmitir imaxes positivas da vellez a través das obras infantís (Joosen, 2019; McGuire, 2016). Danowski (2011) parte da *Teoría do efecto acumulativo* de Virginia Hamilton (1986) para argumentar que a estimulación visual repetida xoga un papel fundamental na construción da comprensión do mundo no que habita a crianza. Así, a literatura ten o poder de dirixir a percepción infantil da realidade, así como no modo no que a nenez “view older people and interact with them” (p. 656).

As recomendacións neste sentido son de natureza diversa. Por unha banda, Taylor (1980) aposta pola sensibilización, de maneira que se promova a reflexión sobre como mudar caracterizacións estereotipadas nos libros ilustrados. Por outra banda, Watson (1981) recomenda obras que axuden a superar o medo e as falsas ideas sobre o envellecemento a través historias nas que se combinan anécdotas humorísticas con momentos máis sensíbles e nas que os personaxes ficticios cobren un amplo espectro de estilos de vida e trazos da personalidade.

3.2.2 Definición e características do álbum ilustrado

Aínda que existan precedentes vencellados coa creación de álbums ilustrados, é a partir dos anos 60 do pasado século cando adquire maior relevancia no ámbito da literatura infantil debido á atracción emocional que causa no lectorado (Salisbury e Styles, 2018). Van der Linden (2015) define o álbum ilustrado como unha narración na que a lectura e a construción de significado dependen da interacción entre o texto e a imaxe, de maneira que estes perderían o sentido en caso de experimentarse por separado (Salisbury e Styles, 2018). É precisamente “el protagonismo que tiene la imagen” (Hidalgo-Rodríguez e Blancas-Álvarez, 2024, p. 4) o que xustifica a súa idoneidade como soporte para a infancia, pois a linguaxe gráfica facilita que as crianzas descifren a relación ilustración-texto, como lectorado activo ou “implícito” en idades nas que a lectura autónoma non se adquiriu aínda (Silva-Díaz, 2005; Turín, 1995).

Resulta de interese recoller os tipos de relación entre imaxe e texto sinalados por Nikolajeva e Scott (2006) a fin de guiar a creación do recurso que a partir deste momento se define como álbum ilustrado. En primeiro lugar, na *interacción*

simétrica texto e imaxe relatan a mesma historia. No caso da *interacción intensificadora*, as imaxes amplían a información que ofrece o texto ou viceversa. En terceiro lugar, a *interacción contraditoria* refírese á non-coincidencia da información proporcionada pola imaxe coa proporcionada polo texto. Finalmente, respecto á *interacción asimétrica*, a ilustración e o texto contradínse entre si.

3.2.3 A mediación literaria e a selección de obras

O obxectivo da mediación literaria é favorecer o establecemento dun ambiente afectivo para transmitir o pracer de ler calquera código meta e paralingüístico (Quizhpe, 2012). A pesar de que as accións mediadoras van máis aló da selección de obras, segundo o fin do presente TFG, é acaído destacar dita función debido a que o mediador ou mediadora é responsable de ofrecer imaxes positivas da velleira. Deste modo, familias, docentes e bibliotecarios/as (Rojas, 2017) actúan como ponte entre os libros e os lectores converténdose nos “primeros receptores del texto del autor” (Cerrillo et al., 2002, p. 34). Así, a selección de obras debe ser o produto dun proceso de reflexión en torno á calidade, á adecuación aos intereses do lectorado e aos valores que transmiten (García Padrino, 2005). McGuire (2016) aconsella realizar a elección de obras considerando as seguintes cuestións acerca da representación da vellez:

1. É a personaxe representada de maneira non-estereotipada?
2. Son considerados membros valiosos da sociedade?
3. Representa o personaxe un papel importante na historia?
4. É descrito como unha persoa independente e activa?

3.3 A representación da vellez nos álbums ilustrados actuais

Finalmente, neste terceiro apartado recompílase información acerca das imaxes nenez-vellez na LIX. Deseguido, analízase a vinculación da velleira coa morte e a enfermidade. Finalmente, revísanse os estereotipos asociados á vellez na LIX.

3.3.1 O binomio vellez-nenez na Literatura Infantil e Xuvenil

Na obra monográfica *Imaxes nenez-vellez* (2019) recóllense diversas análises sobre a representación da ancianidade nas obras infantís de orixe ibérica e iberoamericana. A súa revisión permite dar conta da predominancia de roles tradicionais considerados positivos, da escasa existencia de deseños de persoas dinámicas e activas e da presenza de determinados tópicos e prexuízos.

O relato de historias reais ou fantásticas destaca como un dos roles maioritariamente atribuídos á velleira (Etxaniz e López, 2019). Así, é habitual dar con obras nas que a narración de historias se entrelaza coa sabedoría atesourada por anciáns e anciás como resultado da acumulación da experiencia. Neste sentido, é posible distinguir entre os/as que transmiten coñecementos acerca de tradicións locais, os/as que dan resposta a tódalas preguntas formuladas polos seus netos e netas e os/as que ofrecen leccións morais ou espirituais (Cañamares e Sanz, 2019; Ferreira Boo, 2019; Valriu e Selfa, 2019).

A estas representacións engádese a presenza de vellos/as que contaxian a súa ledicia compartindo xogos e segredos (Ferreira Boo, 2019; Valriu e Selfa, 2019). En ocasións, estes nótrense da fusión realidade-fantasía (Guerrero e Vargas, 2019) para interpretar personaxes ficticios ou construír mundos paralelos nos que avós e avoas fan aparecer obxectos só con mover as súas mans.

Cañamares e Sanz (2019) salientan amais “a volta á nenez” para referirse tanto a nenos e nenas que poñen a nota de cordura a unha vellez algo atoleirada como á infancia que se torna coidadora de avós e avoas enfermos. De feito, *coidar* constitúe outra función amplamente asociada á velleira cando pais e/ou nais están ausentes por motivos laborais (Ferreira Boo, 2019).

A vida rural e urbana vincúlanse co binomio nenez-vellez a través de avós e avoas que ensinan as bondades da aldea (Cañamares e Sanz, 2019). Neste sentido, Gomes et al. (2019) expoñen que “a referênci a aos idosos e à súa condição [...] solitária serve a ficcionalização de temáticas como as actuais condições de vida nas aldeias desertificadas [...] (p. 94), o cal deixa constancia da presenza de estereotipos como a soidade e da súa vinculación co éxodo rural. Amais, existen avós e avoas superados polas súas propias forzas (Valriu e Selfa, 2019; Bazzocchi, 2013) e, nalgunhas obras, asóciase á enfermidade, á morte e á vida nas residencias (Cañamares e Sanz, 2019; Ferreira Boo, 2019).

Aínda que a imaxe habitual que se ofrece da vellez é “terna e bastante tradicional ou estereotipada, e non se mostra consonte á realidade social do momento” (Ferreira Boo, 2019, p. 79), é posible atopar representacións que se afastan dos roles descritos para plasmar exemplos de anciáns ou anciás cultos, modernos e aventureiros. Así, Etxaniz e López (2019) salientan o paso dunha vellez literaria transmisora de sabedoría e tradicións a unha velleira que, a consecuencia do

desenvolvemento das sociedades urbanas e do incremento da duración deste período vital, adopta roles diversos. Deste modo, non só realiza actividades cotiás, senón tamén outras de corte transgresor, emprendedor e incluso fantástico-realista (Colomer, 2010; Etxaniz e López, 2019; Ferreira Boo, 2019).

A maiores, engadir que as relacións nenez-vellez en álbums ilustrados recentes semellan ser configuradas dende un número máis limitado de perspectivas. Segundo Hidalgo Rodríguez e Torená Carro (2023), as historias focalízanse na enfermidade e na relación entrañable entre avós e netos, o cal trae consigo carencias en canto á incorporación dos seguintes roles e valores:

- A desvinculación da persoa maior do rol de avó ou avoa e a posibilidade de vivir de maneira digna e independente.
- O amor nas parellas de persoas maiores.
- A dignificación da vellez como etapa na que aínda se pode gozar da vida.

Na Táboa 1 preséntanse as temáticas asociadas á velleira en álbums ilustrados:

Táboa 1

Temáticas asociadas á velleira nos álbums ilustrados

Temática	Descrición e exemplos de obras
Relación entre avós/as e netos/as	Avós/as divertidos e próximos que comparten tempo cos seus netos e netas en narracións que amosan os beneficios da convivencia. Ex.: <i>Mi abuelo</i> (Marta Altés, 2018).
Enfermidade	Netos/as que son o punto de apoio de avós/as con demencia e Alzheimer. Ex.: <i>Brazos largos</i> (Jackeline de Barros, 2014).
Vellez, morte e/ou recordo	O avó/a falece e o seu neto/a propónse mantelo vivo/a no seu recordo. Ex.: <i>La isla del abuelo</i> (Benji Davies, 2015).
<i>Respecto e </i> amor <i> entre persoas maiores</i>	Escasos exemplares. Centrados na relación de amor entre o avó e a avoa. Ex.: <i>Avós</i> (Chema Heras, 2006).
Empoderamento	Escasos exemplares. Avós/as que solucionan problemas de maneira independente. Ex.: <i>Helados de luna</i> (Baek, 2022).

Nota. Elaboración propia a partir de Hidalgo Rodríguez e Torená Carro (2023) e Hidalgo-Rodríguez e Blancas-Álvarez (2024).

3.3.2 Os temas tabú e a vellez na Literatura Infantil

O contacto preliminar establecido con álbums ilustrados ao longo da formación universitaria levoume a percibir unha certa tendencia a representar a morte a través da vellez. Esta considérase preocupante polas consecuencias que

podería ter na formación da imaxe infantil da ancianidade, así como no establecemento de vínculos entre ambas franxas vitais. Hidalgo (2022) realizou unha revisión de álbums ilustrados arredor da morte e atopou que a metade deles estaban baseados en relacións nas que falece o avó ou avoa: “un tipo de narración que está al alza [...]” (p. 10). Por outra parte, Etxaniz e López (2019) afirman que as persoas maiores son o principal medio para reflectir a enfermidade e a morte nos libros infantís debido a que ambos son considerados procesos naturais a consecuencia da idade avanzada.

O primeiro dos autores xustifica a importancia do binomio vellez-morte a partir da inclinación social a retrasar a maternidade, o que dá lugar a que avós e avoas teñan idades avanzadas cando asumen ese rol. Non obstante, é posible rescatar perspectivas contrarias á de Hidalgo (2022). Así, McGuire (2016, p. 2605) refírese ás seis “d”, “death, dying, dependence, disability, disease, and dementia”, como conceptos dos que a caracterización da ancianidade debería afastarse por non seren sinónimos do proceso de envellecemento, pois un individuo pode caer enfermo e falecer a calquera idade.

En calquera caso, sería atrevido e tamén incorrecto afirmar que a morte opta exclusivamente pola vellez como vía de representación. Autores como Cañamares e Sanz (2019) ou Etxaniz e López (2019) recoñecen que os relatos infantís sobre a morte son tamén protagonizados por animais humanizados que establecen unha distancia emocional entre o texto e o lectorado. Amais, non sempre o foco está posto no falecemento do personaxe (Hidalgo, 2022).

No referido á representación da enfermidade, interesan especialmente as perspectivas adoptadas para caracterizar o Alzheimer (EA). A pesar de ser presentado a través de eufemismos, nalgunhas obras as persoas con EA perden a súa identidade (Cuadrado et al., 2016). Un exemplo sinalado polos autores citados é *Señor Mayor*, de Adeline Yzac (2010), na que se emprega ese mesmo título para referirse ao personaxe sen chegar a destapar o seu nome.

A inversión de roles entre a vellez e a nenez é outra constante no binomio Alzheimer-avó, o cal implica que se presente á persoa como alguén que retorna á súa infancia describindo paralelamente a vida nas residencias (Bazzocchi, 2013; Ferreira Boo, 2019; Etxaniz e López, 2019). Cuadrado et al. (2016) recollen como exemplo *El zorro que perdió la memoria*, de Martin Baltscheit

(2016), no que a última ilustración amosa o raposo protagonista enfermo de Alzheimer durmindo en posición fetal rodeado de raposos máis novos.

3.3.3 Estereotipos da vellez nos álbums ilustrados

A revisión de literatura sobre a presenza de estereotipos asociados á velleira nos álbums ilustrados permitiu dar conta dun maior número de investigacións de orixe estadounidense en comparación co ámbito iberoamericano. Danowski (2011) expón que foron os estudos *Age and Ageism in Children's First Literature* (1977) e *Ageism, the Subtle Stereotype* (1978) de E.F. Ansello os que sentaron as bases do interese polo idadismo na LIX. As investigacións posteriores adoptan unha das seguintes perspectivas: a loita contra a representación dunha ancianidade pasiva ou a defensa da existencia de álbums que incorporan modelos nunha ampla diversidade de estilos e roles. Ofrécese aquí unha síntese dos aspectos considerados máis relevantes dende ambos puntos de vista.

Segundo Ansello (1977, 1978), avós e avoas raramente adoptan un rol iniciático (citado por Taylor, 1980). Pola súa parte, McGuire (2016) amosa preocupación polo que ela mesma denomina “fracaso” na representación literaria da vellez, a cal, segundo a autora, deixa pouco espazo a avós e avoas líderes, capaces, que traballan fóra do fogar e que teñen plans de vida a futuro. Pola súa parte, Joosen (2019) e Guerrero e Vargas (2019) recollen como tópico a “infantilización”, anteriormente mencionada, a cal é consecuencia das características do coidado institucionalizado e da percepción de similitudes entre a vellez e a infancia que abarcan dende a debilidade física e cognitiva ata a superioridade moral.

Mención á parte merece a caracterización das vellas nos contos clásicos e maravillosos, aspecto sinalado por investigacións do ámbito galego, nacional e internacional. Cañamares e Sanz (2019) e Ferreira Boo (2019) destacan que as meigas e as fadas adoitan presentarse dende unha dobre perspectiva: a da bruxa vella malvada e a da anciá conselleira e doante do protagonista. A este respecto, Joosen (2019) reclama que o sexismo e o idadismo unen as súas forzas para deixarnos, a maiores, madrastas egoístas, avoas dementes e mulleres rexoubearas. No caso dos homes, predomina o “vilán”, habitualmente acompañado de engurras esaxeradas e distorsións faciais (Danowski, 2011).

Dende unha perspectiva máis positiva, Mavrogenes indicaba xa en 1982 a posibilidade de dar cunha velleira resolutive, divertida e imaxinativa. Non só iso, senón que é posible atopar nas liñas deste autor exemplos de obras nas que a avoa conduce, repara portas ou traballa. Pola súa parte, Cortizas (2019) apunta que nas obras infantís galegas avós e avoas desempeñan ocupacións variadas e son representados en contextos diversos que van dende sofás ou montes ata lugares cunha denotación máis fantástica como barcos, desertos ou covas. Danowski (2011) tamén detecta unha evolución positiva entre 1980 e 2010 na configuración da personalidade da ancianidade, a cal foi dende adxectivos como “triste e malhumorado/a” ata descrições como “ledo/a ou agarimoso/a”.

A pesar de existir contradicións entre as investigacións analizadas, a meirande parte dos estudos concordan en tres puntos considerados clave para guiar a elaboración do álbum ilustrado en cuestión. En primeiro lugar, existe consenso acerca da existencia dun modelo xeral para caracterizar fisicamente á velleira. Di Cortizas (2019) que “no que todos coinciden é que o pouco pelo que teñen na cabeza é completamente branco” (p. 551). As engurras e as muletas son tamén redundantes (Danowski, 2011).

En segundo lugar, tanto estudos de orixe estadounidense coma estudos galegos e iberoamericanos refírense á escasa representación da velleira na LIX, que nunca aparece como protagonista e desempeña funcións indeterminadas (Danowski, 2011; Ferreira Boo, 2019). McGuire (2016) denomina este fenómeno “idadismo por invisibilidade”, o cal tamén afecta ás portadas (Cortizas, 2019).

Finalmente, existen estereotipos de xénero asociados á velleira, pois aparecen máis homes contadores de historias, cómplices de xogos ou traballadores e máis mulleres mestras de vida (Danowski, 2011; Ferreira Boo, 2019).

En definitiva, a revisión de literatura científica deixa constancia da existencia dos roles predominantes atribuídos á velleira na LIX. Ademais, permite constatar a tendencia actual a representar o binomio vellez-morte nos álbums ilustrados. Considerando o exposto, preséntase a continuación o recurso elaborado.

4. DESEÑO DO RECURSO

A consulta dos artigos citados facilitou a concreción da mensaxe a transmitir a través do recurso (Anexo 1) e da Situación de Aprendizaxe, cuxo propósito é

invitar á infancia a procurar vías para conectar cunha velleira que se mostra receptiva e creativa. Para iso, preséntase a Valeria, unha nena que se ve na obriga de pasar tempo coa súa avoa Carmela debido ás dificultades que os seus pais enfrontan para conciliar a vida laboral e familiar. Valeria odia ir á casa da súa avoa porque, ao seu parecer, é tremendamente aburrida. Un luns calquera descobre un armario azul que a transporta a unha escola. Alí coñece a Rosa, a amiga da súa avoa, e a unha Carmela imaxinativa na pel dunha nena. Valeria interésase entón por xogar coa súa avoa, que a invita a desenvolver os eventos marcados no calendario da cociña, abrindo paso á Situación de Aprendizaxe.

Deste modo, o álbum presenta a complexidade da conciliación familiar e laboral, a cal provoca que sexa necesario recorrer a avós e avoas. De forma parella, o encontro cunha avoa que tamén foi nena pretende invitar a recoñecer na velleira unha infancia pasada da que as crianzas poderían non ter conciencia. Precisamente isto provoca que a protagonista busque en Carmela a creatividade e divertimento que atopou na viaxe temporal experimentada. Así, se ben o propósito principal xira arredor da rotura cos estereotipos e da procura de vías para conectar, outras mensaxes implícitas refírense á recuperación da memoria histórica, ao binomio pasado-presente, á conciliación e ás etapas do ciclo vital.

A súa elaboración entrañou dificultades referidas tanto á definición da mensaxe como ao deseño estético. Así, comezouse coa escritura do texto e a creación gráfica das protagonistas. Posteriormente, distribuíuse a historia en distintas escenas nun guión provisorio. Deseguido, debuxáronse as ilustracións á vez que se experimentou con diversas técnicas para dotar de cor a composición, para o cal se optou por utilizar as aplicacións *Sketches* e *Procreate*.

Respecto á escritura da historia, foi preciso reflexionar sobre o nivel de fantasía presente ao longo do desenvolvemento argumental. Nun primeiro momento, considerouse que a fantasía ampliaría a bagaxe de roles desenvolto pola vellez na LIX mediante a incorporación de avós e avoas de corte moderno e transgresor. Desta maneira, facilitaríase o encontro cunha ancianidade que escapase do sistema literario normativo abrindo as portas a un contexto imaxinativo pouco común, o cal podería xerar interese por achegarse aos maiores. A revisión de obras permitiu dar con álbums nos que a velleira desempeña funcións pouco habituais.

Como exemplo destaca *Barbavoa* (O Hematocrítico, 2024), que presenta a unha avoa que decora o barco do seu neto con gatiños de porcelana á vez que salva á tripulación dun kraken. Así, o autor establece un vínculo exhaustivo entre realidade e fantasía mediante a mestura de elementos tradicionais e a atribución de funcións ficticias ao personaxe da avoa. Nesta mesma liña, *La misteriosa y sorprendente casa del abuelo* (2023) e *La maravillosa y horripilante casa de la abuela* (2021), de Meritxell Martí e Xavier Salomó, fan uso de solapas para invitar a descubrir obxectos sorprendentes nas casas dun avó e dunha avoa.

Segundo o exposto, optouse por incluír o armario como obxecto fantástico e caracterizar á avoa Carmela de acordo a unha visión máis realista debido ao propósito establecido para a Situación de Aprendizaxe, que busca transformar actividades habitualmente desenvoltas pola velleira nun punto de conexión nenez-vellez atractivo para a infancia.

Paralelamente, a construción do personaxe de Carmela requiriu dun proceso de reflexión consciente para evitar a propagación de estereotipos. Se ben o recurso non profunda na súa personalidade, será a través da Situación de Aprendizaxe cando se dea a coñecer unha avoa socialmente integrada e activa. Amais, o álbum creouse de maneira simultánea ao deseño da Situación de Aprendizaxe, o cal fixo necesario modificar as imaxes para incluír elementos asociados ás actividades. Finalmente, co propósito de facer referencia a avós e avoas máis atrevidos, o corredor da casa inclúe ilustracións de *Barbavoa* (2024), *La misteriosa y sorprendente casa del abuelo* (2023) e *Biscoito de castañas* (2025).

5. SITUACIÓN DE APRENDIZAXE

Tras a revisión de literatura científica e a presentación do recurso, detállase a Situación de Aprendizaxe (SA) que toma como referencia os principios expostos.

5.1 Contextualización do centro

A presentación do centro inspírase nunha escola ficticia. Esta, de titularidade pública, localízase nunha contorna urbana. O Claustro está formado por 37 docentes e 452 alumnos e alumnas e consta de tres liñas en Educación Primaria e dúas en Educación Infantil. Nas familias priman profesións dos sectores secundario e terciario. Amais, a lingua de uso maioritario é o castelán.

O centro dispón dun total de dous pisos. No primeiro deles inclúense as aulas de Educación Infantil, o ximnasio e o comedor. Na segunda planta localízanse as aulas de Educación Primaria e a biblioteca. Amais, conta cunha horta con motivo da súa participación na *Rede de Eco Hortas Escolares de Galicia*, a cal busca promover a conexión coa terra mediante o cultivo sostible.

O Proxecto Educativo de Centro pretende educar na tolerancia e promover o establecemento de contacto entre alumnado de diversas idades. Estas iniciativas concrétanse no Proxecto Lector de Centro e no Plan Anual de Lectura, que avogan por desenvolver o espírito crítico para coñecer a realidade.

5.2 Introducción da proposta

No centro detectouse unha tendencia notoria a involucrar os maiores na crianza do alumnado debido á complexidade da conciliación familiar e laboral. Deste modo, reparouse na presenza de avós e avoas ao comezo e final da xornada escolar. Asemade, advertíronse actitudes de rexeitamento por parte das crianzas cara a compartir tempo cunha vellez predisposta a involucrarse nas actividades.

Considerando os puntos detallados, creouse unha SA a incluír na Programación Xeral Anual co fin de invitar ao alumnado de 6º curso a atopar novas formas de conectar coa vellez a través da literatura. Así, partiuse das consideracións contempladas na LOMLOE e no decreto vixente para a EI. Deseguido especificanse os obxectivos xerais da SA:

- Recoñecer a literatura infantil como fonte de gozo mediante o achegamento a obras que representen a velleira de maneira positiva.
- Recoñecer a vellez como unha etapa activa, produtiva e creativa cuxas características distan dos estereotipos e prexuizos asociados a ela.
- Desenvolver a empatía mediante o recoñecemento da necesidade de atopar vías para conectar cos maiores a través de actividades que combinen elementos de interese para ambas franxas de idade.
- Comprender a necesidade de erradicar estereotipos cara á velleira que ofrecen unha visión reduccionista da realidade.

5.3 Finalidade e especificación da Situación de Aprendizaxe

O elemento motivador da Situación de Aprendizaxe é a concienciación sobre a posibilidade de establecer conexións entre os intereses da nenez e da vellez

para enriquecer o tempo compartido por ambas. Con este propósito, pártese da lectura do álbum para presentar unha secuencia que invitará a redescubrir actividades convencionais fundamentalmente destinadas á velleira mediante a súa transformación en experiencias interdisciplinarias atractivas para a infancia.

As compoñentes que guiarán o desenvolvemento das dinámicas serán o armario e o calendario, que se situarán no recuncho creado e que conectarán a realidade coa historia. O armario presentase xunto cunha nota na que Carmela incitará a seguir as pistas para atopar a chave que abre o moble, en cuxo interior descubrirán o álbum ilustrado. Así, procederase á súa lectura adaptándose aos ritmos individuais e formulando cuestións que asegurarán o seguimento da historia, a conexión coa realidade e a emisión de xuízos. Ao remate, desprenderase accidentalmente do álbum o calendario representado na última ilustración xunto cunha segunda nota na que se ofrecerá a oportunidade de acompañar a Valeria e Carmela nas actividades planificadas no mes de marzo.

A partir do exposto, as sesións desenvolveranse seguindo unha estrutura cíclica. Deste modo, comezarase coa consulta do calendario e a apertura do armario, o cal conterá os materiais necesarios para desenvolver a proposta concreta. Tras a súa realización, establecerase unha conversa a fin de recompilar as impresións do alumnado e completar o *Diario do mes*. A Situación de Aprendizaxe rematará co gardado do álbum no interior do moble, o cal se trasladará á biblioteca.

O álbum ilustrado e os materiais preséntanse en galego. Amais, as actividades desenvolveranse nesta mesma lingua a fin de reforzar a adquisición de competencias asociadas ao seu uso segundo o exposto no *Decreto 79/2010, de 20 de mayo, para el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria de Galicia*.

5.4 Xustificación en base ao currículo

Deseguido, expónse a vinculación dos obxectivos de etapa, as competencias clave e os elementos transversais do Decreto 150/2022 coa presente SA.

5.4.1 Obxectivos xerais de etapa

A configuración da SA como proposta global e interdisciplinaria favorecerá a adquisición dos seguintes obxectivos de etapa do Decreto 150/2022 (Táboa 2):

Táboa 2

Obxectivos de etapa vinculados á presente SA

OBXECTIVOS DE ETAPA
a) Coñecer o seu propio corpo e o das outras persoas, así como as súas posibilidades de acción, e aprender a respectar as diferenzas. b) Observar e explorar a súa contorna familiar, natural e social. c) Adquirir progresivamente autonomía nas súas actividades habituais. d) Desenvolver as súas capacidades emocionais e afectivas. e) Relacionarse coas demais persoas en igualdade e adquirir progresivamente pautas elementais de convivencia e relación social, así como exercitarse no uso da empatía e a resolución pacífica de conflitos, evitando calquera tipo de violencia. f) Desenvolver habilidades comunicativas en diferentes linguaxes e formas de expresión. g) Iniciarse nas habilidades lóxico-matemáticas, na lectura e a escritura, e no movemento, o xesto e o ritmo. h) Promover, aplicar e desenvolver as normas sociais que fomentan a igualdade entre mulleres e homes.

Nota. Información recuperada do Decreto 150/2022.

A elección destes obxectivos xustifícase a partir do fomento da autonomía, da resolución de conflitos e da expresión en distintas linguaxes. Así mesmo, o sentir das crianzas constituirá unha das prioridades polas que se guiará a execución da SA e darase continuidade á supresión de estereotipos de xénero a través do personaxe de Carmela, a cal presenta comportamentos e actitudes a favor dunha igualdade efectiva. Finalmente, búscase desenvolver o razoamento lóxico mediante a consecución de dinámicas que integran contidos matemáticos.

5.4.2 Competencias clave

A *Competencia en comunicación lingüística* (CCL) eríxese como o pilar fundamental da SA. Desenvolverase a través do achegamento a obras literarias, así como da expresión nas linguaxes verbal, corporal e musical. Amais, os coloquios permitirán compartir o sentir e as opinións propias. De forma parella, a *Competencia plurilingüe* (CP) potenciarase mediante o uso da lingua galega.

A maiores, a *Competencia matemática e competencia en ciencia, tecnoloxía e enxeñaría* (STEM) estará presente a través da continuación de secuencias de natureza sinxela. Paralelamente, achegarase ao alumnado á identificación de produtos de temporada, promovendo así o respecto polo medio ambiente.

Potenciarase a *Competencia persoal, social e de aprender a aprender* (CPSAA) durante a totalidade da proposta mediante a análise do desenvolvemento de

cada actividade, o cal permitirá tomar conciencia do progreso individual. Amais, o traballo en equipo promoverá a resolución de conflitos e o respecto ás opinións alleas. A *Competencia cidadá* (CC) desenvolverase a través da valoración do tempo compartido coa velleira e de prácticas de consumo sostible.

Respecto á *Competencia emprendedora* (CE), esta adquirirase mediante a implementación de dinámicas que esixirán ás crianzas poñer en práctica a súa creatividade. Amais, a expresión en distintas linguaxes artísticas promoverá o desenvolvemento da *Competencia en conciencia e expresión cultural* (CCEC).

5.4.3 Elementos transversais

Na Táboa 3 recompílanse os elementos transversais do Decreto 155/2022 vinculados coa SA:

Táboa 3

Elementos transversais vinculados á presente SA

ELEMENTOS TRANSVERSAIS
• Educación en valores • Desenvolvemento afectivo e xestión emocional • Manifestacións da comunicación e da linguaxe • Pautas elementais de convivencia e relación social • Descubrimento da contorna e dos seres vivos que nela conviven • Linguaxe libre de prexuizos e estereotipos sexistas • Educación para o consumo responsable e sostible • Desenvolvemento da autonomía persoal

Nota. Información recuperada do Decreto 150/2022.

As manifestacións da comunicación, o emprego dunha linguaxe libre de estereotipos e as pautas elementais de relación social traballaranse a través dos coloquios sostidos. Amais, atenderase ao desenvolvemento afectivo por medio da creación dun clima cómodo. Paralelamente, fomentarase o desenvolvemento da autonomía á vez que se promoverá a reflexión e a educación en valores. Finalmente, no que atinxe ao consumo responsable, recoñecerase a relevancia e os beneficios de respectar o ciclo natural do cultivo das froitas e verduras.

5.5 Concreción curricular do tratamento das áreas

Deseguido, detállanse os obxectivos, contidos e criterios das áreas do Decreto 150/2022 vinculados á SA presentada (véxanse as Táboas 4, 5 e 6).

Táboa 4

Análise curricular da Área 1: Comunicación e representación da realidade

OBXECTIVOS DE ÁREA	
OBX1. Manifestar interese por interactuar en situacións cotiás a través da exploración e do uso do seu repertorio comunicativo para expresar as súas necesidades e intencións e para responder ás esixencias da contorna.	
OBX2. Interpretar e comprender mensaxes e representacións apoiándose en coñecementos e recursos da súa propia experiencia para responder ás demandas da contorna e construír novas aprendizaxes.	
OBX3. Producir mensaxes de maneira eficaz, persoal e creativa utilizando diferentes linguaxes, descubrindo os códigos de cada unha delas e explorando as súas posibilidades expresivas para responder a diferentes necesidades comunicativas.	
OBX4. Participar por iniciativa propia en actividades relacionadas con textos escritos, mostrando interese e curiosidade por comprender a súa funcionalidade e algunhas das súas características.	
OBX5. Valorar a diversidade lingüística e dialectal presente na súa contorna, así como outras manifestacións culturais, para enriquecer as súas estratexias comunicativas e a súa bagaxe cultural.	
Bloque 1. <i>Intención e interacción comunicativa</i>	
Criterios de avaliación	
CA1.4. Axustar o seu repertorio comunicativo ás propostas, aos interlocutores e ao contexto, indagando nas posibilidades expresivas das diferentes linguaxes.	OBX1
CA1.2. Interpretar as mensaxes transmitidas mediante representacións ou manifestacións artísticas, tamén en formato dixital, recoñecendo a intencionalidade do emisor e mostrando unha actitude curiosa e responsable.	OBX2
CA1.3. Expresar emocións, ideas e pensamentos a través de manifestacións artísticas e culturais, gozando do proceso creativo.	OBX5
Contidos	
- Repertorio comunicativo e elementos da comunicación non verbal. - Comunicación interpersoal: empatía e asertividade. - Convencións sociais do intercambio lingüístico en situacións comunicativas que potencien o respecto e a igualdade: atención, escoita activa, quendas de diálogo e alternancia.	
Bloque 2. <i>As linguas e os seus falantes</i>	
Criterios de avaliación	
CA2.1. Participar en situacións de uso de diferentes linguas mostrando interese, curiosidade e respecto pola diversidade de perfís lingüísticos.	OBX1
CA2.5. Relacionarse coas demais persoas a través da fala empregando as expresións de convencións sociais básicas que regulan as relacións interpersoais.	OBX2
CA2.3. Descubrir e utilizar o vocabulario propio das linguas cooficiais mostrando interese polo seu uso.	OBX5
Contidos	
- A lingua galega como parte da identidade da nosa comunidade autónoma. - Emprego de fórmulas ou expresións que responden ás súas necesidades ou intereses.	

- Uso do vocabulario das dúas linguas cooficiais.

Bloque 3. Comunicación verbal oral. Comprensión-expresión-diálogo	
Criterios de avaliación	
CA3.2. Interpretar de forma eficaz as mensaxes e as intencións comunicativas dos demais.	OBX2
CA3.3. Facer un uso funcional da linguaxe oral aumentando o seu repertorio lingüístico e construíndo progresivamente un discurso máis eficaz, organizado e coherente en contextos formais e informais.	OBX3
CA3.4. Utilizar a linguaxe oral como instrumento regulador da acción nas interaccións cos demais con seguridade e confianza.	
CA3.5. Evocar e expresar espontaneamente ideas a través do relato oral.	
CA3.6. Expresar oralmente mensaxes facendo transferencias doutras linguaxes (musical, plástica, gráfica, escrita e corporal) e indagando nas posibilidades comunicativas que ofrece a combinación delas.	
Contidos	
• Utilización da linguaxe oral en situacións cotiás e as súas funcións: conversacións, xogos de interacción social e expresión de vivencias. • Creación de textos ou enunciados orais formais e informais. • Escoita e comprensión de lecturas en voz alta nas dúas linguas cooficiais, como fonte de pracer e aprendizaxe compartida. • Interpretación da intención comunicativa das mensaxes.	
Bloque 4. Aproximación á linguaxe escrita	
Criterios de avaliación	
CA4.1. Mostrar interese por comunicarse a través de códigos escritos, convencionais ou non, valorando a súa función comunicativa.	OBX4
Contidos	
• Intención comunicativa e achegamento ás principais características textuais e paratextuais. Primeiras hipóteses para a interpretación e a comprensión. • Identificación dos usos sociais e das funcións da lectura e da escritura: comunicativa, representativa e lúdico-creativa. • Situacións de lectura individual ou a través de modelos lectores de referencia.	
Bloque 5. Aproximación á educación literaria	
Criterios de avaliación	
CA5.1. Identificar algunha das características textuais e paratextuais mediante a indagación en textos de uso social libres de todo tipo de prexuizos e estereotipos.	OBX4
CA5.3. Gozar compartindo a escoita e a lectura de textos literarios.	OBX5
CA4.4. Participar en actividades de aproximación á literatura infantil, tanto de carácter individual coma en contextos dialóxicos e participativos, descubriendo, explorando e apreciando a beleza da linguaxe literaria.	
CA4.5. Expresar gustos, preferencias e opinións sobre distintas manifestacións artísticas, explicando as emocións que produce o seu gozo.	
Contidos	

- Achegamento a textos orais e escritos con contido libre de prexuizos, co fin de contribuír a desenvolver valores sobre cultura da paz, dereitos da nena e do neno, igualdade de xénero e diversidade funcional e/ou étnico-cultural.
- Establecemento de vínculos afectivos e lúdicos cos textos literarios.
- Conversacións e diálogos ao redor de textos literarios libres de prexuizos e estereotipos sexistas.
- Escoita atenta de narracións e instrucións lidas por outras persoas.

Bloque 6. Linguaxe e expresión musical

Criterios de avaliación

CA6.2. Interpretar propostas dramáticas e musicais utilizando e explorando diferentes instrumentos, recursos ou técnicas. **OBX3**

CA6.6. Interpretar musicalmente mensaxes expresadas noutras linguaxes (oral, plástica, gráfica, escrita e corporal), indagando nas posibilidades expresivas que ofrecen as transferencias entre elas. **OBX5**

Contidos

- Achegamento a propostas musicais en diferentes formatos: escoitar, cantar, bailar e tocar.
- Identificación das funcións da linguaxe musical: comunicativa, representativa e lúdico-creativa.

Bloque 8. Linguaxe e expresión corporal

Criterios de avaliación

CA8.1. Explorar as posibilidades expresivas do corpo a través da dramatización e da danza.

CA8.2. Axustar harmonicamente o seu movemento ao dos demais e ao espazo como forma de expresión corporal libre, manifestando interese e iniciativa. **OBX3**

CA8.4. Interpretar corporalmente mensaxes expresadas noutras linguaxes (musical, plástica, gráfica, escrita e oral) e indagar nas posibilidades expresivas que ofrecen as transferencias entre elas.

Contidos

- Exploración das posibilidades expresivas e comunicativas do propio corpo (cara, postura, ton, xestos...) en actividades individuais e grupais libres de prexuizos e estereotipos sexistas.
- Vivencia do xesto e do movemento como recursos corporais para a expresión, a comunicación e o intercambio afectivo.

Nota. Información recuperada do Decreto 150/2022.

Táboa 5

Análise curricular da Área 2: Crecemento en harmonía

OBXECTIVOS DE ÁREA

OBX1. Progresar no coñecemento e no control do seu corpo e na adquisición de distintas estratexias, adecuando as súas accións á realidade da contorna dunha maneira segura para construír unha autoimaxe axustada e positiva.

OBX3. Adoptar modelos, normas e hábitos, desenvolvendo a confianza nas súas posibilidades e sentimentos de logro para promover un estilo de vida saudable e ecosocialmente responsable.

OBX4. Establecer interaccións sociais en condicións de igualdade, valorando a importancia da amizade, do respecto, da diversidade e da empatía para construír a súa propia identidade baseada en valores democráticos e de respecto aos dereitos humanos.

Bloque 1. O corpo e o control progresivo deste		
Criterios de avaliación		
CA1.5. Coordinar e controlar o seu corpo, as súas posibilidades motrices e adaptalo ás características dos obxectos, á acción e á vida cotiá, mostrando un variado repertorio motriz.	OBX1	
CA1.6. Participar en contextos de xogo dirixido e espontáneo axustándose ás súas posibilidades persoais e mostrando destrezas motoras e habilidades manipulativas cada vez máis axustadas.		
CA1.8. Manexar diferentes obxectos, útiles e ferramentas en situacións de xogo e na realización de tarefas cotiás, mostrando un control progresivo e de coordinación de movementos de carácter fino.		
Contidos		
- Descubrimento dos cambios que se producen nas persoas co paso do tempo, respectando as diferenzas. - Participación no xogo como actividade prazenteira e fonte de aprendizaxe. Interiorización paulatina das normas de xogo. Dominio activo do ton e a postura en función das características dos obxectos, accións e situacións.		
Bloque 2. Equilibrio emocional e desenvolvemento da afectividade		
Criterios de avaliación		
CA2.1. Identificar e manifestar os propios sentimentos, vivencias, emocións e comprender as dos demais.	OBX1	
CA2.6. Ofrecer e pedir axuda en situacións cotiás valorando os beneficios da cooperación e da axuda entre iguais.		
CA2.7. Expresar inquietudes, gustos e preferencias mostrando satisfacción e seguridade sobre os logros conseguidos.		
Contidos		
- Identificación, verbalización e expresión de sentimentos, emocións, vivencias, preferencias e intereses propios e das demais persoas. - O xogo como ferramenta de exploración persoal. - Aceptación e valoración axustada e positiva da súa persoa, confiando nas súas posibilidades e recoñecendo as limitacións propias. - Valoración do traballo ben feito: desenvolvemento inicial de hábitos e actitudes de esforzo, constancia, organización, atención e iniciativa.		
Bloque 3. Hábitos de vida saudable para o autocoidado e coidado da contorna		
Criterios de avaliación		
CA3.4. Realizar actividades relacionadas co autocoidado e co coidado da contorna con actitude de respecto e mostrando autoconfianza e iniciativa.		

CA3.6. Resolver con iniciativa e autonomía actividades da vida cotiá, colaborar en tarefas e aceptar as normas.		
Contidos		
Hábitos e prácticas sostibles e ecosocialmente responsables relacionadas coa alimentación, coa hixiene, coa actividade física, co descanso, co autocoidado e co coidado da contorna.		
Bloque 4. Interacción socioemocional na contorna. A vida coas demais persoas		
Criterios de avaliación		
CA4.3. Participar con iniciativa en xogos e actividades colectivas relacionándose con outras persoas con actitudes de afecto e empatía e evitando todo tipo de discriminación.		OBX4
CA4.4. Relacionarse de maneira asertiva, con tolerancia e eficacia coas persoas coas que interacciona nas súas rutinas diarias e nas súas actividades cotiás.		
CA4.6. Participar activamente en actividades relacionadas coa reflexión sobre as normas sociais que regulan a convivencia e promoven valores como o respecto á diversidade e o trato non discriminatorio cara ás persoas.		
Contidos		
- Xestión do seu comportamento en función das necesidades das outras persoas e das normas de funcionamento do grupo, dereitos, responsabilidades e comportamentos sociais, camiñando progresivamente cara á autorregulación das súas accións. - A diversidade familiar. Familia, escola e outros contextos socioemocionais. Identificación e diferenciación como primeiros grupos sociais de pertenza á interacción. Outros grupos sociais de pertenza: características, funcións e servizos. - Habilidades socioafectivas e de convivencia: comunicación de sentimentos e emocións e pautas básicas de convivencia que inclúan o respecto á igualdade e o rexeitamento de calquera tipo de discriminación. - Estratexias de autorregulación da conduta. Empatía e respecto. - Resolución de conflitos xurdidos nas interaccións sociais. - Estereotipos e prexuizos.		

Nota. Información recuperada do Decreto 150/2022.

Táboa 6

Análise curricular da Área 3: Descubrimento e exploración da contorna

OBXECTIVOS DE ÁREA
OBX1. Identificar as características de materiais, obxectos e coleccións e establecer relacións entre eles, mediante a exploración, a manipulación sensorial, o manexo de ferramentas sinxelas e o desenvolvemento das destrezas lóxico-matemáticas para descubrir e crear unha idea cada vez máis complexa do mundo.
OBX3. Recoñecer elementos e fenómenos da natureza amosando interese polos hábitos que inciden sobre ela para apreciar a importancia do uso sustentable, o coidado e a conservación da contorna na vida das persoas.
OBX4. Identificar as características e funcións dos grupos e organizacións da comunidade, apreciando algúns elementos significativos propios da cultura galega como base para a construción da identidade social desde o coñecemento e a valoración das particularidades do mundo circundante.

Bloque 1. Diálogo corporal coa contorna. Exploración creativa de obxectos		
Criterios de avaliación		
CA1.8. Recoñecer e utilizar as nocións temporais básicas ordenando temporalmente feitos referidos á súa propia vida e accións cotiás.		OBX1
Contidos		
Adquisición do concepto de tempo nas actividades cotiás e a súa organización: antes-despois, día-noite, estacións, ciclos, calendario ...		
Bloque 2. Experimentación na contorna. Curiosidade, pensamento científico e creatividade		
Criterios de avaliación		
CA2.5. Utilizar diferentes estratexias para a toma de decisións con progresiva autonomía afrontando o proceso de creación de solucións orixinais en resposta aos retos que se lle presenten.		OBX2
CA1.7. Participar en proxectos empregando dinámicas e estruturas cooperativas, compartindo e valorando opinións propias e alleas e expresando conclusións persoais a partir delas.		
Contidos		
- Estratexias de construción de novos coñecementos: relacións e conexións entre o coñecido e o novo, entre experiencias previas e novas; estrutura e soporte e interaccións de calidade coas persoas adultas, cos iguais e coa contorna. - Estratexias de planificación, organización ou autorregulación de tarefas. Iniciativa na procura de acordos ou consensos na toma de decisións. - Coavaliación do proceso e dos resultados. Achados, verificación e conclusións.		
Bloque 3. Indagación no medio físico e natural. Coidado, valoración e respecto		
Criterios de avaliación		
CA3.3. Identificar elementos naturais imprescindibles na vida das persoas, as súas características e a necesidade de facer un uso responsable deles.		OBX3
CA2.6. Valorar a necesidade de coidar e de respectar os seres vivos.		
Contidos		
Recursos naturais. Sustentabilidade, enerxías limpas e naturais.		
Bloque 4. Descubrimento e participación na contorna social. Relacións, servizos e actividades culturais		
Criterios de avaliación		
CA4.1. Identificar o núcleo familiar e a escola como os primeiros grupos sociais de pertenza valorando positivamente as relacións afectivas que se establecen e a súa importancia no desenvolvemento persoal.		OBX4
CA4.3. Recoñecer diferentes modelos familiares mostrando respecto polas diferenzas. Descubrir e identificar os parentescos.		
Contidos		
- A familia e os distintos modelos familiares. A súa estrutura e os seus membros. - Relacións de parentesco.		

Nota. Información recuperada do Decreto 150/2022.

5.6 Obxectivos específicos da Situación de Aprendizaxe

Na Táboa 7 detállanse os obxectivos específicos creados a partir da análise dos elementos curriculares sinalados.

Táboa 7

Obxectivos específicos da Situación de Aprendizaxe

Obxectivos específicos CONCEPTUAIS	
OC1	Recoñecer o calendario como instrumento no que recoller eventos futuros.
OC2	Identificar froitas e verduras de temporada en cada unha das estacións do ano.
OC3	Recoñecer os ingredientes necesarios para cociñar filloas.
Obxectivos específicos PROCEDIMENTAIS	
OP1	Escoitar atentamente a lectura de relatos e participar na reflexión posterior.
OP2	Desenvolver a creatividade mediante a composición de historias orais.
OP3	Adquirir habilidades de expresión corporal e musical mediante a representación dun conto motor e o axuste do movemento ao ritmo de distintas pezas musicais.
OP4	Participar no cociñado de filloas e progresar no desenvolvemento do pensamento creativo mediante a integración de novos elementos á receita tradicional.
OP5	Adquirir habilidades lóxico-matemáticas mediante a continuación de secuencias e a composición de crebacabezas sinxelos.
OP6	Experimentar e participar activamente no proceso de tecido cun tear colaborativo.
OP7	Introducirse no proceso de interiorización das normas de xogos de mesa.
Obxectivos específicos ACTITUDINAIS	
OA1	Recoñecer a velleira como unha etapa vital vítima de prexuizos e estereotipos sociais.
OA2	Amosar unha actitude positiva por participar nas dinámicas propostas.
OA3	Escoitar e respectar as opinións e producións dos compañeiros e compañeiras.
OA4	Valorar a importancia de esforzarse por coñecer e dedicar tempo ás persoas que forman parte da contorna próxima, concretamente, a anciáns e anciás.
OA5	Desenvolver actitudes libres de prexuizos e estereotipos cara á vellez no referido á percepción da contorna circundante e no seu propio quefacer diario.

5.7 Metodoloxía

No que atinxe á metodoloxía, remítese ao exposto no artigo 15 do Decreto 150/2022, o cal subliña a relevancia da aprendizaxe significativa e globalizada e do xogo. Amais, destaca a importancia das dimensións social e emocional, da aproximación á lectura e á escritura e da adquisición de habilidades numéricas e expresivas. Así mesmo, detállanse liñas de actuación para cada unha das áreas, das cales se concretan a continuación as vinculadas coa SA deseñada.

No que atinxe á primeira área, sinálase a relevancia de potenciar a comunicación en múltiples linguaxes, de achegar as crianzas á narrativa para desenvolver a escoita atenta, de valorar as súas contribucións e de fomentar o uso do galego. Con respecto á segunda, propónse partir dos coñecementos previos, fomentar as relacións coas persoas da súa contorna, ofrecer a oportunidade de explorar as súas posibilidades e limitacións e potenciar o uso de espazos exteriores. Finalmente, a terceira destaca a importancia de aproveitar a curiosidade propia da nenez e realizar actividades sensoriais vinculadas ás metodoloxías activas. Asemade, búscase sensibilizar cara á protección do medio ambiente.

5.8 Atención á diversidade

Durante a posta en práctica da secuencia respectaranse os ritmos individuais das crianzas e valoraranse positivamente as súas fortalezas. Amais, co fin de atender ás súas necesidades, pártese das medidas ordinarias contempladas no Decreto 229/2011 sobre o Deseño Universal de Aprendizaxe (DUA). Así, a información presentarase en soportes auditivos e visuais e integraranse técnicas diversas para espertar o interese das crianzas.

5.9 Recursos

Neste apartado especifícanse de maneira xeral os recursos necesarios para a consecución da totalidade da proposta (Táboa 8). Así pois, estes concretaranse ao longo da descrición do desenvolvemento práctico de cada sesión.

Táboa 8

Recursos necesarios para desenvolver a SA

Persoais	Mestra do grupo-clase, tres cociñeiras, alumnado do 2º e 4º cursos de Educación Primaria.
Materiais	Armario máxico da avoa Carmela, álbum ilustrado <i>O armario de Carmela</i> , o calendario e o <i>Diario do mes</i> .
Tecnolóxicos	Ordenador, altofalantes, pantalla dixital e un USB.
Espaciais	Biblioteca, ximnasio, aula do grupo-clase de Educación Infantil, cociña, comedor e a horta.

Nota. Fonte: elaboración propia.

5.10 Temporalización

A secuencia didáctica foi deseñada para implementarse durante o mes de marzo do segundo trimestre do curso 2024/2025, o cal abarca dende o 7 de xaneiro ata

o 14 de abril segundo a *Orde do 12 de abril de 2024 pola que se aproba o calendario escolar para o curso 2024/2025 nos centros docentes sostidos con fondos públicos na Comunidade Autónoma de Galicia*. No Anexo 2.1 amósase a distribución temporal da proposta, que consta de dez sesións que se desenvolverían os luns, mércores e venres a partir do día 10 do mes.

5.11 Avaliación

A avaliación contemplará o uso de instrumentos de natureza diversa. Así, a avaliación inicial (Anexo 3.1) desenvolverase mediante a asociación de diversos adxectivos coas imaxes dunha avoa, dun adulto e dunha nena. Deste modo, profundarase nos prexuízos das crianzas á vez que se facilitará a reflexión sobre a contribución da proposta á súa erradicación.

Por outra parte, para a avaliación formativa farase uso dun diario de aula (Anexo 3.2) no que se rexistrará información sobre o acontecido e anotacións de carácter reflexivo por medio da observación directa. De forma parella, o alumnado utilizará o *Diario do mes* (Anexo 3.3) para deixar constancia das reflexións extraídas arredor do seu sentir durante a realización das dinámicas. Amais, autoavaliará a súa actuación outorgándose un máximo de tres estrelas.

Paralelamente, a avaliación sumativa comprenderá o uso dunha rúbrica coa que a mestra heteroavaliará o alumnado (Anexo 3.4) considerando as observacións realizadas. Ademais, retomaranse as asociacións termo-personaxe da avaliación inicial baixo a pretensión de detectar unha evolución na percepción infantil da velleira. A maiores, analizarase o deseño da secuencia en relación á consecución dos obxectivos específicos por medio dunha escala de valoración descritiva (Anexo 3.3). Finalmente, valorarase a actuación da docente mediante unha diana de avaliación que axunta indicadores de diversa índole (Anexo 3.5).

5.12 Secuencia didáctica

Nesta sección descríbense as sesións que compoñen a presente SA. A primeira e a última destínanse á realización das dinámicas vinculadas á avaliación inicial e final. Amais, a segunda contempla a lectura do álbum ilustrado creado. A explicación de cada actividade vai precedida dunha táboa na que se detallan os obxectivos a acadar, os recursos, os agrupamentos e a duración das dinámicas.

5.12.1 Sesión 1. *Unha avoa, un pai e unha nena*

Táboa 9

Aspectos xerais da sesión 1

	Área 1	Área 2	Área 3
Obx. XERAIS	OBX1, OBX2, OBX3, OBX5	OBX4	OBX4
Obx. ESPECÍFICOS	OA1, OA2, OA3, OA5		
Recursos	Materiais: mural e tarxetas <i>Unha avoa, un pai e unha nena</i> .		
	Espaciais: aula de Educación Infantil.		
	Persoais: mestra do grupo-clase.		
Agrupamentos	Gran grupo.		
Duración	30 minutos		

A primeira sesión ten por obxectivo profundar na percepción do alumnado sobre a velleira. A fin de evitar que a lectura do álbum inflúa nas súas ideas previas, esta dinámica integrárase na rutina da aula de maneira illada. Presentarase un mural (Anexo 3.1) no que figurarán as imaxes dunha avoa, dunha nena e do pai desta xunto cunha breve descrición da súa rutina diaria. Ao carón destes personaxes, o mural disporá tarxetas cos seguintes adxectivos: *divertido/a, cansado/a, rápido/a, sabio/a, forte, lento/a, agarimoso/a, paciente, aburrido/a e amable*. A figura docente verbalizará as descrições e o alumnado deberá chegar a un consenso para asociar catro calidades a cada suxeito, establecendo comparacións entre as personalidades socialmente atribuídas ás tres idades.

5.12.2 Sesión 2. *O armario de Carmela*

Táboa 10

Aspectos xerais da sesión 2

	Área 1	Área 2	Área 3
Obx. XERAIS	OBX1, OBX2, OBX3, OBX4, OBX5	OBX2, OBX4	OBX1
Obx. ESPECÍFICOS	OC1, OP1, OP5, OA1, OA2, OA3, OA4, OA5		
Recursos	Materiais: pegadas, armario azul cun cadeado dourado, caixa coa chave do armario, tarxetas coas letras da palabra “horta”, crebacabezas, secuencia matemática e tarxetas, álbum ilustrado: <i>O armario de Carmela</i> , calendario e notas da avoa Carmela.		
	Espaciais: aula de Educación Infantil, horta.		
	Persoais: mestra do grupo-clase.		
Agrupamentos	Gran grupo e grupos reducidos.		

A segunda sesión pretende despertar o interese das crianzas por implicarse no desenvolvemento das dinámicas restantes. Na aula atoparán unhas pegadas que conducirán á asemblea. Nela atoparán un armario azul cun cadeado dourado (Anexo 4.1) e unha nota manuscrita na que a avoa Carmela os invitará a atopar a chave que abre o moble (Anexo 4.3). Distribuirase o alumnado en cinco grupos e entregarase a cada un deles un crebacabezas (Anexo 4.4). A unión das súas pezas permitiralles descubrir, no reverso do recurso, unha palabra escrita. Esta corresponderá co nome dun recuncho, no que se colocará un sobre que conterá tarxetas con obxectos asociados ao fío temático da proposta e unha lámina co inicio dunha secuencia (Anexo 4.5). Na propia serie unha frecha sinalará a posición dun eslavón cuxa inicial corresponderá cunha das letras da palabra “horta”. Unha vez que tódolos equipos completen a secuencia e descubran o grafema oculto, realizarase unha asemblea na que se compoñerá o termo en cuestión facendo uso das tarxetas proporcionadas pola figura docente (Anexo 4.6). Seguidamente, acudirase á horta para recuperar a chave e abrir o armario, o cal conterá o álbum ilustrado deseñado.

Procederase á súa lectura facendo fincapé no contraste entre o rexeitamento inicial da protagonista por compartir tempo coa súa avoa e o seu desexo final de achegarse a ela. Incitarase á participación a través de cuestións como: Por que Valeria non quere estar con ela? Gústavos compartir tempo cos maiores? Como se sente Carmela? Con quen se atopa a protagonista na súa viaxe a través do armario? Por que quere achegarse á súa avoa ao final da historia?

Ao remate da lectura, desprenderase da última páxina do álbum o calendario de Carmela (Anexo 4.2), no cal figurarán as actividades planificadas por ela para o mes de marzo. Amais, o alumnado descubrirá unha nova nota na que esta explica que propuxo á súa neta acudir a tódolos eventos sinalados para demostrarlle que a súa vida non é aburrida (Anexo 4.3). A avoa ofrecerá a oportunidade de acompañalas na realización das actividades, para o cal enviará os materiais e recursos necesarios a través do moble. Neste intre, establecerase un novo recuncho na aula no que situar o álbum, o calendario e o armario.

5.12.3 Sesión 3. Día 1: A clase de ximnasia

Táboa 11

Aspectos xerais da sesión 3

Obx. XERAIS	Área 1	Área 2	Área 3
	OBX1, OBX2, OBX3, OBX5	OBX1, OBX2, OBX4	OBX4
Obx. ESPECÍFICOS	OC1, OP3, OA1, OA2, OA3, OA4, OA5		
Recursos	Materiais: conto motor <i>Rosa, Carmela e Valeria no ximnasio</i> , diademas elásticas, fitas de pulso, calcetíns altos e nota de Carmela.		
	Espaciais: a aula de Educación Infantil e o ximnasio.		
	Persoais: mestra do grupo-clase.		
Agrupamentos	Gran grupo e grupos reducidos.		
Duración	50 minutos		

Esta sesión pretende achegar ás crianzas a un modelo de vellez comprometido coa participación en actividades físicas propias dun estilo de vida saudable. Nos días previos, solicitarase a colaboración das familias para caracterizar as crianzas como deportistas dos anos 80 con diademas deportivas elásticas, fitas de pulso e calcetíns altos. Durante a dinámica, a mestra actuará como monitora de ximnasia de Carmela. Así, a cerna principal da sesión será a representación dun conto motor (Anexo 4.7) que as crianzas atoparán no armario máxico xunto cunha nota enviada pola avoa (Anexo 4.3).

No ximnasio, comezarase coa realización de exercicios de mobilidade sinxelos. Deseguido, dividirase o alumnado en grupos de tres membros e asignaráselle un personaxe a cada un: Carmela, Valeria ou Rosa, a amiga de Carmela. A continuación, procederase á lectura do conto, que invitará ás crianzas a expresar con xestos e movementos as accións lidas. Tras esta dinámica, realizarase unha breve asemblea no propio ximnasio que buscará fomentar a volta á calma por medio de exercicios de respiración controlada. Xa na aula, utilizarán o *Diario do mes* para reflexionar sobre a actividade e autoavaliar a súa actuación.

5.12.4 Sesión 4. Día 2: Concurso de filloas na Air-fryer

Táboa 12

Aspectos xerais da sesión 4

Obx. XERAIS	Área 1	Área 2	Área 3
	OBX1, OBX2, OBX3, OBX4, OBX5	OBX2, OBX4	OBX4
Obx. ESPECÍFICOS	OC1, OC3, OP4, OA1, OA2, OA3, OA4, OA5		

Recursos	Tecnolóxicos: Air-fryer.
	Materiais: nota de Carmela, 2 quilos de fariña, 20 ovos, 3 litros de leite, sal, canela, limón, aceite, crema de cacao, froitos vermellos, <i>chips</i> de coco, marmelada, mel, iogur natural, crema de queixo, tiras de mazá, chocolate negro, puré de cabaza doce, xamón cocido, tomate, aguacate, tiras de cenoria, pementos asados, culler de madeira, receita <i>A filloa de toda a vida</i> e <i>O libro de filloas de Carmela</i> .
	Espaciais: a cociña, o comedor e a aula de Educación Infantil.
	Persoais: tres cociñeiras e a mestra do grupo-clase.
Agrupamentos	Gran grupo e grupos reducidos.
Duración	120 minutos

Esta actividade busca transmitir a imaxe dunha velleira actualizada e usuaria das novas tecnoloxías mediante a elaboración dunha receita tradicional que integra elementos de corte moderno. Novamente, solicitarase a colaboración das familias para traer mandís e gorros de cociña. Neste caso, o armario conterá unha culler de madeira e unha nota na que se incitará ao alumnado a trasladarse á cociña (Anexo 4.3). Tres cociñeiras explicarán que Carmela conseguiu chegar á fase final do *Concurso de filloas na Air-fryer* e solicitarán axuda para elaborar a receita coa que competirá na última proba.

Deste modo, distribuirase o alumnado en catro grupos heteroxéneos, cada un dos cales será acompañado por unha das cociñeiras ou pola propia docente. Amais, a cada equipo entregaráselle a receita *A filloa de toda a vida* (Anexo 4.8), na cal se indicarán as cantidades a engadir por medio de termos como “cullerada” ou “cunca”. Guiados polas adultas, o alumnado cociñará as filloas e, a continuación, trasladarase ao comedor para complementar as súas elaboracións con distintos ingredientes. Deseguido, completarán un modelo no que indicarán os elementos engadidos, así como o nome do prato (Anexo 4.8). Estes utilizaranse para crear *O libro de filloas de Carmela*, que se introducirá no armario a fin de facerllo chegar á avoa. O alumnado probará as receitas dos grupos restantes e, xa na aula, completarse o *Diario do mes*.

5.12.5 Sesión 5. Día 3: As clases de improvisación de Rosa

Táboa 13

Aspectos xerais da sesión 5

Obx. XERAIS	Área 1	Área 2	Área 3
	OBX1, OBX2, OBX3, OBX5	OBX1, OBX2, OBX4	OBX4

Obx. ESPECÍFICOS	OC1, OP3, OA1, OA2, OA3, OA4, OA5
Recursos	Tecnolóxicos: pantalla dixital e USB coa conversa de <i>WhatsApp</i> entre Rosa e Carmela.
	Materiais: marco do televisor, mando a distancia, libro <i>Dentro do televisor</i> .
	Espaciais: a aula de Educación Infantil.
	Persoais: mestra do grupo-clase.
Agrupamentos	Gran grupo e grupos reducidos.
Duración	50 minutos

Rosa sempre quixo ser actriz busca romper coa habitual percepción da vellez como un período asociado a unha perda progresiva da creatividade. Deste modo, as crianzas descubrirán no armario un USB no que se incluírán capturas de pantalla dunha conversa de *WhatsApp* de Rosa e Carmela (Anexo 4.9). Nunha das gravacións de voz enviadas, Rosa expresa o seu desexo de loitar polo seu soño de ser actriz e invita a Carmela e a Valeria a acudir ás súas clases de improvisación. Tras a lectura da conversa, situarase no centro da aula o marco dunha televisión de cartón fronte unha cadeira. Tres voluntarios ou voluntarias colocaranse tras o marco e a mestra utilizará un mando para finxir que cambia de canle á vez que describe o que observa na pantalla do televisor, guiando así a representación das accións verbalizadas. No Anexo 4.10 inclúese un recurso con ideas. Tras varios exemplos, formaranse grupos reducidos para reproducir a dinámica de maneira autónoma. Finalmente, completárase o *Diario do mes*.

5.12.6 Sesión 6. Día 4: O tear xigante de Carmela

Táboa 14

Aspectos xerais da sesión 6

Obx. XERAIS	Área 1	Área 2	Área 3
	OBX1, OBX2, OBX3, OBX5	OBX1, OBX2, OBX4	OBX1, OBX4
Obx. ESPECÍFICOS	OC1, OP7, OA1, OA2, OA3, OA4, OA5		
Recursos	Tecnolóxicos: altofalantes.		
	Materiais: dous postes de madeira; nobelo de lá; nota de Carmela; cordas e fíos de distintas cores, grosos e texturas; e pezas musicais.		
	Espaciais: o patio e a aula de Educación Infantil.		
	Persoais: mestra e alumnado de 2º curso de Educación Primaria.		
Agrupamentos	Gran grupo.		
Duración	60 minutos		

Nesta sesión, achegaranse as crianzas ao emprego do tear de maneira lúdica e atractiva. No armario, descubrirán un nobelo de lá e unha nova nota na que Carmela os incitará a trasladarse ao patio (Anexo 4.3). As crianzas atoparán un tear caseiro formado por cordas dispostas horizontalmente entre dous postes de madeira. Á corda superior ataranse fíos de diversas cores, grosos e texturas que deberán ir pasando por enriba e debaixo das fibras horizontais sucesivamente. O proceso acompañarase da escoita de distintas pezas musicais (Anexo 4.11), de maneira que deberán adaptar os seus movementos ao ritmo percibido. Amais, a fin de fomentar o contacto entre distintas xeracións, solicitarase a participación do alumnado de 2º curso de Educación Primaria, que supervisará a dinámica e axudará ás crianzas en caso necesario. Unha vez finalizado o proceso, regresarase á aula para completar o *Diario do mes*.

5.12.7 Sesión 7. Día 5: Unha horta peculiar

Táboa 15

Aspectos xerais da sesión 7

	Área 1	Área 2	Área 3
Obx. XERAIS	OBX1, OBX2, OBX3, OBX5	OBX2, OBX3, OBX4	OBX1, OBX3, OBX4
Obx. ESPECÍFICOS	OC1, OC2, OA1, OA2, OA3, OA4, OA5		
Recursos	Materiais: ruleta de madeira cos nomes das estacións do ano, catro exemplares do <i>Gran libro das colleitas</i> , cartafol <i>As froitas e verduras da horta de Carmela</i> , planos da horta e nota enviada por Carmela.		
	Espaciais: aula de Educación Infantil e horta.		
	Persoais: mestra do grupo-clase.		
Agrupamentos	Gran grupo e grupos reducidos.		
Duración	90 minutos		

Esta dinámica busca espertar o degoiro de profundar nos coñecementos que abranguen o coidado da horta e incitar a valorar o esforzo físico e organizativo do que require. Concretamente, preténdese favorecer a identificación de colleitas de temporada. Neste caso, o armario presentará unha ruleta de madeira coas estacións do ano; catro exemplares do *Gran libro das colleitas* (Anexo 4.12), que inclúe tarxetas con imaxes de froitas e verduras; un cartafol con fichas no que se sinalan o número de hortalizas que a avoa pretende sementar cada estación (Anexo 4.13); dezaseis planos da horta (Anexo 4.14) e unha nota que invitará ás crianzas a distribuír os froitos na superficie dispoñible (Anexo 4.3).

Formaranse catro grupos e entregaranse a cada un deles catro planos impresos, así como un exemplar do *Gran libro das colleitas*. De forma parella, situarase a ruleta nun lugar accesible. Cada equipo fará xirar a roda obtendo como resultado o nome dunha das estacións. Seguidamente, a mestra proporcionará a ficha do cartafol na que se detallan o número de froitas e hortalizas de cada especie que Carmela desexa sementar no período sinalado. A continuación, as crianzas deberán seleccionar as tarxetas do *Gran libro das colleitas* para distribuílas sobre o plano situando os exemplares dun mesmo tipo en ocos contiguos. Cada equipo deberá completar un plano por cada período estacionario. Finalmente, realizarase unha asemblea na que se amosarán os produtos finais. Neste intre, invitarase a reflexionar sobre por que a avoa Carmela elixe os produtos a sementar segundo a época do ano, construíndo así de maneira conxunta o concepto de “alimento de temporada”. Finalmente, completárase o *Diario do mes* a fin de reflexionar sobre a dinámica e a actuación do alumnado.

A maiores dos propósitos detallados, búscase que a presente actividade constitúa o punto de partida para desenvolver experiencias de cultivo na horta do centro, invitando así a alumnado de diversos cursos e etapas educativas a valorar os beneficios do consumo sostible e respectar os ciclos da natureza.

5.12.1 Sesión 8. Día 6: Clases de narrativa creativa

Táboa 16

Aspectos xerais da sesión 8

Obx. XERAIS	Área 1	Área 2	Área 3
	OB1, OBX2, OBX3, OBX5	OBX2, OBX4	OBX4
Obx. ESPECÍFICOS	OC1, OP2, OA1, OA2, OA3, OA4, OA5		
Recursos	Materiais: nota enviada por Carmela, <i>Story Cubes</i> , cartolina branca, útiles trazadores, tesoiras.		
	Espaciais: a aula de Educación Infantil.		
	Persoais: a mestra do grupo-clase.		
Agrupamentos	Gran grupo e grupos reducidos.		
Duración	90 minutos		

Nesta sesión preténdese fomentar o desenvolvemento da creatividade mediante a elaboración de historias orais vinculadas coa temática da secuencia didáctica. No interior do armario, as crianzas descubrirán unha nova nota de Carmela (Anexo 4.3) e tres dados (Anexo 4.16): o primeiro deles incluírá imaxes de avós

e avoas; o segundo amosará distintos obxectos e; o terceiro, lugares. Tres voluntarios ou voluntarias lanzarán os dados e alguén comezará construíndo un relato no que deberán estar presentes os personaxes, elementos e espazos obtidos. A figura docente indicará os cambios de quendas que suporán que o seguinte alumno ou alumna dea continuidade á historia. Realizaranse catro roldas distintas e, deseguido, formaranse catro grupos heteroxéneos aos que se lles asignará un dos relatos creados. En cartolina branca elaborarán monicreques que utilizarán para narrar a historia completa. Amais, poderán engadir novos personaxes ao fío construído conxuntamente. Finalmente, utilizarase o *Diario do mes* para reflexionar sobre a dinámica.

5.12.2 Sesión 9. Día 7: Xogos tradicionais e non tan tradicionais

Táboa 17

Aspectos xerais da sesión 9

Obx. XERAIS	Área 1	Área 2	Área 3
	OBX1, OBX2, OBX3, OBX5	OBX2, OBX4	OBX4
Obx. ESPECÍFICOS	OC1, OP7, OA1, OA2, OA3, OA4, OA5		
Recursos	Materiais: nota enviada por Carmela e xogos <i>Catro máis tres</i> , <i>Que medo!</i> , <i>O armario atoleirado</i> e <i>Alakazam!</i>		
	Espaciais: aula de Educación Infantil.		
	Persoais: a mestra do grupo-clase e oito voluntarios ou voluntarias do 4º curso de Educación Primaria.		
Agrupamentos	Gran grupo e grupos reducidos.		
Duración	120 minutos		

As crianzas participarán en adaptacións de xogos de mesa de distinta natureza. Co propósito de contextualizar a actividade, colocarse enriba do marco da porta un cartel no que se lerá “Centro de día Caraiola” (Anexo 4.16). No interior do armario, o alumnado atopará as caixas dos xogos xunto cunha mensaxe de Carmela na que explicará a dinámica a desenvolver a continuación (Anexo 4.3). Así, formaranse catro grupos e asignaráselle a cada un unha mesa de traballo e un xogo. Durante a sesión, establecerase un sistema de rotación que permitirá que cada equipo goce dos catro recursos deseñados. Amais, solicitarase a participación de alumnado de 4º curso de Educación Primaria, que explicará as normas e supervisará a actuación das crianzas. Finalmente, completarse o *Diario do mes*. Deseguido, detállanse as instrucións dos xogos:

Xogo 1. *Catro máis tres* é unha adaptación do xogo do *Chinchón*. Neste caso, empregarase un mazo conformado por 48 cartas (Anexo 4.17) clasificadas en catro categorías semánticas: *froitas e verduras, profesións, deportes e dispositivos e aparellos electrónicos*. O obxectivo é obter un mínimo de catro tarxetas pertencentes á mesma clase. Así, repartiranse sete cartas a cada crianza e as restantes colocaranse cara a abaixo no centro da mesa a excepción dunha, que se deixará visible. En cada quenda, o xogador ou xogadora deberá decidir se seleccionar a carta descuberta ou elixir a da parte superior do mazo. A continuación, entregará unha das que xa posuía para colocala cara enriba sobre a mesa. Repetirase esta dinámica ata que alguén, ao remate da súa quenda, cante *Catro máis tres*. Este neno ou nena situarase á cabeza da clasificación, seguido dos demais integrantes do equipo, cuxas puntuacións individuais serán o resultado de sumar os puntos que figuran en cada carta.

Xogo 2. *Que medo!* (Anexo 4.18) inspírase no xogo do *Cluedo*. Precisarase dun taboleiro que amosará seis estancias asociadas ao álbum e ás actividades anteriormente descritas. A maiores, empregaranse tarxetas con imaxes de animais e das estancias. A partida dará comezo coa lectura dunha nota na que Valeria narra que, mentres xogaba nun dos espazos representados no taboleiro, un animal pasou correndo diante dela provocando que se asustara. O obxectivo é ser o primeiro en descubrir o causante do susto e a estancia na que tivo lugar o suceso. Deste modo, introduciranse nun sobre unha tarxeta cun animal e cun espazo. As cartas restantes repartiranse entre as crianzas, que disporán dunha ficha que colocarán no punto de saída. Por quendas, os e as participantes deberán lanzar un dado e desprazarse polo taboleiro co propósito de entrar nunha das estancias e formular unha pregunta que lles permita descartar sospeitosos e espazos, por exemplo: “Foi o oso na horta?”. Os e as demais deberán amosar unha carta que refute a súa suxestión. Cada crianza contará amais cunha ficha na que tomará notas das pistas coñecidas. En caso de dispoñer dunha solución, emitirase unha acusación que se comprobará consultando o sobre. Se acerta, gañará mais, se erra, axudará a un dos seus compañeiros e compañeiras até o remate da partida.

Xogo 3. *O armario atoleirado* (Anexo 4.19) constitúe unha versión adaptada de *O pobo durme*. O obxectivo é descubrir que crianza desempeña o rol de *armario*

máxico. Deste modo, entregárase unha tarxeta coa función de *avoa*, *nenos* ou *nenas* ou *armario* a cada xogador ou xogadora. Un alumno ou alumna de 4º curso actuará de narrador e dará comezo á partida dicindo “Chega a noite e todos e todas pechan os seus ollos”. Entón, o participante co rol de *armario* espertará e sinalará a alguén que pasará a estar simbolicamente atrapado no interior do moble. Deseguido, a *avoa* abrirá os ollos e apuntará a outra crianza co fin de facela inmune aos efectos do *armario*. A continuación, o narrador ou narradora dirá “Chega un novo día” e anunciará quen foi sinalado e quen foi salvado. Tras cada rolda, realizarase unha votación para descubrir quen desempeña o rol de *armario máxico*. En caso de acerto, gañarán a partida os *nenos* e *nenas* e a *avoa*. En caso de erro, o *armario* proclamarase gañador ou gañadora.

Xogo 4. *Alakazam!* (Anexo 4.20) representa unha versión adaptada de *Alakazum!*. O obxectivo é conseguir as tres chaves para liberar á avoa Carmela do armario. Así, existen catro categorías de cartas: *chave*, *receita*, *ingrediente* e *trampa*. As cartas *receita* indican os produtos necesarios para completar cada elaboración, de modo que para obter unha chave é preciso dispoñer de tódolos ingredientes dunha das receitas. De forma parella, as tarxetas *trampa* implicarán a perda da quenda ou dunha das chaves recuperadas. Mesturaranse as cartas *receita* e *ingrediente* e entregaranse cinco a cada participante. No centro da mesa, colocaranse cara enriba as *chaves* e tres tarxetas *receita* ou *ingrediente*. Ao seu carón, situarase o mazo coas cartas restantes cara a abaixo. En cada quenda, os participantes elixirán unha das tarxetas colocadas cara enriba ou ben roubarán do mazo. Deseguido, devolverán unha das que xa posuían ao centro da mesa. En caso de dispoñer de tódolos ingredientes dunha mesma receita, lanzarán o feitiço *Alakazam!* intercambiando esta por unha das chaves. A partida rematará cando un xogador ou xogadora consiga as tres chaves.

5.12.3 Sesión 10. *Ata a próxima, armario máxico*

Táboa 18

Aspectos xerais da sesión 10

Obx. XERAIS	Área 1	Área 2	Área 3
	OBX1, OBX2, OBX3, OBX5	OBX2, OBX4	OBX4
Obx. ESPECÍFICOS	OA1, OA2, OA3, OA4, OA5		
Recursos	Materiais: <i>Libro de recordos</i> , cola de pegar e tesoiras.		

	Espaciais: aula de Educación Infantil e biblioteca.
	Persoais: a mestra do grupo-clase.
Agrupamentos	Gran grupo e pequeno grupo.
Duración	90 minutos

A última sesión comezará enchendo o *Libro de recordos* (Anexo 4.21) con imaxes das dinámicas levadas a cabo ao longo do mes de marzo. Así, distribuiranse as fotografías tomadas entre o alumnado, que as recortará e pegará na páxina correspondente. A continuación, realizarase unha asemblea na que se reflexionará de maneira global sobre os aspectos positivos e negativos das dinámicas establecidas. Seguidamente, retomarase o mural completado na primeira sesión para preguntar ao alumnado se considera necesario facer cambios na distribución dos adxectivos. Incitarase a concluír que non é posible determinar a personalidade das persoas en función da súa idade. A Situación de Aprendizaxe rematará gardando o álbum no interior do moble, o cal se trasladará á biblioteca para favorecer a súa difusión aos membros restantes da comunidade educativa. Neste mesmo espazo, o alumnado ocultará a chave e elaborará unha nota manuscrita na que invite aos usuarios e usuarias a atopala.

5.13 Actividades complementarias

As seguintes actividades incluíranse no recuncho no que se situarán o armario e o calendario. Como primeira proposta, contéplase a incorporación da técnica *Historias do revés* de Gianni Rodari (1996). Así, a partir dunha ilustración na que se amosa a unha Carmela que rexeita pasar tempo coa súa neta, o alumnado construírá oralmente unha narración que reflicta unha inversión de roles entre as protagonistas. A maiores, incorporaranse no recuncho os libros-álbum favoritos de Carmela: *Barbavoa* (2024), *La maravillosa y horripilante casa de la abuela* (2021), *La misteriosa y sorprendente casa del abuelo* (2023) e *Biscoito de castañas* (2025). A maiores da súa lectura, invitarase a atopar nas ilustracións do álbum deseñado algúns detalles que se vinculen coas obras citadas. Finalmente, proporase implementar o xogo da *Caraiola*, recollido no recurso.

6. CONCLUSIONES

A través da revisión de literatura científica, da elaboración do recurso e da Situación de Aprendizaxe presentada, pretendín dar resposta aos obxectivos

formulados coa intención de conseguilos. Así, dedicouse un tempo a profundar nun tema ata o momento descoñecido e construír un marco teórico referencial que constituíu o punto de partida do proceso creativo posterior. Se ben sería posible ampliar as evidencias recollidas, tratouse de ofrecer unha visión axeitada que guiara a reflexión en torno aos propósitos establecidos para o presente TFG.

A consulta de artigos deixou constancia da delimitación da velleira como un período socialmente definido. Neste sentido, chamoume especialmente a atención a existencia de estereotipos tanto positivos como negativos, así como a tendencia a percibir os maiores como un conxunto homoxéneo. De forma parella, a pesar de pretender profundar na percepción da vellez na infancia, a disparidade de resultados imposibilitou o establecemento de conclusións firmes.

A maiores, a análise do binomio vellez-nenez na LIX levou a detectar unha tendencia a atribuír roles que, se ben se consideran positivos, son limitados. Así mesmo, corroborouse a hipótese inicial presentada ao comezo deste traballo, na que se reflexionaba sobre como a emerxencia dos temas tabú propiciou que a morte e a enfermidade se adoiten representar a través da velleira para acompañar e axudar á nenez durante os procesos de dó.

Neste punto, gustaríame deixar clara a miña postura neste sentido pois, se ben algúns autores e autoras consideran urxente afastar a velleira da morte nas obras literarias, o degoiro de ampliar a bagaxe de representacións é totalmente compatible co recoñecemento da idoneidade da figura do avó ou avoa para achegar a morte á infancia. Amais, existen, xa dende o pasado século, vellos e vellas que fan paracaidismo e conducen un Ferrari, de modo que sería impreciso afirmar que non existen imaxes positivas ou que a función da velleira se limita a presentar o falecemento como un proceso natural.

A configuración do marco teórico resultou un proceso arduo debido á escaseza de fontes que ofrezan unha perspectiva similar á perseguida no ámbito nacional e galego. Como consecuencia, foi preciso recorrer á literatura científica de corte internacional. Paralelamente, a elaboración do recurso requiriu dunha reflexión previa sobre a súa mensaxe, o cal resultou especialmente complexo debido á necesidade de decidir o nivel de interacción entre a fantasía e a realidade.

Con respecto á creación das ilustracións, resultou certamente frustrante e satisfactoria a partes iguais debido ao sentimento de inseguridade que acompañou o degoiro de crear imaxes atractivas para a infancia sen dispoñer de habilidades para iso. A maiores, considérase un punto negativo ter recorrido á relación avó-neto, coa que quizais non tódalas crianzas se sintan identificadas. A pesar das dificultades, lanceime a elaborar o álbum debido á dificultade para atopar no cómputo de obras literarias infantís a mensaxe exacta a transmitir. As ilustracións reflicten escenarios das memorias da miña infancia, entre as que destaca a imaxe do coche na que a nena observa o reflexo de Carmela no espello retrovisor interior e a ilustración da cociña da avoa protagonista.

Superar os desafíos expostos levoume a crear unha Situación de Aprendizaxe que pretende dar resposta ás consecuencias derivadas da falta de recursos por parte do Estado de Benestar, entre as que destaca a necesidade de implicar a avós e a avoas na crianza para facilitar a conciliación da vida laboral e familiar. Partindo desta situación, buscouse transformar actividades cotiás habitualmente desenvoltas polos nosos maiores nunha fonte de gozo para a nenez, pretendendo así erradicar estereotipos e espertar o degoiro de conectar con eles e elas.

Como proposta de mellora, contéplase a posibilidade de incluír actividades de natureza máis diversa que incorporen, entre outros, o uso das novas tecnoloxías. Así mesmo, resultaría de interese involucrar á velleira nas dinámicas para desenvolver mellor os roles da avoa Carmela e de Rosa.

Nun futuro, gustaríame dar continuidade ao presente TFG a través de distintas vías. Por un lado, resultaría de interese levar o recurso e a proposta deseñada ás aulas de Educación Infantil co propósito de observar como son recibidos polo alumnado. Así mesmo, sería conveniente afondar na percepción infantil da velleira e camiñar cara á elaboración dun marco e instrumentos comúns que permitan detectar prexuízos e estereotipos neste sentido a idades temperás.

Amais, a reflexión sobre a mensaxe a transmitir espertou en min o desexo de experimentar coa elaboración de recursos nos que avós e avoas sexan protagonistas de historias de corte fantástico. Deste xeito, sería posible establecer comparacións entre a eficacia de recursos con este enfoque e outros que mostren representacións máis realistas, os cales, nos dous casos, buscan

conectar a vellez e a nenez. A maiores, gustaríame profundar na presenza da velleira na LIX dende unha perspectiva de xénero e na existencia de diferenzas entre distintas rexións do mundo. Estas liñas de investigación complementaríanse coa recollida de información sobre como lles gustaría aos maiores que a infancia os percibise.

En síntese, a elaboración do presente TFG resultou un proceso académico e persoal que partiu do desexo de transmitir unha imaxe respectuosa co tempo presente e de outorgar á velleira a relevancia que merece na LIX e na vida das crianzas. Desde a miña perspectiva como mestra, considero relevante contribuír a fuxir de representacións estereotipadas.

Non hai máis que mirar a través dos ollos dos nosos maiores para percibir o seu devezo de conectar coas crianzas que foron e que hoxe ven nos seus netos e netas. A miña propia experiencia mostra que hai avoas como Fina, á que a morte agardaba aos pés da súa cama, e avoas como Teresa, que aos oitenta anos aínda camiña a paso lixeiro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, R.A., Sáenz, M. e Sanz, E. (2020). Shared time between grandparents and grandchildren: A time for personal development. *Revista Española de Pedagogía*, 78(277), 415-433. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-01>
- Agustin, M., Djoehaeni, H. e Gustiana, A.D. (2020). Stereotypes and Prejudices in Young Children. En *Proceedings of the 5th International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2020)* (pp. 302-305). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210322.064>
- Balázs, J. (2013). Patterns of Ageism in Different Age Groups. *Journal of European Psychology Students*, 4(1), 16-36. <https://doi.org/10.5334/jeps.aw>
- Bazzocchi, G. (2013). Los ancianos, maestros de vida: la estrecha relación que se establece entre niños y abuelos en la literatura infantil. En A. Margarida, C. Ferreira Boo, L. Lorenzo, B.A. Roig e V. Ruzicka (Eds.), *La familia en Literatura Infantil y Juvenil* (pp. 59-76). Universidade de Vigo.

- González, J.G. e De La Fuente, R. (2008). Relevancia psico-socio-educativa de las relaciones generacionales abuelo-nieto. *Revista Española de Pedagogía*, 66(239), 103-118. <https://www.istor.org/stable/23766114>
- Calderón, M.C. (2016). La vejez en el tiempo. *Tabularium Edit*, 1(3), 183-197. <https://goo.su/PFIcgU>
- Cañamares, C. e Sanz, A. (2019). Vejez y niñez en la Literatura Infantil y Juvenil del ámbito castellano. En M. Neira, B.A. Roig e I. Soto (Coords.), *Imaxes nenez-vellez na LIX* (pp. 17-36). Editorial Xerais.
- Carbajo, M.C. (2009). Mitos y estereotipos sobre la vejez. Propuesta de una concepción realista y tolerante. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (24), 87-96. <https://goo.su/8Alme0N>
- Cerrillo, P.C., Larrañaga, E. e Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Christian, J., Turner, R., Holt, N., Larkin, M. e Cotler, J.H. (2014). Does intergenerational contact reduce Ageism: When and how Contact Interventions actually work? *Journal of Arts and Humanities*, 3(1), 1-15. <https://goo.su/ZOLB9hl>
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Cortés Peralta, P. e Llulle Rivera, A. (2024). Estereotipos positivos y negativos hacia la vejez. Una revisión bibliográfica necesaria. *Revista Central de Sociología*, (18), 79-92. <https://goo.su/G7RLi>
- Cortizas, O. (2019). A representación da infancia e a vellez a través das ilustracións da LIX. En M. Neira, B.A. Roig e I. Soto (Coords.), *Imaxes nenez-vellez na LIX* (pp. 545-559). Editorial Xerais.
- Cuadrado, F., Rosal, M., Moriana, J.-A. e Antolí, A. (2016). La representación de la enfermedad de Alzheimer en los álbumes ilustrados. *Ocnos*, 15(2), 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1029
- D'Amanzo, M.E. e Casari, L.M. (2021). Intervención ante prejuicios estéticos y condiciones físicas en niños y niñas de 5 años. *Informes Psicológicos*, 21(1), 73-86. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v21n1a05>

- Danowski, J. (2011). *The Portrayal of Older Characters in Popular Children's Books: A Content Analysis from 2000 to 2010*. [Tese Doutoral]. Brigham Young University. <http://hdl.lib.byu.edu/1877/etd4305>
- Davidovic, M., Djordjevic, Z., Erceg, P., Despotovic, N. e Milosevic, D. (2007). Ageism: Does it exist among children? *The Scientific World Journal*, 7(1), 1134-1139. <http://dx.doi.org/10.1100/tsw.2007.171>
- Decreto 79/2020, de 20 de mayo, para el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 97, del 25 de mayo de 2010. <https://goo.su/CRefz9>
- Decreto 150/2022, do 8 de setembro, polo que se establece a ordenación e o currículo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 172, do 9 de setembro de 2022. <https://goo.su/QsHIRu>
- Enesco, I. e Guerrero, S. (2012). El prejuicio en la niñez: algunas pistas para entenderlo y mitigarlo. *Padres y Maestros*, (344), 19-22. <https://goo.su/YdRDY>
- Etzaniz, X. e López, J.M. (2019). Os maiores na Literatura Infantil e Xuvenil vasca. En M. Neira, B.A. Roig e I. Soto (Coords.), *Imaxes nenez-vellez na LIX* (pp. 103-134). Editorial Xerais.
- Flamion, A., Missotten, P, Jennotte, L., Hody, N. e Adam, S. (2020). Old Age-Related Stereotypes of Preschool Children. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00807>
- Ferreira Boo, C. (2019). Nenez e vellez na LIX galega. En M. Neira, B.A. Roig e I. Soto (Coords.), *Imaxes nenez-vellez na LIX* (pp. 55-82). Editorial Xerais.
- García, J.C. (2003). *La vejez. El grito de los olvidados*. Plaza y Valdés.
- García Padrino, J. (2005). La promoción de la lectura: una permanente tarea educativa. *Revista de educación*, (nº extraordinario), 37-51.
- García-Pedreira, R., Neira, M. e Ferreira Boo, C. (2022). *Literatura, infancia e escola*. Edicións USC. <https://dx.doi.org/10.15304/9788419679017>

- G-Pedreira, R. (2018). Propuesta de un modelo de la inteligencia emocional aplicado a la experiencia de la lectura en contexto escolar. *Innovación educativa*, (28), 217-232. <https://doi.org/10.15304/ie.28.5290>
- Gomes, J.A., Ramos, A.M. e Reis, S. (2019). Da senectute na LIJ portuguesa contemporânea: para uma panorâmica das representações da velhice. En M. Neira, B.A. Roig e I. Soto (Coords.), *Imaxes nenez-vellez na LIX* (pp. 83-102). Editorial Xerais.
- González, C.M., Gladic, J. e Contador, N. (2022). Conceptualizaciones sobre medición, animación y promoción de la lectura: acercamiento a sus procesos y actividades. *Tejuelo*, 36, 41-68. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.36.41>
- Guerrero, L. e Vargas, I. (2019). Herencia y relaciones en las representaciones familiares de la vejez, la infancia y juventud en la LIJ mexicana. En M. Neira, B.A. Roig e I. Soto (Coords.), *Imaxes nenez-vellez na LIX* (pp. 159-182). Editorial Xerais.
- Haught, P.A., Walls, R.T., Laney, J.D., Leavell, A. e Sutzen, S. (1999). Child and Adolescent Knowledge and Attitudes about Older Adults across time and states. *Educational Gerontology*, 25(6), 501-517. <http://dx.doi.org/10.1080/036012799267585>
- Hernández, M.A., Sánchez, N.J. e Fernández, M.J. (2022). Análisis del edadismo durante la pandemia, un maltrato global hacia las personas mayores. *Atención Primaria*, 54(6), 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2022.102320>
- Hidalgo, M.C. (2022). Narrativas multimodales sobre la muerte en el álbum ilustrado infantil: tipologías y recursos más frecuentes. *VISUAL REVIEW. International Visual Culture Review / Revista Internacional De Cultura Visual*, 11(2), 1-11. <https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3653>
- Hidalgo-Rodríguez, M.C. e Blancas-Álvarez, S. (2024). Narrativas para la inclusión desde el álbum ilustrado: tipologías de álbumes para educar en la diversidad. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-957>
- Hidalgo Rodríguez, M.C. e Torená Carro, D. (2023). La representación de las personas mayores en las publicaciones ilustradas actuales. Mensajes

- contenidos en los álbumes infantiles y en las novelas gráficas para adultos. *KEPES*, 20(28), 15-48. [10.17151/kepes.2023.20.28.2](https://doi.org/10.17151/kepes.2023.20.28.2)
- Joosen, V. (2019). Aging in Children's Literature. En D. Gu e M. Dupre (Eds.), *Encyclopedia of Gerontology and Population Aging* (pp. 1-5). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-69892-2_250-1
- Lei 5/2021, do 2 de febreiro, de impulso demográfico de Galicia. *Boletín Oficial del Estado*, 78, do 1 de abril de 2021. <https://www.boe.es/eli/es-ga/l/2021/02/02/5>
- Lei Orgánica 3/2020, do 29 de decembro, pola que se modifica a Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, do 30 de decembro do 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lichtenstein, M.J., Pruski, L.A., Marshall, C.E., Blalock, C.L., Lee, S. e Plaetke, R. (2003). Sentence Completion to Assess Children's Views about Aging. *The Gerontologist*, 43(6), 839-848. <https://doi.org/10.1093/geront/43.6.839>
- Martínez, M.P., Polo, M.L. e Carrasco, B. (2002). Visión histórica del concepto de vejez desde la Edad Media. *Cultura de los cuidados*, (11), 40-46. <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2002.11.08>
- Mavrogenes, N.A. (1982). Positive Images of Grandparents in Children's Picture Books. *The Reading Teacher*, 35(8), p. 896-901. <https://www.jstor.org/stable/20198122>
- McGuire, S.L. (2016). Early Children's Literature and Aging. *Creative Education*, 7, 2604- 2612. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.717245>
- Meacham, J. A. (1994). La pérdida de la sabiduría. En R. J. Sternberg (Ed.), *La sabiduría. Su naturaleza, orígenes y desarrollo* (pp. 215-248). DDB.
- Mendonça, J., Marques, S. e Abrams, D. (2018). Children's Attitudes toward Older People: Current and Future Directions. En L. Ayalon e C. Tesch-Römer (Eds.), *Contemporary Perspectives on Ageism. International Perspectives on Aging* (Vol. 19, pp. 517-548). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-73820-8_30

- Mendoza, A. (2005). La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil. En M.C. Utanda, P. Cerrillo e J. García (Coords.), *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 33-61). Colección Estudios.
- Montepare, J.M. e Zebrowitz, L.A. (2002). A social-developmental view of ageism. En T. Nelson (Ed.), *Ageism: Stereotyping and prejudice against older people* (pp. 75-125). The MIT Press.
<https://doi.org/10.7551/mitpress/10679.001.0001>
- Montero, I. e Baena, T. (2013). Experiencias innovadoras en el ámbito de la educación infantil en España. El valor de las relaciones intergeneracionales. *Educación y Ciudad*, (24), 93-105.
<https://doi.org/10.36737/01230425.v.n24.2013.69>
- Moreno, P., Martínez, S. e Escarbajal, A. (2018). El impacto educativo de los programas intergeneracionales: un estudio desde la escuela y las diferentes instituciones sociales implicadas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(2), 31-54. <https://doi.org/10.35362/rie7723158>
- Nelson, T.D. (2002). *Ageism: Stereotyping and prejudice against older persons*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/10679.001.0001>
- Nikolajeva, M. e Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. Routledge.
- Orde do 12 de abril de 2024 pola que se aproba o calendario escolar para o curso 2024/2025 nos centros docentes sostidos con fondos públicos na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 80, do 23 de abril de 2024. <https://goo.su/eCQ65vH>
- Orde do 8 de setembro de 2021 pola que se desenvolve o Decreto 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia en que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación. *Diario Oficial de Galicia*, 206, do 26 de outubro de 2021.
<https://goo.su/Jiowi10>
- Organización de las Naciones Unidas (1991). *Principios de las Naciones Unidas en favor de las personas de edad*. <https://www.acnur.org/es-es/sites/es-es/files/legacy-pdf/5b6caf814.pdf>

- Osorio, P. (2010). La edad mayor como producción sociocultural. *COMUNICACIÓN Y MEDIOS*, (22), 30-35. <https://goo.su/cLTUft>
- Penny, E. (2024). Discriminación por la edad: Edadismo. *Revista de la Sociedad Peruana de Medicina Interna*, 37(1), 7-8. <https://doi.org/10.36393/spmi.v37i1.841>
- Polo, M.L. e Martínez, M.P. (2001). Visión histórica del concepto de vejez en las sociedades antiguas. *Cultura de los cuidados*, (10), 15-20. <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2001.10.05>
- Quizhpe, A. (2012). *Estrategias básicas de mediación lectora*. Diario Centinela.
- Ramos, J., Meza, M.A., Maldonado, I., Ortega, M.P. e Hernández, M.T. (2009). Aportes para una conceptualización de la vejez. *Revista de Educación y Desarrollo*, 11, 47-56. <https://goo.su/r8zTMd>
- Ramos, M. (2018). Estudio etnográfico sobre el envejecer de las mujeres mayores desde una perspectiva de género y de curso vital. *Prisma Social: revista de investigación social*, (21), 75-107. <https://goo.su/mYNu>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). <https://www.rae.es>
- Robinson, T, Zurcher, J. e Callahan, C. (2015). Youthful Ideals of Older Adults: An Analysis of Children's Drawings. *Educational Gerontology*, 41, 440-450. <https://doi.org/10.1080/03601277.2014.983372>
- Rodari, G. (1996). *Gramática de la fantasía*. Ediciones del Bronce.
- Rojas, S. (2017). La mediación lectora: algunas consideraciones teóricas. En E.M. Ramírez Leyva (Ed.), *La formación de lectores en el campo de la Bibliotecología* (pp. 59-79). https://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/CL66
- Salisbury, M. e Styles, M. (2018). *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual*. Blume.
- Sanjuán, M. (2007). El discurso literario en la construcción del sujeto: la escritura autobiográfica como fuente de información. *Lenguaje y textos*, (26), 63-78. <https://goo.su/PvwQsr>

- Sanjuán, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia*, (8), 155-178. <http://hdl.handle.net/10481/45256>
- Silva-Díaz, M.C. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. [Tese Doutoral]. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/4667>
- Tarrés, S. (2002). Vejez y sociedad multicultural. *Gazeta de Antropologia*, (18). <http://hdl.handle.net/10481/7390>
- Taylor, G.C. (1980). Images of the Elderly in Children's Literature. *The Reading Teacher*, 34(3), 344-347. <https://www.jstor.org/stable/20195241>
- Turín, A. (1995). *Los cuentos siguen contando. Algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Horas y Horas.
- Valdeiglesias, S.P. (2004). Aspectos teóricos sobre el estereotipo, el prejuicio y la discriminación. *Seminario médico*, 56(2), 135-144. <https://goo.su/839Ud>
- Van der Linden, S. (2015). *Álbum[es]*. Ekaré.
- Valriu, C. e Selfa, M. (2019). Àvies i avis en la Literatura Infantil i Juvenil catalana actual: companyia, saviesa i memòria. En M. Neira, B.A. Roig e I. Soto (Coords.), *Imaxes nenez-vellez na LIX* (pp. 37-54). Editorial Xerais.
- Watson, J.J. (1981). A Positive Image of the Elderly in Literature for Children. *The Reading Teacher*, 34(7), 792-798. <https://www.jstor.org/stable/20195339>
- Zayas, F. (2011). Educación literaria y TIC. *Aula de innovación educativa*, 200, 32-44. <https://goo.su/n9xuT>

Álbums ilustrados

- Heras, C. (2006). *Avós*. Kalandraka.
- Martí, M. (2021). *La maravillosa y horripilante casa de la abuela*. Combel.
- Martí, M. (2023). *La misteriosa y sorprendente casa del abuelo*. Combel.
- Mojón, L. (2025). *Biscoito de castañas*. Editorial Xerais.
- O Hematocrítico (2024). *Barbavoa*. Nórdica Infantil.

ANEXOS

ANEXO 1. Álbum ilustrado O armario de Carmela

Figuras 1-16

Cubertas, portadiña e ilustracións do álbum ilustrado





De camiño á casa, a avoa propúxolle
facer un montón de cousas:
— Valeria, teño uns xogos novos.
Apéteche probar?
Pero Valeria non quixo responder.



— E se inventamos un xogo novo?



— Non quero, non me apetece.

Xa na casa da avoa, meteuse na habitación
e pechou a porta de golpe.

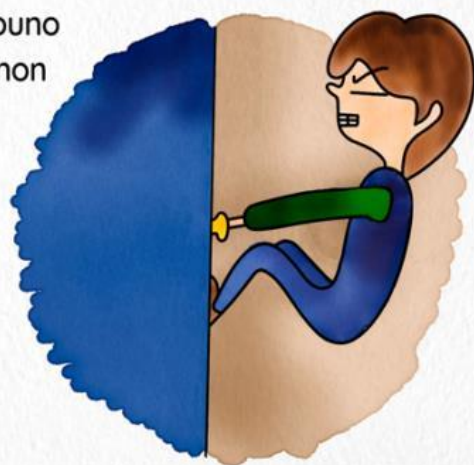


Sentouse na poltrona mentres pensaba: Que aburrida é a avoa!

Entón, decatouse de que o armario estaba
pechado con chave.

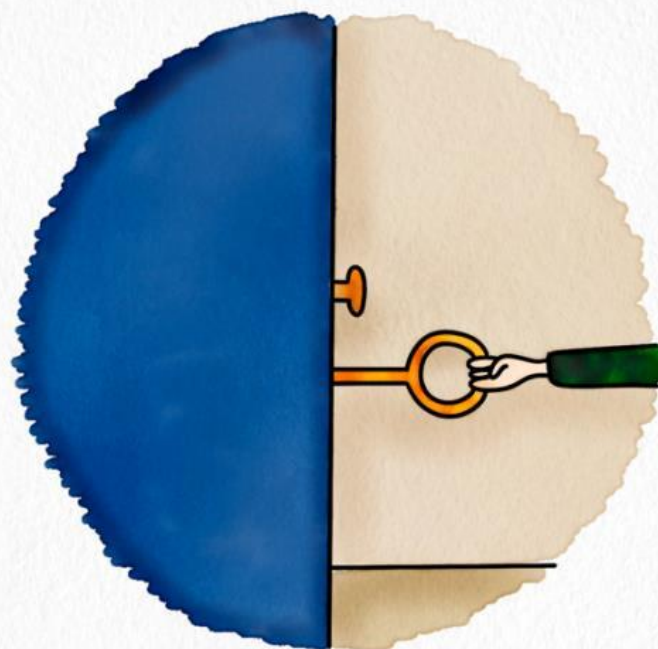


Valeria tentouno
abrir, pero non
puido.



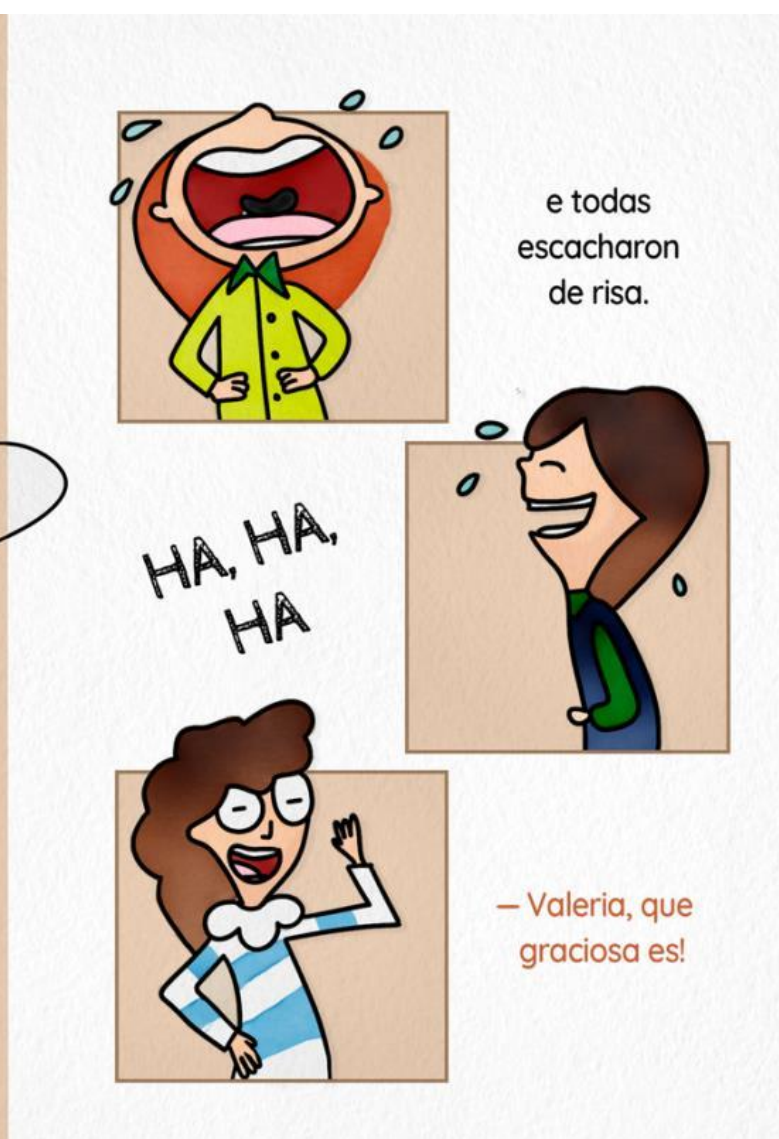
Tras moito buscar,
atopou unha chave
enganchada no
colgadoiro.

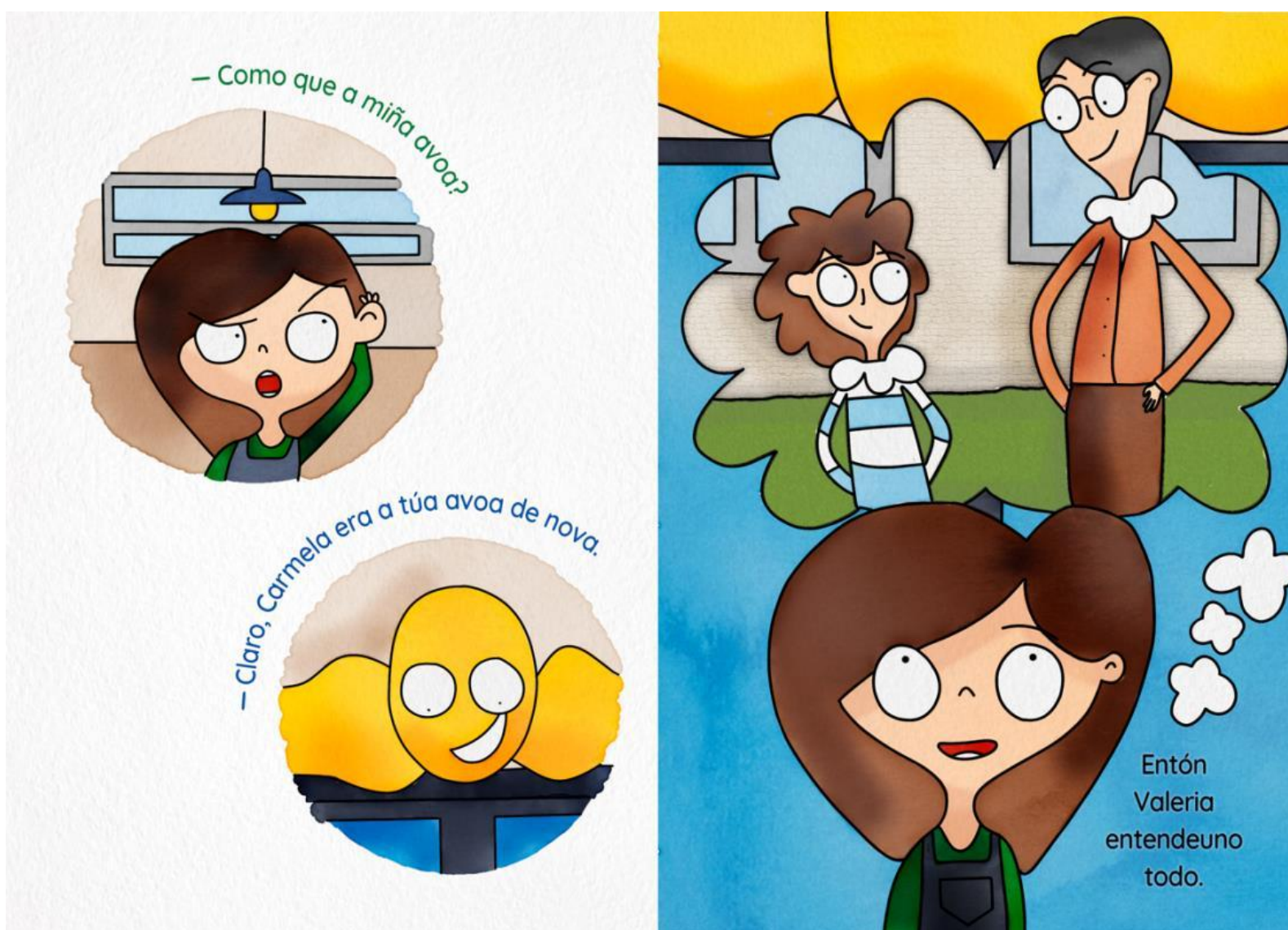
AQUÍ ESTÁ!!!

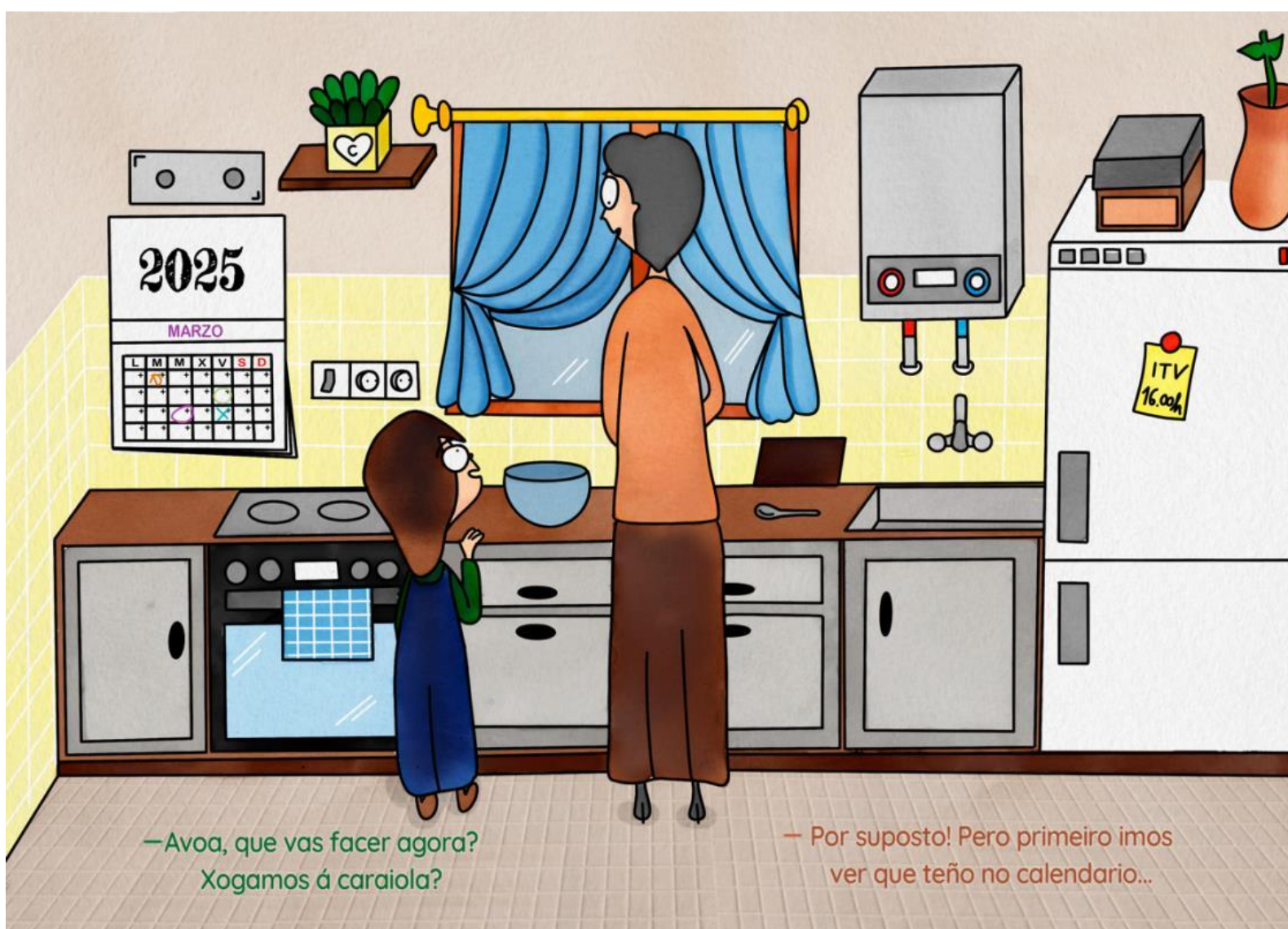


Abriu o armario e,
de súpeto...









ANEXO 2. Temporalización da proposta didáctica

Táboa 19

Sesións temporalizadas ao longo do mes de marzo

Luns	Martes	Mércores	Xoves	Venres	Sábado	Domingo
MARZO de 2025						
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10 Sesión 1	11	12 Sesión 2	13	14 Sesión 3	15	16
17 Sesión 4	18	19 Sesión 5	20	21 Sesión 6	22	23
24 Sesión 7	25	26 Sesión 8	27	28 Sesión 9	29	30
31 Sesión 10						

ANEXO 3. Instrumentos de avaliación

Anexo 3.1. Avaliación inicial do alumnado

Figura 17

Mural e tarxetas “Unha avoa, un pai e unha nena”

AS NOSAS IDEAS PREVIAS



unha avoa

UN DÍA NA SÚA VIDA:

A avoa érguese e vai á **horta**. Despois, fai **ximnasia** coas súas amigas e vai a clases de **improvisación**. Reserva a tarde para xogar coa súa neta.



un pai

UN DÍA NA SÚA VIDA:

Este pai érguese pola mañá e vai **traballar**. Despois, recolle á súa da escola para levala a casa da súa avoa. Menos os sábados, que **xoga** con ela!



unha nena

UN DÍA NA SÚA VIDA:

Esta nena vai á **escola** de luns a venres. Xoga cos seus amigos e amigas e, despois, vai á casa da súa **avoa** ata que seu pai a recolle!

que pensamos das idades...

divertido/a

paciente

canso/a

rápido/a

salio/a

forte

lento/a

agarimoso/a

amable

aburrído/a

59

Anexo 3.2. Avaliación formativa do alumnado. Diario de aula

Táboa 20

Diario de aula para a avaliación formativa do alumnado

INFORMACIÓN BÁSICA	
Título: <i>Moito máis que engurras</i>	Escola:
Sesión:	Curso:
Capítulo:	Número de alumnos e alumnas:
Data:	Outra información:
Descrición e reflexión:	

Anexo 3.3. Autoavaliación do alumnado. “Diario do mes”

Figuras 18-19

Mostra do “Diario do mes”



Anexo 3.4. Avaliación sumativa do alumnado. Rúbrica

Táboa 21

Rúbrica para a avaliación sumativa do alumnado

Estamos empezando	Case...	Excelente
Manexo do CALENDARIO		
Non consulta o calendario para obter información sobre as actividades a desenvolver e presenta dificultades para interpretar a información recollida.	Recoñece o calendario como instrumento que guía o desenvolvemento práctica da proposta, mais amosa dificultades para interpretar a información recollida.	Recoñece o calendario como instrumento que guía o desenvolvemento práctico da proposta e interpreta a información recollida.

<i>Educación</i> LITERARIA		
Escoita atentamente a lectura de relatos, mais non participa na reflexión posterior.	Escoita atentamente a lectura de relatos e ás veces participa na reflexión posterior.	Escoita atentamente a lectura de relatos e participa na reflexión posterior.
<i>Dimensións</i> SOCIAL e EMOCIONAL		
Presenta dificultades para recoñecer a velleira como un período vital vítima de estereotipos e prexuízos sociais.	Recoñece parcialmente a velleira como un período vital vítima de estereotipos e prexuízos sociais.	Recoñece a velleira como un período vital vítima de estereotipos e prexuízos sociais.
Nunca amosa unha actitude positiva por participar nas dinámicas propostas.	Ás veces amosa unha actitude positiva por participar nas dinámicas propostas.	Amosa unha actitude positiva por participar nas dinámicas propostas.
Nunca escoita nin respecta as opinións e producións dos compañeiros e compañeiras.	Ás veces escoita e respecta as opinións e producións dos compañeiros e compañeiras.	Escoita e respecta as opinións e producións dos compañeiros e compañeiras.
Non valora a importancia de esforzarse por coñecer e dedicar tempo ás persoas que forman parte da contorna próxima, concretamente, a anciáns e anciás.	Ás veces valora a importancia de esforzarse por coñecer e dedicar tempo ás persoas que forman parte da contorna próxima, concretamente, a anciáns e anciás.	Valora a importancia de esforzarse por coñecer e dedicar tempo ás persoas que forman parte da contorna próxima, concretamente, a anciáns e anciás.
Non presenta actitudes libres de prexuízos e estereotipos cara á vellez no referido á percepción da contorna circundante e no seu propio quefacer diario.	Ás veces presenta actitudes libres de prexuízos e estereotipos cara á vellez no referido á percepción da contorna circundante e no seu propio quefacer diario.	Presenta actitudes libres de prexuízos e estereotipos cara á vellez no referido á percepción da contorna circundante e no seu propio quefacer diario.
<i>Expresión en múltiples</i> LINGUAXEES		
Non participa na composición oral de historias nin amosa habilidades para manter a coherencia do relato ou interese por desenvolver a súa creatividade.	Ás veces participa na composición oral de historias amosando habilidades para manter a coherencia do relato e levando á práctica o pensamento creativo.	Participa na composición oral de historias amosando habilidades para manter a coherencia do relato e levando á práctica o pensamento creativo.
Presenta dificultades para expresarse corporal e axustar xestos e movementos ás accións narradas nun conto motor.	Amosa un dominio parcial das habilidades de expresión corporal axustando xestos e movementos ás accións narradas nun conto motor.	Amosa un gran dominio das habilidades de expresión corporal axustando xestos e movementos ás accións narradas nun conto motor.
Presenta dificultades para expresarse corporal e musicalmente mediante o axuste do movemento ao ritmo de distintas pezas musicais.	Amosa un dominio parcial das habilidades de expresión corporal e musical mediante o axuste do movemento ao ritmo de distintas pezas musicais.	Amosa un gran dominio das habilidades de expresión corporal e musical mediante o axuste do movemento ao ritmo de distintas pezas musicais.

CONSUMO <i>responsable e sostible</i>		
Presenta dificultades para definir os “produtos de temporada” e non identifica ningunha froita nin verdura asociada a algunha das estacións do ano.	Recoñece o significado dos “produtos de temporada”, mais non identifica ningunha froita nin verdura asociada a algunha das estacións do ano.	Recoñece o significado dos “produtos de temporada” e identifica algunha froita e verdura asociada a cada unha das estacións do ano.
COCIÑA <i>tradicional</i>		
Non recoñece ningún dos ingredientes necesarios para elaborar filloas.	Recoñece algúns dos ingredientes necesarios para elaborar filloas.	Recoñece os ingredientes necesarios para elaborar filloas.
Non participa no cociñado das filloas nin amosa interese por desenvolver a súa creatividade integrando novos elementos á receita tradicional.	Participa parcialmente no cociñado das filloas e amosa escaso interese por desenvolver a súa creatividade integrando novos elementos á receita tradicional.	Participa activamente no cociñado das filloas e amosa interese por desenvolver a súa creatividade integrando novos elementos á receita tradicional.
Pensamento LÓXICO-MATEMÁTICO		
Non continúa series iniciadas nin identifica o patrón de repetición.	Presenta dificultade para continuar series iniciadas e identificar o patrón de repetición.	Continúa series iniciadas identificando o patrón de repetición con soltura.
Non establece relacións visuais entre as imaxes das distintas pezas que conforman un crebacabezas.	Presenta dificultades para completar un crebacabezas e establecer relacións visuais entre as imaxes das distintas pezas.	Completa con soltura un crebacabezas establecendo relacións visuais entre as imaxes das distintas pezas.
O uso do TEAR		
Non participa activamente no proceso de tecido cun tear colaborativo.	Ás veces participa activamente no proceso de tecido cun tear colaborativo.	Experimenta e participa activamente no proceso de tecido cun tear colaborativo.
Interiorización das NORMAS		
Non respecta as normas durante a participación en xogos de mesa.	Respecta parcialmente as normas durante a participación en xogos.	Respecta as normas durante a participación en xogos de mesa.

Anexo 3.5. *Avaliación sumativa da proposta. Escala de valoración descritiva*

Táboa 22

Escala de valoración descritiva para a avaliación sumativa da proposta

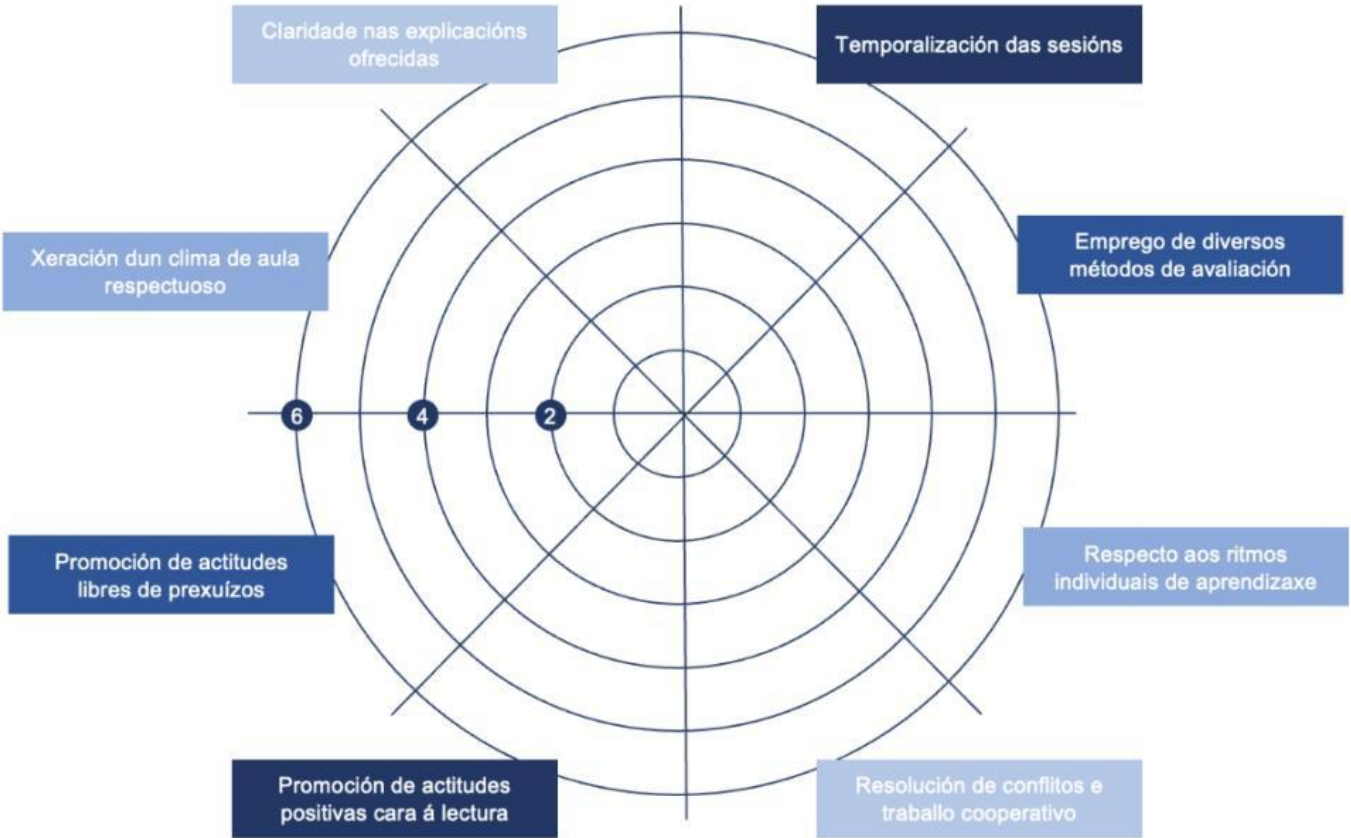
ESCALA DE VALORACIÓN DESCRIPTIVA			
ÍTEM	Sempre!	Ás veces	Nunca
As dinámicas establecidas fomentan o recoñecemento da literatura infantil como fonte de gozo.			

A proposta descrita achega ao alumnado a obras que representen a velleira de maneira positiva e afastada dos prexuizos sociais vixentes.			
Mediante o desenvolvemento da secuencia didáctica promóvese a identificación da vellez como unha etapa activa, produtiva e creativa cuxas características distan dos estereotipos e prexuizos asociados a ela.			
A través das actividades foméntase o desenvolvemento da empatía e a convivencia democrática por medio do recoñecemento da necesidade de atopar vías para conectar cos maiores.			
As dinámicas planificadas potencian a identificación da necesidade de erradicar estereotipos cara á velleira que ofrecen unha visión reduccionista da realidade.			
Coa presente proposta favorécese o recoñecemento da utilidade do calendario e a interpretación da información recollida neste instrumento.			
As actividades introducen ao alumnado na escoita atenta de relatos orais, incitándoo a participar na reflexión posterior.			
As dinámicas fomentan a adquisición de habilidades vinculadas á expresión en diferentes linguaxes, entre as que destacan a musical, a corporal e a verbal.			
A secuencia didáctica deseñada introduce ao alumnado no recoñecemento da importancia de respectar o ciclo vital da natureza mediante o cultivo de produtos de temporada.			
A través das actividades, introdúcese os e as discentes en procesos de cociñado de receitas tradicionais e no desenvolvemento do pensamento creativo mediante a integración de novos ingredientes.			
A presente proposta facilita o desenvolvemento do pensamento lóxico-matemático a través de tarefas de continuación de series e composición de crebacabezas.			
Coas dinámicas establecidas ofrécese a oportunidade de experimentar e participar activamente no proceso de tecido cun tear colaborativo.			
A secuencia didáctica potencia a interiorización e o respecto das normas durante a participación en xogos de mesa de natureza diversa.			

Anexo 3.6. Avaliación sumativa da docente. Diana de avaliación

Figura 20

Diana de avaliación da docente



ANEXO 4. Materiais elaborados para o desenvolvemento das actividades

Anexo 4.1. O armario máxico da avoa Carmela

Figuras 21-23

O armario máxico da avoa Carmela



Anexo 4.2. Calendario do mes de marzo

Figura 24

Calendario do mes de marzo



Anexo 4.3. Notas enviadas por Carmela

Figuras 25-28

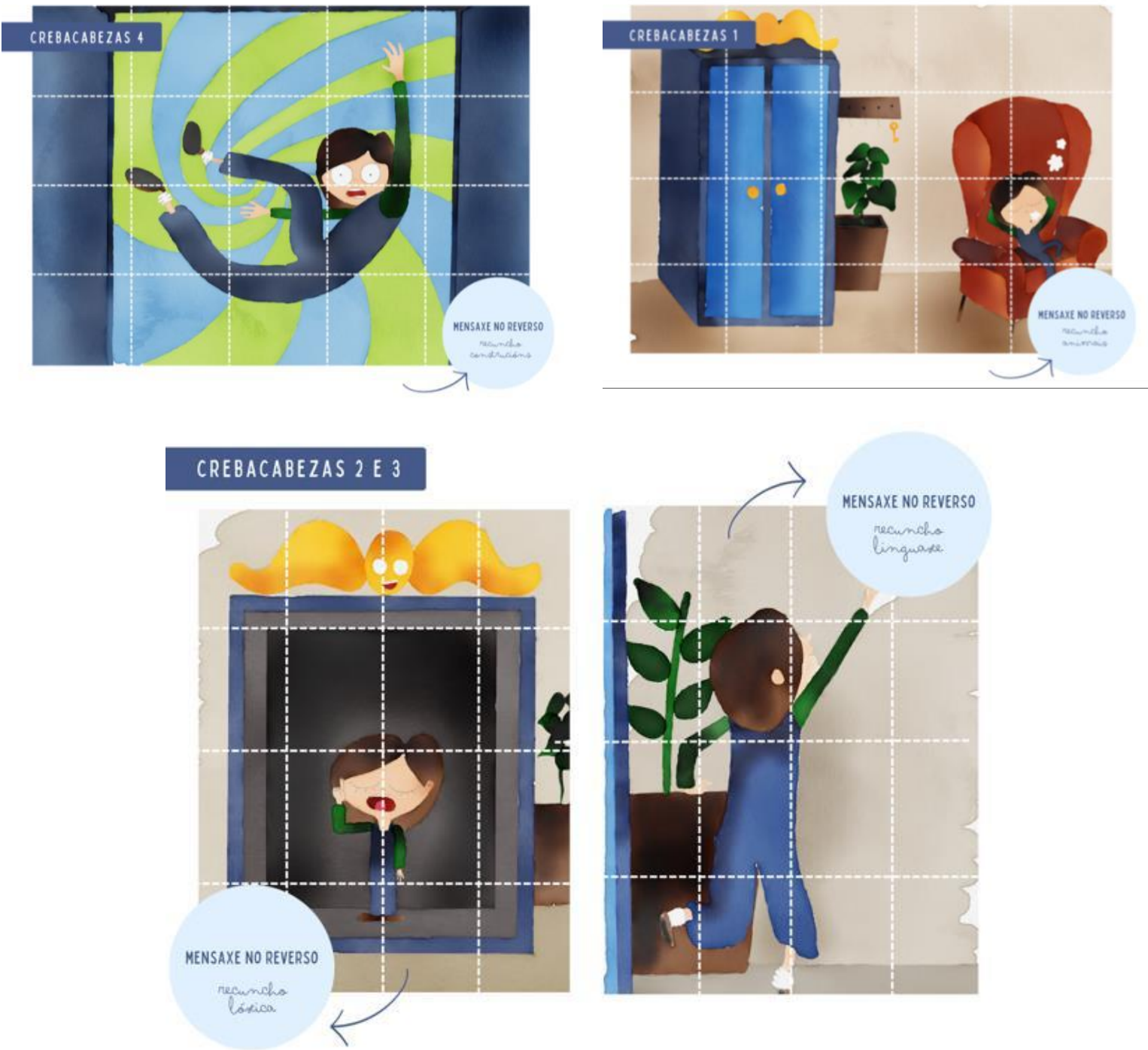
Notas enviadas por Carmela ao comezo das sesións



Anexo 4.4. Crebacabezas

Figuras 29-31

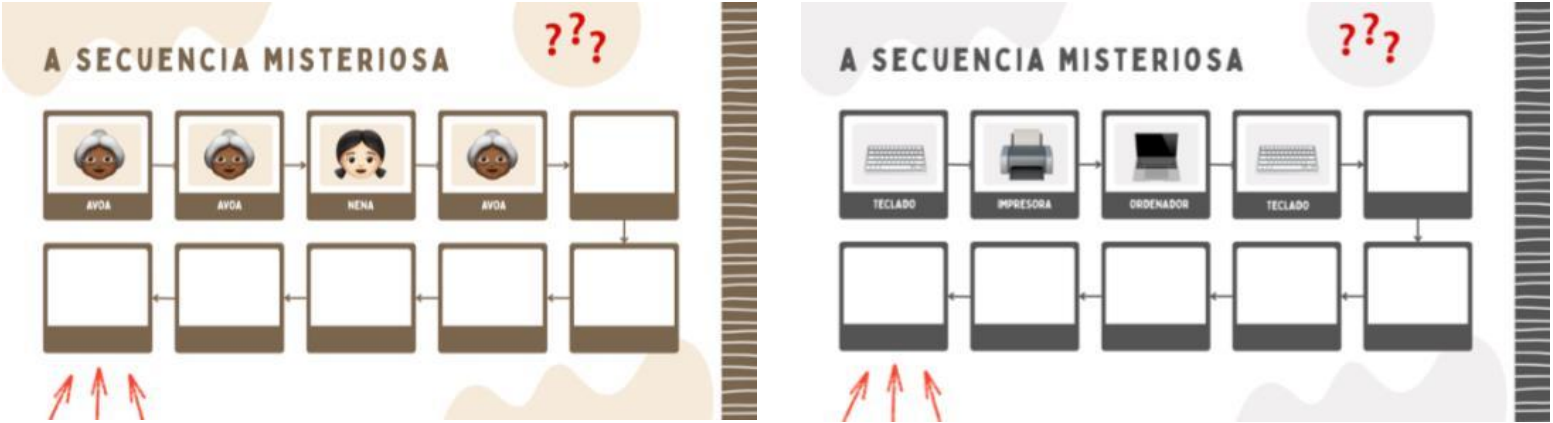
Crebacabezas

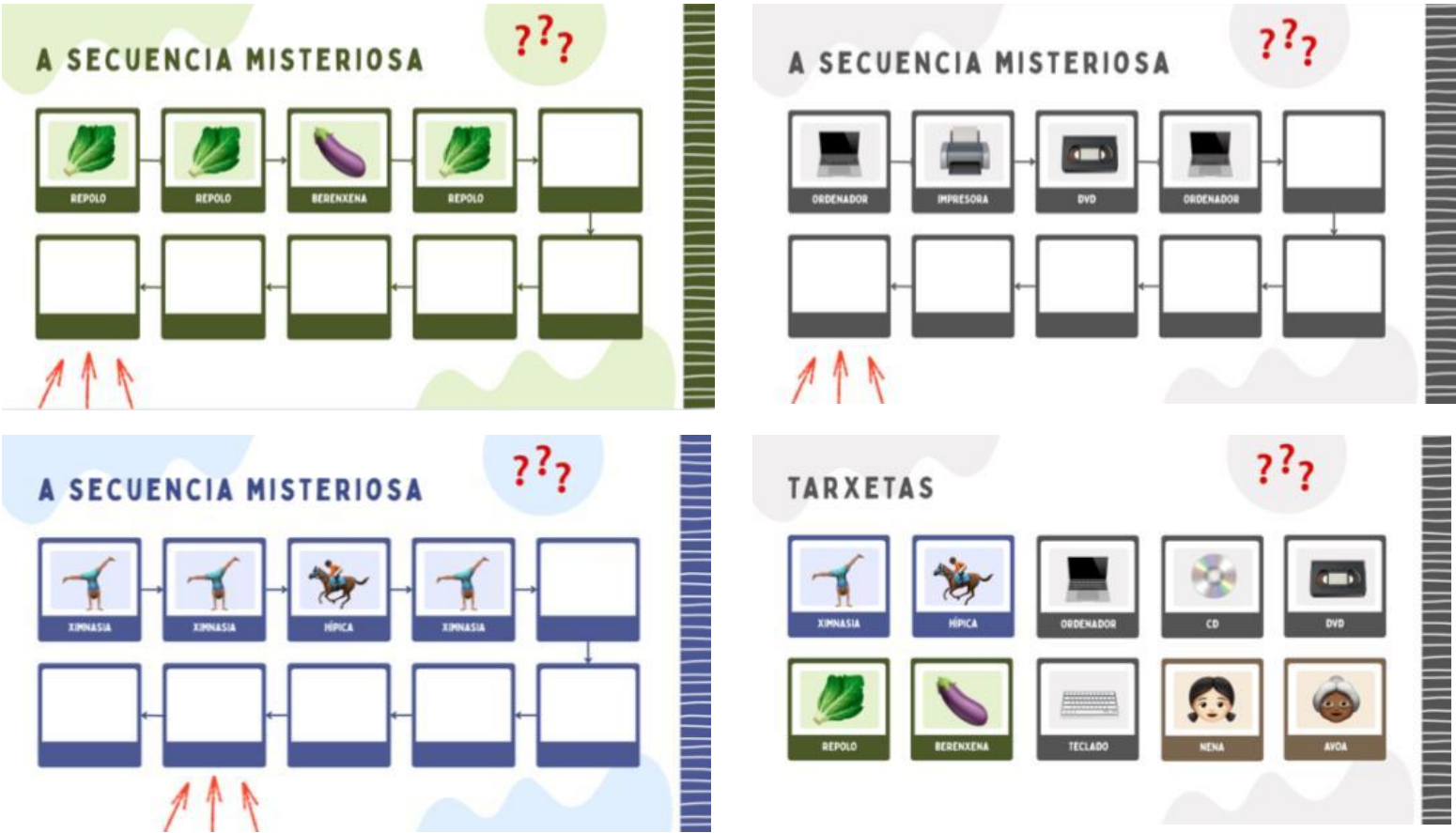


Anexo 4.5. Secuencias lóxico-matemáticas e tarxetas

Figuras 32-37

Secuencias lóxico-matemáticas e tarxetas





Anexo 4.6. Tarxetas “horta”

Figura 38

Tarxetas coas letras da palabra “horta”



Anexo 4.7. Conto motor “Rosa, Carmela e Valeria no ximnasio”

Figura 39

Conto motor “Rosa, Carmela e Valeria no ximnasio”

CONTO MOTOR: ROSA, CARMELA E VALERIA NO XIMNASIO

Carmela, Valeria e Rosa chegan ao ximnasio, colocan as súas diademas na cabeza e suben os seus calcetins ata os xeonllos (acción). Están listas para unha nova sesión de exercicio máxico na que case calquera cousa é posible. Comezan a xentar movendo os brazos cara adiante e atrás, xirando a cabeza, saltando e correndo no sitio (acción). Valeria queda perplexa ao ver o alto que salta a súa avoa Carmela (acción).

De súpeto, Alakazam! aparecen no medio do monte subidas nunha bicicleta. As tres pedalean montaña abaixo o máis rápido que poden (acción). Rosa vai a primeira e, detrás dela, vén Valeria (acción). De novo, Alakazam! As bicicletas transfórmanse en esquís e... Valeria, Rosa e Carmela non o poden crer, está nevando! (acción). As tres deslízanse cos seus esquís ata que... Teñen que frear de golpe (acción)! Un río enorme aparece ante os seus pés.

Valeria, Rosa e Carmela quedan perplexas no sitio sen saber moi ben que facer (acción). Alakazam! Os esquís de Valeria convértense en remos e Rosa e Carmela aparecen envoltas nun traxe de baño. Valeria rema polo río abaixo mentres Rosa e Carmela nadan movendo os brazos e as pernas á máxima velocidade posible (acción).

Despois de moito tempo remando e nadando, tres cabalos fortes e grandes aparecen de súpeto na beira do río.

- Por que non seguimos a cabalo? - propón Rosa.

As tres saen do río e montan nun dos cabalos (acción). Collen as bridas e cabalgan pola beira (acción) ata que chegan... a unha praia. Baixan dos cabalos e remólcense na area facendo a croqueta mentres rín a gargalladas (acción).

- Non o podo crer, pero se fai nada estabamos no ximnasio - di Carmela.
- Esperade un segundiño - di Rosa.

Rosa alórxase ata que Carmela e Valeria deixan de vela. Miranse entre elas sen saber que facer (acción). De súpeto, regresa con tres táboas de surf.

- Por que non aproveitamos este fermoso día de praia?

As tres collen unha táboa e adéntranse no mar sen medo algún (acción). Tratan de poñerse de pé e manter o equilibrio, mais caen moitas, moitas veces ao auga (acción). Primeiro, surfean olas pequeniñas (acción). Despois, atrévense con olas medianas (acción). Finalmente, xa son todas unhas expertas e lánzanse a surfear as olas máis grandes que nunca antes viran (acción). Nadan por debaixo da auga, sacan a cabeza para coller aire e... aí vén a ola (acción). Xiran o seu corpo para collela (acción). Conquistaron! Rosa, Carmela e Valeria son unhas expertas.

A última ola arrástraas ata a beira da praia (acción). Están cansas e suspiran. Séntanse na area, cruzan as súas pernas, pechan os ollos e respiran lentamente. Inspiran e espiran. Inspiran e espiran (acción). Cando abren os ollos, están de volta no ximnasio.

Anexo 4.8. Receita “A filloa de toda a vida” e modelo “O libro de filloas de Carmela”

Figuras 40-41

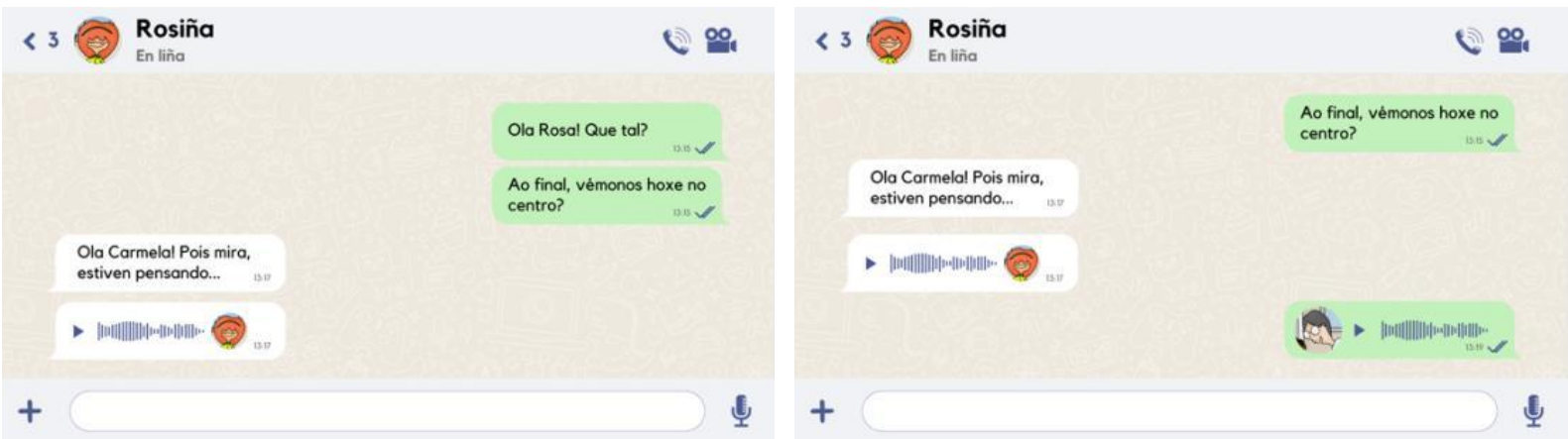
Receita “A filloa de toda a vida” e modelo “O libro de filloas de Carmela”



Anexo 4.9. Mostra da conversa “Rosa sempre quixo ser actriz”

Figuras 42-43

Mostra da conversa “Rosa sempre quixo ser actriz”



Anexo 4.10. Libro “Dentro do televisor”

Figuras 44-47

Libro “Dentro do televisor”



DÍA 3: AS CLASES DE IMPROVISACIÓN DE ROSA

idea 4:
PELÍCULA DE AVENTURAS
 No medio da selva, unha avoa e a súa neta atopan unha cova. A neta ten medo e non quere entrar máis, a súa avoa, valente como ningunha, adéntrase na escuridade sen pensalo. De súpeto... BOOM! Que é iso? Algo aparece de entre as sombras.

idea 5:
PARTE METEOROLÓXICO
 Hoxe, en Galicia, teremos un magnífico día de sol. As temperaturas en Ourense chegarán aos 38° ou incluso máis. A xente está desesperada. Bebe das fontes e sae con parasol ás rúas. O cambio climático está a facer das súas.

idea 6:
NOVAS NA TVG
 E hoxe, temos coñecido a Xosefa. Un ladrón sorprendeuna na súa casa mentres durmía. Xosefa baixou as escaleiras zapatilla en man e, sen medo nin pesar dixolle: "Se non marchas da miña casa, lánzoche a zapatilla á cabeza". Toda unha heroína.

DÍA 3: AS CLASES DE IMPROVISACIÓN DE ROSA

idea 7:
AS CANTAREIRAS
 Na Televisión de Galicia emítese un documental dedicado a rendir homenaxe á vida das cantareiras: mulleres creadoras de cantigas tradicionais galegas. No programa especial de hoxe, un grupo de pandereiteiras interpreta distintas pezas musicais.

idea 8:
A PRIMEIRA MULLER PIRATA DA HISTORIA
 Hoxe temos o pracer de convidar a Barbavoa ao programa Mulleres que fan historia. Ela foi a primeira pirata en vencer ao kraken que atacou o barco do seu neto. Faremos unha entrevista que nos permitirá coñecer máis da súa vida.

idea 9:
A MISTERIOSA E SORPRENDENTE CASA DO AVÓ
 O equipo de investigación adéntrase na casa do avó. Este misterioso lugar está cheo de mapas, cadernos e obxectos raros. As nosas exploradoras investigan o espazo con lupas ata que, de repente, aparece o avó pola porta para amosarlles a súa casa.

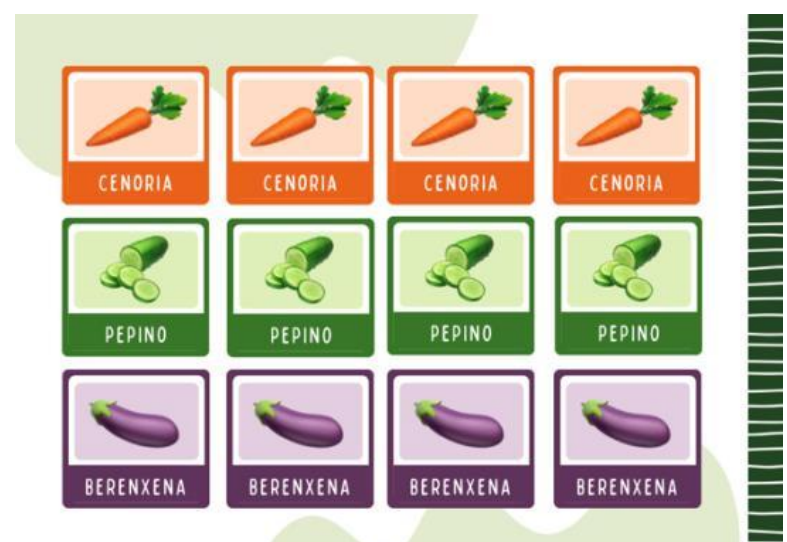
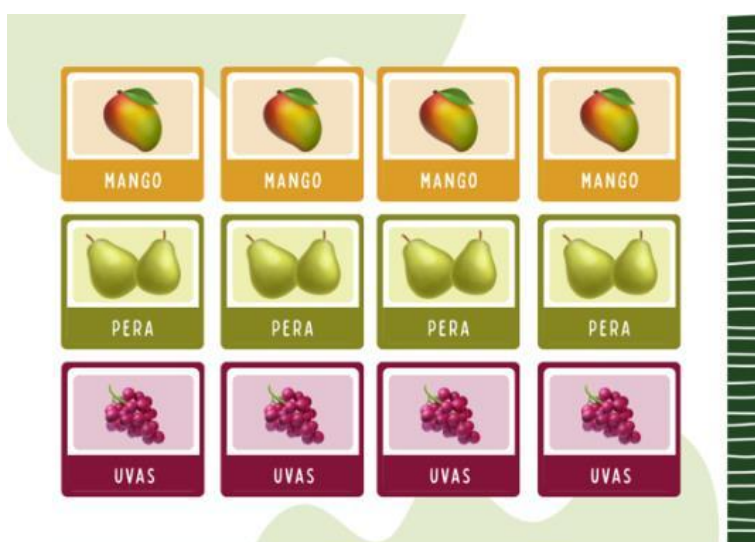
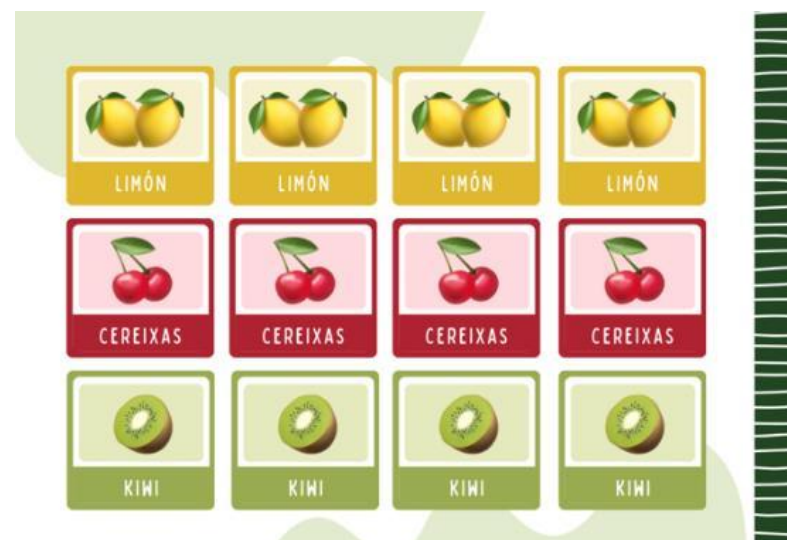
Anexo 4.11. Mostra de pezas musicais para “O tear xigante de Carmela”

1. Samuel Barallobre (18 de abril de 2012). *Negra sombra, de Rosalía de Castro, por Luz Casal*. [Arquivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=k1j56lmzdPw>
2. Faro de Vigo (12 de abril de 2018). *La “Muiñeira de Chantada” a ritmo de hip hop que valió un oro*. [Arquivo de Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=wh3eZEnz_P4

Anexo 4.12. Mostra do “Gran libro das colleitas”

Figuras 48-51

“O Gran libro das colleitas”



Anexo 4.13. Cartafol “As froitas e verduras da horta de Carmela”

Figuras 52-55

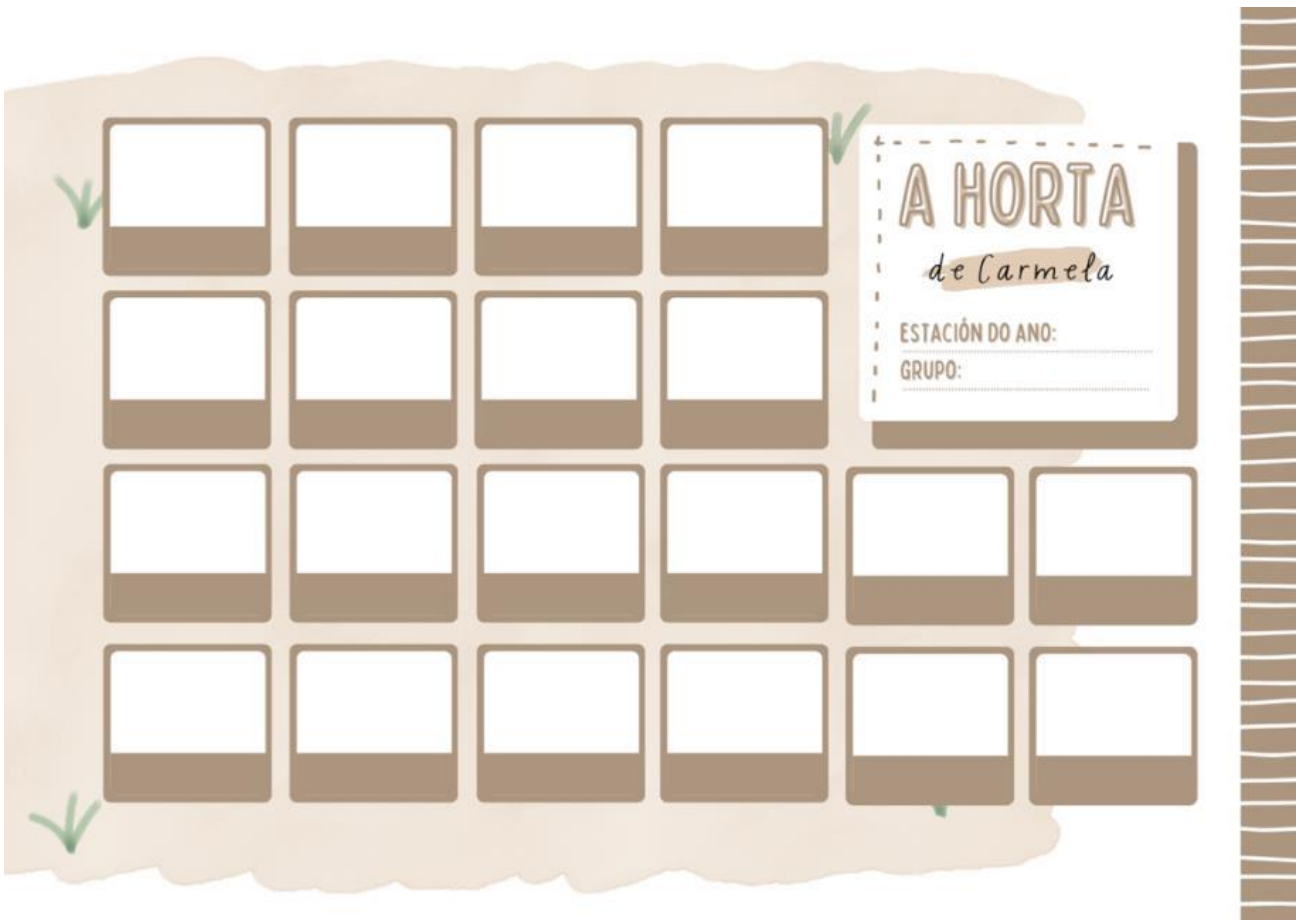
Cartafol “As froitas e verduras da horta de Carmela”



Anexo 4.14. Plano da horta da avoa Carmela

Figura 56

Plano da horta da avoa Carmela



Anexo 4.15. Story Cubes

Figuras 57-59

Story Cubes



Anexo 4.16. Cartel “Caraiola”

Figura 60

Cartel do centro de día “Caraiola”



Anexo 4.17. Xogo de cartas “Catro máis tres”

Figuras 61-64

Xogo de cartas “Catro máis tres”



Anexo 4.18. Xogo de cartas “Que medo!”

Figuras 65-68

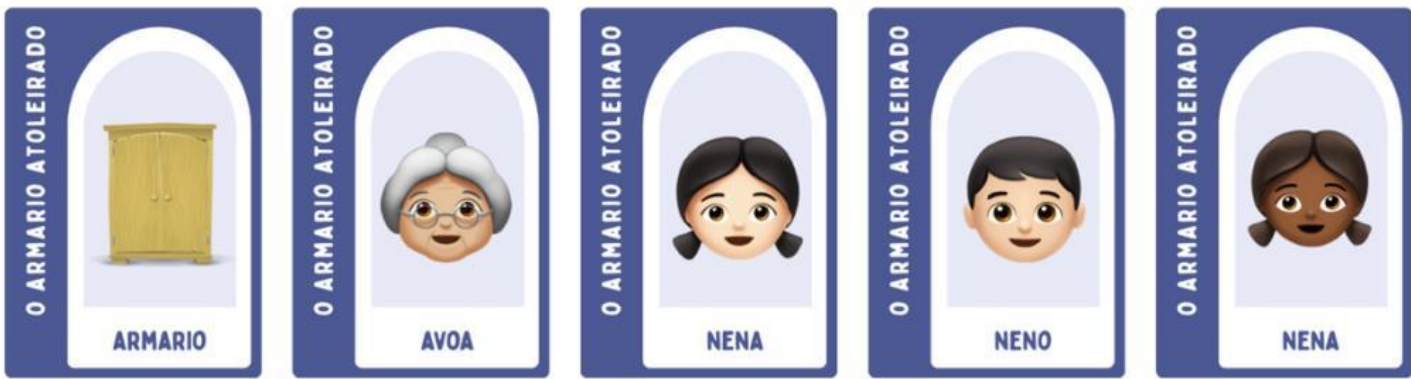
Xogo de cartas “Que medo!”



Anexo 4.19. Mostra do xogo de cartas “O armario atoleirado”

Figura 69

Mostra do xogo de cartas “O armario atoleirado”



Anexo 4.20. Mostra do xogo de cartas “Alakazam!”

Figuras 71-74

Mostra do xogo de cartas “Alakazam!”



Anexo 4.21. Mostra do “Libro de recordos”

Figuras 75-76

Mostra do “Libro de recordos”

