



Facultad de
Educación

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
CURSO ACADÉMICO 2015/2016

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE LA SEGUNDA
LENGUA Y LA LITERATURA BAJO LA
METODOLOGÍA DEL ENFOQUE POR TAREAS
SECOND LANGUAGE AND LITERATURE INTEGRATED
LEARNING UNDER THE TASK-BASED METHOD

Autora: Gema Armona Soto
Tutora: Marta Gómez Martínez

Santander, 4 de julio de 2016

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

RESUMEN

El presente trabajo pretende dar una amplia visión de la situación de la literatura en la clase de inglés y explorar sus beneficios y posibilidades didácticas. Se plantea una propuesta de trabajo que se nutre del modelo comunicativo de enseñanza, concretamente del enfoque por tareas, y que recurre al material literario para favorecer la competencia lingüística y literaria de los alumnos y su acercamiento a la literatura inglesa como parte de la cultura de la segunda lengua.

Palabras clave

Inglés, literatura, enfoque por tareas, cuento, competencias, destrezas lingüísticas, cooperación.

ABSTRACT

This project tries to give a broad overview of the situation of literature in the English classroom and explore its advantages and teaching opportunities. I present a didactic proposal based on the communicative language teaching, specifically on the task-based learning. It uses literary material to promote the students' linguistic and literary competence and their approach to the English literature as part of the culture of the second language.

Key words

English, literature, task-based learning, short story, competence, linguistic skills, cooperation.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	3
II. MARCO TEÓRICO	5
1. LA LITERATURA EN EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS	5
1.1 <i>Estado de la cuestión</i>	5
1.2 <i>Enfoques en torno al uso de la literatura en la clase de inglés</i>	6
1.3 <i>Los beneficios del uso de la literatura como recurso en la enseñanza del inglés</i> 11	
1.4 <i>Criterios para la selección de textos literarios</i>	14
1.5 <i>Las posibilidades didácticas de los textos narrativos</i>	17
2. EL ENFOQUE POR TAREAS	20
2.1 <i>Definición de tarea</i>	20
2.2 <i>Contextualización del Enfoque por Tareas</i>	21
2.3 <i>El diseño de la enseñanza basada en tareas</i>	24
III. PROYECTO: Aprender a través de la literatura. Los escritores de sexto	30
Tema y tarea final	30
Especificación de objetivos	31
Especificación de contenidos	32
Planificación del proceso: La secuencia de tareas	33
Temporalización	33
Recursos	34
Organización	35
Actividades	35
Evaluación	52
IV. CONCLUSIONES	54
V. BIBLIOGRAFÍA	56
VI. ANEXOS	58

I. INTRODUCCIÓN

Objetivos

Con este trabajo se pretende alcanzar una serie de objetivos relacionados con la lengua inglesa, concretamente con el uso de la literatura en la clase de EFL a través de un modelo comunicativo basado en el enfoque por tareas. Estos objetivos son:

- Investigar sobre el papel de la literatura en la enseñanza de una segunda lengua en los últimos años y en la actualidad.
- Fundamentar teóricamente los beneficios del uso de materiales literarios en el aprendizaje de otras lenguas.
- Profundizar en las posibilidades didácticas de los textos literarios pertenecientes al género narrativo para el desarrollo de la propuesta de intervención en el aula.
- Fundamentar teóricamente el enfoque por tareas como vía de aprendizaje de la lengua a través de su uso real.
- Diseñar una propuesta didáctica dirigida al último curso de Educación Primaria para la enseñanza-aprendizaje del inglés a través de material literario y el enfoque por tareas.
- Promover en los alumnos la competencia lingüística y literaria y el acceso a una parte de la cultura inglesa.
- Aumentar en el alumnado el interés y motivación hacia el aprendizaje del inglés y de la literatura, en especial la literatura inglesa como elemento de la cultura de la L2.

Justificación

La razón principal que lleva a plantear la enseñanza del inglés a través de la literatura es que en general no se integra en las programaciones o se aborda de manera aislada y a través de una práctica monótona y rutinaria. Desde mi experiencia personal puedo decir que en la clase de inglés no se hacía uso de

la literatura como recurso, lo que considero habría hecho el aprendizaje de la lengua más significativo y atractivo, ya que el contenido lingüístico se presentaba solamente a través de las unidades del libro de texto, en definitiva, temas descontextualizados.

Con este trabajo se pretende integrar la literatura en la clase de inglés para favorecer en el alumnado una competencia tanto lingüística como literaria y su conocimiento e interés por la cultura británica. Otro motivo por el que diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje del inglés a través de material literario es las numerosas ventajas que presenta: autenticidad, motivación, modelo de la lengua en contexto, valor cultural... Los alumnos aprenden contenidos lingüísticos y desarrollan sus habilidades de comprensión y expresión a la vez que mejoran su competencia literaria y estimulan su imaginación y creatividad.

Como ya se ha mencionado, el material literario no es un recurso muy expandido en las clases de inglés y, en los casos en que se utiliza, no hay un modelo metodológico único. Existen diferentes tendencias y enfoques metodológicos, aunque cada vez hay más conciencia en el ámbito educativo de los beneficios de enseñar y aprender a través de métodos comunicativos, que ponen la atención en la importancia de desarrollar en el alumnado su competencia comunicativa haciendo un uso real de la lengua en el aula. Por este motivo se ha decidido proponer una intervención didáctica que tenga como motor el aprendizaje por tareas. Este es un modelo de enseñanza-aprendizaje que favorece la competencia comunicativa a través del desarrollo de las cuatro destrezas básicas (comprensión y expresión orales y escritas) partiendo del principio de que la lengua se aprende por el uso. De esta forma, los alumnos podrán lograr un aprendizaje significativo, real, cooperativo y contextualizado mediante una serie de tareas comunicativas contextualizadas para alcanzar la meta.

En base a lo anteriormente comentado, se comenzará revisando la teoría en torno a la literatura en el aprendizaje de segundas lenguas y el enfoque por tareas. Tras la revisión de la bibliografía se plasmará la propuesta de intervención en el aula.

II. MARCO TEÓRICO

1. LA LITERATURA EN EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

1.1 Estado de la cuestión

La literatura en la clase de lengua extranjera ha ganado reconocimiento en los últimos años, especialmente a partir de 1980, momento en que distintos planteamientos metodológicos confluyen, dejando atrás el dominio del modelo gramatical, estructural, nocional-funcional y comunicativo. La literatura ya se había incorporado años atrás en la enseñanza de lenguas, aunque ha sufrido altibajos debido a la diversidad de enfoques y metodologías en torno a la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Como se mencionó anteriormente, durante los años 80 tuvo lugar una reconsideración de la literatura, provocando la publicación de muchos libros, revistas y reseñas sobre el tema (Carter y Long, 1991; Lazar, 1993, entre otros), que defienden el valor de enseñar literatura en las clases de lengua y utilizarla como recurso en sí mismo para enseñar lengua, así como la necesidad de reinventar un enfoque pedagógico distinto en torno a la literatura dirigido a los aprendices de inglés.

En la actualidad, la literatura se entiende como una fuente de placer, entretenimiento y desarrollo lingüístico en las clases de inglés como lengua extranjera. Su integración presenta múltiples beneficios, de entre los que cabe destacar que los textos literarios constituyen un recurso ilimitado de lenguaje auténtico y una herramienta útil para desarrollar la competencia lingüística de los alumnos y su conocimiento literario, así como familiarizarse con la tradición literaria y la cultura de los países de habla inglesa (Alonso Belmonte y Fernández Agüero, 2003). Carter y Long (1991) señalan que para que la literatura verdaderamente promueva el interés, la sensibilidad, el conocimiento sobre el mundo y el disfrute y participación de los alumnos es necesario hacer uso de la literatura como recurso, es decir, fomentar el conocimiento de la literatura, en lugar del estudio de la literatura o conocimiento sobre la literatura.

Este conocimiento de la literatura se logra a través de enfoques basados en la actividad y centrados en el alumno.

Cabe destacar que, a pesar del peso que conceden los teóricos a la literatura en la clase de lenguas extranjeras, la realidad en las aulas no parece reflejar esa convicción generalizada de los beneficios que comporta la inclusión de la literatura como recurso para enseñar un idioma (Sanz González, 1995). Alonso Belmonte y Fernández Agüero (2003) añaden que las ventajas de la literatura aún son desconocidas o evitadas tanto por los creadores de libros de texto como por los profesores. Muchos docentes consideran que integrar la literatura en sus clases de lengua extranjera es una tarea difícil. Esta es la razón por la que las autoras proponen un programa dirigido a futuros profesores de inglés: *TELCA (Teaching English through Literature on Children and Adolescents)*, que contiene sugerencias sobre cómo utilizar la literatura como material, contenido y medio de enriquecimiento personal y que tiene como centro del programa al alumno.

1.2 Enfoques en torno al uso de la literatura en la clase de inglés

A. Recorrido por las distintas metodologías en la enseñanza del inglés y el papel de la literatura

Como se expuso en el apartado anterior, las corrientes en torno a la enseñanza de lenguas extranjeras que han surgido en el último siglo han sido variadas. Dado que cada una de ellas se centra en unos objetivos concretos de la lengua y, por tanto, en el uso de unos recursos determinados para alcanzar dichos objetivos, los textos literarios tienen mayor o menor cabida en el aula de segundas lenguas.

Albaladejo (2007) estudia la presencia de la literatura en los diferentes enfoques metodológicos, lo que nos permite comprender las épocas de altibajos que atravesó la literatura en el S. XX.

Según recoge esta autora, durante los años 50 el enfoque predominante era el modelo de gramática-traducción (*Grammar-translation method*), cuyo método didáctico se basaba en la enseñanza explícita y memorización de reglas

gramaticales y vocabulario y en la traducción de textos a la lengua materna. Este modelo recurrió al uso de textos literarios, pues representaban modelos de buena escritura y de la correcta utilización de reglas gramaticales. En definitiva, se ponía la atención en la comprensión de la lengua escrita. Por consiguiente, la literatura constituía el vehículo perfecto para enseñar una segunda lengua.

En los años 60 surgió un nuevo enfoque que pretendía romper con el modelo anterior: el enfoque estructural (*Structuralism*). Este ponía el énfasis en las estructuras lingüísticas y el vocabulario, por lo que la literatura quedó suprimida de los programas de la lengua, al considerarse que no proveía el vocabulario, estructuras y lenguaje funcional requeridos para aprender una segunda lengua. A esto se añadía la dificultad de adecuar las obras literarias a la gradación de estructuras y vocabulario, de acuerdo con el nivel de los alumnos, que seguía la programación.

La metodología en la enseñanza de idiomas sufrió un cambio parcial en los años 70 con la introducción del modelo nocional-funcional. Este modelo, si bien incorporó aspectos relacionados con el uso social de la lengua, no supuso una renovación del proceso enseñanza-aprendizaje, pues los contenidos seguían centrándose en los elementos lingüísticos de la lengua. Al no producirse cambios significativos con respecto al enfoque estructural, la literatura continuó apartada de los programas de aprendizaje.

En la década de los 80 se produjo una verdadera ruptura de los planteamientos tradicionales de la enseñanza de lenguas con el nacimiento del enfoque comunicativo (*communicative approach*), que otorga especial importancia a la lengua hablada y a la adquisición de la competencia comunicativa, ampliando de este modo el conocimiento lingüístico o gramatical para centrarse en los usos del lenguaje y sus funciones. La Lingüística Aplicada colabora por vez primera con otras disciplinas en la enseñanza de la lengua, como la Psicolingüística o la Sociolingüística. Como resultado, aparecieron múltiples estudios sobre temas hasta entonces no contemplados: la motivación, las necesidades de los estudiantes, el diseño de materiales didácticos, la interacción en clase, etc. El carácter utilitario y práctico del movimiento

comunicativo no reintrodujo la literatura en el aula de inglés, ya que esta se veía alejada del lenguaje propio de la comunicación diaria.

Sin embargo, a lo largo de esta década empiezan a apreciarse las primeras señales de un interés por recuperar la literatura en la educación, aunque desde perspectivas didácticas alejadas del enfoque clásico de los años 50 y proyectada concretamente desde una perspectiva comunicativa. Es bastante la bibliografía referida a la integración de lengua y literatura en la enseñanza del inglés como segunda lengua que nos encontramos en los años 80, aunque la revalorización de la literatura tiene lugar de manera especialmente marcada a partir de los años 90. En esta época aparecieron numerosas obras que exploraban los beneficios de la literatura en la clase de lengua inglesa, las posibilidades que ofrecen los textos literarios para aprender otro idioma, las diferentes formas de explotar los textos literarios, posibles criterios o pautas para seleccionar los textos, etc. Además, muchos autores coinciden en la necesidad de que los alumnos desarrollen su competencia literaria, como parte de la competencia comunicativa. En palabras de Albaladejo (2007, p.5), “la presencia de la literatura [...] ayuda a desarrollar la competencia comunicativa en su componente lingüístico y en su dimensión sociocultural”. La literatura proporciona “un vehículo de gran riqueza lingüística y estética”.

B. Los enfoques más recientes (años 90)

Carter y Long (1991) señalan la existencia de tres modelos en la enseñanza de la literatura, cada uno de ellos asociado a una determinada práctica pedagógica. Estos modelos son: el modelo cultural (*the cultural model*), el de lenguaje (*the language model*) y el de crecimiento personal (*the personal growth model*).

Respecto al primer modelo, el cultural, Carter y Long señalan que se enfatiza el valor de la literatura como portadora del saber, pensamientos y sentimientos propios de una cultura. Por tanto, la enseñanza de la literatura es un medio por el que los alumnos se ponen en contacto, comprenden y aprecian culturas e ideologías diferentes a la suya y valoran la herencia literaria de las culturas en cuestión. Todo ello hace que la literatura tenga un papel muy importante en la

enseñanza de las humanidades. Como se mencionó en el párrafo anterior, los modelos, aunque no son excluyentes, reflejan diferentes tendencias metodológicas. Así, el modelo cultural está generalmente relacionado con una pedagogía transmisora en la que el profesor tiene el papel central. El texto literario se entiende como producto en sí mismo, a partir del cual los estudiantes obtienen información. No se presta la debida atención al trabajo individual y la interpretación personal del texto. Se trata, por tanto, de un modelo por el que la literatura es estudiada. Esto significa acumular conocimientos sobre contextos literarios, fechas, autores, títulos, convenciones y términos literarios, etc. La principal desventaja de esta tendencia es que obstaculiza el uso de la literatura como recurso y no favorece el aprendizaje integrado de lenguaje y literatura ni el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Por otro lado, no debe restarse importancia a la tradición histórica y cultural, pues esta permite realizar interpretaciones más extensas y detalladas del texto literario.

El modelo del lenguaje parte de la convicción de que “language is the literary medium, that literature is made from language and that the more students can read in and through the language the better able they will be to come to terms with a literary text as literature” (Carter y Long, 1991, p. 2). Los textos literarios ofrecen al alumno representaciones valiosas y variadas del lenguaje y favorecen su desarrollo lingüístico. Este modelo está ligado a los enfoques basados en la lengua (*language-based approaches*), que se caracterizan por estar orientados hacia el proceso de aprendizaje y centrados en el alumno. Las actividades, que cuentan con ejercicios de predicción, escritura creativa, reescritura, juegos de rol, etc., buscan involucrar a los estudiantes de forma que desarrollen, exploren y expresen sus percepciones sobre el texto. En definitiva, se centra en la interpretación de las relaciones entre las formas lingüísticas y los significados literarios y también en la importancia de leer entre líneas. Los autores consideran que los enfoques basados en la lengua son útiles en las etapas iniciales en la lectura de literatura, proporcionan la base para realizar interpretaciones detalladas del texto literario y favorecen que el alumno alcance su crecimiento personal.

Por último, el modelo de crecimiento personal está, al igual que el del lenguaje, centrado en el alumno. El objetivo principal es hacer de la lectura de la literatura una experiencia memorable, entretenida y enriquecedora. El docente deberá estimular la lectura proporcionando textos que permitan a los alumnos responder y participar de forma imaginativa. La clave radica en motivar al alumno a leer relacionando los temas del texto literario con su experiencia personal. El entusiasmo y compromiso por enseñar literatura como literatura es esencial para despertar en los discentes el gusto por la literatura y su desarrollo personal. Como puede observarse, este enfoque es anti analítico y rompe con el “information-based, product-centred teaching” (Carter y Long, 1991, p. 9).

Los autores concluyen que la única forma de lograr una extensa y completa interpretación personal del texto literario es mediante una enseñanza centrada en el proceso y en el alumno. Además, se hace hincapié en que la lectura de literatura debería ser fuente de placer y desarrollo personal.

De forma similar, Lazar (1993) plantea una serie de enfoques en el uso de la literatura en la clase de idiomas: *language-based approach*, *stylistics*, *literature as content* y *literature for personal enrichment* (p. 22-48).

El primer enfoque, *language-based approach*, abarca diferentes objetivos y procedimientos, aunque en líneas generales se caracteriza por la integración del lenguaje y la literatura en el aula de EFL, que mejorará el conocimiento del idioma.

El enfoque estilístico puede incluirse dentro del modelo anterior, puesto que se adopta para estudiar y analizar el texto literario. Consiste en el estudio minucioso de los elementos lingüísticos del texto para comprender mejor los significados del mismo. Los dos objetivos principales de este enfoque son: hacer interpretaciones significativas del texto literario y aumentar el conocimiento del alumno sobre la lengua en general, al proporcionar una excelente práctica del lenguaje.

Otro enfoque en la enseñanza de literatura es la literatura como contenido. En este caso la literatura es el contenido del curso (estudio de la literatura) y engloba temas como la historia y características de movimientos literarios, el contexto social, político e histórico del texto, la biografía del autor, los géneros

literarios, las figuras literarias, etc. Se trata del enfoque más tradicional y lo que pretende es que los alumnos adquieran la lengua meta a través de la lectura de textos y su crítica literaria.

El último enfoque señalado por Lazar consiste en el empleo de la literatura para el enriquecimiento personal de los alumnos. Se corresponde con el modelo de crecimiento personal indicado por Carter y Long (1991). Entiende la literatura como una herramienta muy útil para provocar la expresión de experiencias personales, sentimientos y opiniones de los estudiantes. De esta forma, facilita la adquisición del inglés, al implicar intelectual y emocionalmente al alumnado.

1.3. Los beneficios del uso de la literatura como recurso en la enseñanza del inglés

Las aportaciones de autores como Lazar (1993), Duff y Maley (1990), Collie y Slater (1987) y Butler (2006) permiten conocer los beneficios de la utilización de textos literarios como recurso didáctico en la clase de EFL. Veamos cuáles son las razones por las que introducir la literatura en el aula.

Es un **material auténtico**. Es un material genuino y no distorsionado, por lo que proporciona muestras reales del lenguaje: “[...] literary texts offer genuine samples of a very wide range of styles, registers, and text-types at many levels of difficulty. For this reason alone they are worthy of consideration” (Duff y Maley, 1990, p. 6).

Es **universal y atemporal**. Los textos literarios tratan temas relevantes que perduran y raramente desaparecen con el paso del tiempo: “a literary work can transcend both time and culture to speak directly to a reader in another country or a different period of history” (Collie y Slater, 1987, p. 3).

Es un **material motivador**. La obra literaria atrae a los alumnos más que cualquier texto de un libro para el curso, pues estos últimos “frequently trivialize experience in the service of pedagogy” (Duff y Maley, 1990, p. 6). El texto literario es capaz de provocar una gran respuesta emocional y enganchar al

lector, facilitando así el interés por lo que se está aprendiendo, la adquisición de la segunda lengua, la interacción en el aula y la imaginación.

Involucra al lector de manera personal. Los temas que toca la obra literaria despiertan generalmente en el lector una respuesta personal que parte de su propia experiencia. Las reacciones e interpretaciones de un mismo texto son muy variadas, tan diferentes como sujetos hay. Esta conexión personal entre el alumno y el texto favorece el interés, la motivación, el aprendizaje y la satisfacción personal. Con el uso de la literatura en el aula de segundas lenguas el foco de atención en el proceso de aprendizaje deja de ser analítico, fragmentado y superficial a nivel personal para ir más allá de los aspectos mecánicos del sistema de la lengua (Collie y Slater, 1987; Duff y Maley, 1990).

Proporciona **acceso a la cultura** y favorece el **enriquecimiento cultural**. La literatura ofrece una mirada a la cultura del país donde se habla la lengua meta. Permite al lector conocer la sociedad reflejada en la obra, así como los pensamientos, sentimientos, comportamientos, costumbres, etc. de los personajes. Los textos literarios en inglés muestran una gran diversidad de nuestro mundo, ya que los escritores de dichas obras viven en distintas partes del mundo, cada una representativa de una cultura diferente. Lazar (1993) nos recuerda que la relación entre la literatura y la cultura no es sencilla, pues la literatura proporciona una visión parcial sobre una sociedad en un tiempo histórico concreto. Por ello es importante que los alumnos se cuestionen qué aspectos de la cultura se reflejan y si son fiables “so that the underlying cultural and ideological assumptions in the texts are not merely accepted and reinforced, but are questioned, evaluated and, if necessary, subverted” (Lazar, 1993, p. 17).

Estimula la adquisición de la lengua. Se debe a la riqueza del lenguaje, estilo y significado de las obras literarias, que promueven el desarrollo de actividades en el aula como discusiones y trabajo en grupo donde los alumnos tienen que compartir opiniones y sentimientos. También a través de dramatizaciones de fragmentos de una obra de teatro y otras actividades lúdicas con poemas, etc. los alumnos internalizan fácilmente vocabulario, estructuras gramaticales, entonación, etc. (Lazar, 1993).

Consolida el conocimiento sobre la lengua (**enriquecimiento de la lengua**). Los textos literarios se distinguen de cualquier otra forma de discurso en que contienen estructuras sintácticas, elementos de cohesión y coherencia y variaciones estilísticas propias de este género. Esto permite a los alumnos ahondar en las reglas del lenguaje y percatarse de los efectos estilísticos del texto en cuestión, entre otras cosas. Los alumnos “become more creative and adventurous as they begin to appreciate the richness and variety of the language they are trying to master and begin to use some of that potential themselves” (Collie y Slater, 1987, p. 5).

Butler (2006) hace un listado de las ventajas que proporciona la literatura como medio para el aprendizaje de la lengua.

- 1 Literature provides a resource or authentic context for the teaching of grammar and vocabulary.
- 2 Because of its appeal to the learners' imagination and emotions, literature provides motivation for language learning.
- 3 The themes and plots of literary works provide stimuli for meaningful debates, discussions and other language tasks which develop the learners' linguistic and communicative competence.
- 4 Literature provides learners with authentic models for the norms of language use.
- 5 Literature assists learners in developing their overall language awareness and knowledge about language.
- 6 The study of literature helps develop the learners' interpretative and analytical skills (for example, skills of inference) which can be applied to other language-related activities.
- 7 Literature represents language 'at its best' and thus provides an ideal model for language learning.
- 8 Literature provides learners with insights into the norms and cultural values embodied in the language.
- 9 The study of literature educates the 'whole person' in a way that more functional approaches to language teaching do not.

Desarrolla las habilidades de interpretación. La literatura constituye una excelente fuente para el desarrollo de las habilidades de inferencia e interpretación de significados (Lazar, 1993).

Tiene un **valor educativo general**. De las ventajas anteriormente mencionadas se concluye que la literatura tiene una amplia función educacional en el aula de segundas lenguas, ya que estimula la imaginación, las habilidades críticas, la respuesta afectiva y la seguridad en la expresión de las ideas y emociones personales en inglés (Lazar, 1993).

1.4. Criterios para la selección de textos literarios

Los diferentes autores coinciden en la importancia de tener en cuenta al alumnado como factor primordial a la hora de seleccionar los textos literarios para trabajar en clase (Collie y Slater, 1987; Lazar, 1993; Albaladejo, 2007). Así, el profesor deberá conocer la edad, el nivel lingüístico, la madurez emocional e intelectual, el contexto sociocultural y literario, al igual que los intereses y necesidades de los alumnos.

Lazar (1993) añade otras dos áreas además del grupo de estudiantes: el tipo de curso y los factores relacionados con el texto en sí. En cuanto al tipo de curso, se aconseja la reflexión sobre los siguientes aspectos: el nivel/curso de los estudiantes, las razones de los alumnos para aprender inglés, el tipo de inglés requerido en el curso (propósitos académicos, aprendizaje general de la lengua, etc.), la duración e intensidad del curso, el plan de estudios (flexibilidad e inclusión de la literatura) y la posibilidad de incorporar textos literarios, etc. En lo concerniente a la segunda área, algunos factores que deben considerarse son la disponibilidad de los textos, la extensión de los mismos, la posibilidad de que se ajusten al plan de estudios y las posibles formas que hay para explotar el texto. En relación con esto último, Albaladejo (2007, p. 11) considera que “la elección de textos que ofrezcan múltiples formas de ser explotados” es un factor determinante a la hora de seleccionar una obra literaria.

Nos referimos al desarrollo de diferentes ejercicios en el aula que permitan la interacción entre los estudiantes, que favorezcan las dramatizaciones, los debates, la escritura creativa individual o compartida, la improvisación, la introducción de actividades lúdicas, canciones, etc., en resumen, al uso del mismo abanico de procedimientos aplicables a una clase de lengua general,

adaptado para utilizar un texto literario de forma comunicativa, divertida y que fomente el aprendizaje de la lengua estudiada (Albaladejo, 2007, p. 11).

Además de las tres áreas señaladas, Lazar también presta atención a la relevancia del texto literario como requisito fundamental en la selección de las obras. Esta relevancia vendrá marcada por los factores ligados al tipo de alumnos mencionados anteriormente. Es decir, la edad, la madurez, los intereses y aficiones y el contexto cultural, entre otros, del alumnado determinan hasta qué punto una obra literaria resulta motivadora y relevante.

En relación con lo anterior, es importante recordar que uno de los beneficios que aporta la literatura es la implicación de los estudiantes. Para ello, como bien señalan Collie y Slater (1987), los textos seleccionados deben ser significativos, motivadores, divertidos e interesantes para así atraer al lector. El texto literario tiene que acercarse a las experiencias de los alumnos y a sus emociones, inquietudes y pensamientos. Por tanto, es necesaria la presencia de incentivos que permitan a los alumnos superar los obstáculos lingüísticos que supone leer un texto en otro idioma y hacerlo con entusiasmo. Algunos de estos incentivos son:

Enjoyment; suspense; a fresh insight into issues which are felt to be close to the heart of people's concerns; the delight of encountering one's own thoughts or situations encapsulated vividly in a work of art; the other, equal delight of finding those same thoughts or situations illuminated by a totally new, unexpected light or perspective (Collie y Slater, 1987, p. 6-7)

Una forma que proponen los autores para seleccionar los textos literarios en función de los gustos e intereses de los alumnos es realizar cuestionarios que recaben información sobre sus temas y tipos de libros favoritos, libros que hayan leído o estén leyendo, etc. Otra manera de conocer los intereses de los alumnos es proporcionar un breve resumen de tres o cuatro obras previamente seleccionadas por el docente y dejar que sean ellos los que elijan la que les resulte más atractiva. Lazar (1993) añade la posibilidad de dar a los alumnos un listado de entre veinte y treinta temas para que escojan aquellos que les parezcan más interesantes.

“Interest, appeal and relevance are all more important” (Collie y Slater, 1987, p. 6). Son más importantes incluso que la adecuación del lenguaje de la obra

literaria al nivel lingüístico del alumnado, aunque la accesibilidad de los textos es un requisito que estos deben cumplir. Según Albaladejo (2007), el léxico y sintaxis del texto no deben sobrepasar el dominio que los alumnos tienen de la lengua y tampoco su competencia literaria porque de lo contrario se reducirá su motivación y disfrute de la obra. Debemos tener en cuenta la Hipótesis del input de Krashen (citado en Albaladejo, 2007), según la cual el aprendizaje de la segunda lengua ocurre cuando se proporciona al alumno un *comprehensible input*, es decir, cuando el alumno está expuesto a muestras de la lengua meta que se ajustan a su nivel lingüístico actual y que por tanto es capaz de entender. El lenguaje de entrada debe consistir en “i + 1”. Este 1 indica aquellas “formas de la lengua que de acuerdo con el orden natural deben ser adquiridas inmediatamente después” (Albaladejo, 2007, p. 9-10), un nivel más alto del actual que suponga un reto para el alumno pero no imposible de alcanzar.

Por último, cabe destacar tres factores más a tener en cuenta al seleccionar las obras literarias (Albaladejo, 2007). Uno de ellos es la integración de todas las destrezas, no únicamente las de lectura y escritura. Para la práctica de las cuatro destrezas lingüísticas deben incorporarse actividades comunicativas, siendo el principal objetivo la comunicación entre los alumnos. Otro factor es la aparición de elementos socioculturales en los textos literarios, ya que constituye una “fuente de riqueza cultural” (Albaladejo, 2007, p. 12) que permite el acercamiento y entendimiento de la sociedad y cultura de la segunda lengua. Por otro lado, la abundancia de connotaciones socioculturales en una obra puede suponer un obstáculo para su comprensión. Es importante que el profesor proporcione el contexto cultural necesario (de acuerdo con los conocimientos previos de los alumnos) y diseñe actividades que faciliten la comprensión de la obra. El último criterio al que alude la autora es el del uso de textos literarios originales, auténticos. Hay un gran debate en torno a esto pero Albaladejo aboga por las producciones literarias originales, en lugar de los textos simplificados o las lecturas graduadas porque estos pierden el valor estético y lingüístico del original. “Si como en un principio defendíamos el valor de la literatura como material auténtico, ¿por qué utilizar entonces material «mutilado»?” (Albaladejo, 2007, p. 12).

1.5. Las posibilidades didácticas de los textos narrativos

Una vez expuestos los criterios para la selección de los textos literarios, es el momento de conocer cómo hacer el mejor uso de ellos en la clase de inglés. Nos centraremos en el diseño de tareas y materiales para trabajar el género narrativo, concretamente el cuento corto y la novela.

Para Lazar (1993), el primer paso que debe dar el docente es anticipar los problemas que pueden tener los alumnos al enfrentarse a un texto narrativo. El autor los divide en seis grandes grupos: la motivación (falta de confianza y de hábitos lectores, desinterés por el contenido del cuento o novela y el pensamiento de que los cuentos no ayudan a aprobar la asignatura); la comprensión (dificultad para entender el argumento, personajes, papel del narrador, vocabulario, etc.); los problemas para hacer interpretaciones; el uso de estrategias de lectura inadecuadas (centrarse en cada palabra en lugar del significado global); la dificultad para apreciar y entender el estilo de la obra y para entender el contexto cultural de la misma.

Tras la revisión de estos problemas, Lazar propone un modelo de trabajo con los cuentos (*short-stories*) dividido en tres etapas: *pre-reading*, *while-reading* y *post-reading*. Las actividades que preceden a la lectura del texto consisten en ayudar a los alumnos con el contexto cultural (e.g., hacer un pequeño proyecto sobre el contexto social o histórico del cuento y presentarlo de forma oral o en forma de ensayo o poster), estimular el interés de los estudiantes por la historia (e.g., hacer predicciones a partir del título, del primer párrafo o de palabras o frases seleccionadas por el profesor), y enseñar el vocabulario básico para entender la historia (e.g., unir palabras importantes de la historia con sus correspondientes definiciones del diccionario).

El objetivo de las actividades durante la lectura es ayudar a los alumnos a entender el argumento (e.g., los estudiantes ponen títulos a cada párrafo), a los personajes (e.g., elegir de una lista de adjetivos los que más se ajustan a cada personaje), ayudar a los alumnos con el vocabulario difícil (e.g., adivinar el significado de las palabras por el contexto a partir de opciones proporcionadas por el maestro) y ayudarles con el lenguaje y el estilo (e.g., hacer un análisis textual de un fragmento).

Las actividades después de la lectura tratan de ayudar a los estudiantes a hacer interpretaciones sobre el texto (e.g., discutir sobre diversas interpretaciones de la historia) y a entender el punto de vista narrativo (e.g., escribir la entrada de un diario describiendo sucesos de la historia como si ellos formasen parte de ella). Estas *post-reading activities* comprenden actividades de escritura (e.g., escribir unos pocos párrafos utilizando los rasgos estilísticos del cuento) y de discusión o debate y práctica oral (e.g., hacer un *roleplay* a partir de una escena de la historia).

En el caso de las novelas, comparten muchas características con los cuentos aunque el nivel de dificultad aumenta, ya que es probable que en ellas aparezca, a diferencia de los cuentos, un mayor número de personajes, una trama más complicada y unos mecanismos de la narración más complejos (retrospección, multiperspectivismo...). Los problemas más comunes que encuentran los docentes a la hora de trabajar con novelas hacen referencia a su extensión, al volumen de vocabulario nuevo y a cómo adaptar las actividades que funcionan bien con el cuento a la novela. En cuanto a lo primero, es una buena opción alternar las actividades de clase con la lectura en casa. Collie y Slater (1987) proporcionan algunas claves para abordar esta cuestión: las partes de la obra leídas en clase o en casa serán seleccionadas en función de la dificultad, el nivel lingüístico de los alumnos y de sus intereses y motivaciones. En clase se deberá hacer un seguimiento del trabajo personal en casa (“home reading with worksheets”, p. 38), actividades para repasar lo leído hasta la fecha (“snowball summaries, retelling the story, wall charts or visual displays, reassessing, continuing prediction...”, p. 52-53), presentar una nueva sección o algún aspecto o tema del pasaje que los alumnos han leído en casa y dedicar los últimos minutos de la clase para presentar y dar las correspondientes explicaciones del fragmento y hoja de trabajo de deberes.

Para ayudar a los alumnos a enfrentarse al nuevo vocabulario, Lazar (1993) propone dos estrategias. Una es animar a los alumnos a leer para captar lo esencial, la idea general, más que buscar los detalles. Esto se puede hacer proporcionando actividades dirigidas a la comprensión general del capítulo y subrayando solamente aquellas palabras desconocidas consideradas cruciales

para la comprensión de la lectura. La segunda estrategia consiste en elaborar un glosario de vocabulario, por el profesor o por los alumnos.

Por último, en cuanto a la adaptación de las actividades adecuadas para los cuentos, la enseñanza del idioma a través de una novela se alarga más en el tiempo, por lo que las actividades no se desarrollan de una manera concentrada como con los cuentos, sino que el profesor debe hacer una selección minuciosa, dependiendo del programa o de las dificultades que los estudiantes puedan tener con un capítulo concreto.

For example, if students are having problems with a chapter because of its complex presentation of different characters then you might wish to provide activities which help students with this (as in helping students to understand the characters in the “While-reading activities”) (Lazar, 1993, p. 91).

A las posibilidades didácticas de la literatura presentadas hasta ahora cabe añadir las aportaciones de Duff y Maley (1990), que estructuran su libro (*Literature*) en cuatro grandes apartados que contienen numerosas actividades para trabajar con textos literarios en el aula de lenguas. Algunas actividades señaladas para trabajar con los niveles elemental-intermedio o con todos los niveles son: *Split exchanges* (diálogos), *speculation*, *storylines: suspense* (construir suspense), *character sketches* (deducir a partir de la descripción de personajes), *picture stories*, *memories* (hablar sobre experiencias personales), etc.

Como hemos visto, hay multitud de actividades para trabajar con textos literarios. Está en manos del docente hacer la selección adecuada según el tipo de obra, su extensión, el tiempo de clase, los objetivos que se pretenden alcanzar, el grado en que las actividades promueven el desarrollo de las diferentes destrezas, etc.

2. EL ENFOQUE POR TAREAS

2.1 Definición de tarea

Antes de pasar a describir el enfoque por tareas como método de enseñanza-aprendizaje, se hace necesario definir el concepto de tarea, pues esta se toma como unidad de diseño de la actividad didáctica.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002, p. 10) la define como

cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones, como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupo.

Continúa diciendo que

La comunicación y el aprendizaje suponen la realización de tareas que no son sólo de carácter lingüístico, aunque conlleven actividades de lengua y requieran de la competencia comunicativa del individuo; en la medida en que estas tareas no sean ni rutinarias ni automáticas, requieren del uso de estrategias en la comunicación y en el aprendizaje. Mientras la realización de estas tareas suponga llevar a cabo actividades de lengua, necesitan el desarrollo (mediante la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación) de textos orales o escritos (MCERL, 2002, p.15).

Diversos autores se han ocupado del estudio del enfoque por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. Candlin (1990, p. 39) llega a la siguiente definición de tarea de enseñanza-aprendizaje:

Una actividad perteneciente a un conjunto de actividades distinguibles entre sí, secuenciables, capaces de plantear problemas y que involucran a aprendices y profesores en una labor conjunta de selección, a partir de una gran variedad de procedimientos cognitivos y comunicativos aplicados a un conocimiento, existente o nuevo, y de la exploración y búsqueda colectiva de fines predeterminados o emergentes dentro de un medio social.

Nunan (1989), por su parte, define una tarea como “a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form” (p. 10). Nunan llega a la conclusión, tras revisar las definiciones propuestas por distintos autores (Long, 1985; Richards, Platt y Weber, 1986, y Breen, 1987), de que las tareas implican el uso de lenguaje comunicativo y añade que deben tener además un sentido de integridad, de forma que puedan sostenerse por sí mismas como un acto comunicativo.

Cabe destacar, por último, la definición de tarea de Samuda y Bygate (2008, p. 69): “A task is a holistic activity which engages language use in order to achieve some non-linguistic outcome while meeting a linguistic challenge, with the overall aim of promoting language learning, through process or product or both”. Esta definición de tarea pedagógica parte (con algunas modificaciones) de los seis aspectos que conforman el concepto de tarea según Ellis (2003, citado en Samuda y Bygate, 2008, p. 64):

- A task is a workplan.
- A task involves a primary focus on meaning.
- A task involves real-world processes of language use.
- A task can involve any of the four language skills.
- A task engages cognitive processes.
- A task has a clearly defined communicative outcome.

(Ellis, 2003: 9–10)

Esta definición deja ver las propiedades esenciales de la tarea.

2.2 Contextualización del Enfoque por Tareas

A. Antecedentes

Para comprender el enfoque basado en tareas, debemos conocer su origen. Se nutre y evoluciona del enfoque comunicativo surgido a mediados de los años 70 en Europa. La enseñanza comunicativa del lenguaje, del inglés *Communicative Language Teaching (CLT)*, pretendía romper con los enfoques anteriores basados en modelos conductistas del lenguaje, que consistían en la

presentación de lenguaje, práctica y producción. El nuevo modelo de enseñanza de segundas lenguas priorizaba el papel de las actividades comunicativas, ya que el objetivo era dotar al alumno de las herramientas necesarias para desenvolverse en situaciones comunicativas reales. Este objetivo (alcanzar la competencia comunicativa) hacía necesario cambiar el contenido y el modo de aprendizaje del idioma. Así surgieron diversos principios que pretendían guiar la estructura y gestión de los programas de enseñanza de segundas lenguas. El término “tarea” no era contemplado al principio pero poco a poco se fue introduciendo, aunque con matices diversos (Samuda y Bygate, 2008).

Johnson (1979, citado en Samuda y Bygate, 2008) fue el primero en señalar la necesidad de incorporar las tareas en el aula de lengua extranjera, proponiendo la “enseñanza orientada en tareas” para desarrollar la competencia comunicativa. La enseñanza que reivindica Johnson no hace alusión únicamente al conocimiento del lenguaje, sino también a los procesos implicados en su uso. Esto se consigue a través de tareas que los estudiantes realizan usando el lenguaje. Posteriormente, las tareas han influido de manera especial en la “enseñanza del lenguaje para propósitos específicos o académicos” y en el diseño de la “enseñanza basada en el contenido”. En esta última el currículo tiene una perspectiva dual, en cuanto que contempla los temas (contenido) y las tareas (proceso) que involucran a los alumnos en los procesos de aprendizaje y comunicación.

A lo largo de los años, el término “tarea” se ha ido convirtiendo en el elemento central de iniciativas pedagógicas. Así, nace el enfoque denominado *Task-based learning*, donde la “tarea” es la unidad organizadora de los diferentes componentes del proceso educativo (objetivos, contenidos, metodología y evaluación), dotando a este proceso de un carácter globalizador. La novedad que introduce el enfoque por tareas con respecto a los programas anteriores de la enseñanza comunicativa es entender la comunicación no sólo como objetivo de aprendizaje, sino también como medio para aprender la lengua (metodología, proceso).

El aprendizaje basado en tareas supone, entre otras cosas:

A restructuring of the relationship between curriculum and syllabuses; a *re-evaluation* of the relationship between data, resources and processes in task content and task action; a *review* of the role relationship of ‘teacher’ and ‘learner’ in task co-participation, and a *re-emphasis* of the potential of the classroom as a place for experimentation into language and language learning (Candlin, 1987: 22, citado en Samuda y Bygate, 2008).

El enfoque por tareas surge, por tanto, como una alternativa a los programas nociofuncionales en el ámbito de la enseñanza comunicativa de la lengua para incluir los procesos de comunicación, yendo más allá de los contenidos. En definitiva, el aprendizaje basado en tareas trata de dotar al enfoque comunicativo “de una unidad de organización cualitativamente diferente al contenido estructural/nocional-funcional: la actividad o tarea comunicativa” (Zanón, 1990, p. 3).

B. Qué se entiende por enfoque por tareas

El enfoque por tareas es una propuesta para el aprendizaje de lengua que nace en los años 90 en el Reino Unido, aunque, como vimos en el apartado anterior, ya había habido aproximaciones anteriores que hacían uso de la tarea en sus programas de lengua. El enfoque por tareas “constituye un movimiento de evolución [...] dentro del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras” (Estaire, 2007, p. 2).

A grandes rasgos, el enfoque por tareas se caracteriza por dar un papel primordial a la actuación lingüística, es decir, al aprendizaje del idioma a través de su uso real en el aula, mediante una serie de tareas que constituyen el eje de la unidad didáctica (Candlin, 1990; Estaire y Zanón, 1990; Estaire, 2007). Estas tareas “giran alrededor de un tema y [...] conducen de forma coherente a la elaboración de una tarea final” (Estaire, 2007, p. 2). A través de las diferentes tareas (tareas o actividades posibilitadoras), los alumnos adquieren los conocimientos y habilidades necesarias para realizar la tarea final (globalidad de la tarea).

Se puede decir que en la enseñanza mediante tareas se combinan las dimensiones formal e instrumental de la lengua, aunque se pone el énfasis en

esta última. El análisis de los elementos lingüísticos (vocabulario, estructuras sintácticas, etc.) no tiene lugar al principio, sino durante la ejecución de las tareas. “[...] se parte de actividades que los alumnos deberán realizar comunicándose en la lengua; en esas actividades descubrirán conjuntamente los profesores y los alumnos aquellas unidades de los distintos niveles de descripción de la lengua que serán objeto de aprendizaje” (Diccionario ELE, 1997-2016, s.v. enfoque por tareas). Es decir, se parte del principio de que la lengua se aprende usándola, al igual que en la vida cotidiana. De esta forma, se aúnan los procesos de uso y de aprendizaje de la lengua.

A modo de conclusión, la tarea dentro de este enfoque reúne las siguientes características (Estaire y Zanón, 1990, p. 63):

- i) representativa de procesos de comunicación de la vida real; ii) identificable como unidad de actividad en el aula; iii) dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje; iv) diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo, y v) orientada a la consecución de un objetivo de manipulación de información/significados.

2.3 El diseño de la enseñanza basada en tareas

Estaire (2007) presenta la estructura de una unidad didáctica planteada según el enfoque por tareas (Figura 1).

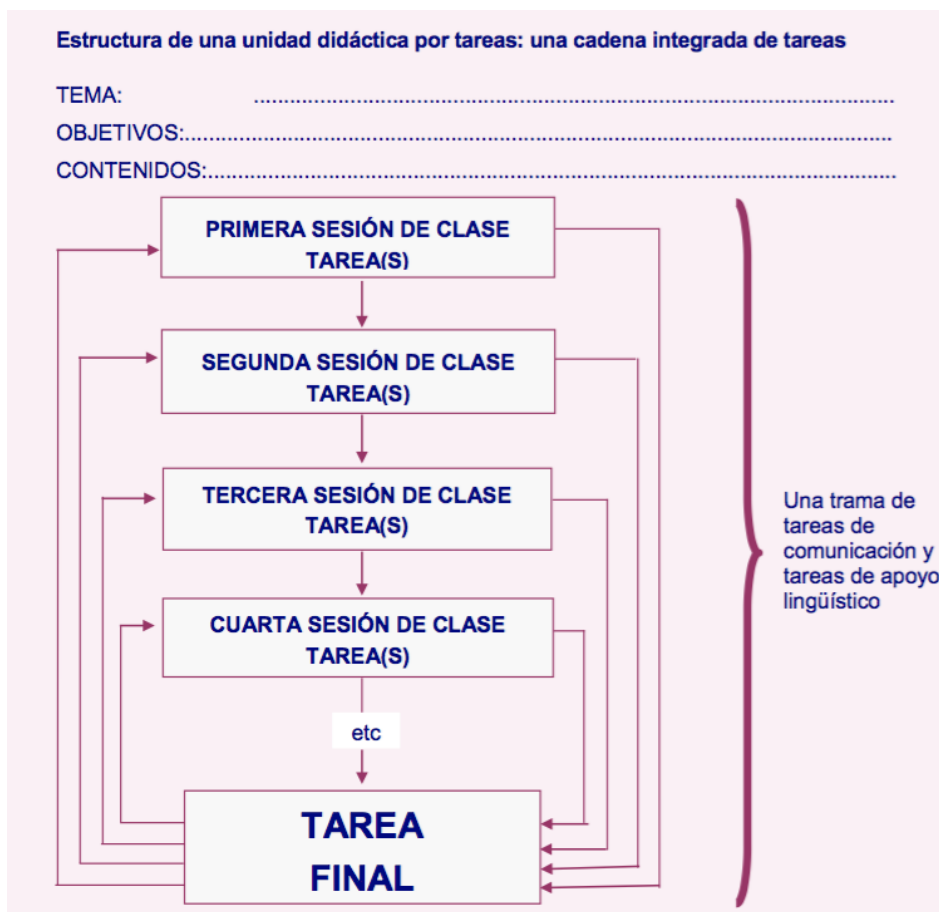


Figura 1. Unidad didáctica a través de tareas (Estaire, 2007, s.p.)

Se establece una secuencia de tareas estructuradas en torno a una tarea final. Esas tareas posibilitadoras pueden dividirse en dos tipos: tareas de comunicación y tareas de apoyo lingüístico. Ambas clases se entretrejen formando una trama de tareas que llevan a la realización de la tarea final, que supone la culminación comunicativa de la unidad didáctica.

Las tareas de comunicación son aquellas que se centran en el significado, y no en la forma de la lengua, y que tienen una finalidad comunicativa. Estas tareas reflejan procesos de comunicación, tanto en su vertiente oral como escrita, de la vida cotidiana.

Por otro lado, las tareas de apoyo lingüístico se centran en los aspectos formales de la lengua. Proporcionan a los alumnos la base, desde el punto de vista lingüístico, para ser capaces de realizar las tareas de comunicación.

Los dos tipos de tarea tienen un objetivo, un procedimiento de trabajo y un producto de aprendizaje concretos. Resumiendo, las tareas de comunicación

son el eje de la unidad y para su realización son necesarias las tareas de apoyo lingüístico porque permiten repasar, reforzar o aprender los contenidos lingüísticos implicados en la tarea comunicativa.

En la Figura 2 se muestra el esquema establecido por Estaire (2007), adaptado de Estaire y Zanón (1990), que referencia los seis pasos que deben seguirse en la enseñanza mediante tareas.



Figura 2. Programación de unidades didácticas mediante tareas (Estaire, 2007, s.p.)

1. Elección del tema y la tarea final

La elección debe estar marcada por las necesidades de los alumnos, sus inquietudes, intereses y experiencias. De este modo, el tema y la tarea final a realizar les resultará motivadora y favorecerá el aprendizaje.

2. Especificación de objetivos

Los objetivos de la unidad se marcan a partir de la reflexión sobre las actividades concretas y capacidades que los alumnos desarrollarán en la tarea final y a lo largo de la unidad. Es conveniente formular los objetivos de manera sencilla y clara, a modo de contrato, porque los alumnos deben conocer los objetivos al comienzo de la unidad y evaluar su progreso reflexionando sobre las tareas realizadas en relación con los objetivos marcados.

3. Especificación de contenidos

De nuevo, a partir del análisis de la tarea final se especifican los contenidos lingüísticos (“nociofuncionales, gramaticales, léxicos, fonológicos, discursivos, pragmáticos, etc.”) y otro tipo de contenidos (“instrumentales, socioculturales, actitudinales y contenidos de aprendizaje”) (Estaire, 2007).

4. Planificación del proceso: la secuencia de tareas

Para programar la secuencia de tareas hay que tener en cuenta los tres pasos anteriores, ya que están interrelacionados. Es fundamental que las tareas faciliten la tarea final. El docente debe reflexionar sobre qué tareas de comunicación proveerán a los alumnos del andamiaje necesario para ejecutar la tarea final y qué tareas de apoyo lingüístico serán las adecuadas para capacitar a los alumnos para realizar las tareas de comunicación. Además, deberá tener presente aspectos como la temporalización, los materiales y procedimientos para desarrollar las tareas, etc.

5. Completar y ajustar pasos anteriores del marco

El quinto paso de la programación consiste en revisar todo lo realizado hasta el momento para hacer los retoques y cambios necesarios en la propuesta. Este análisis de la secuencia programada consiste en la segunda fase de la especificación de los objetivos y contenidos y cualquier otro elemento de la programación.

6. La evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje

Dado que la propuesta se estructura alrededor de una serie de tareas, es necesario hacer una evaluación de cada etapa. Es recomendable que en esta evaluación continua participen tanto el profesor como los alumnos (autoevaluación o evaluación por pares).

Para el diseño de una unidad didáctica basada en el enfoque por tareas es importante reflexionar sobre los componentes de la tarea. Hay diferentes propuestas en relación con estos componentes o características. A continuación se presenta el análisis de Candlin (1990) y Nunan (1989).

Candlin especifica siete componentes: *input*, papeles, escenarios, acciones, corrección, resultados y *feedback*. Por *input* se entiende los datos sobre los que los alumnos tienen que trabajar; por papeles, la función del alumno con respecto al cumplimiento de la tarea y las relaciones entre los alumnos en la realización de la tarea; los escenarios se refieren a la disposición del aula, agrupamientos, vínculos entre el escenario del aula y la actividad fuera de ella, etc.; las acciones se refieren a los procedimientos implicados en la realización de las tareas; la corrección consiste en monitorizar el progreso de la tarea; los resultados se corresponden con los objetivos de la tarea y el *feedback*, con la evaluación de la misma.

El marco para analizar las tareas propuesto por Nunan comparte bastantes características con el de Candlin. Señala seis componentes: objetivos, *input*, actividades, rol del profesor y de los alumnos y escenarios. Lo primero para Nunan es establecer la finalidad de la tarea (objetivos). El punto de partida de la tarea es el *input*; las fuentes pueden ser muy variadas (revistas, recetas de cocina, fotografías, cuentos, mapas, etc.). El uso de material auténtico, representativo de la vida real, es el más adecuado para el aprendizaje de la L2. Las actividades son lo que los alumnos hacen con el *input* proporcionado. Nunan propone tres características que deben cumplir las actividades: autenticidad, el uso de las cuatro destrezas y dar oportunidades para desarrollar la precisión y la fluidez. En cuanto a los roles o papeles, es importante organizar tareas que requieran del alumno un rol activo, flexible, creativo y autónomo. En la clase comunicativa el docente tiene tres papeles

fundamentales: facilitador del proceso de comunicación, participante y observador. Por último, en cuanto al escenario, Nunan distingue entre “*mode*” y “*environment*”. El primero se refiere a los agrupamientos (trabajo individual, en parejas, grupos...) y el segundo a la configuración de la clase.

Un último aspecto a destacar en el diseño de la enseñanza basada en tareas es el de los “criterios para las «buenas» tareas de aprendizaje de lenguas” (Candlin, 1990, p. 38-39). Las tareas tienen que ser equilibradas (entre lo que se pide y los recursos del aprendiz), motivantes, cooperativas, estratégicas (que favorezcan el desarrollo de estrategias individuales de aprendizaje de idiomas), diversas (en función de niveles, estilos, destrezas...), convergentes (con objetivos claros y relevantes), abiertas, estructuradas y críticas.

Además de lo anterior, las tareas deberían:

fomentar la atención al significado, a los propósitos y a la negociación. Estimular la atención a datos relevantes. Proponer objetivos a partir de las necesidades de los aprendices. Tener en cuenta enfoques flexibles a la tarea, ofreciendo rutas, vehículos, modos de participación y procedimientos distintos. [...] Requerir un *input* de todos los aprendices con relación al conocimiento, destrezas y participación. Poder definir un problema en el que todos los aprendices trabajaran, y deberían estar centradas en los aprendices aunque guiados por el profesor. Requerir el uso de la lengua para la resolución de la tarea. Tener en cuenta la co-evaluación del aprendiz y del profesor, de la tarea y de la ejecución de ésta. Desarrollar capacidades en el aprendiz para que éste pueda valorar las consecuencias y repercusiones de la tarea en cuestión. Proporcionar oportunidades de metacomunicación y metacognición. Proporcionar oportunidades para la práctica del lenguaje. Facilitar la formación del aprendiz en percibir y resolver problemas. Fomentar el intercambio de información y de destrezas. Proporcionar la corrección y el *feedback* necesarios, para los aprendices y para las tareas. [...] (Candlin, 1990, p. 38-39).

III. PROYECTO

Aprender a través de la literatura. Los escritores de sexto.

La propuesta que se presenta a continuación está dirigida al sexto curso de Educación Primaria.

La metodología que sigue el proyecto es la del aprendizaje basado en tareas. Esto significa que el alumnado deberá ir completando una serie de tareas, planteadas a través de actividades, que le llevarán a la consecución de una tarea final. Lejos de plantear las actividades en torno a la narración como apartados descontextualizados, se les otorga una finalidad para motivar al alumnado y conseguir que el aprendizaje sea significativo.

En consecuencia, el desarrollo de mi propuesta didáctica queda planteado a través de los pasos en los que se estructura el enfoque por tareas.

Tema y tarea final

Tema: La literatura inglesa.

Would you like to be famous writers? And write the best short stories? Come with me and meet some important British novelists, who will help us in this adventure!

Tarea final:

The 23th of April is the World Book Day and our school library is preparing special activities for the week. Our class is going to create, in groups of four, an electronic short story! Each team will read their literary work to their mates in 5th grade, as storytellers. So, are you ready? Let's write our story!

La tarea final, que debe ser explicada a los alumnos desde el primer momento, se enmarca dentro de la semana de celebración del Día del Libro (23 de abril). Consiste en la creación, en grupos de cuatro alumnos, de un cuento electrónico (para ello se utilizará la herramienta digital *Storybird*¹) y la lectura del mismo a los compañeros de 5º de Primaria en el espacio de la biblioteca. Serán, por tanto, escritores y cuentacuentos. Los libros elaborados por los alumnos se

¹ <https://storybird.com/>

imprimirán en formato cuento y se expondrán en la biblioteca escolar para que puedan ser leídos por otros alumnos y docentes. Para elaborar los cuentos se partirá de la lectura y análisis de *short stories* en inglés como modelo.

La tarea final implica fundamentalmente las destrezas *writing* y *reading*, aunque *speaking* y *listening* se trabajarán igualmente a lo largo de la propuesta.

Especificación de objetivos

A lo largo de la unidad didáctica los alumnos desarrollarán los conocimientos formales e instrumentales que les permitirán escribir su propio cuento electrónico en inglés.

Los objetivos de la unidad son los siguientes:

- Buscar, seleccionar información y aprender acerca de un escritor británico.
- Leer de forma comprensiva un cuento en inglés.
- Leer con ritmo y entonación un texto narrativo y diálogos.
- Distinguir la estructura de los cuentos.
- Reconocer y escribir descripciones de distintos personajes.
- Predecir y discutir la continuación de la historia.
- Expresar e intercambiar opiniones utilizando la segunda lengua.
- Escribir en estilo narrativo haciendo uso del tiempo pasado.
- Escribir diálogos entre personajes en una obra literaria.
- Utilizar la herramienta digital *Storybird* como recurso para crear cuentos electrónicos y otros géneros literarios.
- Presentar y leer un cuento creado por ellos mismos a otros compañeros.
- Interactuar y cooperar con los compañeros en la realización de las diferentes tareas.

Especificación de contenidos

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

- Nocio-funcional:
 - Comprensión y expresión oral de sentimientos, opiniones y valoraciones en relación a la lectura de un cuento.
 - Uso de expresiones lingüísticas diversas para describir, informar y comunicar sucesos a través de un relato escrito.
 - Exposición del trabajo realizado a los compañeros.
- Léxico:
 - Vocabulario relacionado con el *topic* del cuento de Roald Dahl (*fox, rat, rabbit, badger, mole, farmer, cellar, turkey, shooting, shovel*, etc.).
 - Léxico propio para hacer descripciones (*ugly, clever, fantastic, rich, nasty, mean, fat, short, delicious, lovely*, etc.).
 - Léxico ligado a las características de todo cuento (*title; structure: beginning, middle and end; characters; plot*).
- Gramatical:
 - Estructuras de apertura y cierre de un cuento.
 - Tiempos verbales: *present and past simple*.
 - Expresiones y estructuras para introducir diálogos y para describir situaciones y personajes.
 - Expresiones para el intercambio de opiniones (*I think, In my opinion, What do you think?...*).
- Cultural: muestra de literatura representativa de la cultura del mundo anglosajón.

CONTENIDOS NO LINGÜÍSTICOS

Contenidos actitudinales:

- Curiosidad e interés por la literatura inglesa como parte de su cultura.
- Cooperación en el desarrollo de las tareas.
- Respeto y conservación de los materiales y de la zona de trabajo.

- Desarrollo de hábitos de trabajo, constancia y valoración del trabajo bien hecho.
- Respeto hacia los compañeros.

Planificación del proceso: La secuencia de tareas

La secuencia didáctica consta de 10 tareas que posibilitan la consecución de la tarea final. Dichas tareas posibilitadoras se describirán detalladamente en el apartado “Actividades”.

Temporalización

La propuesta se llevará a cabo a lo largo de 6 semanas (un mes y medio), ya que se divide en 18 sesiones, tres sesiones por semana. Cada sesión tiene una duración de 55 minutos.

TAREAS		
SESIONES	1	Tarea 1: Elegir el cuento o novela corta con el que se trabajará en las sucesivas sesiones y que servirá de modelo o guía para la elaboración del suyo.
	2	Tarea 2: Reconstruir la biografía del escritor.
	3	Tarea 3: Crear un protagonista para una historia que al equipo le gustaría escribir y hacer una descripción de su físico y personalidad.
	4	
	5	Tarea 4: Discutir con un compañero, utilizando el inglés, la continuación de la historia a partir del planteamiento, leído y conocido, de la misma. Cada miembro de la pareja debe intentar convencer al otro de que su predicción es la más plausible.
	6	Tarea 5: Escribir en estilo narrativo haciendo uso del tiempo pasado un suceso que implique al protagonista de la historia que cada equipo creó en una sesión anterior.
	7	
	8	Tarea 6: Completar el resumen de un capítulo.
	9	Tarea 7: Escribir un diálogo entre dos personajes.

10	Tarea 8: Ordenar una secuencia de eventos de la historia.
11	Tarea 9: Escribir en grupo un capítulo del libro a partir de imágenes, sin haberlo leído previamente.
12	Tarea 10: Debatir el final de la historia <i>Fantastic Mr. Fox</i> e inventar, por grupos, una frase significativa que cierre la novela.
13	Tarea final: Creación, en grupos de cuatro alumnos, de un cuento electrónico (para ello se utilizará la herramienta digital <i>Storybird</i>) y la lectura del mismo a los compañeros de 5º de Primaria en la biblioteca escolar.
14	
15	
16	
17	
18	

Recursos

Los recursos materiales que se requieren para poner en práctica el proyecto son los siguientes:

- Cuentos “Fantastic Mr. Fox” y “James and the Giant Peach” de Roald Dahl y “Five on a treasure island” y “First Term at Malory Towers” de Enid Blyton
- Ordenador/Tablet
- Papel y bolígrafo
- Lapiceros, pinturas, rotuladores, pegamento
- Póster e imágenes, recortes de periódico, fotografías, etc. para el montaje biográfico
- Tarjetas con imágenes
- Fichas de ejercicios
- Hojas de vocabulario
- Fotocopia de un fragmento del cuento “James and the Giant Peach”
- Póster con expresiones útiles para dar e intercambiar opiniones
- Pizarra
- Papel continuo

- Cartulinas
- Imágenes extraídas del cuento
- Plantilla y rúbrica de coevaluación y diana de evaluación

La utilización de los diversos materiales busca que los alumnos aprendan a trabajar con distintos recursos y técnicas y encuentren las actividades motivadoras.

Los recursos personales se limitan al profesor y al grupo de alumnos.

En cuanto a los espacios, se utilizará el aula ordinaria y la biblioteca escolar.

Organización

La disposición organizacional del aula será en *clusters*, es decir, los alumnos se sentarán en grupos de cuatro, ya que algunas actividades requieren trabajar en grupo o por parejas. El profesor organiza los agrupamientos de forma que sean heterogéneos con el propósito de favorecer la integración y atención a la diversidad, así como las oportunidades de enriquecimiento personal de los alumnos y la enseñanza y aprendizaje entre compañeros. En las actividades grupales el equipo debe elegir un portavoz, que va rotando en cada actividad para que todos los alumnos tengan la oportunidad de hablar en clase usando la segunda lengua.

Actividades

Sesión 1

TAREA 1: Elegir el cuento o novela corta con el que se trabajará en las sucesivas sesiones y que servirá de modelo o guía para la elaboración del suyo.

En esta primera sesión se presentará a los alumnos el tema del proyecto, sus objetivos y la tarea final con la que culmina la propuesta didáctica. Se parte de la idea de la riqueza de la literatura inglesa y sus beneficios y posibilidades en

la enseñanza-aprendizaje del inglés y en el desarrollo de la competencia literaria.

Se comienza la clase mostrando cuatro obras de manera visual (de las que después deberán elegir una) y se activa el conocimiento previo e interés de los alumnos por la literatura inglesa como parte de la cultura de la L2.

Para la realización de la tarea, esto es, la selección por parte de los alumnos de la obra literaria, se llevará a cabo una actividad utilizando la técnica del puzle o rompecabezas (*Jigsaw Puzzle*). Cada uno de los cuatro miembros del equipo se encarga de buscar el tema y argumento de uno de los libros propuestos por la profesora y de anotarlos en una ficha elaborada por ella, en el ordenador o tablet. Para ello se les proporciona la webgrafía adecuada, incluyendo *book trailers*. Tras completar la información en el grupo de expertos, se discute y se acuerda en el grupo original qué obra prefieren leer. El cuento/novela con más votos será aquel con el que trabajará toda la clase a lo largo de las sesiones.

Las obras propuestas por la maestra son cuatro, dos escritas por Roald Dahl y dos de Enid Blyton, Ambos autores son máximos representantes de literatura inglesa para niños.

Las opciones son las siguientes, todas ellas novelas cortas:

- *The famous five - Five on a treasure island* (Enid Blyton)
- *Malory Towers - First Term at Malory Towers* (Enid Blyton)
- *James and the Giant Peach* (Roald Dahl)
- *Fantastic Mr Fox* (Roald Dahl)

La decisión de dejar que sean los alumnos los que escojan el libro que quieren leer toma como base las aportaciones de autores como Collie y Slater (1987), quienes enfatizan la importancia de tener en cuenta los gustos e intereses de los niños a la hora de seleccionar el texto literario. Otro aspecto que se ha considerado es el hecho de que las obras sean las originales.

Los materiales necesarios para la consecución de la tarea son un ordenador o tablet por alumno para la búsqueda de información.

Las sesiones sucesivas están planificadas para la novela corta *Fantastic Mr. Fox*, de Roald Dahl.

Sesión 2

TAREA 2: Reconstruir la biografía del escritor.

En esta segunda sesión se busca que los alumnos conozcan al autor del libro que se va a leer. Para ello se realizará un *biographical montage* (Collie y Slater, 1987), que consiste en montar una biografía ilustrada con imágenes relevantes de la vida del escritor.

Primero, la profesora mostrará las fotografías, imágenes, fechas, recortes de periódico, etc. seleccionados para elaborar el montaje biográfico. Los alumnos, en gran grupo, especulan sobre el significado de los distintos ítems e intentan ordenarlos en el póster.

Después, por grupos (los mismos que en la primera sesión), buscan información en Internet sobre la vida del autor a partir de páginas seleccionadas previamente por la profesora (búsqueda cerrada), concretamente sobre los apartados representados en el póster para comprobar si se han ordenado bien. La profesora establece roles, de manera que cada miembro del grupo se encargará de informarse acerca de una parte de la biografía del escritor (infancia, juventud, vida adulta y obras). Una vez terminada la búsqueda, se pondrán en común a nivel de grupo-clase las conclusiones y se reordenarán los ítems del montaje si es necesario.

Por último, los alumnos escribirán, de forma individual en su ordenador o tablet, la biografía completa del autor. Para ello se les proporcionarán unos textos cortos correspondientes a cada ilustración del póster. Así, uniendo texto con imagen, serán capaces de escribir la biografía.

Sesiones 3 y 4

TAREA 3: Crear un protagonista para una historia que al equipo le gustaría escribir y hacer una descripción de su físico y personalidad.

Tercera sesión

En primer lugar, se repartirá a cada alumno el cuento “Fantastic Mr. Fox”. Se preguntará a los alumnos quién es el protagonista de la historia tan solo mirando la portada. Después se hará una lectura grupal del primer capítulo, en el que se presenta a los tres granjeros. La profesora lee en alto un párrafo (presentación del escenario) y los alumnos leen, también en voz alta, una oración cada uno. Se harán cuatro paradas, una tras la lectura de la profesora y otras tres después de leer la descripción de cada granjero, para dar el significado del vocabulario desconocido.

Una vez que los alumnos han entendido el texto, se realizarán algunas actividades para incidir en las descripciones de los personajes.

La primera actividad consiste en asociar, en grupos de cuatro, una serie de tarjetas con imágenes (un hombre gordo y barrigudo, un pollo asado, un hombre muy alto y delgado, una cara desagradable...) al correspondiente granjero de la historia. Cuando todos los equipos tienen ya la relación personaje-imágenes, a nivel de grupo-clase se construyen frases que describen a los granjeros. Cada grupo guardará la hoja en la que han pegado las imágenes.

La segunda actividad consiste en crear por parejas un nuevo personaje (otro granjero igual de malo que los otros tres): nombre, cómo es (física y psicológicamente), qué granja tiene, qué come. La profesora entregará a los alumnos una ficha con los diferentes puntos que deben rellenar. Se dejarán los últimos minutos de clase para la realización de una coevaluación. Cada pareja intercambiará su redacción con la otra pareja del mismo grupo y comprobará que se han abordado todos los apartados, marcando, a lápiz, con un *tick* la información en la redacción correspondiente a los apartados. Los alumnos también subrayarán los adjetivos que sus compañeros hayan utilizado para

describir a su granjero. Además de esto, al terminar la clase cada pareja entregará su descripción a la profesora, que se la entregará corregida al día siguiente.

Cuarta sesión

Los cinco primeros minutos de la sesión se dedican a la entrega de la redacción y a anotar en la pizarra errores frecuentes y sugerencias.

La siguiente actividad busca trabajar la descripción a partir de la caracterización de dos personajes de otra de las famosas historias de Roald Dahl, *James and the giant peach*. Estos personajes en cuestión son las horribles tías de James, que son descritas así:

Aunt Sponge was enormously fat and very short. She had small piggy eyes, a sunken mouth, and one of those white flabby faces that looked exactly as though it had been boiled. She was like a great white soggy overboiled cabbage. Aunt Spiker, on the other hand, was lean and tall and bony, and she wore steel-rimmed spectacles that fixed onto the end of her nose with a clip. She had a screeching voice and long wet narrow lips, and whenever she got angry or excited, little flecks of spit would come shooting out of her mouth as she talked (Dahl, 1961, p. 2).

Se les proporciona un fragmento a cada alumno para que lo vayan leyendo en bajo al tiempo que la profesora lo lee en voz alta. Dado que las descripciones contienen un gran número de palabras probablemente desconocidas por los estudiantes, se les mostrará el significado de las palabras nuevas (e.g., *sunken, flabby, boiled, cabbage, lean, narrow*, etc.) a través de imágenes que se proyectarán en la pizarra digital. Las tías Sponge y Spiker son presentadas con varios símiles y metáforas, empezando por su propio nombre (“esponja” y “estaca”). Por contexto, deberán adivinar el significado de las expresiones que caracterizan a cada tía. La actividad se realizará con el grupo-clase, sacando los significados entre todos. Además, se incidirá en los verbos utilizados para describir a una persona (*was, had, looked...*).

Con las tres actividades planteadas hasta el momento los alumnos aprenden un repertorio variado de adjetivos y expresiones que permiten describir a una

persona. La última media hora de clase se dedicará a la realización de la tarea final. La profesora les explicará los pasos para llevarla a cabo. Primero, los cuatro miembros del grupo decidirán quién será el protagonista de su historia (un niño, una niña, un animal, un ser fantástico, etc.). Una vez hecho esto, deberán crear una red de palabras/expresiones que sirvan para describirlo (como se hizo en la primera actividad: relacionar personaje-imagen) y, por último, elaborarán el texto descriptivo. Para que sea un trabajo de equipo, la profesora establecerá roles para cada miembro, que irán rotando en las distintas sesiones que impliquen trabajo cooperativo. Así, tendremos cuatro roles²:

- El recopilador de palabras: anotará las palabras que se les vayan ocurriendo para caracterizar al personaje.
- El moderador: equilibrará los turnos de palabra para garantizar que todos los miembros participen y controlará que se use la lengua meta.
- El escritor: se encargará de redactar el texto con las ideas de todos.
- El revisor y buscador de palabras: buscará en el diccionario aquellas palabras que no sepan y revisará la redacción final.

La profesora se llevará las redacciones de todos los grupos para entregárselas en la clase siguiente con las correspondientes anotaciones.

² Siguiendo a Cassany (2009) y Kagan (2009), la asignación de roles a cada alumno marca la diferencia entre grupo y equipo. Un equipo puede definirse como un grupo heterogéneo en el que cada integrante desempeña un rol, una función individual dentro del colectivo. Un equipo de aprendizaje es la herramienta clave del aprendizaje cooperativo, que se caracteriza por la interdependencia positiva, esto es, la consecución de la meta (compartida por todo el equipo) es posible a partir del trabajo y responsabilidad de cada miembro. Kagan (2009) hace referencia a cuatro principios básicos del aprendizaje cooperativo (PIES): *Positive Interdependence, Individual Accountability, Equal Participation and Simultaneous Interaction*. Según este autor, los roles son fundamentales para establecer un trabajo cooperativo en el aula. Estos deben atribuirse de forma rotativa y temporal para que el aprendizaje de todos los alumnos sea efectivo.

Sesión 5

TAREA 4: Discutir con un compañero, utilizando el inglés, la continuación de la historia a partir del planteamiento, leído y conocido, de la misma. Cada miembro de la pareja debe intentar convencer al otro de que su predicción es la más plausible.

En primer lugar la profesora entregará a cada grupo su redacción corregida. Posteriormente se hará una lectura individual del segundo capítulo. La profesora presentará previamente el capítulo: conocemos al protagonista (Mr. Fox) y su familia y su relación con los granjeros. Una vez leído el capítulo, cada alumno tiene que responder unas preguntas generales sobre el mismo. La mayoría implica reformular el enunciado. Cuando todos las tengan respondidas se pondrán en común para asegurarnos de que se ha entendido el sentido general del texto. Se pueden plantear preguntas del tipo:

Where did Mr. Fox and his family live?

What did Mr. Fox do every evening?

What did the farmers want to do?

Did the farmers know where the fox lived?

La siguiente actividad es también individual; se trata de una actividad de predicción. Los alumnos tienen que predecir qué pasará a continuación. Se les darán cuatro opciones (a, b, c, d) para que elijan la que crean que más se aproxima a lo que sucederá después. Una vez hecho esto, deberán ampliar la opción escogida con un par de líneas más. Cuando todos hayan pensado una posible continuación de la historia, que se corresponde con el comienzo del nudo, realizarán por parejas la tarea final de la sesión, la discusión oral. Para su realización, se apoyarán en un conjunto de expresiones útiles para la expresión e intercambio de opiniones (recogidas en un póster) que la profesora habrá explicado y pegado previamente en la pared.

En los últimos 5 minutos de clase se entregará a los alumnos una *worksheet* con actividades de comprensión lectora: verdadero/falso y *Jumbled events* (Collie y Slater, 1987, p. 46), así como de una lista de vocabulario esencial para entender el capítulo que tendrán que leer en casa (capítulo 3).

Sesiones 6 y 7

TAREA 5: Escribir en estilo narrativo haciendo uso del tiempo pasado un suceso que implique al protagonista de la historia que cada equipo creó en una sesión anterior.

Sexta sesión

Los primeros minutos se dedican al comentario del capítulo leído en casa, dando la oportunidad a los alumnos de decir si sus predicciones fueron correctas, y a corregir la *worksheet* que se había mandado hacer de tarea para casa. Se hará una evaluación por pares, consistente en intercambiar la *worksheet* y que cada uno corrija la del compañero. La corrección de los ejercicios se hará en alto en gran grupo y lo que tiene que hacer cada alumno es evaluar la tarea de su compañero.

En esta sesión se hará la lectura del capítulo 4. Empieza la profesora a leer en alto, despacio y pronunciando bien, y los alumnos tienen que seguir la lectura. Antes de empezar se les avisa de que en algún momento se les mandará leer de forma salteada y tendrán que parar cuando se les diga “*stop*”. Se harán paradas durante la lectura para resumir lo leído hasta el momento. Se enfatizará la idea de que no es necesario entender cada palabra para comprender el fragmento; los significados se extraerán por contexto.

Tras la lectura, se explicará que en ese capítulo concreto hemos visto narración y diálogo. Se les preguntará entre qué personajes se ha establecido diálogo, a lo que deberán responder que se da entre Mr. Fox y su mujer e hijos. Los animales están personificados, como es habitual en los cuentos y fábulas. En este punto se comentarán y se escucharán las aportaciones de los alumnos respecto a cuentos, fábulas, etc. que conozcan que tengan por protagonistas a animales (*The ugly duckling*, *Puss in boots*, *The vain little mouse*, *The tortoise and the hare*, *The ant and the grasshopper*...).

Después de esto se guiará el comentario hacia los tiempos verbales utilizados en el capítulo. Entre todos se llegará a la conclusión de que la narración está en pasado y en los diálogos hay verbos tanto en presente como en futuro. Este

fragmento nos sirve de modelo para escribir nuestra propia historia. Se usa variedad de tiempos verbales, sobre todo el pasado en la narración. Por eso es importante aprender la regla de formación de verbos regulares y una lista de verbos irregulares. En este capítulo y a lo largo del cuento podrán observarse muchos ejemplos de verbos en tiempo pasado.

En la última parte de la clase se realizará una actividad para repasar el *past simple*. De forma individual, los alumnos deberán subrayar los verbos en pasado que vean. Se les pedirá reconocer los verbos regulares, los más sencillos por su terminación en -ed. Posteriormente se recopilarán los verbos encontrados. Cada alumno dirá uno, en orden de aparición en el texto.

Séptima sesión

En esta sesión se desarrollará, en un primer momento, la etapa del modelado en la enseñanza de escritura. La profesora escribirá en la pizarra un breve fragmento en estilo narrativo utilizando verbos en pasado sobre algo que le ocurrirá a la familia de Mr. Fox (inventado por ella). La técnica empleada se denomina *modeled writing* o modelado porque la profesora es el modelo sobre cómo debe abordarse la escritura de un texto. Hace explícito el proceso que sigue para escribir el fragmento, explicando qué hace y cómo lo hace.

Después es el turno de los alumnos de escribir su propia historia. En la cuarta sesión inventaron al protagonista de su cuento. En esta clase deberán pensar qué otros personajes quieren introducir y redactar algún acontecimiento que afecte a los personajes. Se mantienen los roles establecidos en la cuarta sesión, aunque cada alumno desempeñará un papel distinto al que tuvo en la anterior clase.

Se dejará un tiempo al final de la clase para que cada grupo lea al resto su texto narrativo.

Sesión 8

TAREA 6: Completar el resumen de un capítulo.

En esta clase se realizará la lectura de cuatro capítulos (5, 6, 7, y 8) utilizando la técnica *Jigsaw Reading*. Se trabajará, por tanto, en grupo. A cada miembro del grupo se le mandará leer uno de los capítulos señalados más arriba. En un primer momento solo deberán leerlo despacio, para lo que dispondrán de la ayuda de la profesora y del diccionario. Pasado el tiempo que se dejará para la lectura del capítulo, a cada miembro del grupo se le asignará el número del capítulo que le haya tocado leer, de manera que todos los números 5 deberán reunirse en el grupo de expertos y lo mismo con los números 6, 7 y 8. Los expertos deberán completar juntos un resumen de su capítulo (*Summaries with gaps*, Collie y Slater, 1987, p. 42). Deberán ponerse de acuerdo en las palabras más adecuadas para rellenar los espacios en blanco del resumen y todos los miembros del grupo tendrán que completar su hoja individual. En el grupo de expertos podrán poner en común impresiones de la lectura y recopilar el significado de palabras desconocidas.

Después de esto, deberán volver a su grupo de origen para contar a sus compañeros de qué trata cada capítulo. Con esta actividad los alumnos conocen lo que ocurre en cada uno de los cuatro capítulos, habiendo leído y trabajado solamente uno.

Sesión 9

TAREA 7: Escribir un diálogo entre dos personajes.

Se empezará la sesión con una actividad de lectura en voz alta. El capítulo 9 se compone de diálogo y apenas narración, por lo que la profesora llevará preparada a clase una hoja para cada alumno en la que aparezcan solamente los diálogos. Primero la profesora leerá todas las intervenciones poniendo especial cuidado en la entonación, ritmo y mímica que dan énfasis a lo que se dice. Tras la lectura, los alumnos, de forma individual, deberán indicar con un guión las intervenciones y escribir a la izquierda el personaje que habla en

cada momento. Cuando hayan acabado se les preguntará qué verbos utiliza el autor para indicar la intervención de un personaje en el diálogo (*asked, said, told...*).

El capítulo es un buen modelo para la escritura de diálogos en un cuento o novela. Para su práctica en clase se hará, desde la etapa de escritura compartida (*shared writing*), un diálogo entre Mr. Fox y Mrs. Fox a partir de una imagen de la película basada en el libro en la que aparecen ambos personajes. Esta imagen se pegará en la pizarra para que todos la vean. La profesora es la que escribe el diálogo en la pizarra (sencillo), haciendo su pensamiento visible a los alumnos, y para ello cuenta con las aportaciones de los alumnos.

Se dejará el último cuarto de hora de clase para que, por parejas, los alumnos creen un diálogo corto entre dos personajes de su historia. Puesto que hay una historia por equipo (de cuatro miembros), cada equipo deberá tener al finalizar la sesión dos diálogos diferentes entre los personajes que inventaron.

Sesión 10

TAREA 8: Ordenar una secuencia de eventos de la historia.

La primera parte de la clase se dedicará a la corrección de los diálogos. Una pareja de cada grupo leerá y buscará los fallos, si los hay, en el diálogo escrito por la otra pareja del mismo grupo. Una vez hecho esto el grupo decidirá qué diálogo van a representar a sus compañeros (role-play).

Posteriormente, se trabajará el capítulo 10 de la novela con una actividad de reconstrucción, esto es, en vez de leerlo, se da a los alumnos los fragmentos sueltos y los tienen que poner en orden, pegándolos. La profesora hace una selección de los fragmentos más significativos; el primero ya se les da para facilitar la tarea. Al reconstruir el capítulo, se van fijando en las estructuras, palabras y su significado y en el sentido global del texto. Se trata de una actividad individual. Después se leerá en alto entre todos y se resumirá brevemente de forma oral, también a nivel de grupo-clase, el capítulo.

Sesión 11

TAREA 9: Escribir en grupo un capítulo del libro a partir de imágenes, sin haberlo leído previamente.

En los primeros minutos de clase la profesora explicará brevemente de qué trata el capítulo 12 (se salta el capítulo 11). En él Mr. Fox y sus hijos se encuentran con Badger y su hijo pequeño, quienes le cuentan la situación en la que se hallan él y su familia, así como las familias de Mole, Rabbit y Weasel. Todos están hambrientos y no pueden salir al exterior porque hay hombres armados por toda la colina y el pueblo y medio bosque ha desaparecido por la acción brutal de los granjeros. Mr. Fox y su familia comparten su comida con sus amigos y estos le ayudan a seguir cavando.

En clase se trabajarán los capítulos 13 y 15 (*Bunce's Giant Storehouse* y *Bean's Secret Cider Cellar*). Se abordarán de manera distinta. Para el capítulo 13 se tendrán en consideración las aportaciones de Duff y Maley (1990) para trabajar capítulos de una novela. Se extraerán el párrafo de apertura y el de cierre del capítulo y algunas frases clave de cada página y se entregará a cada alumno una fotocopia. Primero se leerán las frases seleccionadas en alto y seguidamente la profesora irá leyendo cada frase y los alumnos irán haciendo sugerencias sobre lo que está pasando. Finalmente, se les revelará lo que ocurre realmente en el capítulo y se comprobará si los alumnos estaban en lo cierto.

Here, the students are in a sense skimming through a longer text which they may later read on their own. [...] the interest aroused is usually great and that, by the end of the activity, the students actually want to read the whole text. This eagerness to know what happens is not easily aroused when students are simply asked to plod through the text page by page (Duff y Maley, 1990, p. 52-53)

El capítulo 15 se trabajará con imágenes (variación de la actividad *Picture stories*, Duff y Maley, 1990) y se corresponde con la tarea final de la sesión. Se trata de que los alumnos, en grupos de cuatro y con los roles ya establecidos en las primeras sesiones, escriban en un par de párrafos el capítulo a partir de

las imágenes que aparecen en el mismo. Se les proporcionarán ayudas y pistas, como comentar primero a nivel de grupo-clase de que tratará el capítulo leyendo sólo el título. También se les dará una hoja con vocabulario de las imágenes que les será útil para escribir el capítulo. Las posibles palabras y expresiones a utilizar se explicarán antes de comenzar la actividad en sí. Además, se hará un repaso general de los verbos que pueden usar para narrar y describir la situación y establecer posibles diálogos.

Al final de la clase la profesora recogerá las redacciones de los grupos y pedirá a los alumnos que lean el capítulo 15 como tarea para casa para poder, al día siguiente, comentar si el capítulo creado por ellos se aproximaba al original.

Sesión 12

TAREA 10: Debatir el final de la historia *Fantastic Mr. Fox* e inventar, por grupos, una frase significativa que cierre la novela.

Los primeros minutos de clase se dedicarán al comentario grupal del capítulo 15 (deberes de la sesión anterior).

Antes de pasar a la tarea final se realizará una actividad para recordar la obra y sus aspectos más característicos y activar la memoria y conocimientos de los alumnos sobre cómo estructurar un cuento o novela corta. De esta forma, se dividirán en un gran póster hecho con papel continuo tres partes claras de la estructura clásica del libro: planteamiento, nudo y desenlace. En cada sección se escribirá y pegará información y recortes clave de esa parte. Dado que el desenlace de la historia aún no se ha leído, los alumnos elaborarán las partes de planteamiento y nudo. Por ejemplo, pegar imágenes que describan a los granjeros, a la familia de zorros y al paisaje, y escribir la acción que desencadena la acción, el tiroteo (planteamiento); pegar cartulinas numeradas con los sucesivos acontecimientos que ocurren en el nudo (las palas, excavadoras y la persecución y el plan de Mr. Fox y el hallazgo de las granjas). La mitad de la clase se centrará en el planteamiento y la otra mitad en el nudo.

A cada equipo se le encomendará una tarea y se les proporcionarán los materiales necesarios para desarrollarla.

Después de esta actividad se llevará a cabo la discusión oral entre toda la clase, con la profesora actuando como mediadora, sobre cómo acabará la historia: qué pasará con Mr. Fox y su familia, sus amigos, qué harán los granjeros, etc. Se llegará a un acuerdo con aquello que sea más plausible. Después se leerán unos fragmentos del final de la novela previamente seleccionados por la profesora para conocer el final real de la historia.

Se dejarán unos minutos para que cada grupo de alumnos piense y escriba en un trozo de papel una frase que sirva para terminar la novela. La profesora las leerá y escribirá en la pizarra con las correcciones oportunas, sugiriendo también otras posibles formas de acabar un libro. A continuación, se terminará el póster, añadiendo el desenlace del libro. Cada equipo de 4 se encargará de una cosa: pegar la imagen del banquete y ponerle un título; escribir los comensales; escribir los alimentos; pegar los papelitos de los distintos grupos con la frase final del libro, y escribir la frase de Dahl que cierra la historia.

Sesiones 13-18

TAREA FINAL: Creación, en grupos de cuatro alumnos, de un cuento electrónico (para ello se utilizará la herramienta digital *Storybird*) y la lectura del mismo a los compañeros de 5º de Primaria en la biblioteca escolar.

Sesión 13

En esta clase se presenta a los alumnos la herramienta *Storybird*, que permite crear *ebooks* y compartirlos en la red. Primero se les enseñará cómo es la página. La profesora habrá creado previamente una cuenta TEACHER/CLASS, que le permite crear cuentas para los alumnos. Cada alumno entra desde un ordenador o tablet y la profesora proyecta su pantalla para que todos puedan ver los pasos para la utilización de la herramienta.

El mecanismo es sencillo. Primero se elige un diseño, es decir, *Storybird* ofrece muchas imágenes de distintos temas para crear un cuento o novela, un libro ilustrado o un poemario. Después se elige el formato en el que se quiere escribir (*picture books*, *longform* o *poetry*) y finalmente se comienza a escribir, arrastrando las imágenes que se quiera. Una vez terminada la historia, podrán guardarla en privado o publicarla en su librería. La profesora, desde su cuenta, puede incorporar todas las historias al blog del profesor y así los padres, otros profesores y alumnos pueden acceder a los textos.

En esta clase los alumnos podrán experimentar con la aplicación buscando imágenes para su tema de la historia. En sesiones anteriores ya habían pensado un tema y se había trabajado con el protagonista y otros personajes de la historia. Por tanto, es el momento de explorar las opciones artísticas para las diferentes temáticas y seguir en la misma línea o cambiar el tema de la historia.

En conclusión, esta sesión se dedicará a conocer la aplicación y empezar a experimentar con ella, y a organizar el trabajo de las sucesivas sesiones. En las sesiones 14, 15 y 16 los alumnos, en equipo, escribirán su propia historia. Cada día se trabajará un capítulo, haciendo un total de tres capítulos correspondientes al planteamiento, nudo y desenlace del cuento. Se les entregará al final de la clase la rúbrica que se utilizará para evaluar su cuento y se leerá en alto para comprobar que se entiende. De esta forma, los alumnos ya saben antes de empezar a trabajar lo que se va a valorar.

Sesión 14

Al terminar la clase los alumnos habrán escrito el primer capítulo de su cuento.

En un primer momento, la profesora escribirá el planteamiento de su propia historia, haciendo explícitos todos los pasos que sigue para escribir (etapa del modelado). De este modo, los alumnos podrán observar cómo se usa *Storybird* y recordar las reglas y estructuras para describir, narrar y establecer diálogos entre personajes. Se les recordará que el primer capítulo del cuento se corresponde con el planteamiento.

Después se dejará trabajar a los alumnos en su capítulo. Los equipos se mantienen y a cada miembro se le asigna uno de los roles ya establecidos en la sesión 4 (el recopilador de palabras, el moderador, el escritor y el revisor y buscador de palabras). La profesora ayudará a cada grupo en la medida en que lo necesiten y observará que todos estén trabajando y cumpliendo cada uno su función.

En el último cuarto de hora de clase todos los equipos se cambiarán de sitio, ocupando la mesa del equipo que tienen al lado. Todos girarán en el sentido de las agujas del reloj, de manera que el espacio de trabajo de un equipo sea ocupado por otro. Lo que se busca con esto es que cada equipo vea el trabajo realizado por otros compañeros para coger ideas que les puedan servir para su propio cuento y, por otro lado, para dar *feedback* al otro equipo. La profesora colocará en el sitio de cada equipo una plantilla para la realización de la coevaluación.

Una vez terminada la clase, la profesora leerá los capítulos de todos los grupos para ver hasta qué punto son veraces las impresiones recogidas en la hoja de *feedback* y para dedicar un tiempo al día siguiente a cada equipo para mejorar el capítulo.

Sesión 15

Esta sesión se dedicará a la escritura del segundo capítulo, correspondiente al nudo de la historia. Para ello los alumnos revisarán su carpeta de trabajo con las actividades de clase realizadas hasta el momento, pues les facilitará mucho la tarea.

Se llevará a cabo una escritura guiada. Esto es, la profesora guiará la escritura, apuntando en la pizarra nada más empezar los puntos que deben abordarse para narrar el nudo del cuento. Los alumnos también contribuyen en esta tarea. El póster elaborado dos clases antes también puede utilizarse para recordar la estructura de un cuento y los sucesos que se desarrollan en el nudo, a partir de un problema o conflicto del protagonista.

Mientras los alumnos trabajan en el segundo capítulo, la profesora se irá pasando por los distintos grupos para hablar del *feedback* de su primer capítulo

hecho en la clase anterior y sugerir cambios o mejoras. Los alumnos y la profesora corregirán también, juntos, los errores ortográficos que puedan haber cometido.

Sesión 16

En esta clase los alumnos terminarán de escribir su cuento. Es el momento de escribir el desenlace de la historia. Se hará una escritura independiente, aunque los alumnos seguirán contando con la ayuda de la maestra cuando lo necesiten. Cada equipo podrá inventar el final que quiera para sus personajes pero se les recordará que tienen que escribir una frase que cierre el cuento, tal como se hizo en la sesión 12.

Sesión 17

Esta sesión se dedicará a revisar el cuento completo, corrigiendo y cambiando aquello que se pueda mejorar.

Primero, cada equipo revisará su propio trabajo. Todos los integrantes, desde su ordenador, deben leer el cuento y aportar ideas para mejorarlo. La profesora les ayudará en este proceso, proporcionando una atención individualizada a cada equipo.

En segundo lugar, los alumnos evaluarán el trabajo de otro equipo y para ello utilizarán la rúbrica que la profesora les entregó en la sesión 13. Se le dirá a cada equipo qué cuento de otro equipo tiene que leer y evaluar. La profesora recogerá las rúbricas; hay tantas rúbricas como equipos.

Los últimos minutos de clase se dedicarán a preparar la presentación y lectura del libro que hará cada equipo en la siguiente clase. La profesora establecerá los turnos de exposición y los integrantes de cada equipo deberán decidir lo que hará cada uno: presentar el libro, leer un capítulo, leer las intervenciones del protagonista, etc. para practicar su parte en casa. También se les dirán los aspectos que se tendrán en cuenta para valorar su presentación.

Sesión 18

La última sesión del proyecto consiste en la presentación y lectura del libro escrito por cada grupo a los alumnos de 5º en el espacio de la biblioteca escolar. Así, en el Día del Libro, los alumnos de sexto curso actuarán como cuentacuentos de obras literarias creadas por ellos mismos.

Esta sesión es un poco más larga que las anteriores. Antes de ir a la biblioteca, se dejará un tiempo a los alumnos para ensayar su actuación. La biblioteca estará ambientada para la ocasión y tras la lectura de los cuentos los profesores y los alumnos de 5º podrán comentar lo que más les ha gustado de cada historia, cuál les ha parecido más original, etc. Los cuentos se dejarán en la biblioteca escolar para la lectura y disfrute de cualquier miembro de la comunidad educativa. Se anunciarán con un cartel llamativo que invite a su lectura.

Una vez terminada la actividad se volverá al aula, donde los alumnos podrán comentar libremente si les ha gustado la experiencia, cómo se han sentido, etc. También se aprovecharán los últimos minutos para realizar una evaluación del trabajo grupal. Se hará con una diana de evaluación, elaborada por la profesora para tal propósito. Esta técnica consiste en dar una puntuación del 1 al 4 a una serie de ítems poniendo cruces en las intersecciones correspondientes a cada ítem y uniendo todas esas cruces, obteniendo finalmente un polígono que pueden colorear. Cuanto mayor es el área del polígono, más alta es la puntuación. Los alumnos echarán un vistazo al resultado de su coevaluación y luego entregarán todas las dianas a la profesora.

Evaluación

La evaluación del proyecto se hará a través de una evaluación continua en la que participarán el profesor y los alumnos.

Puesto que la evaluación es continua, se irá realizando desde el principio de la secuencia didáctica, durante su realización y al final del proceso. Por un lado, se evaluará el trabajo diario, valorando la tarea de cada sesión y el desarrollo

de las actividades que conducen al desempeño de cada tarea. Para ello, serán necesarios la observación del día a día y el seguimiento de la carpeta de trabajo de los alumnos. Por otro lado, se evaluarán los contenidos actitudinales y el trabajo grupal. Por último, se hará la evaluación del cuento electrónico y de la presentación del mismo a los compañeros.

En cuanto al cómo evaluar, se hará uso de diferentes modalidades e instrumentos de evaluación, que se describen a continuación.

La **evaluación del proceso** (30% de la nota final) es realizada por la profesora a través de una *check-list* o plantilla de evaluación al terminar cada sesión. Dicha evaluación engloba el trabajo de los alumnos en el día a día, su desempeño en cada actividad y tarea y su actitud y disposición frente al trabajo, la cooperación con los miembros del equipo, etc. Para llevar a cabo esta evaluación se contará con los alumnos, pues participarán en la corrección de actividades de otros compañeros, dándose así una coevaluación.

Para la **evaluación de la tarea final**, esto es, del cuento electrónico (50 % de la nota) y de la presentación del mismo en la biblioteca el Día del Libro (15%), se utilizarán dos rúbricas. Los alumnos conocerán los ítems que se evalúan antes de ponerse con la tarea. Cada cuento recibirá dos puntuaciones, una de la profesora (con un peso del 70%) y otra de otro equipo (con un peso del 30%). Cada equipo de alumnos rellena una rúbrica para valorar el cuento de otro equipo. Hay, por tanto, una evaluación entre compañeros.

En cuanto a la evaluación de la presentación y lectura del cuento, la realizará la profesora utilizando de nuevo la rúbrica como instrumento.

Por último, cabe destacar la **autoevaluación y evaluación del grupo**. Un 5% de la calificación del proyecto se les dará a todos los alumnos con solo rellenar una diana de evaluación en la que deberán indicar, tras una reflexión individual, la puntuación que creen que merece una serie de ítems referidos a su propio trabajo y al trabajo grupal (esfuerzo, implicación, cooperación...).

IV. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, puede decirse que mediante este trabajo se ha profundizado en la literatura inglesa como recurso para aprender la segunda lengua y se han mostrado sus posibilidades didácticas a través de una propuesta concreta para trabajar en el aula de Primaria.

Tras la revisión de las aportaciones de los expertos en el tema, podemos señalar que es posible y beneficioso enseñar inglés a través de materiales que van más allá del libro de texto. En el caso de la literatura en el aula de segundas lenguas, esta posee múltiples ventajas pues, además de contribuir al desarrollo propiamente lingüístico, favorece el enriquecimiento cultural y el desarrollo personal.

En mi proyecto he querido integrar la enseñanza y aprendizaje del idioma y de la literatura, recurriendo para ello a un enfoque educativo concreto: el enfoque por tareas. Es una forma de enseñar diferente a la metodología común que se usa en las clases. Me pareció el método más adecuado para lograr el aprendizaje significativo de los alumnos, ya que pone el acento en el uso de la lengua para la adquisición de la misma.

La realización de la propuesta didáctica conlleva gran planificación, organización y esfuerzo, dado que tiene en cuenta, por un lado, el material literario (su selección, la especificación de los objetivos y contenidos literarios y de actividades que reflejen las posibilidades didácticas del texto narrativo, etc.) y, por otro, la programación de acuerdo al enfoque por tareas (establecimiento de la tarea final y de tareas posibilitadoras, contemplación de tareas de apoyo lingüístico y de tareas de comunicación, etc.). A pesar del trabajo que puede suponer para el docente la programación de dicha propuesta, considero que un profesor realmente motivado y deseoso de conseguir una enseñanza de calidad debe implicarse en lo que hace, investigar y dedicar tiempo a diseñar una programación que resulte en el aprendizaje del alumnado.

En cuanto a la propuesta didáctica presentada en este trabajo, creo que es viable y completa en el sentido de que engloba diversos aprendizajes: el desarrollo de todas las destrezas lingüísticas a través de su uso en actividades y tareas realistas y significativas, el conocimiento de la literatura y acerca de la

literatura (inglesa) y el trabajo cooperativo. Señalo que la realización de la propuesta es posible porque, aunque no he podido implementarla completa en mi centro de prácticas, tuve la oportunidad de poner en práctica una de las sesiones (sesión 6) en sexto curso de Primaria y el resultado fue muy positivo. Esta sesión conectaba perfectamente con los contenidos que estábamos estudiando en la unidad del libro de inglés (los verbos regulares en pasado). Por eso, me pareció oportuno introducirla para repasar la lección de gramática a través de material auténtico como lo es la literatura. Como ya se ha señalado en las primeras páginas de este trabajo, el objetivo radica en aprender inglés a través de material literario, promover en el alumnado la competencia lingüística y literaria y el acceso a una parte de la cultura inglesa, así como aumentar en los estudiantes el interés y motivación hacia el aprendizaje del inglés y de la literatura.

La sesión se ajustó bien a la temporalización. Destaco que al programar las actividades había contado con posibles interrupciones que pudiesen hacer los alumnos a lo largo de la lectura pero no fue así. Los alumnos siguieron bien las indicaciones dadas al principio y entre todos fuimos capaces de sacar el significado del capítulo y de las distintas partes en que lo dividí a partir del contexto. Además, los alumnos no se perdieron ni una sola vez en la lectura grupal del fragmento literario. Hay que señalar también que trabajaron de forma eficaz en la actividad de identificación de los verbos.

En conclusión, destaco que trabajar con el capítulo de esta obra representativa de literatura británica ha favorecido, entre otras cosas, el aprendizaje de los alumnos del uso de los tiempos verbales, al ofrecer un modelo de lengua en contexto. Es, por tanto, un material auténtico que estimula la adquisición de la segunda lengua. Asimismo, he observado que con el uso de un material más allá del libro de texto se ha conseguido aumentar el interés y motivación de los alumnos en el desarrollo de la actividad en el aula. Los alumnos estuvieron muy atentos, mostraron interés por el libro, participaron activamente y realizaron un buen ejercicio de comprensión de la lectura.

Teniendo en cuenta todo esto, podemos decir que trabajar el inglés utilizando otros materiales distintos al libro de texto y con una metodología comunicativa es factible y beneficioso.

V. BIBLIOGRAFÍA

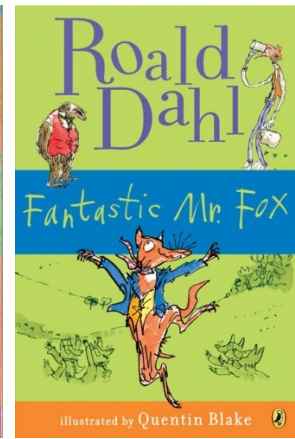
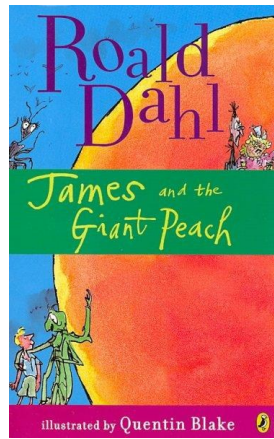
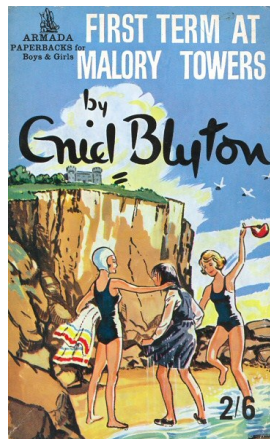
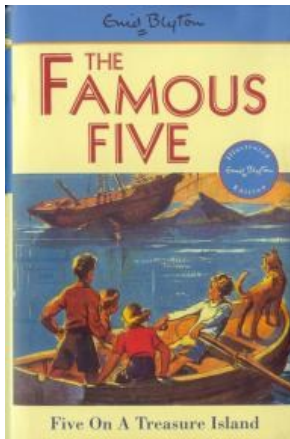
- Albaladejo, M.D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *Revista de didáctica ELE*, 5, 1-51.
- Alonso Belmonte, I., & Fernández Agüero, M. (2003). Literature at the Core of EFL Lessons: a Practical Proposal. En R. Varela Méndez (coord.), *All About Teaching English: a Course for Teachers of English (Pre-School through Secondary)* (pp.319-337). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Butler, I. (2006). *Integrating language and literature in English studies: a case study of the English 100 course at the university of North West* (Tesis). University of South Africa.
- Candlin, C.N. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 33-53. Recuperado el 5 de diciembre de 2015 de: DIALNET, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126204>
- Carter, R. y Long, M. (1991). *Teaching Literature*. Harlow: Longman.
- Cassany, D. (2009). La cooperación en ELE: De la teoría a la práctica. *TINKUY* (11), 7-29.
- Collie, J. y Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dahl, R. (1961). *James and the Giant Peach*. Londres: Puffin Books.
- Dahl, R. (1970). *Fantastic Mr. Fox*. Londres: Puffin Books.
- Diccionario de términos clave de ELE (1997-2016) [Diccionario ELE]. Centro Virtual Cervantes. *Enfoque por tareas*. Recuperado el 21 de febrero de 2016 de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm
- Duff, A. y Maley, A. (1990). *Literature*. Oxford: Oxford University Press.

- Estaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90. Recuperado el 5 de diciembre de 2015 de: DIALNET, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126203>
- Estaire, S. (2007). La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas. *Tareas EPA, FAEA-DGA*. Recuperado el 20 de febrero de 2016 de: <http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf>
- Kagan, S. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. Kagan Publishing.
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching: a guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MECD (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Samuda, V. y Bygate, M. (2008). *Tasks in Second Language Learning*. Houndmills (Basingstoke): Palgrave MacMillan.
- Sanz González, F. (1995). La literatura en la clase de lengua extranjera: ¿una presencia incómoda? *Didáctica*, 7, 119-132. Madrid: Servicio de Publicaciones UCM.
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Antologías didácticas*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 21 de febrero de 2016 de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon03.htm

VI. ANEXOS

Anexo 1

TAREA 1: Elegir el cuento o novela corta con el que se trabajará en las sucesivas sesiones y que servirá de modelo o guía para la elaboración del suyo.



Title
Plot

Web sites:

Five on a treasure island:

- <http://www.enidblyton.net/famous-five/five-on-a-treasure-island.html>
- <https://praagz.wordpress.com/2012/07/16/the-famous-five-five-on-a-treasure-island-summary/>

First Term at Malory Towers:

- <http://www.enidblyton.net/malory-towers/first-term-at-malory-towers.html>
- <http://www.indianmomsconnect.com/2015/07/27/book-review-first-term-malory-towers-enid-blyton/>

James and the Giant Peach:

- <http://www.gradesaver.com/james-and-the-giant-peach/study-guide/summary>
- <http://www.bookrags.com/studyguide-james-and-the-giant-peach/#gsc.tab=0>

Fantastic Mr Fox:

- <http://www.kidzworld.com/article/22380-fantastic-mr-fox-book-review>
- <http://allreaders.com/book-review-summary/the-fantastic-mr-fox-21726>

Book trailers:

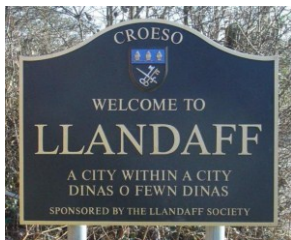
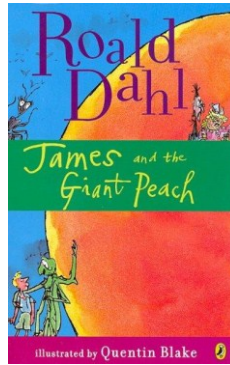
Five on a treasure island <https://www.youtube.com/watch?v=pwgLAMuTrNY>

James and the Giant Peach
<https://www.youtube.com/watch?v=QQffw9K9x9Y>

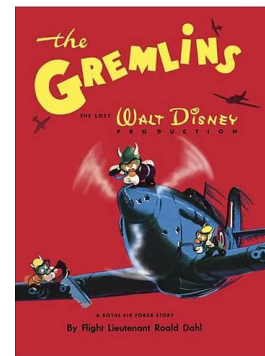
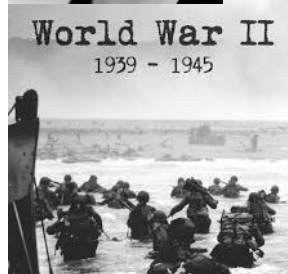
Fantastic Mr Fox <https://www.youtube.com/watch?v=x4ScqjjRpzg>

ROALD DAHL'S PICTORIAL BIOGRAPHY

23rd November 1990



13th September 1916



Web sites:

Childhood:

<http://www.roalddahl.com/roald-dahl/timeline/1910s/13th-september-1916>

<http://www.biography.com/people/roald-dahl-9264648>

<http://www.paperbackswap.com/Roald-Dahl/author/>

Youth and Adulthood:

<http://www.biography.com/people/roald-dahl-9264648>

<http://www.notablebiographies.com/Co-Da/Dahl-Roald.html>

<http://www.paperbackswap.com/Roald-Dahl/author/>

Literary work:

<http://www.biography.com/people/roald-dahl-9264648>

<http://www.paperbackswap.com/Roald-Dahl/author/>

Roald Dahl was born in Llandaff (South Wales) the 13th of September, 1916.

In 1943, Dahl wrote *The Gremlins*, his first children's story, for Walt Disney.

When Dahl was a child and teenager, he spent the summer holidays with his mother's family in their native Norway.

He wrote his second story for children, *James and the Giant Peach*, in 1961. This was the beginning of his career as a children's writer.

Apart from children's stories and poetry, Dahl also wrote books for adults, a play and film and television scripts. He is best known as the author of *Charlie and the Chocolate Factory* (1964).

When he was 8 years old, he and some friends played a practical joke on the owner of the local sweet shop. They were punished by the school principal and Dahl's mother moved her son to St. Peter's Boarding School.

In 1953, Dahl married Patricia Neal, the Hollywood actress. Their marriage lasted for 30 years and they had 5 children. After his divorce, he married Felicity Ann Crosland.

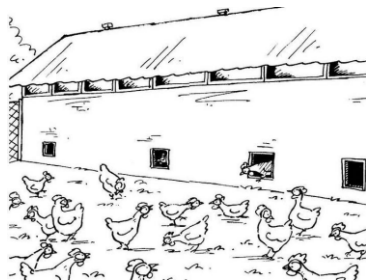
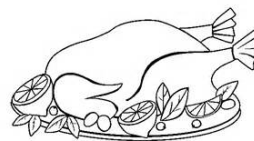
In 1939, he joined the Royal Air Force, serving as a fighter pilot during World War II (1939–45).

Roald Dahl died in Oxford, England, the 23rd of November, 1990. The anniversary of his birthday the 13th of September is celebrated as "Roald Dahl Day" in Africa, the UK, and Latin America.

TAREA 3: Crear un protagonista para una historia que al equipo le gustaría escribir y hacer una descripción de su físico y personalidad.

Trabajo de las descripciones: asociación imagen-granjero.

Boggis	Bunce	Bean
--------	-------	------



Create your own farmer:

Name:

What does he look like?

-
-
-
...

What is he like?

-
-
-
...

Farm:

Food

He eats...

Write your text here:

Aunt Sponge was enormously fat and very short. She had small piggy eyes, a sunken mouth, and one of those white flabby faces that looked exactly as though it had been boiled. She was like a great white soggy overboiled cabbage. Aunt Spiker, on the other hand, was lean and tall and bony, and she wore steel-rimmed spectacles that fixed onto the end of her nose with a clip. She had a screeching voice and long wet narrow lips, and whenever she got angry or excited, little flecks of spit would come shooting out of her mouth as she talked.

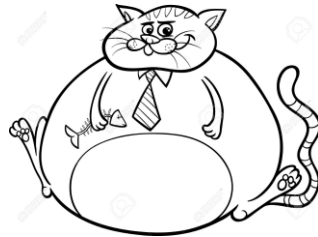
James and the Giant Peach

Leer y adivinar significados a partir de imágenes.

sunken



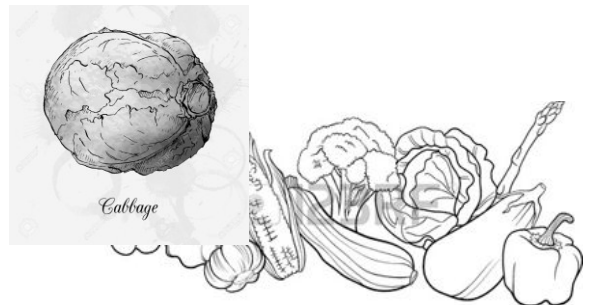
flabby



boiled



cabbage



lean



narrow



TAREA 4: Discutir con un compañero, utilizando el inglés, la continuación de la historia a partir del planteamiento, leído y conocido, de la misma. Cada miembro de la pareja debe intentar convencer al otro de que su predicción es la más plausible.

Predicción individual de la continuación de la historia.

What will happen next?
<ul style="list-style-type: none"> a. Boggis, Bunce and Bean can't find the place where Mr. Fox lives. So he keeps stealing the farmers' food. b. Mr. Fox is found by the farmers and they shoot him, leaving poor Mr. Fox one-legged. c. The three farmers shoot Mr. Fox when he comes out from his hole at night. Because of the shot, Mr. Fox loses his tail. d. The following night Mrs. Fox goes for food and not Mr. Fox. That's why Boggis, Bunce and Bean hurt the fox's wife with their guns.
<p>I think...</p>

Póster con expresiones útiles para el intercambio de opiniones.

EXCHANGING OPINIONS		
<p>Giving your opinion</p> <ul style="list-style-type: none"> . I think that . In my opinion . I believe that . From my point of view . As I see it 	<p>Asking</p> <ul style="list-style-type: none"> . What do you think? . Do you agree? . I think... what about you? 	<p>Ending an argument</p> <p>Now, we have to decide</p> <p>Ok, let's make our decision</p> <p>Do we agree on that?</p>
<p>Agreeing</p> <ul style="list-style-type: none"> . I agree with you . That's how I feel . Absolutely . Exactly 	<p>Disagreeing</p> <ul style="list-style-type: none"> . That's all very well but... . I know what you mean but I think that... . Yes, but also... . I disagree . I don't think that's true 	

True/False

- a. Mrs. Fox asked her husband for turkeys for dinner.
- b. Mr. Fox could smell the farmers at the entrance to the hole.
- c. A field-mouse made the noise Mr. Fox heard.
- d. Mr. Fox was careful when he came out from his hole.
- e. Boggis, Bunce and Bean found the fox's tail.
- f. Bean wanted to wait for the fox to come out again.
- g. The three farmers decided to dig Mr. Fox out.

Jumbled events

Here is a list of ten events. Eight of these happen in chapter 3. Choose the right eight and put them in the right order so that they tell the story as it happens.

1. Mr. Fox comes out from the hole where he lives with his family.
2. Mr. Fox promises his wife to bring two fat ducks for dinner.
3. Mr. Fox says goodbye to Mrs. Fox.
4. He sniffs for the scent of danger.
5. The farmers discover Mr. Fox's tail.
6. Mr. Fox sees Bunce in the dark.
7. Mr. Fox sees the barrel of a gun.
8. The farmers start shooting Mr. Fox.
9. Boggis hurts Bunce in the shooting.
10. The farmers agree to dig the fox out with the shovels.

Glossary

Tonight: esta noche	Dry leaves: hojas secas
Careful: cuidadoso	Field-mouse: ratón de campo
Smell: oler	Further: más lejos
Filthy: asqueroso	Murky: oscuro, tenebroso
Stink: peste, apestar	Glint: destello
Rotten: podrido	Silver: plata
Reek: apestar	Moonlight: luz de la luna
Livers: hígado	Polished surface: superficie pulida
Cocky: creído, gallito	Still: quieto
Crouching: agazapado, agachado	Barrel of a gun: el cañón de una pistola
Gun: pistola	Smoke: humo
Loaded: cargada	Walk towards: caminar hacia
Wind: viento	Flashlight: linterna
Blowing: soplando	Tail: cola
Crept: deslizado	Flask: termo
Hole: agujero	Cider: sidra
Inch forward: avanzar lentamente	Swig: trago
Sniff: olfatear	Dig out: cavar, desenterrar, sacar
Scent: rastro	Reckon: calcular, creer
Patch: pedazo, área	Shovels: palas

TAREA 5: Escribir en estilo narrativo haciendo uso del tiempo pasado un suceso que implique al protagonista de la historia que cada equipo creó en una sesión anterior.

There was no food for the foxes that night, and soon the children dozed off. Then Mrs. Fox dozed off. But Mr. Fox couldn't sleep because of the pain in the stump of his tail. "Well," he thought, "I suppose I'm lucky to be alive at all. And now they've found our hole, we're going to have to move out as soon as possible. We'll never get any peace if we . . . What was *that*?" He turned his head sharply and listened. The noise he heard now was the most frightening noise a fox can ever hear—the scrape-scrape-scraping of shovels digging into the soil.

Identificación de los verbos regulares en pasado.

"Wake up!" he shouted. "They're digging us out!"

Main character:

Other characters:

What does he/she look like?		What is he/she like?	
-	-	-	-
-	-	-	-
...

What happened?

-

-

-

...

Write your text here:

TAREA 6: Completar el resumen de un capítulo.

Fill in the following summary, using an appropriate word.

The three farmers surround Mr. Fox's hole with their In the meantime, they eat their Boggis eats chicken, Bunce eats and Bean drinks Boggis tries to make the foxes come up using his but he doesn't succeed. One of the small foxes says they are very and Mr. And Mrs. Fox don't know when they will get something to They are worried.

The farmers think of how they are going to watch the hole and has the idea. They will take turns to watch and sleep and they will order their to surround the hill. There are men. Boggis has, has thirty-seven and has All of them are armed with different types of so that doesn't escape.

Example of chapter 8.

TAREA 7: Escribir un diálogo entre dos personajes.

“How long can a fox go without food or water?”
Boggis asked on the third day.

“Not much longer now,” Bean told him. “He’ll make a run for it soon. He’ll have to.”

“If only we could have just a tiny sip of water,”
said one of the Small Foxes. “Oh, Dad, can’t you do
something?”

“Couldn’t we make a dash for it, Dad? We’d have a
little bit of a chance, wouldn’t we?”

“No chance at all,” snapped Mrs. Fox. “I refuse to
let you go up there and face those guns. I’d sooner
you stay down here and die in peace.”

“What is it, darling?” said Mrs. Fox quickly.

“I’ve just had a bit of an idea,” Mr. Fox said carefully.

“What?” they cried. “Oh, Dad, what is it?”

“Come *on!*” said Mrs. Fox. “Tell us quickly!”

“Well . . .” said Mr. Fox, then he stopped and
sighed and sadly shook his head. He sat down again.
“It’s no good,” he said. “It won’t work after all.”

“Why not, Dad?”

“Because it means more digging and we aren’t
any of us strong enough for that after three days and
nights without food.”

“Yes we are, Dad!” cried the Small Foxes, jumping
up and running to their father. “We can do it! You
see if we can’t! So can you!”

“I . . . I suppose we could give it a try,” he said.

“Let’s go, Dad! Tell us what you want us to do!”

“I am so sorry,” she said,

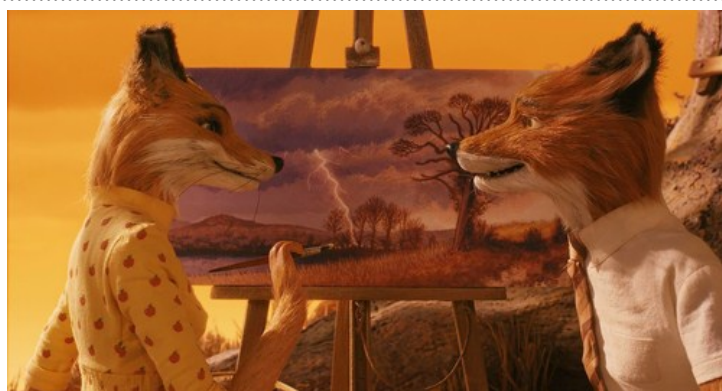
“but I don’t think I am going to be much help.”

“You stay right where you are, my darling,” said
Mr. Fox. “We can handle this by ourselves.”

Example of answer:

Boggis – “How long can a fox go without food or water?”
Boggis asked on the third day.

Imagen de la
película para
practicar la
escritura de
diálogos.



10
Boggis's Chicken House
Number One

"THIS TIME we must go in a very special direction," said Mr. Fox, pointing sideways and downward.

So he and his four children started to dig once again. The work went much more slowly now. Yet they kept at it with great courage, and little by little the tunnel began to grow.

"What does that mean, Dad?"

"It means, unless I am very much mistaken, that we are right underneath somebody's house," whispered Mr. Fox. "Be very quiet now while I take a peek."

"Dad, I wish you would tell us *where* we are going," said one of the children.

"Boggis's Chicken House Number One!" cried Mr. Fox. "It's exactly what I was aiming at! I hit it slap in the middle! First time! Isn't that fantastic! *And*, if I may say so, rather clever!"

The Small Foxes went wild with excitement. They started running around in all directions, chasing the stupid chickens.

One after another, they climbed down through the hole in the floor and soon they were all standing once again in the dark tunnel. Mr. Fox reached up and pulled the floorboards back into place. He did this with great care. He did it so that no one could tell they had ever been moved.

"*I've done it!*" he yelled. "*I've done it first time! I've done it! I've done it!*" He pulled himself up through the gap in the floor and started prancing and dancing with joy. "Come on up!" he sang out. "Come up and see where you are, my darlings! What a sight for a hungry fox! Hallelujah! Hooray! Hooray!"

"I dare not do that," said Mr. Fox, "because this place I am *hoping* to get to is so *marvellous* that if I described it to you now you would go crazy with excitement. And then, if we failed to get there (which is very possible), you would die of disappointment. I don't want to raise your hopes too much, my darlings."

"Wait!" ordered Mr. Fox. "Don't lose your heads!"

"Back to the tunnel!" he ordered. "Come on!"

"My son," he said, giving the three plump hens to the biggest of his four small children, "run back with these to your mother. Tell her to prepare a feast. Tell her the rest of us will be along in a jiffy, as soon as we have made a few other little arrangements."

Slowly, wearily, the foxes began to slope the tunnel up towards the surface. Up and up it went . . . until suddenly they came to something hard above their heads and they couldn't go up any further. Mr. Fox reached up to examine this hard thing. "It's wood!" he whispered. "Wooden planks!"

Carefully, Mr. Fox began pushing up one of the floorboards. The board creaked most terribly and they all ducked down, waiting for something awful to happen. Nothing did. So Mr. Fox pushed up a second board. And then, very very cautiously, he poked his head up through the gap. He let out a shriek of excitement.

TAREA 9: Escribir en grupo un capítulo del libro a partir de imágenes, sin haberlo leído previamente.

13

Bunce's Giant Storehouse

They were digging the new tunnel. They dug on in silence. Badger was a greater digger and the tunnel went forward at a terrific pace now that he was leading a paw. Soon they were crouching underneath yet another wooden floor.

We are, in fact, directly underneath the most *interesting part* of that farm.

“Yes!” he shouted, jumping up into the room above. I’ve done it again!

They were so overwhelmed they couldn’t speak; a paradise for hungry animals.

“Just feast your eyes on *that!*”, cried Mr. Fox, dancing up and down.

“Stop!”, ordered Mr. Fox. “This is *my* party, so I shall do the choosing”.

We’ll take the biggest...

“It’s not for us Dad. It’s for the Rabbits. They only eat vegetables”.

Give her my love and tell her we are having guests for dinner.

“Yes, Dad!”. Right away, Dad!” they answered, and they grabbed a trolley each and went rushing off down the tunnel.

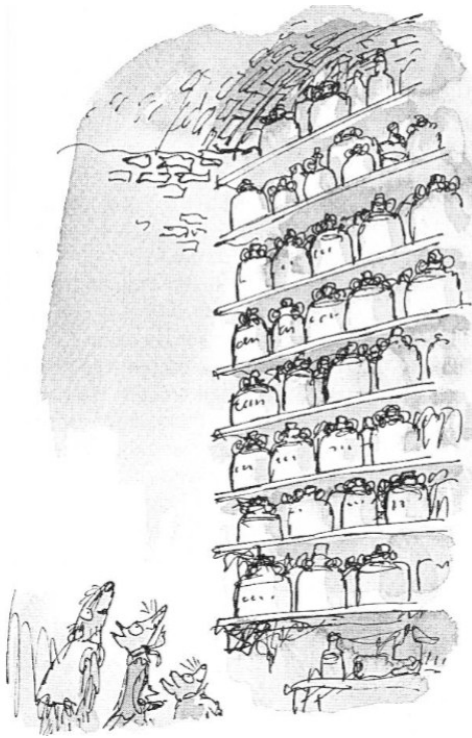
Fotocopia con frases clave del capítulo 13.



Picture 1



Picture 3



Picture 2



Picture 4



Picture 5

Vocabulary				
Picture 1	Picture 2	Picture 3	Picture 4	Picture 5
Rat	Cellar	Small fox	Throat	Shelf
Brick	Jars	Drink	Stomach	Tube
Angry/mad	Cider	Tasty	Delicious	Suck out
Hidden	Natural	Get drunk	Turn	Drunk

Imágenes y vocabulario para la escritura del capítulo 15.

TAREA 10: Debatir el final de la historia *Fantastic Mr. Fox* e inventar, por grupos, una frase significativa que cierre la novela.

amazing sight any of them had ever seen. The feast was just beginning. A large dining-room had been hollowed out of the earth, and in the middle of it, seated around a huge table, were no less than twenty-nine animals. They were:

Mrs. Fox and three Small Foxes.

Mrs. Badger and three Small Badgers.

Mole and Mrs. Mole and four Small Moles.

Rabbit and Mrs. Rabbit and five Small Rabbits.

Weasel and Mrs. Weasel and six Small Weasels.

The table was covered with chickens and ducks and geese and hams and bacon, and everyone was tucking into the lovely food.

Mrs. Fox and three Small Foxes.

Mrs. Badger and three Small Badgers.

Mole and Mrs. Mole and four Small Moles.

Rabbit and Mrs. Rabbit and five Small Rabbits.

Weasel and Mrs. Weasel and six Small Weasels.

The table was covered with chickens and ducks and geese and hams and bacon, and everyone was tucking into the lovely food.

Then Mrs. Fox got shyly to her feet and said, "I don't want to make a speech. I just want to say one thing, and it is this: MY HUSBAND IS A FANTASTIC FOX." Everyone clapped and cheered. Then Mr. Fox himself stood up.

"Ex-actly," said Mr. Fox. "But who *wants* to go out, anyway; let me ask you that? We are all diggers, every one of us. We hate the outside. The outside is full of enemies. We only go out because we have to, to get food for our families. But now, my friends, we have an entirely new set-up. We have a safe tunnel leading to three of the finest stores in the world!

"We do indeed!" said Badger. "I've seen 'em!"

"And you know what this means?" said Mr. Fox. "*It means that none of us need ever go out into the open again!*"

OUTSIDE THE FOX'S HOLE, Boggis and Bunce and Bean sat beside their tents with their guns on their laps. It

They sat there by the hole, waiting for the fox to come out.

And so far as I know, they are still waiting.

Fragmentos seleccionados para conocer el final de la historia.

Póster. Estructura del cuento.

FANTASTIC MR FOX

Beginning




Introducing FAMILY OF FOXES

Mr Fox Mrs Fox
4 small foxes

THE FARMERS

BOGGIS



Chicken farmer

BLAKE



Duck and goose farmer

BEAN



Chick and pig farmer

THE SHOOTING



Middle

1 THE CHASE





2 THE PLAN



3 THE FINDING OF THE FARMS

I BOGGIS'S FARM




Chicken House

II BLAKE'S FARM



Ducks and geese

III BEAN'S FARM



Chick and pig

Badger helps



End

Enjoy your meal!

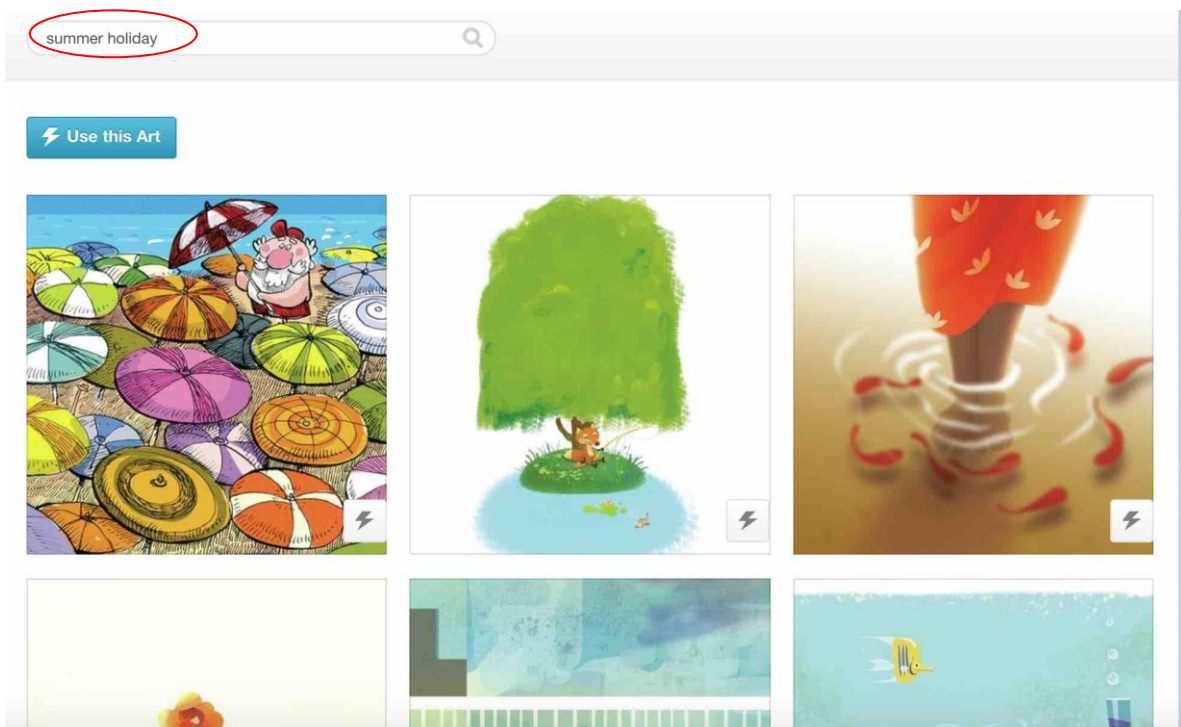
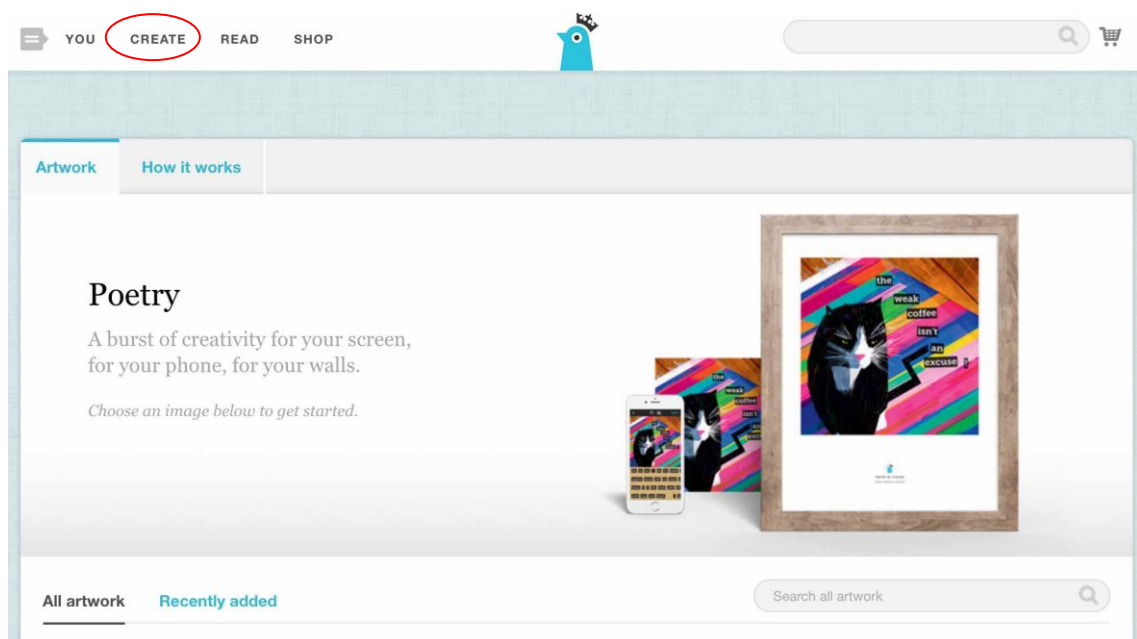


And so far as I know they are still waiting.

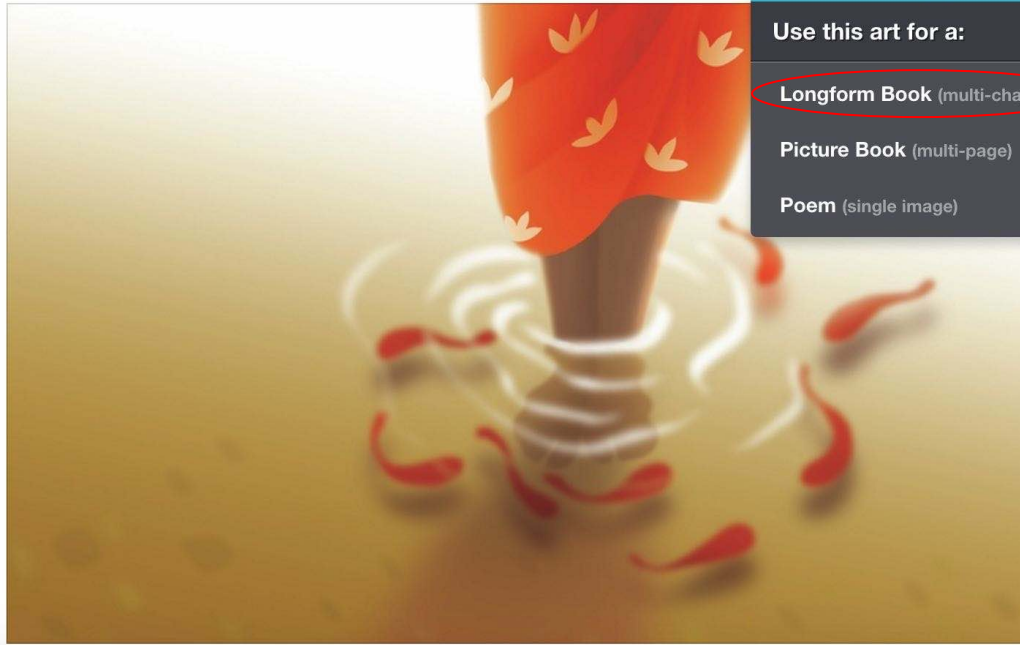


TAREA FINAL: Creación, en grupos de cuatro alumnos, de un cuento electrónico (para ello se utilizará la herramienta digital *Storybird*) y la lectura del mismo a los compañeros de 5º de Primaria en la biblioteca escolar.

Storybird



Familiar



Use this Art

Use this art for a:

Longform Book (multi-chapter)

Picture Book (multi-page)

Poem (single image)


ARTIS

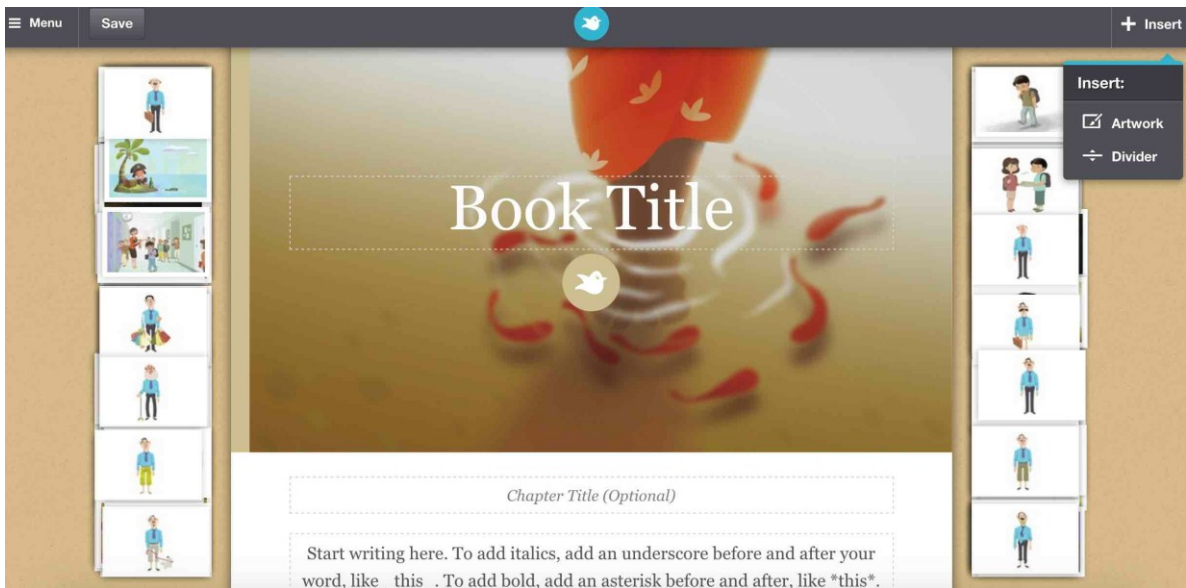
AI
at
ne

Views:
Createc
Copyrig

Art · Sh

BUY T

Menu Save  Insert



Book Title

Chapter Title (Optional)

Start writing here. To add italics, add an underscore before and after your word, like this. To add bold, add an asterisk before and after, like ***this***.

Insert:
 Artwork
 Divider

Sesión 14. Coevaluación.

TEAM		
Members: - - - -		
	YES	NO
The story has a main character		
There is a good description of the main character		
The chapter introduces other characters		
We know the place where everything takes place		
The writing doesn't have many spelling mistakes		
I think the beginning of the story is: a) Excellent b) Very good c) Good d) It needs to improve		

Feedback (Chapter 1)

Cuento impreso. Ejemplo.



Al finalizar el proyecto, los alumnos habrán reunido en su carpeta de trabajo las siguientes fichas:

TAREA 1: Tabla con el título y argumento de una de las cuatro obras literarias seleccionadas previamente por la maestra (Ordenador).

TAREA 2: La biografía de Roald Dahl (Ordenador).

TAREA 3:

- Ficha donde han pegado (en grupos de 4) una serie de imágenes con el correspondiente granjero de la historia.
- Ficha con la descripción de un granjero inventado por ellos (actividad por parejas).
- Hoja con el texto descriptivo del protagonista de su historia (equipo de 4).

TAREA 4:

- Ficha con preguntas y respuestas sobre el capítulo 2 del libro.
- Ficha con la actividad de predicción.
- *Worksheet* con actividades de comprensión lectora: verdadero/falso y *Jumbled events* (capítulo 3).

TAREA 5: Ficha con la redacción de un suceso de su historia en estilo narrativo (equipo).

TAREA 6: Ficha del resumen del capítulo. Cada miembro del equipo tiene el resumen de uno de los capítulos 5, 6, 7 u 8.

TAREA 7:

- Hoja con los diálogos del capítulo 9 del libro. Indicación de las intervenciones y personajes.
- Hoja con el diálogo entre dos personajes de su historia (parejas).

TAREA 8: Reconstrucción del capítulo 10: fragmentos pegados en orden en dos folios.

TAREA 9: Hoja con la escritura del capítulo 15 a partir de imágenes (equipo).

TAREA 10: El trabajo realizado por los alumnos queda plasmado en el póster.

TAREA FINAL: Cuento electrónico (equipo): 3 capítulos.

Instrumentos de evaluación

Evaluación del proceso. *Check-list*.

Everyday work		
Student:	YES	NO. Needs to improve
Selects the proper information about the book from the links provided and writes a meaningful plot.		
Reads a part of Roald Dahl's biography looking for specific information.		
Copies the biographical text in the correct order with no spelling mistakes.		
Reads aloud trying to give the story an adequate intonation.		
Associates different pictures to the correct character.		
Cooperates with a partner to write a description of a character they invent.		
Checks another couple's descriptive text and identifies the different parts to complete and the adjectives used.		
Answers some questions about a chapter after an individual reading.		
Chooses and writes a prediction of what will happen after the beginning of the story.		
Gives and exchanges opinions with a partner about the continuation of the story.		
Completes correctly some reading exercises (true/false, Jumbled events)		
Follows the out-loud reading of a chapter.		
Underlines the regular verbs in the past tense in a chapter of the short story.		
Uses the past simple to write a fragment of the team's story		
Completes a summary of a chapter reaching agreements with the mates in the expert group.		
Distinguishes the interventions in a dialogue.		
Writes a dialogue using the present simple and the verbs that indicate the exchanges.		
Reconstructs a chapter ordering different fragments.		

Suggests ideas of what happens in the story from the opening paragraph and the ending and some selected sentences.		
Cooperates with the team to write a chapter from the pictures that appear in it.		
Distinguishes the three parts that divide a short story (beginning, middle and end) and the main events that happen in the book.		
Thinks of an ending for the story and the team writes a closing sentence.		
Follows the steps marked by the teacher to write the story with <i>Storybird</i> .		
Provides feedback and corrects other team's work in an objective way.		
Attitudes		
Shows interest in the literary work s/he is in charge to search and the one we work with during the project.		
Plays his/her role in the Jigsaw activities.		
Respects turns in discussions.		
Reaches agreements with mates.		
Listens respectfully other classmates' inputs.		
Fulfills the correspondent role in the team.		
Gives ideas, opinions, suggestions... to the team.		
Pays attention to the teacher's explanations.		
Participates actively in large-group activities.		
Makes an effort in reading aloud, answering questions correctly, exchanging opinions and speaking activities such as role-play.		
Is able to cooperate with the rest of the class to create the poster.		
Keeps the work space clean and organised.		
Uses the material with care and picks it up at the end of the class.		
Takes care over the presentation of the work: activities and tasks.		
Makes an effort to maintain the communication in the L2.		

SHORT STORY ASSESSMENT RUBRIC

Each team will write a short story with the digital tool *Storybird*. This writing should include a beginning, middle and an end, and show the grammar and vocabulary learnt during the project.

Name:

Grade:

	Poor [4]	Fair [6]	Good [8]	Excellent [10]	Score
Structure					
	The story doesn't have the three chapters corresponding to beginning, middle and end. It doesn't have a clear beginning and a sense of closure. The plot isn't clearly developed. There isn't continuity in the events.	The story has three chapters corresponding to beginning, middle and end. The beginning and end are not very strong; the story doesn't have a clear sense of closure. The reader has some difficulty following the plot. The sequence of events lacks of some continuity.	The story has three chapters corresponding to beginning, middle and end. Either the beginning or the end could be improved. The plot is clearly developed. There is continuity in the events.	The story has three chapters corresponding to beginning, middle and end. It has a clear beginning and a sense of closure. The plot is clearly developed. There is continuity in the events.	
Content					
	The story is copied from other/s existent stories. It fails to maintain the intrigue/engage.	The story is interesting but not original. The story becomes engaging from the plot; the beginning is not very catchy.	The story is interesting and original. Some things could be improved to raise the expectation of the readers.	The story is interesting and original. It maintains the intrigue from the very beginning.	

Style				
	<p>The students don't use the past tense correctly to narrate the story.</p> <p>There aren't dialogues in the story.</p> <p>There aren't any descriptions of setting or characters.</p> <p>It is difficult to read and understand the story.</p>	<p>The students use the past tense to narrate the story with few mistakes.</p> <p>The dialogue contributes to the story but the exchanges are not introduced by any dialogue verbs.</p> <p>Some characters are described but not the setting. The descriptions aren't detailed.</p> <p>The reader has some difficulty understanding some parts of the story.</p>	<p>The students use the past tense correctly to narrate the story.</p> <p>The dialogue contributes to the story and is used appropriately.</p> <p>The descriptions of setting and characters are quite simple.</p> <p>The story is easy to read and understand.</p>	<p>The students use the past tense correctly to narrate the story.</p> <p>The dialogue contributes to the story and is used appropriately.</p> <p>There are well elaborated and detailed descriptions of the setting and characters.</p> <p>The story is easy to read and understand.</p>
Grammar, usage and mechanics				
	<p>The writing has many misspellings and gramatical errors.</p> <p>There are quite a lot punctuation mistakes.</p>	<p>The writing has some misspellings and gramatical errors.</p> <p>The punctuation is accurate but capital letters are not always used where appropriate.</p>	<p>The writing has few misspellings or gramatical errors.</p> <p>The punctuation is accurate and capital letters are used where appropriate.</p>	<p>The writing has no misspellings or gramatical errors.</p> <p>The punctuation is accurate and capital letters are used where appropriate.</p>
Presentation				
	<p>The team had problems while using <i>Storybird</i>.</p> <p>The combination of text-image is not balanced; there are too many pictures and little text.</p> <p>The titles and the main text have the same format.</p>	<p>The team shows good ICT competence by using <i>Storybird</i>.</p> <p>There isn't a balanced combination of text-image.</p> <p>The students chose different formats for the titles and main text but the font isn't adequate (too big, hard to read...)</p>	<p>The team shows good ICT competence by using <i>Storybird</i>.</p> <p>There is a balanced combination of text-image.</p> <p>The students chose different and adequate formats for the titles and main text.</p>	<p>The team shows great ICT competence by using <i>Storybird</i>.</p> <p>There is a balanced combination of text-image and the pictures are attractive.</p> <p>The students chose different and adequate formats for the titles and main text.</p>

STORYTELLING ASSESSMENT RUBRIC

	Poor [4]	Fair [6]	Good [8]	Excellent [10]	Score
Reading					
	The reading isn't fluent; pauses are consistent. The students mispronounce many words. Volume is too soft to be heard. Voice is always monotone.	The reading is fluent although some pauses occur. Mispronunciation of few words. Volume is loud enough to be heard by more than half of the audience. Voice is monotone at times.	The reading is fluent and clear. Accuracy of pronunciation and intonation. Volume varies and sometimes it's hard to hear what they say. The voice tone changes to emphasize important parts in the story.	The reading is fluent and clear. Accuracy of pronunciation and intonation. Volume is loud enough to be heard by all the audience. The voice tone changes to emphasize important parts in the story.	
Communicative, non-verbal skills					
	There is no eye contact during the storytelling. The members lean on the wall, rock back and forth... No confidence yet.	Eye contact is sporadic. The students stand up straight and sometimes pace or rock back and forth. Limited confidence.	The students establish eye contact with some people in the room. They stand up straight and occasionally make gestures and move to support verbal communication. The team looks relaxed and confident.	The students establish eye contact with everyone in the room. They stand up straight and make gestures and move to support verbal communication. The team looks relaxed and confident.	
Participation					
	Some team members participate in the storytelling. They don't show interest in other team members.	Some team members participate in the storytelling. They help each other as needed.	All team members participate. They help each other as needed.	All team members participate equally. They help each other as needed.	

Autoevaluación y evaluación del grupo. *Diana de evaluación.*

