



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA INGLESA

TRABAJO FIN DE GRADO:

**“LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS A TRAVÉS DE LA
LITERATURA EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA.
PROPUESTA EXPERIMENTAL PARA LA
ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA:
INGLÉS A TRAVÉS DE LA LITERATURA
INGLESA”**

Presentado por Jorge Sastre Guerra para optar al Grado de Educación
Primaria por la Universidad de Valladolid

Curso 2009/2013

Tutelado por:

Profesora Concepción Sastre Colino

“One of the secrets of life is that all that is really worth the doing is what we do for others.”

“Uno de los secretos de la vida es que lo que realmente vale la pena es lo que hacemos por lo demás.”

*Lewis Carroll*¹

¹ www.brainyquote.com/quotes/quotes/l/lewiscarro386398.html

AGRADECIMIENTOS

Gracias a mi familia por el apoyo que me ha dado en la realización de este trabajo, en especial a mi madre por aportar ideas en momentos de ausencia de ellas.

Gracias a Paula por aportar una perspectiva diferente. Gracias por la paciencia que ha tenido conmigo.

Gracias a la tutora Doña Concepción Sastre Colino, por la ayuda que me ha prestado y porque gracias a ella ha podido llevarse a buen puerto y de la manera adecuada este trabajo.

Agradecerle también a Marta, mi tutora de prácticas que me haya permitido realizar la actividad en clase, y que me haya ayudado en todo lo que he necesitado.

RESUMEN

La enseñanza de las lenguas extranjeras en nuestro país ha ido cambiando y evolucionando a lo largo de los años, y más concretamente la enseñanza del inglés. Se analizará la perspectiva de la literatura en las lenguas extranjeras, y en concreto de la literatura inglesa, en las últimas leyes educativas españolas. Además, se propondrá una guía para que el profesor elabore materiales y utilice la literatura inglesa en la enseñanza del inglés, desde una perspectiva oral, en los primeros cursos de Educación Primaria. Una manera útil y entretenida de abordar tanto la lengua inglesa como la literatura inglesa.

Palabras clave: Educación Primaria, leyes educativas, lengua inglesa, literatura inglesa, cuentos, historias

ABSTRACT

The teaching of foreign languages in our country has been changing and developing all over the years, and more precisely, the teaching of the English Language. The perspective of Literature in foreign languages will be analyzed, and in particular, English Literature, throughout the last policies on education. Moreover, a guide for the teacher to prepare materials and use the English Literature from an oral perspective in the first years of Primary Education will be proposed. A useful and joyful way to include both the English Language and English Literature in the classroom.

Keywords: Primary Education, policies on education, English Language, English Literature, tales, stories

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1: JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS.....	4
1.1 Objetivos.....	4
1.2 Justificación.....	4
CAPÍTULO 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	6
2.1 Consideraciones previas.....	6
2.2 Análisis comparativo de las leyes educativas.....	6
2.2.1 El inglés en el sistema educativo español.....	7
2.2.2 La literatura inglesa en la LGE (1970).....	11
2.2.3 La literatura inglesa en la LOGSE (1990).....	14
2.2.4 La literatura inglesa en la LOE (2006).....	25
2.3 Comparación entre las leyes.....	31
CAPÍTULO 3. PROPUESTA METODOLÓGICA.....	37
3.1 Guía de elaboración de material.....	37
3.1.1 Ciclo al que está destinado esta actividad.....	38
3.1.2 Objetivos.....	38

3.1.3 Contenidos.....	39
3.1.4 Competencias básicas.....	41
3.1.5 Metodología.....	42
3.1.6 Recursos materiales.....	48
3.1.7 Atención a la diversidad.....	48
3.1.8 Evaluación.....	49
3.2 Experiencia real en el aula.....	49
CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES.....	52
4.1 Análisis del alcance del trabajo.....	52
4.2 Consideraciones finales.....	52
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	54
ANEXO I.....	59

INTRODUCCIÓN

Con este Trabajo de Fin de Grado se pretende completar con éxito una etapa formativa como maestro que comenzó años atrás. A lo largo de estos años, se pretendía lograr un objetivo concreto para la obtención del título de Grado en Educación Primaria. Este objetivo pretende formar profesionales con capacidad para atender a la formación educativa del alumnado de Educación Primaria y para elaborar y seguir las propuestas pedagógicas a las que el Artículo 16 de la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo hace referencia. Por lo tanto, los profesionales así formados deberán alcanzar una serie de competencias:

1. Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
3. Diseñar, planificar, adaptar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje para el alumnado con necesidades educativas específicas, en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
4. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.
5. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
6. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.
7. Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las

singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.

8. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
9. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.
10. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.
11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
12. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.
13. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

De esta manera, el trabajo que se presenta a continuación, forma parte de la Mención en Lenguas Extranjeras: Inglés del Grado de Educación Primaria.

La enseñanza de la lengua inglesa en los centros educativos ha ido tomando una importancia creciente a medida que han ido transcurriendo los años, a la vez que cambiaban y evolucionaban las leyes educativas. De esta manera, el currículo ha ido evolucionando, concediendo cada vez más valor a la lengua extranjera inglés, a los objetivos que se pretendían conseguir y a las metodologías utilizadas para su enseñanza.

En la bibliografía, que se ha revisado acerca de las leyes educativas en España, se ha comprobado que las referencias sobre el uso de material relacionado con literatura inglesa son escasas, aunque dichas referencias hayan ido aumentando a lo largo del tiempo.

Se ha considerado adecuado acudir a las leyes para ver y comprender la magnitud que tiene la literatura inglesa como herramienta en la enseñanza del idioma inglés. Desde un principio se intuyó que la presencia de la literatura inglesa en las diferentes leyes educativas españolas era muy pequeña, a pesar de ser una herramienta muy útil para proponer métodos de trabajo y amplia para presentar la lengua inglesa y su cultura.

La parte final de este trabajo consistirá en la explicación y análisis de las razones por las cuales creemos que la literatura inglesa contribuye a transmitir la lengua y la cultura inglesas, junto con una guía para la elaboración de material, por parte de los maestros, para el uso en el aula de la literatura inglesa de una manera sencilla y asequible para los alumnos.

JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

1.1 OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden lograr con este Trabajo de Fin de Grado, relacionados con la lengua inglesa y la literatura inglesa en el aula son los siguientes:

- Conocer el grado de inclusión de la lengua inglesa a lo largo de las leyes educativas en España
- Conocer y entender el uso de la literatura inglesa como recurso en el aula a través de los currículos oficiales.
- Realizar propuestas de intervención en el aula para la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa en el aula a través de materiales literarios.

1.2 JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

La motivación, que me llevó a centrar mi trabajo en el campo de la enseñanza del inglés a través del uso de la literatura inglesa, fue en primer lugar, debido a mi experiencia personal en el aprendizaje del inglés en el colegio, en segundo lugar, al conocer los métodos que se pueden aplicar para poner en práctica la enseñanza del idioma, y finalmente por ver la realidad escolar en España y en Bélgica junto con los resultados finales en la habilidad de las personas para hablar el inglés. Todo esto suscitó mi curiosidad al observar una realidad diferente a la española.

En mi experiencia escolar, no recuerdo aprender nada de inglés, ni hacerlo de manera entretenida hasta los dos últimos cursos de la ESO, a pesar de tener una asignatura dedicada al inglés. Es por ello por lo que, conociendo tipos de metodología que se pueden aplicar, analizo la educación recibida y descubro que, efectivamente, esos métodos que hemos oído decir en las clases de la facultad que son anticuados y no sirven para nada, realmente no sirven para nada. También me doy cuenta de que el enfoque que reciba el estudio de cualquier disciplina debe hacerse de la manera más natural posible. En este caso se corresponde con el aprendizaje de un idioma.

Como ejemplo pongo mi estancia en Bélgica en un año de Erasmus. Las prácticas que realicé allí me hicieron ver que estábamos y estamos (en muchos centros) enfocando mal la enseñanza-aprendizaje del idioma. Allí lo aprenden al oírlo en la televisión y el cine, y hasta la ESO no tienen ninguna asignatura específica del idioma. Sin embargo, niños de 10-11 años ya eran capaces de hablar en inglés. Además, la calidad de su inglés cuando son jóvenes es considerablemente mejor que la de los jóvenes españoles.

Por todo esto considero de utilidad buscar una manera amena, natural y práctica de enseñar el inglés, y qué mejor manera de hacerlo que utilizando el recurso de la lectura, que además fomenta el hábito lector. Esto puede realizarse a través de relatos e historias contadas y representadas por el maestro.

Se puede extender la calidad de esta propuesta a la mejora de hábitos de lectura, que influye directamente en las demás asignaturas, puesto que la lectura y la comprensión de lo que se lee es crucial para poder hacer los ejercicios y problemas correctamente. Esto lo he comprobado con un alumno que, mejorando sus hábitos de lectura, ha mejorado su rendimiento en la asignatura de matemáticas al comprender los enunciados y, por lo tanto, poder hacer los problemas.

Capítulo 2

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 CONSIDERACIONES PREVIAS

Las leyes educativas en España que se han puesto en práctica en los últimos cuarenta años han sido tres: la Ley General de Educación (LGE) de 1970, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 y la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006. Entre estas leyes educativas ha habido otras, según cambiaba el color del partido político que gobernaba el país, pero han sido sólo estas tres las que han llegado al sistema educativo (obtenido de apuntes personales en las clases de la asignatura de Organización y Planificación Escolar del profesor D. Alberto Nieto Pino). En estas leyes se recogen apartados específicos para la impartición de una asignatura en la etapa de primaria de enseñanza del inglés. Sin embargo, y como se verá más adelante, el planteamiento de la asignatura y su peso dentro del currículo general varía, aumentando el mismo a medida que se sucedían las leyes. Esto es lo que se tratará de analizar en este apartado: ver el uso que se ha dado a la literatura inglesa en la enseñanza del idioma inglés.

Antes de comenzar hay que precisar qué se ha tenido en cuenta a la hora de realizar el análisis; a qué hemos llamado literatura inglesa. La Real Academia de la Lengua Española (<http://www.rae.es>) define como literatura al “arte que emplea como medio de expresión una lengua” y al “conjunto de las producciones literarias de una nación, de una época o de un género.” De esta manera, se recogen ejemplos materiales que tengan como soporte la lengua escrita, incidiendo de manera especial en las producciones literarias. Estos documentos o la referencia a los mismos es lo que se buscará en el currículo.

2.2 ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS LEYES EDUCATIVAS

Estas leyes han ido introduciendo y dando mayor importancia a la lengua extranjera, más concretamente, a la lengua extranjera inglés, en el sistema educativo

español. Primero se conocerá qué grado de inclusión se le ha dado a la lengua extranjera en el currículo español, para después acercarse al uso que se ha dado dentro del mismo a la literatura inglesa, como medio para alcanzar el conocimiento de esta lengua extranjera.

2.2.1 El inglés en el sistema educativo español

Después del análisis de las leyes anteriormente citadas (que se desglosarán posteriormente) en busca del currículo de inglés, se observa que, en un principio, la lengua extranjera (o lengua moderna como le ha denominado en algunas etapas) se introducía a edades tardías, más concretamente en lo que en la LGE se llamaba Ciclo Superior de EGB. Este mismo comprendía alumnos con edades desde los 12 años. En 1972, el Decreto 1380/1972, de 25 de mayo presentaba la ordenación del curso 72/73 para la EGB. Se introducía por primera vez en el sexto curso de EGB la lengua extranjera moderna. En las modificaciones posteriores a través de Reales Decretos, como fueron el RD 69/1981, de 9 de enero (primer ciclo), el RD 710/1982, de 12 de febrero (ciclo medio) y el RD 3087/1982, de 12 de noviembre (ciclo superior), se definieron nuevamente las enseñanzas mínimas para cada ciclo. En los dos primeros ciclos de EGB, las modificaciones de las enseñanzas mínimas no incluyen lengua extranjera. Sin embargo, volvía a incluirse la enseñanza de una lengua extranjera a partir del ciclo superior de EGB, al igual que en la ordenación del año 1972.

La primera referencia que se hace sobre la lengua extranjera se encuentra en las disposiciones de la Ley General de Educación de 1970 en el apartado de la Educación General Básica:

“Art. 17. 1. Las áreas de actividad educativa en este nivel comprenderán; el dominio del lenguaje mediante el estudio de la lengua nacional, el aprendizaje de una lengua extranjera...” (Embrid Irujo, 1987, p. 119)

Sin embargo, no se ahonda en contenidos ni explicaciones acerca de cómo debe ser la lengua extranjera. En la orden del 6 de agosto de 1971 se modifican las orientaciones pedagógicas para la segunda etapa de la EGB y se especifica acerca de la posibilidad de enseñanza del idioma moderno. El idioma moderno que se introduce es el

alemán. Posteriormente se ordenó la posibilidad de enseñanza de italiano y portugués. Ante todo esto, Martínez Tirado (2011) encuentra:

Especial mención requiere la enseñanza de la lengua extranjera, planteándose la posibilidad de iniciarla en el sexto curso o en la primera etapa, bien en quinto curso o en tercero. Como en su momento veremos, este planteamiento no deja de ser un deseo al menos en los centros estatales. (p. 78)

Sin embargo sí es en la Orden del 17 de junio de 1972 sobre ordenación de la Educación General Básica durante el curso escolar 72-73, en la que se explica detalladamente el contenido metodológico, que es el mismo para todos los idiomas y sólo para sexto curso. Por primera vez se engloba a la lengua española y la lengua extranjera moderna en una misma área como es el área filológica.

No será hasta 1982, como previamente se ha comentado, cuando en la ordenación académica de los cursos superiores se dé mayor importancia a las lenguas extranjeras inglés y francés. En este momento se definen específicamente los bloques temáticos y el contenido metodológico para la lengua extranjera inglés y francés, separadamente.

Llega en 1981 la progresiva renovación de la EGB, y con ello el Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, en el que se fijan las enseñanzas mínimas del ciclo superior de EGB. Este ciclo corresponde a los últimos cursos de 6º, 7º y 8º. Se deroga con este Real Decreto la Orden anteriormente mencionada de 6 de agosto de 1971, además de otras disposiciones de diferentes años. Citando dicho Real Decreto:

“Art. 1.2. Los alumnos vendrán obligados a cursar sólo uno de los idiomas modernos que en el referido anexo se indican” (Embrid Irujo, 1987, p. 668)

El anexo al que hace referencia el artículo 1.2 se compone de dos partes. En el primer anexo vienen explicados los diferentes bloques temáticos, a los cuales se hará referencia posteriormente cuando hablemos del uso de literatura. Al final de dicho anexo viene una referencia a los otros idiomas modernos. En total el número de idiomas que se ofertaban en la educación pública de primaria eran Francés, Inglés, Alemán,

Italiano y Portugués. Por último, se recoge en el segundo anexo el horario para la enseñanza del Idioma Moderno, que es de 3 horas a la semana.

En este momento se considera al inglés como una lengua importante para enseñar en la escuela pública y se le da mayor relevancia, junto a la lengua extranjera francés, que a las otras lenguas extranjeras modernas.

Este panorama educativo cambia con la siguiente ley educativa que llega en 1990. La LOGSE trajo mejoras significativas en la enseñanza del inglés. Introduce la misma en el segundo ciclo de educación primaria. En este momento, la educación primaria había cambiado a seis cursos divididos en tres ciclos. De esta manera, los alumnos tienen clase de inglés ya en tercero de primaria, cuando cuentan con 8 años. Se aprecia que es una asignatura relevante cuando tiene un libro en el que “se recoge la normativa y la información necesaria para el desarrollo del área de Lenguas Extranjeras en Educación Primaria” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992, p. 1). Si bien en el currículo oficial, la secuencia por ciclos y las orientaciones didácticas están compartidas con el idioma Francés, este volumen exclusivo para lenguas extranjeras en primaria revela que, finalmente, se estaba produciendo un cambio en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Dentro del planteamiento de la LOGSE, en la secuenciación con ciclos se establecen los objetivos, contenidos y criterios de evaluación por ciclos. Los contenidos están separados en conceptuales, actitudinales y procedimentales. Como ejemplos tenemos:

- Necesidades y situaciones de comunicación más habituales en la lengua oral. Intenciones comunicativas y características de la situación. (Contenidos Conceptuales)
- Comprensión de mensajes orales de distintas características y procedentes de distintas fuentes (el profesor, otros compañeros, vídeo, magnetófono).
- Reacción lingüística y no lingüística ante distintos mensajes orales y situaciones de comunicación:
- Participación activa en intercambios lingüísticos orales para expresar las necesidades de comunicación más inmediatas dentro del aula y en contextos próximos al alumno.

- Utilización de las estrategias de comunicación propias de la lengua materna que permitan sacar el máximo provecho de los conocimientos limitados de la lengua extranjera.
- Comprensión de mensajes escritos de distinta naturaleza. (Contenidos Procedimentales)
- Curiosidad y respeto por los aspectos más relevantes de la vida cotidiana y otros aspectos socioculturales de los países donde se habla la lengua extranjera. (Contenidos Actitudinales)

(Ministerio de Educación y Ciencia, 1992, p. 19-25)

Con estos ejemplos podemos apreciar que se le da importancia al conocimiento de la lengua extranjera como lengua y no como una secuencia de estructuras que hay que saber.

Y ya para concluir este punto, falta saber qué hizo la LOE (2006). El Ministerio de Educación (2006) vuelve a poner el acento en la importancia de la lengua extranjera. Se definió en la ley una serie de fines para los que estaba diseñada y uno de los fines que se definen es:

j) La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras. (p. 17165)

También, una vez dentro del apartado de primaria, uno de los objetivos en relación con la lengua extranjera es:

Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas. (p. 17168)

Dentro de la organización está contemplado el organigrama en tres ciclos de la educación primaria, en los que las asignaturas para los mismos serán:

Conocimiento del medio natural, social y cultural.

Educación artística.

Educación física.

Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura.

Lengua extranjera.

Matemáticas. (p. 17168)

Por lo tanto, se puede observar la introducción de la lengua extranjera ya en el primer ciclo, con seis años. Es más, ya en Educación Infantil se prescribe “fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la educación infantil, especialmente en el último año.” (p. 17167) Esto supone una evolución desde la LGE y la LOGSE. Han pasado a introducir la lengua extranjera inglés cada vez a edades más tempranas y eso redundará en una mayor calidad del inglés en los alumnos españoles.

2.2.2 La literatura inglesa en la LGE (1970)

Para comprender bien este apartado hay que tener muy en cuenta lo expresado con anterioridad sobre la LGE. La inclusión del inglés en esta época, sin un referente anterior en el currículo español desde hacía muchos años, limitaba las posibilidades que tenían los profesores para actuar. El currículo no ayudaba mucho, como se va a ver a continuación.

La primera regulación del currículo se produce en la Orden de 17 de junio de 1972 sobre ordenación de la Educación General Básica durante el curso escolar 1972-73. Como comentamos previamente, no se especifica qué idiomas son, y se deja con el término lengua extranjera moderna, con un contenido metodológico común a todos los idiomas a excepción del castellano y las otras lenguas de las diferentes partes de España.

Las referencias al uso de literatura son pocas y están vagamente explicadas. Las mismas son:

I. Principios fundamentales del aprendizaje de las lenguas

3. Importancia de la enseñanza en situación:

- Los documentos visuales y sonoros

II. *Técnicas específicas*

Ejercicios de memorización.

- Iniciación a la lectura

III. *Principios básicos de programación de la enseñanza de idiomas*

4. Selección de materiales, según objetivos, contenidos y actividades

(Ministerio de Educación y Ciencia y BOE, 1973)

Una vez presentados estos contenidos metodológicos, que como se ha dicho anteriormente, son comunes, se procederá a explicar los contenidos lingüísticos por idiomas. En dichos contenidos lingüísticos no se hace ninguna referencia a uso de la literatura.

Tomando la referencia del Real Decreto del 12 de noviembre de 1982, dentro de la misma LGE, pero modificando las enseñanzas mínimas del Ciclo Superior de EGB, hay más referencias al posible uso de literatura inglesa. Esto se observa en los diferentes bloques temáticos:

Bloque temático 1. Lenguaje oral

1.4- Comprender breves diálogos presentados oralmente y reproducirlos, memorizándolos mediante presentaciones sucesivas y repeticiones en grupos y en parejas.

1.5- Comprender una narración oral de unas 100 palabras, con unidad temática; demostrar la comprensión mediante la representación gráfica de lo narrado o contestando a preguntas sobre la narración.

1.7- Memorizar rimas, poemas y canciones adecuadas a los intereses del alumno; recitarlos, cantarlos o dramatizarlos cuidando el ritmo y la entonación.

1.8- Leer en voz alta textos adecuados al nivel e intereses del alumno, de unas 150 palabras, con el ritmo y la entonación apropiados.

Bloque temático 2. Lenguaje escrito

2.1- Leer silenciosamente un texto de unas 100 palabras e identificar sus ideas principales. Saber encontrar respuestas a unas preguntas dadas sobre el texto leído.

2.4- Idear y escribir los elementos que faltan de un texto mutilado o incompleto. Escribir al dictado textos breves previamente preparados.

Bloque temático 3. Vocabulario

3.3- Adquirir y utilizar con precisión las expresiones idiomáticas más usuales

(Embrid Irujo, 1987, p. 694-696)

Lo que se encuentra sobre la literatura inglesa en esta ley y sus posteriores modificaciones no especifica mucho su uso. Solamente especifica de manera breve qué tipo de documentos o textos tienen que ser con el punto 1.7. El punto II de la Orden de 1972 especifica un inicio a la lectura, y el I.3 documentos visuales y sonoros. Estos documentos que van a ser leídos, vistos y escuchados podrían ser textos adaptados, textos traducidos, grabaciones de programas de los países de habla inglesa... Al no concretarse nada se deja la puerta abierta a la elección del profesor.

En cuanto a la modificación de 1982, se especifica un poco más lo que se quiere conseguir, cuáles son los objetivos. Para llegar a estos objetivos se deben usar textos, que pueden ser de tipo literario o de otro tipo relacionado con la literatura. Citando el Real Decreto, había que comprender breves diálogos, memorizar rimas, poemas y canciones, comprender narraciones orales y leer en voz alta textos cortos. Leer silenciosamente, escribir los elementos que faltan en un texto y, por último, adquirir expresiones idiomáticas usuales. Es en este último punto en el que aumenta la importancia de usar textos autóctonos, aunque sean adaptaciones. Arropados por el contexto adecuado, las expresiones típicas en cierto idioma se comprenden mejor y, además, se retienen mejor al relacionarlo directamente con un contexto inteligible para el lector/oyente. Si además, estos textos son adecuados al nivel e intereses del alumno, como especifican varios de los puntos, será más fácil acercar el idioma al alumno.

2.2.3 La literatura inglesa en la LOGSE (1990)

Para la aplicación de esta ley, se crearon unos volúmenes en los que se recogía todo acerca de las diferentes asignaturas. Incluían metodologías, objetivos, contenidos, fundamentaciones teóricas... Unos libros extensos que contienen “elementos legales, de obligado cumplimiento, junto con otros elementos de carácter orientador o meramente informativo.” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992, p. 1) Es en este volumen, dedicado a las lenguas extranjeras de inglés y francés, donde se encuentran numerosas referencias al uso de material que encaja en la descripción de literatura inglesa.

Comienza con el currículo oficial, y en la introducción del mismo, el Ministerio de Educación y Ciencia (1992) expresa:

Si, como queda dicho, el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso de construcción creativa a partir de la lengua recibida (oída, leída), las actividades receptivas adquieren una importancia primordial en esta etapa, y especialmente las auditivas, por ser la comunicación oral la más directa entre los seres humanos, sobre todo entre los niños. (p. 18)

La importancia de este párrafo reside en la referencia a la lengua recibida, en las formas oída y leída. Este proceso cobrará importancia cuando se hagan las propuestas de intervención y uso de la literatura en las aulas.

El análisis del currículo de la LOGSE, contenido dentro de este volumen de lenguas extranjeras en Primaria, ha arrojado múltiples referencias al tema que nos atañe: la literatura inglesa. Tal como lo expresa el Ministerio de Educación (1992):

Currículo Oficial.

El currículo oficial se divide en Objetivos Generales, Contenidos, Criterios de Evaluación y una secuenciación por ciclos. Estos ciclos serán en los que se impartirá la lengua extranjera.

a) Objetivos Generales

Comprender textos orales y escritos sencillos relativos a objetos, situaciones y acontecimientos próximos y conocidos, utilizando las informaciones, tanto globales como específicas, transmitidas por dichos textos con fines concretos.

4. Leer de forma comprensiva textos cortos y sencillos relacionados con las actividades del aula, con el conocimiento que tienen del mundo y con sus experiencias e intereses con el fin de obtener las informaciones deseadas, tanto globales como específicas. (p 18-19)

b) Contenidos

Usos y formas de comunicación escrita

Procedimientos

2. Comprensión de mensajes escritos de distinta naturaleza:

- Comprensión global de materiales auténticos sencillos con apoyo visual sobre temas cotidianos y concretos (anuncios públicos, cómics, avisos en carreteras, etc.)

- Reconocimiento de elementos específicos, previamente identificados, en textos que contienen palabras y estructuras desconocidas (entresacar datos relativos a fechas, horarios, etc.) utilizando material auténtico como invitaciones a un cumpleaños, letreros, folletos, anuncios, etc.

8. Reconocimiento en textos escritos de algunos aspectos socioculturales diferenciadores de la lengua extranjera respecto de la lengua materna, con especial énfasis en los de carácter lúdico y musical (juegos, canciones, costumbres que tengan que ver con los niños, etcétera). (p. 23-24)

Aspectos socioculturales

Conceptos

2. Presencia en España de la lengua extranjera estudiada: etiquetas de productos, canciones, películas, programas de televisión, etcétera. (p. 25)

c) Criterios de evaluación

7. Leer con la ayuda del profesor o del diccionario libros sencillos para niños con apoyo visual redundante escritos en la lengua extranjera y mostrar la comprensión alcanzada mediante una tarea específica. (p. 27)

Se puede observar cómo la literatura y materiales con contenido literario son importantes para el currículo. Además, se tiene en cuenta el valor sociocultural de estos materiales, representativos de la cultura del idioma que estudian. Esto ayuda al estudiante a formarse la idea del idioma con un contexto, con unas circunstancias culturales, lo que redundará en una mayor calidad del idioma aprendido y la formación de la conciencia colectiva en un mundo cada vez más globalizado.

El texto del área de lenguas extranjeras continúa con la secuencia de objetivos y contenidos por ciclos: El Ministerio de Educación (1992), en la introducción del apartado, expresa que el maestro tendrá que tener en cuenta unos criterios que traten temas transversales al currículo y a la articulación de distintos tipos de contenidos. El representativo para con la literatura es “la mayor o menor dependencia del contexto, es decir, la mayor o menor necesidad de utilizar clases contextuales (gestos, objetos, dibujos...) para la comprensión o expresión.” (p. 32)

Secuencia por ciclos

a) Secuencia de objetivos y contenidos por ciclos

Segundo Ciclo

La comunicación escrita

Es conveniente empezar a desarrollar la capacidad lectora en la lengua extranjera a través de textos sencillos y redundantes, descripciones y narraciones breves, instrucciones de clase, canciones infantiles y populares, cuentos..., empezando a inculcar el gusto por la interpretación de textos escritos y el disfrute con la lectura. (p. 35)

Los aspectos socioculturales de la lengua

El favorecer la introducción al mundo cultural de los países en los que se habla la lengua extranjera y a los aspectos más cotidianos de la vida en ellos, que permitirá una comparación con los propios, se centra, ya desde este ciclo, en la utilización de materiales auténticos variados (etiquetas de productos, canciones infantiles, vídeos, fotografías, cuentos utilizados por los niños de esos países...). (p. 35)

Tercer Ciclo

La comunicación oral

En la comunicación oral se pretende que el alumno vaya pasando de la comprensión a la producción de una manera paulatina, pudiendo ya participar en intercambios verbales sencillos. En este sentido conviene trabajar la comprensión de los mensajes producidos por el profesor, los compañeros y, progresivamente, por medios de reproducción mecánica (vídeo, cassetes), de tal modo que, en el aula, el profesor pueda utilizar sistemáticamente la lengua extranjera. (p. 36)

La comunicación escrita

La capacidad lectora (...). Para la lectura intensiva se trabajará con textos cortos, de los que comprenderá básicamente todas las palabras (etiquetas, anuncios públicos, letreros, historietas, cartas de amigos, notas de los compañeros, descripciones muy breves...). En la extensiva (cuentos, tebeos sencillos...) el alumno se esforzará por comprender el mensaje aunque desconozca el significado de algunas palabras. Para ello puede recurrir a la ayuda del profesor, otros compañeros, diccionarios bilingües elementales u otras estrategias de comunicación (semejanza con la lengua materna, estructura del documento, deducción por contexto...) (p. 37)

(...) En este momento se puede fomentar la creatividad, creando situaciones imaginativas que partan de contextos familiares a los alumnos (cuentos, películas famosas, programas de televisión...) y pidiéndoles que, en colaboración con el área de artística, dibujen carteles, viñetas, ilustren cuentos, acompañados por breves textos escritos. (p. 37)

Podemos ver que en los objetivos definidos hay un uso extensivo de material. Queda a elección del profesor concretar y seleccionar el tipo de material que utilizará. El material, como se puede ver, hace muchas referencias a la cultura de la lengua inglesa y ayuda, como comentábamos previamente, a la formación de una mente intercultural y a deshacerse de la concepción egocentrista propia de los niños.

b) Criterios de evaluación

A continuación siguen los criterios de evaluación, que añaden valor e importancia a lo dicho por los objetivos y contenidos. Según el Ministerio de Educación (1992), los criterios de evaluación que tenemos que tener en cuenta para nuestro análisis son:

Segundo Ciclo

1. Captar el sentido global de textos orales breves, en los que aparezcan elementos previamente aprendidos, producidos por el profesor de manera sencilla, concreta, contextualizada y con las repeticiones, la mímica y los gestos necesarios, sobre la vida cotidiana del alumno y su entorno más inmediato. (p. 59)
3. Reproducir rimas, retahílas y cancioncillas infantiles muy breves, entendiendo el sentido de las mismas.
6. Relacionar la experiencia propia a partir de contenidos trabajados en clase (canciones, rimas, juegos, costumbres significativas en la vida de los niños...) con la experiencia de los niños de los países en los que se habla la lengua estudiada. (p. 60)

Tercer Ciclo

7. Leer individualmente, con la ayuda del profesor o del diccionario, libros sencillos para niños con apoyo visual redundante, escritos en la lengua extranjera, y mostrar la comprensión alcanzada mediante una tarea específica. (p. 62)
8. Producir textos escritos muy breves, comprensibles y adaptados a las características de la situación y a la intención comunicativa, en los que se reflejen contenidos trabajados en clase. (p. 63)

Como podemos observar, en los criterios de evaluación se recoge lo que previamente se dijo en los objetivos y contenidos. Es una manera de valorarlos.

Orientaciones Didácticas

a) Orientaciones generales

Todos estos procedimientos anteriormente expresados, ayudan en el proceso de adquisición de la lengua, a que se produzca de una manera natural. Tal y como expresa el Ministerio de Educación (1992), “el proceso de adquisición de una lengua extranjera puede caracterizarse como de construcción creativa en el que el alumno, apoyándose en un conjunto de estrategias naturales, a partir de todo el caudal lingüístico recibido, formula hipótesis para elaborar las reglas que configuran la representación interna del nuevo sistema.” (p. 15)

No conviene olvidar que estos objetivos hay que ponerlos en práctica. Para ello el profesor puede recibir unas orientaciones para que su tarea le resulte más fácil. Se recogen en el texto unas orientaciones generales, específicas y unas orientaciones para la evaluación. No conviene, sin embargo, centrarse únicamente en estas orientaciones como guía maestra para la elaboración de materiales y clases, pues el contexto de clase variará la dirección que se le deban dar a estas actividades. Aunque queden recogidas unas orientaciones específicas en función de las situaciones en el aula, estas deben tomarse sólo como apoyo. Tal y como dice el Ministerio de Educación (1992), los contenidos de una lengua extranjera habrán de ser contextualizados en la experiencia del niño. (p. 73)

Por supuesto, el alumno ya conoce una lengua, la propia, pero, además, es importante tener en cuenta los conocimientos que tiene tanto de cómo sobre la lengua y la cultura extranjeras. Se refieren a dos ámbitos. (...) En segundo lugar, el conocimiento de ciertos aspectos culturales (personajes famosos, productos, películas, programas de televisión, canciones...), que han configurado una imagen de los países en los que se habla la lengua extranjera objeto de estudio. El profesor no puede olvidar estos conocimientos previos de los alumnos, sino que debe aprovecharlos al máximo. (p. 74)

Como decíamos anteriormente, hay que tener en cuenta las características específicas del aula, de sus integrantes. “La consideración de la diversidad de los alumnos implica para la lengua extranjera un tratamiento metodológico variado, que tenga en cuenta tanto los aspectos verbales como los no verbales de la comunicación y el uso de recursos y documentos (orales, escritos, visuales...) que den lugar a un

abanico de actividades y tareas que, a su vez, promuevan la autonomía progresiva del aprendizaje.” (Ministerio de Educación, 1992, p. 75)

Considero este punto muy importante, dado el acercamiento que se propone a la lengua que deben aprender. Posteriormente se verá que este planteamiento se ajusta a la propuesta que se hará desde este trabajo, para la enseñanza mediante la literatura.

La manera de plantear el proceso de enseñanza del idioma radica en “implicar al alumno en aspectos como el *qué* y el *cómo* trabajar responsabilizándole en todo lo que sea posible e incorporándolo paulatinamente a la valoración de este proceso. Los alumnos y las alumnas de segundo ciclo y en mayor medida los del tercero ya son capaces de expresar sus preferencias (...), pueden colaborar en la búsqueda y selección de determinados materiales para la clase (fotos, folletos, anuncios...)” (p. 78)

No menos importantes son los temas transversales. Estos se tienen en cuenta cuando han de ser diseñadas las actividades y los temas que se han de tratar. Así, “los temas transversales pueden ser abordados en la clase de Lengua Extranjera desde distintos puntos de vista. Por ejemplo, y en primer lugar, el maestro los puede introducir a través de los textos orales, escritos y visuales que se vayan trabajando.” (p. 80)

Se pueden apreciar las opciones que tiene el maestro para llevar a cabo su tarea educativa a través de la literatura. No obstante, quedan poco definidas. Veremos ahora las orientaciones específicas, la manera de plasmar el currículo en la programación.

b) Orientaciones específicas

En este apartado también se encuentran numerosas referencias a literatura inglesa.

Se dan una serie de pasos para concretar y secuenciar el currículo y llegar a la programación de aula para un curso concreto. Dentro del primer paso encontramos una referencia en uno de los apartados -d)- de los factores relacionados con la tarea:

“d) tipo de ayuda que se ofrece al alumno, por parte del profesor, de otros alumnos, de libros.” (p. 83) Sin especificar qué tipos de libros. El abanico no deja de ser amplio y quedará determinado por el tipo de tarea para elegir de dónde recibir la ayuda.

Cuando se trata del segundo paso que se refiere a la selección de los contenidos necesarios para alcanzar los objetivos, el Ministerio de Educación (1992) expresa:

“Al término del segundo ciclo los alumnos serán capaces de comprender lo esencial en textos orales sencillos, concretos y elementales emitidos por el profesor con una estructura simple y un vocabulario limitado en contextos muy familiares, con gran apoyo mímico y gráfico y las repeticiones necesarias.” (p. 84). Dentro de los contenidos que se seleccionan del Decreto el currículo establece que una capacidad importante que han de desarrollar los alumnos será “la identificación de palabras y frases en textos relacionados con el contexto de la clase y la vida cotidiana de los alumnos, adoptando una actitud optimista sobre la propia capacidad para entender la lengua extranjera.” (p. 85)

El tercer paso se refiere a la elaboración de la programación en el aula. Una vez iniciados en el diseño de actividades, es importante la selección de “material necesario para cada una de ellas (tipos de textos, materiales complementarios, aparatos de reproducción, etc.)” (p. 87)

Llegados a este punto, el libro pasa a las situaciones de comunicación. Dentro de las situaciones de comunicación oral encontramos la propuesta de “actividades para crear una disponibilidad para la escucha (trabajo de concentración auditiva y del placer de oír y escuchar). A partir de textos orales atractivos y motivadores hacer *collages* de canciones, montajes poéticos o documentos de actualidad.” (p. 93) Gracias a esta y otras propuestas, se producirán en el aula diferentes tipos de discurso como monólogos, que incluyen charlas, historias, chistes... (p. 96)

Este punto, el del monólogo, es importante. En un principio será el maestro el que produzca estos monólogos. “Es normal en una conversación contar una historia, una experiencia, un chiste, éstos son pequeños monólogos que tienen una estructura propia: una introducción que indica de qué trata la historia, el lugar, el tiempo y los personajes; la narración de los hechos; el desenlace y, finalmente, la relación de la historia con el momento de hablar. (...) Hay actividades intermedias a contar la historia que pueden ir acostumbrando a los alumnos y haciéndoles conscientes de la estructura de la narración como, por ejemplo, ordenar una historia desordenada y, a continuación, inventar y contar una historia que siga los mismos pasos; contar el principio (o el final) de una

historia incompleta; contar un cuento infantil cambiando los roles (versión no sexista de Blancanieves, La Cenicienta, etc.); contar una historia entre toda la clase (uno empieza, otro sigue y luego otro).” (p. 99)

El Ministerio de Educación (1992), en sus recomendaciones en cuanto a situaciones de comunicación escrita. Es preciso delimitar unos objetivos. “Estos objetivos (para qué leer) permitirán delimitar en primer lugar la elección de determinados textos (qué leer) y en segundo lugar las estrategias de lectura (cómo leerlos). Para contestar a la pregunta de qué leer clasifican:

- Textos en los que predomina lo narrativo: reportajes, novelas, recuerdos...
- Textos en los que predomina lo descriptivo: extractos de novelas, recuerdos, informes sobre experiencias, manuales...
- Textos en los que predomina lo expresivo: poesías, obras de teatro, cómics, cartas personales...
- Textos en los que predomina lo lógico-argumentativo: comunicaciones científicas, editoriales, ensayos, informes, cartas funcionales...
- Textos en los que predomina lo descriptivo o procedimental: documentos administrativos, instrucciones de empleo, circulares...

Es conveniente que los niños lean distintos tipos de textos desde las primeras etapas pero siempre de acuerdo con su edad. Así, inicialmente se podrá trabajar con cuentos, canciones infantiles de tipo descriptivo, descripciones de lugares o personas reales o fantásticas, cartas de niños, poesías infantiles o instrucciones para construir algún objeto. Los textos empleados pueden ser auténticos (cuentos para niños muy pequeños del país donde se habla la lengua estudiada, cartas reales escritas por niños, etc.) o didácticos...” (p. 101)

Estos textos serán leídos, representados o reflexionados en clase, formando parte de la interacción entre profesor y alumno. “El papel del profesor se centra en tres líneas básicas de actuación: en primer lugar como fuente de información lingüística, bien directa, hablando en el idioma que enseña, bien seleccionando adecuadamente los textos orales y escritos; de ambas formas está favoreciendo la adquisición o aprendizaje no consciente de la lengua.” (p. 106) En este punto se puede ver la incidencia de Stephen Krashen (1983), y su teoría del “Natural Approach” Esta teoría del aprendizaje cuenta

con la hipótesis de adquisición-aprendizaje, en la que presenta la adquisición de la segunda lengua de una manera natural e inconsciente, y el aprendizaje consciente de las reglas del lenguaje. El lenguaje adquirido es más duradero y se interioriza mejor.

También la organización del aula es un punto importante. “Un maestro especialista de lengua extranjera debe procurar tener a su disposición algunos materiales básicos, como los que se mencionan a continuación: (...) libros para uso de alumnos y profesores (diccionarios, libros de consulta, libros de actividades complementarias, libros de lecturas), revistas, cómics, folletos, posters, periódicos y un banco de actividades de diversos tipos.

Es interesante que el maestro vaya construyendo lo que, a lo largo de cada ciclo, constituirá la biblioteca de aula en lengua extranjera. Esta biblioteca comprenderá, por supuesto, libros variados, asequibles y adaptados a la edad de los alumnos, pero además puede incluir un fichero de aula en el cual se van registrando las nuevas adquisiciones: expresiones, palabras, situaciones.” (p. 110)

c) Orientaciones para la evaluación

En este punto sólo hay una referencia al uso de la literatura, pero coincide con lo que en este trabajo se pretende, que es la utilización de la literatura narrada para el aprendizaje natural de la lengua extranjera. Lo que se recoge en estas orientaciones para la evaluación es un ejemplo para lograr el objetivo de “extraer informaciones específicas, previamente requeridas, de textos orales con una estructura y vocabulario sencillos (...)” (p. 127)

- El profesor cuenta un cuento sencillo y los alumnos, de entre las viñetas que previamente han sido repartidas, identifican las relacionadas con el cuento, rechazan el resto y ordenan las elegidas. (p. 128)

Hasta aquí comprende el análisis de la LOGSE, lo referido al aprendizaje de la lengua extranjera, desde el contexto del uso de la literatura. Lo que seguiría en el libro sería la guía documental y de recursos de inglés. El análisis de esta parte no está recogido en este trabajo por no corresponder esa guía a un documento natural, que se podría encontrar en la elaboración de una ley educativa, y por contener muchas

referencias bibliográficas que por sí mismas no aportan nada al desarrollo de este punto de análisis.

2.2.4 La literatura inglesa en la LOE (2006)

La LOE de 2006 fue una ley que intentaba mejorar los resultados y las metodologías que se trataban en la LOGSE. Uno de los puntos importantes fue la enseñanza del inglés. A esta asignatura se le dio mayor importancia, introduciéndose en primero de primaria. También se concreta con colegios públicos y concertados el programa de Sección Bilingüe en inglés, por el que se imparten asignaturas del currículo en inglés. Estas asignaturas suelen corresponderse con Conocimiento del Medio en inglés (Science), Plástica (Arts) y la asignatura de inglés como tal.

A continuación se procederá al análisis de las referencias a la literatura en el currículo de inglés correspondiente a la LOE. Para esto se ha utilizado el currículo de primaria para la comunidad de Castilla y León, dado que es donde se describe extensamente el currículo para las asignaturas de primaria. Este es el Decreto 40/2007, de 3 de mayo localizado en el B.O.C. y L.

Comienza el Decreto (2007):

Las recomendaciones europeas aconsejan (...) primando las destrezas orales en el primer ciclo, e iniciando a los alumnos a la lectura y escritura a través de textos significativos. (p. 9883)

Definen el desarrollo de las destrezas básicas “a través de discursos y textos con una estructura claramente identificable y en los que se requiera la utilización de estrategias con una progresiva complejidad durante su participación en actos de comunicación.” También en el área de Lengua extranjera se incluye un contexto “que abarque una gran variedad de discursos y textos, así como todos los usos o registros posibles.” (p. 9884)

A continuación se da una explicación o resumen de lo que se ha tenido en cuenta a la hora de elaborar los bloques. En el Bloque 2, que se llama *Leer y escribir*, encontramos que “en lengua extranjera los textos escritos son también modelo de

composición textual y de práctica y adquisición de elementos lingüísticos (...) el currículo incluye sugerencias de estrategias y recursos como el uso de diccionarios y otros medios de consulta, (...) para la comprensión y composición de todo tipo de textos.” (p. 9884)

Y antes de introducir los contenidos, concluye con que “el uso de textos narrativos y no narrativos como cuentos, rimas, trabalenguas, canciones o recetas permitirá el acercamiento a la cultura oral y escrita, con lo que esta área colabora en el desarrollo de la *competencia artística y cultural* a través del uso, valoración y disfrute de los mismos.” (p. 9885)

a) Objetivos de la Lengua extranjera. LOE

Podemos encontrar dentro de los mismos una referencia al uso de textos del tipo literatura que estamos tratando en este trabajo.

5. Leer de forma comprensiva textos de diversa tipología relacionados con sus experiencias e intereses, extrayendo información general y específica de acuerdo con una finalidad previa, con el fin de desarrollar su autonomía y disfrute en la lectura. (B.O.C. y L., 2007, p 9885)

Le siguen a los objetivos, los contenidos y criterios de evaluación organizados por ciclos.

b) Primer ciclo.

Contenidos

Dentro del Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar, podemos encontrar:

- Comprensión de textos narrativos e informativos orales, con amplio apoyo en gestos y gran profusión de claves contextuales, incluidos en situaciones usuales de la vida del aula o acontecimientos cercanos a sus intereses.

- Escucha y comprensión de textos narrativos orales –reales y de ficción-, con una estructura cíclica o lineal que representen experiencias conocidas, personajes con los que se puedan identificar y un guión previsible , apoyo visual y alto grado de contextualización, procedentes de diferentes soportes audiovisuales e informáticos. (B.O.C. y L., 2007, p. 9885)

Muy importante este punto para fomentar la comprensión de la lengua extranjera. La vía oral-auditiva es primordial en la creación del conocimiento del idioma de forma natural.

El siguiente bloque, el bloque 2, sobre leer y escribir, contiene:

- Lectura de textos informativos basados en palabras y frases asociadas a imágenes, previamente conocidas en contextos básicamente orales, reales o simulados, de carácter lúdico o informativo, en los que la información se pueda deducir del propio discurso: juegos de asociación, instrucciones con base icónica o reglas del aula.

- Iniciación en el uso guiado de estrategias de lectura en textos narrativos (...) (B.O.C. y L., 2007, p. 9885)

Se introduce la lectura de textos sencillo a una edad temprana. Esto se produce antes de haber fijado bien la comprensión auditiva, puesto que están todavía en el proceso.

En el bloque 3. Conocimiento de la lengua existe sólo una referencia, pero no por ello es menos importante.

- Relación entre la grafía y los sonidos del alfabeto a través de juegos, rimas, trabalenguas, poemas y canciones con una base rítmica y sonora.

Se consideran importantes estas referencias debido al uso de material lírico-autóctono del país cuya lengua se está estudiando. Hasta aquí las referencias que se encuentran dentro de los contenidos del primer ciclo. No hay referencias al uso de elementos de literatura inglesa en el bloque 4, que versa sobre aspectos socioculturales e interculturales.

Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación que incluyen las referencias son los siguientes:

2. Captar la idea global e identificar algunos elementos específicos en textos orales...
3. Leer e identificar palabras y frases sencillas en textos narrativos, descriptivos e informativos que hayan sido trabajados previamente de forma oral y con apoyo visual, sobre temas familiares y de interés.
7. Identificar algunas manifestaciones culturales y rasgos propios de los países donde se habla la lengua extranjera, como (...) juegos, rimas y leyendas. (p. 9886)

Estos criterios están adecuados a la edad de los niños y al nivel de conocimiento de la lengua que tienen en esta etapa.

c) Segundo ciclo

Contenidos

Examinando el currículo, se aprecia que a partir de este segundo ciclo se da más importancia a la producción oral. En el primer ciclo, este no era un punto importante debido a que se centraba en la comprensión oral. En este segundo ciclo, se debe intentar que los alumnos empiecen a producir. Las referencias, por lo tanto, están orientadas a conseguir esa producción.

Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar.

- Producción de textos orales basados en (...) representaciones, canciones, recitados, dramatizaciones e interacciones dirigidas... (p. 9886)

En el bloque 2. Leer y escribir, encontramos más referencias que en este bloque examinado.

- Lectura y comprensión de diferentes textos informativos y narrativos, en soporte papel y digital, adaptados a la competencia lingüística del alumnado...

- Lectura y escritura de textos propios de situaciones cotidianas próximas a la experiencia como invitaciones, felicitaciones, notas, avisos o folletos, con la finalidad de revisar, completar o mejorar los textos, o juzgar la bondad de los mismos.

- Desarrollo del hábito lector a través del acercamiento a los cuentos, cómics, diccionarios de imágenes y otros tipos de libros o textos adecuados o motivadores.

Y, finalmente, la última referencia dentro de los contenidos del segundo ciclo, dentro del bloque 3. Conocimiento de la lengua, a su vez dentro del sub-bloque “Reflexión sobre el aprendizaje”.

- Uso de habilidades y procedimientos como (...) lectura de textos, utilización de soportes multimedia, para la adquisición de nuevo léxico, formas y estructuras de la lengua. (B.O.C. y L., 2007, p. 9887)

Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación de este ciclo que ofrecen referencias literarias son una evolución de los presentes en el primer ciclo.

2. Captar el sentido global e identificar información específica en textos orales, sobre temas familiares y de interés, producidos en formatos variados...

3. Leer y captar el sentido global y algunas informaciones específicas de textos adecuados a su competencia comunicativa, que versen sobre temas conocidos y tengan una finalidad concreta.

8. Identificar tradiciones, costumbres y aspectos de la vida cotidiana de los países donde se habla la lengua extranjera asociados a juegos, rimas y canciones. (B.O.C. y L., 2007, p. 9887)

Pocas referencias quedan ya dentro del currículo de la LOE en Castilla y León. Una vez terminado el segundo ciclo, dentro del currículo de lengua extranjera, el tercer ciclo con sus contenidos y criterios de evaluación es el único lugar en el que se podrán

buscar referencias. Después de los criterios de evaluación, el apartado de lengua extranjera termina y comienza el de matemáticas.

d) Tercer ciclo

Contenidos

Comienza con el bloque 1. Leer, hablar y conversar.

- Desarrollo de estrategias básicas para apoyar la comprensión y expresión oral: uso del contexto visual y no verbal, los conocimientos previos sobre el tema, la estructura textual o las claves socioculturales y fórmulas sociales adecuadas a la situación, transferidos desde las lenguas que conoce a la nueva lengua extranjera. (B.O.C. y L., 2007, p. 9887)

En el bloque 2. Leer y escribir encontramos:

- Lectura autónoma y comprensión de textos narrativos o informativos que contengan instrucciones, reglas, descripciones o secuencias de acción, con imágenes en las que pueda apoyarse para su comprensión, bien en soporte papel o digital, adaptados a la competencia lingüística del alumnado, para utilizar información global y específica, en el desarrollo de una tarea o proyecto o para disfrutar de la lectura.

- Desarrollo del hábito lector a través de la lectura de cuentos, cómics y otros tipos de libros o textos adecuados.

- Lectura y escritura textos propios de situaciones cotidianas de relación social de medios de comunicación y de textos para aprender y para informarse, en los que la organización de la información es parte esencial. (B.O.C. y L., 2007, p. 9888)

Se repite la misma fórmula que en los ciclos anteriores, y en los bloques 3 y 4 no hay referencias al uso de la literatura.

Criterios de evaluación

En este ciclo hay una diferencia con los dos anteriores. Mientras en el primer y segundo ciclo hay tres criterios de evaluación que hacen referencias a la literatura, en este tercer ciclo desaparece la referencia del último criterio de evaluación, permaneciendo sólo en el segundo y tercer criterio.

2- Captar el sentido global e identificar informaciones específicas en textos orales variados emitidos en diferentes situaciones de comunicación, producidos en formatos y soportes diferentes, referidos a temas cercanos a sus intereses y experiencias, en los que se puedan aplicar destrezas y estrategias esenciales de comprensión oral, así como sus conocimientos culturales y generales sobre el contenido y los aspectos textuales.

3. Interpretar y comprender textos escritos diversos para obtener información global y específica, para realizar una tarea concreta o con una finalidad lúdica, siempre que estén apoyados en información icónica o gráfica, y a los que se puedan aplicar los conocimientos que poseen sobre los recursos textuales, contextuales y culturales para inferir significado y predecir el contenido. (B.O.C. y L., 2007, p. 9888)

2.3 COMPARACIÓN ENTRE LAS LEYES

Para hacer más clara la comparación de las leyes y las conclusiones que se extraen del análisis, se han elaborado una serie de ítems que ayuden a esto. A partir de estos ítems se podrá ver de manera más clara cómo ha evolucionado el uso de literatura en el currículo.

	LGE (1970)	LOGSE (1990)	LOE (2006)
Primer curso de impartición de inglés en primaria	6º: 12 años	3º: 8 años	1º: 6 años
¿Es el inglés la primera lengua extranjera?	NO	NO. Es compartida con francés	SI

Número de referencias específicas (libros, cuentos, canciones, cómics...)	4	10	7
Número de referencias no específicas (documentos visuales, lecturas, textos...)	8	7	16, muchas de ellas son a textos narrativos o informativos
¿Se especifica el uso de materiales reales?	NO	SI	SI
¿Se le da importancia al “use of English”; expresiones idiomáticas?	SI	SI	SI
¿El material es adaptado a las necesidades e intereses del alumno?	SI	SI	SI
¿Se plantean objetivos que contengan el uso de la literatura?	SI, pero a partir de 1982	SI	SI, pero sólo uno
¿Se plantean contenidos relacionados con el uso de la literatura inglesa?	NO	SI	SI
¿Se hace diferenciación entre materiales de lectura, escritura y para la comprensión oral?	SI	SI	SI
Número de referencias de materiales de lectura	3	7	13
Número de referencias de materiales de escritura	3	2	4
Número de referencias de materiales de comprensión oral	2	4	7

En el cuadro anterior se puede ver claramente cómo ha ido cambiando la situación de la lengua extranjera y de la literatura dentro de la asignatura. La evolución ha sido claramente favorable a lo largo de los años y la sucesión de leyes educativas.

Para comenzar, se aprecia que se ha ido dando mayor importancia a la asignatura según pasaban los años. Se puede comprobar con el hecho de que se ha ido introduciendo en educación primaria cada vez a edades más tempranas. En la actualidad y con la LOE (2006), se introduce en educación infantil, y en el primer curso de educación primaria ya están preparados para continuar con asignaturas completamente en lengua inglesa. Según la LOGSE (1990), el primer ciclo en el que se imparte la

lengua extranjera inglés es el segundo ciclo. Los alumnos tendrán 8-9 años cuando entren en contacto por primera vez con la lengua inglesa. Se hace desde el Ministerio de Educación (1992) una valoración que puede dar a entender por qué no se introdujo en cursos más tempranos. Esta valoración da a entender que no merece la pena poner en marcha la lengua inglesa a edades más tempranas porque no está probado que los niños aprendan las lenguas extranjeras con más facilidad que los adultos. Entonces, partiendo de esta base, casi es de agradecer que lo introdujeran a los 8-9 años y no lo dejaran para el bachillerato. Por último, la LGE (1970) comienza a enseñar inglés en el ciclo superior, que comprendía de los 12 a los 14-15 años.

Otro de los puntos, en que se puede ver la importancia de la lengua extranjera inglés, es observando si se considera o no la lengua inglesa como primera lengua extranjera. En el caso de la LGE (1970) no lo era, porque al principio se daba más importancia al alemán, italiano y portugués. Posteriormente el francés y el inglés estuvieron a la altura de estas otras lenguas. Si acaso se le daba un poco más de importancia al idioma inglés a partir de las reformas de 1982, pero compartía esta importancia con el idioma francés.

Algo parecido a esto último ocurría a partir de la LOGSE (1992). En el área de lenguas extranjeras estaban incluidos el inglés y el francés. Se les daba a ambos la misma importancia. Sin embargo, algo ya empezaba a cambiar porque en 1995 se firma un convenio con el British Council, que es una organización relacionada con la educación en el Reino Unido y que sirve para dar oportunidades educativas a jóvenes de Reino Unido y de países extranjeros y que no depende del gobierno británico (<http://www.britishcouncil.org>). Por este convenio se empezaron a instaurar los centros de enseñanza bilingüe y los centros británicos en España. Estos centros no eran muchos en un principio, pero con la llegada de la LOE (2006) y de la dimensión que se le dio al inglés, comenzaron a proliferar los centros de enseñanza bilingüe (aquellos en los que se imparte inglés en infantil y además las asignaturas en primaria de Science, Art y English), y los centros con un convenio con el British Council por el que el 40% de las asignaturas se impartirán en lengua inglesa y el 60% restante serán en castellano. Además, en estos centros habrá profesores nativos o que hayan estado viviendo en un país anglosajón durante bastante tiempo, de manera que la comunicación con los alumnos sea ya desde infantil completamente en inglés. Como conclusión a todo esto, se

puede ver que el inglés ha cobrado una mayor importancia dentro de la educación y la sociedad, para hacer frente a las necesidades interculturales que se irán planteando a lo largo de la vida.

Una vez examinada la importancia del inglés en la sociedad y el currículo español, hay que centrarse en las referencias a la literatura que existen dentro de estos currículos.

Para comenzar, se analizará el número de referencias que se hacen del uso de la literatura. Las he dividido en dos bloques para diferenciarlas: referencias específicas: canciones, libros, cuentos, cómics, retahílas, etc, y referencias no específicas: son las que se refieren al material como textos, documentos visuales o sonoros, lecturas o, simplemente, material (de lectura, escritura o comprensión oral).

Por lo tanto, las referencias quedan establecidas de esta manera. En la LGE hay pocas referencias, y predominan las no específicas: 8 frente a 4. Esto ya cambia con la LOGSE. Aquí las referencias específicas son más: 10 frente a 7. La diferencia con la anterior ley es que la lengua extranjera se introduce antes, con lo cual el número de ciclos es uno más. Es de esperar, por lo tanto, que las referencias sean más. El hecho de que haya más referencias específicas sobre la literatura para la enseñanza del inglés viene a ayudar al profesor en la realización de su tarea, al conocer y tener referencias de los materiales que puede usar. Sin embargo, se deja la puerta abierta a la libre elección del material por parte del profesor. Esto será importante para la posterior propuesta de intervención en el aula, dando uso a la literatura inglesa para la enseñanza del inglés. Por último, en cuanto a las referencias al uso de literatura, las referencias en la LOE son bastante diversas. En este caso hay poca especificidad, puesto que las referencias son mayormente no específicas. Estas son 16, frente a las específicas que son sólo 7. Dentro de esta falta de especificidad, muchas de las referencias están realizadas como “textos narrativos o informativos”. Esto puede dar a entender que se le permite al profesor elegir el origen del material. Esto se complementa con las referencias específicas que aclaran de dónde hay que extraer algunos materiales.

En el caso de estos materiales, es importante que, para el mejor aprendizaje del idioma inglés, muchos de ellos sean reales. Esto se especifica en las dos últimas leyes, no haciéndolo en la LGE. También es un componente importante de la lengua el “Use

of English”, que es el uso instrumental del inglés. Las expresiones idiomáticas forman parte del mismo. El “Use of English” se contempla en las tres leyes. En la última del año 2006, se refiere a ello como “fórmulas sociales adecuadas, claves socioculturales y nuevo léxico, formas y estructuras de la lengua”. Por lo tanto, sí se le da importancia a las expresiones idiomáticas típicas de la lengua.

En cuanto a la enseñanza de la lengua, no se puede lograr un correcto aprendizaje si no se consigue que los alumnos tengan una respuesta positiva hacia el idioma y la manera de aprenderlo. Esto se alcanza con materiales que se adapten a las necesidades del alumno y a sus intereses. Tienen que ser, a su vez, motivadores. Este punto sí se contempla en las tres leyes analizadas.

También se ha analizado si se presentan objetivos y contenidos relacionados con el uso de la literatura inglesa. Esto otorga otro grado de importancia a la literatura dentro del currículo, puesto que al fijarse objetivos o contenidos en los que se encuentre recogida la literatura, se obliga de alguna manera a que se use como medio de enseñanza. Los objetivos recogen el uso de la literatura en todas las leyes. Sin embargo, en la primera, la LGE, no se incluyó desde un principio, sino que fue a partir de las modificaciones de 1982. Y en la actual ley, la LOE, sólo se incluye un objetivo que contenga el uso de literatura. Este objetivo sin embargo, servirá para toda la etapa de primaria, puesto que son comunes. En cuanto a los contenidos, sólo las dos últimas leyes incluyen alguno que esté relacionado con el uso de literatura inglesa. La LGE de 1970 no incluye ninguno. En la LOGSE y la LOE sí que aparecen y son varios. Se recogen en todos los ciclos en los que se imparte la lengua inglesa.

En los últimos cuatro puntos tratados para la comparación de leyes (p. 32) se trata de comprobar si se produce una diferenciación en materiales para lectura, escritura o comprensión oral y el número de referencias existentes para cada una. En el ítem acerca de la diferenciación de materiales, el resultado es afirmativo en todas las leyes.

Y en cuanto al número de las referencias, varía claramente. En la LGE, los materiales de lectura aparecen 3 veces, igual que los de escritura, y los de comprensión oral, sólo 2 veces. En la LOGSE, son 7 las referencias para lectura, 2 para escritura y 4 para comprensión oral. Por último, en la LOE, las referencias son 13 para lectura, 4 para escritura y 7 para comprensión oral.

Analizando este último punto, merece ser destacada la gran diferencia entre los tres tipos de materiales en las dos últimas leyes. En ambas encontramos muchas más referencias a los materiales de lectura que a los de comprensión oral y de escritura. Hay que tener en cuenta que en estas últimas leyes se inicia antes la enseñanza del inglés. Debido a esto, hay más tiempo para preparar a los alumnos en la comprensión y posterior lectura en inglés. Esto ocurre especialmente en la última ley del 2006, por lo tanto es normal que las referencias sean mayores, incluso en lectura.

PROPUESTA METODOLÓGICA

3.1 GUÍA DE ELABORACIÓN DE MATERIAL

La propuesta metodológica de este Trabajo de Fin de Grado consiste en la creación y utilización de material para la enseñanza de la lengua inglesa, a través de literatura. Será una guía para los maestros para que elaboren material y usen la literatura extranjera para enseñar el idioma. Aquí lo que se tendrá en cuenta como literatura serán relatos, historias, cuentos y libros de la tradición anglosajona. Esta guía, y aunque esté centrada en literatura inglesa, se puede aplicar a la enseñanza de cualquier lengua diferente a la materna.

Las razones para elegir este método son varias:

- Las historias son motivadoras, divertidas y ayudan a desarrollar actitudes positivas hacia el idioma y la cultura de la que los alumnos se impregnan.
- Contar historias implica que los niños trabajen la imaginación. De esta forma los niños se involucran en la historia, se identifican con los personajes y desarrollan su propia creatividad.
- El formato de historia contada resulta divertido y agrada a los alumnos, por lo que se puede repetir la historia varias veces, lo que ayuda a fijar estructuras y vocabulario difícil o raro para ellos.
- Acompañar las historias de gestos y movimientos que representen las acciones y a los personajes les resulta entretenido y ayuda a que identifiquen el vocabulario a través de la acción. Además, ayuda a la propia comprensión de la historia.
- Potencia la concentración de los alumnos, al tener que prestar atención a lo que dice y hace el profesor para comprender toda la historia.
- La complejidad de las historias, su carga lingüística y su vocabulario pueden ir creciendo en dificultad y cambiando de temas a medida que los alumnos crecen y van teniendo mayor conocimiento del idioma.
- Dependiendo de la manera en que se cuente la historia o lo que se incluya en la misma, puede contribuir con el conocimiento interdisciplinar; matemáticas,

historia, conocimiento del medio, geografía, música, teatro y educación artística. Esto se lleva a cabo con la inclusión de números, lugares, épocas históricas, etc.

- Contribuye a desarrollar la conciencia intercultural y de pertenencia a un mundo más amplio que el que les rodea.
- Las historias ayudan a conocer otras culturas, y a apreciar la diversidad de las mismas.

3.1.1 Ciclo al que está destinado esta actividad

La actividad, que se describirá a continuación, está destinada a alumnos de primer ciclo, por ser en este ciclo en el que más importancia se da a la comprensión oral, frente a la lectura, escritura y producción oral. Además, es una edad adecuada para sentar las bases del disfrute de la lectura y del gusto por descubrir los mundos que están dentro de los libros, ya sean imaginarios o reales.

3.1.2 Objetivos

Con esta propuesta se pretende conseguir unos objetivos. Estos son, por un lado, algunos de los que se encuentran en la actual ley de educación, la LOE, y, por otro lado, otros objetivos a mayores:

1. Escuchar y comprender mensajes en interacciones verbales variadas, utilizando las informaciones transmitidas para la realización de tareas concretas relacionadas con la experiencia del alumno.
2. Expresarse e interactuar oralmente en situaciones habituales de comunicación, siguiendo el guión de intervención adecuado a los discursos y utilizando procedimientos verbales y no verbales, adecuados al texto y a la situación concreta, y adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
3. Valorar la lengua extranjera, y las lenguas en general, como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias y culturas diversas y como herramienta de aprendizaje de distintos contenidos.
4. Manifestar una actitud receptiva y de confianza en la propia capacidad de aprendizaje y de uso de la lengua extranjera reflexionando y valorando los

progresos realizados en su competencia comunicativa mediante la autoevaluación y el contraste de sus adquisiciones con los niveles de referencia europeos.

5. Identificar aspectos fonéticos, de ritmo, acentuación y entonación, así como estructuras lingüísticas y aspectos léxicos de la lengua extranjera y usarlos como elementos básicos en la comunicación.
6. Comprender textos narrativos orales, con apoyo de gestos y centrándose en la comprensión de las estructuras básicas de la lengua.
7. Escuchar y comprender textos narrativos orales –reales y de ficción-, con una estructura cíclica o lineal que representen experiencias conocidas, personajes con los que se puedan identificar y un guión previsible.
8. Desarrollar estrategias básicas para apoyar la comprensión y expresión oral: usar el contexto visual y no verbal y los conocimientos previos sobre el tema o la situación.
9. Identificar y valorar la lengua extranjera como instrumento para comunicarse.
10. Aprender a respetar y conocer a los hablantes de la lengua extranjera y su cultura.
11. Identificar, reconocer y usar en el contexto apropiado gestos y movimientos utilizados para iniciar, mantener y apoyar la interacción.
12. Reconocer la lengua, algunos aspectos de la cultura y de los hablantes que la utilizan en ámbitos y situaciones cotidianas, identificando similitudes y diferencias con la lengua propia.
13. Valorar la importancia de la lengua extranjera como instrumento de comunicación.

3.1.3 Contenidos

1. Escucha y comprensión de mensajes en interacciones verbales variadas, utilizando las informaciones transmitidas para la realización de tareas concretas relacionadas con la experiencia del alumno.
2. Expresión e interacción oral en situaciones habituales de comunicación, siguiendo el guión de intervención adecuado a los discursos y utilizando

- procedimientos verbales y no verbales, adecuados al texto y a la situación concreta, y adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
3. Valoración de la lengua extranjera, y las lenguas en general, como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias y culturas diversas y como herramienta de aprendizaje de distintos contenidos.
 4. Poner de manifiesto una actitud receptiva y de confianza en la propia capacidad de aprendizaje y de uso de la lengua extranjera reflexionando y valorando los progresos realizados en su competencia comunicativa mediante la autoevaluación y el contraste de sus adquisiciones con los niveles de referencia europeos.
 5. Identificación de aspectos fonéticos, de ritmo, acentuación y entonación, así como estructuras lingüísticas y aspectos léxicos de la lengua extranjera y usarlos como elementos básicos en la comunicación.
 6. Comprensión de textos narrativos orales, con apoyo de gestos y centrándose en la comprensión de las estructuras básicas de la lengua.
 7. Escucha y comprensión de textos narrativos orales –reales y de ficción-, con una estructura cíclica o lineal que representen experiencias conocidas, personajes con los que se puedan identificar y un guión previsible.
 8. Desarrollo de estrategias básicas para apoyar la comprensión y expresión oral: usar el contexto visual y no verbal y los conocimientos previos sobre el tema o la situación.
 9. Identificación y valoración de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse.
 10. Respeto y conocimiento de los hablantes de la lengua extranjera y su cultura.
 11. Identificación, reconocimiento y uso en el contexto apropiado de gestos y movimientos utilizados para iniciar, mantener y apoyar la interacción.
 12. Reconocimiento de la lengua, de algunos aspectos de la cultura y de los hablantes que la utilizan en ámbitos y situaciones cotidianas, identificando similitudes y diferencias con la lengua propia.
 13. Valoración de la importancia de la lengua extranjera como instrumento de comunicación.

3.1.4 Competencias básicas

La realización de esta actividad contribuirá al desarrollo de las siguientes competencias básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística

Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. (BOE, 2006, p. 43058)

2. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico

Es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos. En definitiva, incorpora habilidades para desenvolverse adecuadamente, con autonomía e iniciativa personal en ámbitos de la vida y del conocimiento muy diversos (salud, actividad productiva, consumo, ciencia, procesos tecnológicos, etc.) y para interpretar el mundo, lo que exige la aplicación de los conceptos y principios básicos que permiten el análisis de los fenómenos desde los diferentes campos de conocimiento científico involucrados. (BOE, 2006, p. 43059)

3. Competencia social y ciudadana

Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas. Globalmente supone utilizar, para desenvolverse socialmente, el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades y sobre los rasgos y valores del sistema democrático, así como utilizar el juicio moral para elegir y tomar

decisiones, y ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes de la ciudadanía. (BOE, 2006, p. 43061)

4. Competencia cultural y artística

Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos. Apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas. (BOE, 2006, p. 43062)

5. Autonomía e iniciativa personal

Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades. Esta competencia tiene dos dimensiones fundamentales. Por un lado, la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer por uno mismo y de lo que se puede hacer con ayuda de otras personas o recursos. Por otro lado, disponer de un sentimiento de competencia personal, que redundará en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender. (BOE, 2006, p. 43062)

3.1.5 Metodología

Para desarrollar esta actividad, seguiremos la corriente pedagógica del constructivismo. En el constructivismo el proceso de enseñanza-aprendizaje se concibe como un proceso dinámico, participativo e interactivo del niño, de modo que el conocimiento sea construido por el alumno que va aprendiendo. En este punto podemos establecer el enlace con la teoría del andamiaje (*The Scaffolding Theory*) de Vigotsky (Vigotsky, 1978).

El constructivismo en pedagogía se aplica como concepto didáctico en la enseñanza orientada a la acción: participación activa del alumnado y el enfoque comunicativo, complementado con otros enfoques y métodos (Información obtenida de notas personales en las clases de Metodología de la lengua extranjera inglés de la profesora D^a. Ana Isabel Alario Trigueros) como son:

- Total Physical Response (TPR)
- Suggestopedia
- Natural approach

Para comenzar, el profesor debe tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y el nivel en el que se encuentran estos, con respecto al conocimiento de la lengua, teniendo en cuenta la corriente constructivista. Conocer esto permitirá al maestro elaborar los textos con un grado de dificultad ligeramente mayor. Stephen Krashen explica esta teoría del input lingüístico dentro del Natural Approach (Krashen, 1981). Esta teoría explica que hay que tomar lo que los alumnos saben y proponerles un input lingüístico algo por encima del conocimiento que poseen (input+1). Esto producirá la adquisición de nuevas estructuras y vocabulario de manera natural. Así mismo, el maestro deberá introducir expresiones idiomáticas que aparezcan en la historia original o que, aun no apareciendo en la misma, tengan cabida dentro del texto que se pretende representar.

Una vez elaborados los textos que se han de presentar, llega la hora de mostrárselos a los alumnos en el aula. La organización del aula es importante para crear un ambiente confortable para la presentación. Tendremos en cuenta algunos de los principios del método Suggestopedia, que fue desarrollado por Georgi Lozanov en su obra *Suggestology and outlines of Suggestopedy* e intenta optimizar el aprendizaje creando una atmósfera agradable y relajante en el aula, teniendo en cuenta aspectos como la decoración, los muebles, la música, la voz del profesor... (Lozanov, 1978). Este método ayuda a que el aprendizaje sea más fácil y natural. Una buena idea para acompañar la representación será poner música cuando el profesor realice la misma. La música deberá ser instrumental, para ayudar a crear un ambiente lúdico y a la vez contextualizar lo mejor posible la historia.

En cuanto a la organización del aula, los alumnos han de sentarse en semicírculo en una o dos filas, cerca del maestro, permitiéndole a este la libertad de movimientos que vaya a necesitar. Se sentarán en el suelo o en bancos si disponen de ellos. La idea es que sean cercanos al profesor y permitan al mismo hacer interactuar a los alumnos sin tener que perder mucho tiempo yendo a buscar a los alumnos a sus sitios. También deberá permitir a todos los alumnos escuchar y ver bien la historia. Lo ideal para esto sería disponer de un rincón en clase en el que se puedan sentar los alumnos y el maestro tenga espacio suficiente para interactuar. Se podría llamar “The Storytelling Corner” (El Rincón del Cuentacuentos). En el caso de que no se pueda disponer de este espacio, se debería tratar de ordenar las mesas en el aula de manera que dejen espacio suficiente para realizar la representación sin tener que modificar la estructura de la clase cada vez que se quiere llevar a cabo la actividad. Disponer de un rincón permanente proporciona seguridad y crea una rutina, algo muy adecuado para los alumnos de este ciclo de primaria.

Para trabajar adecuadamente los textos literarios sería adecuado dividir la actividad en tres fases. Dichas fases contribuirán a una mejor comprensión de la actividad oral por parte de los alumnos. Estas fases se clasifican según la terminología inglesa en: *pre-listening stage*, *listening stage* y *post-listening stage* (*Etapa de comprensión oral previa, etapa de comprensión oral, y etapa de post-comprensión oral*). A continuación pasaremos a explicar dichas fases:

Pre-listening stage

Los alumnos se situarán en la zona dedicada a esta actividad que previamente se ha descrito. El maestro comprobará primero lo que saben acerca del cuento o historia. Para ello les presentará el título y les preguntará, siempre en la lengua extranjera, si saben algo acerca de esta historia. Intentará que les cuente algo de ella si la conocen. Sea cual sea el resultado, conozcan o no la historia, el maestro les hará una breve descripción del tema de la historia.

Por último, antes de empezar a representar la historia, el maestro presentará a los personajes. Para ello tendrá preparadas imágenes de los mismos, con el nombre escrito debajo. Dependiendo de si dispone de pizarra digital o no, podrá ponerlos en la misma o

tendrá que imprimir las imágenes. Si fuera posible, se dejarán las imágenes en todo momento a la vista de los alumnos, puesto que el profesor deberá apoyarse en ellas cada vez que aparezca un personaje o realice alguna acción. Esto ayudará a la mejor comprensión de la sucesión de acontecimientos de la historia y a relacionar las acciones con los personajes que las realizan, relacionando sonidos con imágenes y palabras escritas. Por último, se mostrarán las palabras clave que serán aquellas que tengan que ir incluidas en el texto pero que los alumnos desconozcan y no sea posible representar. Esta fase introductoria durará muy poco, nunca más de 5 minutos.

Listening stage

La representación de la historia/cuento será realizada de una manera lo más interactiva posible. El maestro deberá tener en cuenta una serie de criterios a la hora de escoger la historia que ha de presentar y trabajar.

- Es muy importante centrarse en la edad del alumnado al que va a ir destinada la actividad. Contribuirá a seleccionar unas historias u otras, en función de la temática y la estructura de la historia.
- Se tendrán en cuenta en todo momento los contenidos que se están impartiendo en otras materias, además de los que se imparten en la lengua extranjera inglés. El maestro intentará que la historia esté relacionada con estos contenidos, para que sirva de punto de partida para la introducción de la historia. Sin embargo, pudiera ser que la historia no tuviera nada que ver con los otros contenidos. En este caso, el maestro deberá realizar una tarea previa de introducción del tema del que trata la historia, contextualizándola adecuadamente.
- Uno de los objetivos que se pretende alcanzar con esta actividad es introducir la literatura inglesa. Por esto mismo, el maestro podrá elegir cuentos tradicionales o relatos literarios de autores de renombre como Shakespeare (Romeo and Juliet, Hamlet...), Charles Dickens (Oliver Twist, A Christmas Carol...), Daniel Defoe (Robinson Crusoe), Robert Louis Stevenson (Treasure Island) y así mismo autores contemporáneos como J.K. Rowling (Harry Potter) – véanse referencias a obras específicas de estos autores, adaptados a niños de diferentes edades, en el apartado de Bibliografía-.

- Deberá elegir adecuadamente a los personajes, la manera de intervenir de estos en la historia y las acciones que realizarán, siendo adecuadas a la edad de los alumnos. Una elección correcta de los personajes contribuirá a estimular la curiosidad por el cuento.
- La historia deberá tener un vocabulario adecuado a la edad, o la posibilidad de adaptar el vocabulario difícil a las características del alumnado.
- Los cambios de voz, el ritmo, el tono y la rima son imprescindibles para animar el relato y mantener en todo momento la atención. El maestro, además, podrá recomponer la historia siguiendo los patrones de ritmo y rima de la historia original. También podrá introducir el verso como elemento de composición literaria.
- Deberá haber un equilibrio entre los textos narrativos y los diálogos. Ambos son muy útiles dado que los textos narrativos presentan una estructura repetitiva del lenguaje y los diálogos presentan modelos de comunicación oral.
- Hay que considerar el potencial de la historia para la realización de actividades que puedan derivarse de la lectura y representación de la historia, pues contribuirán a desarrollar otros aspectos de la lengua y a fijar lo ya sabido.

La tarea del maestro, que ayudará a cumplir los objetivos, comenzará después de elegir el título que representará, con la adaptación del cuento/historia. Para ello, el maestro deberá conocer bien la historia, haberse leído el libro para saber qué es lo importante y qué puede ser omitido. En este punto, el maestro, reescribirá la historia, adaptada a las características de sus alumnos y a sus posibilidades de representación. Reescribir la historia permitirá seleccionar el vocabulario y las expresiones, los personajes que deben aparecer y las acciones que realizarán, y fijar una duración máxima de la historia. Esta será de entre 10 y 15 minutos, dependiendo de la capacidad de atención de los alumnos, no debiendo exceder nunca estos tiempos puesto que los niños pierden la concentración fácilmente.

El maestro, una vez haya realizado los primeros pasos, comenzará a contar la historia. Es importante que la **narre** y que **no la lea**. De esta manera, podrá controlar adecuadamente los tonos de la voz o poner diferentes voces para los personajes.

Una de las palabras que hemos utilizado para la actividad ha sido **representar**. Esto será posible dado que el profesor deberá acompañar sus palabras con movimientos

de su cuerpo que expresen las acciones que se van sucediendo (siguiendo las orientaciones del método TPR) (Slattery & Willis, 2010). Así mismo, el maestro irá señalando a los personajes a medida que aparezcan en el relato. De esta manera, los alumnos podrán comprender mejor el relato, entendiendo el vocabulario difícil o las acciones que están todavía aprendiendo.

En segundas y terceras representaciones de la historia (que nunca deberán ser el mismo día, sino en la misma semana o semanas posteriores), el profesor podrá y deberá incluir a los alumnos en la propia representación. Estos alumnos recibirán el papel de un personaje y acompañarán al maestro en la representación de las distintas acciones. Así, el maestro podrá comprobar el grado de implicación y de comprensión de la historia por parte de los alumnos.

Post-listening stage

Esta última fase consistirá en la realización de preguntas y actividades, necesarias para fijar los conocimientos. Debido a la amplitud de posibilidades para la elaboración de los textos representados, las actividades pueden ser infinitas y cada maestro deberá considerar el tipo de actividades que deberá realizar con los alumnos. Sin embargo, sí se darán unas orientaciones para las preguntas que se realizarán después del relato.

Las preguntas comenzarán pidiendo a los alumnos una opinión sobre el relato: si les ha gustado o no. Las preguntas serán sencillas y adecuadas a la capacidad de expresión oral de los alumnos. Las siguientes preguntas serán preguntas cortas para comprobar que los alumnos han comprendido el relato. También serán preguntas que puedan ser respondidas con facilidad por los alumnos. Se deberá preguntar acerca de personajes, secuenciación de la historia y acciones que ocurren.

Será conveniente, en sesiones posteriores, recordar estructuras, vocabulario y repetir actividades para no olvidar lo aprendido y reforzarlo; realizar un *feedback*.

En resumen, el orden de las actividades será el siguiente:

1. Introducción de la historia/retrato/cuento

2. Narración/representación de la historia/relato/cuento
3. Preguntas
4. Actividades relacionadas

3.1.6 Recursos materiales

Será conveniente presentar a los alumnos una versión original en papel del cuento/historia/relato que se les va a contar. De esta manera, sabrán que existe un libro con el relato original, pero que es más amplio que el relato que van a oír. El libro se podrá añadir a la biblioteca de la clase para que los alumnos puedan consultarlo. Quizás no lean el original, pero pueden tomar contacto con la obra leyendo la versión adaptada a su edad y nivel de inglés. Así, además de las representaciones realizadas por el profesor, tendrán un primer contacto con la literatura en inglés.

Otro de los recursos irá encaminado a mostrar las imágenes de los personajes que aparecerán en la historia. El maestro deberá utilizar, siempre que disponga de ello, ropajes que se pueda poner y quitar y que representen a los personajes. De esta manera, resultará a los alumnos aún más entretenido y relacionarán mejor las diferentes partes de la historia/relato con lo que el maestro va contando y representando.

Por último, un recurso poco utilizado en el aula, pero también muy útil, son las marionetas o muñecos. Con estos, el maestro puede representar acciones y los alumnos pueden comprenderlas igual de bien que si estuvieran realizadas por el profesor, con el añadido de que pueden relacionar también cada marioneta o muñeco con un personaje. Además, los alumnos pueden tocarlos, usarlos, colaborar, etc, de manera que les resulte más significativo.

3.1.7 Atención a la diversidad

La composición de esta actividad se ha propuesto siguiendo los principios de la educación inclusiva, en la que se propone una manera de enseñar y diseñar los materiales que no excluyan a ningún alumno y por lo tanto sean adecuados para todos.

De esta manera, ya se tiene en cuenta la atención a la diversidad. La manera de atender a las necesidades específicas de cada alumno es crear una actividad que no excluya a ninguno de ellos. El maestro deberá tener en cuenta a todos los alumnos en el momento de seleccionar el vocabulario, el tema, los gestos que realizará, la organización del espacio, etc. Así, será posible recoger las necesidades de todos los alumnos.

3.1.8 Evaluación

La evaluación de esta actividad deberá ser realizada de manera continua. Escuchar y observar a los alumnos será muy importante. El profesor deberá:

- Comprobar si durante la representación de la historia los alumnos parecen aburridos o no. Si prestan atención o no. Revisar el tiempo de la historia si no llegan al final con la misma atención.
- Comprobar si reciben la actividad con ilusión o si ponen malas caras.
- Comprobar la participación de los alumnos durante la representación y en el apartado de las preguntas.
- Comprobar si las respuestas a las preguntas son cada vez más precisas y correctas.
- Una vez que se sucedan las representaciones, comprobar el grado de comprensión de la lengua inglesa por parte de los alumnos. Observar si esta ha mejorado con respecto al principio de curso.
- Observar el interés por los temas que se plantean para la representación.

El trabajo del maestro será realizar cada vez mejor esta actividad, de manera que llegue a todos los alumnos de manera óptima.

3.2 EXPERIENCIA REAL EN EL AULA

Durante mi periodo de prácticas tuve la oportunidad de poner en práctica esta propuesta.

Elección y redacción del relato

Esta actividad la llevé a cabo con el primer curso de Educación Primaria.

El tema que estábamos tratando en la asignatura de inglés era “Treasures” (Tesoros), así que decidí poner en práctica de manera básica esta propuesta contando la historia de “Treasure Island”, “La Isla del Tesoro”, de Robert Louis Stevenson. Para ello me documenté y redacté la historia, adaptada a las características del aula en la que iba a ser representada. Fijé el tiempo en 15 minutos máximo. En el Anexo I se incluye la historia redactada por mí en inglés, basada en la historia original, junto con una traducción al castellano.

Presentación en el aula

Pre-listening Stage

Para la representación, busqué en internet (búsqueda en Google Images: “Treasure Island+personaje”) dibujos de los personajes (Incluidas en el Anexo I). Primero los presenté a los alumnos. Les expliqué quién era cada uno de los personajes de las ilustraciones y escribí los nombres en la pizarra debajo de cada imagen. Estas ilustraciones estaban pegadas a la pizarra.

Listening Stage

La organización de los alumnos no fue de la manera que he planteado en la guía para la elaboración de material. En este momento los alumnos se mantenían sentados en sus pupitres. Este hecho supuso, como posteriormente pude observar, la consiguiente dispersión y distanciamiento por su parte.

A continuación comencé el relato. Gesticulaba mucho, representaba las acciones y hacía movimientos en todo momento para mantener la atención.

Post-listening Stage

Esta última fase comprendería el apartado dedicado a las preguntas. Para la elaboración de dichas preguntas se tuvieron en cuenta las siguientes orientaciones:

- Las respuestas tenían que ser sencillas, como sí, no o nombres de personajes. En inglés esto es Yes/No + Auxiliaries o Name+ Auxiliaries.
- Las preguntas tenían que servir para comprobar el grado de comprensión del relato o la historia.
- Las preguntas no debían ser largas.
- Las preguntas debían tener un vocabulario sencillo, similar al utilizado en el relato/historia.
- Durante la elaboración y puesta en práctica de las preguntas el maestro debe gesticular si la pregunta incluye alguna acción.

Conclusiones

La conclusión que extraigo de esta práctica en el aula ha sido satisfactoria. Cuando terminé la narración, algunos alumnos me hicieron un resumen de la historia para comprobar si la habían entendido bien y, salvo detalles, las líneas generales de la historia se habían comprendido.

Los alumnos contestaron a las preguntas de manera satisfactoria. Esto, junto al resumen que algunos hicieron, indica que la representación se entendió casi en su totalidad.

Uno de los aspectos que mejoraría con respecto a esta actividad es el tiempo adjudicado a dicha actividad. Para mantener mejor la atención de los alumnos en próximas intervenciones reduciré el tiempo.

Con respecto a la organización del aula, no fue una buena opción mantener a los alumnos sentados en sus pupitres, como ya he señalado anteriormente. En próximas intervenciones cambiaré este planteamiento.

CONCLUSIONES

4.1 ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO

Tomar como referencia este trabajo y la guía para la realización de material en el aula real puede mejorar de manera significativa la enseñanza-aprendizaje del inglés, o de cualquier otro idioma extranjero que se enseñe en las aulas.

Sería conveniente que desde las administraciones centrales de Educación de España se diera más importancia a la literatura desde el punto de vista de la narración y la lectura por parte del maestro. De todas maneras, el profesor, como complemento a sus clases de lengua inglesa, puede introducir esta actividad, ya que los maestros pueden elegir las actividades que pueden plantear y no están obligados a limitarse a la enseñanza a través del libro.

Con ésta y otras actividades de metodología similar, que se pongan en práctica en las aulas, se puede conseguir una mayor calidad de inglés en los alumnos españoles, así como una mejora de las habilidades lectoras de los mismos y el desarrollo del gusto por la literatura y la lectura diversa.

Otros autores como Slattery y Willis (2010) también hacen referencia a la representación de historias y cuentos, usando el lenguaje corporal y gestos, para la enseñanza de la lengua inglesa a alumnos de corta edad. Por lo tanto, este trabajo cuenta con un apoyo material que puede servir como referencia para una consulta más específica.

4.2 CONSIDERACIONES FINALES

De la manera que está planteada la guía para la elaboración de material, cualquier maestro o profesor de lengua extranjera puede hacer uso de ella, bien sea la lengua inglesa o cualquier otra lengua extranjera. Creemos que se trata de una propuesta

válida para la enseñanza de lenguas extranjeras, puesto que aborda los objetivos que se pretenden alcanzar y a la vez es específica para cada lengua, en nuestro caso el inglés.

La conclusión que extraemos del trabajo y de la experiencia personal es que es más productiva y significativa la comunicación oral en edades tempranas que las actividades con libros. Por ello es importante aplicar la guía propuesta, utilizando de manera adecuada la literatura, componente básico de toda cultura y expresión personal.

Por lo tanto, la buena aplicación de esta guía puede traer más beneficios que desventajas para los alumnos y la sociedad, cumpliendo con una importante labor educativa y formativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(1984) *Second Selections from Modern English Teacher*. Edited by Susan Holden. Essex, England: Longman.

Ashworth, M. (1985). *Beyond Methodology. Second Language Teaching and the Community*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brumfit, C., Moon, J. y Tongue, R. (1991). *Teaching English to Children. From Practice to Principle*. Londres: Collins ELT.

Carter, R. y Long, M. N. (1987). *The Web of Words. Exploring Literature Through Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, G. y Brewster, J. (1991). *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. Londres: Penguin English.

Embrid Irujo, A. (1987). *Legislación sobre enseñanza*. Madrid: Tecnos.

Halliwell, S. (1993). *La Enseñanza del Inglés en la Educación Primaria. Metodología práctica para la clase de primaria en el nuevo sistema educativo español*. Essex: Longman.

Kennedy, C. y Jarvis, J. (1991). *Ideas and Issues in Primary ELT*. Walton-On-Thames: Nelson.

Krashen, S. D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. D. y Terrel T. D. (1983) *The Natural Approach*. New Jersey: Prentice Hall.

Lozanov, G. (1978) *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York: Gordon and Breach Science Publishers.

Martínez Tirado, J. F. (2011). *La Ley General de Educación y financiamiento de la reforma educativa: análisis de su desarrollo*. Cuenca: Editorial de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Ministerio de Educación y Ciencia. (1992). *Primaria. Área de Lenguas Extranjeras*.

Morgan, J. y Rinvolucrí, M. (1983). *Once Upon a Time*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1989). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Scott, W. A. y Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to Children*. New York: Longman.

Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Boletín Oficial del Estado. (1973). *Ley General de Educación y disposiciones complementarias*.

Slattery, M. y Willis, J. (2010). *English for Primary Teachers. A Handbook of Activities & Classroom Language*. Oxford: Oxford University Press.

Vigotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.

Willis, J. (1981). *Teaching English through English*. Essex: Longman.

Normativa citada

Decreto. 40/2007, Currículo de Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. B.O.C. y L. nº 89 de 9 de mayo.

Ley Orgánica 2/2006, de Educación. B.O.E. nº 106 de 4 de mayo.

Real Decreto 1513/2006, Por el que se establecen las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria. B.O.E. nº 293 de 8 de diciembre.

Publicaciones

Álvarez Díez, M^a V. (Noviembre 2010) El valor didáctico de la literatura folclórica para enseñar inglés. *Pedagogía Magna*. Nº 5, 243-250. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipoDeBusqueda=ANUALIDAD&revistaDeBusqueda=14522&claveDeBusqueda=2010>

Arnáiz Castro, P. (Diciembre 2004) Los cursos de especialización de lengua extranjera (inglés) dirigidos al profesorado de primaria: ¿Qué se debe enseñar? Una propuesta de programación. *Actas VIII Congreso SOCIEDAD ESPAÑOLA DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA*. 725-736. Recuperado de http://sedll.org/es/congresos_actas.php?cod=8

Lage Ríos, E. y Sánchez Pérez, D. (Junio 2001). Convenio M.E.C.D-British Council. Currículo integrado Español-Inglés. *Educación en el 2000*. Nº 3, 108-111. Recuperado de [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=207&IDTIPO=200&IDREVISTA=64&RASTRO=c800\\$m4308,4433](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=207&IDTIPO=200&IDREVISTA=64&RASTRO=c800$m4308,4433)

Villarroel, M. (Curso 2003-2004, Primer Trimestre). Los cuentos en el aula de Primaria. *Teacher Line*. “Motivar es Educar” Edición Especial Educación Infantil y Primaria. 10-11.

Wood Wood, M. y Peñate Cabrera, M. (1993) Enseñar inglés con Oscar Wilde. *Simposio Didáctica de Lenguas y Culturas*. Nº1, 141-148. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=9789>

Referencias literarias

Narrativa

(2006). *The Usborne Illustrated Children's Bible*. (Retold and abridged by Heather Amery). London: Usborne Publishing Ltd.

Dickens, Ch. (1988). *A Christmas Carol*. (Retold and abridged by Viola Huggins). London: Collins English Library.

Doyle, A. C. (2005). *The Adventures of Sherlock Holmes*. (Retold and abridged from the Sir Arthur Conan Doyle original by Chris Sasaki). New York: Sterling Publishing Co., Inc.

Lamb, Ch. y M. (1999). *Tales from Shakespeare*. New York: (Children's Classics) Random House, Inc.

Rowling, J. K. (2000). *Harry Potter y la piedra filosofal*. Barcelona: Salamandra.

Stevenson, R. L. (2005). *Treasure Island*. (Retold and abridged from the Robert Louis Stevenson original by Chris Tait). New York: Sterling Publishing Co., Inc.

Piénkowski, J. (1987). *Christmas for Children*. England: Puffin Books.

Poesía

(1985). *My English Songbook-with Rhymes fo Use in the Classroom-*. York: University of York/ Macmillan Publishers Ltd.

(1987). *Collins English Nursery Rhymes for Young Learners*. London: Collins English for Children- Collins ELT.

(2009). *Mis primeras canciones en inglés-canciones tradicionales inglesas-*. Madrid: Susaeta Ediciones S.A.

Blake, Q. (ed.). (1996). *The Puffin Book of Nonsense Verbs*. London: Puffin Books.

Burton, T. (2005). *The Melancholy Death of Oyster Boy and Other Stories*. London: Faber and Faber.

Carroll, R. *Story It*. Recuperado el 26/07/2013 de <http://www.storyit.com/Classics/JustPoems/index.htm>

Dahl, R. (2007). *Songs and Verse*. London: Puffin Books Ltd.

Daly, A. (1977). *Bedtime Rhymes*. Loughborough, Leicestershire, England: Ladybird Books LTD. -Early Learning-

Daly, A. (1986). *Well-Loved Carols*. Leicestershire, UK: Ladybird Books LTD. -Early Learning-

Eisen, A. (ed.) (1995). *Mother Goose's Nursery Rhymes*. (Illustrated by Robin Officer). London: Leopard Books.

Hughes, T. (2002). *The Cat and the Cuckoo: Collected Poems*. Connecticut: Roaring Book Press.

Rackham, A. (1979). *Mother Goose Nursery Rhymes*. London: Pan Books Ltd.

Teatro

Lazy Bee Scripts. Recuperado el 26/07/2013 de <http://www.lazybeescripts.co.uk/>

Monologue Archive. Recuperado el 26/07/2013 de <http://www.monologuearchive.com/children.html>

ANEXO I

PRESENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD EN INGLÉS EN EL AULA CON CONVERSIÓN AL CASTELLANO

Relato de la historia “Treasure Island”

Once upon a time, there was a great pirate called Flint. Flint and his pirate friends attacked many ships and got a lot of gold. Flint hid the treasure on an island and drew a treasure map. When he died, one of his pirate friends, Billy Bones, got the map. The other pirates found out that he had the map, and pursued him. Billy Bones arrived at an inn, where Jim Hawkins lived. He met Billy Bones, and he gave him the map. Before the pirates arrive, Billy Bones told Jim to be careful with a man with only one leg...

Jim had to scape with his mother and a friend of the family called Dr. Livesey because the pirates were coming to the inn.

Jim and Dr. Livesey, having the map on them, hired a boat to find the treasure. The captain of the boat was Captain Smollet, and the boat was called the *Hispaniola*.

The crew was formed by Mr. Arrow, Long John Silver (a man with only one leg and a parrot on his shoulder called Captain Flint), Jon Anderson and some other men.

The expedition started their adventure. Jim had to help Long John Silver in the kitchen. The days went by, and one day, a storm hit the ship. Due to the movements of the ship and helped by Jon Anderson, Mr. Arrow fell into the water...

Some days later, Jim was taking an apple out of the barrel, when he fell into it. Suddenly, he heard Long John Silver, Jon Anderson and some other men talking. The ship's crew finally led to the outbreak of mutiny!!! They were going to mutiny against the captain!!! They were pirates!!! Long John Silver was a pirate!!!

Jim warned his friends in the boat and they all escaped when the ship arrived at the island. Jim arrived at the island and found Ben Gunn. He used to be a pirate, a friend

of Flint's, who went to the island to find the treasure. He decided to help Jim to escape from the pirates.

The pirates arrived at the island and looked for the treasure with the help of the map. When they arrived at the place where the treasure was buried, it was not there!!!

In another part of the island, Jim, Ben Gunn and his friends took the treasure away and recovered the ship. At that time in the island, Ben Gunn had discovered the treasure!!

They went back home, leaving the pirates on their own, on the island, keeping the treasure for themselves!!

THE END

Traducción al castellano del relato

Érase una vez un gran pirata llamado Flint. Flint y sus amigos piratas atacaron muchos barcos y consiguieron mucho oro. Flint escondió el tesoro en una isla y dibujó un mapa. Cuando murió, uno de sus amigos piratas, Billy Bones, consiguió el mapa. Los otros piratas descubrieron que él tenía el mapa y lo persiguieron. Billy Bones llegó a una posada, donde vivía Jim Hawkins. Conoció a Billy Bones y este le dio el mapa. Antes de que los piratas llegaran, Billy Bones le advirtió que tenía que tener cuidado con un hombre con una sola pierna...

Jim tuvo que escapar con su madre y un amigo de la familia, llamado Dr. Livesey porque los piratas estaban llegando a la posada.

Jim y el Dr. Livesey, junto con el mapa, alquilaron un barco para encontrar el tesoro. El capitán del barco se llamaba Capitán Smollet, y el barco se llamaba *La Hispaniola*.

La tripulación estaba formada por Mr. Arrow, Long John Silver (un hombre con una sola pierna que llevaba un loro en el hombro), llamado Capitán Flint, Jon Anderson y más hombres.

La expedición comenzó y Jim tuvo que ayudar en la cocina junto con Long John Silver. Los días pasaban y, un día, una tormenta golpeó el barco. Debido a los movimientos del barco y ayudado por Jon Anderson, Mr. Arrow cayó al agua...

Días después, Jim estaba cogiendo una manzana de un barril cuando cayó dentro de él. Entonces, escuchó a Long John Silver, Jon Anderson y más hombres hablando. ¡¡Se iban a amotinar contra el capitán!! ¡¡Eran piratas!! ¡¡Long John Silver era un pirata!!

Jim avisó a sus amigos del barco y escaparon en cuanto llegaron a la isla. Llegaron a la isla y se encontraron con Ben Gunn. Ben Gunn había sido un pirata, amigo de Flint, que fue a la isla a encontrar el tesoro. Decidió que ayudaría a Jim a escapar de los piratas.

Los piratas llegaron a la isla y buscaron el tesoro con la ayuda del mapa. Cuando llegaron al lugar donde el tesoro estaba escondido, ¡¡este no estaba ahí!!

En otra parte de la isla, Jim, Ben Gunn y sus amigos cogieron el tesoro y recuperaron el barco. ¡¡En todo ese tiempo en la isla Ben Gunn había descubierto el tesoro!!

Volvieron a casa, dejando a los piratas en la isla, ¡¡con el tesoro para ellos!!

FIN

Questions (To practice Yes/No questions)

- Was Captain Flint a great pirate?
- Who received the map from Billy Bones?
- Was Captain Smollet the captain of the *Hispaniola*? (¿Era el capitán Smollet el capitán de la *Hispaniola*?)
- Did Jim Hawkins and Mr. Arrow hire the ship *Hispaniola*
- Who heard Long John Silver, Jon Anderson and other men talking about the mutiny from inside an apple barrel?
- Did Jim Hawkins find Dr. Livesey when he arrived at the island? Who found Jim Hawkins?

- Did Long John Silver find the treasure when he arrived at the island? Who found it?

Preguntas (Para practicar preguntas de respuestas cortas)

- ¿Fue el Capitán Flint un gran pirata?
- ¿Quién recibió el mapa de Billy Bones?
- ¿Era el capitán Smollet el capitán de la *Hispaniola*?
- ¿Alquilaron Jim Hawkins y Mr. Arrow el barco *Hispaniola*?
- ¿Quién escuchó a Long John Silver, Jon Anderson y más hombres hablar sobre un motín desde dentro de un barril de manzanas?
- ¿Cuando Jim Hawkins llegó a la isla encontró al Dr. Livesey? ¿A quién encontró Jim Hawkins?
- ¿Encontró Long John Silver el tesoro cuando llegó a la isla? ¿Quién lo encontró?

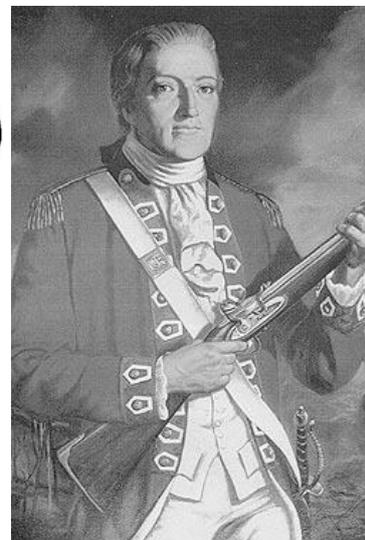
Imágenes de los personajes



Ben Gunn



Captain Flint



Mr. Arrow



Dr. Livesey



Billy Bones



Jim Hawkins



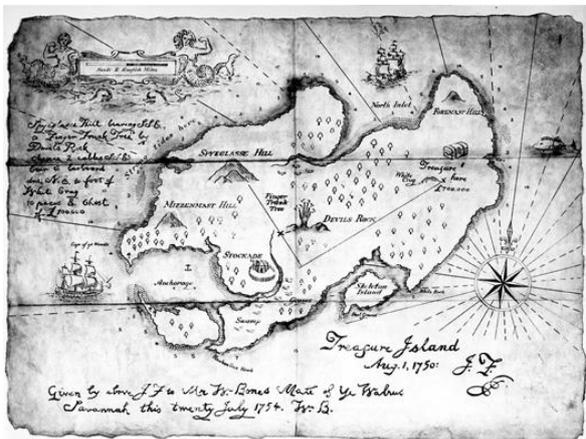
Jon Anderson and the crew
(Jon Anderson y la tripulación)



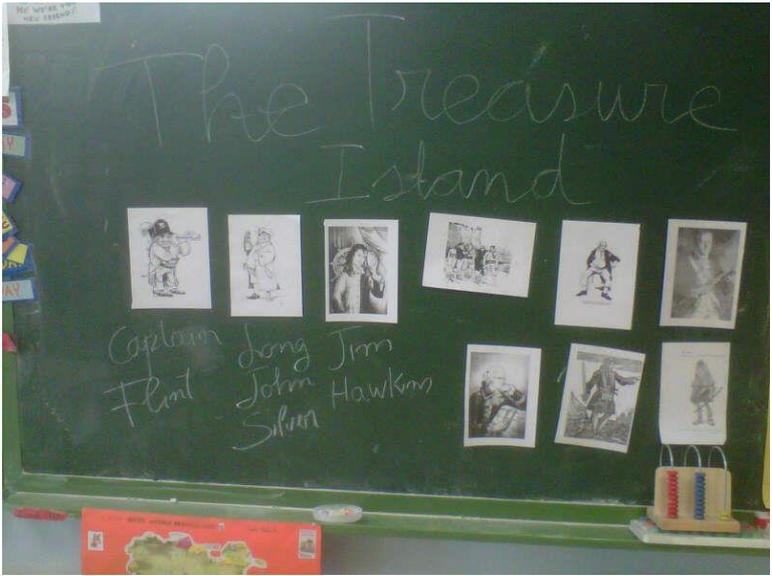
Long John Silver



Captain Smollet



The Treasure Map
(El mapa del tesoro)



Presentación de los personajes en el aula