



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Trabajo Fin de Grado

LA LITERATURA EN INGLÉS EN LA CLASE DE EFL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Alumno/a: **Rodríguez García, Mónica**

Tutor/a: Prof. D^a. Sánchez Calle, Pilar
Dpto.: Filología Inglesa

Mayo, 2021

Índice

1. JUSTIFICACIÓN	2
2. OBJETIVOS	3
3. MARCO TEÓRICO	3
3.1.HISTORIA DE LA LITERATURA COMO RECURSO DE APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS	3
3.2.LA LITERATURA EN EL AULA DE PRIMARIA, CONCRETAMENTE EN LA CLASE DE INGLÉS.	7
3.3.VENTAJAS E INCONVENIENTES DE APRENDER INGLÉS A TRAVÉS DE CUENTOS.	10
3.4.LA LITERATURA INFANTIL COMO ELEMENTO MOTIVADOR DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS.	14
3.5.EL CUENTO	15
3.6.EL CURRÍCULUM DE LENGUA EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.	18
4. UNIDAD DIDÁCTICA	21
4.1.INTRODUCCIÓN	21
4.2.CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO	22
4.3.DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS CLAVE EN LA UNIDAD DIDÁCTICA.	23
4.4.CONTENIDOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.	24
4.5.OBJETIVOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA CONTEMPLADOS EN NUESTRA UNIDAD DIDÁCTICA	25
4.6.OBJETIVOS DIDÁCTICOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.	25
4.7.METODOLOGÍA	26
4.8.ACTIVIDADES	27
4.9.TEMPORALIZACIÓN	32
4.10. EVALUACIÓN	33
4.11.ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	35
5. CONCLUSIÓN	37
6. BIBLIOGRAFÍA	38
7. ANEXOS	41

RESUMEN

El objetivo de este Trabajo de Fin de Grado es demostrar la importancia del uso de la literatura infantil en inglés en las aulas de Educación Primaria. Los textos literarios son una gran herramienta didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las actividades relacionadas con la literatura son motivadoras para los estudiantes, lo que favorece su participación activa. Se presentan los métodos más significativos para el uso de la literatura en el aula de inglés, entre ellos el cuento como recurso de enseñanza. Se observarán las ventajas y los inconvenientes de los cuentos para la enseñanza y cómo las leyes educativas han tratado la literatura en las aulas de lengua extranjera, desde la LOGSE hasta la LOMCE. También revisaremos los convenios con Europa para la globalización del inglés. Para terminar, desarrollamos una unidad didáctica en la que utilizamos un libro de manera práctica en una clase de inglés.

PALABRAS CLAVE: cuento, literatura infantil, Educación Primaria, inglés, motivación.

ABSTRACT

The objective of this Project is to prove the importance of children's literature in English for Primary Education students.. Literary texts are excellent didactic resources for the teaching-learning process. Students actively participate in activities related to literature, due to learning motivation..We will discuss the most significant methods for the use of literature in the English classroom, such as tales. We will also revise the presence of literature in the foreign language classroom, from LOGSE to LOMCE, as well as the European agreements for the globalization of English. To conclude, we develop a didactic unit in which we exploit a book in a practical English class.

KEYWORDS: story, children's literatura, Primary education, English, motivation.

1. JUSTIFICACIÓN

En el mundo globalizado en el que vivimos el inglés es el idioma universal, tal y como queda registrado por la Organización de las Naciones Unidas y la Unión Europea. Son innumerables los lugares donde como idioma oficial, cooficial o lengua extranjera se utiliza como medio de comunicación. Hoy en día, es la primera lengua a nivel mundial, tanto en el mundo académico como en el mundo laboral, por esa razón cobra especial importancia su enseñanza desde edades tempranas.

La lengua inglesa se ha convertido en un elemento clave para desenvolvernó en cualquiera de los ámbitos de la vida. Para el buen aprendizaje de la lengua, es importante tener en cuenta la metodología, las técnicas didácticas, los materiales y las estrategias. Todos estos aspectos deben de ser motivadores e innovadores para los alumnos que quieren aprender el idioma. En este Trabajo de Fin de Grado, en adelante TFG, se tratará de explicar uno de los recursos más interesantes para conseguir este aprendizaje, la utilización de los cuentos y la literatura infantil en las aulas de inglés.

La literatura infantil en inglés es un gran recurso para aumentar el interés de los estudiantes hacia el idioma. Además, de crear un pensamiento positivo hacia el mundo lector. Con este recurso permite al alumnado desarrollar la comprensión y la expresión oral, dos de los grandes bloques de contenidos que el currículo de lenguas extranjeras estructura para un buen aprendizaje. A través de las actividades relacionadas con la literatura, se pueden trabajar las cuatro grandes habilidades lingüísticas de la lengua, denominadas en inglés “*Communicative Skills*”.

Este TFG comienza con los objetivos generales del trabajo, después está estructurado en dos partes: un marco teórico y un supuesto práctico. En la primera parte se expone la historia de la literatura como recurso de aprendizaje en un idioma extranjero y la importancia de la literatura infantil en el aula de inglés como método de aprendizaje, entre otros. La segunda parte, consistirá en un supuesto práctico, concretamente en una unidad didáctica para los alumnos de 5º curso de primaria. Al finalizar el TFG, se expone una conclusión, las referencias bibliográficas consultadas para la elaboración de dicho trabajo, y por último un apartado denominado “Anexos” donde aparecerán todos los recursos que se han utilizado para la unidad didáctica.

2. OBJETIVOS

Los principales objetivos de este TFG son:

- Demostrar la importancia de la utilización de la literatura infantil en inglés como recurso de aprendizaje en las aulas de Educación Primaria.
- Diseñar una unidad didáctica con la literatura infantil en inglés como base del proceso enseñanza aprendizaje en una clase de 5º de primaria.

3. MARCO TEÓRICO

3.1.HISTORIA DE LA LITERATURA COMO RECURSO DE APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

La lengua inglesa se originó con la unión de los dialectos y las lenguas llevados por colonizadores germánicos a Gran Bretaña por la costa este, denominándose inglés antiguo o anglosajón. Esta lengua creció llegando a tener una gran influencia militar, política, económica y cultural tanto en Gran Bretaña como en el Reino Unido a partir del siglo XVIII. Esta gran influencia ha llegado a la actualidad como la tercera lengua con más hablantes en todo el mundo, siendo la lengua oficial en numerosos países y en abundantes organizaciones mundiales (Crystal, 1997, 10).

Es en el siglo XVII cuando el aprendizaje y las enseñanzas de las lenguas extranjeras tienen un impacto más fuerte en la población. Corvo (2012, 138) añade que es tras la Revolución Francesa y con el nuevo auge de la revolución industrial en Inglaterra, cuando se fomenta un crecimiento histórico en la enseñanza de las lenguas extranjeras como medio de comunicación entre los diferentes países.

La literatura ha sido utilizada como instrumento primordial en las aulas en el proceso de enseñanza-aprendizaje para los idiomas, en concreto para el inglés, al usarse el método denominado “Grammar-Translation Method”. Con el paso de los años los textos literarios quedaron en un segundo plano o incluso se eliminaron de las aulas debido a la introducción de los métodos estructuralistas centrados en la producción y comprensión oral. Robson (1989, 25) hablaba de las complicaciones que tenían los estudiantes para interiorizar y entender el vocabulario de algunas obras literarias antiguas, ya que no eran utilizadas en la actualidad y, por lo tanto, no servían para mantener una conversación.

El epistemólogo y biólogo suizo Piaget (1972), citado por Salas (2008, 43), definió el aprendizaje como un proceso madurativo mediante el cual maduramos el sistema nervioso y éste se organiza en un mapa. Por tanto, el aprendizaje supone un cambio duradero en el comportamiento como consecuencia de la experiencia, el desarrollo de una capacidad conductual duradera en el tiempo y operaciones que sufren variaciones en la estructura psíquica.

Vigotsky (1934), citado por Salas (2008, 43), define el aprendizaje como uno de los mecanismos principales en el **desarrollo** de las personas. Según esta definición, hay que tener en cuenta dos aspectos: en primer lugar, el contexto social y, en segundo lugar, la capacidad de imitación. Para Vigotsky, el **desarrollo** y el aprendizaje se relacionan fácilmente puesto que ambos se **desenvuelven** en situaciones sociales. Por esta razón, aprender una lengua es saber utilizarla para relacionarse adecuadamente en situaciones de la vida real. Ellis (2007), citado por Salas (2008, 44), añade que el aprendizaje es una vía por la cual no solo adquirimos conocimientos y habilidades, sino también reacciones emocionales o valores.

Antiguamente, antes de que se utilizaran los métodos de aprendizaje prácticos, los textos literarios eran utilizados para el aprendizaje de la gramática y del modelo de la lengua. En esta metodología los textos eran en centro del aprendizaje. Con ellos, los alumnos aprendían traducción y gramática. Esta metodología era poco motivadora y alejada de los intereses de los estudiantes. Es por ello que existe un rechazo y una mentalidad negativa respecto al uso de los textos literarios como instrumento de aprendizaje en las aulas. Para muchos docentes, la literatura y los métodos tradicionales eran sinónimos (Mendoza, 2004, 2).

Desde la década de los 70 y principios de los 90 han sido numerosos los autores que pensaban que debido a la estética y la forma estilística que tenían los textos literarios, éstos entorpecían el aprendizaje de la lengua. Otros, sin embargo, los utilizaban por sus beneficios en la adquisición de la gramática y del vocabulario. Durante esta época la presencia de la literatura en el aula de lengua extranjera era muy criticada. En las clases era frecuente ver libros de gramática y diálogos breves procedentes de libros exclusivos para el aprendizaje de una lengua (Gómez, 2015, 85).

A partir de los años 80, aparece el método basado en tareas o “*Task-based Approach*” y el método basado en contenido o “*Content-based Approach*”. Ambos métodos eliminaron la literatura del aula, puesto que utilizan de forma práctica la lengua en situaciones significativas y auténticas.

Gómez (2015, 86) afirma que, actualmente, los alumnos de algunos países, han conseguido una titulación universitaria en inglés sin haber leído ningún poema, novela corta o cuento, es decir, ningún texto literario. Esto es debido al poco o nulo uso de la literatura en las aulas, ya que los docentes se centran más en el lenguaje práctico de uso común.

A mediados de la década de los 90 se introduce progresivamente, aunque muy lentamente, un interés por la literatura en las aulas.

Algunos de los métodos que se han utilizado a lo largo de la historia para la enseñanza de una lengua extranjera son:

Método de gramática-traducción (*Grammar-translation method*):

Este método se popularizó y extendió hasta mediados/finales del siglo XX, integrándose en las aulas para el aprendizaje de numerosos idiomas extranjeros. En este método el docente es el centro del proceso de aprendizaje, asumiendo él/ella qué estudiar y cómo hacerlo, es decir, es de carácter tradicional. Siempre tiene en cuenta la lengua madre como guía para aprender la segunda lengua. La enseñanza se basa en traducir a partir de la lengua materna para llegar a la lengua extranjera, memorizando el vocabulario. En la actualidad, se sigue utilizando en determinados sectores más relacionados al desarrollo de la competencia de la lectura comprensiva, como en el turismo, la medicina o el comercio.

El método directo (*direct method*)

Uno de los principales promotores fue el alemán Maximilian Berlitz (1852-1921). Este método rechaza la utilización de la lengua materna como guía para el aprendizaje de la segunda lengua, con la finalidad de exponerse en su totalidad a la segunda lengua. El significado de lo que se enseña se hace a través de imágenes, objetos o gestos, por lo tanto la traducción se intenta eliminar y se estimula la espontaneidad y la naturalidad en las

clases. Aparte de su aplicación ortodoxa y descontextualizada, los grandes esfuerzos, los nulos resultados y el gran tiempo invertido hicieron fracasar a este método.

El método audiolingual (*audiolingual method*)

El método audiolingual, también conocido como audiolingüístico o audio-oral, tiene su base teórica en el estructuralismo lingüístico de Bloomfield y en el conductismo psicológico de Skinner. Este método parte de la creencia de que para aprender una lengua extranjera es necesaria la internalización de hábitos lingüísticos nuevos (práctica repetitiva intensa de vocabulario, pronunciación y de estructuras) y rechaza la memorización gramatical. Todo el aprendizaje se realiza mediante el refuerzo positivo.

Este enfoque sigue priorizando la lengua oral dejando al margen la escrita. Con este método se pretende desarrollar en el alumnado la comprensión oral y hablar en niveles iniciales de la etapa de aprendizaje de la segunda lengua. Sin embargo, los alumnos no eran capaces de aplicar lo aprendido a situaciones de la vida cotidiana, era considerado un método poco productivo y tedioso y con un aprendizaje muy automático.

El enfoque comunicativo (*communicative method*)

Según Hymes (1972), para un buen aprendizaje de una lengua extranjera se necesita desarrollar la competencia comunicativa y para ello, este enfoque centra su enseñanza en la eficacia comunicativa dejando de lado a las estructuras gramaticales.

En los años 90 se desarrolla el enfoque comunicativo, “Communicative Language Teaching”, que aporta dos puntos de vista distintos pero que se complementan. Por una parte, este enfoque utiliza los diálogos y las conversaciones de los alumnos dentro de un contexto para el aprendizaje de un idioma extranjero. Por otra parte, las clases de lenguas extranjeras pasan a ser lugares de aprendizajes centrados en el alumno y sus intereses como centro del proceso. A la vez, los recursos didácticos favorecen el uso de textos auténticos y las clases se hacen más dinámicas y atractivas. En la actualidad se sigue utilizando por numerosos docentes y estudiantes en las aulas.

Métodos humanísticos (*humanistic methods*).

Estos métodos se centran en las emociones y en la parte afectiva de los estudiantes, es decir, para aprender la segunda lengua el docente considera qué siente, qué piensa y

qué sabe el estudiante. Para ello el docente debe crear un ambiente acogedor y centrado en la atención del estudiante.

Surgen en los años 70 y 80 en Estados Unidos. Serán los pioneros en basar el aprendizaje en las emociones, olvidando lo cognitivo.

- El método Respuesta Física Total o *Total Physical Response*: creado por Jamen Asher. Su finalidad es enseñar la lengua mediante su actividad motora, es decir, coordina el habla con su acción correspondiente.
- Sugestopedia: diseñado por Gerogi Lozano en 1978. Diseña un proceso de aprendizaje basado no solo en la atención consciente, sino también en la inconsciente (ambiente agradable, actitud positiva del docente, juegos...). Gracias a ello consigue potenciar ciertas habilidades como la creatividad o la motivación por aprender. A pesar de lo novedoso de este enfoque, no se aplicó mucho.
- El método de la Vía Silenciosa o *Silentway*: creado por Caleb Gattegno en 1972 e inspirado en el método Cuisenaire. Estimula la participación activa del estudiante con el silencio cauteloso del docente. Algunos autores han comparado este método con las palabras de Benjamin Franklin: "Dímelo y lo olvidaré, enséñame y lo recordaré, implícame y lo aprenderé".
- El Aprendizaje de la Lengua en Comunidad o *Community Language Learning*: diseñada por Forge en 1983. Utiliza la lengua materna para la traducción oral. En los textos se puede establecer la traducción de las palabras extranjeras a la lengua materna.

3.2.LA LITERATURA EN EL AULA DE PRIMARIA, CONCRETAMENTE EN LA CLASE DE INGLÉS.

El texto literario es un recurso frecuentemente utilizado en las aulas, pues es obvia su dimensión lingüística. Para utilizar estos textos en el contexto escolar no hay que pensar que la complejidad va de la mano de la literatura, ya que, en muchas ocasiones la literatura muestra sencillez expositiva y transparencia en su composición. Según Mendoza (2004, 1), las actividades en el aula relacionadas con la literatura no deberían ser más difíciles que leer un folleto o un anuncio publicitario. Cada una de estas actividades enriquece la expresividad lingüística del alumno.

En el contexto escolar es común que los recursos literarios sean utilizados por debajo de sus posibilidades. Esto es debido a la idea de que los textos literarios son instrumentos extraños y peculiares para el uso de la lengua, además de estar alejados de la realidad para una correcta comunicación. En la actualidad, este tipo de prejuicios se observan cada vez menos en las aulas de Primaria. Para este autor, la literatura no es un material extraño en las aulas, ni en su contexto social ni cultural. Añade que los textos literarios son un documento lingüístico y una herramienta para la formación de nuestro alumnado. Mendoza (2004, 5) considera la literatura como un material innovador en el ámbito escolar, ya que también puede funcionar como material de orden curricular orientada a la formación comunicativa.

En las aulas de Primaria el texto asume diferentes perspectivas didácticas, adquiriendo un valor de *input* en el aprendizaje, pero manteniendo sus valores culturales y estéticos. Desde un principio, las obras literarias son una creación artística. Al utilizarlas en las aulas conectan sus usos creativos y artísticos con el uso diario, es decir, enlazan lo pragmático con lo normativo.

Un texto literario en las aulas de Primaria se puede utilizar de múltiples formas, entre ellas Mendoza (2004, 8) destaca:

- Es un material didáctico porque está contextualizado en el curriculum de Educación Primaria.
- Es un recurso central o complementario para determinadas secuencias didácticas.
- Debido a sus factores sociolingüísticos, estéticos y pragmáticos tiene un gran exponente cultural.
- Las actividades relacionadas con la literatura son motivadoras y estimulantes para la apreciación de la diversidad cultural.
- Es una herramienta educativa excelente para activar conocimientos previos.

La incorporación de los textos literarios a las aulas ayuda a la creación de diversas tareas, ampliando la variedad de actividades para trabajar la competencia comunicativa. La justificación didáctica de la presencia de obras literarias se sitúa en el marco conceptual y metodológico que tienen las orientaciones comunicativas y los contenidos curriculares basados en la comunicación con el discurso.

Existen diversas investigaciones sobre el uso de canciones, películas, proyectos tecnológicos o portafolios para desarrollar la competencia comunicativa de la lengua inglesa. Sin embargo, es escasa la información publicada en revistas científicas sobre el uso de la literatura en las aulas de primaria (Gómez, 2015, 90)

El autor revela que la literatura no se ha utilizado a fondo en las aulas de primaria, ya que, se escogen textos que no corresponden al nivel de los alumnos, su estructura es compleja y tiene poco valor práctico. Además, en dichos textos se utiliza vocabulario o estructuras sintácticas que no reflejan el auténtico uso de la lengua, dificultando su uso en situaciones reales. Con frecuencia se piensa que los alumnos tienen dificultad para dar su opinión sobre un texto literario, por lo que muchos docentes optan por no utilizarlo. Para este autor, es necesario emplear textos auténticos procedentes de revistas, o periódicos.

La literatura es una gran vía para la construcción de significado. Esta construcción es más gratificante que las metodologías rígidas y monótonas de los libros de texto tradicionales. Gómez (2015) aseguraba que, tras analizar los textos literarios que se empleaban en el aula de inglés, estos eran muy predecibles y aburridos para los alumnos, debido a que todas las unidades didácticas se basaban en las mismas actividades y los mismos procedimientos.

Con la inclusión de la literatura en la clase de inglés los estudiantes desarrollan en mayor magnitud la competencia intercultural. Al igual que otros autores, Gómez (2015) defiende la importancia de la literatura en las aulas de primaria para enseñar a los alumnos a respetar y valorar las distintas ideologías y culturas. Actualmente, el inglés es el idioma más utilizado para comunicarse e interactuar con personas de diferentes países. Por esta razón, la literatura en lengua inglesa puede ayudar a los estudiantes desde pequeños a apreciar la interculturalidad en este mundo globalizado.

Para la selección de los textos literarios en las aulas se deben seguir varios criterios (Gómez, 2015, 94):

- La accesibilidad: los textos deben tener un nivel lingüístico adecuado a los conocimientos sobre la lengua y a la edad de los alumnos. El docente juega un papel muy importante, pues él es el encargado de presentar el cuento como un

gran recurso para aprender una lengua. Además, se deben tener en cuenta que las actividades complementarias sean motivadoras para los alumnos.

- Longitud: en las clases de primaria es frecuente encontrarse alumnos frustrados por no entender los textos literarios. Por esa razón, es importante elegir cuentos cortos y motivadores para los estudiantes.
- Diversidad cultural: hace unos años, los cuentos utilizados en las aulas de inglés eran textos literarios clásicos, ilustrados y escritos por personas con un nivel socioeconómico alto y de raza blanca. Gómez piensa que es necesario ofrecer a los alumnos cuentos escritos por personas de diferentes nacionalidades, géneros y niveles socioeconómicos con la idea de romper con el esquema de escritores clásicos e incluir cuentos multiculturales.

3.3. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE APRENDER INGLÉS A TRAVÉS DE CUENTOS.

INCONVENIENTES:

McKay (1982) explica tres argumentos negativos por los que no se debería introducir la literatura en las aulas de primaria. En primer lugar, argumenta que los textos poseen un lenguaje no estandarizado debido a su creatividad y complejidad, lo que provoca que el lenguaje utilizado no sea el más adecuado de acuerdo con las normas socialmente establecidas. Esto puede llegar a crear una gran confusión en los estudiantes. En segundo lugar, opina que la literatura puede no interesar al alumnado con metas profesionales. Y por último, comenta el gran componente cultural que tiene la literatura obstaculizando la comprensión del idioma extranjero.

Varó (2009, 191) afirma que muchos de los estudiantes sienten una sensación de miedo e incertidumbre a la hora de enfrentarse a un texto literario. Una gran cantidad de textos tratan de temas complejos, registros cultos y vocabulario confuso. Por esta razón, los estudiantes creen que nunca van a alcanzar el nivel necesario para enfrentarse a estos textos. Debido a este rechazo hacia la literatura, se elimina la posibilidad de desarrollar el hábito y el disfrute hacia el mundo lector. El estudiante se ve incapaz de leer un texto sin un sufrimiento constante. Además las dificultades con el vocabulario dificultan la

comprensión, haciendo que los alumnos/as sientan un rechazo mayor al no entender que lo están leyendo.

Una de las principales desventajas para los alumnos es la dificultad que presentan los textos literarios para ellos, pues estos están llenos de metáforas, símbolos y alusiones en una lengua diferente a la materna. Debido a esta dificultad lingüística los alumnos rechazan los textos literarios como recurso de aprendizaje (Gómez, 2015, 86).

Muchos docentes no ven necesario los textos literarios porque piensan que con los libros de texto convencionales se desarrolla de forma más eficaz y rápida la competencia comunicativa de una lengua extranjera (Gómez, 2015, 86).

VENTAJAS

En primer lugar, debemos tener en cuenta que los textos literarios ofrecen a los alumnos una gran fuente de recursos lingüísticos con una temática cercana a ellos. Como consecuencia, se crea una motivación, elemento fundamental para el proceso enseñanza-aprendizaje, puesto que aportan experiencias y situaciones relacionadas con las vivencias de los estudiantes. Desde una perspectiva lingüística, los textos aumentan el vocabulario de los estudiantes. Según Marley (1989), la complejidad de los textos literarios estimula la creatividad de los estudiantes. Gajdusek (1988) asegura que los textos son como pequeñas situaciones y por lo tanto, son una gran ventaja para las clases de idiomas. Los argumentos en los que se posiciona son la coherencia interna de los textos creando enlaces entre las líneas. Por otra parte, las estructuras y fonemas que unen las conexiones del lector hacen que se desarrollen, con el paso del tiempo, competencias comunicativas. Además, Nasr (2001) incluye otros argumentos: los textos ayudan a la maduración del alumno; el leer un texto en otra lengua crea un sentimiento de empatía hacia ella; los textos literarios ayudan al desarrollo de habilidades de lectura para afrontar otros textos literarios con mayor facilidad; con los textos literarios tenemos la posibilidad de trabajar las cuatro destrezas más importantes en la lengua, como son la escritura, la lectura, la comprensión oral y la producción oral. Cassany (1999) ya comentaba la importancia de las destrezas o habilidades (hablar, escuchar, leer y escribir) que debe dominar el alumno para ser capaz de comunicarse de forma eficiente y autónoma en las distintas situaciones sociales que se ofrecen cada día.

Otro de los beneficios que tiene la enseñanza de idiomas a través de textos literarios en las aulas es el desarrollo de las competencias relacionadas con la sociolingüística y la pragmática, siendo de gran importancia para el enfoque comunicativo anteriormente explicado. Debido al contexto que ofrecen los textos, el alumno interioriza de forma más adecuada y rápida determinados registros y expresiones de la lengua (Ghosn, 2002 y Van, 2009, 4). Siguiendo con lo anterior, Maley (1989) prueba que incluyendo los textos literarios en las aulas, el alumno aprende una mayor cantidad y variedad de estructuras sintácticas y de vocabulario.

Cuando hablamos de enseñanza tenemos que tener en cuenta otra serie de habilidades más genéricas como el pensamiento crítico y la inteligencia emocional. Los textos literarios ayudan a engendrar estrategias que ayudan a los estudiantes a enfrentarse a ciertas situaciones de la vida cotidiana y a tener un pensamiento crítico hacia las cosas. Langer (1997) afirma que la literatura permite al estudiantado aumentar su horizonte y llegar a cuestionarse de forma crítica la realidad a la que se enfrenta.

A lo largo de los años son muchos los autores que le han atribuido el valor educativo a las historias y/o a los cuentos como una herramienta en el proceso del aprendizaje. (Hester, 1983; Garvie, 1990; Ellis y Brewster, 1991; Zaro y Salaberri, 1993; Wright, 1996; 1997). Para estos autores, el uso de cuentos está especialmente recomendado para los primeros niveles de la educación, como la educación primaria. Esto es debido a que, para ellos, el cuento fomenta la competencia comunicativa y cognitiva de los alumnos incluida en un contexto significativo y rico.

Además, las ventajas de los cuentos van más allá de lo expuesto anteriormente. Los cuentos permiten a los alumnos la presentación de nuevos modelos lingüísticos incluidos en una situación sencilla de recordar y significativa. Sirven para desenvolverse y progresar en estrategias de comprensión. Para los alumnos es más sencillo identificar el sentido global del cuento sin tener que entender todas las palabras con ayuda de los recursos visuales y sus conocimientos previos. Otra de las ventajas, más posicionadas a identificar detalles específicos, es que los cuentos ayudan a distinguir patrones discursivos o a predecir los significados de algunas palabras.

La narración de los cuentos en el aula conecta al alumno con el resto de sus compañeros y con su profesor, creando una mayor relación. Zaro y Salaberri afirmaban

que el proceso de contar historias implicaba una cierta interacción entre el narrador y el oyente. Es justamente con esa interacción en un contexto común, como es la narración de un cuento, que el alumno avanza en el conocimiento lingüístico y cultural de la lengua, como señalan Vygotsky (1978) y más adelante Bruner (1988).

La motivación y los factores afectivos son decisivos en el proceso educativo para crear un buen clima de aprendizaje, por esa razón los cuentos son de gran utilidad para el desarrollo afectivo del niño o de la niña. El papel del profesor es muy importante, pues la historia elegida debe ser de gran interés y atractiva para los alumnos para motivarlos a participar en las diferentes actividades y en la construcción activa del conocimiento. Solé (1993) y Coll (1993) indican que para que la aventura sea significativa, los alumnos tienen que encontrar y darle un sentido a las actividades que están haciendo. Cuando los alumnos encuentran motivadoras estas actividades, crean una actitud positiva hacia la lengua extranjera, su cultura y sus hablantes.

Según Ellis y Brewster:

“El relato de cuentos provoca una respuesta compartida de alegría, de tristeza, de ilusión y de anticipación que no sólo es agradable sino que ayuda a aumentar la autoconfianza del niño y facilitar su desarrollo social y emocional (1991, 1)” Los textos literarios ayudan al conocimiento y a la apreciación de ideologías y culturas distintas a las nuestras. Benefician en la creación de una conciencia cultural, promueven valores como la empatía y la tolerancia hacia diferentes etnias. Además de aprender la lengua extranjera, la literatura ayuda a entender las diferencias culturales, sociales y lingüísticas y a conservar el patrimonio cultural (Gómez, 2015, 88).

El acto de lectura ayuda al alumno-lector a anticiparse en el significado y en el contenido, pero también, en la gramática y en las funciones del uso de la lengua. Mendoza (2004, 15) está de acuerdo con otros autores en la idea de que los cuentos o los textos pueden ayudar a crear una actitud más positiva hacia la lengua porque tratan de temas de interés para los alumnos.

3.4.LA LITERATURA INFANTIL COMO ELEMENTO MOTIVADOR DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS.

El psicólogo, periodista y escritor estadounidense Daniel Goleman afirmó que:

“Las emociones dificultan o favorecen nuestra capacidad de pensar, de planificar, de acometer el adiestramiento necesario para alcanzar un objetivo a largo plazo, de solucionar problemas, etc., y, en este mismo sentido, establecen los límites de nuestras capacidades mentales innatas y determinan así los logros que podremos alcanzar en nuestra vida. Y en la medida en que estemos motivados por el entusiasmo y el gusto en lo que hacemos - o incluso por un grado óptimo de ansiedad- se convierten en excelentes estímulos para el logro. (Goleman 1996, 97)”

Maslow (1991) define la motivación como el empuje que tienen las personas para satisfacer sus propias necesidades. En concreto establece cinco en una jerarquía donde refleja la clasificación y su importancia. Comienza con las necesidades fisiológicas (alimentación, respiración,...); seguridad (seguridad física, familiar, salud,...); afiliación (afecto, amistad,...); reconocimiento (confianza, éxito,...); autorrealización (creatividad, resolución de problemas,...). Además, afirma que solamente cuando hayamos alcanzado las necesidades más básicas podemos avanzar a la siguiente.

Según Lambert y Gardner (1972), existen dos tipos de motivación. La primera, “la motivación integradora”, hace referencia al aprendizaje de una lengua por el interés que se produce hacia esa cultura, con la posibilidad de formar parte del grupo de hablantes.. Y el segundo tipo, “la motivación instrumental”, se da cuando el sujeto quiere aprender una lengua para poder utilizarla, por ejemplo, en un puesto de trabajo.

Otros autores como Harmer (1991) relacionan la motivación por aprender otra lengua con los objetivos. Motivación o metas a corto plazo, es decir, necesidad de efectuar el aprendizaje de una segunda lengua para un futuro cercano, por ejemplo, sacar buena nota en un examen. Por otra parte, la motivación o metas a largo plazo, aprender una segunda lengua con fines a largo plazo, por ejemplo la comunicación con otras personas del mismo idioma.

Arnold (2011, 39) asegura que se necesita una fuerte motivación para aprender una lengua extranjera a pesar de que tengas grandes aptitudes.

Los textos literarios producen en los estudiantes una gran motivación. Esto es debido a que tratan temas de importancia para la sociedad captando la atención del alumnado, es decir, por su autenticidad. Por otra parte, se observa cómo los textos literarios emplean vocabulario real y conocido, por tanto, son beneficiosos por los contextos que generan. Gracias a estos dos motivos, el alumnado aprende y comienza a utilizar una lengua sin darse cuenta. La literatura ayuda a entender otras culturas ya que trata temas (el amor, el odio o la muerte) comunes en todas las culturas (Ghosn, 2002 y Van, 2009, 2). Como dijo Bestard (1992), para aprender inglés o cualquier otra lengua no solo se necesita hablarla, sino conocer la historia de los países en los que se habla.

Los textos literarios provocan en los estudiantes una gran motivación. Esto es debido a que pueden tratar temas de importancia para los alumnos, captando la su atención. Por otra parte, se observa como los textos literarios emplean vocabulario real y conocido, por tanto, es beneficioso por los contextos que genera. Gracias a estos dos motivos, el alumnado aprende y comienza a utilizar una lengua sin darse cuenta. La literatura ayuda a entender otras culturas ya que trata temas (el amor, el odio o la muerte) comunes en todas las culturas. Los cuentos son una gran motivación para los alumnos, ya que se sienten interesados por seguir la aventura que se está narrando. Asimismo, les embarca en un contexto concreto en el que se introduce la lengua que se quiere aprender (Ghosn, 2002 y Van, 2009).

Los textos literarios infantiles son un mecanismo de motivación por sí solos. A través de ellos, los alumnos prestan atención y aprenden conocimientos de manera inconsciente, viajando a través de la imaginación por mundos mágicos y llenos de ilusión. Al enseñar mediante cuentos, la motivación de nuestro alumnado crece al crear situaciones auténticas en las que los propios estudiantes querrán formar parte, involucrándose en su propio proceso de aprendizaje. De esta manera interiorizarán los conceptos y las estructuras de la lengua extranjera con mayor facilidad.

3.5.EL CUENTO

El cuento ha sido desde la antigüedad una de las formas más arcaicas de la literatura popular de transmisión oral. Existen varios tipos de narraciones cortas, como el cuento tradicional o folclórico, leyendas, mitos, novela, poesía, reportaje...

El término "cuento" deriva etimológicamente de la palabra "computum" de origen latino, que significa clasificación, cálculo o cómputo. Con el paso de los años, por extensión, pasó a denominarse cuento, cuyo significado es "narración de sucesos o acciones reales o ficticios". Según la Real Academia de la Lengua Española, el cuento es "una narración breve de sucesos ficticios y de carácter sencillo, hecha con fines morales o recreativos".

Con la ayuda de los cuentos se potencia la atención, la transmisión de valores, se aprende léxico y nuevas formas de interpretar ideas, discriminar sentimientos ..., en general los cuentos poseen un gran valor educativo. Los cuentos conforman un instrumento que potencia el pensamiento imaginativo y creativo, creando varios caminos para que puedan expresarse, priorizando la expresión espontánea hacia cualquier actividad del aula (Escalante y Caldera, 2008). Gil (1996) añade que las historias o los cuentos forman parte del patrimonio cultural, el cual crea un camino hacia la integración de la cultura y la socialización. Además, poseen un gran contenido lúdico, admitiendo la participación activa de los alumnos. La memoria, la imaginación, la creación de esquemas narrativos o la imaginación son capacidades que se van desarrollando con el aprendizaje a través de los cuentos. Por último, comentaba la importancia que debía tener en las aulas de infantil y primaria, ya que, aunque corto, re es a la vez una herramienta muy completa.

Los cuentos, desde una visión teórica, se han analizado desde numerosos puntos de vista. La literatura infantil se ha tratado desde el punto de vista de la historia, la filología, la pragmática o la pedagogía (Bortolussi, 1987).

Gordon Wells (1986) sugiere que los cuentos o las historias, "storying" en inglés, tienen un papel muy importante tanto en el proceso educativo como en la adquisición del lenguaje. Para este autor, para crear significados, interpretar y para dar sentido a las experiencias de la vida es necesario ir construyendo historias en la mente que representen dichas vivencias. Los bebés, desde su nacimiento, están sumergidos continuamente en historias tomando como base las rutinas o las costumbres de su experiencia. Los cuentos y las historias nos dan una vía al mundo lingüístico y conceptual, que se enriquece con el tiempo, gracias al intercambio de historias con las demás personas del mundo.

“Study after study shows that we acquire language by doing a great deal of recreational reading and listening, when we get involved in interesting stories” (Krashen, en Wright, 2013, 5).

Los cuentos están entre los recursos más utilizados para incluir los textos literarios en las aulas de Primaria. Este recurso ofrece al lector, en este caso al alumno, las claves necesarias para adentrarse dentro de la historia que se genera por medio de la lengua extranjera. Le permite progresar en su formación literario-lingüística y, por tanto, encontrar diferentes recursos lingüísticos, diversidad de usos y modalidades textuales diferentes. Mendoza (2004, 20) reconoce que los cuentos son un gran instrumento de aprendizaje para trabajar en las aulas gracias a sus múltiples temáticas atractivas para el alumnado. Añade que los cuentos tradicionales, debido a su conocida estructura y personajes, favorecen el proceso de aprendizaje y la mejora de la competencia gramatical y de vocabulario.

Al repasar la historia de la literatura vemos cómo los cuentos no se creaban, en la antigüedad, para satisfacer ni deleitar a los más jóvenes. La causa de esto era el gran porcentaje de niños que morían a edades tempranas. Sin embargo, con la llegada del siglo XIX este pensamiento cambió, gracias también a las mejoras sociales y sanitarias, y se empezaron a escribir más cuentos e historias para los más pequeños. Los primeros textos literarios contaban mitos, leyendas, cuentos, etc. Se transmitían de manera oral, de generación en generación. Los siervos y sirvientes contaban a los niños que cuidaban de las clases más altas estas historias sobre dioses mitológicos, héroes o sucesos sobrenaturales. A raíz de estas narraciones y del gusto por estas, los pequeños demandaban más y más historias (López, 1996, 162). Esta autora expone, además, que los cuentos son obras artísticas anteriores a los textos literarios. Esta característica hace que el cuento tradicional cobre una mayor importancia, pues sobrevivió principalmente por la transmisión oral entre abuelos, padres e hijos. No fue hasta siglos después, cuando escritores como los hermanos Grimm o Perrault transcribieron las narraciones orales al lenguaje escrito. López (1996) comenta la importancia de los cuentos para los niños, ya que son una forma de dar respuesta a las preguntas que no pueden contestarse de manera racional, al igual que los seres humanos inventaron los mitos para explicar y entender los distintos fenómenos naturales que no tenían una explicación obvia.

3.6.EL CURRICULUM DE LENGUA EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

El camino que ha ido teniendo el aprendizaje de la competencia comunicativa de un idioma extranjero a nivel legislativo ha sido:

En primer lugar la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE (1990). En el título primero de las enseñanzas de régimen general en el capítulo II, de la educación primaria, artículo 13, apartado b) expresa: “Comprender y expresar mensajes sencillos en una lengua extranjera”.

Como bien dice, el aprendizaje de una lengua extranjera es exclusivamente para la Educación Primaria, privando de este aprendizaje a los niveles inferiores como es la Educación Infantil.

En 2002 aparece la Ley Orgánica de Calidad Educativa, LOCE. Esta ley subraya la importancia que tiene el Estado en adaptarse a las peticiones fruto de la incorporación a la Unión Europea, justamente en los párrafos 5, 6 y 7.

Debido a esta incorporación, en España se demanda que los alumnos de los ciclos inferiores, como es la Educación Infantil, tengan una relación con la lengua extranjera. Esta responsabilidad recae en las administraciones educativas. A pesar de la incorporación de esta lengua, no se les exige un veraz dominio de ella a los estudiantes. En lo referente a la Educación Primaria, sí se crea un mayor compromiso de la administración. La competencia comunicativa, en lengua extranjera, alcanza un valor mayor, puesto que entra a formar parte de los objetivos básicos de la Educación Primaria.

Desde la Ley de Educación, LOE, en 2006, se establece el inglés como la segunda lengua extranjera en la etapa de Educación Primaria. El aprendizaje de esta segunda lengua se considera como una herramienta imprescindible para que los estudiantes se eduquen como miembros de una sociedad con la finalidad de que esta lengua les ayude a crear nuevas maneras de pensar, de conocer otras culturas, etc.

Después viene la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE (2013), que es una reforma de la LOE. Esta ley no cambia ninguno de los apartados anteriores, quedando la etapa de la Educación Primaria igual que estaba. Aunque sí realiza un cambio en la disposición final séptima bis, de tal forma que establece que el gobierno

asentará el aprendizaje de la lengua extranjera a partir del segundo ciclo de la Educación Infantil hasta el Bachillerato, consultándolo con anterioridad a las diferentes Comunidades Autónomas, tal y como queda reflejado en el Boletín del Estado número 295 del 10 de diciembre del 2013.

En la actualidad, la adquisición y el aprendizaje de una L2 se considera un aspecto destacado en el currículo educativo, como se plasma en el Real Decreto 126/2014 para la contribución de las competencias clave, con algunos objetivos como “desarrollar habilidades comunicativas en distintas lenguas y estrategias de expresión, la comprensión de mensajes cortos y fáciles y la competencia comunicativa lingüística”, en Garcés (2006).

La Comunidad Europea durante los últimos años ha ido poniendo en funcionamiento diversos proyectos. En 2001 se crea el “Año Europeo de la Lenguas” donde se programaron una variedad de acciones para el aprendizaje constante de lenguas y la diversidad lingüística, por parte del Consejo de Europa y la Comisión Europea. Otro proyecto es el “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación”, creado en el mismo año. En 2001-2006 se crea el “Plan de Acción para el Aprendizaje de las Lenguas y la Diversidad Lingüística”.

“En la sociedad del siglo XXI hay que preparar al alumnado para vivir en un mundo progresivamente más internacional, multicultural y multilingüe” (Real Decreto de enseñanzas mínimas, 2006).

“El libro blanco. Enseñanza y aprendizaje. Hacia una Sociedad de Conocimiento” se aprobó por la Comisión Europea en 1995, con el objetivo de integrar proyectos lingüísticos europeos. Estos proyectos tenían la finalidad de incluir, al menos, dos lenguas en las aulas de los colegios europeos. El ministro de Educación y Ciencia de España firma, en 1996, un convenio con el British Council. Con este convenio se comprometen los países, en nuestro caso España, a impartir una educación bilingüe desde el segundo ciclo de infantil hasta bachillerato, es decir, desde los 3 años hasta los 18.

En 2015 se publica “Spanish/English Primary Integrated Curriculum. Language and Literacy”. De acuerdo con nuestro contenido del TFG, se recogen los puntos referidos a la “Literacy” y al “Bilingualism” en el apartado titulado “Approach to Language and Literacy in the Bilingual Project”.

Con este proyecto, la literatura se utiliza en las aulas de primaria para el desarrollo de las cuatro habilidades básicas, por tanto, se utiliza para leer, hablar, escribir y escuchar. El objetivo principal es que el estudiante pueda comunicarse con naturalidad en cualquier contexto que se necesite la lengua extranjera aprendida.

A pesar de la importancia que se le da al aprendizaje de la segunda lengua, este proyecto no insiste en ningún aspecto relacionado con la literatura. Sin embargo, sí resalta la competencia comunicativa como meta primordial en la adquisición del lenguaje. Comenta, de forma global, la importancia que tienen los textos para el aprendizaje lectoescritor del alumno. Concretamente se encuentra en los “Bloques 3. Comprensión de textos escritos” y en el “Bloque 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción” del punto de Lengua Extranjera.

Con la incorporación del “Marco Común Europeo de Referencia” (MCER), la enseñanza de la segunda lengua extranjera en España da un paso más. El objetivo es fomentar la competencia comunicativa y para poder conseguirla plantea cuatro destrezas: la comprensión y expresión escrita y oral, es decir leer , hablar, escribir y escuchar.

El MCER sobre la literatura:

“...los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos”.

“...el aprendizaje de una lengua extranjera se basa sobre todo en impartir conocimientos declarativos al alumno (por ejemplo, de la gramática o la literatura, o de determinadas características culturales del país extranjero)”.

El Boletín del Estado número 295 del 10 de diciembre de 2013 dice que la adquisición de una segunda lengua extranjera se ha convertido, debido a la globalización, en una prioridad en el ámbito educativo. Por otra parte, el aprendizaje de otra lengua presenta una evidente escasez en el sistema educativo. Para la construcción de un proyecto europeo, la Unión Europea prioriza el plurilingüismo como uno de los objetivos fundamentales en las aulas. La finalidad es que los estudiantes sepan comunicarse en, por lo menos, en una lengua extranjera. Para ello los estudiantes deben desarrollar la comprensión y expresión oral y escrita.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras (2002) reconoce la literatura como recurso para desarrollar la competencia comunicativa intercultural, es decir, la habilidad de relacionarse y comunicarse con personas de diferentes etnias.

“Los usos imaginativos y artísticos de la lengua son importantes tanto en el campo educativo como en sí mismos. Las actividades estéticas pueden ser de expresión, de comprensión, interactivas o de mediación [...] comprenden actividades como escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (cuentos [...] relatos cortos, novelas, poesía) [...] Los estudios literarios cumplen [...] fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales [...].”

4. UNIDAD DIDÁCTICA

4.1.INTRODUCCIÓN

Respondiendo al marco teórico expuesto anteriormente, se ha realizado una unidad didáctica dirigida a la etapa de Educación Primaria. El curso al que está destinada pertenece al tercer ciclo, concretamente a 5º. Es una unidad que tiene como base la literatura infantil, un recurso fundamental para el aprendizaje de los niños/as. Con esto se pretende transmitir la ilusión por aprender a través de la literatura, además de crear un hábito lector. Considero que, desde las aulas, es muy importante introducir a los alumnos/as al mundo de la lectura, por esa razón trabajar un libro a partir de actividades de interés y motivadoras beneficiará a los estudiantes puesto que verán los libros como una fuente de placer que les permite desarrollar su imaginación.

La unidad didáctica se titula “*Children of the World*” y tiene como objetivo trabajar las diferentes estructuras sintácticas y el vocabulario básico a través de la literatura infantil. Se estudiarán a lo largo de la sesión los cuatro grados bloques de contenidos de la lengua extranjera para la etapa de Educación Primaria. Para la realización de las actividades, se trabaja de forma grupal y cooperativa, creando un clima agradable y aumentando la autoestima de los alumnos/as.

El libro que se va a trabajar no sigue las pautas y la estructura de un cuento tradicional. Sin embargo, se trabajan valores y estructuras sintácticas de uso diario. A

través de este libro se activarán conocimientos previos y se aprenderán nuevos. Enseñará a los alumnos/as que no hay una única forma de enseñar una lengua extranjera, y los libros de texto tradicionales pueden ser sustituidos por nuevas metodologías más motivadoras y enriquecedoras. Muchos alumnos rechazan los cuentos debido a su complejidad y longitud. Con el libro *This Is How We Do It* comprobarán que se puede aprender una lengua extranjera gracias a su nivel lingüístico accesible y a su adecuada longitud.

Esta unidad didáctica podrá ser adaptada al centro y al contexto al que vaya dirigido, respetando las características y necesidades del aula donde se lleve a cabo.

A partir de la Orden del 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, que determina los aprendizajes básicos para cada área curricular, se recogen los objetivos de área, los contenidos del tercer ciclo y los criterios de evaluación que sigue esta unidad didáctica.

4.2.CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO

El centro educativo donde se impartirá la unidad didáctica es un centro bilingüe llamado C.E.I.P “Lorenzo Medina”. El colegio se encuentra ubicado en unas de las posibles zonas de expansión de Jaén capital, en la Avenida Valencia nº 23. La enseñanza en este centro es totalmente gratuita por ser propiedad estatal. Es uno de los centros más solicitados de la zona y en las convocatorias de solicitud casi siempre se quedan niños y niñas fuera. Se compone de dos líneas completas desde Infantil a Primaria y tres líneas en algunos cursos de Educación Primaria. Desde el curso 2016-17 se creó un aula específica de Educación Especial, sumándose al aula de apoyo a la integración ya existente.

El colegio está compuesto por cuatro edificios: dos edificios donde se encuentran las aulas destinadas a la docencia (aularios), un gimnasio y un edificio de administración.

El aula 1 está dividido en dos plantas. En la planta baja: la sala de reprografía, dos aseos para el profesorado y tres cuartos de aseo para los alumnos, un aula de apoyo a la integración, un aula específica de E.E., un aula/ tutoría destinada al profesor de A.L., cuatro aulas de E. Primaria y ocho de E. Infantil. Por último, un salón para el servicio de comedor. En la planta alta se encuentran el resto de aulas, es decir, en total hay diez aulas

para los alumnos de entre tercero y sexto curso y dos cuartos de aseo para los alumnos. En total el centro de compone de 28 docentes, de los cuales 7 son especialistas de infantil, 4 especialistas de primaria, 8 de primaria bilingüe, 3 profesores de inglés, 2 de educación física bilingües, 1 de música, 2 profesores de pedagogía terapéutica y 1 de audición y lenguaje compartido con otro centro.

La gran mayoría del alumnado vive cerca del colegio. La mayoría de las familias pertenecen a la clase media, con un buen nivel cultural, abundando funcionariado. La situación socioeconómica de las familias es media y media baja, por lo que no presentan problemas económicos en sus necesidades primarias. Sin embargo, durante un tiempo han aumentado las familias con menos ingresos debido a la crisis existente. El colegio se halla en un barrio que no es conflictivo, las familias suelen asistir con regularidad a las tutorías y muestran interés por el progreso de sus hijos en la escuela. En general, el alumnado tiene un nivel aceptable (pocos son los casos de alumnos/as desfavorecidos).

Actualmente, el alumnado matriculado en el centro es de 516 con un rendimiento escolar bueno. En las actas de los distintos Equipos docentes queda reflejado un análisis trimestral de cada alumno/a. La tasa de idoneidad, reflejada en la plataforma Séneca, tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria es muy favorable.

En contadas ocasiones se han producido conflictos a nivel de convivencia, los cuales se han resuelto por vía de la mediación y la aplicación de técnicas de habilidades sociales. Los grupos se forman según lo establecido en el ROF, creando grupos heterogéneos.

4.3.DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS CLAVE EN LA UNIDAD DIDÁCTICA.

A lo largo de esta unidad didáctica se van a desarrollar algunas de las competencias clave del sistema educativo español, recogidas en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Entre ellas se destacan: la competencia en comunicación lingüística, ya que ayuda a enriquecer, complementar y llenar nuevos matices comprensivos y expresivos al

alumnado; competencia de aprender a aprender, a través de las actividades el alumno/a será participe de su propio aprendizaje; competencia digital, con la realización de algunas de las actividades los alumnos/as comprobarán la importancia que tiene en la actualidad el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación para la comunicación con los demás y para avanzar en su aprendizaje; competencia social y cívica, el uso de las lenguas, en este caso del inglés, ayuda a los hablantes a comunicarse, pero también es una vía de transmisión cultural.

4.4. CONTENIDOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.

- Identificación, curiosidad y respeto por las diferentes culturas que aparecen en el libro.
- Confianza en sí mismo a la hora de participar, iniciativa, esfuerzo personal y actitud positiva hacia el trabajo y hacia los demás.
- Identificación de las diferentes estructuras para indicar direcciones.
- Elaboración de una descripción sobre una persona y sus prendas de vestir.
- Las prendas de ropa. Identificación de las distintas prendas de vestir, tanto en su formato escrito como en su forma oral.
- El juego y el ocio. Utilización y reconocimiento adecuado del vocabulario relacionado con el juego y el ocio.
- Las asignaturas escolares. Reconocimiento de las asignaturas escolares más habituales, tanto en su formato escrito como en oral.
- La alimentación. Identificación de los alimentos más comunes, tanto en su formato escrito como en su forma oral. Conocimiento de los distintos platos típicos de las culturas que aparecen en el libro.
- Los lugares y los edificios. Identificación de los distintos lugares y edificios que aparecen en el libro, tanto en su formato escrito como en su forma oral.
- Comprensión de la idea general de los textos orales en lengua extranjera sobre temas conocidos y habituales.
- Comprensión y realización de una respuesta expresada oralmente.
- Iniciación al mundo de la lectura como fuente de placer y como recurso de aprendizaje de una lengua extranjera.
- Utilización adecuada de las normas lingüísticas del “*Present Simple*”.

- Traducción de palabras y frases usuales y significativas.
- Pronunciación adecuada de las palabras de un texto escucho previamente.
- Reconocimiento de la respuesta correcta a una pregunta escrita.
- Mejora de la autonomía en la realización de las actividades en el aula.
- Acercamiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como recurso en el proceso enseñanza-aprendizaje.

4.5.OBJETIVOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA CONTEMPLADOS EN NUESTRA UNIDAD DIDÁCTICA

Según el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, en el artículo 7 se establecen los objetivos de la Educación Primaria, que contribuirán a desarrollar en los niños/as ciertas capacidades. En nuestra unidad didáctica se desarrollan en el alumnado los siguientes objetivos:

b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.

d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

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

i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.

4.6. OBJETIVOS DIDÁCTICOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.

A partir de los objetivos generales de etapa extraídos del Real Decreto 126/2014 y los objetivos específicos de área recogidos en la orden del 17 de marzo 2015, se han elaborado una serie de objetivos didácticos, con el fin de permitir a los estudiantes la

posibilidad de desarrollar las capacidades básicas para adquirir el conocimiento de forma que puedan llevarlo a cabo.

- Conocer e identificar el vocabulario básico de la lectura en inglés.
- Acercar al alumnado a las diferentes culturas a través de textos en inglés.
- Despertar el interés del alumnado por la literatura.
- Crear estructuras sintácticas simples en inglés para responder a preguntas en la misma lengua.
- Valorar y respetar el trabajo de los demás.

4.7.METODOLOGÍA

El Consejo de Europa indica que el mayor objetivo del aprendizaje de una lengua extranjera es que el alumno adquiera la competencia comunicativa de forma progresiva. Por tanto, quiere que el alumnado sea capaz de hablar, comprender, escribir y leer.

En la metodología del área de lengua extranjera es recomendable que prime el enfoque comunicativo con tareas conjuntas o a través del juego. Con la propuesta de la unidad didáctica se han creado actividades donde todos los miembros del aula se sientan protagonistas de su aprendizaje; con algunas actividades trabajando en grupos reducidos y otras trabajando conjuntamente.

La exposición directa al uso auténtico del idioma produce que el alumnado aprenda el idioma en contextos reales de comunicación. Por esa razón, el profesor de refuerzo nativo estará presente durante todas las sesiones.

La metodología que más se va a utilizar durante las sesiones es TPR (*Total Physical Response* o Respuesta Física Total). El alumno escucha al docente en inglés desde el inicio de la sesión. El profesor se ayuda de gestos, mímica, imágenes y ocasionalmente emplea alguna palabra en castellano para explicar y comunicarse con los alumnos.

Presentar el lenguaje oral antes que la forma escrita disminuye el error fonográfico de la lengua materna favoreciendo una mayor comprensión de la lengua extranjera. Desde el inicio de cada sesión se busca trabajar primero las actividades receptivas y después las actividades productivas.

El currículum de lenguas extranjeras para la etapa de Educación Primaria se estructura en cuatro bloques de contenidos. El bloque 1, comprensión de textos orales; el bloque 2, producción de textos orales, expresión e interacción; el bloque 3, comprensión de textos escritos; y el bloque 4, producción de textos escritos: expresión e interacción. Las sesiones están estructuradas de forma que en cada sesión prioriza al desarrollo de uno de los bloques, sin olvidar totalmente los demás.

4.8.ACTIVIDADES

En este apartado se llevará a cabo la planificación de las sesiones que vamos a realizar a lo largo de esta unidad didáctica. Durante las sesiones utilizaremos el libro de texto *This is How We Do It*. Este libro lo vamos a utilizar a través de un vídeo recuperado de YouTube, en el enlace https://www.youtube.com/watch?v=NmXnPrd-Evk&ab_channel=EmilyNatrop . Trabajaremos con un libro en formato digital, el cual lo visualizaremos toda la clase a través de la pizarra digital. El libro está dividido en diferentes capítulos, donde se tratan temas relacionados con la familia, la alimentación, los lugares o las actividades de ocio, entre otras. Al inicio del libro aparecen 7 niños/as de diferentes culturas quienes serán los encargados de explicarnos cómo viven en sus países. Entre los países que vamos a trabajar están: Italia, Japón, Perú, Uganda, Rusia, India e Irán. Durante cada sesión se trabajarán diferentes partes del libro, con el objetivo de que al finalizar la unidad se haya estudiado el libro completo, los alumnos hayan adquirido nuevo vocabulario y además, conozcan y respeten las diferentes culturas que aparecen en el libro.

Cada sesión está destinada a desarrollar, en mayor medida, una de las habilidades lingüísticas de la lengua inglesa (leer, escribir, hablar y escuchar). Las sesiones están estructuradas en dos partes: la primera es la toma de contacto directo con el libro; y en la segunda parte pondremos en práctica los conceptos aprendidos a través de diferentes actividades.

Sesión 1:

Actividad 1: *How much do you know?*

La primera actividad consiste en una lluvia de ideas o “*brainstorming*”. Para introducir al alumnado en el tema del libro, se realiza una serie de preguntas que el alumno deber contestar en base a sus conocimientos previos. Las preguntas son:

- Where are you?
- Do you have a special place?
- What do you like to play?
- Which languages do you speak?
- What typical dishes from countries do you know?
- What countries do you know?

Temporalización: Esta actividad tendrá una duración de 20 minutos.

Actividad 2: *How many countries do you know?*

Con la última pregunta “*What countries do you know?*” el docente, a través de “*bubbl.us*”, crea un *mind map* en la pizarra digital con el nombre de cada país en inglés.

Temporalización: Esta actividad tendrá una duración de 10 minutos.

Actividad 3: *The human GPS*

Con ayuda de toda la clase, se buscan los países más nombrados en el mapamundi. Los alumnos guían al profesor con las indicaciones “*turn right*”, “*go straight*”, “*turn left*”, “*cross*”, “*go along*”, “*between*”, “*behind*”, “*go down*” y “*go up*”. En el caso de que ningún alumno conozca la ubicación del país, se elige a un alumno y es el profesor el encargado de dar las indicaciones.

Temporalización: Esta actividad tendrá una duración de 20 minutos.

Sesión 2:

Durante la segunda sesión se trabajarán las partes del libro tituladas: “*This is me*”, “*This is where I live*” y “*This is who I live with*”.

Actividad 4: What country are you from?

Durante esta actividad, se formarán 7 grupos, compuestos por 3 o 4 personas que se mantendrán a lo largo de todas las sesiones.

La actividad se inicia con la presentación de cada niño/a, es decir, la parte “*This is me*”. Cada grupo elegirá el país con niño/a que más le guste. Una vez asignados los países se procederá a la lectura del libro. Después, el docente preguntará si hay alguna palabra cuyo significado no sepamos. Después, una persona de cada grupo volverá a leer la parte de su país y con ayuda de su equipo lo traducirá para toda la clase. Se procederá, de igual manera, con la parte “*This is who I live with*”.

Temporalización: Esta actividad tendrá una duración de 30 minutos.

Actividad 5: 1, 2, 3... answer!

Para la realización de esta actividad cada grupo necesitará un ordenador. Los alumnos entrarán en la web de *Genially*. Allí encontrarán un enlace para empezar la actividad. En la primera parte de *Genially* deberán seleccionar su país y les mandará a una página para contestar una serie de preguntas relacionadas con la parte de la lectura que han leído (cada grupo tendrá preguntas sobre su país). El link que se necesitará para realizar la actividad es: <https://view.genial.ly/60a50e77d94b440d24b1ea52/interactive-content-genially-sin-titulo>

Temporalización: Esta actividad tendrá una duración de 20 minutos.

Sesión 3

Actividad 6: “Where Are You Going With Those Clothes?”

La actividad 6 tendrá el mismo procedimiento que la actividad 4, pero en esta ocasión las partes que se trabajarán serán “*This is what I wear to school*”, “*This is how I go to school*”.

Temporalización: Esta actividad tendrá una duración de 25 minutos.

Actividad 7: *Where am I?*

Para esta actividad se les entregará a cada grupo una imagen similar al camino que debe seguir el niño/a de su país. En la imagen aparecen edificios y lugares que se han trabajado en el libro. Cada grupo tendrá que escribir en una hoja las indicaciones que ha de seguir el niño/a para llegar al colegio.

Temporalización: Esta actividad tendrá una duración de 15 minutos.

Actividad 8: *How do I dress?*

Para trabajar las prendas de vestir se les entregará a cada grupo la misma imagen del niño/a que aparece en el libro. Tendrán que describir cada prenda que utilizan para ir al colegio.

En caso necesario se pondrá una imagen resumen con el nombre en inglés de los diferentes edificios, lugares y prendas de vestir que se han trabajado a lo largo de la lectura del libro.

Temporalización: Esta actividad tendrá una duración de 10 minutos.

Sesión 4.

Actividad 9: *Umm, yummy!*

Esta actividad tendrá el mismo procedimiento que las actividades 4 y 6, pero con las partes del libro “*This is what I eat for breakfast*” y *This is what I eat for lunch*”.

Temporalización: Esta actividad tendrá una duración de 20 minutos.

Actividad 10: *Bingo!*

Para afianzar el léxico de las comidas, después de haber realizado la actividad 9, haremos un bingo por grupos. A cada grupo se le entregará una hoja con algunas de las imágenes de alimentos que hemos trabajado previamente, cada grupo tendrá una hoja

diferente. El docente dirá en voz alta el nombre de los alimentos y los alumnos tendrán que ir tachando los dibujos correspondientes. Habrá dos premios, uno al primer grupo que cante línea y otro, al primer grupo que cante bingo.

Temporalización: Esta actividad tendrá una duración de 15 minutos.

Actividad 11: *The typical dishes.*

Durante la lectura de “*This is what I eat for breakfast*” y “*This is what I eat for lunch*”, aparecen comidas típicas de cada país, como por ejemplo: adas polo, kasha, matoke miso soup o barbaribread.

Para finalizar la temática de la alimentación y conocer nuevas comidas de los países, el docente enseñará una imagen de las comidas que el libro ha nombrado. Primero se le preguntará a los alumnos “*Do you know this dish?*”, si algún alumno la conoce le explicará a sus compañeros qué es y que ingredientes tiene. En el caso de que ningún alumno la conociera será el propio docente el encargado de explicarlo.

Temporalización: Esta actividad tendrá una duración de 15 minutos.

Sesión 5.

Actividad 12: *Sensei? Khanoom Moalam? what?*

Esta actividad tendrá el mismo procedimiento que las actividades 4, 6 y 9 pero con las partes del libro “*This is my teacher*”, “*This is how we learn*” y “*This is how I spell my name*”. En cada una de las actividades nombradas será un alumno diferente el encargado de leer la parte correspondiente.

Temporalización: Esta actividad tendrá una duración de 20 minutos.

Actividad 13: *Let's talk!*

En esta actividad se potenciará el habla de los alumnos. Se formularán tres preguntas:

- What is the name of the school subjects?
- What languages are in the book?
- How do you spell your name?

Temporalización: Esta actividad tendrá una duración de 15 minutos.

Actividad 14: Gymkhana

Para la última actividad se realizará una *gymkhana* por equipos que tendrá dos partes. En la primera parte aparecerá en la pizarra digital el nombre de un juego y tendrán que traducirlo al inglés. En la segunda parte saldrá solamente el dibujo y tendrán que decir cómo es su traducción al inglés. Se podrán introducir más juegos y deportes que se hayan trabajado en clase previamente. La *gymkhana* irá por turnos, si al grupo que le toca no conoce la respuesta se pasará al siguiente grupo. El grupo que más acierte al finalizar las dos partes ganará.

Temporalización: Esta actividad tendrá una duración de 15 minutos.

4.9.TEMPORALIZACIÓN

En cuanto a la temporalización, la unidad didáctica tendrá una duración de cinco sesiones que se llevarán a cabo a lo largo de la segunda quincena de abril, en concreto del 12 al 21. Las actividades están divididas entre el martes, miércoles y viernes, que serán los días que nuestro curso tiene la asignatura de *Inglés*. La duración de cada sesión será de 50 minutos.

Se ha decidido realizar la unidad en esta fecha ya que coincide con la proximidad del día del libro, con la finalidad de concienciar al alumnado de que la lectura es un instrumento imprescindible para el aprendizaje, pero también para el disfrute.

El inicio de cada sesión está dedicado a la narración de cada parte del libro que estamos trabajando. Se seguirá una continuidad y repetición en cuanto a la estructura de las clases para que el alumno no pierda el hilo y sepa la organización que tiene la clase.

En cuanto a los recursos humanos, se contará con un profesor de refuerzo nativo. Las actividades se realizarán en el aula a excepción de la actividad 5, para la que necesitaremos el aula de los ordenadores. Por ello la segunda sesión se hará totalmente en dicha aula. Los recursos tecnológicos que vamos a emplear son la pizarra digital del aula y un ordenador por cada grupo; también contaremos con el material preparado por el profesor como son las fichas de trabajo o las imágenes.

CRONOGRAMA: CALENDARIO UNIDAD DIDÁCTICA.

LUNES 10	MARTES 11	MIÉRCOLES 12	JUEVES 13	VIERNES 14
		- How much do you know?		- What country are you from?
		- How many countries do you know?		- 1, 2, 3... answer!
		- The human GPS		
LUNES 17	MARTES 18	MIÉRCOLES 19	JUEVES 20	VIERNES 21
	-Where Are You Going With Those Clothes?	- Umm, yummy! - Bingo! - The typical dishes		- Sensei? Khanoom Moalam? what?
	- Where I am?			- Let's talk!
	- How do I dress?			- <i>Gymkhana</i>

4.10. EVALUACIÓN

Durante las sesiones el docente prestará atención al desarrollo individual de cada alumno, para así comprobar que se han cumplido los objetivos propuestos. Esta evaluación se llevará a cabo por observación directa del niño, por la interacción con él, y por las fichas que se realicen. De esta manera se comprobará si ha aprendido lo que se esperaba de él.

Aunque en cada sesión se trata una temática diferente y se realiza una evaluación constante de cada actividad, la asignatura del Inglés tiene una evaluación continua a lo largo de todo el curso, por lo que aunque el niño no haya asentado tan bien como quisiéramos el conocimiento tratado desde la primera actividad, tiene el resto de las actividades para seguir aprendiendo y alcanzar el nivel esperado. Por eso, al finalizar la unidad didáctica, el profesor realizará la evaluación apoyándose en una rúbrica en la que se establecerán los ítems que el alumno deberá haber superado. A continuación, se muestran los criterios de evaluación que se van a seguir y cómo se van a puntuar, siendo el 1 la calificación más baja y el 4 la más alta.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- 1: Muestra mucha dificultad en el entendimiento y la consecución de la actividad.
- 2: Presenta dudas importantes y poca seguridad en la realización de la actividad.
- 3: No muestra dificultades destacables y manifiesta seguridad en sus acciones.
- 4: Realiza la actividad con facilidad, claridad y confianza en sí mismo.

ÍTEM	1	2	3	4
Entiende preguntas habituales y sencillas.				
Responde adecuadamente a preguntas habituales y sencillas.				
Conoce cómo dar las indicaciones necesarias para llegar a un destino.				
Comprende ideas principales en textos sobre temas familiares o comunes.				
Responde a preguntas relacionadas con el tema trabajado.				
Reconoce diferentes tipos de lugares y edificios.				
Reconoce las prendas de vestir más usuales.				
Distingue e identifica los diferentes juegos y deportes.				
Reconoce los alimentos más comunes de nuestra gastronomía.				
Se muestra participativo y seguro en las actividades, mostrando interés en ellas.				

Emplea adecuadamente las normas lingüísticas, el turno de palabra y escucha con atención a sus compañeros.				
--	--	--	--	--

4.11. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Dependiendo del centro en el que nos encontremos, la unidad didáctica deberá adaptarse a la diversidad del grupo para garantizar una mayor calidad en el aprendizaje. A nivel de centro y como expone el Real Decreto 126/2014, en el artículo 15:

“Los centros docentes desarrollarán y completarán el currículo y las medidas de atención a la diversidad establecidas por las Administraciones educativas, adaptándolas a las características del alumnado y a su realidad educativa con el fin de atender a todo el alumnado. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo”. (13)

De igual forma, los docentes deben modificar la unidad según las necesidades, adaptando las actividades para garantizar su aprendizaje y llevando a cabo una evaluación a través de la observación diaria. La inclusión del niño se debe fomentar en todo el proceso mediante el trabajo diario, por tanto el docente debe conocer las limitaciones y posibilidades del alumno.

Las actividades están programadas para atender a la diversidad de todo el alumnado, tanto al alumno/a que termina rápido como al alumno/a que tiene problemas para terminar. El trabajo cooperativo en grupos heterogéneos, las tutorías entre iguales y las plataformas digitales ayudan a que todo el alumnado pueda seguir las sesiones adecuadamente. No obstante, el docente prestará una atención especial a los alumnos/as que requieran más ayuda.

Partiendo de estas observaciones y de acuerdo con las características de nuestro centro y de nuestro alumnado, se expondrán las medidas adoptadas para la atención a la diversidad en la clase de 5º B del C.E.I.P.”Lorenzo Medina”.

La clase está compuesta por 24 alumnos de los cuales dos de ellos son de necesidades educativas especiales.

En primer lugar nos encontramos con un alumno con limitación en la movilidad, está diagnosticado con espina bífida meningocele. Esta discapacidad afecta a las vértebras de la columna vertebral, las meninges sobresalen por el defecto de la columna, afectando la movilidad a partir de fusión incompleta de las vértebras. Esta limitación se presenta en la parte baja de la columna vertebral, por lo que no afecta al movimiento de los brazos ni a su nivel cognitivo. Este alumno se desplaza en por el aula y por el centro con una silla de ruedas. Es un niño que sigue sin problema el ritmo normal de la clase. Las adaptaciones que se van a llevar a cabo en esta unidad para este niño serán de acceso, eliminando las barreras físicas que supongan un problema o dificultad en su proceso de enseñanza aprendizaje. Para que este alumno esté totalmente integrado en el aula, se ha organizado el espacio de trabajo con la finalidad de que pueda desplazarse por el aula con total autonomía. Además, se han colocado los materiales del aula en armarios más bajos para su mejor acceso.

El segundo alumno con necesidades educativas especiales está diagnosticado con una discapacidad intelectual leve, con un CI de 68. El nivel de este alumno en la clase de inglés es de 3º de primaria. Tiene mayor dificultad en la formación de estructuras sintácticas en inglés y en la comprensión de textos orales en inglés. No obstante, sí posee una buena base de vocabulario léxico que le permite seguir las clases con cierta autonomía. Para la realización de las actividades cuenta con la ayuda de su grupo. En él se encuentra una alumna que tiene la lengua inglesa como lengua materna al igual que el castellano. Esto es debido a la procedencia de sus padres, pues su madre tiene nacionalidad inglesa y su padre española y desde temprana edad ha utilizado ambos idiomas en su vida cotidiana. Este alumno realizará las actividades conjuntamente con su grupo. Para las actividades donde el alumno requiera responder individualmente, primero el docente formulará la pregunta apoyándose con gestos o imágenes para que comprenda lo que le están preguntando; después, se preguntará a alguno de sus compañeros para que él pueda ver cómo es la estructura de la respuesta.

5. CONCLUSIÓN

Al inicio de este TFG se expuso cuál era el objetivo principal, demostrar la importancia de la utilización de los cuentos y la literatura infantil en inglés en el aula de Educación Primaria. Para conseguirlo, se ha realizado una búsqueda bibliográfica sobre este tema. A lo largo del marco teórico se ha comprobado cómo muchos autores afirman que es beneficioso trabajar con dicho recurso en las aulas para la adquisición de la lengua inglesa. Un gran porcentaje de estos autores coinciden en su alto valor motivacional, ya que es una herramienta que puede utilizarse de múltiples maneras.

El segundo objetivo que pretendía cumplir este trabajo era diseñar una unidad didáctica siguiendo una metodología y unos recursos acorde a las edades y capacidades del alumnado. La metodología empleada ha sido la “*Total Physical Response*” (TPR), la cual permite enseñar el idioma con acciones físicas. Desde hace unos años las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información están muy presentes en las aulas. Es por eso que se han querido crear actividades donde intervenga dicho recurso. Las actividades que priorizan el trabajo cooperativo y a través del juego ayudan a la inclusión de todo el alumnado, evitando la frustración de los alumnos y el rechazo hacia la lengua extranjera.

Los cuentos son recursos con una gran flexibilidad que permiten crear actividades para trabajar las “*Communicative Skills*”, es decir, leer, escribir, hablar y escuchar. Este TFG le ha dado especial importancia al desarrollo de estas competencias en la unidad didáctica que se propone. Se ha elegido un cuento partiendo de las características que muchos autores subrayan, la longitud y la accesibilidad del contenido.

Finalmente, y apoyándome en los autores consultados, se puede extraer una idea clave. Los docentes debemos incluir la literatura infantil en inglés en el currículo como recurso de aprendizaje en las aulas, debido a sus grandes beneficios.

6. BIBLIOGRAFIA

- Arnold, J. (2011). El dominio afectivo en la enseñanza bilingüe. *Málaga: Aljibe*.
- Bortolussi, M. (1987). *Análisis teórico del cuento infantil*, Madrid: Alhambra.
- Cassany, D. (1999). La composición escrita en e/le. *MarcoELE: Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 9, 47-66.
- Coll, C. et al. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Corvo, J. (2012). Historia y tradición en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa (IX): Siglo XIX, hacia el presente de la didáctica de lenguas modernas. *Revistas UVigo*. 21, 138-140. Recuperado de <http://revistas.webs.uvigo.es/index.php/AFIAL/article/view/274/269> . Acceso 20 de mayo de 2021.
- Crystal, D. (1997). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, G., & Brewster, J. (1991). *The Storytelling Handbook for Primary Teachers Cassettes*. Londres: Penguin Books.
- Gajdusek, L. (1988): Toward Wider Use Of Literature In ESL: Why and how. *TESOL Quaterly*, 22 (2), 227-257.
- Ghosn, I. (2002): Four good reasons to use literature in Primary School ELT. *ELT Journal*. 56 (2), 172-179.
- Gil, L. et al. (1996). *La consciencia metalingüística: Teoría, desarrollo e instrumentos de medición*. Roma: Istituti Editoriali Poligrafici Internazionali.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, L. (2015). La influencia del texto literario en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: de la teoría a la práctica. *Forma y Función*, 28(2), 83-109. <http://dx.doi.org/10.15446/fyf.v28n2.53541> . Acceso 20 de mayo de 2021.

González, M. & Querol, M. (2016). La importancia de los cuentos conocidos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: Una propuesta metodológica para el aula de 5 años. *Tejuelo*, 23, 102-131. DOI: 10.17398/1988-8430.23.1.102

Langer, J. (1997). Literacy issues in focus: Literacy acquisition through literature. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40 (8), 606-614.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (BOE del 4 de octubre de 1990), de ordenación general del sistema educativo (LOGSE).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, BOE núm. 238.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre (BOE del 24 de diciembre de 2002), de calidad de la educación (LOCE).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE núm. 307.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE del 4 de mayo), de educación (LOE).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE del 10 de diciembre), para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE núm. 295.

López, G. (1996). La narración de cuentos y la adquisición de la lengua inglesa en la enseñanza primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (25), 159-166.

Maley, A. (1989): A Comeback For Literature?. *Practical English Teacher*, 10, 59-73.

Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

McKay, S. (1982). Literature In The ESL Classroom. *Tesol Quarterly*, 16(4), 529-536. Recuperado de <http://www.u.arizona.edu/~jcu/nos/LitinESL.pdf>

Mendoza, A. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. *RedELE: Revista Electronica de Didáctica ELE*, 1-31.

Recuperado de https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817.

Acceso 20 de mayo de 2021.

Nasr, N. (2001). The Use Of Poetry In TEFL: Literature In The New Lebanese Curriculum. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 24, 345-363.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE núm. 25.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE núm. 52.

Robson, A. (1989). The Use Of Literature In ESL And Culture-Learning Courses In US Colleges. *TESOL Newsletter*, 23(4), 25-27.

Salas, A. (2018). *Uso de los recursos audiovisuales y su influencia en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del primer grado de educación secundaria del Colegio Adventista “Los Andes” Crucero, 2018*. Perú: Universidad Peruana Unión.

Solé, I. (1993). *Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje*. Barcelona: Graó.

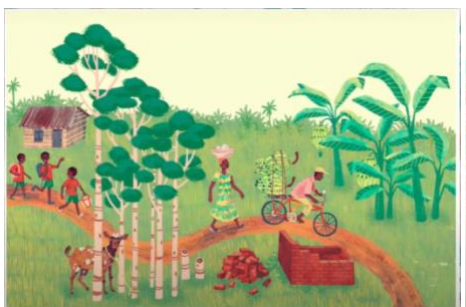
Soriano, R. (2016). *El cuento como recurso educativo para la enseñanza y adquisición de lengua inglesa en educación primaria*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza

Van, T. (2009). The relevance of literary analysis to teaching literature in the EFL Classroom. *English Teaching Forum*, 47 (3), 2.

Vañó, M. (2009). Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, (11), 187-206.

Wright. A. (1995). *Storytelling with Children*. Oxford: Oxford University Press.

Anexo 1



Anexo 2



Anexo 3



Anexo 4



Anexo 5

