

GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO 2023/2024

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

El cuento como recurso en la enseñanza de la lengua
inglesa: una propuesta de intervención didáctica

The tale as a resource in English language
teaching: a didactic proposal

Autor/a: Marta Alcodori García

Director/a: Alfredo Moro Martín

Fecha: Noviembre de 2023

RESUMEN

Los libros de texto en Educación Primaria han sido utilizados tradicionalmente como recurso principal durante varias generaciones. La lectura en esta misma etapa, generalmente, se ha visto apartada de las programaciones didácticas y las actividades de clase, y se genera la necesidad de analizarla como método instructor, a la par que de disfrute. Por todo ello, una vez conocidas las características, las ventajas e inconvenientes que supone utilizarlo como material curricular principal en Educación Primaria, y las temáticas que resultan más apropiadas e interesantes, se plantea utilizar el cuento como eje vertebrador de un proyecto de Lengua Inglesa, integrando metodologías apropiadas para fortalecer las habilidades lingüísticas en los estudiantes.

Palabras clave: cuento, metodología, Lengua Inglesa, Educación Primaria

ABSTRACT

Textbooks in primary education have traditionally been used as the main resource for several generations. Reading at this same stage has generally been left out of teaching programmes and classroom activities, and there is a need to analyse it as an instructional method, as well as a method of enjoyment. For all these reasons, once the characteristics, advantages and disadvantages of using it as the main curricular material in Primary Education are known, as well as some possible interesting and appropriate topics, we propose to use the story as the backbone of an English Language project, integrating appropriate methodologies to strengthen students' linguistic skills.

Key words: tale, methodology, English Language, Primary Education

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	5
1.1. Planteamiento del problema	5
1.2. Presentación de los elementos clave de la propuesta.....	5
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1. El libro de texto como material curricular principal	6
2.2. La LI como método sustitutivo al material curricular tradicional	7
2.2.1. <i>La LI: definición y características</i>	7
2.2.2. <i>El cuento: definición y características</i>	9
2.2.3. <i>Contextualización en España</i>	10
2.2.4. <i>Ventajas de utilizar la lectura como material curricular</i>	12
2.2.5. <i>Inconvenientes de utilizar la lectura como material curricular</i>	14
2.3. Temáticas adecuadas e interesantes	15
2.3.1. <i>Criterios para la selección de obras infantiles y juveniles</i>	15
2.3.2. <i>Mediadores</i>	16
2.4. Trabajar las destrezas del inglés a través de los cuentos	17
2.4.1. <i>Trabajar las destrezas orales</i>	17
2.4.2. <i>Trabajar las destrezas escritas</i>	19
3. OBJETIVOS.....	21
4. HIPÓTESIS	22
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.....	22
5.1. Título y explicación	22
5.2. Justificación del diseño de la propuesta	23
5.3. Contexto.....	23
5.4. Aspectos legislativos.....	24
5.4.1. <i>Objetivos</i>	24
5.4.2. <i>Competencias, descriptores y criterios de evaluación</i>	26
5.4.3. <i>Saberes básicos</i>	28
5.5. Desarrollo de la propuesta.....	30
5.6. Evaluación	34
6. CONCLUSIONES	35
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	37
ANEXOS	40
Anexo 1. Enlace a Google Classroom.....	40

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resumen del trabajo semanal.....	30
Tabla 2. Semana 1	32
Tabla 3. Semana 2	32
Tabla 4. Semana 3	33
Tabla 5. Semana 4	34

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Planteamiento del problema

A lo largo de la historia, la enseñanza en Educación Primaria se ha visto notablemente condicionada por la utilización de libros de texto como recurso material principal y, en ocasiones, único. Ya en los últimos años se han podido conocer recursos varios y metodologías diversas que, poco a poco, reemplazan al libro de texto, o bien lo modifican, de manera que se observe éste como un recurso actualizado.

Respecto a la lectura, el sistema educativo presenta una clara problemática: en las aulas de Educación Primaria se aboga por el gusto y la animación a la lectura, aunque, generalmente, esta práctica se encuentra fuera de la programación didáctica.

1.2. Presentación de los elementos clave de la propuesta

El presente proyecto pretende ir más allá del libro de texto y ofrecer el cuento como recurso muy común en las aulas de Educación Primaria, aunque con una intención algo diferente a como normalmente se utiliza. Veremos que también es posible utilizarlo como apoyo en las programaciones, como eje vertebrador de proyectos y, por supuesto, como parte íntegra del currículo de Educación Primaria. Para ello, se emplearán metodologías que encajan con el material curricular que se ofrece en el presente informe.

La atención se focaliza en el ámbito de la Lengua y la Literatura, concretamente en el área de Lengua Inglesa. Bien es sabido que esta área pretende aproximar al estudiantado al conocimiento de la lengua, así como inculcar su cultura, sus pensamientos y los diversos modos de entender la vida y la sociedad, introduciendo, además, la variante del idioma.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El libro de texto como material curricular principal

El concepto *Libro de texto* se refiere a un “libro que sirve en las aulas para que estudien por él los escolares” (Real Academia Española, s.f., definición 1). A lo largo de los años ha resultado ser un material curricular muy socorrido, sin embargo, a continuación, se presentan diversas razones por las que se podría enfocar como una problemática.

Núñez-Pardo (2018; p. 232) considera algunos inconvenientes que poseen los libros de texto. Se trata de un material curricular tradicional, tanto por su utilización como por sus evaluaciones estrictas. Además, los libros de texto, y más concretamente los del área de Lengua Inglesa, siempre han estado subyugados por las culturas dominantes, sus valores, tradiciones, ideologías y estereotipos, lo que ha producido una jerarquización social en la que cualquier manifestación cultural fuera de lo normativo o predominante se vea infravalorada. Los libros de texto se alejan de la pluralidad cultural universal porque aportan informaciones incompletas, sesgadas y distorsionadas de la misma. Esta idea serviría como justificación de que el libro de texto y la diversidad (cultural o personal) son conceptos difíciles de solapar, debido a que el primer elemento anula al segundo.

El estudio de estos materiales curriculares tan tradicionales se puede realizar de varias maneras: tomándolos como producto de consumo, como soporte de conocimiento escolar, como vector ideológico y cultural o como instrumento pedagógico, entre otros (Choppin, 1992; citado en Núñez-Pardo, 2018; p. 233). En relación con estas visiones, se ha señalado la fuerte influencia ideológica que aparece reflejada y reproducida en el libro de texto, y, por tanto, transmitida al alumnado, así como la importancia de tomar dicho material como objeto de investigación y estudio (García, 1996; Borre, 1996; Moya, 2008; Negrín, 2009; citados en Núñez-Pardo, 2018; pp. 233-234).

En cuanto a los contenidos de los libros de texto, Núñez-Pardo (2018) ha identificado los rasgos discriminatorios y segregadores que ofrece este material curricular, entre los que cabe señalar la idealización y globalización de estilos de vida (destacando el éxito, la riqueza y la popularidad, así como figuras de niños representados como adultos), el sexismo y la discriminación de género (con gran presencia de estereotipos) y el eurocentrismo como cultura dominante. Por su parte, Gómez (2015; citado en Núñez-Pardo, 2018; pp. 244-245) diferencia una cultura superficial (que comprende las celebraciones, las atracciones turísticas o la gastronomía local, entre otros) de una cultura profunda (que se centra en estilos de vida, creencias y valores), y apunta que este segundo tipo de cultura apenas aparece en los libros de texto. En esta línea, desde las aulas, los docentes podrían motivar a su alumnado a acercarse a esta cultura, planteando alternativas que permitan adoptar posiciones críticas ante realidades culturales diferentes. Asimismo, es fundamental basarse en las experiencias vitales y culturales del alumnado, de manera que se normalice y se participe de la interculturalidad. En general, se deberían tratar los diferentes problemas sociales candentes en nuestra sociedad, con el fin de debatir y concienciar al alumnado. De esta forma, desarrollarán espíritu crítico y reflexionarán acerca de la existencia del colonialismo, el cual aparece, con frecuencia, representado de manera indirecta en los libros de texto de Lengua Inglesa.

2.2. La LI como método sustitutivo al material curricular tradicional

2.2.1. La LI: definición y características

La Literatura Infantil ha enfrentado un desafío constante en su búsqueda de establecerse como un género independiente a lo largo de los años. Esto se debe a la falta de límites claros en contraposición a otros géneros literarios, como se contextualizará más adelante en su historia. Esta dificultad en la definición ha llevado a una lucha por su identidad y conceptualización. Para proporcionar una definición precisa, es esencial considerar varios factores, como la intención del autor y las preferencias del niño o la niña (Gutiérrez Sebastián, 2016; p. 17).

Para abordar este desafío, varios autores han intentado definir "Literatura Infantil" de la manera más precisa posible. Merlo, por ejemplo, comparó el mundo real con el ficticio, afirmando que la Literatura Infantil "nace allí donde hay comunicación a través de los mundos nuevos de la palabra y el mito que el creador sea capaz de forjar, y el niño capaz de revivir" (Merlo, 1976; p. 46). Bortolussi la definió ampliamente como "la obra estética destinada a un público infantil" (Bortolussi, 1985; p. 16). Cervera, por su parte, la conceptualizó de manera más precisa como "toda producción que tiene como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como destinatario al niño" (Cervera, 1991; p. 11).

Una perspectiva interesante sobre la expresión "Literatura Infantil" la presenta el autor Atxaga (1999; pp. 10-11), quien argumenta que el término debería destacar la palabra "literatura", ya que de lo contrario se estaría creando un grupo separado de lectores, excluyendo a los niños y las niñas del resto de la humanidad. De esta forma, es importante reconocer que la principal característica de la literatura infantil es que tiene un público muy concreto y definido: los niños y las niñas, aunque ello no exime al resto de edades, sino que focaliza su atención en los más pequeños. Este género literario permite al lector desarrollar creatividad, imaginación y expresividad, así como adquirir actitudes y valores, conocer el mundo y desarrollar espíritu crítico, algo que, desde la escuela, se valora positivamente. Esto se consigue planteando en las obras ciertos problemas con los que poder identificarse, así como posibles soluciones que fomenten la toma de decisiones (Porrás Arévalo, 2011; p. 11).

A pesar de que la Literatura Infantil ha luchado durante varios siglos por ganarse un hueco entre los géneros literarios, surge la necesidad de agruparla en subgéneros atendiendo a las tres formas naturales de la literatura en general: lírica, narrativa y dramática (Gutiérrez Sebastián, 2016; p. 30). De esta forma, se diferencian los siguientes subgéneros de la Literatura Infantil:

- Narrativa: En esta categoría se incluyen una amplia gama de obras, como cuentos populares, cuentos literarios y algunas novelas juveniles.

- Poesía: La poesía infantil puede ser tradicional, popular, adaptada para niños o niñas, o incluso ganada, como se mencionó anteriormente.
- Teatro Infantil: Este subgénero abarca obras que utilizan marionetas, títeres o teatro de sombras, entre otras formas de representación teatral dirigidas a un público joven.
- Cómics y Álbumes Ilustrados: Aunque no se ajustan específicamente a ninguno de los subgéneros anteriores, los cómics y álbumes ilustrados también desempeñan un papel importante en la Literatura Infantil.

El actual proyecto centra su atención en la forma discursiva más abundante de la literatura: la narrativa, y más concretamente, el cuento, presentándose como material curricular.

2.2.2. *El cuento: definición y características*

El cuento es un género literario que tiene sus raíces en la narrativa y sus orígenes se pueden rastrear en la *novella* italiana y los *fabliaux* franceses (Gutiérrez Sebastián, 2016, p. 91). Por lo general, los cuentos presentan una estructura narrativa simple, lineal y progresiva, dividida en tres partes: situación inicial o planteamiento, transformación o nudo, y situación final o desenlace (Lorente Muñoz, 2011; p. 245).

Según Lorente Muñoz (2011; pp. 241), los cuentos aportan didactismo desde un punto de vista moral y comunicativo, a través de la transmisión de valores. Sin embargo, tienden a ser temáticamente simples y cerrados, empleando un lenguaje sencillo, aunque, en ocasiones, se ponen de manifiesto temas tabúes o conflictivos que aportan desarrollo a la historia (Lorente Muñoz, 2011; p. 242). En algunos casos, una serie de cuentos comparten un hilo conductor, lo que se conoce como serie literaria. En términos de contexto espaciotemporal, los cuentos suelen ubicarse en lugares y épocas lejanas, como se indica en expresiones como "érase una vez" (Gutiérrez Sebastián, 2016; p. 116).

Los personajes desempeñan un papel fundamental en los cuentos, ya que exhiben rasgos distintivos que los individualizan. Pueden ser planos (estables y

estereotipados), redondos (dinámicos), principales (protagonistas) o secundarios (episódicos), y a menudo experimentan transformaciones psicológicas a lo largo de la historia en respuesta a las situaciones vitales que enfrentan, lo que agrega dinamismo y acción a la trama (Aguinaga Alfonso, 1996; pp. 48-49). Los personajes infantiles, seres mágicos, villanos y la personificación de elementos no humanos son comunes en los cuentos, sin embargo, una mala construcción de personajes puede llevar a incoherencias en la historia y los valores que se intentan transmitir (Gutiérrez Sebastián, 2016; pp. 93-94).

Además de los personajes, el narrador es una figura crucial en los cuentos. Haciendo uso de la literatura cántabra, y en especial, de las obras del autor José María Pereda, se reconocen tres tipos de narrador (Aguinaga Alfonso, 1996; p. 119): en primer lugar, un narrador personalizado, que es aquel que comunica directamente sus percepciones y funge como un relator de la información proporcionada por otros; en segundo lugar, un narrador dramatizado, tanto protagonista como observador externo, que tiene conocimiento objetivo de la mayoría de los personajes y ha sido testigo de primera mano de los sucesos; en tercer lugar, un narrador omnisciente, que ejerce un control total sobre la historia y se manifiesta en tercera persona introduciendo elementos de espacio-tiempo, personajes u otros datos cruciales. En los cuentos de José María Pereda abunda un narrador que se sitúa en una perspectiva de presente y viaja al pasado para contar la historia, aportando dinamismo a sus relatos y utilizando tonos diferentes para ello: ironía, sugestión, humor o emoción.

Para finalizar, una vez tenidas en cuenta estas consideraciones, conviene comentar brevemente la intención principal del cuento, la cual, desde sus inicios hasta nuestros días, ha sido la de combinar instrucción (adoctrinamiento, instrucción y enseñanza moral) con entretenimiento (Rodríguez Gutiérrez, 2004).

2.2.3. Contextualización en España

La historia del cuento se inicia en el siglo XVIII y continúa hasta la actualidad, siendo un género literario que comenzó relativamente tarde. El cuento, según Rodríguez Gutiérrez (2004; p. 20), es el último género literario en desarrollarse.

En el siglo XVIII, los cuentos tenían dos funciones principales: eran cuentos morales, utilizados con fines instructivos, y cuentos de entretenimiento, que dominaron la literatura del siglo siguiente (Rodríguez Gutiérrez, 2004; p. 106).

En los primeros años del siglo XIX, los cuentos siguieron enfocándose en la moralidad y la emotividad, transmitiendo mensajes conservadores y utilizando un lenguaje simple. La censura aumentó, y se intentaba promover una conducta moral. En estas historias, los personajes masculinos prevalecían sobre los femeninos, que eran considerados inapropiados (Rodríguez Gutiérrez, 2004; p. 120). A pesar de la simplicidad del lenguaje y el estilo de narrador omnisciente con organización temporal lineal, surgieron relatos de aventuras contemporáneas que enfatizaban la veracidad para captar el interés del lector (Rodríguez Gutiérrez, 2004; p. 131). A partir de entonces, el cuento se convirtió en una forma de expresión literaria centrada en el entretenimiento, sin ser un medio exclusivamente educativo. Durante los años siguientes de esta primera mitad del siglo XIX, la sociedad experimentó un período de silencio político, y la producción de cuentos disminuyó (Rodríguez Gutiérrez, 2004; p. 140).

A partir de 1850, se produjo un gran avance editorial que impulsó la industria literaria y consolidó la literatura infantil. El número de lectores, incluyendo a los niños, aumentó significativamente. Los libros diseñados específicamente para niños -como fábulas, cuentos populares y libros de texto- se utilizaron para educar y adoctrinar a los infantes. La instrucción y la enseñanza moral eran elementos comunes en estos libros (Molina Porras, 2019; p. 493). Muchos relatos se adaptaron para el público infantil, eliminando contenido inadecuado. En la segunda mitad del siglo XIX, se publicaron títulos diseñados exclusivamente para la infancia. Los libros infantiles se enriquecieron con imágenes e ilustraciones para atraer a los niños y niñas, y hoy en día son una parte esencial de la literatura infantil (Molina Porras, 2019; pp. 497-498).

En el siglo XX, la literatura infantil experimentó un cambio importante, alejándose de la moralidad y la pedagogía en favor de la fantasía, el humor y el juego (Molina Porras, 2019; p. 503). La Editorial Calleja destacó en esta época al combinar cuentos, leyendas y adaptaciones de textos clásicos con elementos didácticos y

divertidos. Estas publicaciones demostraron que la literatura infantil podía educar y entretener, transmitiendo principios morales y reglas de comportamiento mientras deleitaban a los lectores (Molina Porras, 2019; p. 504).

2.2.4. Ventajas de utilizar la lectura como material curricular

Varios autores y docentes, como Díaz Herrera, Espinosa Astillero, Flor Rebanal, García Sobrino, Gutiérrez Martínez-Conde, Gutiérrez del Valle, Merino Merino y Polaco Alonso (2001), enfatizan la importancia de formar lectores críticos en el siglo XXI, capaces de adquirir, contextualizar y valorar de manera personal la información. La escuela desempeña un papel fundamental en este proceso al ayudar a los estudiantes a pensar y razonar de manera crítica y personal, lo que contribuye a su desarrollo personal y su comprensión del mundo. Por ello, estos autores presentan la lectura como medio para alcanzar tres objetivos que se enlazan entre sí: formarse a través de la información, participar en la sociedad y desarrollarse personalmente de manera plena. De esta manera, utilizar la lectura de obras literarias infantiles en el aula incrementaría favorablemente la posibilidad de alcanzar dichos objetivos, los cuales se desarrollan más extensamente a continuación.

En primer lugar, la lectura se ve como una búsqueda de información, formación y deleite (Díaz Herrera et al., 2001; p. 23). La literatura, a través de la ficción, ofrece a los lectores una realidad que puede instruir modelos de comportamiento y desarrollar un espíritu crítico. Además, la literatura es una fuente de conocimiento social y cultural, lo que contribuye a una mayor formación de los estudiantes como futuros ciudadanos (García Montes, Gutiérrez y Sánchez Calvo, 1998; p. 16). En segundo lugar, Díaz Herrera et al. (2001; p. 24) consideran la lectura como una herramienta para la participación ciudadana y la integración en la sociedad. Según García Montes et al. (1998; p. 19), la literatura es vista como un producto social y cultural que proporciona conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que ayudan a los estudiantes a desarrollar sus capacidades y a conocerse a sí mismos. Para lograr una integración efectiva en la sociedad, es esencial que los estudiantes adquieran conocimientos sobre su patrimonio cultural, su historia, sus costumbres y sus

manifestaciones artísticas, entre otros. Por último, la lectura se percibe como un medio de promoción individual permanente, que puede verse desde la perspectiva emocional e intelectual del individuo (Díaz Herrera et al., 2001; p. 27). Desde el ámbito emocional, la lectura brinda disfrute y placer al lector, generando diversas emociones según la sensibilidad de cada individuo (García Montes et al., 1998; pp. 17-18); “lo realmente importante no es lo que pasa en el texto sino lo que nos pasa después de su lectura, (...) lo que pensamos de nosotros mismos como consecuencia de haberlo leído” (Díaz Herrera et al., 2001; p. 21). Desde una perspectiva intelectual, la lectura estimula la imaginación, la creatividad, la reflexión y la inteligencia del lector, contribuyendo a conformar y estructurar el pensamiento, el razonamiento y el desarrollo integral.

Por otro lado, trabajar la lectura de manera tan directa en Educación Primaria resulta una ventaja, ya que permite adoptar diversas metodologías innovadoras como, por ejemplo, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy), que consiste en desarrollar el pensamiento mediante la interacción con la realidad, obteniendo un aprendizaje experimental, funcional, significativo y colaborativo, según Rekalde Rodríguez y García Vílchez (2015; p. 221). Además, estos autores apuntan la importancia de que “el ABPy debe ser un rasgo del proyecto de centro” (Rekalde Rodríguez y García Vílchez, 2015; p. 230). Siguiendo estos parámetros, el empleo de cuentos en las aulas de Educación Primaria fomentaría esta metodología, en tanto en cuanto, los cuentos suelen presentar situaciones y problemáticas cotidianas con soluciones funcionales.

Para finalizar el presente subapartado, conviene analizar una última ventaja más: utilizar la lectura de cuentos en el aula de lengua inglesa. A través de esta práctica, se produce un doble aprendizaje: el de la lengua inglesa propiamente dicha y el del contenido del texto que se lee (Martínez Téllez, 2019; p. 24). Además, teniendo en cuenta el componente emocional que se comentaba previamente, el alumnado establece vínculos afectivos con el docente, lo que puede influir positivamente en el aprendizaje efectivo del idioma (Martínez Téllez, 2019; p. 29).

2.2.5. Inconvenientes de utilizar la lectura como material curricular

Es cierto que se han encontrado numerosas ventajas y beneficios de emplear la lectura como material curricular en las aulas de Educación Primaria, aunque, como en la mayoría de las situaciones, es preciso ser objetivo y analizar también los inconvenientes esto puede acarrear.

En lo referente a la parte más negativa del presente proyecto, y para comprender plenamente su impacto, es crucial distinguir entre la lectura como hábito y la lectura funcional, ambas definidas y explicadas por Díaz Herrera et al. (2001; p. 55). La lectura como hábito permite la elección libre y personal del material de lectura, lo cual es beneficioso. Sin embargo, la lectura funcional se lleva a cabo de manera igualitaria y obligatoria en la escuela, a menudo asociada con tareas y evaluaciones, lo que puede limitar la apreciación genuina por la lectura y causar desacuerdo en el aula.

Un desafío importante es la promoción de la lectura libre tanto dentro como fuera del entorno escolar que, fomentada de manera inadecuada puede acarrear situaciones contraproducentes. A menudo, se organizan actividades lúdicas para incentivar la lectura, como la celebración de la semana del libro o encuentros con autores e ilustradores; “como la lectura les desagrada, pongamos los libros al lado de lo lúdico y festivo; si no conseguimos otra cosa, por lo menos que se lo pasen bien” (Díaz Herrera et al., 2001; p. 75). Sin embargo, si estas actividades se centran más en el entretenimiento que en la lectura en sí, pueden no lograr el objetivo deseado; de esta forma, probablemente, el alumnado continúe sin leer, ya que relacionará la lectura con los “deberes”. Algunas de estas actividades pueden ser consideradas complementarias, pero no deben reemplazar la esencia misma de la lectura.

La animación a la lectura es valiosa, siempre y cuando no prevalezca sobre la lectura misma. El énfasis debe estar en la experiencia cotidiana de la lectura (Díaz Herrera et al., 2001; p. 76). En ocasiones, se le da más importancia al libro que a la persona que lee, olvidando que los tres objetivos fundamentales de la

lectura son la formación, la participación social y la promoción individual (Moreno, s.f.; citado en Díaz Herrera et al., 2001; p. 77).

2.3. Temáticas adecuadas e interesantes

2.3.1. Criterios para la selección de obras infantiles y juveniles

La selección de lecturas puede presentar desafíos muy significativos en el contexto educativo: la adecuación de la lectura a la diversidad de alumnado, el desarrollo de la competencia lingüística y el fomento del gusto por la lectura. En esta línea, Gutiérrez Sebastián (2016; p. 52) destaca la importancia de adaptar el nivel de lectura al punto de partida de cada niño, comenzando con textos literarios simples y cercanos a su comprensión y avanzando gradualmente hacia textos más avanzados. Estas obras deben tener como objetivo principal el entretenimiento, el desarrollo de la imaginación y la comprensión infantil sin recurrir a la vulgaridad o la simplicidad excesiva. Larrosa Moles (2021; p. 55), por su parte, subraya la relevancia de seleccionar obras que interesen a los estudiantes, con un enfoque en series o colecciones de relatos rápidos y cómicos que mezclen la realidad con la fantasía. La elección de lecturas debe centrarse en mantener el interés y la participación de los alumnos.

A la hora de seleccionar temáticas de lectura, se establecen tres criterios fundamentales que habría que considerar. En primer lugar, se debe tener en cuenta la calidad de la obra, siendo lo más neutral posible y evitando el uso excesivo de estereotipos (Díaz Herrera et al., 2001; p. 119). En segundo lugar, la lectura debe ser cálida, conectando al lector con contextos con los que se sienta identificado (Díaz Herrera et al., 2001; p. 120). Por último, la elección debe adecuarse al rango de edad del público, a una de las etapas por las que transita el lector a lo largo de su evolución lectora (Díaz Herrera et al., 2001; p. 121).

El presente proyecto centra su atención en un alumnado perteneciente a la etapa intuitiva de lectura (entre cinco y ocho años). En ella se destaca la comprensión inicial de la realidad y la amplia capacidad de imaginación de los niños. Los temas preferidos en esta etapa incluyen historias de animales, fantasía y

narraciones que aborden sus propios temores y presenten resoluciones felices y sorprendentes. Sin embargo, es importante recordar que estas etapas son orientativas y no exhaustivas, ya que cada lector es único. Azaola (citado en Díaz Herrera et al., 2001; p. 87) sugiere que, al fomentar el amor por la lectura, los niños deben leer lo que deseen, cuando lo deseen, sin limitaciones de edad.

Díaz Herrera et al. (2001; p. 99) también enfatizan que los cuentos no deben considerarse únicamente Literatura Infantil, sino también un recurso valioso para cualquier edad. La clave para la selección de obras y temáticas es encontrar narraciones apropiadas para el grupo de alumnos y adaptadas al contexto deseado.

2.3.2. Mediadores

La literatura infantil requiere la presencia de un mediador adulto, que puede ser la familia, la escuela, la biblioteca, entre otros. La función principal de este mediador es fomentar el hábito lector en los niños, tanto dentro como fuera de la escuela, y seleccionar obras apropiadas siguiendo los criterios anteriormente citados (Díaz Herrera et al., 2001; p. 46). El mediador actúa como el primer receptor del texto, siendo los niños el segundo receptor, lo que es característico de la Literatura Infantil y Juvenil (Gutiérrez Sebastián, 2016; p. 53). De todos los mediadores citados conviene detenerse en dos que para el presente proyecto son cruciales: la escuela y la biblioteca.

En el entorno escolar, existen características fundamentales que deben estar presentes para que la escuela cumpla su papel como mediador en la lectura infantil. La formación adecuada de los docentes es esencial para fomentar el gusto por ella y facilitar el aprendizaje futuro debido a su responsabilidad en la selección de obras para los estudiantes, aunque en la práctica, ésta suele ser voluntaria y escasa (Larrosa Moles, 2021; p. 7). También es importante que los maestros sientan pasión por la lectura y la integren en su vida cotidiana (Díaz Herrera et al., 2001; p. 55).

La animación a la lectura y el gusto por ella deben ser tratados en el aula, y la escuela debe aspirar a un alcance total en la transmisión de la pasión por la lectura, ya que es una oportunidad para crear hábitos lectores que, aunque no perduren en el tiempo, hayan sido presentados y desarrollados en la escuela (Larrosa Moles, 2021; p. 62). Es fundamental mantener una buena relación colaborativa con otros mediadores importantes, como la familia y las bibliotecas o librerías (Díaz Herrera et al., 2001; p. 56). Al seleccionar obras, es aconsejable que los mediadores consideren las perspectivas de los niños y se pongan en su lugar (Larrosa Moles, 2021; p. 64).

En el ámbito escolar, se pueden implementar prácticas como el cuentacuentos y la lectura compartida para fomentar el amor por la lectura y poner a los estudiantes en contacto con temas sociales (Díaz Herrera et al., 2001; pp. 98-99). La lectura en voz alta también es efectiva para establecer vínculos afectivos y transmitir emociones positivas (Pastoriza de Etchebarne, 1981; Chambers, 2007; Polanco, 2018; citados en Larrosa Moles, 2021; p. 26). Por lo general, las recomendaciones de lectura entre iguales son recibidas de manera más positiva.

Por otro lado, la figura del bibliotecario es fundamental para atraer a los estudiantes hacia la lectura. Debe ofrecer lecturas que se ajusten a sus intereses e inquietudes y capacitarlos para buscar libros por sí mismos. La biblioteca debe contar con una amplia variedad de obras para satisfacer las necesidades emocionales e intelectuales de los estudiantes (Díaz Herrera et al., 2001; pp. 58-59).

2.4. Trabajar las destrezas del inglés a través de los cuentos

2.4.1. *Trabajar las destrezas orales*

Las destrezas que se centran en el mensaje oral son la destreza de escucha (*listening*) y la destreza del habla (*speaking*). En el proceso comunicativo oral, el emisor codifica la información a través de la destreza del habla, mientras que el receptor la decodifica a través de la destreza de escucha (Galeano, 1997; p. 6). A continuación, se presenta cada una de ellas de manera más detallada.

Según Kirkgöz (2019; p. 172), la destreza de escucha (*listening*) requiere un uso receptivo por parte del oyente. Se trata de un complejo proceso de interpretación de mensajes orales a través de la memoria a largo plazo que activa, a su vez, las demás destrezas (Rost, 2002; Richards, 2008; citados en Kirkgöz, 2019; p. 172). Es importante matizar que escuchar no implica únicamente percibir los sonidos que nos rodean, también es preciso entender y esforzarse por comprender el mensaje que se percibe (Richards y Schmidt, 2013).

Con el fin de desarrollar el máximo rendimiento posible, en la propuesta de intervención didáctica se pondrán en práctica las tres etapas de escucha que Movva, Rao Alapati, Veliventi y Gopalan (2022; pp. 1501-1502) describen con detalle. La etapa de preescucha aporta orientación, seguridad, eficacia y curiosidad al alumnado, ya que proporciona un contexto previo que ayuda a perseguir el objetivo de la audición y a ceñirse a lo esencial –por ejemplo, con predicciones–. La etapa de escucha en sí pretende mejorar la capacidad de escucha y la comprensión oral, combinándola, de manera simultánea, con ejercicios simples que sumen, en lugar de suponer un esfuerzo añadido –por ejemplo, con una actividad de ordenar secuencias–. La etapa de postescucha permite al docente comprobar la capacidad auditiva y comprensión oral del alumnado y, a los pupilos, relacionar lo escuchado con sus experiencias personales y desarrollar pensamiento reflexivo y crítico. Por esta razón se recurre a ejercicios sencillos, similares a la etapa anterior –por ejemplo, con una actividad de rellenar huecos–.

Por su parte, la destreza del habla (*speaking*), según Kirkgöz (2019; p. 172) requiere un uso productivo por parte del hablante. El acto de hablar permite expresar ideas, opiniones o necesidades, así como establecer y mantener relaciones sociales (McDonough y Shaw, 2003; citados en Kirkgöz, 2019; p. 172). Estos autores apuntan, además, que, en los aprendices más jóvenes, hablar proporciona la capacidad de comprender, practicar y aprender nuevas lenguas. Richards y Schmidt (2013) añaden que el acto de hablar requiere utilizar reglas conversacionales que indican cuándo empezar, terminar o intervenir según qué forma en una conversación.

A la hora de dividir esta destreza en etapas, Littlewood (2002) diferencia entre las actividades precomunicativas y las comunicativas. Al igual que con la destreza anterior, en la propuesta de intervención didáctica se busca el máximo rendimiento del alumnado, por lo que, teniendo en cuenta la edad del alumnado a la que va dirigida –que se especifica en su apartado correspondiente–, únicamente podrán realizarse actividades de carácter precomunicativo. Así pues, según Littlewood (2002; pp. 9-10), estas actividades centran su atención en la forma, y preparan al alumnado para una posterior comunicación. Entre ellas se encuentran las actividades estructurales –actividades de vocabulario– y las actividades casi comunicativas –diálogos o juegos de rol–.

En el trabajo de las destrezas orales, especialmente en los primeros años de Educación Primaria, está perfectamente justificado el uso de la L1 en aquellas situaciones que resulten más complejas, ya que, como se verá en la propuesta de intervención, las actividades planteadas se contextualizan en un primer curso de Educación Primaria.

2.4.2. Trabajar las destrezas escritas

Las destrezas centradas en el mensaje escrito son la habilidad de lectura (*reading*) y la habilidad de escritura (*writing*). Al igual que las habilidades orales, a través de la primera de ellas se decodifica la información y, a través de la segunda, se codifica (Galeano, 1997; p. 6). Las destrezas escritas tienen la particularidad de resultar más complejas a la hora de ser adquiridas. Se ha de tener en cuenta el rango de edad en el que se está trabajando y ajustar el nivel a ello (Kang Shin y Crandall, 2019; p. 188); por ejemplo, en el caso de la presente propuesta, el alumnado apenas habrá adquirido estas habilidades en su lengua materna. A continuación, se verán ambas destrezas con detalle.

Según Richards y Schmidt (2013), la lectura es aquella destreza que requiere entender y comprender un texto escrito. una destreza básica que requiere, entre otras cosas, entender y comprender un texto escrito. Kang Shin y Crandall (2019; p. 189) añaden que leer implica interactuar con el texto para darle múltiples significados, en relación con la experiencia y los conocimientos previos, lo que

se conoce como comprensión lectora. La lectura, además, exige un alto esfuerzo cognitivo para reconocer palabras o estructuras con el fin de aumentar el conocimiento (Pang, Muaka, Bernhardt y Kamil, 2003; p. 12), por lo que el trabajo del vocabulario es crucial en esta destreza –y por ello, en la presente propuesta se hará hincapié en esta cuestión– (Kang Shin y Crandall, 2019; p. 193).

De igual forma que las habilidades orales, en la propuesta de intervención didáctica se perseguirá el máximo rendimiento posible de la destreza de lectura, por lo que se pondrán en práctica las tres etapas que se describen en Gulchekhira Ibrakhimovna (2016; p. 45). La etapa “antes de la lectura” prepara al alumnado para la lectura, facilitándole las actividades y familiarizándole con el tema –por ejemplo, con predicciones–. En la etapa “durante la lectura”, el alumnado trata de mejorar su comprensión lectora participando y manejando el texto –por ejemplo, con juegos de rol–. La etapa “después de la lectura” es útil para integrar y relacionar lo que se ha leído con sentimientos o conocimientos adquiridos previamente –por ejemplo, comparando las predicciones anteriores–.

Por su parte, escribir es un proceso con el que se representa cada sonido, sílaba y palabra de manera visual (Richards y Schmidt, 2013). Kang Shin y Crandall (2019; p. 189) añaden la importancia que adquiere que el escritor se ponga en el lugar de sus posibles lectores a la hora de conformar según qué tipo de texto, y para el cual emplear según qué tono, estilo, gramática o vocabulario. En esta línea, Moreno, Zurita y Moreno (2009; p. 3) apuntan la importancia de tener en cuenta el nivel del alumnado a la hora de escribir, así como sus intereses y conocimientos previos. Por último, es interesante comentar que esta destreza permite leer varias veces lo que se escribe, con el fin de comprobar si la información y el propósito se expresan con claridad (Kang Shin y Crandall, 2019; p. 189).

La destreza de escritura resulta más complicada de dividir en etapas. Para esta ocasión, se utilizará la división proporcionada por Deubelbeiss (2009), la cual consta de tres partes. La etapa básica consta de actividades de calentamiento, por ejemplo, los organizadores gráficos –por ejemplo, tablas–. La etapa intermedia es la denominada práctica controlada, y se compone de actividades

de apoyo, repetición y orientación –por ejemplo, un *running dictation*–. La etapa avanzada es la escritura libre, aunque en la presente propuesta no se incluyen actividades de este tipo, debido al alumnado al que va dirigida.

Al igual que las destrezas orales, y en esta ocasión (las destrezas escritas), con más motivo, el uso de la L1 también está perfectamente justificado en el nivel en que se trabajará dicha propuesta de intervención. El alumnado con que se trabaja comienza a expresarse de manera escrita por primera vez en su lengua materna, por lo que introducir exclusivamente la lengua extranjera resultaría extremadamente complicado.

3. OBJETIVOS

Todo proyecto debe perseguir unos objetivos a los que se aspira llegar. Por un lado, en el caso del proyecto actual, se han identificado los siguientes dos objetivos generales.

- Diseñar una propuesta de intervención didáctica que dé respuesta a nuestra problemática, es decir, que pruebe que los cuentos como material curricular funcionan.
- Relacionar y contextualizar la propuesta de intervención didáctica con un marco teórico previo.

Para su redacción se ha hecho uso de los verbos de orden mayor de la Taxonomía de Bloom, (Agüera, 2023), que, a través de su categorización en niveles del proceso cognitivo, influye positivamente en la concreción de lo que se pretende alcanzar y, por tanto, en el proceso evolutivo del alumnado, lo cual resulta un aspecto a favor para utilizar en el ámbito educativo.

Por otra parte, en García Montes et al. (1998) se especifican unos objetivos generales relativos al área de Lengua Castellana y Literatura que, aunque se refieran a una legislación educativa anterior, éstos no se desencaminan demasiado de los objetivos específicos del presente proyecto:

Utilizar la lectura como fuente de placer, de información y de aprendizaje, al tiempo que como medio de formación personal, de perfeccionamiento, y enriquecimiento semiológico y lingüístico (García Montes et al., 1998; p.25).

Reflexionar sobre el uso, propio y ajeno de la lengua en los diferentes contextos y situaciones de comunicación, como vehículo de valores, contravalores y/o prejuicios clasistas, racistas, sexistas, xenófobos, etc., con el fin de tomar conciencia de ello y de introducir las autocorrecciones pertinentes (García Montes et al., 1998; p.25).

4. HIPÓTESIS

Llegados a este punto, tomando el presente proyecto como una posible investigación educativa, surgen tres suposiciones en forma de cuestión acerca de varios aspectos que involucran nuestra problemática, las cuales formulamos en forma de hipótesis:

- ¿Es el cuento una herramienta que pueda funcionar como material curricular en las aulas de Educación Primaria?
- ¿Es el cuento una herramienta alternativa adecuada en el aula de lengua inglesa, cuyo fin sea el de facilitar la comprensión del idioma?
- ¿Servirá el diseño de la propuesta de intervención didáctica como método de una posible investigación educativa?
- ¿Funcionará positivamente la aplicación de la propuesta de intervención didáctica en los centros educativos?

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

5.1. Título y explicación

El título elegido para la presente propuesta de intervención didáctica es *Once upon a tale* (*Érase una vez un cuento*). El título surge a partir del juego de palabras “tale” (cuento) –nuestro principal protagonista– y “once upon a time” (érase una vez) –aquella expresión que, por norma general, inicia un cuento–.

La presente propuesta de intervención didáctica presenta modificaciones en la metodología tradicional, las cuales aportan creatividad y dinamismo.

5.2. Justificación del diseño de la propuesta

Once upon a tale surge de la necesidad de demostrar que el trabajo en las aulas a través de cuentos es posible e igual de válido que cualquier otro recurso educativo. Teniendo en cuenta el rango de edad del alumnado, así como sus temáticas y argumentos preferidos, y las características de la narración, se han seleccionado de manera rigurosa las cuatro obras siguientes: *Guess how much I love you* (McBratney, 1994), *A taste of the moon* (Grejniec, 1993), *Press here* (Tullet, 2010) y *The very hungry caterpillar* (Carle, 1969).

Aunque algunos de los cuentos seleccionados puedan no ajustarse al nivel educativo, a continuación, se observará cómo sí lo hacen a la temporalización, el tratamiento de algunos valores o la adecuación de contenidos.

5.3. Contexto

La presente propuesta de intervención didáctica se dirige a un primer curso de Educación Primaria contextualizado en el centro concertado y bilingüe María Auxiliadora – Salesianos. Salvo excepciones, el centro cuenta con tres líneas por curso, por lo que las sesiones se impartirán por separado a cada una de ellas. A continuación, se presentan las características de cada línea:

- El aula de 1ºA se compone de 12 alumnas y 13 alumnos (25 en total), entre los que destaca un caso con rasgos relativos al Trastorno del Espectro Autista (TEA), para el cual no será necesario ningún tipo de adaptación curricular significativa: en su lugar, deberá realizar las actividades propuestas bajo supervisión y ayuda de un docente especialista.
- El aula de 1ºB cuenta con 9 alumnas y 17 alumnos (26 en total), entre los que se encuentran dos casos que presentan Altas Capacidades (AACC), para los cuales no es necesario realizar ningún tipo de adaptación

curricular, por lo que podrán realizar con normalidad todas las sesiones propuestas.

- En el aula de 1ºC se encuentran 11 alumnas y 14 alumnos (25 en total) y, entre ellos, un caso que presenta características relativas al Trastorno del Espectro Autista (TEA) y al Trastorno con Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), que seguirá el mismo procedimiento que su compañero de 1ºA.

Por lo general, se trata de un alumnado con buen clima de aula y dispuesto a trabajar cooperativamente. Las aulas del primer curso de Educación Primaria de este centro distribuyen los pupitres en grupos de 4-5 personas, lo que facilitará combinar el trabajo individual con el grupal siempre que sea necesario.

5.4. Aspectos legislativos

5.4.1. Objetivos

Los objetivos generales de la Educación Primaria dispuestos en el Real Decreto (BOC, 2022; pp. 9-10) que se ponen de manifiesto en la presente propuesta de intervención didáctica son los siguientes:

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

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.

c) Adquirir habilidades para la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito escolar y familiar, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

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 por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones.

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

i) Desarrollar las competencias tecnológicas básicas e iniciarse en su utilización, para el aprendizaje, desarrollando un espíritu crítico ante su funcionamiento y los mensajes que reciben y elaboran.

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

k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física, el deporte y la alimentación como medios para favorecer el desarrollo personal y social.

l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan la empatía y su cuidado.

m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

De esta forma, de una manera más específica, la presente propuesta de intervención didáctica persigue los objetivos que se presentan a continuación. Por la misma razón que la expuesta con anterioridad, para su redacción, se han empleado los verbos de orden mayor de la Taxonomía de Bloom (Agüera, 2023).

- Descubrir y producir el gusto por la lectura a través de actividades académicas basadas en cuentos.
- Aplicar, a través de metodologías dinámicas, las destrezas básicas de la Lengua Inglesa (escucha, habla, lectura y escritura), gramática y vocabulario relativo a comidas, días de la semana, instrucciones, direcciones, colores, formas y animales.
- Generar interés por los ejes transversales que se trabajarán (educación emocional, trabajo en equipo o hábitos saludables, entre otros).

5.4.2. Competencias, descriptores y criterios de evaluación

El desarrollo de la presente propuesta de intervención didáctica conlleva la consecución de las competencias clave recogidas en el Real Decreto (BOC, 2022; p. 12): competencia en comunicación lingüística (CCL), competencia plurilingüe (CP), competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM), competencia digital (CD), competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), competencia ciudadana (CC), competencia emprendedora (CE) y competencia en conciencia y expresiones culturales (CCEC). Algunas de ellas aparecen involucradas de manera principal y otras de forma secundaria.

Así mismo, se ponen de manifiesto las siguientes competencias específicas con sus correspondientes descriptores del Perfil de Salida y los criterios de evaluación relativos al área de Lengua Inglesa del primer ciclo de Educación Primaria (BOC, 2022; pp. 140-145):

- *Competencia específica 1. Comprender el sentido general e información específica y predecible de textos breves y sencillos, expresados de forma clara y en la lengua estándar, haciendo uso de diversas estrategias y recurriendo, cuando sea necesario, al uso de distintos tipos de apoyo, para desarrollar el repertorio lingüístico y para responder a necesidades comunicativas cotidianas. CCL2, CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD1, CPSAA5, CCEC2.*

- *Criterio 1.1. Reconocer y comprender palabras y expresiones habituales en textos orales, escritos y multimodales breves y muy sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y próximos a su experiencia, expresados de forma comprensible, clara, sencilla y directa, y en lengua estándar.*
- *Criterio 1.2. Seleccionar de forma guiada estrategias elementales para comprender la idea global y elementos específicos de mensajes breves y sencillos en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado con el fin de captar el sentido global e identificar elementos específicos con ayuda de elementos lingüísticos y no lingüísticos del contexto.*
- *Competencia específica 2. Producir textos sencillos de manera comprensible y estructurada, mediante el empleo de estrategias como la planificación o la compensación, para expresar mensajes breves relacionados con necesidades inmediatas y responder a propósitos comunicativos cotidianos. CCL1, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5, CE1, CCEC4.*
 - *Criterio 2.1. Expresar oralmente frases cortas y sencillas con información básica sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, recurriendo a modelos y estructuras previamente presentados y reproduciendo en la medida de lo posible el ritmo, la acentuación y la entonación de la lengua extranjera.*
 - *Criterio 2.2. Escribir palabras, expresiones conocidas y frases a partir de modelos y con una finalidad específica, a través de herramientas analógicas y digitales, usando estructuras gramaticales y léxico elemental sobre asuntos cotidianos y de relevancia personal para el alumnado.*
- *Competencia específica 4. Mediar en situaciones predecibles, usando estrategias y conocimientos para procesar y transmitir información básica y sencilla, con el fin de facilitar la comunicación. CCL5, CP1, CP2, CP3, STEM1, CPSAA1, CPSAA3, CCEC1.*

- *Criterio 4.1. Interpretar y explicar, de forma guiada, información básica de conceptos, comunicaciones y textos breves y sencillos en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando empatía e interés por los interlocutores e interlocutoras y por los problemas de entendimiento en su entorno inmediato, apoyándose en diversos recursos y soportes.*
- *Criterio 4.2. Seleccionar y aplicar, de forma muy guiada, estrategias elementales que ayuden a crear puentes y faciliten la comprensión y producción de información, así como la comunicación fluida, usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada contexto.*
- *Competencia específica 5. Reconocer y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando sobre su funcionamiento e identificando las estrategias y conocimientos propios, para mejorar la respuesta a necesidades comunicativas concretas en situaciones conocidas. CP2, STEM1, CD2, CPSAA1, CPSAA4, CPSAA5, CE3.*
 - *Criterio 5.2. Identificar y diferenciar, de forma guiada, conocimientos y estrategias de mejora de su capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera, con apoyo de otros participantes y de soportes analógicos y digitales.*

5.4.3. Saberes básicos

En la presente propuesta de intervención didáctica se trabajarán contenidos relativos a los siguientes bloques del área de Lengua Extranjera, con sus correspondientes saberes básicos (BOC, 2022; pp. 145-146):

- *Comunicación:*
 - *Autoconfianza en el uso de la lengua extranjera.*
 - *Iniciación a las estrategias elementales para la comprensión y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados.*

- *Unidades lingüísticas elementales y significados asociados a dichas estructuras tales como expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y número, afirmación, exclamación, negación, interrogación y exhortación.*
- *Léxico elemental y de interés para el alumnado relativo a relaciones interpersonales básicas, vivienda, lugares y entornos cercanos.*
- *Convenciones y estrategias conversacionales elementales, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, preguntar y responder, etc.*
- *Herramientas analógicas y digitales elementales para la comprensión y producción oral, escrita y multimodal.*
- *Interculturalidad:*
 - *La lengua extranjera como medio de comunicación y relación con personas de otros países.*
 - *Iniciación en las estrategias básicas de detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.*

Así pues, los contenidos que se trabajan en la presente propuesta de intervención didáctica, de una manera más específica, son:

- La habilidad de escucha a través de actividades antes, durante y después de la lectura. Se trabajará gramática y vocabulario relativo a direcciones y partes del cuerpo, así como un componente emocional transversal.
- La habilidad de habla a través de actividades cooperativas y la formación de grupos experto. Se trabajará gramática y vocabulario relativo a animales y sabores.
- La habilidad de lectura a través de actividades antes, durante y después de la lectura. Se trabajará vocabulario relativo a colores, formas e instrucciones, así como las sensaciones que éstas pueden producir.

- La habilidad de escritura a través de actividades individuales y grupales. Se trabajará vocabulario relativo a comidas y días de la semana, así como hábitos saludables y de nutrición de manera transversal.

5.5. Desarrollo de la propuesta

La unidad didáctica se desarrollará en quince sesiones de una hora cada una. El centro educativo en el que se llevarán a cabo ofrece tres sesiones semanales en el primer curso de Educación Primaria. Por esta razón, el trabajo semanal, sin contar la consecución del producto final y la evaluación, quedará dividido y configurado de la siguiente manera:

SEMANAS	1	2	3	4
DESTREZAS	<i>Listening</i>	<i>Speaking</i>	<i>Reading</i>	<i>Writing</i>
CUENTOS	<i>Guess how much I love you</i>	<i>A taste of the moon</i>	<i>Press here</i>	<i>The very hungry caterpillar</i>
ÁREAS TRANSVERSALES	Educación Física	Religión	Educación Plástica y Visual	Ciencias naturales
EJES TRANSVERSALES	Familia, sentimientos	Trabajo en equipo	Sensaciones, emociones	Hábitos saludables, nutrición

Tabla 1. Resumen del trabajo semanal

No es muy significativo el orden semanal propuesto, por lo que podrá modificarse libremente, aunque sí conviene trabajar las sesiones relativas a la cuarta semana en último lugar, ya que es la única que, como se verá a continuación, cuenta con dos sesiones, en lugar de tres. Ahora bien, es importante que se respete el orden propuesto de las tres sesiones semanales, puesto que cada destreza es trabajada siguiendo una continuidad que podría verse alterada.

Como se ha citado previamente en los contenidos específicos, en las diferentes sesiones se perseguirá la consecución de las cuatro destrezas principales del área de Lengua Inglesa, para lo que se emplearán múltiples estrategias metodológicas descritas con anterioridad en el marco teórico. En todo momento

se debe abogar por una metodología que aporte creatividad, dinamismo y manipulación de materiales, así como la participación, intervención e indagación por parte de los pupilos. Todo ello permitirá que los alumnos y las alumnas se sientan protagonistas y se nutran los unos de los otros, desarrollando la competencia social y cívica. Asimismo, se perseguirá la competencia digital mediante la utilización de medios y elementos tecnológicos (BOC, 2022).

Para un adecuado desarrollo de las sesiones se necesitará de la presencia del especialista en Lengua Inglesa y un especialista en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje que funcionará como supervisor del alumnado con necesidades educativas especiales. Las sesiones podrán realizarse en el aula de referencia de cada clase, ya que está perfectamente dotada de espacio suficiente y material necesario como pupitres con sillas, material escolar básico y dispositivos electrónicos (tablets) para trabajar en grupo.

Todo el material necesario se encuentra a libre disposición en el enlace a Google Classroom, proporcionado en el **Anexo 1**, que se encuentra organizado por carpetas según la destreza y la sesión a la que pertenecen (en la pestaña *Trabajo de clase*). En este mismo anexo, existe una carpeta donde se podrá consultar una tabla resumen de todo el material necesario para cada sesión.

SEMANA 1: <i>Guess how much I love you (listening)</i>	
Sesión 1	Se trabajará la etapa de preescucha. Se pondrá en marcha a través de dos actividades de predicción, en las que podrá utilizarse la L1 siempre que sea necesario. En la primera de ellas, el alumnado dará respuesta a las preguntas planteadas a partir de la visualización de algunas imágenes del cuento. En la segunda, el alumnado aprenderá el vocabulario presente en dichas imágenes, trabajándolo a través de mímica.
Sesión 2	Se trabajará la etapa de escucha. El/la docente realizará una primera lectura en voz alta mientras el alumnado escucha. Al mismo tiempo, se proyectarán imágenes del cuento que faciliten su comprensión. Se realizarán dos lecturas más al tiempo que el alumnado realiza una ficha interactiva de ordenar secuencias. En los grupos del aula, se pueden poner en común las respuestas.

Sesión 3	Se trabajará la etapa de postescucha. El alumnado hará uso de su memoria para realizar una ficha interactiva de rellenar huecos, relativo al vocabulario del cuento trabajado en las anteriores sesiones. Posteriormente, también se podrán poner en común las respuestas en grupos.
-----------------	--

Tabla 2. Semana 1

SEMANA 2: A taste of the moon (speaking)	
Sesión 4	En primer lugar, se realizará la lectura del cuento en voz alta por parte de la maestra, con ayuda de las proyecciones (para cualquier aclaración podrá utilizarse la L1). En segundo lugar, utilizando los grupos de los que dispone el aula, se trabajará la destreza del habla desde un nivel estructural. A través de un material interactivo, cada grupo deberá encontrar los diferentes intrusos, es decir, animales que no aparecen en la historia, entre distintas imágenes de animales que sí aparecen, con lo que, además, se trabajará el vocabulario relativo a animales.
Sesión 5	Cada grupo utilizado en la sesión anterior se convertirá en un “grupo experto”, es decir, adoptará las características de un animal que aparezca en la historia, asignado por el docente. En el grupo, utilizando un nivel de habla casi comunicativo, los discentes deberán acordar “a qué les sabe la luna” y rellenar y decorar su tarjeta identificativa, así como añadir un hilo para colgárselo, puesto que la utilizarán en la siguiente sesión.
Sesión 6	Los grupos experto se disolverán y cada alumno deberá rellenar una tabla con el nombre de algunos de sus compañeros, el animal cuyas características ha adoptado y el sabor elegido para la luna. Será posible rellenar la tabla siempre y cuando se lleve encima la tarjeta identificativa y se utilice un nivel casi comunicativo, formulando las preguntas indicadas en la ficha.

Tabla 3. Semana 2

SEMANA 3: <i>Press here (reading)</i>	
Sesión 7	Se trabajará la etapa “antes de la lectura”, que constará de dos momentos. En primer lugar, se mostrarán varias páginas del cuento de forma fugaz; de manera oral, en la L1, se formularán preguntas para poner en contexto al alumnado. Conviene recordarles que no hay respuestas correctas o incorrectas, sino que se trata de un momento para compartir opiniones. En segundo lugar, se rellenará una ficha que recoge vocabulario relativo a las partes de un libro, con la que acercaremos al alumnado a este tipo de cuestiones.
Sesión 8	En la etapa “durante la lectura” se leerá el cuento en voz alta y de manera conjunta al mismo tiempo que se realiza un <i>role-playing</i> para facilitar la comprensión (se puede utilizar la L1). El presente cuento favorece esta tarea, ya que se trata de un libro de instrucciones a través del cual el alumnado pueda familiarizarse con el vocabulario relativo a las diferentes acciones que se plantean.
Sesión 9	La etapa “después de la lectura” también consta de dos momentos. En primer lugar, por parejas, se realizará un dictado gráfico. Cada alumno realizará una composición sencilla de formas y colores y, posteriormente, dará las indicaciones oportunas a su compañero/a, de manera que se realice lo más similar posible. En segundo lugar, volviendo a las predicciones de la sesión 7, entre toda la clase se formará un debate moderado por el docente y guiado por una serie de preguntas que comparen dichas predicciones con la lectura.

Tabla 4. Semana 3

SEMANA 4: <i>The very hungry caterpillar (writing)</i>	
Sesión 10	Tras realizar una lectura conjunta del cuento, se llevará a cabo la etapa inicial de la escritura con una actividad de calentamiento. Se utilizará el recurso de los organizadores gráficos. El alumnado deberá rellenar una tabla que recoge diferentes aspectos que aparecen en el cuento (los días de la semana, las comidas, el número de alimentos presentes y si son o no saludables), de manera que se facilite la organización de ideas para la escritura.

Sesión 11	La práctica controlada se realizará con una actividad que tiende a la repetición: un <i>running dictation</i> por parejas. Para ello, se repartirán cinco oraciones del cuento por la clase. Un miembro de la pareja se acercará a una de las frases y la memorizará para, posteriormente, dictársela a su compañero, que deberá encontrar la frase correspondiente y completar la palabra que falte (se realizará el <i>running dictation</i> de esta manera debido a la edad del alumnado con que trabajamos). Es interesante rotar los roles, para trabajar desde ambas perspectivas. Por último, se deberán ordenar las frases conforme aparezcan en la historia indicándolo en la columna de la izquierda con un número del 1 al 5.
-------------------------	---

Tabla 5. Semana 4

Las sesiones número 12, 13 y 14 se reservarán para llevar a cabo la consecución del producto final, que constará de la creación en grupo de un pequeño cuento interactivo en forma de cómic. Se realizará con la aplicación Pixton, que permite crear viñetas, personajes, escenas y situaciones en numerosas variantes. El alumnado podrá aprovechar e incluir elementos que haya aprendido en la presente propuesta, así como animales, colores, acciones o cualquier otra cuestión. En el enlace a Google Classroom (**Anexo 1**) puede consultarse el enlace a dicha aplicación, así como un pequeño ejemplo que pueda servir como inspiración al alumnado. Los cómics creados por los alumnos y las alumnas no serán evaluables, sino que servirán para culminar la propuesta de intervención de una manera lúdica, entretenida y divertida.

5.6. Evaluación

La evaluación de la propuesta se compone de una parte sumativa y una formativa, destacando la importancia de la formativa. El docente utilizará una rúbrica detallada que incluye todos los aspectos que se evaluarán y las máximas puntuaciones numéricas para cada uno. El 80% de la calificación se asigna a la evaluación de destrezas, siendo un máximo de 20% para cada una (máximo de 10% por tareas y máximo de 10% por observación y anotaciones en el aula). El 20% restante se destina a la evaluación del producto final. De manera global, también se considerarán aspectos cualitativos como actitud, el esfuerzo o la

continuidad, así como las contribuciones personales individuales y grupales que se exponen a continuación.

Según Giné y Piqué (2007; p. 9), la evaluación debe servir no solo para medir el dominio de los contenidos, sino también como un medio para llevar a cabo un seguimiento individualizado y para analizar la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Con este fin, para la parte formativa de la evaluación se proponen tres recursos innovadores. En primer lugar, se propone una encuesta de autoevaluación individual interactiva que califica (del 1 al 3) el nivel de adquisición de contenidos y la satisfacción personal en relación con el desarrollo de la propuesta (es aconsejable realizarlo con ayuda de un docente). En segundo lugar, se plantea una diana de autoevaluación grupal que evalúa (del 1 al 4) tres aspectos relevantes del equipo. Estas dos encuestas se realizarán en el aula durante la sesión número 15. Por último, se sugiere una encuesta de autoevaluación interactiva dirigida a los docentes, con el propósito de demostrar que la revisión personal por parte de los profesores se traduce, entre muchas otras cuestiones, en mejoras y mayor motivación. Este recurso podrá utilizarse una vez se haya evaluado al alumnado.

Todo el material necesario para la evaluación de la presente propuesta de intervención didáctica se puede consultar en el **Anexo 1**.

6. CONCLUSIONES

En primera instancia, es necesario comprobar que en el presente trabajo se da respuesta a los objetivos planteados y las hipótesis formuladas. La propuesta de intervención didáctica diseñada se relaciona estrechamente con el marco teórico planteado con anterioridad. De esta forma, se podría afirmar que el cuento funciona como material curricular en las aulas de Educación Primaria. Sin embargo, no es posible asegurar con precisión que dicha propuesta responda a la problemática del presente trabajo: para probar su funcionalidad es preciso aplicarla de forma práctica en el centro en que se contextualiza, utilizándola como material de investigación educativa.

Por otro lado, la propuesta de intervención didáctica adopta la forma de un proyecto cuya metodología es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy), por lo que, tal y como se ha expuesto en el marco teórico (Rekalde Rodríguez y García Vílchez, 2015), los contenidos adoptan funcionalidad y cotidianeidad, y requieren colaboración para lograr un aprendizaje experimental. Para llevar a cabo dicha propuesta, es preciso contar con un cuerpo docente abierto al cambio, la innovación, la flexibilidad, la autocrítica, la motivación y la implicación en su labor docente, sin olvidar que el propio centro debe tener integrada esta metodología en su proyecto educativo. Por esta razón, se ha contextualizado la propuesta de intervención didáctica en un centro educativo que cumple con las características mencionadas.

Por último, se reflexionan y concluyen tres características de la propuesta de intervención didáctica. En relación con el bilingüismo, el centro escogido adopta este rasgo, y su objetivo principal es potenciar la competencia lingüística en lengua inglesa, así como el respeto por los valores culturales de los países de habla inglesa, lo cual encaja perfectamente con la propuesta de intervención diseñada. En lo relativo a la competencia digital, actualmente, se observa una mayor funcionalidad y soltura en el manejo de dispositivos electrónicos y herramientas digitales básicas, lo que supone un gran avance del uso de las TIC en la etapa educativa. Por esta razón, se ha considerado primordial no dejar a un lado la persecución de la competencia digital en la propuesta de intervención. Por último, respecto a la evaluación que se plantea en dicha propuesta, ésta busca el sentido formativo y la mejora del alumnado en el proceso. Por esta razón, aunque en la propuesta de intervención se toman en consideración aspectos sumativos, ésta carece de examen y aporta cuestionarios de autoevaluación individuales y colectivos, por parte del alumnado y del cuerpo docente, reafirmando que considerar todos los puntos de vista fomenta la mejora de la puesta en práctica de dicha propuesta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agüera, P. (13 de enero de 2023). *Taxonomía de Bloom: qué es y cómo aplicarla en el aula*. Educación 3.0. Recuperado el 18 de septiembre de 2023 de <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/taxonomia-de-bloom/>.
- Aguinaga Alfonso. M. (1996). *El costumbrismo de Pereda: innovaciones y técnicas narrativas*. Gráfico Galaico.
- Atxaga, B. (1999). *Alfabeto sobre Literatura Infantil*. Media Vaca.
- Bortolussi, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Alhambra.
- Carle, E. (1969). *The very hungry caterpillar*. World Publishing Company.
- Cervera, J. (1991). *Teoría de la Literatura Infantil*. Mensajero.
- Decreto 66/2022 de 7 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC nº 135, 13 de julio de 2022).
- Deubelbeiss, D. (22 de septiembre de 2009). *Teaching Writing – Activities and Ideas*. Edublogs. Recuperado el 25 de septiembre de 2023 de <https://ddeubel.edublogs.org/2009/09/22/teaching-writing-activities-and-ideas/>
- Díaz Herrera, F., Espinosa Astillero, E., Flor Rebanal, J., García Sobrino, J., Gutiérrez Martínez-Conde, J., Gutiérrez del Valle, D., Merino Merino, P. y Polaco Alonso, J. L. (2001). *El rumor de la lectura*. Anaya.
- Galeano, E. C. (1997). *Modelos de comunicación*. Ediciones Macchi.
- García Montes, R. M., Gutiérrez Barriuso, J. y Sánchez Calvo, A. (1998). Primaria. Lengua. En I. Francés Sánchez (Coord.), *PROYECTO BRAÑA. Una propuesta curricular para la Educación Obligatoria en Cantabria* (pp. 13-66). Almadía.

- Giné, N. y Piqué, B. (2007). Evaluación para la inclusión. Siete propuestas en forma de tesis. *Aula de Innovación Educativa*, 163-164, 7-11.
- Gulchekhra Ibrakhimovna, K. (2016). Benefits of implementation of pre-, while and post Reading activities in language learning. *International scientific journal*, 4, 45-46.
- Gutiérrez Sebastián, R. (2016). *Manual de Literatura Infantil y educación literaria*. Ediciones Universidad de Cantabria.
- Grejniec, M. (1993). *A taste of the moon*. Kalandraka Editora.
- Kang Shin, J. y Crandall, J. (2019). Teaching Reading and writing to Young learners. In Garton, S. and Copland, F. (Eds.), *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* (pp. 188-202). Routledge.
- Kirkgöz, Y. (2019). Fostering young learners' listening and speaking skills. In Garton, S. and Copland, F. (Eds.), *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* (pp. 171-187). Routledge.
- Larrosa Moles, C. (2021). *El papel del mediador en la selección de obras literarias infantiles en el aula de Educación Primaria. Un estudio de campo*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]. ZAGUAN Repositorio Institucional de Documentos <https://zaguan.unizar.es/record/106339/files/TAZ-TFG-2021-3035.pdf>
- Littlewood, W. (2002). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge University Press.
- Lorente Muñoz, P. (2011). Consideraciones sobre la literatura infantil y juvenil. Literatura y subliteratura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, pp. 227-247.
- Martínez Téllez, C. (2019). *Inteligencia emocional y literatura infantil en el aula de Inglés: Reconocimiento y gestión de las emociones a través de los cuentos*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. Uvadoc. BUCLE Consorcio <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/39694>

- McBratney, S. (1994). *Guess how much I love you*. Walker Books.
- Merlo, J. C. (1976). *La Literatura infantil y su problemática*. El Ateneo.
- Molina Porras, J. (2019). Literatura infantil. En R. Gutiérrez Sebastián, J. M. Ferri Coll y B. Rodríguez Gutiérrez (Eds.), *Historia de la literatura ilustrada española del siglo XIX* (pp. 493-504). Ediciones Universidad de Cantabria.
- Moreno, C., Zurita, P. & Moreno, V. (2009). A escribir se aprende escribiendo. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 8, 1-25.
- Movva, S., Rao Alapati, P., Veliventi, P. y Gopalan, M. (2022). The Effect of Pre, While, and Post Listening Activities on Developing EFL Students' Listening Skills. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(8), 1500-1507.
- Núñez-Pardo, A. (2018). The English Textbook. Tensions from an Intercultural Perspective. *GIST Education and Learning Research Journal*, 17, 230-259.
- Pang, E. S., Muaka, A., Bernhardt, E. B. y Kamil, M. L. (2003). *Teaching reading*. International Academy of Education.
- Porras Arévalo, J. (2011). *La literatura infantil, un mundo por descubrir*. Vision Libros.
- Real Academia Española. (s.f.). Libro de texto. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 5 de septiembre de 2023, de <https://dle.rae.es/libro#9dRDvsk>
- Rekalde Rodríguez, I. y García Vílchez, J. (2015). El aprendizaje basado en proyectos: un constante desafío. *Innovación educativa*, 25, 219-234.
- Richards, J. C. y Schmidt, R. W. (4 de noviembre de 2013). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (4ª ed.). Routledge.
- Rodríguez Gutiérrez, B. (2004). *Historia del cuento español (1764-1850)*. Iberoamericana.

Tullet, H. (2010). *Press here*. Chronicle Books LLC.

ANEXOS

Anexo 1. Enlace a Google Classroom

<https://classroom.google.com/c/NjMwMTYwMzE2NjQz?cjc=wl5bdg7>