



**Facultad de Educación**

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**Propuesta Didáctica de Uso de la Literatura en Lengua Inglesa sin Adaptar  
en el Aula de Inglés como Lengua Extranjera de Educación Secundaria**

**Didactic Proposal for the Use of Non-Adapted English Literature in the  
Classroom in Secondary Education English as a Foreign Language**

**Alumno/a:** Juan Ignacio Plaza Rodríguez

**Especialidad:** Lenguas Extranjeras

**Directora:** Dra. Dña. M<sup>a</sup> Carmen Camus Camus

**Curso académico:** 2014/2015

**Fecha:** Junio 2015

# Índice

<b>1. Introducción y Objeto del Trabajo</b> .....	<b>4</b>
<b>2. Estado de la Cuestión</b> .....	<b>5</b>
2.1. Ventajas de la Utilización de la Literatura en el Aula de Inglés .....	8
2.1.1. Autenticidad.....	8
2.1.2. Motivación .....	9
2.1.3. Conocimiento/Conciencia Cultural.....	10
2.1.4. Promoción de la Adquisición del Lenguaje.....	11
2.1.5. Desarrollo e Integración de las Destrezas.....	14
2.2. Enfoques Metodológicos sobre la Utilización de la Comprensión Escrita o <i>Reading</i> .....	17
2.3. Enfoques Metodológicos del Uso de la Literatura en el Aula .....	19
<b>3. Enfoque Metodológico en el que se fundamenta la Propuesta</b> .....	<b>22</b>
3.1. Participantes .....	23
3.2. Encuesta y Análisis de los datos obtenidos. 1º de ESO.....	24
3.2.1. Resultados cualitativos de la muestra de 1º de Eso. ....	30
3.2.2. Perfil Lector del Alumnado de 1º de la ESO y Sus Necesidades.....	31
3.3. Encuesta y Análisis de los datos obtenidos. 2º de Bachillerato.....	31
3.3.1. Resultados cualitativos de la muestra de 2º de Bachillerato. ....	37
3.3.2. Perfil Lector del Alumnado de 2º de la Bachillerato y Sus Necesidades.....	38
3.4. Contenidos Curriculares.....	39
3.4.1. 1º de ESO.....	39
3.4.2. 2º de Bachillerato .....	40
3.5. Selección de Materiales Didácticos Atendiendo al Nivel Educativo .....	41
3.5.1. Harry Potter (1º de ESO).....	41

3.5.2. Hullabaloo in the Guava Orchard (2º de Bachillerato) .....	45
3.6. Enfoques Metodológicos de Uso de la Literatura en el Aula en los que se fundamenta la propuesta .....	47
3.6.1. 1º de ESO.....	48
3.6.2. 2º de Bachillerato .....	48
<b>4. Propuesta Didáctica .....</b>	<b>50</b>
4.1. Propuesta Didáctica para 1º de Eso: <i>Harry Potter</i> .....	52
4.2. Propuesta Didáctica para 2º de Bachillerato: <i>Hullabaloo in the Guava Orchard</i> .....	61
<b>5. Conclusión .....</b>	<b>72</b>
<b>6. Futuras Líneas de Investigación .....</b>	<b>74</b>
<b>Referencias Bibliográficas .....</b>	<b>75</b>
<b>ANEXO I: ENCUESTA.....</b>	<b>78</b>

## **1. Introducción y Objeto del Trabajo**

El uso de la Literatura en el Aula de Lengua Extranjera y como parte del currículo de la Enseñanza de Idiomas ha ganado importancia en los últimos años dentro del panorama educativo global y, más concretamente, en Europa (Benton & Brunfit, 1993). No obstante, el estudio de su uso en el Aula de Educación Secundaria se presenta más restringido que en otros campos, como el Aula de Primaria (Bland & Lütge, 2013; Ghosn, 2000) o en Educación Terciaria u otros niveles de Educación no Secundaria (Zynger 1994). Sin embargo, ante las demandas del nuevo currículum de la Educación Secundaria, en las que se busca la formación de estudiantes más competentes en lengua inglesa y con un creciente interés en la promoción de estudiantes bilingües, la introducción de la Literatura como método de Enseñanza de Idiomas se presenta como una alternativa positiva que satisface estas necesidades (Fernández de Caleyá, Bobkina y Sarto 2012).

Uno de los objetivos del presente trabajo es hacer una revisión de los diferentes trabajos publicados sobre el uso de la Literatura como herramienta de Enseñanza y Aprendizaje de Inglés como L2. Con esta revisión se busca, poder establecer una serie clara de ventajas que el uso de textos literarios como herramienta didáctica nos puede facilitar y que, por lo tanto, deberían de tenerse en cuenta a la hora de plantearse su uso en el aula. Posteriormente, se procederá al análisis de las características lectoras de los grupos de referencia para esta propuesta, 1º de ESO y 2º de Bachillerato. Además, se presentarán los materiales didácticos seleccionados para trabajar con dichos grupos, atendiendo a las necesidades que estos presentan así como la fundamentación metodológica en la que se basa la propuesta. Finalmente, y como muestra de la aplicación de las diferentes ideas trabajadas anteriormente, se incluirá una propuesta didáctica en la que se plasmen los diferentes aspectos de este trabajo.

Con esta propuesta didáctica se busca mostrar una posible forma de integrar la Literatura en Lengua Inglesa sin Adaptar en el Aula de Inglés de Educación

Secundaria, utilizando textos auténticos seleccionados en función del nivel y preferencias lectoras de los discentes, supliendo así las carencias metodológicas que se plantean en los anteriores estudios enfocados a alumnos de niveles más inferiores, Primaria, o superiores, Universidad, Escuelas de Idiomas, etc.

En el presente trabajo, cuando se habla de Literatura en Lengua Inglesa sin Adaptar nos referimos a aquellos textos o selecciones de texto cuyo léxico, construcciones gramaticales, o usos del lenguaje no hayan sido alterados, y por tanto, reproduzcan el lenguaje original utilizado en las obras que se trabaja. De este modo, la Literatura en Lengua Inglesa sin Adaptar contrasta con otros tipos de textos utilizados en el Aula de Lengua Extranjera, como los *Graded Readers*, que reducen y simplifican el lenguaje para su uso en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera.

## **2. Estado de la Cuestión**

El uso de la Literatura como parte del currículum de Enseñanza de Idiomas no es, de por sí, una idea innovadora. Como apuntan Khatib (2011) o Lengynel (1975) entre otros autores, la Literatura en la lengua meta o L2 ya formaba parte del fundamento metodológico del Método de Gramática-Traducción. En éste método, según Tejada, Pérez y Luque (2005), el conocimiento de la gramática constituye el núcleo [del aprendizaje], y la traducción es el tipo de ejercicio más importante. El estudio de textos escritos en lenguas clásicas ejerce una gran influencia<sup>1</sup>:

“the teaching of Grammar constitutes the core, and translation is the most important type of exercise. The study of written texts of classical languages exerts a great influence” (Tejada, Pérez y Luque 2005, 160).

En la Gramática-Traducción, el texto literario era utilizado por su valor de referencia al representar la forma más fidedigna y deseable de idioma a alcanzar:

---

<sup>1</sup> Traducción propia del fragmento de Tejada, Pérez, & Luque (2005, 160)

una muestra de lenguaje culto y elevado que el alumno debe alcanzar por medio de su traducción. De esta forma, la comprensión/traducción de los textos se presenta como el principal objetivo del estudio de las lenguas clásicas y con ello , a través de su estudio, se pretende potenciar la disciplina mental y desarrollo intelectual del alumno, al ser expuesto a los más altos ejemplo de cultura y saber del mundo clásico (Richards y Rodgers 2014). Además, y principalmente en aquellos textos escritos en lenguas clásicas, no se buscaba que el discente aprendiese a hablar o utilizar el lenguaje de forma creativa mediante el uso de los textos, ya que al ser lenguas muertas no había hablantes nativos (Coady y Huckin 1997). De este modo, el texto se convertía en un elemento estático en el aula de idioma, que sólo debía ser leído y entendido.

Dada esta estrecha unión entre el Método de Gramática-Traducción y la Literatura, al llegar nuevas propuestas metodológicas para el aprendizaje de las lenguas vernáculas durante las primeras décadas del S. XX, Método Directo o Método AudioLingual, el lugar que ésta ocupaba dentro del aula y el currículum fue desapareciendo paulatinamente, y cediendo paso a la entrada del lenguaje coloquial en su registro oral (Khatib 2011). La progresiva desaparición de la Literatura se debió, principalmente, a que la utilización del texto literario se asociaba con corrientes pedagógicas “antiguas e infructuosas”, lo que conllevaba a que la inclusión de la Literatura dentro del currículum hiciese que las nuevas propuestas metodológicas pareciesen más anticuadas al nuevo discente y/o docente.

Es por este motivo que el texto literario en L2 ocupase un lugar anecdótico en el currículum de idiomas hasta la década de 1980, cuando de nuevo resurgió el uso de la Literatura en el aula (Duff y Maley 1991). Una muestra del retorno de la Literatura al currículum de L2 es la elaboración de materiales didácticos para trabajar de uso de la Literatura en el aula, que aún a día de hoy son referentes en el estudio de dicho campo, como los de Brumfit & Carter (1986) ó McRae (1991). Además, existen dos principales motivos que se atribuyen al retorno de la Literatura como parte de los Programas de Idiomas.

El primero, es que los nuevos métodos de Enseñanza de Idiomas, especialmente el Método Comunicativo que buscaba que los alumnos interactuasen con las diferentes formas de lenguaje que se les introducía en el aula (Richards y Rodgers 2014). El Método Comunicativo ofrecía la oportunidad de tomar el texto como una base o principio y no como final o meta. De este modo, la Literatura servía como sustento para el desarrollo posterior de otras actividades de diferente índole, como debate, escritura, redacción, etc.

El segundo motivo que cabe a destacar para la reincorporación de la Literatura al aula de idioma fue el establecimiento en 1991 del Marco Común Europeo de Referencia<sup>2</sup>, el cual establece que el Aprendizaje de Idiomas se basa en el dominio de cinco destrezas, entre las cuales se encuentra la comprensión escrita. Un ejemplo de la importancia de la literatura dentro de la comprensión escrita se encuentra en los objetivos de idioma del nivel B2, que establece que el discente puede comprender “la prosa literaria contemporánea” (Instituto Cervantes 2001, 31). Como se puede observar, el MCER tiene cuenta la capacidad de comprender textos literarios como índice o muestra de conocimiento de idioma, y, por lo tanto, marca la necesidad de enseñar a los alumnos a trabajar y a leer textos en su L2.

Por tanto, el reconocimiento institucional de la comprensión de textos literarios, junto a una nueva visión de las posibilidades que la Literatura ofrece al profesor y alumno de L2, son los dos pilares en los que se fundamenta, principalmente, el posterior desarrollo de materiales didácticos para trabajar partiendo de esta destreza las demás destrezas de la lengua.

---

<sup>2</sup> Instituto Cervantes. 2001. «Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación.» Último acceso: 12 de Junio de 2015.  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) .

## **2.1. Ventajas de la Utilización de la Literatura en el Aula de Inglés**

Ante la aparición de las nuevas propuestas metodológicas, que utilizan los textos literarios sin adaptar como una herramienta de trabajo para el desarrollo de actividades dentro del aula, una de las primeras cuestiones que se plantea el docente es cuáles son las ventajas que ofrece el texto literario frente a recursos más tradicionales o textos más cotidianos, como los que se pueden encontrar en los libros de texto de idiomas. En este apartado, se presentan y valoran las principales razones y ventajas que ofrece el uso de la Literatura como recurso didáctico.

### **2.1.1. Autenticidad**

Una de las primeras razones que se tienen en cuenta a la hora de trabajar con textos literarios dentro del aula es que el texto que se va a presentar a los alumnos es una muestra del lenguaje usado o que usarían los hablantes nativos del idioma. Como apunta Mohammed Khatib (2011, 202), la autenticidad se considera un criterio altamente esencial en la actual literatura del Inglés como Lengua Extranjera/Inglés como Segunda Lengua, la cual naturalmente existen en los textos literarios<sup>3</sup>.

“Authenticity is a criterion considered highly essential in the current literature in EFL/ESL which is naturally existent in literary texts” (Khatib 2011, 202)

Es interesante notar que Khatib señala la autenticidad como criterio importante en tanto en la enseñanza del Inglés como Segunda Lengua, es decir, en contextos en los que se habla inglés mientras que la lengua materna del discente no es dicho idioma, y en la enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera, es decir, enseñanza de Inglés en un país en el que en Inglés no forma parte de las Lengua Oficiales o lenguas principalmente habladas por los nativos. Por otra parte, y como apunta Khatib (2011), los diferentes géneros literarios ofrecen múltiples ejemplos de usos

---

<sup>3</sup> Traducción propia del fragmento de Khatib (2011, 202)

reales del lenguaje, como puede ser conversaciones o expresión de sentimientos en el teatro o las reflexiones o descripciones en las novelas.

### **2.1.2. Motivación**

Otra de las principales razones que se tienen en cuenta a la hora de incorporar la utilización de la Literatura en el aula como parte del currículum o plan de trabajo es el carácter motivador que ésta posee. El uso elaborado y estético del lenguaje propio de la literatura, como son los recursos poéticos o las licencias literarias, presentes en poesía, teatro o novela son algunas de las características más motivadoras y atractivas del texto literario (Van 2009). Así mismo, y como apunta Gillian Lazar (1993,15)<sup>4</sup>, la literatura expone a los estudiantes a temas complejos y a usos actualizados y novedosos del lenguaje.

“Literature exposes students to complex themes and fresh, unexpected uses of language” (Lazar 1993, 15)

Por otra parte, Ghosn (2000), añade una serie de factores que han de tenerse en cuenta a la hora de intentar motivar a los alumnos. Entre estos factores cabe destacar la búsqueda de temas universales con los que éstos puedan identificarse, y que posteriormente sirvan como fuente para generar tareas con las que los alumnos se sientan cómodos y motivados, puesto que les resultan cercanas a sus intereses. Otro factor que añade es que la línea argumental de los textos a trabajar debería de ser relativamente simple, sin *flashbacks* o cambios temporales bruscos, para principiantes o alumnos jóvenes, ya que esto hace más difícil hacer continuo el significado de la historia. Por último, también se menciona el valor que las ilustraciones o imágenes que acompañan al texto, porque aparte de hacerlo más estético y atractivo, hacen que sea de comprensión más fácil.

---

<sup>4</sup> Traducción propia del fragmento de Lazar (1993, 15).

Finalmente, y como apunta Lazar, si los materiales se escogen cuidadosamente, los estudiantes sentirán que lo que hacen en el aula es relevante y significativo para sus propias vidas<sup>5</sup> (1993, 15).

“If the materials are carefully chosen, students will feel that what they do in the classroom is relevant and meaningful to their own lives” (Lazar 1993, 15)

### **2.1.3. Conocimiento/Conciencia Cultural**

El claro aspecto cultural que la Literatura presenta, ya que todo texto es producido por un autor que está sumergido en una o varias culturas, sirve como base para desarrollar diferentes actividades culturales dentro del aula. Como apunta Lazar (1990), la Literatura da acceso a los alumnos a conocer la cultura de los hablantes cuyo idioma están estudiando. Esto, en primer lugar, resulta interesante cuando se quiere evitar la utilización de forma explícita de lecciones de cultura, presentes en los libros de texto, que en algunos casos pueden resultar simples o poco representativas de la cultura a estudiar.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que entre los conceptos cultura y lenguaje/literatura pueden surgir zonas de fricción (Lazar 1993). En primer lugar, porque la Literatura no suele mostrar todos los aspectos de la realidad, sino que tiende a escoger partes de ésta, por lo que deben ser escogidos con sumo cuidado los textos a trabajar en el aula y la cultura que nos están presentando. Además, y como apunta Lazar (1993), el inglés es, a día de hoy, una de las lenguas más habladas del mundo, siendo Primera (L1) y Segunda Lengua (L2) para millones de hablantes.

No obstante, y como de nuevo sostiene Lazar, en la mayoría de los planes de estudio de Literatura, en los diferentes niveles educativos, existe una “negligencia imperialista” de las Literaturas escritas en lengua inglesa en países que no son potencias económicas, como Inglaterra, E.E.U.U., Canadá, etc. Según esta

---

<sup>5</sup> Traducción propia del fragmento de Lazar (1993, 15).

idea, aquellas literaturas que no forman parte del canon literario dominante de escritores blancos y europeos o norte americanos tampoco formarán parte de los programas de estudio de la Literatura de las diferentes instituciones educativas. Esta idea, en términos de Lazar, viene dada por la historia imperialista de la lengua inglesa, que impone su canon literario a las diferentes colonias que ocupa, y considera la producción literaria de dichos territorios inferior o indigna de estudio.

Por este motivo, la Literatura que se utilice en el aula de idioma debería servir, también, como muestra de las múltiples realidades lingüísticas y culturales que se producen en el mundo anglófono. De este modo, y como defiende Van (2009), un buen uso de la literatura promueve una conciencia cultural e intercultural, especialmente en la era de la Globalización. Además, tal y como apunta Alan Maley (1989), la universalidad de los temas que se tratan en la Literatura, amor, odio, muerte, son comunes a todas las culturas, y pueden servir de nexo dentro del aula. Junto a esto, Ghosn añade que la literatura tiene la capacidad de “transformar, cambiar actitudes, y ayudar a erradicar los prejuicios a la vez que fomentar la empatía, tolerancia, y una conciencia de los problemas globales”<sup>6</sup> (2000, 176).

“potential power of good literature to transform, to change attitudes, and to help to eradicate prejudice while fostering empathy, tolerance and an awareness of global problems” (Ghosn 2000, 176)

#### ***2.1.4. Promoción de la Adquisición del Lenguaje***

Una de las ventajas que resultar más atractivas para el profesor de Lengua Extranjeras a la hora de trabajar con Literatura en del aula es que ésta promueve la adquisición de diferentes tipos de elementos lingüísticos del idioma meta.

La importancia del vocabulario y su adquisición mediante la lectura es uno de los tema más tratados con respecto al binomio adquisición de lenguaje y la utilización de la Literatura. Como explica Van (2009), la inclusión del texto literario

---

<sup>6</sup> Traducción propia del fragmento de Ghosn (2000, 176).

en el aula de idioma ofrece una amplia gama de vocabulario y géneros al alumnado. Según Khatib (2011), el conocimiento que los estudiantes tienen del vocabulario puede aumentar de forma sensible al exponer a estos a diferentes tipos de texto, tanto en géneros como en registros. De este modo, los alumnos aprenderán vocabulario formal e informal perteneciente a un registro lingüístico concreto. Además, como demuestra un estudio de Beniko Mason (2013), el aprendizaje de vocabulario contextualizado a través de la utilización de una historia resultará mucho más eficaz que aquel basado en listas de vocabulario, por lo que la inclusión de textos que trabajen el vocabulario relativo a un campo semántico específico es una herramienta didáctica muy relevante que convendrá tener en cuenta.

Sin embargo, y como apunta Diana Pulido (2009), para una buena comprensión del texto literario es, también, necesaria, un buen conocimiento del léxico al que el lector se enfrenta, ya que sin éste la comprensión de la obra resulta imposible. Por tanto, la selección de textos que se van a tratar en el aula debería de tener en cuenta el léxico que incluyen dichos textos. A pesar de estas dificultades, Pulido añade que “el conocimiento de vocabulario alimenta los procesos de comprensión lo que, a su vez, resulta en una mayor probabilidad de un mayor crecimiento léxico”<sup>7</sup> (2009, 30).

“vocabulary knowledge fuels comprehension processes and, at the same time, results in a greater likelihood of further lexical growth” (Pulido 2009, 30)

Por tanto, el dotar a los alumnos del vocabulario básico que necesitarán para la comprensión del texto, o la elección textos cuyo léxico dominen, garantizará una mayor probabilidad de que los alumnos asimilen el vocabulario nuevo que puedan encontrarse en los textos literarios.

Otro de los aspectos lingüísticos que se cubren a la hora de tratar la literatura en el aula es el uso de la gramática del idioma en un contexto significativo. Un

---

<sup>7</sup> Traducción propia del fragmento de Pulido (2009, 30).

ejemplo claro de éste uso lo propone Margaret Meek, que explica que “las historias enseñan a los niños los tiempos verbales del pasado y el futuro cuando ellos están intensamente preocupados con su presente”<sup>8</sup> (1995, 6).

“Stories teach children the verb tenses of the past and the future when they are intensely preoccupied with the future” (Meek 1995, 6)

De este modo, la Literatura muestra usos de las diferentes estructuras gramaticales del idioma en un contexto significativo. En el contexto de Secundaria, la narración es una buena fuente para que los alumnos utilicen e integren los diferentes tipos tiempos verbales relativos a su uso real, huyendo así de las tradicionales explicaciones gramaticales, y optando por una visión más práctica de la gramática.

Por otra parte, la exposición de los alumnos a formas de lenguaje que se desvían de las normas gramaticales más estrictas o más comunes, como los usos de la gramática que se hacen en la poesía o la narrativa con lenguaje más poético, pueden así mismo servir como base para la reflexión sobre la propia gramática (Khatib, 2011, Van, 2009). De este modo, ordenar una oración de un poema para que sea sintácticamente correcto hace que los alumnos no sólo comprendan mejor el texto que leen, sino que reflexionen y trabajen sobre las estructuras que ven en el aula.

Otro de los aspectos que más interesan de la Literatura, y como se ha apuntado anteriormente, es el valor pragmático y sociolingüístico que las obras literarias tienen, es decir, cómo estos textos nos muestran los diferentes usos del lenguaje en un contexto determinado. McKay (2001) refuerza esta idea cuando manifiesta que el uso de la Literatura ayuda a desarrollar *sentido pragmático*, el cual establece las normas culturales que afectan e influncian qué lenguaje es el apropiado para qué contexto. De este modo, las diferentes situaciones en las que se encuentra un personaje de una obra mostraran al estudiante los diferentes tipos

---

<sup>8</sup> Traducción propia del fragmento de Meek (1995, 6).

y registros del lenguaje que los hablantes usan, dependiendo de la situación ante la que se encuentren.

### **2.1.5. Desarrollo e Integración de las Destrezas**

Como ya se ha sugerido anteriormente, la lectura de obras literarias dentro del aula no debería de ser en sí el final o meta del uso de la Literatura como recurso didáctico. Por el contrario, muchos son los expertos (Lazar, 1993, Khatib, 2011, McKay, 2001) que en sus propuestas metodológicas sugieren integrar las diferentes destrezas y así obtener actividades más ricas y significativas para los alumnos.

Como parece obvio, la destreza que más se va a tratar y desarrollar mediante el uso de la Literatura es la comprensión escrita o *Reading*. Como apunta McKay (2011), si los alumnos encuentran en el aula textos que les resulten interesantes y les “enganchen”, esto incrementará su interés en la lectura, lo cual les llevará a leer más y, consecuentemente, mejor. Esta idea es así mismo corroborada por Krashen (2013), en cuyos estudios se demuestra que aquellos alumnos de inglés como L2 que dedican tiempo tanto dentro como fuera del aula a leer son mejores lectores, pero también desarrollan mejor otras destrezas:

“Case studies, correlational studies and experimental studies have all confirmed that more free reading results in better reading ability, better writing, larger vocabularies, better spelling and better control of complex grammatical constructions” (Krashen 2013, 15)

Además, junto a la propia comprensión lectora, con el uso de literatura se pueden enseñar y desarrollar diferentes métodos de lectura, tanto intensiva como extensiva, y ayudar a los alumnos a desarrollar diferentes técnicas de lectura: *skimming* y *scanning*. A través de ellos, conseguimos alejarnos de práctica tradicional de *reading*, en la que el principal objetivo que se persigue con la lectura es la comprensión del texto. De este modo, se pueden desarrollar competencias

lectoras avanzadas, como identificación de palabras o búsqueda de información concreta dentro en el texto.

Como extensión del *reading*, una de las destrezas que más se puede asociar a la Literatura es la comprensión oral o *listening*. Lazar (1993) recuerda, acertadamente, que la Literatura oral precedió a la Literatura escrita y que, en muchas culturas, la Literatura oral sigue siendo la principal fuente de historias, argumento y personajes para los miembros de dichas culturas. Por tanto, hay un componente “humano” en la escucha de las historias, lo cual nos trae, directamente a la práctica del *listening* junto a la utilización de textos literarios. A día de hoy, los audiolibros o incluso las películas que son fieles a los diálogos o narraciones incluidos en un libro pueden ser excelentes fuentes sobre las cuales desarrollar ejercicios de comprensión auditiva (McKay 2001). Además, si el aula está dotada de los medios pertinentes, también se podrían incluir narrativas de naturaleza oral y que pudieran acercar a los alumnos a las culturas cuyas historias son puramente orales. Esto se podría conseguir mediante la participación de cuentacuentos o narradores en el aula, pero también, gracias a las nuevas tecnologías, con videos de estos mismos, grabados mientras cuentan una historia.

Junto con las destrezas de comprensión o recepción escrita, *reading*, y oral, *listening*, la Literatura también ofrece grandes oportunidades para desarrollar las destrezas de expresión escrita, *writing*, y de expresión oral, *speaking*, e interacción oral.

En primer lugar, y en relación con la expresión escrita, una de las formas más comunes de escritura o redacción asociada con la Literatura es la escritura creativa o *creative writing*. Como apunta McKay (2001), la escritura, ya sea a modo de redacciones breves, o bien un diario de lectura, en el cual los alumnos apuntan como se sienten mientras están leyendo las obras, hace que los alumnos amplíen sus conocimientos de lengua de manera más creativa y abierta, además de favorecer la integración del léxico y estructuras trabajados en el texto en su estructura cognitiva. Por otra parte, Alan Maley (2013), en su enfoque de la escritura

creativa va más allá, y propone que los alumnos escriban poemas a través modelos sencillos con una estructura simple y definida, como los poemas que han sido leídos en clase a modo de ejemplo. Con esto, se busca que los alumnos desarrollen su creatividad en una estructura que les resulte cómodo y seguro. Sin embargo, y como también señala McKay, la Literatura también puede servir para crear ocasiones de escritura más formal o reglada, como en los ensayos de opinión, tan frecuentes en los niveles de Bachillerato, en los cuales los alumnos han de argumentar por qué les gusta algo o por qué no les gusta, o cuál creen que es la simbología de un texto que han leído, siguiendo unas normas o pautas definidas y aprendiendo a argumentar de una forma ordenada y clara.

Finalmente, una de las destrezas que mejor se pueden desarrollar mediante el uso de la Literatura es la expresión oral o *speaking*. La Literatura ofrece al lector un campo amplio para la interpretación, en el que se pueden desarrollar múltiples actividades de índole oral con los alumnos (Lazar 1993). Un claro ejemplo de estas actividades a desarrollar lo establece Khatib (2011), quien manifiesta que para trabajar el *speaking* los eventos de un poema, novela, o historia corta pueden asociarse a la experiencia en la vida real de los alumnos. Esta práctica allana el terreno para temas candentes de discusión en el aula de idioma. Hacer que los estudiantes reflexionen libremente sobre los eventos y hacer que los comenten críticamente facilita así mismo su avanzar hasta alcanzar el grado de maestría en el *speaking*<sup>9</sup>:

“For speaking purposes, the events in a poem, novel, or short story can be associated with the learners’ own experience in real life. Such a practice paves the way for hot topics for discussion in language classes. Having the students freely reflect on the events and having them critically comment is also facilitative for advancing speaking proficiency” (Khatib 2011, 203)

---

<sup>9</sup>Traducción propia del fragmento Khatib (2011, 203).

## **2.2. Enfoques Metodológicos sobre la Utilización de la Comprensión Escrita o Reading**

A la hora de trabajar la Lectura en L2 en el Aula una de las principales cuestiones que deben de abordarse es el cómo se pretende alcanzar la comprensión de los textos a través de su lectura. Las técnicas de lectura que se presenten y utilicen en el Aula condicionaran no sólo el ritmo o estilo de lectura de los alumnos, sino también su forma de enfrentarse al texto y obtener conocimiento o significado a partir de él.

Uno de los principales modelos teóricos o enfoques que se tienen en cuenta a la hora de hablar de comprensión lectora es el modelo *bottom-up* o modelo de datos. Según este modelo, cuando un lector se enfrenta a un texto, este convierte los signos ortográficos presentes en el texto, las letras, en sus equivalentes fonéticos, los sonidos o fonemas, y así, uniendo los diferentes sonidos que descodifica, consigue relacionar cada palabra escrita con su correspondiente oral, llegando a comprender el texto mediante la unión de todas las partes o piezas presentes en éste. (García, Salaberri y Villoria 2005, Nunan 1991). De este modo, el significado de un texto depende principalmente de la comprensión de todas y cada una de las palabras presentes en el mismo que posteriormente, unidas, darán forma al mensaje que se quiere transmitir o que se está leyendo.

En contraste con este modelo se encuentra el modelo *top-down*, modelo de conceptos, o enfoque psicolingüístico. Como define Nunan (1991), en este modelo, el lector trae sus expectativas, motivaciones y conocimientos previos al texto para lograr su comprensión. Según esta idea, el lector tiene una serie de concepciones sobre el contenido que se puede encontrar en un texto, lo que le facilita la comprensión del mismo. Como resultado, el lector, en vez de descodificar el texto palabra por palabra, formula hipótesis sobre el contenido o mensaje del texto, que

luego contrarresta con la información presente en éste mediante “muestreo” del contenido presente en el texto<sup>10</sup>:

“Readers bring [...] their knowledge of the subject at hand, knowledge of and expectations about how language works, motivation, interest and attitudes towards the content of the text. Rather than decoding each symbol, or even every word, the reader forms hypothesis about text elements and then ‘samples’ the text to determine whether or not the hypotheses are correct” (Nunan 1991, 66)

En relación con estos métodos de lectura existen también dos principales formas de trabajar la Lectura en las aulas. La primera forma es el *intensive reading* o lectura intensiva. Según este modelo, la lectura es un procedimiento lento y cuidadoso, en el que se busca la comprensión de cada palabra en textos relativamente cortos, y en los que se presta especial atención a aspectos formales, tales como la sintaxis, gramática o los aspectos semánticos del texto (García, Salaberri y Villoria 2005). Además, como apuntan García, Salaberri y Villoria, en muchos sentidos este proceso dista mucho de lo que se debería considerar lectura y se acerca más al estudio, ya que no se busca tanto entender el significado general del texto, sino descodificar sus partes y encontrarle un sentido formal a éste.

En contraste con esta forma de trabajar la lectura en clase, también se puede encontrar el modelo de *extensive reading* o lectura extensiva. En este modelo se busca que los estudiantes se enfrente a grandes cantidades de textos en múltiples formatos, buscando una comprensión general o global de los mismos, al tiempo que se intenta fomentar el placer de los lectores al trabajar con los textos (García, Salaberri y Villoria 2005). Este modelo sostiene que se aprende a leer leyendo, y por tanto, no es necesario focalizarse en aspectos formales, sino que es mejor dejar que los alumnos comprendan los textos mediante su exposición a los mismos.

En la propuesta que presentamos este trabajo se va a buscar un equilibrio entre ambos métodos, debido a que la longitud de los textos que se va a trabajar en

---

<sup>10</sup> Traducción propia del fragmento Nunan (1991, 66)

el aula va a estar limitada por el tiempo que se dispone. Sin embargo, sí que se va a buscar que la comprensión y el tratamiento de los textos, aunque breves, sea general y que se encuentre placer en su lectura, frente a la visión más rutinaria que presenta la lectura intensiva o modelo *bottom-up*. No obstante, también hay que tener en cuenta que para aquellos ejercicios que fomenten el aprendizaje de ciertos aspectos de vocabulario hará falta tomar aspectos del modelo *bottom-up* o de lectura intensiva, para recalcar, aunque de una manera amena, ciertos aspectos lingüísticos y/o léxicos presentes en el texto.

### **2.3. Enfoques Metodológicos del Uso de la Literatura en el Aula**

En esta sección se expondrán los enfoques metodológicos para el tratamiento de la Literatura en del Aula de Inglés como Lengua extranjera que se han tomado como referente a la hora de preparar la propuesta.

Uno de los principales enfoques que se trabajan a la hora de incluir un módulo o programa de uso de la Literatura en el Aula de L2 es el *Language-Based Approach* o Enfoque Basado en el Lenguaje según el modelo propuesto por Lazar (1993) y Van (2009). Como define Lazar, los defensores de este modelo proponen la integración del lenguaje y la Literatura en el aula de L2, ya que ese aprendizaje integrado ayudará a los alumnos a alcanzar su principal objetivo, que es mejorar su conocimiento y nivel de inglés<sup>11</sup>:

“Generally speaking, proponents believe in a closer integration of language and literature in the classroom, since this will help the students in achieving their main aim – which is to improve their knowledge of, and proficiency in, English.” (Lazar 1993, 27)

Según los principios de este enfoque, se va a buscar que los textos que se utilicen en el Aula de Inglés L2 sirvan como ejemplo de los usos reales del idioma y que a través de ellos alumnos puedan aprender de modo contextualizado el

---

<sup>11</sup> Traducción propia del fragmento de Lazar (1993, 27)

vocabulario/gramática/etc. que se aprende en clase dentro de un contexto. Del mismo modo, el texto literario que se trabaja en el aula también sirve como base para activar estos recursos lingüísticos previamente aprendidos en el aula de L2 (Lazar 1993). De este modo, el texto no será sólo fuente de conocimiento, sino también la base sobre la cual crear nuevos significados.

Otro de los principales enfoques propuestos para la inclusión de la Literatura en un programa de enseñanza de idiomas es el *Reader-Response Approach* o Enfoque de la Respuesta del Lector. Como apunta Van (2009), este modelo enfatiza la relación entre los textos y los lectores, por lo que esta perspectiva tiene mucho en común con las teorías de lectura *top-down*, donde los estudiantes usan sus propios esquemas o familiaridad con los textos para llegar a una mejor comprensión<sup>12</sup>:

"This perspective [Reader-Response Approach] emphasizes the two-way relationship between texts and readers, a perspective that has much in common with theories of top-down reading, where students use their schemata—or familiarity with the topic from background knowledge and personal feelings—to help them understand the work and improve their comprehension" (Van 2009, 6)

La utilidad de este enfoque resulta clara si se tienen en cuenta el modelo de lectura *top-down*, propuesto anteriormente, en el que se crean inferencias de lenguaje que luego se contrastan con la lectura. En el enfoque *Reader-response*, los conocimientos previos del alumno sobre la obra y las convenciones de formato, estilo, etc. que presenta el texto le ayudarán a comprender el contenido del mismo, lo cual facilita la lectura de aquellos alumnos que estén en niveles bajos o que presenten dificultades.

Otro enfoque que resulta extrañamente interesante trabajar mediante la lectura en el aula es parte del enfoque propuesto por Lazar *Literature as Content*, Literatura como Contenido y el Modelo Cultural de Carter y Long (1991). En este

---

<sup>12</sup> Traducción propia del fragmento de Van (2009, 6)

enfoque literario, se busca que el texto sirva para trabajar sobre el contexto reflejado en la novela y/o el contexto en que se rodea la creación de la obra: autor, época, sociedad, etc. Como definen Carter y Long, enseñar literatura según un modelo cultural permite a los estudiantes entender y apreciar las culturas e ideologías diferentes a las suyas propias tanto en tiempo como en lugar y llegar a percibir la tradición de pensamiento, sentimientos y formas de arte dentro de la herencia literaria que dicha cultura otorga<sup>13</sup>:

“Teaching literature within a cultural model enables students to understand and appreciate cultures and ideologies different from their own in time and space and to come to perceive tradition of thought, feeling and artistic form within the heritage the literature of such cultures endows.” (Carter y Long 1991, 2)

Según este enfoque, el texto no es sólo un discurso narrativo o de entretenimiento, sino un reflejo de los discursos culturales, sociales y contextuales del autor. De este modo, la literatura no sirve sólo como muestra del lenguaje objeto de estudio, sino también de la historia del lenguaje y de las múltiples facetas que éste tiene. Esta idea resulta especialmente interesante si las culturas que se muestran dentro de la norma desafían de alguna manera los sujetos clásicos de la literatura y reflejan la multiculturalidad presente en el mundo anglófono.

Finalmente, otro de los enfoques que resulta más interesante trabajar en de un programa de Uso de la Literatura dentro del Aula de L2 es el enfoque *Literature as Content* de Lazar y del enfoque *Stylistics* propuesto por Van (2009). En estos enfoques, el principal objetivo es trabajar con el texto desde la perspectiva literaria, analizando sus recursos literarios, simbología, etc., que hacen que el significado del texto sea más extenso que el literal.

Este enfoque tiene un arraigo más marcado dentro de los programas de estudio universitarios donde se trabaja literatura de manera formal e intensiva. No obstante, y como defienden Van y Lazar, familiarizar a los alumnos con conceptos

---

<sup>13</sup> Traducción propia del fragmento de Carter y Long (1991, 2)

claves de la literatura, a la vez que les ayudarles a identificarlos y decodificarlos si fuera necesario, hace que, no solo la comprensión sea más fluida, sino que la lectura sea más placentera, al saber que se está leyendo un texto estructural y formalmente rico.

### **3. Enfoque Metodológico en el que se fundamenta la Propuesta**

El presente Trabajo de Fin de Máster pretende exponer una Propuesta Didáctica para la inclusión y utilización de Literatura en Lengua Inglesa sin Adaptar dentro del Aula de Inglés de Educación Secundaria.

Para la realización de la Propuesta Didáctica que presentamos se ha realizado un análisis del currículum que se está impartiendo a los alumnos de dos grupos de Educación Secundaria, uno de 1º de ESO y otro de 2º de Bachillerato, a los que se les ha pasado una encuesta (ver Anexo 1) que consta de preguntas cuantitativas, que buscan conocer y determinar los hábitos lectores de los alumnos y una pregunta cualitativa, que busca conocer las razones por las que a los alumnos les gusta o no leer. Con esta encuesta se busca obtener un perfil general del alumnado de cada grupo y poder así proponer una selección de textos acorde con las características y necesidades de cada grupo.

Por lo que respecta a la cronología de la elaboración de la propuesta realizada, fue la siguiente:

1. Encuesta sobre sus hábitos lectores y razones por las que les gusta leer o no. Esta encuesta fue llevada a cabo durante las primeras semanas de prácticas.
2. Análisis del currículum que se está implantando en dichos grupos, estableciendo los contenidos y objetivos del mismo. Esta parte del estudio fue realizada tras determinar el perfil lector de los alumnos, a partir de la tercera semana de prácticas.

3. Elección de textos que se pueden trabajar en cada uno de los casos, en función de los datos obtenidos en las partes anteriores.
4. Desarrollo de materiales teniendo en cuenta las necesidades y características de ambos grupos, obtenidas tras las encuestas y el análisis del currículum.

### **3.1. Participantes**

Para la elaboración de la propuesta didáctica que presentamos, se han tenido en cuenta las opiniones de dos grupos de alumnos de Educación Secundaria del IES Bernardino de Escalante de Laredo en el cual realicé mis prácticas. Cada grupo recibía 3 horas de Inglés como Lengua Extranjera a la semana con una misma profesora y, además, el grupo de 1º de la ESO cuenta con el apoyo de un lector canadiense durante una de esas 3 horas cada dos semanas.

#### **1º de ESO**

El primer de los grupos corresponde a 1º de la ESO. El grupo está formado por 18 alumnos de los cuales 12 son chicas y 6 chicos y, en el momento del estudio, con edades comprendidas entre los 12 y los 14 años. Estos alumnos formaban parte del grupo que recibía enseñanza bilingüe en francés. En lo referente al nivel de inglés, es un grupo heterogéneo que se caracterizaba por tener un buen nivel medio, con algunos alumnos que presentaban ciertas dificultades, mientras que la mayoría de ellos destacaban por su buen nivel de idioma. Cabe a destacar que había una alumna y un alumno que estaban preparándose para presentarse al examen KET de Oxford, que corresponde con un nivel A2 del MCER.

## 2º de Bachillerato

El segundo grupo de alumnos a los que se les pasó la encuesta corresponde a 2º de Bachillerato, que en el momento del estudio tenían edades comprendidas entre los 17 y los 19 años. El grupo estaba compuesto por 13 alumnos, de los cuales 10 eran chicas y 3 eran chicos. De entre estos alumnos, 4 alumnas cursaban Bachillerato de Artes y los otros 9 cursaban Bachillerato de Ciencias Sociales y Humanidades. Cabe a destacar que dentro del grupo hay varios alumnos que tienen acreditados los niveles B1 y B2 de inglés según el MCER, y una de las alumna que tiene un certificado de nivel C1 en inglés, lo que indica que estamos ante un grupo que presenta alumnos con un nivel de competencia en L2 alto. También cabe a destacar que 5 alumnas de este grupo cursaban la optativa Literatura Universal, ofertada para los alumnos de éste nivel, por lo que se puede esperar que haya grandes lectores dentro del grupo.

### 3.2. Encuesta y Análisis de los datos obtenidos. 1º de ESO.

A continuación, en el gráfico 1, presentamos las respuestas vertidas por los alumnos a la primera pregunta de la encuesta. En esta pregunta, se pidió a los alumnos que determinasen cuánto les gustaba leer, eligiendo dentro de una escala que incluía las opciones “Mucho”, “Bastante”, “Algo”, “Casi Nada” y “Nada”.

#### 1. ¿Te gusta leer?

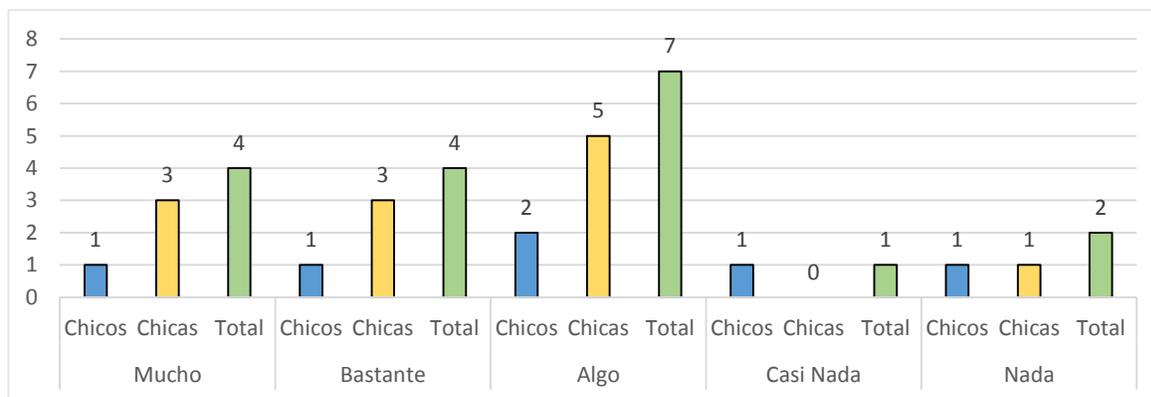
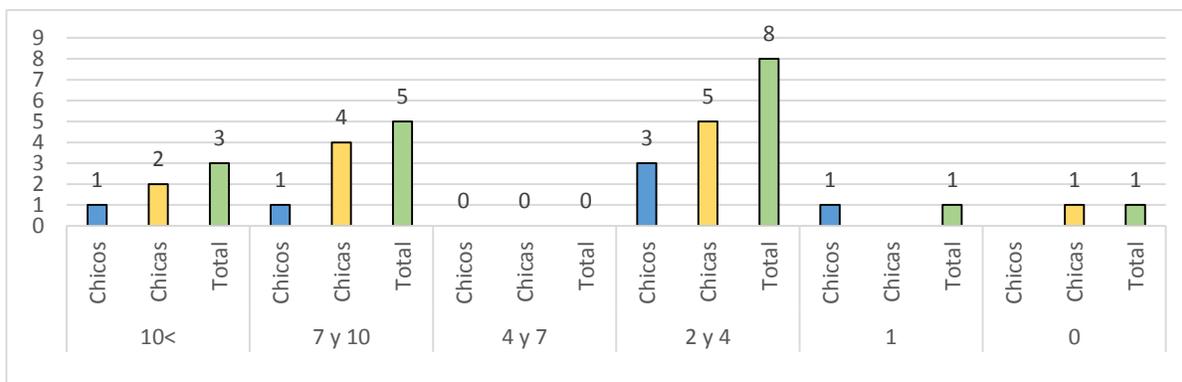


Gráfico 1: ¿Te gusta leer? 1º ESO

En lo referente al gusto que sienten los alumnos por la lectura como hobby, como se muestra en el gráfico 1, los alumnos del grupo de primero de la ESO se sitúan como un grupo de lectores medios-altos, ya que los alumnos a los que les gusta leer “Algo” suponen un 39% del total del grupo, y los alumnos a los que no les gusta leer “Casi Nada” y “Nada” representan, conjuntamente, un 18% de la clase, frente a los alumnos que les gusta leer, “Bastante” y “Mucho” que suponen, conjuntamente, un 44% de la clase. Por otra parte, no existen diferencias significativas entre las respuestas dadas por los alumnos y las dadas por las alumnas, ya que en casi todas las categorías se sigue, aproximadamente, la proporción de un alumno por cada dos alumnas.

En el gráfico 2 se muestran las respuestas dadas por los alumnos a la segunda pregunta de la encuesta, en las que se pidió a los alumnos que determinasen cuántos libros habían leído aproximadamente, eligiendo seis diferentes rangos de lectura entre “Más de 10”, “7 y 10”, “4 y 7”, “2 y 4”, “1” y “0”.

## 2. ¿Cuántos libros leíste aproximadamente el año pasado?



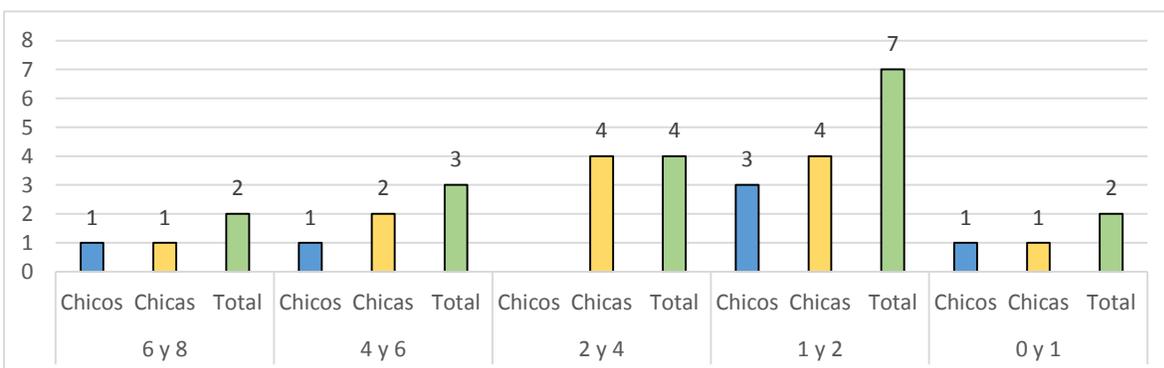
**Gráfico 2: ¿Cuántos libros leíste aproximadamente el año pasado? 1º ESO**

En cuanto al número de libros que leyeron el año anterior (2014), los alumnos que leyeron entre 2 y 4 libros suponen casi la mitad del grupo, 44%, seguidos por

los alumnos que leyeron entre 7 y 10 libros, que suponen el 28% del grupo. No obstante, existen picos de tres alumnos (16%) que leyeron más de 10 libros y dos alumnos, que leyeron un libro y ningún libro respectivamente. Por lo tanto, aunque existen grandes diferencias entre ciertos alumnos, este grupo se caracteriza por una mayoría de alumnos que lee entorno a unos 5 ó 6 libros al año de media, o lo que es lo mismo, un libro cada dos meses (aproximadamente). De nuevo, se puede apreciar que no hay diferencias significativas entre alumnos y alumnas en las pautas de lectura.

En el gráfico 3 se recogen las respuestas vertidas por los alumnos a la tercera pregunta de la encuesta, en la que se pidió que determinasen cuántas horas a la semana dedicaban a leer, entre cinco rangos divididos entre “Más de 8”, “6 y 8”, “4 y 6”, “2 y 4”, “1 y 2” y “0 y 1”.

### 3. ¿Cuántas horas a la semana dedicas a leer?



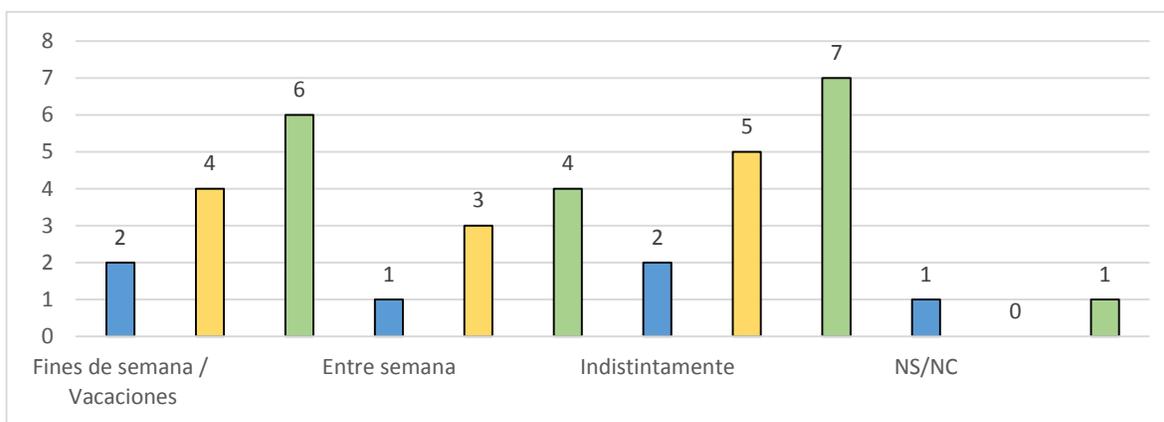
**Gráfico 3: ¿Cuántas horas a la semana dedicas a leer? 1º ESO**

En lo referente al número de horas dedicadas a la lectura, la mayoría de los alumnos de este grupo dedican entre 1 y 2 horas semanales a la lectura, que junto a los alumnos que leen entre 2 y 4 horas a la semana representan un 61 % de la clase, lo cual se corresponde con la mayoría del grupo que leía una media de 5 o 6 libros al año. Los alumnos que lee entre 0 y 1 hora a la semana representan el 11% del grupo, al igual que los que leen entre 6 y 8 horas a la semana y que también

supone el 11% del grupo. En cuanto a la diferencia entre alumnas y alumnos, podría decirse que hay una mayor tendencia entre las alumnas a invertir más horas a la lectura que los alumnos. Esto se debe, principalmente, en que sólo hay dos alumnos que leen más de 2 horas a la semana, mientras que el grueso de los chicos se sitúa entre la hora y las dos horas de lectura semanales. Durante la observación en el aula, la mayoría de los alumnos apuntó que prefería dedicar las tardes a practicar deportes de diferente índole, lo que reduce el número de horas que se pueden dedicar a la lectura, ya que los alumnos suelen preferir leer en casa.

En el gráfico 4 presentamos los datos obtenidos según las respuestas de los alumnos a la cuarta pregunta de la encuesta, en la que se pidió que los alumnos determinases cuándo preferían leer, eligiendo entre 3 categorías: “Fines de semana o vacaciones”, “Entre semana” o “Indistintamente”.

#### 4. ¿Cuándo prefieres leer?



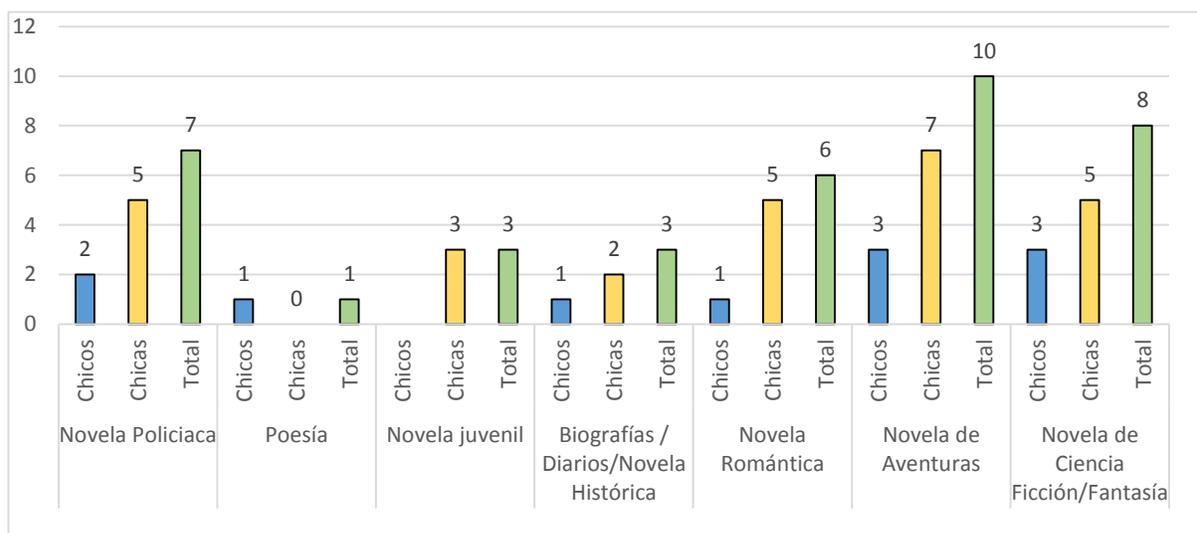
**Gráfico 4: ¿Cuándo prefieres leer? 1º ESO**

En lo referente a las preferencias por el momento de lectura, se puede determinar que no existen diferencias significativas ni una preferencia clara, ya que la mayoría de los alumnos no muestra una preferencia por leer en un determinado momento, y las respuestas vertidas están más o menos equilibrados. En cuanto a las diferencias entre alumnos y alumnas, se puede observar que no existen

diferencias significativas entre ambos grupos, manteniéndose la proporción un alumno por cada dos alumnas aproximadamente.

En el gráfico 5 presentamos las respuestas propinadas por los alumnos a la quinta pregunta de la encuesta, en la que los alumnos tenían que elegir los géneros que les resultaban atractivos, siendo estos, “Novela Policiaca”, “Poesía”, “Novela Juvenil”, “Biografía / Diarios / Novela Histórica”, “Novela Romántica”, “Novela de Aventuras” y “Novela de Ciencia Ficción / Fantasía”. En esta pregunta se podían elegir tantos géneros como se deseara.

### 5. Señala cuáles de los siguiente géneros te gustan



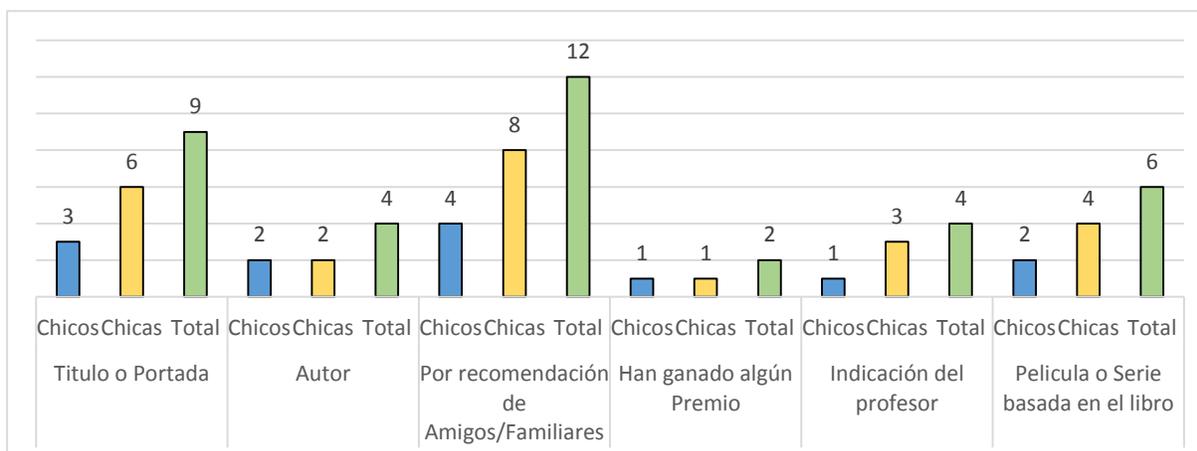
**Gráfico 5: Señala cuáles de los siguiente géneros te gustan. 1º ESO**

En cuanto a los géneros literarios preferidos por los alumnos de este grupo, se puede ver que existe una clara predilección por las Novelas de Aventuras, gustando éstas a 10 de los 18 alumnos, seguidas por las novelas de Ciencia Ficción o Fantasía (8/18) y por Novela Policiaca o de Misterio (7/18). En lo relativo a las diferencias entre alumnos y alumnas, la única categoría en la que existe una diferencia que llame la atención es en la novela romántica, si bien puede deberse a

la idea preconcebida de los temas tratados en las novelas románticas que puede producir cierto rechazo entre los alumnos.

Finalmente, en el gráfico 6 recogemos las respuestas vertidas por los alumnos en la sexta pregunta de la encuesta, en la cual tienen que elegir los principales motivos por los que eligen qué obras leer. Para garantizar que estos motivos sean los principales, se pidió a los alumnos que escogiesen un máximo de 4 motivos dentro de una lista que incluía “Titulo o Portada”, “Autor”, “Por recomendación de amigos o familiares”, “Porque han ganado algún premio”, “Por indicación del profesor”, “Porque he visto una película o serie basada en el libro” y “Otros”, a indicar que otras opciones.

## 6. ¿Cómo escoges lo libros que lees?



**Gráfico 6: ¿Cómo escoges los libros que lees? 1º ESO**

Según se puede observar en el Gráfico 6, la mayoría de los alumnos elige sus lecturas atendiendo en las recomendaciones de las personas de su entorno, ya sean amigos, familiares, etc. También tienen en cuenta si la portada o el título les resultan atractivos, lo cual entra dentro de los resultados esperados. Finalmente, tampoco existen diferencias significativas en los criterios de selección de textos por parte de los alumnos ni de las alumnas.

### **3.2.1. Resultados cualitativos de la muestra de 1º de Eso.**

Por los datos obtenidos en la encuesta, el grupo de 1º de la ESO se puede situar como un grupo de lectores medio, ya que tanto la media como la mayoría de los alumnos presentan hábitos lectores medios en común. Por tanto, se puede asumir que los alumnos de éste grupo no están acostumbrados a leer de manera continuada y, de este modo, pueden carecer de lo que Lazar (1993) denomina Competencia Literaria, es decir, la capacidad de un lector de interpretar los significados expresados mediante el lenguaje literario, diferente al lenguaje cotidiano. De este modo, para que una persona sea poseedora de una Competencia Literaria, es necesario que lea libros con un lenguaje relativamente elaborado y/o que corresponda a un tipo de texto que cuya lectura no sea frecuente.

Junto con los datos aportados por la parte cuantitativa de la encuesta, la parte cualitativa de ésta ha resultado útil a la hora de formar un perfil más detallado de los alumnos. En este grupo, la lectura, para la mayoría de los alumnos, se sitúa como un pasatiempo o una forma de entretenimiento. Las siguientes justificaciones proporcionadas por algunos alumnos muestra claramente esta necesidad de encontrar una trama dentro del libro que les guste y les entretenga:

“Me gusta leer porque me divierte, puedo imaginar a los [sic] personaje como quiero y me hace pasar el rato” Estudiante 1

“Me gusta leer porque me meto en el libro como si fuera un personaje más. Me meto en las historias que cuentan, porque me dejan con la intriga y no puedo dejar de leerlo” Estudiante 2

Además, no sólo los alumnos que leen buscan encontrar una historia entretenida en el texto, sino que éste mismo motivo es por el que los alumnos que han marcado que no les gusta leer justifican su respuesta:

“No me gusta leer porque me aburre” Estudiante 3

“No me gusta, porque es muy aburrido y pierdo tiempo” Estudiante 4

Sin embargo, hay una respuesta que sintetiza bastante bien la dirección que hay que tomar con este grupo a la hora de elegir los textos:

“Ni si ni no porque me aburro un poco. Pero si hay misterio me centro más”  
Estudiante 5

### 3.2.2. Perfil Lector del Alumnado de 1º de la ESO y Sus Necesidades

Teniendo en cuenta las características de los alumnos ya expuestas, a la hora de elegir un texto para utilizar en clase de L2 ha de tenerse en cuenta que ha de presentar un lenguaje literario simple y accesible, pero también una trama con misterio o entretenida, para que mantenga la atención de los alumnos y consiga que no se aburran al enfrentarse a un texto literario y en lengua inglesa sin adaptar. Estos datos a su vez también explican los géneros preferidos por la clase, y por tanto justifican de nuevo la selección de un libro que caiga dentro de esas categorías, ya que probablemente cumpla los requisitos del grupo

### 3.3. Encuesta y Análisis de los datos obtenidos. 2º de Bachillerato.

A continuación, en el gráfico 7, se presentan las respuestas de los alumnos a la primera pregunta de la encuesta. En esta pregunta, se pidió a los alumnos que determinasen cuánto les gustaba leer, eligiendo dentro de una escala que incluía las opciones “Mucho”, “Bastante”, “Algo”, “Casi Nada” y “Nada”.

#### 1. ¿Te gusta leer?

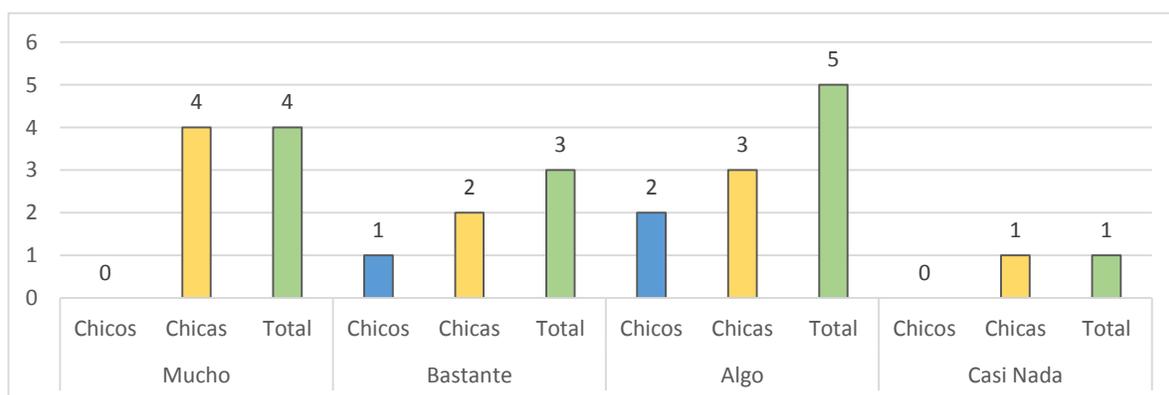
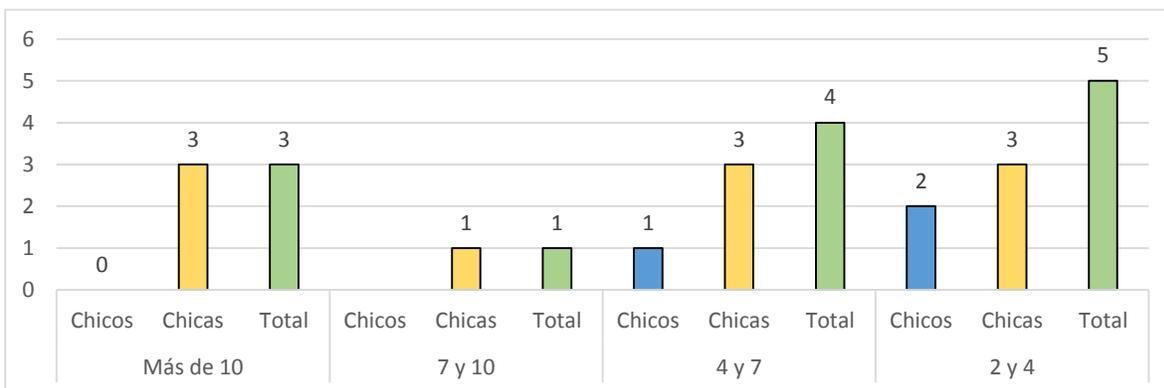


Gráfico 7: ¿Te gusta leer? 2º de Bachillerato

Como se puede apreciar en el Gráfico 7, los alumnos a los que les gusta leer “Mucho” y “Bastante” suponen, conjuntamente, el 54% de la clase, lo que indica que estamos ante un grupo bastante marcado de alumnos con un gusto por la Literatura. Por otra parte, el 38% por cierto de la clase, es decir, 5 alumnos manifiestan que tienen un gusto intermedio por la lectura y una alumna afirma que no le gusta casi nada la lectura. En cuanto a las diferencias entre alumnos y alumnas, se puede observar que son 4 las alumnas que han respondido que les gusta leer mucho, frente a ningún alumno. No obstante, debido al número reducido de alumnos en el grupo, este dato no se puede tomar como representativo.

En el gráfico 8 se encuentran recogidas las respuestas vertidas por los alumnos a la segunda pregunta de la encuesta, en las que se les pregunto que determinasen cuántos libros habían leído aproximadamente, eligiendo seis diferentes rangos de lectura entre “Más de 10”, “7 y 10”, “4 y 7”, “2 y 4”, “1” y “0”.

## 2. ¿Cuántos libros leíste aproximadamente el año pasado?



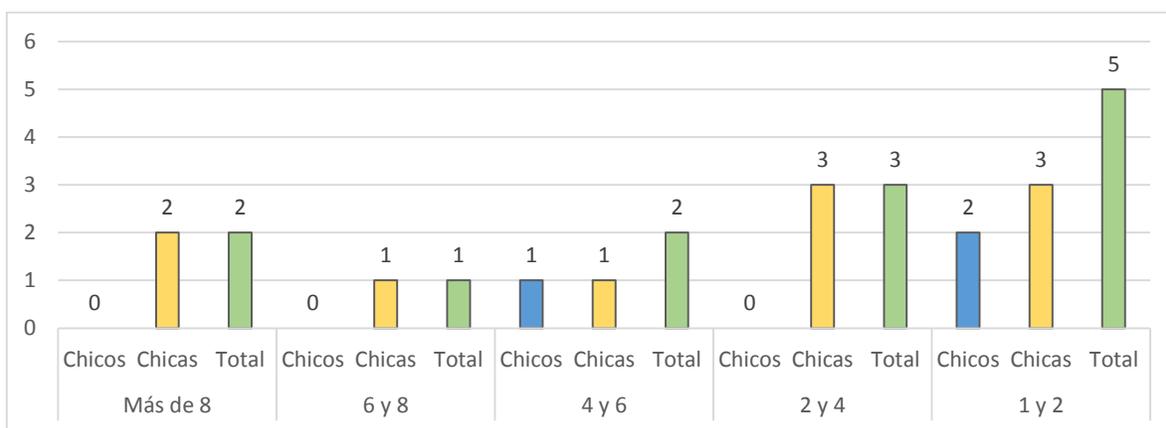
**Gráfico 8: ¿Cuántos libros leíste aproximadamente el año pasado? 2º de Bachillerato**

Como se puede apreciar en el Gráfico 8, la mayoría del grupo se situó en torno a los 2 y 4 libros leídos el año anterior (2014), lo que representa un 38% de la clase. A su vez, los alumnos que leyeron entre 4 y 7 libros ascienden al 31% de los

alumnos, con un total de 3 alumnos que leyeron más de 10 libros y un alumno que leyó entre 7 y 10 libros. Además, es interesante tener en cuenta que los alumnos que leyeron 7 o más libros el año anterior representar un 31% de la clase, por lo que se puede determinar que casi un tercio de la clase está compuesto por grandes lectores. Finalmente, la media del grupo es de en torno a 6 libros leídos por alumno el año pasado, con un ritmo de lectura, aproximado de un libro leído cada dos meses. Conviene tener en cuenta que el número de libros leídos en el grupo puede haber aumentado por las lecturas obligatorias que han tenido que leer las alumnas de Literatura Universal. De nuevo, no existen diferencias significativas entre alumnos y alumnas debido al limitado número de alumnos.

En el gráfico 9 se recogen las respuestas de los alumnos a la tercera pregunta de la encuesta, en la que se pidió que determinasen cuántas horas a la semana dedicaban a leer, entre cinco rangos divididos entre “Más de 8”, “6 y 8”, “4 y 6”, “2 y 4”, “1 y 2” y “0 y 1”.

### 3. ¿Cuántas horas semanales dedicas a leer?



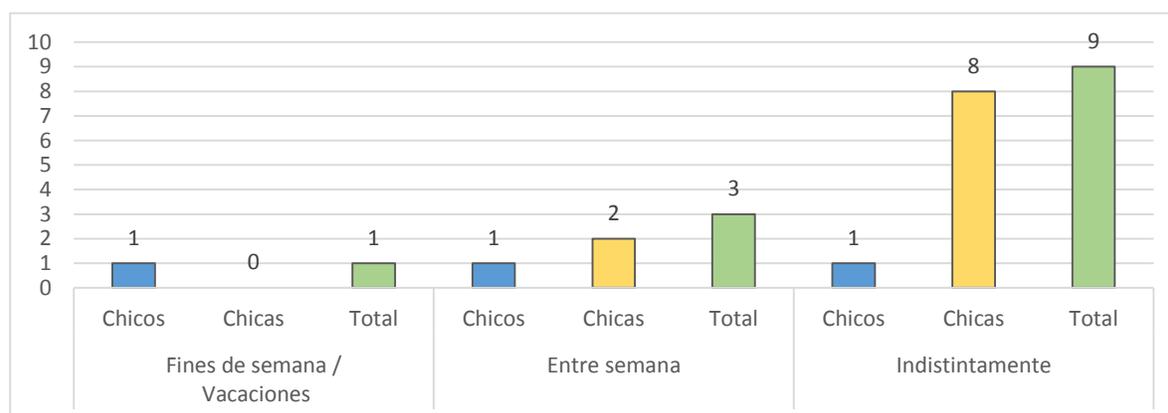
**Gráfico 9: ¿Cuántas horas semanales dedicas a leer? 2º de Bachillerato**

Como se muestra en el Gráfico 9, un número considerable de estudiantes, el 39% de la clase, 5 alumnos, dedica a la lectura entre 1 y 2 horas semanales, mientras que otro 39% de la misma, otros 5, dedica más de 4 horas semanales a

leer, existiendo dentro de este grupo dos estudiantes que dedican más de 8 horas a la semana a la lectura. Finalmente, dentro de este grupo también se encuentran 3 alumnos que leen entre 2 y 4 horas semanales. Por tanto, se puede determinar que hay un número destacado de grandes lectores dentro del grupo y que, en contraste con 1º de la ESO, todos los alumnos dedican algo de su tiempo semanal a la lectura. En cuanto a la relación de alumnos y alumnas, vuelve a mostrarse que no se pueden apreciar diferencias significativas.

En el gráfico 10 se presentan las respuestas proporcionadas por los alumnos ante la cuarta pregunta de la encuesta, en la que se pidió que los alumnos eligiesen en qué momento de la semana o del año prefieren leer, eligiendo entre 3 categorías: “Fines de semana o vacaciones”, “Entre semana” o “Indistintamente”.

#### 4. ¿Cuándo prefieres leer?

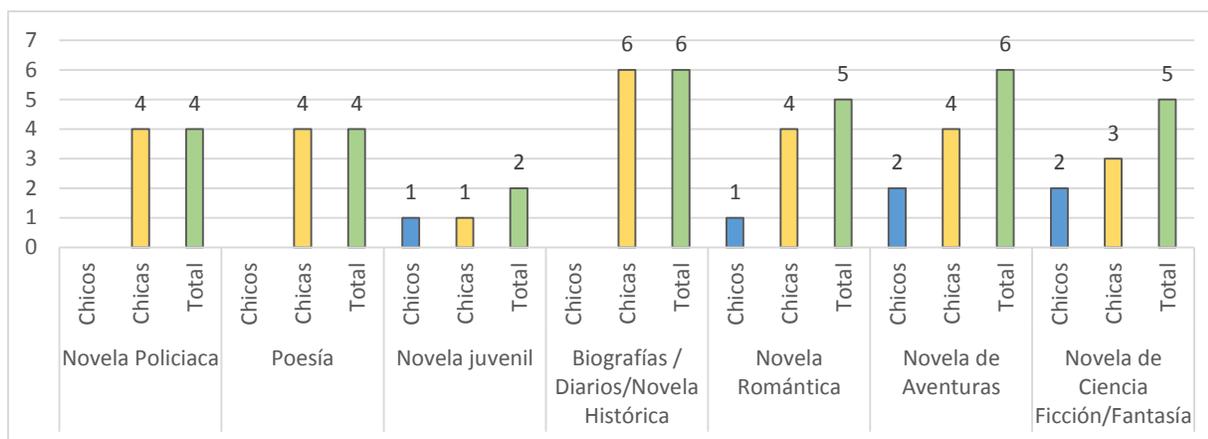


**Gráfico 10: ¿Cuándo prefieres leer? 2º de Bachillerato**

Como se muestra en el gráfico 10, la mayoría del grupo no tiene un momento o periodo determinado para leer, existiendo un total de 9 alumnos, 75%, que apunta que les es indiferente cuándo ponerse a leer. No obstante, es interesante ver que las alumnas se sitúan más indiferentes que los alumnos, que parecen preferir momentos más determinados. No obstante, estas diferencias, de nuevo, no son representativas debido al bajo número de alumnos en el grupo.

En el gráfico se reflejan las respuestas proporcionadas por los alumnos ante la quinta pregunta de la encuesta, la que se buscaba que los alumnos eligiesen los géneros que les resultaban atractivos de entre los siguientes: “Novela Policiaca”, “Poesía”, “Novela Juvenil”, “Biografía / Diarios / Novela Histórica”, “Novela Romántica”, “Novela de Aventuras” y “Novela de Ciencia Ficción / Fantasía”. En esta pregunta se podían elegir tantos géneros como se desease.

### 5. Señala cuáles de los siguientes géneros te gustan.

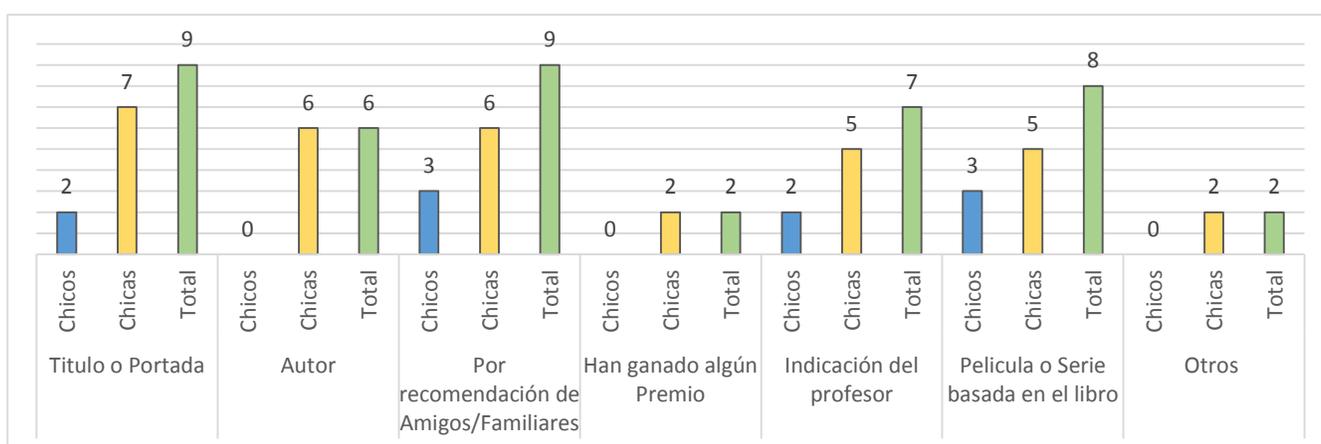


**Gráfico 11: Señala cuáles de los siguientes géneros te gustan. 2º de Bachillerato.**

Respecto a la preferencia de géneros dentro del grupo, se puede observar que hay una distribución bastante igualada entre los distintos géneros ofertados. Cabe a destacar que la Novela Juvenil es el género menos preferido por los alumnos de este grupo, habiéndolo elegido solo 2 de los 13 alumnos. Por otra parte, los géneros preferidos dentro del grupo son la Novela de Aventuras junto con las Biografías, Diarios o Novelas Históricas, ambos géneros fueron elegidos por 6 alumnos cada uno, lo que supone casi la mitad del grupo (6/13). Si además se tiene en cuenta que ningún género ha sido elegido por menos de 4/13 alumnos excepto la Novela Juvenil, se puede concluir que casi cualquier libro podría ser bienvenido dentro del aula, siempre y cuando sea un libro relativamente adulto y con una trama más bien elaborada.

Finalmente, en el gráfico 12 se muestran las elecciones de los alumnos ante la sexta pregunta de la encuesta, en la que debían seleccionar los criterios que siguen para elegir las obras que van a leer. Para garantizar que dichos criterios sean principales y no secundarios, se pidió a los alumnos que escogiesen un máximo de 4 motivos dentro de una lista que incluía “Titulo o Portada”, “Autor”, “Por recomendación de amigos o familiares”, “Porque han ganado algún premio”, “Por indicación del profesor”, “Porque he visto una película o serie basada en el libro” y “Otros”, a indicar que otras opciones.

## 6. ¿Cómo escoges lo libros que lees?



**Gráfico 12: ¿Cómo escoges los libros que lees?**

Finalmente, en lo relativo a los criterios de selección de libro, la mayoría del grupo manifiesta que elige los libros que lee a través de recomendaciones de su entorno más cercano y si tienen un título y/o portada que les resulte interesante o atractivo. Es interesante notar que también existe una predilección por los libros a partir de los cuales se han hecho adaptaciones cinematográficas. Este dato queda reflejado los tres chicos del grupo que eligieron la adaptación cinematográfica como criterio para la selección de un libro, pero, de nuevo, debido al bajo número de alumnos en el grupo, no se puede tomar estos datos como significativos.

### **3.3.1. Resultados cualitativos de la muestra de 2º de Bachillerato.**

Tras la obtención de los datos y su análisis, se puede concluir que en este grupo, por la relación entre horas dedicadas a lectura a la semana y número de libros leídos, junto al gusto que existe por la misma, los alumnos tienen una tendencia a leer libros con una extensión relativamente alta, ya que leen un número considerable de horas a la semana, pero el número de libros es menor de lo esperable, por lo que leen novelas con una trama más compleja y elaborada. Además, esta idea se corrobora con los comentarios vertidos por los alumnos durante mi estancia en prácticas sobre sus gustos por novelas y autores. Por lo tanto, nos encontramos ante un grupo que presenta claros indicios de tener una buena Competencia Literaria, ya que están acostumbrados a leer libros de una mayor complejidad lingüística y con tramas más elaboradas. Además, la edad de los alumnos y su nivel académico sugieren que han adquirido dichas capacidades tanto a nivel personal, mediante la lectura individual y por placer, como a nivel académico, ya que han tenido que leer diversas obras literarias durante los diferentes cursos académicos.

Junto a estos resultados cuantitativos, los resultados cualitativos ayudan a formar un perfil, de nuevo, más completo de los alumnos, justificando las razones por las que leen y también que objetivos buscan con su lectura. De entre los alumnos que han respondido a por qué les gusta leer, a parte del objetivo de buscar entretenimiento con el libro (3 estudiantes), en este grupo se puede encontrar un número destacable de alumnos (6 alumnos) que concibe la literatura como una fuente de conocimiento y de experiencia, como se muestra en los siguientes ejemplos:

“Me gusta leer porque es la única manera que tengo de vivir muchas vidas. Me encanta conocer historias y sociedades que nunca había sido capaz de imaginarme, y siempre se sacan lecciones de vida esenciales de los libros, y cada uno de ellos posee una filosofía única y digna de admirar.” Estudiante 1

“La literatura ha sido y es mi vía de escape. Además, creo que los libros te permiten seguir siendo un niño, es decir, te aportan cierto pensamiento crítico (el por qué y

por qué de los niños), algo de lo que carecen muchas personas. Destacar también, la capacidad de viajar a otros mundos y culturas sin moverte de tu cama.” Estudiante 2

“Porque quien lee, vive mil vidas a parte de la suya, ve otros mundos, y aprende cosas que no se enseñan en el instituto. Además, también me gusta simplemente por el placer de leer algo bien escrito, independientemente de la historia.” Estudiante 3

Por otra parte, una respuesta aportada por un alumno resulta bastante interesante a tener en cuenta a la hora de elegir el material a incluir en el aula, ya que explica que la imposición de materiales en el aula crea reticencia por parte de los alumnos:

“Me gusta leer cuando yo elijo el libro que me gusta leer, entonces disfruto de la lectura pero cuando me obligan a leer un determinado libro, me siento incómodo leyendo si no me gusta” Estudiante 4

Basándonos en este comentario se puede determinar que si los profesores presentan el material de lectura obligatorio mediante una encuesta previa en la que los alumnos pudieran manifestar sus preferencias, se garantizaría que los libros que se trabajen en el curso resulten más eficaces con este tipo de alumnado.

### **3.3.2. Perfil Lector del Alumnado de 2º de la Bachillerato y Sus Necesidades**

Si se juntan las perspectivas de estos alumnos, el libro que se ha de buscar a la hora de elaborar la propuesta ha de tener un componente cultural remarcable, que introduzca a los alumnos a una nueva cultura o a una nueva visión de una cultura que ya conocen y que así supla la necesidad de aprender y conocer a través de la lectura. Además se debe procurar que el texto sea entretenido para atender así a las necesidades de esos alumnos que buscan diversión o entretenimiento buscado por los alumnos mediante la lectura de los mismos y, en la medida de lo posible, hacer que los alumnos se sientan atraídos por el texto y no que se les está imponiendo. Por otra parte, la información obtenida mediante las preguntas de carácter cualitativo tiene una clara relación con la información obtenida en la

selección de géneros preferidos por los alumnos, ya que las Biografías, Novelas Históricas o de Aventuras suelen ser el tipo de textos que con más frecuencia muestran otras culturas o sociedades, en comparación con la novela Juvenil, que suele presentar historias de amor o misterio dentro de la sociedad en la que viven los estudiantes. De este modo, el texto que se proponga sería recomendable que se encontrase en alguno de estos campos. A su vez, dicho texto ha de proponer una visión de otra cultura que haga que los alumnos se sientan que aprenden sobre una nueva cultura y su sociedad.

### **3.4. Contenidos Curriculares**

Tras haber obtenido el perfil lector de los alumnos de los dos grupos, el siguiente paso de este estudio es determinar qué temas se tratan y qué objetivos se proponen para cada uno de los grupos en sus correspondientes niveles educativos dentro de la asignatura curricular de inglés.

#### **3.4.1. 1º de ESO**

El primer grupo de 1º de la ESO del IES Bernardino de Escalante ha trabajado en este curso 2014/2015 con el libro de texto *English Plus 1* (Wetz y Halliwell 2010) de la Editorial Oxford, compuesto de 9 Unidades. Durante mi estancia en prácticas, los alumnos de este grupo finalizaron la Unidad 5 “*The wild side*” y se trabajó toda la Unidad 6 “*In and out of school*”. Esta última unidad es la que se va a tomar como referente para el análisis del currículum para el presente trabajo.

En de la unidad “*In and out of school*”, los alumnos aprenden a hablar de su vida, sus rutinas tanto dentro como fuera del colegio/instituto y tipos de escuela: institutos, internados, escuelas en las que las normas las establecen los alumnos, etc. De este modo, se les proporciona vocabulario sobre la escuela, sus asignaturas, los horarios, etc. Dentro de los objetivos de producción de esta unidad, los alumnos han de poder hablar sobre su rutina diaria dentro del colegio, pedir permiso, aceptar

o rechazar invitaciones y poder escribir un email sobre su instituto. Dentro de los objetivos gramaticales, se busca que los alumnos aprendan a usar y diferenciar *can/can't* y *must/mustn't*, con valores de posibilidad, capacidad o incapacidad, obligación y prohibición.

Junto con esta información, otra de las apreciaciones que se hace del grupo a nivel académico, y de manera compartida con la tutora en prácticas en el centro, es que los alumnos de este grupo son relativamente infantiles, comparados con alumnos de otros años. Esta característica de los alumnos queda reflejada en el tipo de actividades que les gusta hacer y encuentran motivadoras: juegos, colorear imágenes, etc.

Por tanto, a la hora de seleccionar un texto literario a utilizar en del aula, una de las opciones más enriquecedoras para los alumnos ser que el texto vaya en consonancia con la unidad que se está trabajando es la selección de obras que se enmarquen dentro del colegio o que hablen sobre la vida en el mismo. Además, sería interesante que el libro que se escoja no busque unos lectores especialmente maduros, sino que tenga una audiencia joven y con una historia atractiva, para responder así a las características del grupo.

### **3.4.2. 2º de Bachillerato**

Durante el curso 2014/2015 los alumnos de 2º de Bachillerato del IES Bernardino de Escalante trabajaron con el libro de texto *Over To You 2* (Kelly y Bradfiel 2013), de la editorial Oxford. Durante mi estancia de prácticas el grupo finalizó la Unidad 5 “*Ethics*”, y se trabajó la Unidad 6 “*Food, glorious food*”. Esta unidad es la que se ha tomado en cuenta a la hora de desarrollar la propuesta didáctica.

Dentro de la Unidad “*Food, glorious food*”, los alumnos aprenden a hablar de la comida desde la perspectiva de la salud: comida sana/basura/rápida/ecológica, tipos de cocción/preparación de alimentos, obesidad, hábitos alimenticios, etc. En esta unidad, también se trata la comida desde una perspectiva cultural, y se

presentan diferentes ejemplos de comidas del mundo y se comenta cómo ha evolucionado el formato del desayuno inglés. En cuanto a los objetivos de la unidad, los alumnos han de poder debatir sobre fotos y escribir emails, formales e informales, todo ello en relación con la comida. Dentro de los objetivos gramaticales, se busca que los alumnos recuerden y manejen el *reported speech* o estilo indirecto.

Junto con esta información, otra de las características del grupo, a nivel académico y compartida con la tutora, es que con este grupo se intenta trabajar la destreza oral casi todos los días, debatiendo brevemente el contenido de un texto o audio o comentando alguna idea que surja en clase.

Por tanto, a la hora de seleccionar materiales que llevar al aula, sería interesante trabajar con textos literarios que tengan como base o que giren en torno a la comida y su relación con los personajes. De este modo, se podrán trabajar los diferentes aspectos vistos en la unidad "*Food, glorious food*" e implementar cualquier otro aspecto que resulte interesante. Del mismo modo, las actividades que se propongan han de dar pie al debate o a la participación oral, ya que es uno de los principales objetivos que se trabajan con el grupo.

### **3.5. Selección de Materiales Didácticos Atendiendo al Nivel Educativo**

En esta sección, se presentan los materiales que se han elegido para trabajar con cada grupo a partir de los datos obtenidos en las encuestas y tras el análisis de los contenidos curriculares, dependiendo de las necesidades y características de cada grupo, explicadas anteriormente.

#### **3.5.1. *Harry Potter (1º de ESO)***

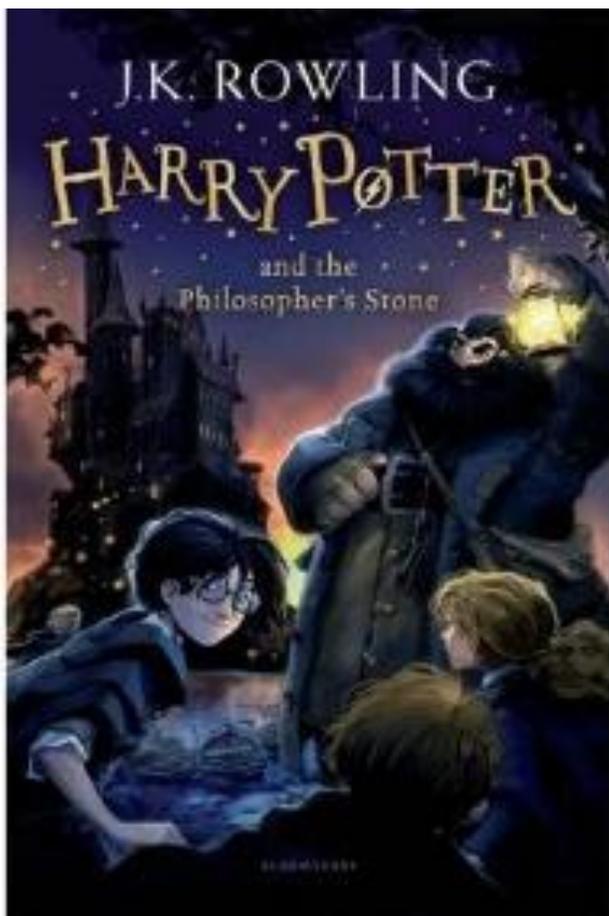
Según los datos obtenidos en la encuesta, el texto que se ha de buscar para los alumnos de 1º de ESO ha de tener un lenguaje sencillo, ya que su Competencia Literaria es posiblemente limitada como hemos contrastado por sus respuestas en la encuesta, junto con su conocimiento de la L2, que es limitado. A su vez, el libro o

texto que se elija ha de resultar interesante o entretenido para los alumnos, ya que su principal enfoque hacia la literatura es la de obtener diversión a partir de la lectura o entretenimiento.

En cuanto a las necesidades del currículum, como presentamos en el apartado anterior, convendría buscar textos que giren en torno a la escuela o cuya acción se enmarque dentro de ella, y cuyos lectores ideales u objetivos sean niños/adolescentes, para que los alumnos sientan más cercano el texto.

Por los motivos expuestos, los libros que se han decidido trabajar en relación con esta unidad son *Harry Potter and the Philosopher's Stone* (Rowling 1997) y *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban* (Rowling, *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban* 1999).

### 1. *Harry Potter and the Philosopher's Stone*



#### **Información Bibliográfica:**

**Título:** *Harry Potter and the Philosopher's Stone*

**Autor:** J.K. Rowling

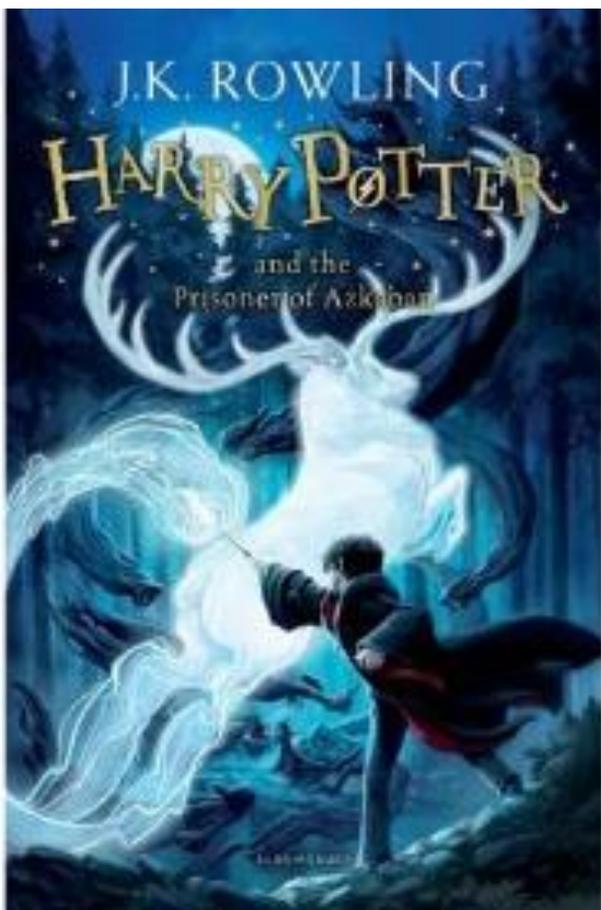
**Editorial:** Bloomsbury

**Publicación:** 1997

**Imagen 1:** Portada de *Harry Potter and the Philosopher's Stone*

En la primera novela de la saga Harry Potter, *Harry Potter and the Philosopher's Stone*, el protagonista Harry conoce su condición de mago y se sumerge por primera vez en la comunidad mágica. A lo largo de la novela, Harry se familiarizará con el mundo de la magia, conocerá a sus mejores amigos Ron y Hermione, aprenderá a usar sus poderes mágicos en Hogwarts y se enfrentará al asesino de sus padres, el mago oscuro Lord Voldemort.

## 2. *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*



**Imagen 2:** Portada de *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*

### **Información Bibliográfica:**

**Título:** *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*

**Autor:** J.K. Rowling

**Editorial:** Bloomsbury

**Publicación:** 1999

En esta novela, *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*, tercera parte de la saga Harry Potter, Harry vuelve a Hogwarts en su tercer año de colegio, donde empieza a madurar como estudiante, decidiendo qué asignaturas quiere cursar, a la vez que intenta evitar al asesino que mató al mejor amigo de sus padres y que ha escapado de Azkaban, la cárcel para magos más segura del mundo.

Conjuntamente, la saga de Harry Potter supone una de las series literarias más conocidas e influyentes de finales del S. XX, y comienzos del S. XXI debido a la posterior creación de sus versiones cinematográficas que hicieron de la saga un *best-seller*.

Con estas dos novelas sin adaptar, en primer lugar, se satisface la elección de un texto que tenga cierto interés para los alumnos, ya que presenta una trama entretenida y amena que hará que los alumnos se sientan atraídos por lo que se les está presentando. Por otra parte, dada la fama de los libros y películas de esta saga, muchos de los alumnos ya están familiarizados tanto con el personaje como con sus historias, por lo que tienen un conocimiento previo que ayudará a la comprensión de los textos que se les proponga en clase.

En lo relativo a las necesidades del currículum, se puede observar que la trama se enmarca dentro de una escuela de magia. Si bien a primera vista esto puede resultar extraño, ya que no representa una escuela “real”, en muchos sentidos el sistema que se presenta dentro de la novela es muy similar al que tienen los alumnos: una serie de asignaturas impartidas por unos profesores dentro de un horario establecido y con unas normas. Además, al ser una escuela-internado inglés, las novelas nos facilitan dibujar paralelismos entre el sistema que se presenta dentro del texto y el sistema de internado que se ha visto en el aula, pudiendo así comparar ambos. Sin embargo, aunque las asignaturas que se imparten en la escuela de magia no tienen muchas similitudes con las que se estudian en un instituto, esto nos facilita ver si los alumnos entienden de por sí qué es lo que se trabaja en cada asignatura y así, posteriormente buscar similitudes con las asignaturas que ellos cursan.

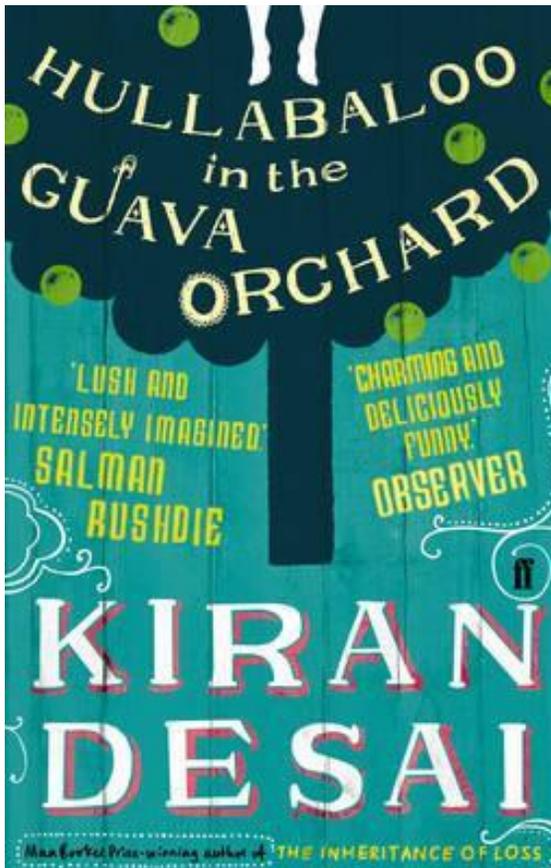
### **3.5.2. *Hullabaloo in the Guava Orchard (2º de Bachillerato)***

Según los datos obtenidos en la encuesta, el texto sin adaptar que se propone para los alumnos de 2º de Bachillerato será un texto en el que se encuentren usos de Lenguaje Literario y de simbología literaria, ya que es un grupo acostumbrado a leer y, además, presenta alumnos con cualidades suficientes para la comprensión de los códigos literarios. En cuanto al tipo de texto a buscar, cabe destacar el interés que presentan los alumnos por el componente cultural de los textos, por lo que es interesante buscar una novela que refleje una cultura diferente a la suya.

En lo referente al currículum, sería interesante encontrar libros o textos que giren en torno a la comida o que muestren las costumbres culinarias de un entorno. Además, sería interesante que estos textos fuesen ricos en vocabulario relacionado con dichos términos y, posiblemente, existiendo alguna relación con el vocabulario desarrollado en el aula.

Por estos motivos, la novela sin adaptar, pero ajustada al perfil del alumno descrito en el apartado anterior, elegida para trabajar con este grupo es *Hullabaloo in the Guava Orchard* (Desai 1998).

## 1. *Hullabaloo in the Guava Orchard*



**Imagen 3:** Portada de *Hullabaloo in the Guava Orchard*

### **Información Bibliográfica:**

**Título:** *Hullabaloo in the Guava Orchard*

**Autor:** Kiran Desai

**Editorial:** Faber & Faber

**Publicación:** 1997

Esta novela cuenta la historia de Sampath, un joven que vive en Shahkot, una ciudad India y del que se esperan cosas grandes desde su nacimiento. Sampath crece en un entorno marcado por el carácter europeo de su padre, un indio que intenta comportarse como los colonos británicos, y su madre, una mujer obsesionada con la comida y marcada por el fuerte carácter espiritual de la India.

Por otra parte, la autora, Kiran Desai, hija de la escritora india Anita Desai, destaca por haber sido galardonada con el premio *Man Booker Prize* por su novela *The Inheritance of Loss* (2006), que la situó como uno de los principales referentes dentro de la Literatura India escrita en Lengua Inglesa en el panorama global.

La elección de esta novela se justifica, en primer lugar, porque satisface plenamente la necesidad de encontrar un texto con un componente cultural interesante o dominante, tal y como muestra la encuesta realizada. *Hullabaloo in the Guava Orchard* presenta, dentro de la familia de Sampath, un microcosmos representativo de la sociedad india de finales del S. XX que atrapa al lector que busca conocer otras culturas a través de la lectura. Además, esta novela intenta reflejar las identidades indias de forma satírica, por lo que se aproxima mejor a aquellos alumnos que buscan entretenimiento a la hora de leer, por lo que posiblemente, satisfaga a todos los alumnos del grupo.

En cuanto a las necesidades del currículum, los pasajes de la novela que se centran en Kulfi, la madre de Sampath, muestran de un modo u otro la obsesión que muestra este personaje por la comida, desde el hambre que marca su embarazo hasta la fase en la que se inventa recetas con ingredientes inimaginables: flores, raíces, animales nunca antes comidos, etc. De este modo, dichos pasajes cubren las necesidades de un texto que cubra el vocabulario relacionado con la comida, incluyendo diferentes tipos de comida que se encuentran en India, pero también ingredientes, formas de cocinar o utensilios de cocina. Además, si se desea, se pueden trabajar conjuntamente los conceptos comida y cultura, haciendo a estos pasajes más completos e interesantes.

### **3.6. Enfoques Metodológicos de Uso de la Literatura en el Aula en los que se fundamenta la propuesta**

En esta sección se expondrán los enfoques metodológicos para el integración de la Literatura en Lengua Inglesa sin Adaptar en del aula de Inglés que se han elegido tratar con cada uno de los grupos.

### **3.6.1. 1º de ESO**

Con el grupo de 1º de la ESO se va a buscar la mezcla de dos enfoques, *Reader-Response* y *Language-Based Approach*, ya que los principios de ambos enfoques son los más útiles a la hora de trabajar los textos con este grupo. El primer enfoque que se ha elegido para este grupo es el *Reader-Response Approach* o Enfoque de la Respuesta del Lector, según el modelo propuesto por Van (2009). El principal objetivo que se persigue al implementar este enfoque literario a la hora de seleccionar los fragmentos de texto o de preparar las actividades es que el conocimiento previo que tienen los alumnos sobre la obra, dada su fama, y sobre la magia en general, les puede ayudar a comprender mejor el texto.

El segundo enfoque se va a seguir a la hora de crear las actividades para este grupo es el *Language-Based Approach* o Enfoque Basado en el Lenguaje según el modelo propuesto por Lazar (1993) y Van (2009). Siguiendo este modelo, se trabajará con los textos haciendo hincapié en el vocabulario o estructuras similares a las trabajadas en clase, haciendo que el texto y sus actividades sirvan como base para reforzar el conocimiento obtenido durante la lección y así consiguiendo que afiancen los términos clave de la Unidad 6.

### **3.6.2. 2º de Bachillerato**

En lo relativo a los enfoques que se van a seguir a la hora de trabajar con *Hullabaloo in the Guava Orchard* (1998), se va a buscar, también, una mezcla de enfoques ya que el texto presenta múltiples aspectos dignos de ser tratados en el aula, por lo que deberían de ser tenidos en cuenta.

En primer lugar, uno de los enfoques que se usarán para trabajar con esta novela es el *Language Based Approach*. La utilización de este enfoque principalmente radica en la riqueza léxica que existe en el texto, por lo que se realizarán actividades que busquen la reflexión y el trabajo con dicho léxico, de

forma que se refuerce el vocabulario ya aprendido en la unidad, pero también que se proporcione vocabulario nuevo mediante la lectura de textos y sus pertinentes actividades.

El segundo enfoque que se busca trabajar con la lectura de esta novela es parte del enfoque propuesto por Lazar *Literature as Content*, Literatura como Contenido y el Modelo Cultural de Carter y Long (1991). A la hora de trabajar con el texto, se intentará que los alumnos se familiaricen con la cultura de India presente en el texto mediante la representación de su sociedad y costumbres, pero también mediante la representación de sus personajes principales como arquetipos de la sociedad India. Con esto, se busca que los alumnos satisfagan sus ansias de conocer nuevas culturas mediante la lectura desde una perspectiva formal y enriquecedora, justificando los porqués de los elementos que encontrarán en el texto.

Finalmente, el tercer enfoque que se va a usar con este grupo es una mezcla de los principios sobre estudio de la Literatura del enfoque *Literature as Content* de Lazar y del enfoque *Stylistics* propuesto por Van (2009). Con este modelo se busca que los alumnos se familiaricen con las convenciones literarias del texto a la vez que aprendan a apreciar e identificar la riqueza y belleza del lenguaje literario en lengua inglesa.

Por otra parte, a continuación se presenta la fundamentación metodológica de enseñanza de idiomas que se va a usar para trabajar los aspectos lingüísticos de esta propuesta.

En primer lugar, las actividades propuestas buscarán estimular la comunicación e interacción entre los alumnos siguiendo las postuladas del modelo Comunicativo, que busca que el aprendizaje de idiomas se produzca a través de actividades lo más similares posibles a la comunicación real entre hablantes de inglés (Tejada, Pérez y Luque 2005). De este modo, se proporcionará a los alumnos

las herramientas necesarias para que puedan comunicarse entre ellos en la L2 e intercambien información o ideas.

En segundo lugar, otro de los modelos que se siguen en el desarrollo de las actividades es el *Task-Based Language Learning* o Aprendizaje de Idiomas Basado en Tareas. Según este modelo, las actividades o tareas que se plantean a los alumnos se presenta un problema a resolver utilizando el idioma como vía de comunicación. De este modo, no el aprendizaje no se centra en el resultado final obtenido, sino en el cómo se obtiene (Tejada, Pérez y Luque 2005). Con esto se busca que las actividades que se les presenten en clase sirvan para reflejar los posibles usos y utilidades del inglés fuera del aula, a la vez que como experiencia de aprendizaje de idioma.

#### **4. Propuesta Didáctica**

Tras el análisis y la consecuente selección de materiales didácticas, en este apartado se presenta la propuesta didáctica que se ha elaborado para 1º de ESO y 2º de Bachillerato.

En ambos grupos se ha optado por plantear una sesión de 55 minutos en la que se trabajen los contenidos pertinentes. Esta decisión se basa en las limitaciones horarias que presenta la actual organización de la asignatura de inglés como Lengua Extranjera y la distribución horaria del currículum.

En ambas propuestas se puede encontrar, previa a la presentación de las actividades y textos, se presenta una tabla de contenidos en la que se explica de forma resumida la programación y división de la sesión, los objetivos que se buscan, las destrezas que se trabajan y los soportes necesarios para su correcta implementación.

A su vez, para ambas propuestas se plantea una estructura de *Pre-reading*, *Reading* y *Post-Reading*, en la cual se divide la sesión y marca el tipo de ejercicios

que se van a desarrollar en cada apartado. En ambos casos, el *Pre-reading* se caracteriza por familiarizar a los alumnos con el texto que se va a trabajar, el *Reading* se centra en la propia lectura y el posterior desarrollo de los fragmentos seleccionados de las distintas obras y el *Post-Reading* se caracteriza por la realización de una tarea derivada de los temas trabajados en el texto.

En la propuesta Didáctica para 1º de ESO cabe a destacar la existencia de un ejercicio de refuerzo, como deberes a realizar en casa o en el caso de que las actividades se terminen antes de lo esperado. La idea de este ejercicio surge a partir del sistema de trabajo que se sigue con este grupo de 1º de la ESO, a los que se les suele pedir algo de trabajo en casa después de cada sesión.

La propuesta Didáctica para 2º de Bachillerato se puede encontrar en el Anexo III. En esta propuesta cabe a destacar que los alumnos han de buscar información de carácter general sobre India antes de la sesión, para así poder acceder al texto que se va a trabajar con cierto conocimiento previo y conseguir que el tiempo empleado en el aula a ese aspecto no sea tan extenso.

## 4.1. Propuesta Didáctica para 1º de Eso: *Harry Potter*

En esta sección se presenta una tabla que recoge la programación de la sesión dedicada a diferentes fragmentos de las obras *Harry Potter and the Philosopher's Stone* y *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*. En esta tabla, se detalla la división de la sesión, las actividades que se van a llevar a cabo y los diferentes aspectos que se van a tratar dentro de la misma.

### Programación de la Sesión

Etapa	Pre-Reading	Reading	Post-Reading
Tiempo	10 min	25 min	20 min
Secuenciación	<p>1. <i>Brainstorm</i> sobre lo que los alumnos conocen y recuerdan sobre la saga Harry Potter y la escuela de magia Hogwarts.</p> <p>2. Proyección del tráiler de la primera película, <i>Harry Potter and the Philosopher's Stone</i> (2001).</p>	<p>1. Lectura de las descripciones de las diferentes asignaturas presentes en Hogwarts y relación con imágenes.</p> <p>2. Actividades de vocabulario nuevo y refuerzo del visto.</p> <p>3. Redacción extra, si sobra tiempo, o como tarea para casa.</p>	<p>1. Actividad sobre los horarios en Hogwarts en la que tienen que averiguar con qué grupos van a compartir asignaturas y decidir las optativas que van a escoger.</p>

<b>Objetivos</b>		<p>1. <u>Activar conocimiento</u> previo sobre las novelas y el mundo de Harry Potter.</p> <p>2. <u>Crear interés</u> por el material con el que se va a trabajar.</p>	<p>1. <u>Leer fragmentos de texto originales</u> de las novelas de Harry Potter y trabajar con ellos.</p> <p>2. <u>Relacionar</u> dicho contenido con el contenido trabajado durante la Unidad.</p>	<p>1. <u>Crear diálogo</u> entre los alumnos como fuente de obtención de información.</p> <p>2. <u>Tomar decisiones académicas</u> en L2.</p>
<b>Aspectos Lingüísticos</b>	<b>Vocabulario</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• School subjects: Science, Biology, P.E....</li> <li>• Hogwarts Subjects: Potions, Herbology, ...</li> <li>• Compulsory Classes / Elective Classes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• When do you have...?</li> <li>• What time do you have...?</li> <li>• What do have on (Mondays) at (10:30)?</li> </ul>
	<b>Fonética</b>	<i>/ns/ or /nz/ (potions, defense, against, runes)</i>		
	<b>Funciones Lingüísticas</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción de asignaturas y justificación de ideas: Herbology is similar to Biology because...</li> <li>• Pasado Simple</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura de la Interrogativa en Inglés: Wh-Q + Aux + Sujeto</li> </ul>
<b>Competencia Cultural</b>		Presentación del Sistema Educativo Inglés y su horario a través de la estructura presente en la Escuela de Magia de Harry Potter, Hogwarts.		
<b>Destrezas</b>		<b>Speaking Interacting Listening</b>	<b>Reading Speaking Interacting Writing</b>	<b>Interacting</b>
<b>Soportes</b>		Proyecto y Sistema de Audio	Hoja de trabajo, Proyector	Horarios Impresos

## Ejercicios de Desarrollo

1. El primer ejercicio que se recoge en esta propuesta busca familiarizar a los alumnos con la terminología propia de las asignaturas de Hogwarts, Escuela de Magia donde estudia Harry Potter. Con esta actividad se busca que los alumnos utilicen el texto de una forma amena, intentando que la lectura no sea pesada y resulte fluida. La utilización de imágenes de apoyo en este ejercicio busca, principalmente, que los alumnos tengan un apoyo visual con el que guiar su lectura, facilitándoles así tanto la creación de imágenes mentales como la comprensión de los textos.
2. El segundo ejercicio de esta propuesta busca que los alumnos relacionen las asignaturas de Hogwarts con las suyas propias, haciendo que así los alumnos repasen el vocabulario sobre la escuela aprendido durante la unidad, a la vez que repasan el vocabulario nuevo que están aprendiendo durante la sesión. Además, si se intentan justificar dichas similitudes, también surgen nuevas oportunidades de incluir vocabulario más específico, como, por ejemplo, el referente al tipo de actividades que se realizan en cada asignatura.
3. El tercer ejercicio busca, principalmente, que los alumnos reflexionen de nuevo sobre las actividades que se llevan a cabo en cada asignatura de Hogwarts y activen el nuevo vocabulario que han aprendido durante la sesión. Además, con este ejercicio se busca que desarrollen su capacidad de justificación de argumentos en Lengua Extranjera.
4. Por último, el cuarto ejercicio corresponde a la tarea o Task, la cual se basa en que diferentes alumnos descubran quienes serían sus compañeros de clase durante un curso en Hogwarts, mediante la comparación de horarios. Con este ejercicio se pretende, principalmente, que los alumnos interactúen entre sí de manera oral y que aprendan como funciona el horario inglés, a la vez que aprenden cómo comparar horarios en una Lengua Extranjera, lo que les puede servir para futuras estancias académicas en el extranjero.



## HOGWARTS' SUBJECTS DESCRIPTIONS

1. Read the following subject descriptions and then match them with the subject names in the box and identify the pictures from the different classes included in the Harry Potter films.

Defense Against the Dark Arts	Potions	Divination	Charms
Transfiguration	Study of Ancient Runes	Herbology	
Care of Magical Creatures	Astronomy	History of Magic	

1. “In \_\_\_\_\_, they had to study the night skies through their telescopes every Wednesday at midnight and learn the names of different stars and the movements of the planets. “
2. “Three times a week they went out to the greenhouses behind the castle to study - \_\_\_\_\_, with a dumpy little witch called Professor Sprout, where they learned how to take care of all the strange plants and fungi, and found out what they were used for.”
3. “\_\_\_\_\_, which was the only class taught by a ghost. Professor Binns droned on and on while they scribbled down names and dates.”
4. “Professor Flitwick, the \_\_\_\_\_ teacher, was a tiny little wizard who had to stand on a pile of books to see over his desk. At the start of their first class he took the roll call, and when he reached Harry’s name he gave an excited squeak and toppled out of sight.”
5. “Professor McGonagall was again different. “\_\_\_\_\_ is some of the most complex and dangerous magic you will learn at Hogwarts”. After taking a lot of complicated notes, they were each given a match and started trying to turn it into a needle.”

6. “The class everyone had really been looking forward to was \_\_\_\_\_. The classroom smelled strongly of garlic, which everyone said was to ward off a vampire Professor Quirrell met in Romania and was afraid would be coming back to get him one of these days.”
7. In \_\_\_\_\_, Professor Snape put them all into pairs and set them to mixing up a simple antidote to cure boils. He swept around in his long black cloak, watching them weigh dried nettles and crush snake fangs, criticizing almost everyone except Malfoy, whom he seemed to like.

### ELECTIVE CLASSES

8. “‘Welcome to \_\_\_\_\_,’ said Professor Trelawney. ‘Many witches and wizards, talented though they are in the area of loud bangs and smells and sudden disappearings, are yet unable to penetrate the veiled mysteries of the future.’”
9. In \_\_\_\_\_, students learn about different magical creatures, such as unicorns, hippogriffs and thestrals. Students also learn how to take care of these various creatures, including their feeding and breeding.
10. In \_\_\_\_\_ students learn about the daily lives of muggles, including how they use electricity and how they live without magic.
11. \_\_\_\_\_ is a subject which teaches students the meaning of the old magical runes.

**2. How are these subjects similar to yours?**

### Homework

**Writing. What would your favorite subject at Hogwarts be? Why?**

## Subject Pictures



## Timetables Task

Next year, you are going to participate on a student exchange program with Hogwarts School of Witchcraft and Wizardry! Your task is to find out who you are going to study with in each subject next year. In order to do so, you will have to follow these instructions:

1. In Hogwarts, students are not divided into classes, but into houses. You will have to pick a ball in a sack. Each ball represents a Hogwarts house: Gryffindor, Slytherin, Ravenclaw and Hufflepuff.
2. Each house has its own timetable, so you have to make sure to group into houses and check your timetables together.
3. Once you check your timetables with your Housemates, you can check your timetables with other houses. You will have to write down which house you share a class with. E.g.: Gryffindor and Hufflepuff go together to History of Magic, Mondays from 2:00 to 2:45.
4. You have to find, at least, 6 class matches, 2 matches with each different house.
5. You will finally have to choose two elective classes, which all houses are going to share. You have to think why you choose such subject and check if your friends choose it as well.
6. Have fun!

<b>Gryffindor</b>	<b>Monday</b>	<b>Tuesday</b>	<b>Wednesday</b>	<b>Thursday</b>	<b>Friday</b>
<b>9:00 - 9:45</b>	Arithmancy	History of Magic	Divination	Herbology	Care of Magical Creatures
<b>9:45 - 10:30</b>					
<b>10:30 - 10:45</b>	<b>BREAK</b>				
<b>10:45 - 11:30</b>	Divination	Muggle Studies	Arithmancy	Care of Magical Creatures	Muggle Studies
<b>11:30 - 12:15</b>	Charms	Ancient Runes	Games	Muggle Studies	Spare
<b>12:15 - 13:00</b>				Ancient Runes	
<b>13:00 - 14:00</b>	<b>LUNCH</b>				
<b>14:00 - 14:45</b>	History of Magic	Defense Against the Dark Arts	Transfiguration	Charms	Potions
<b>14:45 - 15:30</b>	Herbology				
<b>15:30 - 16:15</b>	Potions	Transfiguration	Charms	Spare	Defense Against the Dark Arts
<b>16:15 - 18:15</b>	<b>DINNER</b>				

<b>Hufflepuff</b>	<b>Monday</b>	<b>Tuesday</b>	<b>Wednesday</b>	<b>Thursday</b>	<b>Friday</b>
<b>9:00 - 9:45</b>	Arithmancy	History of Magic	Divination	Herbology	Care of Magical Creatures
<b>9:45 - 10:30</b>					
<b>10:30 - 10:45</b>	<b>BREAK</b>				
<b>10:45 - 11:30</b>	Divination	Muggle Studies	Arithmancy	Care of Magical Creatures	Muggle Studies
<b>11:30 - 12:15</b>	Games	Ancient Runes	Spare	Muggle Studies	Spare
<b>12:15 - 13:00</b>				Ancient Runes	
<b>13:00 - 14:00</b>	<b>LUNCH</b>				
<b>14:00 - 14:45</b>	History of Magic	Potions	Charms	Transfiguration	Defense Against the Dark Arts
<b>14:45 - 15:30</b>	Herbology				
<b>15:30 - 16:15</b>	Defense Against the Dark Arts	Charms	Transfiguration	Spare	Potions
<b>16:15 - 18:15</b>	<b>DINNER</b>				

<b>Ravenclaw</b>	<b>Monday</b>	<b>Tuesday</b>	<b>Wednesday</b>	<b>Thursday</b>	<b>Friday</b>
<b>9:00 - 9:45</b>	Arithmancy	Herbology	Divination	History of Magic	Care of Magical Creatures
<b>9:45 - 10:30</b>					
<b>10:30 - 10:45</b>	<b>BREAK</b>				
<b>10:45 - 11:30</b>	Divination	Muggle Studies	Arithmancy	Care of Magical Creatures	Muggle Studies
<b>11:30 - 12:15</b>	Games	Ancient Runes	Spare	Muggle Studies	Spare
<b>12:15 - 13:00</b>				Ancient Runes	
<b>13:00 - 14:00</b>	<b>LUNCH</b>				
<b>14:00 - 14:45</b>	Herbology	Potions	Transfiguration	Charms	Defense Against the Dark Arts
<b>14:45 - 15:30</b>	History of Magic				
<b>15:30 - 16:15</b>	Defense Against the Dark Arts	Transfiguration	Charms	Spare	Potions
<b>16:15 - 18:15</b>	<b>DINNER</b>				

<b>Slytherin</b>	<b>Monday</b>	<b>Tuesday</b>	<b>Wednesday</b>	<b>Thursday</b>	<b>Friday</b>
<b>9:00 - 9:45</b>	Arithmancy	Herbology	Divination	History of Magic	Care of Magical Creatures
<b>9:45 - 10:30</b>					
<b>10:30 - 10:45</b>	<b>BREAK</b>				
<b>10:45 - 11:30</b>	Divination	Muggle Studies	Arithmancy	Care of Magical Creatures	Muggle Studies
<b>11:30 - 12:15</b>	Spare	Ancient Runes	Games	Muggle Studies	Spare
<b>12:15 - 13:00</b>				Ancient Runes	
<b>13:00 - 14:00</b>	<b>LUNCH</b>				
<b>14:00 - 14:45</b>	Herbology	Defense Against the Dark Arts	Charms	Transfiguration	Potions
<b>14:45 - 15:30</b>	History of Magic				
<b>15:30 - 16:15</b>	Potions	Charms	Transfiguration	Spare	Defense Against the Dark Arts
<b>16:15 - 18:15</b>	<b>DINNER</b>				

## 4.2. Propuesta Didáctica para 2º de Bachillerato: *Hullabaloo in the Guava Orchard*

En esta sección se incluye una tabla que recoge la programación didáctica de la sesión, en la cual se va a trabajar con un fragmento de *Hullabaloo in the Guava Orchard*. En esta tabla se refleja las diferentes partes en las que se divide la sesión, así como las actividades a realizar, aspectos a tratar y objetivos que se persiguen.

### Programación de la Sesión

Etapa	Pre-Reading	Reading	Post-Reading
Tiempo	10 min	25 min	20 min
Secuenciación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. En la sesión de clase anterior, se ha de pedir a los alumnos que busquen información sobre la India, sus costumbres, su historia, etc.</li> <li>2. Al comenzar esta sesión, se compartirá dicha información y se proveerán los aspectos culturales necesarios para la comprensión del texto que no se hayan comentado. Se recomienda utilizar soporte visual para mostrar imágenes sobre el país, etc.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lectura del fragmento de <i>Hullabaloo in the Guava Orchard</i>.</li> <li>2. Actividades de vocabulario y discusión literaria.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Creación de un artículo de periódico o revista sobre la historia narrada en el fragmento de texto.</li> </ol>
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>Activar conocimiento previo.</u></li> <li>2. <u>Crear conocimiento</u> sobre el contexto cultural de India, en el cual se enmarca el texto a leer.</li> <li>3. <u>Crear interés</u> sobre la obra.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>Leer el texto original</u> el texto original en L2.</li> <li>2. <u>Relacionar el contenido</u> de la Unidad con la propuesta en el texto.</li> <li>3. <u>Familiarizar</u> a los alumnos con las <u>convenciones literarias</u> de la Literatura en Lengua Inglesa.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>Integrar la historia</u> con el conocimiento y los objetivos lingüísticos del tema.</li> <li>2. <u>Fomentar usos creativos y reales</u> del inglés.</li> </ol>

		4. <u>Fomentar el debate</u> en Lengua Inglesa dentro del aula.	
Aspectos Lingüísticos	Vocabulario	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Food, Meals, and Ingredients: Onions, fish, spices...</li> <li>• Foreign food and dishes: snake gourd, fenugreek...</li> <li>• Semantic field of food: cooking, dishes...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Headline, paragraph, interview...</li> </ul>
	Fonética	Suprasegmental features; Reading intonation in English: pitch rising.	
	Funciones Lingüísticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Justificación de argumentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Reported Speech</i></li> <li>• Lenguaje periodístico</li> </ul>
Competencia Cultural	<p>Introducción a la cultura de India a través de su gastronomía y de los personajes que se presentan como arquetipos de las múltiples culturas presentes dentro de la sociedad India.</p> <p>Relación entre Historia Colonial India y presente Postcolonial/Postglobal Indio.</p>		
Destrezas	Speaking Interacting	Reading Speaking Interacting Writing	Writing
Soportes	Proyector	Hoja de trabajo y Tarjetas de Matching Game	Proyector u Hoja de Trabajo

## Ejercicios de Desarrollo

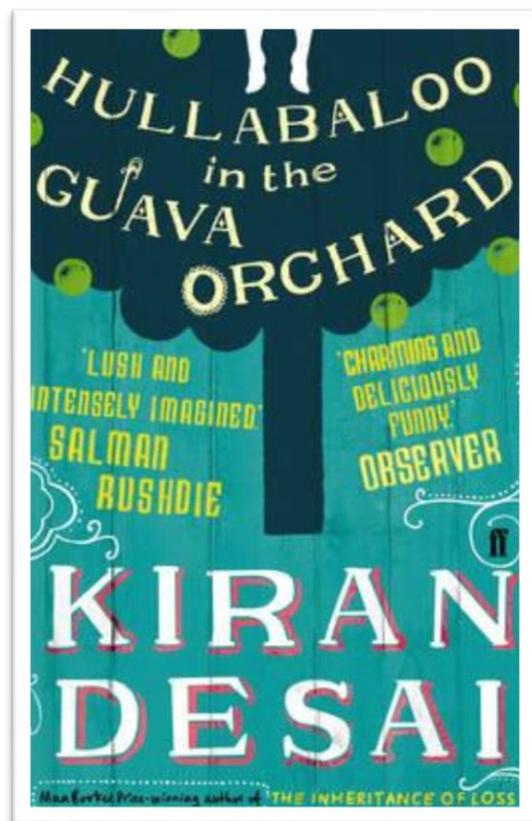
1. El primer ejercicio de la propuesta se basa en la lectura del fragmento de texto presentado, que preferiblemente será leído en voz alta por los alumnos del grupo.
2. El segundo ejercicio que se incluye en la propuesta busca activar el léxico culinario que los alumnos tienen, tanto de la unidad con la que han trabajado como de otras posibles fuentes (internet, películas, etc.). Con este ejercicio se busca que los alumnos desarrollen su sensibilidad a las relaciones semánticas del inglés mediante el estudio de los campos semánticos presente en el texto.
3. El tercer ejercicio de la propuesta se enfoca principalmente en la interacción de los alumnos, los cuales tienen que decidir si las definiciones de comida que les leen sus compañeros se corresponden con las imágenes que se les ha proporcionado. Con este ejercicio se busca, en primer lugar, mejorar la competencia de interacción oral, a la vez que se implementa el uso del nuevo léxico gastronómico incluido en el fragmento de texto.
4. Con el cuarto ejercicio de la presente propuesta se busca estimular la competencia literaria de los alumnos, haciendo que estos reflexionen sobre los usos del lenguaje presentes en el texto y sobre aspectos tales como el realismo mágico presente en el fragmento. Además, este ejercicio se ha de realizar de manera oral, con lo que se estimula el debate y la interacción entre alumnos, fomentando un uso ordenado y rico del inglés.
5. El último ejercicio es el correspondiente a la tarea o *task*. Con este ejercicio se busca que los alumnos sean capaces de utilizar el lenguaje para realizar una tarea específica en L2, en este caso, redactar un breve artículo periodístico. El principal objetivo de esta actividad es que los alumnos se familiaricen con el lenguaje formal escrito de una forma amena y creativa.

1. **Read the following excerpt from *Hullabaloo in the Guava Orchard* and then, do the following activities:**

“Kulfi, in these months, was so enormously large, she seemed to be claiming all the earth’s energy for herself, sapping it dry, leaving it withered, shrivelled and yellow. People stopped short in amazement as she walked down the street. How big she was! [...]

‘What do you expect?’ asked Ammaji, her mother-in-law, making excuses when curious neighbours asked about Kulfi’s state of mind. ‘What do you expect from a woman with a baby in her belly like a little fish?’

But Kulfi was not thinking of the baby in her belly like a little fish. She was thinking of **fish** themselves. Of fish in many forms. Of fish big enough and good enough to feed the hunger that had overtaken her in the past months like a wave. She thought of fish **curries** and fish **kebabs**. Of **pomfret**, **bekti**, **ruhi**. Of shoals of **whiskered shrimp**. Of chewy **mussels**. She thought of food abundant in all its many incarnations. Of **fenugreek** and **camel milk**, **yam** and **corn**. **Mangoes** and **coconuts** and **custard apples**. **Mushrooms** sprouting like umbrellas in the monsoon season. **Nuts**, wrinkled in their shells, brown-skinned, milky-fleshed



In Kulfi’s stomach Sampath was at first quiet, as if he weren’t there at all. Then, as if excited, he grew bolder and more full of life, until he kicked and turned and even leapt. Kulfi paced up and down, up and down, with her hands upon

her belly and thought she might soon begin to scream, and that, whether she wanted to or not, she might continue to scream all the way up until the birth and maybe even after. Her stomach grew larger, her dreams of eating more extravagant. The house seemed to shrink. All about her the summer stretched white-hot into an infinite distance. Finally, in desperation for another landscape, she found a box of old crayons in the back of a cupboard and, with a feeling bordering on hysteria, she began to draw on the dirty, stained walls of the house. [...] She drew a pond, dark but leaping with colourful fish. A field of bright **pineapples** and pale, dangling **snake-gourd**. Big lumbering **jackfruit** in a jackfruit tree and a scratching bunch of **chickens**. As her husband and mother-in-law retreated in horror, not daring to upset her or the baby still inside her, she drew a parade of cooks beheading **goats**. Others running to a marketplace overflowing with things to bargain over. Some standing over steaming pots with ladles or pounding whole **spices** on a grinding stone. [...] She began to draw fruit she did not know; spices yet to be discovered in hidden pods or sequestered in the heart of unknown flowers. She drew dishes that she had never eaten: a **black buck** suspended over a fire with a row of ingredients destined to transform it into magnificence; a **peacock** cavorting among cloves of **garlic**; a **boar** entangled in a jungle of **papaya** trees. **Onions** grew large beneath her feet; creepers burst from the floorboards; fish swam beneath the doors”

*Hullabaloo in the Guava Orchard* (1998)

Kiran Desai

**2. Read the excerpt again and underline all the words you know or that sound related to food in the text. You can work in pairs or small groups.**

**3. Try yourself at the Matching Game about food:**

- a. Each one of you will be given a definition and a picture.
- b. You will have to ask other students to read you their definitions and you will have to choose the definition that best matches your picture.
- c. Once you have decided the definition that best matches your picture, you can either exchange the definition you have for the one you need with the other person, or write such definition in case that more than one student thinks that such definition matches their picture.
- d. Matching pairs will be checked after ten minutes or after everybody has found their matching pair.

Definitions have been extracted from the online Oxford Dictionary <http://www.oxforddictionaries.com/> and the Illustrated Guide to Indian Fish by LookLearnCook.com <http://www.looklearncook.com/#!/fish/c1b23>

**4. Understanding the text:**

- a. Is there anything in the text that looks or sounds special to you?  
What is it?
- b. How could Kulfi paint things that she had never seen or were yet to be discovered?
- c. How are feelings conveyed in the text? Is there any particular fragment that calls your attention?

## Matching Game!

**Curry:** A dish of meat, vegetables, etc., cooked in an Indian-style sauce of strong spices.

**Kebab:** A dish of pieces of meat, fish, or vegetables roasted or grilled on a skewer or stick.

**Pomfret:** A deep-bodied fish of open seas, which typically has scales on the dorsal and anal fins.

**Bekti:** Arguably, the tastiest of the boneless fishes. A prized fish in most of Eastern & Northern India.\*

**Rohu:** The most popular member of the Carp family of fishes - this is almost a staple in Eastern & parts of Northern India.\*

**Whiskered Shrimp:** A small free-swimming crustacean with an elongated body, typically marine and frequently of commercial importance as food.

**Mussels:** Any of a number of bivalve molluscs with a brown or purplish-black shell.

**Fenugreek:** A white-flowered herbaceous plant of the pea family, with aromatic seeds that are used for flavouring, especially ground and used in curry powder.

**Yam:** The edible starchy tuber of a climbing plant, widely distributed in tropical and subtropical countries.

**Custard apple:** A large fleshy tropical fruit with a sweet yellow pulp.

**Snake gourd:** A long fleshy, large fruit with a hard skin, some varieties of which are edible.

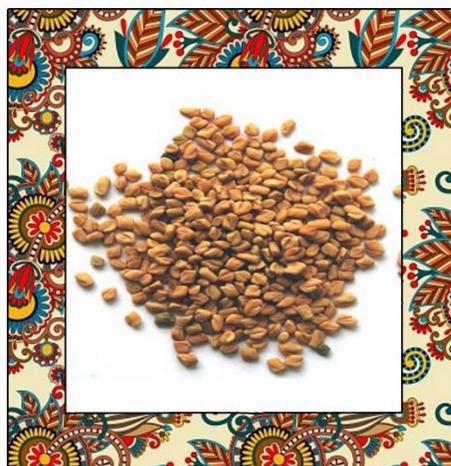
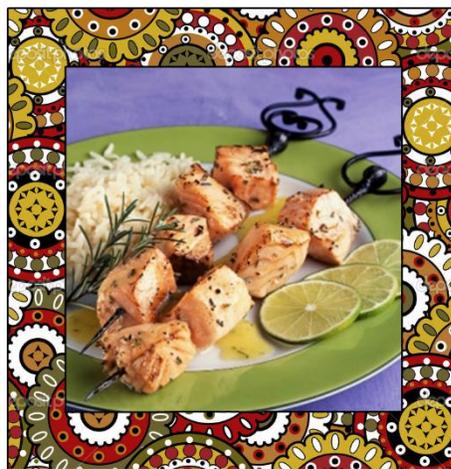
**Jackfruit:** The very large edible fruit of the jackfruit tree, resembling a breadfruit and important as food in the tropics.

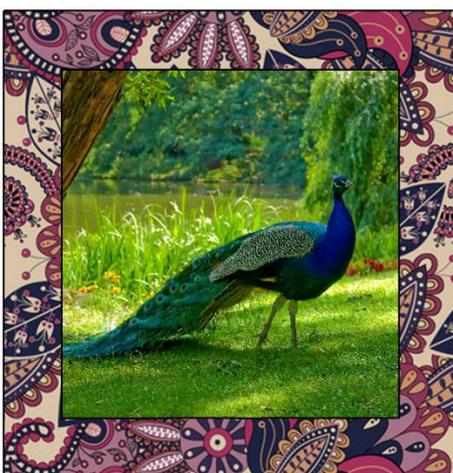
**Black buck:** A small Indian gazelle, the horned male of which has a black back and white underbelly, the female being hornless.

**Boar:** A tusked Eurasian wild pig from which domestic pigs are descended.

**Peacock:** A male peafowl, which has very long tail feathers with eye-like markings that can be erected and fanned out in display.

**Papaya:** A tropical fruit shaped like an elongated melon, with edible orange flesh and small black seeds.





## News Item Task

You have been assigned to cover a curious story that is taking place in Shahkot, where a pregnant woman is said to be painting in the walls of her home animals and meals never seen before.

Follow the following instructions to write a news item that covers the story we have read from a journalistic point of view:

1. Decide which kind of publication you are going to work for: a newspaper, a magazine, a blog, and include its name and/or type of publication when writing the article. You can use a real publication name and style such as the New York Times or Vogue if you want to.
2. Include a catching Headline that will make the reader want to read your article.
3. Include a Lead Paragraph or a Sub-Heading to briefly explain what your article is about.
4. Journalistic writing has its own conventions that you might want to follow, for example:
  - a. The Headline usually has short telegraphic information and the verb “to be” is omitted in passive sentences. E.g.: Woman said to be hallucinating!
  - b. Simple Past Tense is the most common tense used in newspapers and magazines and passive voice is preferred when you want to emphasize on the person. E.g.: The woman was accused of plagiarizing the paintings.
5. Include your name at the end of the article.
6. You may want to use some of the following declarations made by the characters when they were interviewed. [See next page]

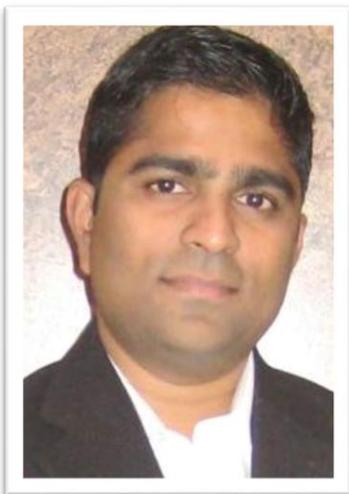
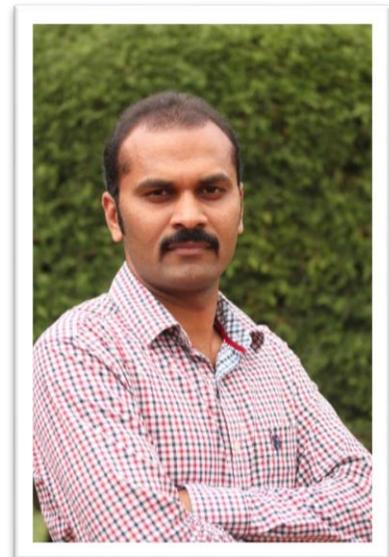


“What do you expect? What do you expect from a woman with a baby in her belly like a little fish?”

Ammaji, Kulfi’s mother in law

“She is not going to come out of it. And if the baby takes after her, we are really in for trouble.”

Mr. Chawla, Kulfi’s husband



“There was always something odd about her. You could tell this from the minute she entered Shahkot.”

Neighbor from Shahkot

## 5. Conclusión

El presente trabajo ha presentado una posible Propuesta Didáctica en la que se recoge un ejemplo de dos sesiones que implementan el Uso de la Literatura en Lengua Inglesa sin Adaptar en el Aula de Lengua Inglesa de Secundaria.

En un primer lugar, se ha realizado una revisión bibliográfica de la literatura existente en la que se justifica el uso de la Literatura en Inglés como Lengua Extranjera en las clases de L2 como recurso didáctico, demostrando así las principales ventajas que ofrece la utilización de la Literatura en el Aula de Inglés L2. Estas ventajas reflejan de manera clara los múltiples beneficios que trabajar con la Literatura en Lengua Inglesa sin Adaptar nos aporta. Además, se ha presentado una selección de los principales métodos de lectura que se pueden trabajar en las clases de inglés como L2, seguido de un enfoque ecléctico a partir de diferentes metodologías para trabajar la Literatura en Lengua Inglesa como parte del contenido de la asignatura de Inglés como Lengua Extranjera.

Posteriormente, se ha procedido a presentar y analizar los dos grupos a partir de los cuales se ha desarrollado la presente Propuesta Didáctica, un grupo de 1º de ESO y otro de 2º de Bachillerato. Este análisis nos ha permitido establecer un perfil de los alumnos de 1º de la ESO como lectores medios, mientras que los resultados de la encuesta han demostrado que los de 2º de Bachillerato se caracterizaban por ser lectores medio-altos. Estos perfiles hacen que la propuesta pueda ser adaptada de igual modo a otros grupos similares, ya que ambos perfiles son fáciles de encontrar en las aulas de L2 de Educación Secundaria. Así mismo, el análisis del currículum que están siguiendo dichos grupos nos ha permitido seleccionar y elaborar los materiales que se presentan para trabajar en nuestra propuesta, basándonos tanto en las necesidades del currículum, como las de la etapa y el perfil lector de cada uno de estos grupos.

Los resultados de estos análisis han determinado las tres novelas en lengua inglesa sin Adaptar en las que se ha basado nuestra propuesta: *Harry Potter and the Philosopher's Stone* (Rowling 1997) y *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban* (Rowling 1999) para 1º de ESO y *Hullabaloo in the Guava Orchard* (Desai 1998) para 2º de Bachillerato.

Finalmente, la Propuesta que se ha presentado se caracteriza por haber desarrollado dos ejemplos de sesiones definidas y estructuradas. En estas sesiones, se presenta una serie de ejercicios y/o actividades, que permiten tratar los textos de una forma organizada, y permiten al alumnado aprender mediante la lectura, familiarizarse con la Literatura en Lengua Inglesa, su cultura, y disfrutar de la lectura y el trabajo con textos literarios sin Adaptar en una Lengua Extranjera.

Por tanto, se podría determinar que este trabajo ha abordado de manera satisfactoria su principal objetivo de presentar una Propuesta Didáctica que proponga un posible Uso de la Literatura en Lengua Inglesa sin Adaptar en las clases de Inglés como Lengua Extranjera. Conjuntamente, una de las principales características de este trabajo es que esta propuesta está basada en grupos reales y temas reales tratados en un instituto de Educación Secundaria, por lo que facilita una posible implementación en dicho Instituto o en otros institutos que presenten grupos con características similares.

Además, en este trabajo no sólo se ha presentado una Propuesta Didáctica, sino que también se han presentado unas pautas, las cuales otros docentes de una L2 podrían encontrar útiles para desarrollar su propia Propuesta Didáctica mediante el análisis del perfil del alumnado al que se imparte clase y los temas u objetivos que se cubren con el grupo y etapa al que se enseña. Para facilitar su consulta el trabajo estará disponible en el archivo digital del Repositorio de la Universidad de Cantabria.

Finalmente, el modelo que presentamos permite adaptar dicha propuesta a programas que busquen la implementación de un programa de Uso de la Literatura

en Lengua Inglesa de forma extensiva, dedicando las sesiones de 55 minutos a tratar pasajes específicos de la obra o temas dentro de obras con multiplicidad de temas o tópicos abordados.

## **6. Futuras Líneas de Investigación**

De cara a futuras investigaciones, sería interesante trabajar con el uso de la Literatura en Lengua Inglesa no adaptada dentro del aula de Educación Secundaria de forma extensiva. En esta propuesta se ha presentado una posible manera de trabajar con Literatura original en L2 sin adaptar en sesiones concretas, pero cabe a estudiar la posible implementación de textos de lectura en casa en L2. De este modo, se podría analizar la efectividad de la implantación de novelas/obras de teatro/etc. como recurso didáctico de lectura a largo plazo, como los *Graded Readers* o lecturas graduadas con las que se ha venido trabajando.

Además, y como fuente de futuro estudio, también cabe a estudiar las posibles metodologías a desarrollar para la implantación efectiva de un programa de lectura extensiva en los cursos de Educación Secundaria. Con este estudio se plantearía cómo trabajar y guiar la lectura de los materiales originales dentro del aula, para así determinar o afianzar la viabilidad del programa de lectura extensiva en L2 dentro del marco de la Educación Secundaria.

Por último, con un grupo que presente características similares al grupo analizado de 2º de Bachillerato, en el cual existe un gran interés por la lectura de libros a partir de los cuales se han creado películas o series, sería interesante ver cómo se puede trabajar la adaptación cinematográfica de obras literarias. De este modo, se podría garantizar un uso de material motivador e interesante, a la vez que se implementa el uso de materiales audiovisuales que suplan la falta de imagen y audio del libro o texto tradicional.

## Referencias Bibliográficas

- Benton, Michael, y Christopher Brumfit. 1993. *English literature in a world context*. Vol. 2, de *Teaching Literature: A world perspective*, editado por Michael Benton y Christopher Brumfit. London & Basingtoke: Macmillan Publishers.
- Bland, Janice, y Christiane Lütge. 2013. *Children's Literature in Second Language Education*. London: Bloomsbury.
- Brumfit, C.J., y R.A. Carter. 1986. *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Carter, Ronal, y Michael N. Long. 1991. *Teaching Literature*. Essex: Longman.
- Coady, James, y Thomas Huckin. 1997. *Second Language Vocabulary Acquisition. A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Desai, Kiran. 1998. *Hullabaloo in the Guava Orchard*. London: Faber and Faber.
- Duff, A., y A. Maley. 1991. *Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernández de Caleyá, Miriam, Jelena Bobkina, y María Pilar Sarto. 2012. «The use of Literature as an Advanced Technique for Teaching English in the EFL/ESL Classroom.» *Educación y Futuro* 27: 217-236. Último acceso: 20 de Mayo de 2015. <http://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4060948.pdf> .
- García, Elena, Sagrario Salaberri, y Javier Villoria. 2005. «Reading.» En *TEFL in Secondary Education*, editado por Neil McLaren y Daniel Madrid, 349-375. Granada: Universidad de Granada.
- Ghosn, Irma K., 2000. «Four good reasons to use literature in primary school ELT.» *ELT Journal* 56 (2): 172-179. Último acceso: 20 de Mayo de 2015. [http://www.lenguasvivas.org/campus/files/0\\_48/reasonstouseliteratureinprimaryschool.pdf](http://www.lenguasvivas.org/campus/files/0_48/reasonstouseliteratureinprimaryschool.pdf) .

- Instituto Cervantes. 2001. «Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación.» Último acceso: 12 de Junio de 2015. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) .
- Kelly, Paul, y Bess Bradfiel, . 2013. *Over To You 2*. Oxford: Oxford.
- Khatib, Mohammad. 2011. «Literature in the EFL/ESL Classroom.» *English Language Teaching* (Canadian Center of Science and Education) 4 (1): 201-208. Último acceso: 20 de Mayo de 2015. [http://www.researchgate.net/profile/Saeed\\_Rezaei3/publication/50211280\\_Literature\\_in\\_EFLESL\\_Classroom/links/0deec536fd2fc9e270000000.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Saeed_Rezaei3/publication/50211280_Literature_in_EFLESL_Classroom/links/0deec536fd2fc9e270000000.pdf) .
- Krashen, Stephen. 2013. «Readers read better.» En *Children's Literature in Second Language Education*, editado por Janice Bland y Christiane Lütge, 15-16. London : Bloomsbury.
- Lazar, Gillian. 1993. *Literature and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lengynel, Gabriella. 1975. «The role of Literature in teaching English as a Foreign Language.» *Hungarian Studies in English* 9: 59-70. Último acceso: 22 de Enero de 2015. <http://www.jstor.org/stable/41273703> .
- Maley, Allan. 2013. «Creative Writing for Second Language Students.» En *Children's Literature in Second Language Education*, editado por Janice Bland y Christiane Lütge, 161-172. London: Bloomsbury.
- Mason, Beniko. 2013. «Vocabulary acquisition through storytelling: Story telling versus list learning.» En *Children's Literature in Second Language Education*, editado por Janice Bland y Chritiane Lütge, 27. London: Bloomsbury.
- McKay, Sandra Lee. 2001. «Literature as Content for ESL/EFL.» En *Teaching English as a Second or Foreign Language*, editado por Marianne Celce-Murcia, 319-332. Heinle & Heinle.

- McRae, J. 1991. *Literature with a Small "l"*. London: Macmillan.
- Meek, Margaret. 1995. «The Critical Challenge of the World in Books for Children.» *Children's Literature in Education* 26 (1): 5-22. Último acceso: 20 de Mayo de 2015. <http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF02360338#page-2> .
- Nunan, David. 1991. *Language Teaching Methodology*. London: Prentice Hall.
- Pulido, Diana. 2009. "Developing reading skills in a foreign/second language." In *Extensive Reading in English Language Teaching*, edited by Andrzej Cirocki, 27-45. Múnich: LIMCOM.
- Richards, Jack C., y Theodore S. Rodgers. 2014. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rowling, J. K. 1997. *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. London: Bloomsbury.
- . 1999. *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban* . London: Bloomsbury.
- Tejada, Gabriel, Maria Luisa Pérez, y Gloria Luque. 2005. «Current Approaches and Teaching Methods.» En *TEFL in Secondary Education*, editado por Neil McLaren, Daniel Madrid y Antonio Bueno, 156-211. Granada: Universidad de Granada.
- Van, Truong Thi My. 2009. «The Relevance of Literacy Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom.» *English Teaching Forum* (3): 2-9. Último acceso: 20 de Mayo de 2015. [http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource\\_files/09-47-3-b.pdf](http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/09-47-3-b.pdf) .
- Wetz, Ben, y Helen Halliwell, . 2010. *English Plus 1*. Oxford: Oxford.
- Zynger, Sonia. 1994. «Literature in the EFL classroom: Making a comeback?» *Occasional Papers* (Universidade Federal do Rio de Janeiro) 6. Último acceso: 20 de Mayo de 2015. <http://www.pala.ac.uk/uploads/2/5/1/0/25105678/paper06.pdf> .

## ANEXO I: ENCUESTA

Encuesta basada en el cuestionario “Tú y la lectura”, desarrollado dentro del Proyecto *LECTORES IBÉRICOS: CLUBES DE LECTURA*, en colaboración la Diputación de Albacete y Castilla la Mancha.

[http://www.lectibe.eu/attachments/article/26/cuestionario\\_habitos\\_lectura2.pdf](http://www.lectibe.eu/attachments/article/26/cuestionario_habitos_lectura2.pdf)

Estimados alumnos/as,

Mi nombre es Juan Ignacio Plaza Rodríguez, profesor en prácticas. Actualmente estoy desarrollando un trabajo sobre el uso de la Literatura en el Aula de Inglés y me gustaría contar con vuestra ayuda. La información que proporcionéis será usada para confeccionar las posibles actividades que trabajaremos en el aula.

Esta encuesta se tarda en rellenar aproximadamente 5 minutos. Gracias.

**Edad:** \_\_\_\_\_ **Sexo:** H / M

**1. ¿Te gusta leer?**

1. Mucho
2. Bastante
3. Algo
4. Casi nada
5. Nada
6. No sabe/No contesta
- 7.

**2. ¿Cuántos libros leíste el año pasado aproximadamente?**

1. Más de 10
2. Entre 7 y 10
3. Entre 4 y 7
4. Entre 2 y 4
5. Uno
6. Ninguno
7. No sabe/No contesta

**3. ¿Cuántas horas a la semana dedicas a leer?**

1. 8 o más horas semanales
2. Entre 6 y 8 horas
3. Entre 4 y 6 horas
4. Entre 2 y 4 horas
5. Entre 1 y 2 horas
6. Entre 0 y 1 horas
7. No sabe/No contesta

**4. ¿Cuándo prefieres leer?**

1. Durante el fin de semana / En vacaciones
2. Entre semana
3. Indistintamente
4. No sabe/No contesta

**5. Señala cuales de los siguiente géneros te gustan (es posible más de una respuesta):**

1. Novela policiaca/espionaje
2. Poesía
3. Libros/novelas juveniles
4. Biografías / Diarios / Novela Histórica
5. Novela Romántica
6. Novelas de Aventuras /Western
7. Ciencia Ficción / Historias de magia o fantasía

**6. ¿Cómo escoges los libros que lees? (Puedes escoger hasta 4 respuestas)**

1. Por el título o la portada
2. Porque conozco al autor
3. Por recomendación de amigos o familiares
4. Porque han ganado algún premio
5. Por indicación del profesor
6. Porque he visto una película o serie basada en el libro
7. Otros (Indica cuáles)

**7. ¿Por qué te gusta leer? O, ¿por qué no?**

**Gracias por tu amabilidad y tu tiempo dedicado a realizar esta encuesta**