



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**La Literatura Infantil para el aprendizaje de la
lengua inglesa, emociones y valores.**

**TRABAJO FIN DE GRADO
DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Mención Lengua Extranjera Inglés**

AUTOR: Jaime García García

TUTORA: Mariemma García Alonso



Palencia, junio 2018

RESUMEN

La propuesta de Intervención llevada a la práctica en un centro bilingüe responde adecuadamente a los requerimientos de una sociedad globalizada, que postula el aprendizaje de la lengua inglesa como una necesidad para nuestro alumnado. Este idioma cada vez tiene más importancia en el mundo laboral y como maestros y maestras de Educación Primaria tenemos la responsabilidad de preparar a nuestro alumnado según las necesidades marcadas por nuestra realidad.

La propuesta está contextualizada y enfocada para un alumnado de 2º de Educación Primaria que sigue un programa bilingüe; Ciencias Naturales y Ciencias Sociales (*Science*) Educación Artística (*Arts*) y Primera Lengua Extranjera (*English*) en su centro educativo. Dentro de su asignatura de inglés (*English*), la creación de cuentos infantiles en el idioma objeto de estudio (inglés) busca complementar aquellos aprendizajes y contenidos propios de su asignatura en la unidad trabajada, al mismo tiempo que adquieren conocimientos acerca de los sentimientos, su identificación y la enseñanza de valores importantes como la amistad, la empatía, la ayuda al más desfavorecido, etc.

PALABRAS CLAVE

Educación Primaria, Aprendizaje de la Lengua Inglesa, Literatura Infantil, Cuentos, Sentimientos, Emociones, Valores, Tareas, Aprendizaje Cooperativo, Cultura británica.

ABSTRACT

The Intervention Proposal carried out in a bilingual school replies properly to the needs of a globalized society, which notes the English acquisition as a requirement for our pupils. This language is more and more important in the world of work and we, as Primary Education teachers, have the responsibility to set up our pupils according to the needs of our reality.

The Proposal is placed and focused on pupils of year 2 of Primary Education, who follow a bilingual programme (Science, Arts and English) in their educative centre.

Within their English subject, the creation of children's stories in the target language (English) looks for complementing those characteristic learnings and concepts from their subject in the unit worked, at the same time they acquire knowledge about feelings and their identification and the teaching of important values like friendship.

KEY WORDS

Primary Education, English Language Acquisition, Children's Literature, Stories, Feelings, Emotions, Values, Tasks, Cooperative Learning, British Culture.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. OBJETIVOS	5
3. JUSTIFICACIÓN	6
3.1. Competencias generales:	6
3.2. Competencias específicas:	7
3.3. Marco Legislativo	10
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	14
4.1. Literatura Infantil y sus funciones	14
4.2. Aprendizaje cooperativo	18
4.3. Las inteligencias múltiples de Gardner	20
4.4. El aprendizaje significativo	22
4.5. Constructivismo (Piaget, Vygotsky y Bruner)	23
5. METODOLOGÍA	26
6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	30
6.1. Introducción	30
6.2. Destinatarios	31
6.3. Desarrollo:	31
7. EVALUACIÓN	47
8. CONCLUSIONES	50
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
9.1. Documentos ministeriales	55
10. ANEXOS	56

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Grado está enfocado principalmente hacia la Literatura Infantil, en este caso inglesa, puesto que se busca el aprendizaje de la lengua inglesa. La creación de cuentos infantiles en inglés es el principal medio con el que se trabaja durante la Propuesta de Intervención, llevada a cabo dentro de la asignatura de inglés (*English*). Por lo tanto, la competencia clave más importante es la competencia en comunicación lingüística. Al ser un centro bilingüe, el contexto del aula es el propio e idóneo para llevar a cabo una Propuesta como la mía. La interacción comunicativa inmersa en el aula desencadena el uso del idioma como una herramienta para llegar al aprendizaje. De esta manera, los cuentos escritos para y por el alumnado persiguen el objetivo de mejorar su comprensión lectora y oral (*reading* y *listening*) en el idioma inglés.

Esta Propuesta basada en la creación de cuentos no solo reside en los cuentos y tareas (*tasks*) a partir de los mismos, está situada dentro de una unidad de la asignatura de inglés (*English*) por lo que se tratan diversos conceptos y aprendizajes propios de esta asignatura para una clase de 2º de Primaria. Así pues, la Propuesta de Intervención es un recurso didáctico con el que se ha podido profundizar y repasar los aprendizajes y conceptos programados por los libros de texto; vocabulario, expresión oral (*speaking*), comprensión oral (*listening*), comprensión lectora (*reading*), expresión escrita (*writing*), pronunciación, gramática, deletreo (*spelling*), literatura (*literacy*), además de la enseñanza de la Cultura Británica (*British culture*), valores y sentimientos (*feelings*).

En cuanto a las bases teóricas y a la metodología en la que se ha cimentado la Propuesta cabe destacar diversas teorías. El aprendizaje cooperativo (fundamental para la realización de muchas actividades o tareas (*tasks*) y ya trabajado en el centro) las inteligencias múltiples de Gardner, (no solo se ha trabajado la lingüística), el aprendizaje significativo de Ausubel (identificación de sus conocimientos previos durante las primeras sesiones) el andamiaje (*scaffolding*) de Bruner (saber los andamios a colocar en cada alumno y alumna), la ZDP de Vygotsky (reconocer lo que saben hacer con independencia y lo que no), etc.

Las metodologías llevadas a cabo han sido adquiridas por parte de mi hacer como aprendiz de docente durante mi período de estudiante en la mención inglesa. Al

aprendizaje cooperativo, refuerzo positivo, gamificación o TICS, se han unido dos metodologías específicas de un colegio bilingüe y de la búsqueda del aprendizaje de la lengua inglesa; Aprendizaje basado en tareas (*Task based learning*) y *CLIL*. Ambas, caracterizadas por encajar en un contexto bilingüe y adquiridas en mi etapa de estudiante de la Mención inglesa.

2. OBJETIVOS

Con mi Trabajo Fin de Grado pretendo alcanzar una serie de objetivos principales:

- Potenciar el uso de la Literatura infantil como recurso educativo tanto de refuerzo de conocimientos como de aprendizaje de emociones y valores.
- Desarrollar una intervención práctica enfocada al aprendizaje de la lengua inglesa tomando como recurso principal la Literatura infantil.
- Diseñar una Propuesta de Intervención que tenga en cuenta las cuatro destrezas básicas o *skills* a la hora de aprender un idioma: comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita (*listening, reading, speaking, writing*) y no únicamente la expresión o comprensión escrita, como es habitual en las escuelas a la hora de enfocar el aprendizaje de la lengua inglesa.
- Alcanzar un mayor dominio de las estructuras gramaticales, así como un incremento del vocabulario motivado por la Literatura infantil y las tareas derivadas de ella.
- Sacar ventaja de la motivación y el divertimento que el alumnado obtiene a través de la literatura y de tareas originales e innovadoras, al mismo tiempo que se busca la motivación por aprender la lengua inglesa.

3. JUSTIFICACIÓN

Relación del Trabajo con las Competencias del Grado de Primaria

El Real Decreto 861/2010 de 2 de julio, que modifica al Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, menciona una serie de competencias básicas que el estudiante deberá adquirir durante el estudio del Grado de Educación Primaria. El tema elegido para mi Trabajo Fin de Grado (TFG) pretende demostrar que he conseguido desarrollar, entre otras, con su elaboración y puesta en práctica las competencias generales y específicas ligadas a este Grado y que a continuación paso a enumerar.

3.1. Competencias generales:

1. El conocimiento y comprensión para la aplicación práctica de:
 - b. Características psicológicas, sociológicas y pedagógicas, de carácter fundamental del alumnado en las distintas etapas y enseñanzas del sistema educativo.
 - c. Objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación, y de un modo particular los que conforman el currículo de Educación Primaria.
 - e. Principales técnicas de enseñanza-aprendizaje.
2. Habilidades que formen a la persona titulada para:
 - a. Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.
 - b. Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos.
 - c. Ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos.
3. Habilidades que formen a la persona titulada para:
 - a. Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.

- d. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.
4. El desarrollo de:
- b. Habilidades de comunicación oral y escrita, según el nivel B1, en una o más lenguas extranjeras, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.
5. El desarrollo de:
- a. La capacidad de actualización de los conocimientos en el ámbito socioeducativo.
 - e. La capacidad para iniciarse en actividades de investigación.
6. El desarrollo de:
- a. El fomento de valores democráticos, con especial incidencia en los de tolerancia, solidaridad, de justicia y de no violencia y en el conocimiento y valoración de los derechos humanos.
 - b. El conocimiento de la realidad intercultural y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales.

3.2. Competencias específicas:

Tras hacer una selección, desarrollo con mi Trabajo las siguientes:

Módulo de Formación Básica:

- 1) Conocer y comprender las características del alumnado de primaria, sus procesos de aprendizaje y el desarrollo de su personalidad, en contextos familiares sociales y escolares.
- 2) Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas, así como saber planificar prácticas, medidas, programas y acciones que faciliten la atención a la diversidad del alumnado.

3) Conocer en profundidad los fundamentos y principios generales de la etapa de primaria, así como diseñar y evaluar diferentes proyectos e innovaciones, dominando estrategias metodológicas activas y utilizando diversidad de recursos.

4) Comprender y valorar las exigencias del conocimiento científico identificando métodos y estrategias de investigación, diseñando procesos de investigación educativa y utilizando métodos adecuados.

5) Conocer la organización de los colegios de Educación primaria, los elementos normativos y legislativos que regulan estos centros, desarrollando la habilidad para trabajar en equipo y definir proyectos educativos de centro.

6) Seleccionar y utilizar en las aulas las tecnologías de la información y la comunicación que contribuyan a los aprendizajes del alumnado, consiguiendo habilidades de comunicación a través de Internet y del trabajo colaborativo a través de espacios virtuales.

7) Conocer y comprender la función de la educación en la sociedad actual, teniendo en cuenta la evolución del sistema educativo, la evolución de la familia, analizando de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad, buscando mecanismos de colaboración entre escuela y familia.

8) Conocer y ejercer las funciones de tutor y orientador, mostrando habilidades sociales de relación y comunicación con familias y profesionales para llevar a la práctica el liderazgo que deberá desempeñar con el alumnado y con las propias familias.

9) Potenciar la formación personal facilitando el auto conocimiento, fomentando la convivencia en el aula, el fomento de valores democráticos y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad, rechazando toda forma de discriminación.

Módulo Didáctico-Disciplinar

1) Utilizar el conocimiento científico para comprender el mundo físico, desarrollando al mismo tiempo habilidades y actitudes que faciliten la explicación de hechos y fenómenos naturales, así como su posterior análisis para interactuar de una forma ética y responsable ante distintos problemas surgidos en el ámbito de las ciencias experimentales.

2) Utilizar el lenguaje como herramienta al servicio de la comunicación y de la comprensión de la realidad desarrollando al mismo tiempo las habilidades y destrezas necesarias para la interpretación y creación de textos literarios.

3) Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes.

Módulo de Practicum y Trabajo Fin de Grado

1. Conocer, participar y reflexionar sobre la vida práctica del aula, aprendiendo a colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa, relacionando teoría y práctica.

Módulo de Optatividad:

Materia Lengua Extranjera (inglés)

1. Competencia comunicativa en Lengua Extranjera (Inglés), nivel avanzado C1, según el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas.

a. Adquirir conocimiento lingüístico (fonético-fonológico, gramatical y pragmático) y sociocultural de la lengua extranjera.

b. Conocer las bases cognitivas, lingüísticas y comunicativas de la adquisición de las lenguas.

c. Usar técnicas de expresión corporal y dramatización como recursos comunicativos en la lengua extranjera correspondiente.

2. Planificar lo que va a ser enseñado y evaluado en relación con la lengua extranjera correspondiente, así como seleccionar, concebir y elaborar estrategias de enseñanza, tipos de actividades y recursos didácticos.

a. Conocer las principales corrientes didácticas de la enseñanza de lenguas extranjeras a niños y su aplicación al aula de lengua extranjera en los distintos niveles establecidos en el currículo.

b. Conocer el currículo de Educación Primaria y el desarrollo curricular del área de lenguas extranjeras.

c. Ser capaz de desarrollar actitudes y representaciones positivas y de apertura a la diversidad lingüística y cultural en el aula.

d. Promover tanto el desarrollo de la lengua oral como la producción escrita prestando una atención especial al recurso de las nuevas tecnologías como elementos de comunicación a larga distancia en una lengua extranjera.

e. Ser capaz de estimular el desarrollo de aptitudes de orden metalingüístico/metacognitivo y cognitivo para la adquisición de la nueva lengua, mediante tareas relevantes y con sentido y cercanía al alumnado.

f. Desarrollar progresivamente la competencia comunicativa, mediante la práctica integrada de las cuatro destrezas en el aula de lengua extranjera.

g. Ser capaz de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, seleccionando, concibiendo y elaborando estrategias de enseñanza, tipos de actividades y materiales en función de la diversidad de los alumnos.

3.3. Marco Legislativo

Para la realización de este trabajo también debemos de tener en cuenta el marco legal educativo en el que nos desenvolvemos. Actualmente se establece el currículo básico de la Educación Primaria en la ley educativa denominada *Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*, aprobada en el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero*.

Dicha ley, vigente en los centros educativos en la actualidad, se concreta en las distintas Comunidades Autónomas, siendo la de Castilla y León la que tomamos como referencia, aprobada en el *Decreto 26/2016 de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la comunidad de Castilla y León*.

En dicha ley, se establecen siete competencias básicas que los alumnos deben adquirir en la etapa de Educación Primaria, y que, por lo tanto, se han tenido en cuenta a la hora de diseñar la Propuesta de Intervención expuesta en este trabajo. Esas competencias son las siguientes:

1. Comunicación lingüística.

2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
3. Competencia digital.
4. Aprender a aprender.
5. Competencias sociales y cívicas.
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
7. Conciencia y expresiones culturales.

A través de esta Propuesta de Intervención que presento se contribuye al desarrollo de una serie de capacidades en los niños y niñas, que les facilitan llevar a cabo estos objetivos de la Educación Primaria, que aparecen establecidos en el artículo 7 de la LOMCE:

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

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

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

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

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

Además, cabe destacar que en la LOMCE aparecen elementos transversales que tienen gran presencia en esta Propuesta de Intervención, como es el caso de:

3. Las Administraciones educativas fomentarán el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos y el rechazo a la violencia (p: 19356).

4. Los currículos de Educación Primaria incorporarán elementos curriculares orientados al desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor. Las Administraciones educativas fomentarán las medidas para que el alumnado participe en actividades que le permita afianzar el espíritu emprendedor y la iniciativa empresarial a partir de aptitudes como la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico. (p: 19356).

Por otra parte, en la Ley vigente se resalta la necesidad de la “mejora de la competencia comunicativa en lengua extranjera” puesto que es una exigencia de la sociedad actual que, de la mano de la evolución de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), asiste a una progresiva internacionalización de las relaciones. Esta nueva sociedad demanda alumnos capaces de desenvolverse en un contexto multicultural y plurilingüe, señas de identidad de la sociedad presente y futura en la que vivirán. La escuela actual debe asumir estas demandas y darles respuesta, capacitando al alumnado para vivir en un entorno caracterizado por la movilidad (p: 34465).

La LOMCE toma como referente el Marco Común Europeo para las Lenguas, “el currículo básico que se presenta para la etapa de Educación Primaria se estructura en torno a dos ejes fundamentales como son la comprensión y la producción (expresión e interacción) de textos orales y escritos. (p: 34465).

De la misma manera, el currículo hace referencia a la importancia en nuestros días del aprendizaje y el conocimiento de una segunda lengua extranjera que funcione como instrumento de tolerancia, aceptación y convivencia con otras culturas, lo que favorecerá “el adecuado desarrollo de las competencias sociales y cívicas, permitiendo al alumno adquirir una visión abierta y positiva hacia otras personas con lenguas, culturas, usos, valores y creencias diferentes a las propias”.

Así pues, tal como la LOMCE recoge (en el apartado de primera lengua extranjera en orientaciones metodológicas) “las actividades orales de comprensión y de expresión son primordiales en los primeros cursos de la etapa, sin olvidar las pequeñas producciones escritas que los alumnos tienen que interpretar y producir”. (p: 34467).

Además, destaca la importancia de “establecer en el aula estrategias de aproximación a la lectura desde los primeros niveles, utilizando diferentes técnicas como escuchar al docente leer en voz alta, lecturas compartidas, préstamo de libros, periódicos y revistas,

artículos de interés para los alumnos y métodos de enseñanza de la lectura por medio del aprendizaje de sonidos de letras...” (p: 34467).

Finalmente, cabe destacar focalizando más la mirada en esta Propuesta de Intervención, lo que resalta aquí el currículo; “el uso de canciones, poemas y *chants* para que los niños practiquen estructuras, vocabulario y nuevos sonidos; la utilización de cuentos e historias para trabajar el vocabulario en un contexto divertido y motivador; las dramatizaciones y *role-playing*, los juegos o la búsqueda de información son ejemplos de actividades a desarrollar en el aula. Para favorecer la integración de las cuatro destrezas del idioma y, a la vez favorecer otras competencias comunes como la creatividad, el emprendimiento y el esfuerzo se puede acudir al uso de técnicas de trabajo en parejas, trabajo por proyectos, el aprendizaje basado en problemas, la elaboración de proyectos autónomos y colectivos, mejorando además la interacción y colaboración entre los alumnos”. (p: 34467).

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. Literatura Infantil y sus funciones

La Literatura Infantil es un fenómeno recientemente nuevo, debido a que ésta data su nacimiento en el s. XVIII, aunque no se desarrollaría hasta mitad del S.XIX. Antes esta literatura no tenía existencia tal y como la conocemos en nuestros días. Por lo tanto, en épocas anteriores no había una distinción clara entre niños y adultos. Los niños de la aristocracia leían libros de carácter religioso, puesto que su educación estaba en manos de preceptores pertenecientes al clero. Los relatos tienen la única función de educar no de entretener y gozar de un verdadero arte.

Rousseau está considerado como el propulsor, en cierta manera, de la Literatura Infantil con su obra *El niño o la educación sentimental*. Su idea de que la infancia tiene diferentes necesidades a los adultos que hay que atender, se propaga a mitad del S.XIX. Esto, sumado al bienestar y repunte económico, la creación de ciudades, el avance de la medicina o la revolución industrial, provoca la creación de las primeras escuelas, así como el surgimiento de programas de alfabetización. De esta forma, las escuelas necesitan un material con el que trabajar. Además, en este siglo surge un movimiento literario en Alemania que se expande por toda Europa, el Romanticismo, el cual se centrará en sacar las raíces de los pueblos y, por tanto, en ensalzar los nacionalismos. Así pues, aparecen los folcloristas con el objetivo de buscar lo propio, los ancestros. Todo esto será vital para el desarrollo de la Literatura Infantil.

En esta línea, cabe destacar el trabajo de grandes folcloristas que adquirieron un papel esencial para la Literatura Infantil. Comenzando por Perrault, que va a recoger los relatos orales que habían pasado de generación en generación, dotándoles de forma literaria. Gracias a este folclorista conocemos hoy en día el cuento de *Caperucita roja*, *la Bella durmiente*, *el Gato con botas*, *“Pulgarcito”*, *Barba azul* o *la Cenicienta*. Eso sí, las versiones originales de aquella época nada tienen que ver con los cuentos infantiles que son hoy, ya que Perrault conservó bastante de los relatos originales. Continuamos por los hermanos Grimm, quienes buscaron la tradición oral alemana y se encontraron con cuentos de hadas con mucha fantasía. De esta tradición alemana parte el relato oral. Los hermanos Grimm recogen y publican estos relatos orales transformándolos con forma

literaria a la vez que recogían el folclore del pueblo en su obra *Cuentos para la infancia y el hogar*. De hecho, éste era un manifiesto romántico, que exaltaba al pueblo germánico. En los prólogos especificaban que no eran exclusivamente para niños. Gracias a ellos, hoy día contamos con *Hansel y Gretel*, *Rapunzel* o *Blancanieves*. Por último, otro gran folclorista fue Hans Christian Andersen, quien destacó por ser el que más remodeló. Sus relatos son los más tristes, centrados en el remordimiento, lo que le diferenciaba de los dos anteriores que eran más bien alegres. Destacaba también por su perfección literaria. Continuó esta línea nacionalista y gracias a su trabajo conocemos hoy obras como *El Patito feo*, *el Príncipe y la Paloma*, *la Sirenita*, *el Soldadito de plomo* o *la Vendedora de fósforos*.

Tras la obra de los folcloristas, cuya obra no iba especialmente destinada a los pequeños, la necesidad de mayor material por parte de la escuela (obligatoria hasta los diez primeros, y catorce años más adelante), provoca la aparición de los llamados clásicos. Los clásicos son libros que, en un principio, iban dirigidos a un público adulto y hoy día, por su temática y personajes se han clasificado para un público infantil y juvenil. Los escritores creaban esas obras para gente adulta principalmente o para quien quisiera leerlas, pero por esta necesidad de las escuelas, se destinaron, como ya he dicho para un público infantil y juvenil. De nuevo, Rousseau adquiere un papel vital, dando las pautas al resaltar el libro de Robinson Crusoe, sobre el cual dijo que vendría bien que los niños lo leyeran hasta los 12 años, porque sería una buena lectura para ellos, por su temática de aventuras. De esta manera, a mitad del S.XIX se recoge esta idea de Rousseau y se comienzan a utilizar este tipo de libros de aventuras como *La isla del tesoro*, *Los tres mosqueteros* y casi todas las obras de autores como, por ejemplo, Julio Verne.

A finales del S.XIX, principios del S. XX ya empezamos a ver autores y autoras que escriben para niños y niñas, desarrollándose de pleno la Literatura Infantil. Así pues, estos autores piensan ya en un público infantil, pero sobre todo al principio se centran más en la didáctica, en los aspectos morales, que en los aspectos literarios. La necesidad de material para la escuela impulsa casi a que estos autores y autoras escriban sus obras por encargo. Las fábulas de Iriarte y Samaniego son un buen ejemplo. Más tarde la Literatura Infantil se independizaría de toda esta tutela didáctica para llegar a ser una literatura en todo el sentido de la palabra.

La Literatura Infantil concibe numerosas definiciones, una general que se recoge en la Real Academia y otras dadas por diferentes autores. De este modo, la definición general de Literatura Infantil es “toda producción artística que tiene como base la palabra y a los niños y niñas como destinatarios o receptores. Entre las definiciones dadas por autores cabe destacar; para Cervera (citado por Núñez Delgado, 2009) la Literatura Infantil son *“todas las manifestaciones o actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesa a niñas y niños”*. (p: 8). Según Bortolussi (citado por Cervera, 1989), La Literatura Infantil es *“la obra estética destinada a un público infantil”*. (p: 157).

La literatura infantil que conocemos se distingue por una serie de características propias referidas a distintos aspectos. Por ejemplo, referidas al contenido destacamos:

- el estribillo. Frecuente presencia de elementos no normales, que provoca un choque que llama la atención de los destinatarios.
- Tendencia a personificar y a humanizar lo que no es humano. Como ocurre en las fábulas en las que los animales adquieren una virtud humana.
- Ausencia de complicación temática.
- Existencia de un conflicto externo al que se le da solución, no hay solución ambigua.
- Gran cantidad de afectividad con guiños al lector.
- Presencia de contenidos fantásticos y fabulosos.
- Presencia de un protagonista que tiene una edad cercana al lector al que va dirigida la obra.
- Referidas a la estructura y técnica literaria:
 - La estructura sigue este esquema: Exposición-Desarrollo-Desenlace. El desarrollo suele ser más largo que la exposición y el desenlace.
 - Esquematismo y ambigüedad en la localización temporal de los hechos narrados.
 - Esquematismo y ambigüedad en la localización espacial.
 - Caracterización de los personajes humanos muy rígida (El bueno es bueno y el malo es malo).
 - Escenario muy delimitado (un palacio es un palacio y una chabola nunca es bonita).

- Presencia de sencillez técnica con descripciones rápidas y breves. Existencia de una linealidad narrativa.
- Diálogos rápidos y muy frecuentes, pero cortos.
- Abundancia de estructuras de corte repetitivo, especialmente en lírica; Enumeración de elementos, encadenamiento de elementos o mediante estructuras binarias. Muy frecuente

Referidas a las formas:

- Claridad en la exposición de las acciones.
- Sencillez expresiva tanto en léxico como en las formas sintácticas.
- Ritmo muy vivo y ágil, sobre todo en textos de poesía.
- Uso frecuente de hexasílabo y octosílabo en poesía con ritmos regulares.

Referidas a ediciones:

- Muchas ilustraciones para reforzar la lectura del texto. Ilustraciones claras.
- Los paratextos tienen gran importancia para orientar al lector.
- La extensión de los textos suele ser pequeña o mediana según la edad del lector.

Además de unas características que la diferencian y le dan carácter propio, La literatura Infantil cumple con tres funciones primordiales que la justifica en el currículo de Educación Primaria:

1. Por el aprendizaje del lenguaje y por los modelos narrativos y poéticos. Nada como la Literatura Infantil para la adquisición del lenguaje y el poder de la palabra para niñas y niños. En este caso, atendiendo a mi Propuesta de Intervención, la Literatura Infantil inglesa con la que trabajo a partir de mis cuentos les sirve de recurso educativo para reforzar la pronunciación, la escucha, el vocabulario, gramática del idioma, e incluso para aprender más acerca de la cultura británica. Los niños, a través de las palabras, se dan cuenta que evocan lo que están haciendo, lo que quieren, sienten, intentan controlar la conducta de los demás, negocian, interpretan lo que ocurre, se dan cuenta del poder de la palabra, del valor del lenguaje para interrelacionarse, se interesan ya por las palabras, etc.

2. Por medio de la literatura entran en el imaginario colectivo, es decir, dan entrada al imaginario humano, término configurado o acuñado por los antropólogos para definir el inmenso repertorio de símbolos que compartimos un mismo pueblo. Éstos, aparecen en el folclore y han permanecido en nuestra mente, en nuestro subconsciente y pervivido en todas las épocas. De esta manera, a través de esta Propuesta práctica el alumnado podrá comparar sus símbolos adquiridos por el pueblo en el que vive y aquellos propios de la lengua que estudia.

3. Por la socialización cultural, es decir, a través de la literatura se les enseña cómo es el mundo y cómo éste debería ser. Se produce una socialización. Por lo tanto, el niño entra en la sociedad a través de la literatura infantil. Con esta Intervención se abarca también esta tercera función que cumple la literatura infantil, debido a que los cuentos diseñados para la misma, tienen el objetivo de ofrecerles un mundo mejor en el que las emociones son identificadas y se les da la importancia que requieren, dentro de un mundo actual adueñado por el beneficio económico y los intereses, así como la falta de empatía. Así pues, se les ofrece un mundo mejor y una manera de socializar dentro de la cultura propia.

4.2. Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es posiblemente la metodología tendencia más actual en las escuelas. Ha surgido de las necesidades de nuestra sociedad y de la perspectiva de un futuro laboral en el que siempre te van a requerir tener la habilidad de trabajar en equipo. Hoy en día, es una de las cualidades más buscadas y trabajadas. El aprendizaje cooperativo se entiende como el término genérico utilizado para referirse al conjunto de procedimientos de enseñanza que se basan en la organización grupal mixta y heterogénea del alumnado dentro de una clase, en la que los estudiantes de la misma trabajan de manera coordinada para llegar a la resolución de ciertas tareas académicas y potenciar su aprendizaje. (Rué, 1989). De la misma manera, los psicólogos sociales y hermanos Roger y David Johnson lo definen como la situación de aprendizaje en la que los miembros de un grupo persiguen unos objetivos comunes y vinculados entre sí, que se conseguirán si cada uno de ellos llega a alcanzarlos. (Rué, 1989).

El aprendizaje cooperativo ayuda, por tanto, a hacer más fuertes al alumnado (Johnson, 2015). David Johnson, como referente del aprendizaje cooperativo reiteró su importancia en la Conferencia Internacional del Pensamiento que se celebró en el año 2015 en Bilbao. Johnson comparó los tres sistemas educativos que, hoy, en nuestras aulas, un profesor puede poner en marcha con sus estudiantes: el competitivo, el individual y el cooperativo. Resaltando el último como el de mayor utilidad, importancia y poderío. A través de este sistema, podremos conseguir que el alumnado se mantenga activo, que puedan hablar y relacionarse entre ellos, y no desconectados de la clase. El alumnado debe estar en consenso constante con sus compañeros y compañeras, se encuentran en contacto permanente los unos con los otros. (Johnson, 2015). Además, destaca que el aprendizaje cooperativo es el que ofrece un conocimiento más profundo, así como un razonamiento y un pensamiento más crítico. Eso sí, como cualquier ejercicio, necesita de una real implicación de los miembros del grupo, puesto que éste se basa en “dar y recibir” y como alguien no desee dar, va a ser imposible que funcione adecuadamente. (Johnson, 2015). De esta manera, logramos exigir a nuestro alumnado que esté 100% concentrado en la tarea porque cada uno de los miembros del grupo tiene una responsabilidad con los demás.

El papel del maestro también se modifica con este sistema educativo, convirtiéndose en diseñadores de experiencias educativas en lugar de meros transmisores de lecciones y aprendizajes. Como maestros debemos conocer cómo trabajar adecuadamente el aprendizaje cooperativo, porque no consiste únicamente en organizar nuestro alumnado por grupos. Tal y como defiende Johnson (1994) se tiene que dar una relación de interdependencia positiva en la que todos los miembros del grupo estén tan preocupados por ellos mismos como por los demás. Así pues, la responsabilidad individual de cada miembro del grupo es esencial. Como ya mencioné anteriormente, se requiere del empuje de todos y todas para que todo funcione, de ahí reside su destacada funcionalidad para nuestro alumnado.

En resumen, el aprendizaje cooperativo se fundamenta en: resaltar los valores de socialización e integración, considerar el potencial educativo procedente de las relaciones interpersonales, una mejora del rendimiento académico, etc. (Rué, 1989). Las principales ventajas son: La motivación generada por la tarea, la implicación e iniciativa, la comprensión de aquello que se hace y el por qué, la presencia de relaciones sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cierto nivel de dominio de términos y procedimientos, etc. (Rué, 1989).

Con respecto a mi Propuesta de Intervención, el aprendizaje cooperativo es la metodología posiblemente más destacada. En verdad, su presencia ha tenido mucho que ver con el trabajo realizado en el colegio con este sistema educativo, su empleo constante de técnicas de aprendizaje cooperativo, la organización del alumnado en grupos, la diversificación de responsabilidades o la actitud del propio alumnado tanto en el aula como en los tiempos de descanso. De esta manera, he aprovechado el gran trabajo realizado con esta metodología para elaborar mi Propuesta con este enfoque.

4.3. Las inteligencias múltiples de Gardner.

Esta teoría fue desarrollada por el psicólogo estadounidense Howard Gardner. En ella, mostraba su convicción de que no existía una inteligencia única, sino que el ser humano disponía de diferentes tipos de inteligencia. Así pues, la inteligencia más conocida, la referida a tu rendimiento académico (notas, títulos) es solo una de ellas. De este modo, según Gardner (1983) no hay una persona más inteligente que otra, sino que una ha desarrollado más un tipo de inteligencia, mientras que la otra persona destaca en otra inteligencia.

Gardner (1983), a través de su investigación y trabajo, logró identificar así 8 inteligencias distintas en el ser humano.

1. **Inteligencia lingüística:** esta hace referencia al dominio del lenguaje y nuestra capacidad para comunicarnos con los demás. No solo a nivel oral, sino que abarca otras maneras de comunicación como la escrita, la gestualidad o la no verbal.

2. **Inteligencia lógico-matemática:** esta inteligencia es posiblemente la que mayor fama sostiene. Durante mucho tiempo se pensó que ésta era la que medía la inteligencia absoluta de una persona. Este tipo de inteligencia hace referencia al razonamiento lógico, así como a la resolución de problemas matemáticos. Se mide por los famosos test de IQ (Cociente Intelectual).

3. **Inteligencia espacial:** se refiere a la capacidad de una persona de observar el mundo y las diferentes perspectivas de los objetos. Relacionada con la estética, el dibujo, la capacidad de crear imágenes mentales, la detección de detalles, etc.

4. **Inteligencia musical:** es aquella que trata la capacidad de nuestro cerebro por interpretar y componer música. Así pues, viene vinculada con la capacidad de

tocar instrumentos musicales, leer o componer piezas musicales con cierto grado de dominio, etc.

5. **Inteligencia corporal y kinestésica:** se centra en aquellas habilidades motrices de nuestro cuerpo para manipular herramientas o expresar sentimientos y emociones a través del cuerpo. Se vincula al uso adecuado y racional de nuestras habilidades físicas.

6. **Inteligencia intrapersonal:** Aquella que se relaciona con la capacidad que tenemos de controlar y comprender nuestras propias emociones. La habilidad de identificar estas emociones y sentimientos y ser capaz de reflexionar acerca de ellas.

7. **Inteligencia interpersonal:** Esta inteligencia se centra en la capacidad que tenemos de interpretar las cosas de los demás, es decir, la capacidad de empatía hacia los demás. De esta manera, es una habilidad para detectar, comprender y ponerse en el lugar de los demás ante sus problemas.

8. **Inteligencia naturalista:** Aquella vinculada estrechamente con el entorno, que permite captar, distinguir y categorizar aquellos aspectos del mismo, o de la naturaleza. Es la capacidad más esencial para la supervivencia del ser humano.

Teniendo mucho en cuenta las diferentes inteligencias que como seres humanos disponemos, mi Propuesta de TFG ha sido enfocada de manera que abarcara más de una inteligencia. La inteligencia más destacada, debido a la asignatura en la que introduje mi Intervención y el material diseñado, es la lingüística. Mi Propuesta mantiene el objetivo del aprendizaje de la lengua inglesa a través de la literatura inglesa infantil, por lo que el trabajo de la comprensión oral y escrita, de la expresión escrita y oral, así como de la importancia de la gestualidad y el lenguaje no verbal (muy presente en la tarea final de la Propuesta), hacen destacar esta inteligencia por encima del resto. Otra inteligencia muy destacable durante mi Intervención es la inteligencia intrapersonal, debido al trabajo de los sentimientos y las emociones a través de mis cuentos diseñados, así como las actividades derivadas de ellos. Estas dos inteligencias de Gardner son las más presentes sin duda alguna. Otras que también han obtenido importancia durante la Intervención son: la interpersonal, la empatía es otro aspecto destacado de mis cuentos, la musical con el uso de poemas y canciones, y la corporal con la importancia del cuerpo como medio para expresar emociones.

4.4. El aprendizaje significativo

Esta teoría fue formulada por el psicólogo y pedagogo David Ausubel y se convirtió en una de las teorías más importantes de la psicología constructivista. Ausubel (1963) apoyaba la idea de los conocimientos previos del alumnado como medio fundamental para adquirir los nuevos aprendizajes. De este modo, la primera tarea del maestro será averiguar lo que ya sabe y conoce al alumnado para actuar en consecuencia hacia el perfeccionamiento y el incremento del conocimiento ya existente. Contrario totalmente, a la memorización y la transmisión de datos unilateral. Como definió Ausubel (1963) el aprendizaje significativo es *“el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no-litera) con la estructura cognitiva de la persona que aprende”*. (p: 58).

Por lo tanto, el verdadero conocimiento nace en el momento en que los nuevos contenidos tienen un sentido dentro de los conocimientos antiguos. Así pues, se aprende cuando los nuevos aprendizajes quedan vinculados con los anteriores. Este conocimiento nuevo encaja con el viejo, a la vez que éste queda reconfigurado. Dicho de otro modo, la nueva información asimilada provoca que los conocimientos previos queden más estables y completos. No se trata de que los aprendizajes nuevos se encajen literalmente sin alterar los antiguos. (Ausubel, 1963).

La Teoría del Aprendizaje Significativo cuenta a su vez con una teoría que la segunda y explica el porqué de su principal punto, la manera en la que los nuevos conocimientos se integran en los ya existentes. Ésta se llama la Teoría de la Asimilación y resalta que la asimilación tiene lugar cuando los nuevos conceptos encajan en una estructura cognitiva más general. De esta manera, se crea cierta continuidad entre unos conocimientos y otros generando una expansión de los mismos. (Ausubel, 1963)

Otros referentes han secundado la teoría de Ausubel en sus trabajos de investigación. Como Moreira en su libro *Aprendizaje significativo: teoría y práctica* (2000), que destacaba la gran importancia del conocimiento, de parte del docente, de la estructura cognitiva ya existente en el alumno, que facilita el aprendizaje otorgando un sentido a lo que se está asimilando. Siguiendo en esta línea, el conocimiento del ser humano como lo conocemos, se construye de la mano del aprendizaje significativo. (Novak, 1977). La

enseñanza tiene su fin en el momento en el que el aprendiz capta el significado del material tal y como el profesor concebía que debía ser captado. (Gobin, 1981).

Focalizando en mi Propuesta de Intervención, el punto de partida fue determinante para darme cuenta del nivel que mi alumnado tenía de inglés. Así como del nivel de comprensión inglesa oral y escrita o el dominio de vocabulario y gramática. De esta manera, los cuentos supusieron de gran utilidad para conocer así sus conocimientos previos. A través de los cuentos, de las sesiones y de las tareas diseñadas pude conocer dónde partían sus conocimientos previos para que la nueva información fuera asimilada dentro de estos. Con el objetivo perseguido por el aprendizaje significativo, mi Propuesta va enfocada a encajar estos nuevos conocimientos con los antiguos buscando esa expansión.

4.5. Constructivismo (Piaget, Vygotsky y Bruner)

Esta teoría defendía en su discurso que el desarrollo intelectual del ser humano es un procedimiento basado en la reestructuración de nuestro conocimiento, que da comienzo con la introducción de un cambio del exterior, generando cierto desequilibrio en la persona, quien incorpora estas nuevas ideas y conocimientos a la estructura general ya existente al mismo tiempo que se da el desarrollo humano. (Piaget, 1952). Este término “constructivismo” procede de la psicología y de las investigaciones acerca del desarrollo cognoscitivo del individuo. El constructivismo considera el ser humano, al aprendiz, el motor principal de su propio aprendizaje, es decir, éste construye activamente sus experiencias y su realidad. Al contrario, así de otras teorías que defendían que el ser humano era un receptor pasivo de experiencias y aprendizajes, (maestro dando una clase magistral)

Por tanto, el enfoque constructivista abarca la manera en que los seres humanos crean significados que den sentido a sus experiencias y a su entorno. El conocimiento se construye gracias al sujeto cognoscente, no recibido por el entorno de manera pasiva. Dicho de otro modo, las personas no recibimos literalmente lo que nos viene del entorno, sino que cada uno de nosotros tenemos una percepción de nuestras experiencias sujeta a nuestra propia interpretación. Como seres humanos no tenemos la capacidad de analizar

de manera objetiva las vivencias de cada momento, porque siempre hacemos uso de nuestra interpretación que está sujeta a nuestros conocimientos previos. (Piaget, 1952).

De este modo, el aprendizaje no es simplemente asimilar nueva información externa y empaquetarla, sino que se produce un encaje de las ideas nuevas dentro de la estructura antigua de ideas. Nuestro aprendizaje es un proceso dinámico y constante, puesto que lo que sabemos se está construyendo permanentemente. (Piaget, 1952) Por esta razón, el maestro tiene un papel tan importante dentro del enfoque constructivista del aprendizaje. Nuestra labor consiste en facilitar esta transformación de la estructura general de ideas, de modo que ofrezcamos experiencias y vivencias al alumnado que provoque su interpretación y encaje de las ideas nuevas con las antiguas. Somos el facilitador del aprendizaje, el propio alumnado es quien es el agente principal de su propio aprendizaje.

“Si enseñamos a los estudiantes de hoy, como enseñamos ayer, les estamos robando el mañana” (John Dewey, 1859-1952) A esto quiero añadir lo que recogía Diego Chiarenza en su libro *Constructivismo: ¿Qué y quiénes?* (2012) que destacaba el enfoque constructivista como una tendencia educativa surgida hace dos décadas. Así pues, el constructivismo se presenta como la teoría que explica el modo en que los individuos adquieren el conocimiento. La didáctica constructivista ha sido capaz de descubrir cómo aprenden los estudiantes para así, la Didáctica tenga estrategias sobre cómo enseñarles. (Chiarenza, 2012) Citando a Dewey y Chiarenza pretendo apoyar mi Propuesta de Intervención basado en esta tendencia constructivista que nos da la claves de cómo se produce el aprendizaje en nuestro alumnado. Como maestros, debemos enseñarles para el presente y el futuro y será a través de tendencias pedagógicas sustentadas, no a través de la creencia que tenían los maestros de hace 4 o 5 décadas.

Por otra parte, y en esta línea del constructivismo, Vygotsky (1979) defiende la idea de que el conocimiento surge gracias a la interacción cultural y social del individuo. Así pues, el individuo es un ser naturalmente social, mientras que el conocimiento es un producto de la sociedad. (Carretero, 2009). De esta manera, las actividades para el aprendiz deben tener en cuenta la perspectiva socio-cultural, que tengan cierto sentido social. El entorno en el que está sujeto el aprendiz juega un papel esencial, porque éste va a influir tanto en el desarrollo de la personalidad como del intelecto. Sin mediación social es imposible que se dé el desarrollo del individuo. (Vygotsky, 1979).

Cabe destacar también el término acuñado por Vygotsky (1979), ZDP (Zona de Desarrollo Próximo). Éste hace referencia a la distancia existente entre el grado de desarrollo del individuo, relacionado con la resolución de problemas de manera individual, y el grado de desarrollo potencial, relacionado con la resolución de problemas con la ayuda de un maestro como guía del aprendizaje. (Vygotsky, 1979). Dicho de otro modo, el conjunto de habilidades que un individuo puede llevar a cabo bajo la batuta de un adulto, pero no independientemente. Por esta razón, juega un papel tan importante en el aprendizaje la interacción social. Como maestros, podemos aprovechar la interacción con los iguales o los compañeros para que aquellos alumnos y alumnas menos competentes puedan sacar provecho de compañeros más hábiles. El papel del maestro es, por tanto, ser un guía del aprendizaje que lleva a cabo su labor orientando al alumnado hacia el aprendizaje teniendo en cuenta su ZDP.

En esta Propuesta de Intervención práctica se ha tenido en cuenta la ZDP del alumnado con el que se ha trabajado, usando aquellas estrategias didácticas como el aprendizaje cooperativo para aprovechar ese aprendizaje entre iguales, y guiando su aprendizaje conociendo lo que podían hacer con independencia y aquello que necesitaban de mi ayuda. Aunque, nunca, transmitiendo unos conocimientos directos, que el alumnado recibe de forma pasiva, sino buscando la interacción social y cultural para llegar al aprendizaje.

De importante relevancia es también el concepto de andamiaje. Este concepto vinculado a Vygotsky fue acuñado por Jerome Bruner y David Wood (1976) para describir el proceso de aprendizaje del individuo en su ZDP, mediante las ayudas y las herramientas proporcionadas por el maestro a las que se denomina andamios. Estos son como los andamios de una construcción, hacen referencia a los andamios que utiliza la maestra para construir el conocimiento de modo que, a mayor dificultad, mayor número de andamios y a medida que se va produciendo el conocimiento, estos andamios se van eliminando. (Bruner, 1976)

Por esta línea, procedente de Bruner también, cabe destacar en mi Propuesta la teoría sobre el proceso de “categorización o conceptualización” que consiste en la búsqueda de la inteligencia humana por clasificar su entorno jerárquicamente, es decir, en clases significativas de hechos. El individuo codifica y agrupa la información que le llega procedente del entorno en categorías establecidas para comprender estos nuevos datos.

(Bruner, 1956). Esta conceptualización de los datos ha sido puesta en práctica durante mi Propuesta de Intervención. Con el objetivo del aprendizaje de la lengua inglesa, creo importante, categorizar los nuevos conocimientos y datos que les proporciono, para que así les sea más fácil su comprensión e identificación. Es esencial a la hora de aprender una lengua extranjera tener diferentes categorías para esa nueva información que va recibiendo, saber de lo que va cada cosa y dentro de dónde. Es un proceso muy útil y necesario para aprender un idioma y por eso lo tuve muy en cuenta.

5. METODOLOGÍA

En mi Propuesta de Intervención he tenido en cuenta una serie de metodologías que he ido aprendiendo durante mi período de aprendizaje como profesor bilingüe en la mención de lengua inglesa.

➤ TICS: Las nuevas tecnologías están presentes en todas las aulas de Educación Primaria. La pizarra digital, el ordenador, los *smartphones* o las *tablets*, etc. Hoy en día como maestros y maestras sabemos que no solo tenemos que dominar estas nuevas herramientas, sino que debemos sacar el mejor provecho para el aprendizaje de nuestro alumnado. A menudo, son vistas como una distracción para la sociedad, pero en el aula podemos sacar su carácter pedagógico. La pizarra digital fue el recurso tecnológico más usado. Su uso para mostrar el libro de texto, mis cuentos, las tareas, los videos, las canciones o para aclarar dudas por medio de “Google” o imágenes, hacen que sea vital en nuestro día a día como docentes. Los *smartphones* pueden ser muy útiles, aunque tengan cierta “mala” fama hacia la juventud. Hay que saber cómo poder usarlos de manera didáctica. Así pues, mi uso del móvil fue únicamente por razones pedagógicas, más concretamente para realizar el escáner (*scan*) para obtener sus respuestas con “Plickers”. Aparte de eso, lo usaba para resolver alguna duda acerca de la pronunciación o el significado de una palabra, a la hora de preparar mis sesiones.

➤ **Gamificación:** Esta metodología consiste en aplicar las estrategias propias del juego a la educación y al aprendizaje, con el gran objetivo de involucrar e implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje. Probablemente, considero la metodología más capaz de motivar al alumnado, por su carácter de juego y diversión que acompaña. Nuestro alumnado puede aprovecharse gratamente de esta metodología. En mi Propuesta ha destacado un juego por encima de todos, “Plickers”. Esta herramienta online te ofrece la posibilidad de crear tu clase y de realizar preguntas tipo test o de verdadero y falso, y que el alumnado conteste de inmediato, simplemente con una hoja con un dibujo para escanear. El proceso es muy simple, el dibujo consta de 4 respuestas y tienes que girar la hoja según la respuesta deseada, de tal modo que la letra que esté a la derecha del dibujo, sería la obtenida por el escáner (*scan*). El modo de realizar ese escáner (*scan*) se hace a través de un móvil y una vez obtenida la respuesta, ésta sale en la pizarra digital y se comprueba si es correcta o errónea. Como mi Propuesta está basada en la Literatura Infantil, he planteado el uso de esta herramienta como método de comprensión lectora, es decir, elaborar preguntas sobre el cuento o la historia. De este modo, he intentado aprovechar el juego como un medio novedoso para saber acerca de su comprensión lectora del inglés, así como, su capacidad para seguir una historia en esta lengua o de dar respuestas acordes con lo que se pregunta.

➤ **Aprendizaje cooperativo:** Como ya he ido mencionando anteriormente, esta metodología ha sido parte fundamental para mi Propuesta de Intervención. A ello, me ha ayudado mucho el gran trabajo establecido en la clase en la que llevé a cabo mi Propuesta. Mi alumnado estaba organizado en grupos y llevaban ya un año y medio trabajando así, en diversas tareas. De esta manera, me aproveché de aquello que ya venía de serie en mi alumnado para desarrollar mis cuentos y varias tareas, así como la tarea final con la que terminaba mi Propuesta. De hecho, a la hora de realizar los ejercicios del libro de texto o en mis explicaciones, su organización en grupos potenciaba ese aprendizaje por iguales, esencial para el aprendizaje de una lengua extranjera. Había muchos diferentes niveles en cuanto al dominio de la lengua inglesa, y cierto alumnado que tenía muchas dificultades para entender el idioma. De esta manera, el ayudarse los unos a los otros, fue esencial en muchas ocasiones para la realización de las tareas y el devenir de la

clase. Por lo tanto, esta metodología cobró importancia permanente durante toda mi Propuesta de Intervención.

➤ Refuerzo positivo: Consiste en premiar aquellas buenas conductas, logros, y tareas logradas por el alumnado. Muchas veces damos por hecho que tengan que hacer los ejercicios y las tareas correctamente porque es lo que tienen que hacer. Como nos sucede a nosotros y a cualquier persona, llena de orgullo cuando te dicen que has hecho algo bien y muestran una sincera opinión. Esta manera de actuar y metodología me parece más útil de lo que a primera vista, pueda parecer. Ese “premiar” a tu alumnado y precisamente, a ese alumnado con más problemas, es esencial para motivar a ese tipo de alumnos y alumnas. Es una confianza y un halago que como su maestro les das como recompensa a su trabajo y que supone una energía extra para futuras tareas. Esto a una buena actitud hacia ellos es fundamental para el aprendizaje de una lengua extranjera, y ha sido parte esencial en mi Propuesta.

➤ Aprendizaje basado en tareas (*Task based learning*): Ésta, como la metodología posterior es específica de un programa bilingüe y la he aprendido durante mi periodo de aprendizaje como maestro bilingüe en la mención inglesa. Se basa en ofrecer al alumnado ciertas tareas que persiguen determinados objetivos con el propósito de usar el idioma que están aprendiendo (en este caso inglés) como herramienta y medio. Así pues, proporciona al alumnado una nueva manera de entender un idioma y de aprenderlo llevando a cabo tareas con un objetivo común. Para la realización de tareas, es evidente, que debe estar siempre presente el uso del inglés. La comunicación en grupos o en parejas debe ser así en el idioma objetivo. Esta metodología la he puesto en práctica de manera muy principiante, ya que mi alumnado tenía 7 años y solo llevaban año y medio con el programa bilingüe. Al inicio, todas mis explicaciones eran en inglés, y mi objetivo es que ellos contestaran siempre en inglés. Cuando surgían muchas dudas, especialmente, con aquel alumnado con más problemas, tenía que hacer uso de la lengua materna, al igual que en entre ellos y en sus grupos. Por tanto, ha sido el primer paso, la primera piedra.

➤ CLIL (*Content and Language Integrated Learning*): Esta metodología hace referencia a un método de enseñanza que involucra diferentes asignaturas

impartidas en una lengua diferente a la materna, en este caso la inglesa. Es la más destacada dentro de los colegios bilingües, que siguen un programa con este carácter, como era el caso del centro en el que estuve de prácticas. De esta manera, la lengua extranjera se convierte en una herramienta o el medio para llegar al contenido de aprendizaje. El idioma está integrado en el currículum, en el contexto habitual del aula, y por tanto el mismo se adquiere de manera natural y fluida, a través principalmente de la comunicación. Es el principal objetivo de esta metodología, la adquisición del idioma en el contexto de aula, no aprendiendo las reglas gramaticales o vocabulario por memorización. En mi Propuesta de Intervención, dentro de la asignatura de *English*, esta metodología se sigue al igual que un programa bilingüe que planifica que las asignaturas de *Science* y *Arts* se den también en inglés, puesto que el centro contaba con un programa bilingüe.

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

6.1. Introducción

Mi Propuesta de Intervención ha sido llevada a cabo en un aula de 2º de Primaria con los niños y niñas de 2A y 2B. La unidad en cuestión está enfocada dentro de su asignatura de *English*. Su asignatura de Primera Lengua Extranjera Inglés (*English*) no es Literatura (*Literacy*) como en otros colegios bilingües que siguen un programa bilingüe en su centro y no trabajamos tipos de textos como en esta asignatura, sino los conceptos propios de la asignatura de inglés (*English*).

De esta manera, mi Propuesta basada en el trabajo de la Literatura Infantil inglesa a través de cuentos creados por mí para ellos, perseguía el objetivo de no solo trabajar la comprensión lectora y oral, sino también aprendizajes y conceptos propios de las sesiones y del temario que siguen en su libro de texto. Así pues, con el desarrollo de mi Propuesta de Intervención se ha podido trabajar con los conceptos programados en su libro de texto; vocabulario como las actividades estacionales y las estaciones (*seasonal activities* y *seasons*), números ordinales (*ordinal numbers*), lectura y comprensión lectora con las historias “*The four seasons*” y “*The Festivals*”, pronunciación y comprensión oral con los sonidos “*ur*” y “*ir*”, gramática con los ejercicios y las conversaciones sobre cómo responder preguntas que empiezan por “*Do*”, Cultura Británica (*British culture*) con los festivales (*Festivals*) y Literatura (*Literacy*), con tipos de texto como las rimas (*rhymes*).

Mis cuentos (Literatura Infantil) así como el resto de mi material diseñado, han sido enfocados a complementar aquellos aprendizajes. Además, en el caso de los cuentos creados, se ha ampliado la mirada didáctica hacia los sentimientos (*feelings*), valores, comprensión lectora y capacidad para seguir y entender historias en la lengua inglesa. De tal modo, que la Propuesta de Intervención llevada a cabo en este TFG ha ofrecido una nueva manera de repasar aquellos aprendizajes que han sido adquiridos por el libro de texto, al mismo tiempo, que se introducen en el mundo de la Literatura Infantil, en este caso con cuentos sencillos en lengua inglesa.

6.2. Destinatarios

Como ya mencioné anteriormente los destinatarios de la Unidad han sido niños y niñas de los dos cursos de 2° de Educación Primaria. Este alumnado, como es obvio, no se caracterizaba por un dominio elevado del inglés. Son niños y niñas que llevan inmersos en el programa bilingüe apenas año y medio (desde 1° de Primaria). De esta manera, sus destrezas básicas (expresión oral, comprensión lectora, comprensión oral y expresión escrita) (*speaking, reading, listening and writing*) del idioma no eran las mejores. Por esta razón, el trabajo de adaptar mi discurso, mis tareas (*tasks*) y mis cuentos han sido parte esencial durante esta Propuesta.

6.3. Desarrollo:

Sesión 1:

La primera sesión fue aquella en la que más me fijé sobre sus conocimientos previos, sus niveles de comprensión y expresión del inglés, su manera de trabajar o su comunicación en los grupos en los que estaban organizados.

Al comienzo de la sesión, como es costumbre, comenzamos por la rutina de la fecha del día: *What day is it today pupils?* El alumnado decía el día, el número, el mes y el año, en inglés. La primera parte de la sesión fue destinada a trabajar con el libro de texto sobre las estaciones y las actividades de las estaciones (*seasons* y *seasonal activities*). Para ello, en primer lugar, les introduje el tema (*topic*) con preguntas sencillas sobre las estaciones del año (*seasons of the year*) y ya comenzamos con los ejercicios del libro. Vimos dos actividades (*seasonal activities*) para cada estación (*season*) a través de una canción y después, se encargaron de pegar pegatinas (*stickers*) de cada actividad estacional (*seasonal activity*). Para su corrección quise que cada uno buscara la actividad estacional (*seasonal activity*) correcta entre las *flashcards* descolocadas en un pupitre, y la pegara en la pizarra. Con ello, trabajé la kinestésica y les saqué un poco de los pupitres. Siguieron con los ejercicios del libro de ejercicios (*activity book*) que trataban los mismos conceptos y se corrigieron como es habitual, en la pizarra digital, uno por uno, para que todo el alumnado tenga la oportunidad de salir a la pizarra digital y demostrar que sabe hacerlo.

En la segunda parte de la sesión cambiando de tema (*topic*), se pusieron con un ejercicio del libro de ejercicios (*activity book*) de copiar cada actividad estacional (*seasonal activity*) y deletrearla (*Spelling*). Se corrigió una por una en la pizarra digital,

esta vez desde su sitio me deletreaban cada palabra, mientras yo escribía. Una vez terminamos, para finalizar la sesión, abrimos paso a un cuento sobre un erizo que tenía diferentes sentimientos dependiendo la estación del año (*season of the year*). El cuento lo escribí personalmente para mi alumnado, y fue el primero para mi Propuesta de Intervención. De esta manera, pude trabajar con él los sentimientos (*feelings*), estaciones (*seasons*) y actividades estacionales (*seasonal activities*), y así, introduje el aprendizaje sobre las emociones mientras repasaban contenidos propios de la sesión. Este primer cuento me sirvió para darme cuenta de su capacidad para seguir una historia en inglés, y su comprensión lectora en el idioma.



http://prezi.com/ixbynblvgg13/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

Learning objectives	Learning outcomes	Evidence for Assessment
<ul style="list-style-type: none"> • To identify the seasons of the year. • To know two activities for each season. • To recognise feelings in the story. 	<ul style="list-style-type: none"> • To name all seasons of the year. • To identify each activity with the proper season. • To follow the story and know what feelings the main 	<ul style="list-style-type: none"> • To answer the questions of the teacher. • To participate in the book exercises. • To show interest during the story.

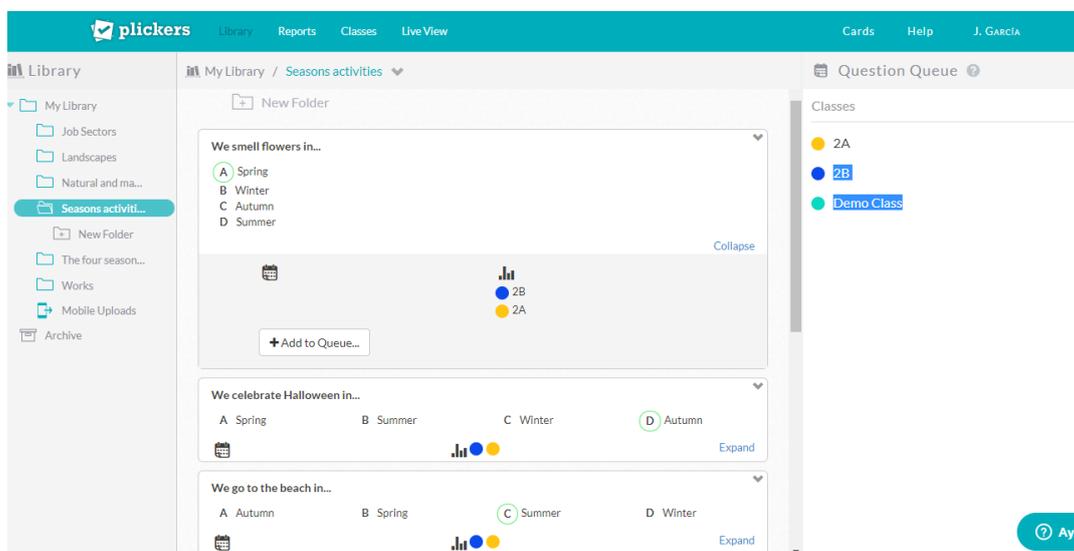
	character shows.	
--	------------------	--

Outline of leading activities
<p>Today's target</p> <p>I can identify the seasonal activities learnt.</p> <p>Today's plan</p> <p>Introduce seasons and activities. Work with the seasons activities. Story time to learn about feelings.</p>

Sesión 2:

Al igual que en todas las sesiones, comenzamos con la rutina “*What day is it today?*” y escribimos la fecha del día. Iniciamos esta sesión escuchando una conversación de su libro de texto (*Pupil's book*) entre unos niños, mientras realizaba preguntas de comprensión lectora oralmente. La conversación mostraba cómo debían responder preguntas que comienzan por “*Do*” y estaban relacionadas con las actividades estacionales (*seasonal activities*) de la sesión 1. Trabajé con ellos mediante preguntas de esta estructura acorde también con los contenidos trabajados, sobre si ellos practicaban alguna actividad (*seasonal activity*) en una determinada estación (*season*). Continuamos con el segundo ejercicio sobre escribir *tick* en la actividad (*seasonal activity*) escuchada. Trabajando así, su comprensión oral. Pasamos a los ejercicios del libro de ejercicios (*activity book*) que trataban de lo mismo, relacionar cada actividad estacional (*seasonal activity*) con la estación (*season*) correspondiente, y contestar a preguntas con “*Do*”.

Para terminar esta sesión, empecé a poner en práctica con ellos y ellas, el juego de “Plickers”. El juego trataba sobre las actividades estacionales (*seasonal activities*) y tenían que elegir la respuesta correcta. La manera de dar las respuestas era en grupo y en consenso, mientras que el líder (*leader*) iba con el papel a la pizarra digital y me comunicaba su respuesta para yo escanearla con mi móvil. Una vez todos los grupos ya me habían dado una respuesta, el líder (*leader*) se cambiaba en cada uno de los grupos para continuar el juego. El juego resultó ser una herramienta bastante eficaz para comprobar sus conocimientos sobre los conceptos adquiridos durante estas dos primeras sesiones. La motivación que les provoca puede ser muy útil para este tipo de tareas.



<https://www.plickers.com/library?folder=5ab62eeacaf450004ad7c73>

Learning objectives	Learning outcomes	Evidence for Assessment
<ul style="list-style-type: none"> • To understand a simple conversation. • To be able to answer simple questions. • To play a game in groups. 	<ul style="list-style-type: none"> • To follow a conversation of the book. • To give the answers properly. • To think in groups the 	<ul style="list-style-type: none"> • To answer the questions of the teacher. • To participate in the book exercises. • To be able to work in groups.

	correct solution.	
--	-------------------	--

Outline of leading activities
<p>Today's target</p> <p>I can answer questions with DO.</p> <p>Today's plan</p> <p>Conversation time. Work with the exercises. Plickers game.</p>

Sesión 3:

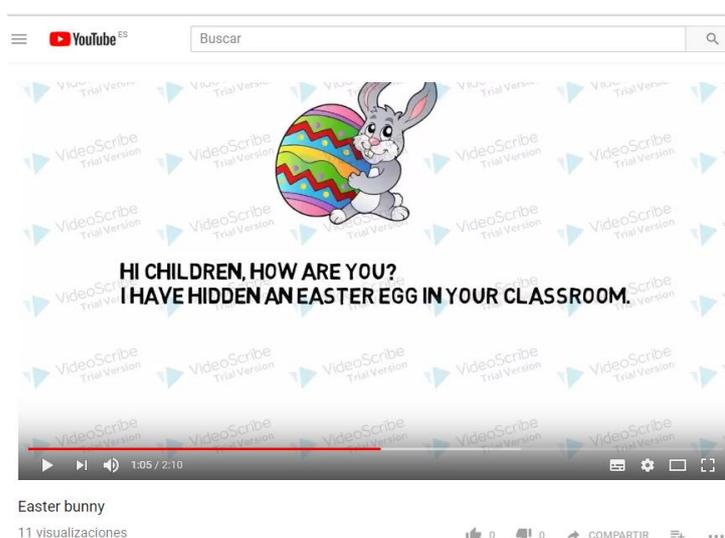
Se comenzó con la rutina habitual para empezar cada sesión: *What day is it today?* Una vez escrita y dicha la fecha se pudo dar inicio a la sesión. Comenzamos por la escucha y la lectura de una historia que venía en su libro de texto (*Pupil's book*) que trataba sobre un grupo de amigos y amigas que iban viajando de estación en estación gracias a una bicicleta mágica que pedaleaba hacia atrás. Fui realizando preguntas de comprensión de la historia y sobre algún contenido, ya que la historia recogía el vocabulario sobre las actividades y las estaciones (*seasonal activities* y *seasons*). Finalizada la historia y mis preguntas sobre la misma, completaron una frase que guardaba la enseñanza de un valor, el ayudarse unos a otros y el trabajar juntos. Seguimos con los ejercicios del libro de ejercicios (*activity book*) que trataban de nuevo sobre la historia, tenían que recordar para ordenar las oraciones sacadas de la historia de forma correcta. Les di la oportunidad de echar un vistazo rápido al libro de texto por si no recordaban algo. El siguiente ejercicio

se basaba de nuevo en identificar las diferentes estaciones (*seasons*) según una oración propia de una de ellas y realizar un dibujo acorde con la oración.

Para finalizar esta sesión volví a llevar a cabo el juego “Plickers”. Esta vez para comprobar su comprensión hacia la historia del libro con la que hemos trabajado gran parte de la sesión. Tenían que encontrar las respuestas correctas según la historia. De nuevo, siguiendo las mismas instrucciones, en grupo y consenso y con un *leader* que me daba la respuesta con su papel para escanearlo. En esta sesión pude darme cuenta que puedo llevar a cabo más juegos como éste con el objetivo de comprobar su comprensión lectora y su entendimiento acerca de una historia. Puede llegar a ser una muy buena herramienta para esta tarea, mientras ellos se divierten y están implicados de verdad.

Al ser el último día antes de Pascua (*Easter*), escucharon y leyeron un cuento que les he escrito aprovechando el momento, para aprender algo sobre Cultura Británica (*British culture*). El cuento tenía de personaje un conejito de Pascua (*Easter*) que les hablaba sobre dónde vivía y como la gente de UK celebraba “La caza del huevo de Pascua” (“*Easter Egg Hunt*”) en esta época del año. Consistía en la búsqueda de un huevo de Pascua que el conejito había escondido. Tras unas preguntas que les hacía el conejito sobre lo que había contado, (comprensión lectora) el alumnado tenía que encontrar un huevo escondido en su clase siguiendo sus instrucciones. Lo encontraron y repartí huevos de Pascua a todos mis alumnos y alumnas, como premio a su logro.

<https://www.plickers.com/library?folder=5ab94509648e8e0004374d41>



<https://www.youtube.com/watch?v=7vYZDiafB7w>

Learning objectives	Learning outcomes	Evidence for Assessment
<ul style="list-style-type: none"> • To follow and understand a story. • To learn something about British culture. • To play a game in groups. 	<ul style="list-style-type: none"> • To get a conclusion about a story. • To understand a British tradition • To think in groups the correct solution. 	<ul style="list-style-type: none"> • To show understanding. • To carry out a British tradition knowing differences between our own cultures. • To be able to work in groups.

Outline of leading activities
<p>Today's target</p> <p>I can understand short stories.</p> <p>Today's plan</p> <p>Book story/ Activity book exercises/ Game/ Easter bunny story.</p>

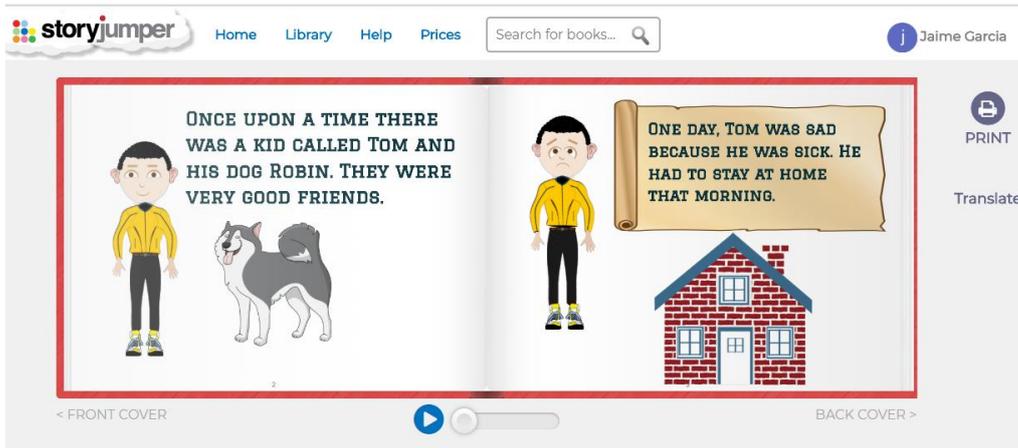
Sesión 4:

En primer lugar, la rutina: *What day is it today* que se lleva a cabo al comienzo de cada sesión. Tras la rutina, comenzamos la sesión empezando por un pequeño repaso (*review*) sobre las dos actividades estacionales (*seasonal activities*) que habían aprendido para cada estación (*season*). Pregunté y fui escribiendo en la pizarra tipo esquema cada una de ellas. Tras esto, empezamos ya con el libro de texto (*Pupil's book*). Trabajamos los

números ordinales (*ordinal numbers*) a través de una tabla que tenían en su libro y de los ejercicios posteriores. Primero, les introduje el tema (*topic*) explicando que estos números nos dan el orden y son diferentes a los cardinales que conocen más, y escucharon cada número ordinal (*ordinal number*) y fueron señalándolos en su libro. Después, escucharon una canción sobre cumpleaños de personas y en la que fui preguntando sobre qué días eran sus cumpleaños (“*ninth of November*”). Tras la canción, se pusieron en parejas para preguntar y contestar cuándo era su cumpleaños, siguiendo la estructura requerida, “*My birthday is on the seventh of June*”. A continuación, fui yo quien fue preguntando a cada uno de mis alumnos y alumnas sobre su cumpleaños. Este ejercicio se basaba en que comenzaran a responder y a hablar y conversar en inglés. Era una primera toma de contacto con la conversación.

Pasamos a una tarea (*task*) diferente. Les di una tabla de números ordinales (*ordinal numbers*) y dos números diferentes a cada grupo y les pedí que me dijeran qué número ordinal (*ordinal number*) tenía cada grupo. Para ello, podían mirar en la tabla que les di o en la tabla de su libro de texto (*Pupil's book*). Pregunté grupo por grupo mientras los escribía en la pizarra. Tras esta tarea (*task*) se pusieron a hacer los ejercicios del libro de ejercicios (*activity book*) que trataban también de números ordinales (*ordinal numbers*). Rodear aquellos que escuchaban trabajando así la comprensión oral, escribir su cumpleaños y realizar una sopa de letras.

Para finalizar la sesión, volvimos a la Literatura Infantil inglesa, con otro cuento que he creado para mi alumnado. Éste trataba sobre la tristeza de un niño llamado Tom, que estaba triste porque no había podido ir a clase por enfermedad y no había aprendido los números ordinales (*ordinal numbers*) como sus amigos y amigas. Al final, sus amigas y amigos le llevan la tabla de estos números a casa y Tom cambia su tristeza por alegría. Otro cuento para trabajar sentimientos (*feelings*) valores como la amistad, contextualizado en los contenidos propios de la sesión. Además, de trabajar de nuevo la comprensión oral y lectora con preguntas, así como su capacidad para seguir un cuento en inglés.



<https://www.storyjumper.com/book/index/53031255/5aca7ef1d1d90#page/2>

Learning objectives	Learning outcomes	Evidence for Assessment
<p>To distinguish ordinal and cardinal numbers.</p> <p>To learn ordinal numbers and their easy structure to name them.</p> <p>To work in groups.</p>	<p>To learn how differentiate an ordinal number from a cardinal number.</p> <p>To identify how to say most of the ordinal numbers.</p> <p>To help themselves to get a solution.</p>	<p>To show understanding and participation.</p> <p>To carry out exercises during the lesson.</p> <p>To be able to work in groups.</p>

Outline of leading activities

Today's target

I can identify the ordinal numbers.

Today's plan

Review activity/ Learning ordinal numbers/ Activity book exercises/ Final activity.

Sesión 5:

En primer lugar, la rutina: *What day is it today?* Esta sesión se centró en la pronunciación de los fonemas, “ur” and “ir”. Escucharon la oración: “*Is the purple turtle's birthday on the first or the third?*” en su libro de texto y comenzamos reconociendo aquellas palabras con dichos fonemas. Repitieron conmigo estas palabras. Además, les realicé una pregunta de repaso sobre qué números eran “*first*” and “*third*”, qué son números ordinales (*ordinal numbers*). Tras esto, escuchamos una canción que contenía estas palabras con dichos fonemas, para atender y prestar atención a aquellos sonidos. Hicieron un ejercicio de escuchar fechas de cumpleaños y escribir el nombre de cada persona en el mes de su cumpleaños.

Cambiamos de tarea (*task*) fuera del libro, y realicé una encuesta de clase (*class survey*) Consistía en escribir los meses de los cumpleaños de cada niña y niño y anotar los votos. Al final ganó Julio (*July*) como el mes con más cumpleaños dentro de la clase. Tras la encuesta que sirvió para salir un poco del libro mientras se repasaban los contenidos de los meses (*months*), cumpleaños (*birthdays*) y números ordinales (*ordinal numbers*), volvimos al libro de ejercicios (*activity book*). Para continuar trabajando con los sonidos “ur” and “ir” mediante los ejercicios. Completar la oración con la que empezamos la sesión con dichos sonidos, colorear las palabras según el sonido, y finalmente, el juego de la cadena de memoria (*memory chain*) Jugaron al juego repitiendo y memorizando las palabras que decían sus compañeros y compañeras anteriormente y diciendo una ellos para terminar la cadena. Resultó ser muy divertido y como las palabras del juego contenían dichos fonemas trabajados, resultó ser una tarea (*task*) lúdica y motivante.

Para terminar la sesión seguimos con la lectura y escucha de una historia de su libro que trataba sobre fiestas (*Festivals*) típicas de UK. Leímos y escuchamos las diferentes viñetas, cada una sobre una fiesta (*festival*) diferente de cada estación (*season*). A la

historia, se unieron diversas preguntas que realicé para comprobar su comprensión y entendimiento acerca de lo que escuchaban sobre estas fiestas típicas inglesas, así como varias explicaciones sencillas e imágenes para acompañar.



Learning objectives	Learning outcomes	Evidence for Assessment
<ul style="list-style-type: none"> • To identify sounds worked. • To know what a survey and a memory chain is. • To know some British festivals. 	<ul style="list-style-type: none"> • To be able to recognise these sounds written and orally. • To participate with interest during these new tasks. • To understand each festival consists of. 	<ul style="list-style-type: none"> • To show understanding and participation in the exercises. • To carry out these new activities during the lesson. • To show interest for these festivals and British culture.

--	--	--

Outline of leading activities
<p>Today's target</p> <p>I can identify British sounds.</p> <p>Today's plan</p> <p>Working with the sounds/ Class survey/ Activity books exercises/ Memory chain/ Festivals.</p>

Sesión 6:

Comenzamos la sesión con la rutina de siempre: *What day is it today?* escribiendo y preguntando la fecha del día. Como la sesión anterior terminó mientras leíamos sobre las fiestas (*Festivals*), esta sesión la quise iniciar realizando preguntas de repaso sobre cada una de las fiestas que vieron, cómo las celebraba la gente, en qué estación, lo que hacían etc. Una vez llevado a cabo este repaso (*review*), escuchamos y leímos de nuevo la historia del libro. A continuación, realizaron los ejercicios del libro de ejercicios (*activity book*). Tuvieron que unir cada fiesta (*festival*) con la fecha en que se celebraba y la imagen adecuada. Como con los demás ejercicios, se corrigió en la pizarra digital en común. En el siguiente ejercicio cambiaron de mentalidad, y tuvieron que pensar en su propia cultura, no en la Cultura Británica (*British culture*). Escribieron un *tick* en aquellas oraciones que eran correctas según su cultura (“*your Christmas dinner is on the 24th of December*”) y dibujaron una de sus fiestas.

Tras los ejercicios sobre fiestas (*Festivals*) comenzamos la segunda parte de la sesión centrada en rimas (*rhymes*), cambiando así de tema (*topic*). La introducción de este nuevo tema la llevé a cabo mediante preguntas sencillas sobre qué eran las rimas (*rhymes*) y algunos ejemplos en inglés y con los que ofrecía el libro, y sino en castellano. De esta manera, pudieron identificar el significado de rimas (*rhymes*). Tras la explicación inicial, escucharon una rima (*rhyme*) en la que identificaron aquellos meses (*months*) que aparecían. Además, les expliqué el significado de año bisiesto (*leap year*) que aparecía en el texto. Cogieron de nuevo su libro de ejercicios (*activity book*) para realizar los ejercicios sobre este nuevo tema (*topic*). Ordenaron las oraciones siguiendo el orden en que aparecían en la rima (*rhyme*) o completaron ésta misma con palabras que faltaban.

Después, se cambió de tarea (*task*), y les di una hoja con dos poemas para que trabajaran por parejas en la búsqueda de las palabras que rimaban dentro de cada poema. Primero, leí los dos poemas en voz alta, se pusieron a la tarea (*task*) en parejas y finalmente corregimos. Seguidamente, leyeron y escucharon un nuevo cuento que había preparado sobre un robot que no tenía sentimientos (*feelings*). Aunque, tenían una tarea (*task*) para realizar en grupos. Les entregué 5 emoticonos (*emojis*) distintos que mostraban 5 sentimientos (*feelings*) diferentes y tenían que levantar cada emoticono (*emoji*) cada vez que oían ese sentimiento (*feeling*). El robot siempre estaba con la misma cara (sin sentimientos) incluso en los días festivos (*Festivals*), repasando así un contenido trabajado en esta y en la anterior sesión. Finalmente, en Navidad (*Christmas*), el robot recibe el regalo de otro amigo robot y con él comenzará a sentir sentimientos (*feelings*), tanto de alegría y calma como de miedo, rabia o tristeza. Necesitaba un amigo a su lado. De esta forma, mediante este cuento pude repasar contenidos, seguir trabajando con sentimientos (*feelings*) y con valores como la amistad.

Para terminar esta sesión intensa vieron un vídeo gracioso de una canción que iba sobre rimas (*Rhymes*). Fue una manera de finalizar con diversión y trabajando en la misma línea.



<https://www.storyjumper.com/book/index/53460015/i-want-to-have-feelings>

Learning objectives	Learning outcomes	Evidence for Assessment
<ul style="list-style-type: none"> • To be able to know what a rhyme is. • To identify some words with rhyme. • To recognise feelings in others. 	<ul style="list-style-type: none"> • To understand what a rhyme is. • To find words which rhyme. • To identify feelings through a story. 	<ul style="list-style-type: none"> • To show understanding and participation in the exercises. • To carry out the rhymes tasks properly. • To demonstrate it through the feelings faces activity in the story.

Outline of leading activities
<p>Today's target</p> <p>I can know what a rhyme is.</p> <p>Today's plan</p> <p>Festivals review and exercises/ Rhymes/ Work in pairs/ Robot story.</p>

Sesión 7:

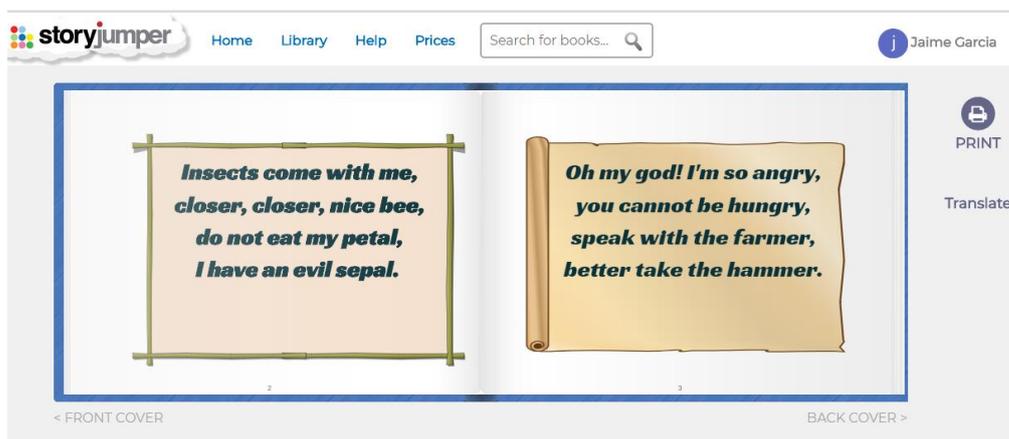
Comienzo rutinario de esta última sesión: *What day is it today?* Empecé la sesión con un pequeño repaso (*review*) sobre rimas (*rhymes*), preguntas sencillas para hacerles recordar. Además, les puse el vídeo con el que terminaron la última sesión. Tras este repaso (*review*), comenzamos con la sesión. Repartí a cada grupo una rima (*rhyme*) diferente y leí en alto una por una, mientras ellos repetían cuando yo terminaba de leer. Buscaba esa pronunciación correcta y la lectura en el idioma. Tras la lectura de cada rima (*rhyme*), nos pusimos a analizar aquellas palabras que estaban subrayadas de cada una para obtener el tema (*topic*) o los temas (*topics*) de cada rima (*rhyme*). Esta tarea (*task*) se llevó a cabo en cada grupo y, por tanto, para cada una de las rimas (*rhymes*). Estos temas (*topics*) y las palabras destacadas eran conocidas por ellos ya que procedían de esta unidad de la asignatura de inglés (*English*) o de otras unidades de la clase de *Science*. Así pues, se buscó conectar aprendizajes y contenidos que habían adquirido a lo largo de mi período de maestro con esta última tarea final (*final task*). De esta manera, para su desarrollo fue esencial conocer tanto el significado de los temas (*topics*) como de cada palabra destacada, convirtiéndose para ellos en un repaso (*review*) de aprendizajes y conocimientos.

Se cambió la tarea (*task*) y se colocaron en parejas recortando cada rima (*rhyme*) por la mitad para que cada pareja contara con dos versos. Ya en parejas y con los dos versos, su tarea (*task*) fue encontrar aquellas palabras que rimaban. Cuando terminaron, corregí con cada pareja en la pizarra digital.

Después, recortaron de nuevo los papeles por la mitad para obtener 4 versos diferentes, uno para cada miembro del grupo. Aquí, comenzó la tarea final (*final task*), cada alumno y alumna se memorizó su verso para recitarlo junto a los versos de sus compañeros y compañeras en el orden correcto de su rima (*rhyme*). De este modo, cada miembro del grupo se apuntó un número en pequeño que hacía referencia al lugar de su verso dentro de la rima de su grupo, para saber el orden a la hora de llevar a cabo la exposición en grupo. Además de la memorización, tuvieron que aprender un gesto o más de uno para acompañar el recitado de su verso. Por esta razón, las rimas (*rhymes*) estaban traducidas al lado al castellano. Esto facilitaba la tarea (*task*) de pensar un gesto acorde con lo que el verso decía.

Finalmente, cada grupo salió y expuso su rima (*rhyme*), en el orden marcado. Cada alumno y cada alumna fueron recitando su verso aprendido con uno o más gestos dentro

de cada grupo. Así, dio por finalizada esta última tarea final (*final task*) en la que no solo repasaron contenidos y aprendizajes, sino que pudieron poner en práctica lo aprendido sobre rimas (*rhymes*), y aprendieron cosas nuevas como la importancia de los gestos y el lenguaje no verbal (*non-verbal language*) para acompañar nuestro discurso y que sea más fácil de comprender para el resto. Esto es esencial para el aprendizaje de una lengua extranjera.



<https://www.storyjumper.com/book/index/54996375/jaigar96#page/3>

Learning objectives	Learning outcomes	Evidence for Assessment
<ul style="list-style-type: none"> • To be able to display an easy rhyme. • To identify rhymes. • To work in groups and pairs. 	<ul style="list-style-type: none"> • To expose a little rhyme in groups. • To be able to find rhymes in a text. • To help each other to get a task 	<ul style="list-style-type: none"> • To demonstrate good work during the exhibition. • To show knowledge about how to recognise a rhyme. • To show cooperative working during this tasks.

Outline of leading activities

Today's target

I can display a rhyme aloud in groups.

Today's plan

Get topics from rhymes/ Find rhyming words/ Learn and set the display/ Final exhibition.

7. EVALUACIÓN

Para cada una de las sesiones de la Propuesta de Intervención seguí unos criterios de evaluación diseñados para evaluar al alumnado en tres niveles diferentes de acuerdo con los objetivos y *outcomes* de la sesión en cuestión.

Sesión 1:

Criterios de Evaluación:

All children must be able to: <ul style="list-style-type: none">- Identify all seasons of the year.- Know some activities learnt.- Follow the story through teacher explanations.	Most of the children will be able to: <ul style="list-style-type: none">- Identify some activities learnt with some seasons.- Know all the activities learnt.- Know the meaning of the feelings seen during the story.	Some of the children could: <ul style="list-style-type: none">- Identify each activity learnt with the proper season of the year.- Learn how to write some activities.- Understand what happen with the hedgehog and the feelings that he shows in the story.
---	--	---

Sesión 2:

Criterios de Evaluación:

All children must be able to: <ul style="list-style-type: none">- Answer a DO question with the teacher's help.- Follow a book conversation through the teacher explanations.	Most of the children will be able to: <ul style="list-style-type: none">- Give the answers properly looking at examples.	Some of the children could: <ul style="list-style-type: none">- Be able to have a simple conversation properly with a partner.- Identify the activities learnt in the conversation
--	--	---

- Work in groups during the game.	- Identify the activities learnt during the conversation. - Know in which season each activity takes place.	and be able to understand it properly. - Know the meaning of all activities and the proper season.
-----------------------------------	--	---

Sesión 3:

Criterios de Evaluación:

All children must be able to: - Follow a story. - Learn something new through the story. - Work in groups during the game.	Most of the children will be able to: - Understand the plot of the story. - Identify a different tradition about a new culture. . - Identify many things read in the story through the game.	Some of the children could: - Understand the story identifying vocabulary learnt. - Understand and put into practise a tradition about other culture. - Remember most of the story through the game.
---	---	---

Sesión 4:

Criterios de Evaluación:

All children must be able to: - Know the first ordinal numbers. - Identify some ordinal numbers. - Work in groups.	Most of the children will be able to: - Recognise the way to name the ordinal numbers. - Distinguish ordinal and cardinal numbers. - Get the solution through teamwork.	Some of the children could: - Learn how to write and say the ordinal numbers. - Distinguish ordinal and cardinal number through the writing. - Get the solution in groups helping to each other if it is necessary.
---	--	--

Sesión 5:

Criterios de Evaluación:

<p>All children must be able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Know the two sounds seen. - Understand the meaning of survey and memory chain. - Learn something about British festivals. 	<p>Most of the children will be able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> - know them and identify them in writing. - Follow the process of the survey and the memory chain. - Identify British festivals learnt through the story. 	<p>Some of the children could:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identify them in writing and pronounce properly. - Understand how a survey and a memory chain works. - Identify these British festivals and know how they celebrate them.
--	--	--

Sesión 6:

Criterios de Evaluación:

Assessment Criteria		
<p>All children must be able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identify some words that rhyme in a text. - Recognise things worked before in the story. - Know what each feeling shows. 	<p>Most of the children will be able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identify that same sound in words with rhyme. - Recognise them and remember the topic that belongs. - Identify each feeling through a character of a story. 	<p>Some of the children could:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Be able to explain why some words rhyme. - Identify previous learnings through a story and remember clearly, what they are. - Identify each feeling and be able to explain what means.

Sesión 7:

Criterios de Evaluación:

Assessment Criteria

<p>All children must be able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Make an effort to learn their sentence and do a gesture. - Know rhyming words read. - Work in groups or pairs. 	<p>Most of the children will be able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> Say aloud the sentence learnt without looking at it. -Find rhyming words through reading aloud or by oneself. - Think of their pair or other members of the group at the time to do the tasks. 	<p>Some of the children could:</p> <ul style="list-style-type: none"> Be able to say properly the sentence learnt along with many gestures during the exhibition. - Find rhyming words read and know why they rhyme. - Help each other trying to improve their final work.
---	---	---

8. CONCLUSIONES

Los resultados de mi Propuesta de Intervención los considero gratamente óptimos. En las primeras sesiones en las que probablemente, ellos no tenían claras mis intenciones reales o el porqué de esas tareas y cuentos fuera del libro de texto, costó que siguieran mi discurso en inglés. Seguramente, la novedad es lo que tiene y me tenía que ir adaptando a mi alumnado y ellos y ellas a mí. Con el primer cuento, las sensaciones no fueron del todo buenas, ya que percibí que gran parte de mi alumnado no comprendía o no era capaz de seguir la historia. El primer cuento lo leí en voz alta mientras ellas y ellos me escuchaban. Fui haciendo aclaraciones acompañando la lectura, pero tuve que utilizar varias veces el castellano para ver qué entendían y si comprendían algo. No fue la mejor tarea (*task*) pero descubrí así su punto de partida en cuanto a comprensión lectora. Además, los errores que cometí en esa primera sesión en la que introduje un cuento fueron identificados para que no se volvieran a repetir.

De este modo, en las siguientes sesiones fui preparando un discurso más lento y sencillo, con mayor número de ejemplos y más expresión corporal. Pude practicar con ellos la comprensión lectora aprovechando la lectura de una historia de su libro de texto. Fue buen momento para mejorar mi actuación del día anterior. En el siguiente cuento que les escribí cambié el formato a seguir. Utilicé “Videoescribe” y grabé mi voz en el cuento

como si de un narrador se tratara. Esto, me dio la oportunidad de realizar más preguntas de comprensión y de centrarme más en sus dudas y en las aclaraciones. Por lo tanto, fue un gran acierto. Se trataba del cuento del conejito de Pascua (*Easter*) y con él obtuve otra clave importante: escribir cuentos que entretengan y enseñen aprendizajes. En el caso de este cuento, Cultura Británica (*British culture*).

Continuando en esa línea, los siguientes cuentos que utilicé “*Story Jumper*” fue una aplicación estupenda para elaborar cuentos reales en línea, con viñetas, personajes, texto, de todo. Los cuentos a partir de este momento estuvieron todos centrados en sentimientos (*feelings*), valores y conceptos y aprendizajes de las sesiones a repasar. La mejora del alumnado en cuanto a su comprensión lectora de estas pequeñas historias mejoró notablemente. En mi opinión, todo influyó. Mi voz grabada ya en el cuento para centrarme en ellos, en las preguntas de comprensión, en comprobar su comprensión, en mis aclaraciones y explicaciones sobre las dudas. Unos cuentos más sencillos en cuanto a la complejidad de las formas gramaticales, que les ayudaron a entender mejor. Cuentos que trataban sobre un tema en común, los sentimientos (*feelings*) y con los que repasaban cosas que ya conocían y que habían aprendido durante las sesiones. Cuentos con personajes atractivos y con los que observaban la importancia de valores como la amistad, la empatía, etc. Así pues, en las últimas sesiones pude darme cuenta de la gran mejoría que habían tenido como grupo en este aspecto, comparando con el primer cuento que les propuse.

De esta manera, la tarea final (*final task*) fue un éxito y fue la manera idónea de que pusieran en práctica tanto conceptos y aprendizajes de la unidad de inglés como de otras unidades de *Science* y los aprendizajes sobre sentimientos (*feelings*) a través de un tipo de texto que habían aprendido, las rimas (*rhymes*). Consistía en una exposición como si fuera un recitado de un poema, pero que conllevaba el repaso de muchos conocimientos trabajados conmigo como su maestro. Fue un período de aprendizaje en el que su notable mejoría de la comprensión lectora en inglés de estos cuentos fue destacada. Todo esto hace pensar que siguiendo esta Propuesta todo un año, los resultados que se podrían conseguir serían altamente satisfactorios.

Respecto a las bases teóricas, la Propuesta de Intervención responde adecuadamente a las teorías pedagógicas de mayor renombre en la actualidad. El aprendizaje cooperativo es parte fundamental a lo largo de la Propuesta y el saber trabajar en grupos ha facilitado

muchas de las tareas (*tasks*). Es algo con lo que ya contaban y me aproveché de ello a la hora de diseñar y preparar mis sesiones. Mi alumnado supo trabajar en grupo, así como ayudarse los unos a los otros para conseguir finalmente los objetivos buscados. Seguramente, hubiera perdido tiempo y hubiera tenido que modificar mis sesiones, si mi alumnado no tuviera el aprendizaje cooperativo ya bien trabajado.

El aprendizaje significativo fue tomado en cuenta en todo momento, sus conocimientos previos fueron muy útiles para conocer su punto de partida, tanto de conocimientos como con el control del idioma, y fue esencial para reconducir la Propuesta hacia el objetivo de adquirir nueva información asimilada dentro de sus conocimientos previos, haciendo éstos más estables y ampliándolos en gran medida.

La teoría de las inteligencias múltiples me ofreció la posibilidad de llevar a cabo tareas de distinto tipo con el objetivo de trabajar más inteligencias que la lingüística. De este modo, el diseño de la Propuesta tuvo en consideración otras inteligencias como la corporal y kinestésica, la intrapersonal, la interpersonal o la musical. Como ya sabemos gracias a esta teoría, todas ellas son importantes en el desarrollo de nuestro alumnado.

Respecto al constructivismo, la Propuesta focalizó su desarrollo en esta teoría, siendo parte clave el concepto de andamiaje (*scaffolding*) al proveer de esos “andamios” a mi alumnado para llegar al conocimiento. Dependiendo del alumno o alumna esos andamios eran mayores o menores, porque como sabemos nuestro alumnado tiene diferentes niveles. Otros conceptos claves fueron la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), conociendo aquellas labores que podían realizar independientemente y cuáles precisaban de mi ayuda; el conocimiento construido en base a experiencias y vivencias que lo den sentido; el aprendizaje surgido por la interacción cultural y social; o el concepto de categorización por el que se buscaba una clasificación de la información que iban asimilando para diferenciarla en diferentes categorías.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ampudia, M. (2017) *CLIL*. Wikispaces. Recuperado de <https://maamb11718.wikispaces.com/CLIL>
- Arturo, L. (2017) “Teoría del constructivismo de Jean Piaget”. *SCRIBD*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/207689687/Teoria-del-constructivismo-de-Jean-Piaget-1>
- Ausubel, D. (1963) *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Bleye, Y. (2017) *Task based learning*. Wikispaces. Recuperado de <https://yvblva1617.wikispaces.com/TBL>
- Bruner, J. (1956) *A study of thinking*. Recuperado de <https://archive.org/details/studyofthinking00brun>
- Cervera, J. (1989) “En torno a la literatura infantil”. *CAUCE, revista de filología y su didáctica*, 12 (1), 157-168. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce_12_007.pdf
- Chiarenza, D. (2012) “Constructivismo: ¿Qué y quiénes?” *Academiaedu*. Recuperado de https://www.academia.edu/4920218/Constructivismo_qu%C3%A9_y_qui%C3%A9nes_resumen_material_de_apoyo
- “El aprendizaje en grupo hace más fuertes a los alumnos”. (2015, 3 de julio) *Deia* Recuperado el 27 de Mayo de 2018, de <http://www.deia.eus/2015/07/03/sociedad/euskadi/el-aprendizaje-en-grupo-hace-mas-fuertes-a-los-alumnos>
- Figueroba, A. (2017) “¿Qué es el refuerzo positivo o negativo en psicología?” *Psicología y mente*. Recuperado de <https://psicologiaymente.net/psicologia/refuerzo-positivo-negativo>
- Guillar, M. S. (2008) “Las ideas de Bruner: De la revolución cognitiva a la revolución cultural”. *Educere*. 13 (44), 235-241. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35614571028.pdf>

- Johnson, D. W. & Roger, Johnson, T. (1994) *Cooperative learning in the classroom*. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33597188/El_aprendizaje_cooperativo_en_el_aula.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1527856864&Signature=lkGu7Mlt3H4HhEXyPoLGSgwP684%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEl_aprendizaje_cooperativo_en_el_aula.pdf
- Moreira, M. (2000) *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Recuperado de [file:///C:/Users/user/Downloads/823-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2480-1-10-20100805%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/823-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2480-1-10-20100805%20(1).pdf)
- Núñez, M. P. (2009) “Literatura infantil: aproximación al concepto, a sus límites y a sus posibilidades”. *Enunciación*, 14 (1), 7-19. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/3214/4707>
- Parra, M. (2017, 23 de abril) *Teorías del andamiaje de Bruner*. Blogspot: Blogger. Recuperado de <http://teoriasandamiajebruner.blogspot.com/>
- Recino, U., & Laufer, M. (2010) “Aprendizaje basado en tareas en la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras”. *Edumecentro*, 2 (3), 1-14. Recuperado de <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/88%20/179>
- Regader, B. (2017) “Las teorías de las inteligencias múltiples de Gardner”. *Psicología y mente*. Recuperado de <https://psicologiaymente.net/inteligencia/teoria-inteligencias-multiples-gardner>
- Regader, B. (2017) “La teoría del aprendizaje de Jean Piaget”. *Psicología y mente*. Recuperado de <https://psicologiaymente.net/desarrollo/teoria-del-aprendizaje-piaget>
- Ropain, J. (2007, 13 de noviembre) *¿Qué es Literatura Infantil?* Magnaliteratura. Blogger. Recuperado de <http://magnaliteratura.blogspot.com/2007/11/qu-es-literatura-infantil.html>
- Rué, J de (1989, de 2014, 22 de junio) “El trabajo cooperativo por grupos”. *Cuadernos de pedagogía* Recuperado de <https://www.upc.edu/rima/es/grupos/giac-grupo-de-interes-en-aprendizaje-cooperativo/bfque-es-aprendizaje-cooperativo>

Toledo, J. L. (2012, 9 de mayo). *Jerome Bruner*. Blogspot: Blogger. Recuperado de <http://primaveraenmarzo.blogspot.com/2012/05/andamiaje.html>

Torres, A. (2017) “La teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel”. *Psicología y mente*. Recuperado de <https://psicologiaymente.net/desarrollo/aprendizaje-significativo-david-ausubel>

Vargas, M. J. (2011, 20 de febrero) *Qué es la Literatura Infantil (en un mar de clicks)* LITERATURA INFANTIL. Wordpress.com Recuperado de <https://infantiltremanes.wordpress.com/2011/02/20/que-es-la-literatura-infantil-en-un-mar-de-clics/>

Vergara, C.” Zona de desarrollo próximo” (2017, 31 de agosto) *Actualidad en psicología*. Recuperado de <https://www.actualidadenpsicologia.com/que-es/zona-desarrollo-proximo/>

9.1. Documentos ministeriales

Boletín Oficial del Estado. *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. Nº52. marzo 2014. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>

Boletín Oficial de Castilla y León. *Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León*. Nº 142, 25 de julio de 2016.

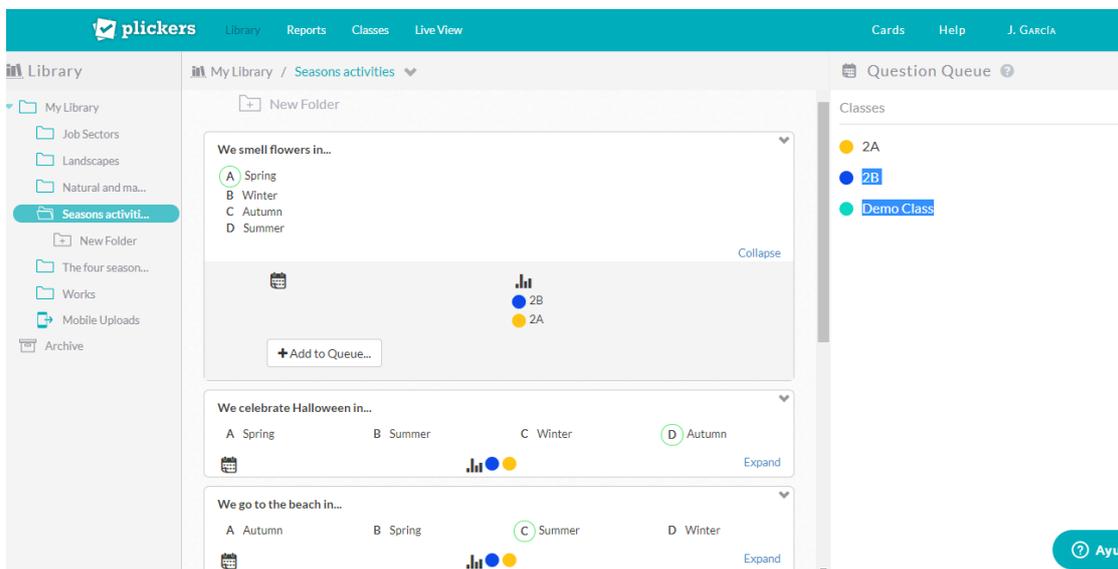
LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, *REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*.

10. ANEXOS

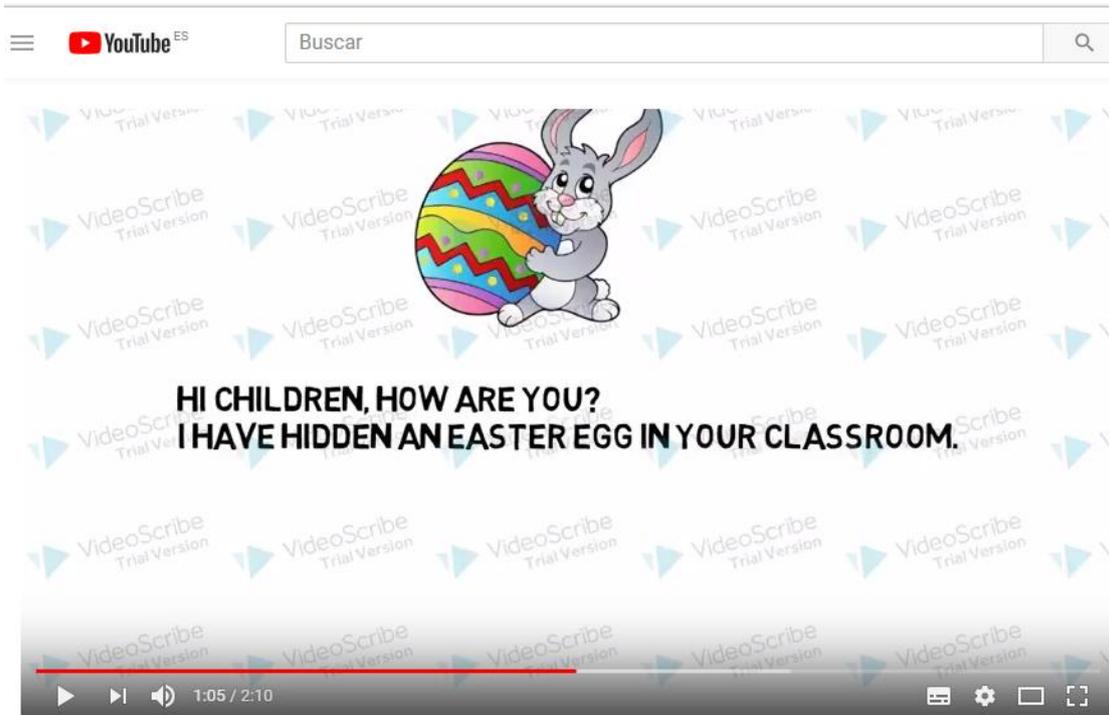
Sesión 1:



Sesión 2:



Sesión 3:



Easter bunny

11 visualizaciones

0 0 COMPARTIR

A screenshot of the Plickers web application interface. The top navigation bar includes "Library", "Reports", "Classes", "Live View", "Cards", "Help", and "J. Garcia". The main content area is titled "My Library / The four seasons story" and displays a "Question Queue" with five questions. Each question has a calendar icon, a progress indicator, and an "Expand" button. The questions are: 1. "In Autumn there are _____ on the tree." with options A: pears, B: flowers, C: chestnuts, D: apples. 2. "The tree hasn't got leaves in Winter." with options A: True, B: False. 3. "The tree has got brown leaves in Summer." with options A: True, B: False. 4. "They take photos for the project." with options A: True, B: False. 5. "The magic bike is pedalling afterwards." with options A: True, B: False. On the right side, there is a "Classes" panel with three classes: 2A, 2B, and Demo Class. A "Ayuda" button is visible in the bottom right corner.

Sesión 4:

Ordinal Numbers

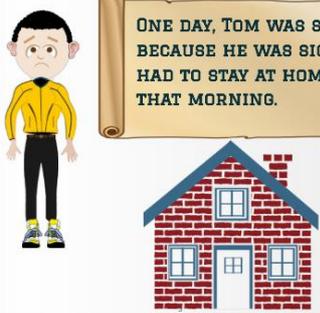
1 st - first	17 th - seventeenth
2 nd - second	18 th - eighteenth
3 rd - third	19 th - nineteenth
4 th - fourth	20 th - twentieth
5 th - fifth	21 st - twenty-first
6 th - sixth	22 nd - twenty-second
7 th - seventh	23 rd - twenty-third
8 th - eighth	24 th - twenty-fourth
9 th - ninth	25 th - twenty-fifth
10 th - tenth	26 th - twenty-sixth
11 th - eleventh	27 th - twenty-seventh
12 th - twelfth	28 th - twenty-eighth
13 th - thirteenth	29 th - twenty-ninth
14 th - fourteenth	30 th - thirtieth
15 th - fifteenth	31 st - thirty-first
16 th - sixteenth	

storyjumper Home Library Help Prices Search for books... Jaime Garcia

ONCE UPON A TIME THERE WAS A KID CALLED TOM AND HIS DOG ROBIN. THEY WERE VERY GOOD FRIENDS.



ONE DAY, TOM WAS SAD BECAUSE HE WAS SICK. HE HAD TO STAY AT HOME THAT MORNING.



< FRONT COVER
▶
BACK COVER >

PRINT
Translate

Sesión 5:



Sesión 6:

KNOCK, KNOCK, KNOCK!

Knock, knock, knock, here I come,
A bag of flour, a bag of gum,
You can choose, the trick or treat,
Please leave me something sweet to eat.



storyjumper Home Library Help Prices Search for books... Jaime Garcia

I WANT TO HAVE FEELINGS



PRINT

Translate

Click to Listen



12345 Once I Caught A Fish Alive



One, two, three, four, five,
Once I caught a fish alive,
Six, seven, eight, nine, ten,
Then I let it go again.



Why did you let it go?
Because it bit my finger so.
Which finger did it bite?
This little finger on my right.



www.AussieChildPoetry.com

Sesión 7:

storyjumper Home Library Help Prices Search for books... Jaime Garcia Logout

**Insects come with me,
closer, closer, nice bee,
do not eat my petal,
I have an evil sepal.**

**Oh my god! I'm so angry,
you cannot be hungry,
speak with the farmer,
better take the hammer.**

PRINT Translate help

< FRONT COVER BACK COVER >

storyjumper Home Library Help Prices Search for books... Jaime Garcia Logout

**Rocks, minerals by miners,
fruits, vegetables by
farmers,
come with the bus driver,
or call the lorry driver.**

**Why are you so sad?,
any idea, just bad,
get happy for me,
in this way, you should be.**

PRINT Translate help

< FRONT COVER BACK COVER >

storyjumper Home Library Help Prices Search for books... Jaime Garcia Logout

**First, I want to finish school,
second, in Summer you are
so cool,
third, in Winter play with the
snow,
now, It's time to run slow.**

**What's your favourite
festival?
I think this is Carnival,
What's up with April Fools'
Day?,
I don't know, It's nos today.**

PRINT Translate help

< FRONT COVER BACK COVER >