



**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA  
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

# **LOS CUENTOS COMO RECURSO PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA INGLESA EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**TRABAJO FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL  
Mención Lengua Inglesa**

**AUTORA: Ana Pastor Rodríguez**

**TUTORA: Ilda Laorga Sánchez**

**Palencia, Junio 2017**



## **Agradecimientos:**

Quisiera agradecer este trabajo a todas las personas que han estado cerca de mí durante todo este tiempo.

En primer lugar, dar las gracias a toda mi familia y a mi novio Dani, por haber estado acompañándome y ayudándome en todo lo que hacía. También quiero dar las gracias a mis amigas, Inés y Belén, por resolvernos tantas dudas y ayudarnos siempre que podíamos. Finalmente, quiero dar las gracias a mi tutora que me ha estado guiando a lo largo de estos meses.

*A book is a gift you can open again and again.*

***Garrison Keillor***

*Education is the most powerful weapon which you can use to change the world.*

***Nelson Mandela***

*“A teacher affects eternity; he can never tell where his influence stops.*

***Henry Adams***

# RESUMEN

El desarrollo del presente trabajo se basa en la importancia y el buen uso de la literatura infantil a edades tempranas, ya que a través de ella, el niño va adquiriendo nuevos conocimientos y va desarrollando su nivel de comunicación y de lenguaje. Asimismo, la pretensión de este trabajo será cómo promover la adquisición y el desarrollo de una lengua extranjera, en concreto la lengua inglesa, en el segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil. Este propósito quedará reflejado a través de una intervención práctica ligada al trabajo en grupos, en la que se utilizarán como recursos principales cuatro cuentos en inglés.

## **Palabras clave:**

Literatura infantil, cuentos, adquisición del lenguaje, Educación Infantil, lengua extranjera

# ABSTRACT

The development of this work is based on the importance and good use of children's literature in the early years. Through it, children will acquire new knowledge and develop their level of communication and language. Moreover, the aim of this work will be to promote the acquisition and development of a foreign language, especially the English language, in the second cycle of the Early Childhood education stage. This purpose will be reflected in a practical intervention, linked to group work, in which four English stories will be used as main resources.

## **Keywords:**

Children's literature, stories, language acquisition, Childhood Education, foreign language

# ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN .....	1
2.	OBJETIVOS.....	6
3.	JUSTIFICACIÓN .....	7
4.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....	10
4.1	LITERATURA INFANTIL .....	10
4.2	LOS CUENTOS .....	13
4.3	ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE .....	15
5.	METODOLOGÍA Y DISEÑO .....	18
5.1	METODOLOGÍA.....	18
5.1.1	Aprendizaje cooperativo .....	18
5.1.2	Autoevaluación.....	18
5.1.3	AICLE.....	19
5.2	DISEÑO .....	20
5.2.1	Aspectos generales.....	20
5.2.2	Sesiones.....	24
6.	RESULTADOS .....	31
6.1	EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS.....	31
6.2	EVALUACIÓN DEL DISEÑO Y PUESTA EN PRÁCTICA DOCENTE ....	34
7.	CONCLUSIONES .....	36
8.	REFERENCIAS .....	37
9.	ANEXOS.....	41

# 1. INTRODUCCIÓN

La infancia es una etapa muy importante en la vida del ser humano, ya que es en este momento cuando se sientan las bases de desarrollo cognitivo, psicomotor, afectivo y social. Además, desde que el niño<sup>1</sup> nace, ya comienza el desarrollo lingüístico a través del lenguaje corporal y a través de sonidos, como el llanto. Este desarrollo de adquisición del lenguaje, se irá transformando en el niño hasta la producción de sílabas, palabras y frases. Por tanto, en la etapa de educación infantil será muy positivo el que los niños tengan la posibilidad de practicar tanto su lengua materna como una lengua extranjera, ya que es en esta etapa cuando el niño tiene más facilidad para aprender.

Hoy en día, el aprendizaje de nuevos idiomas es de gran importancia en numerosos ámbitos de la vida, es una buena herramienta de comunicación, de conocimiento y, sobre todo, de inserción laboral. “La enseñanza de los idiomas extranjeros se hace indispensable para formar la identidad cultural de una persona de la sociedad actual” (Álvarez, 2010, p.251). Por esta razón, el sistema educativo español está dando cada vez más importancia al aprendizaje de lenguas extranjeras, y, en especial, se recalca la idea del aprendizaje de la lengua inglesa. La gran mayoría de los colegios se están convirtiendo en centros bilingües, empezando desde la primera etapa, la etapa de Educación Infantil.

Las edades tempranas son las más idóneas para aprender un nuevo idioma, o, al menos, para sentar las bases del aprendizaje de un nuevo idioma. Hasta que los niños acuden al colegio, antes de los tres años, la forma de enseñar el lenguaje es a través de la expresión oral y de la escucha del niño. Como dice Ferrer Serrahima (2012, p.109) para que el niño pueda percibir los mensajes de un interlocutor serán necesarios unos factores: “la base orgánica (audición), la actitud de escucha (capacidad para escuchar) y nuestra adecuación como interlocutores (nuestra manera de hablar y dialogar)”. Cuando los niños ya van al colegio, en muchas ocasiones se empieza a priorizar la adquisición del lenguaje mediante la lectura y la escritura. Este hecho puede ser un punto en contra para el aprendizaje del niño en torno la adquisición del lenguaje y la comunicación.

Al contrario de la lectoescritura, uno de los recursos clave para los docentes y las familias es el cuento. Los cuentos son verdaderos instrumentos educativos y como

---

<sup>1</sup> Se va a utilizar el masculino para referirse a ambos géneros con la única intención de dar continuidad al texto.

afirman Padial y Sáenz (2013, p. 34), “son herramientas de aprendizaje naturales, motivadoras y significativas, que construyen a su vez un vehículo para el aprendizaje integral del niño/a”. Por tanto, es un recurso indispensable en la etapa de Educación Infantil ya que nos ofrece un abanico muy amplio de posibilidades y, sobre todo, proporciona numerosos beneficios en el desarrollo del niño.

A continuación, se van a exponer las competencias que se alcanzan con el título del Grado en Educación Infantil y con la Mención en Lengua Inglesa, relacionadas con el tema del presente trabajo. Estas competencias se encuentran divididas en tres apartados:

- **Competencias generales (común a todas las titulaciones de grado de la UVA):**
  - La inclusión de asignaturas o actividades en las distintas titulaciones que permitan alcanzar un dominio mínimo de un idioma extranjero, preferentemente el inglés. Este dominio del idioma se acreditará a través de los medios y mecanismos que establezca la UVA.
- **Competencias generales (Grado de Educación Infantil):**
  - Aspectos principales como la terminología educativa.
  - Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.
  - La capacidad para iniciarse en actividades de investigación.
- **Competencias específicas (concretas del grado de Educación Infantil) divididas en tres módulos:**
  - **Módulo de Formación Básica:**
    - Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual. Las actividades propuestas en el diseño hacen referencia en ocasiones a trabajos individuales (primera sesión) y en ocasiones a trabajos cooperativos (segunda sesión, gymkana).
    - Capacidad para identificar dificultades de aprendizaje, disfunciones cognitivas y las relacionadas con la atención. Los cuentos de la propuesta práctica han sido asignados dependiendo del grado de dificultad.

- Valorar la importancia del trabajo en equipo, ya que uno de los objetivos principales de la propuesta práctica es que los niños creen el cuento con la ayuda de todos los miembros del grupo.
  - Capacidad para analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones. Este apartado queda reflejado en los resultados, donde se ven las diferentes formas de evaluación que se han utilizado.
- **Módulo Didáctico Disciplinar:**
- Conocer el currículo de lengua y lectoescritura de la etapa de educación infantil, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes. Durante este trabajo se van a desarrollar varias teorías de adquisición del lenguaje: Chomsky, Piaget, Vygotsky y Brunner.
  - Expresarse, de modo adecuado, en la comunicación oral y escrita y ser capaces de dominar técnicas para favorecer su desarrollo a través de la interacción. La propuesta práctica fue desarrollada en inglés y, por tanto, fue necesario el uso de la comunicación oral de manera lenta, repetitiva y con un vocabulario sencillo.
  - Favorecer el desarrollo de las capacidades de comunicación oral y escrita. Al final de la propuesta práctica, los niños exponen su cuento al resto de la clase con un vocabulario previamente trabajado.
  - Reconocer y valorar el uso adecuado de la lengua verbal y no verbal. Durante el desarrollo práctico fue muy necesario el uso del lenguaje no verbal para poder apoyar al lenguaje verbal, ya que era en una lengua desconocida para los niños.
  - Conocer la literatura infantil y desarrollar estrategias para el acercamiento de los niños y niñas al texto literario tanto oral como escrito. Los cuentos no han sido solamente narrados sino que, se han trabajado a través de juegos, manualidades, dramatización...
  - Conocer y saber utilizar recursos para la animación a la lectura y a la escritura. Para contar cuentos se han utilizado canciones, rimas y manualidades.



- Promover la adquisición de los fundamentos necesarios para la formación literaria y en especial para la literatura infantil. Se han utilizado cuatro cuentos en lengua inglesa.
  - Ser capaces de utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos. En la propuesta práctica se han utilizado juegos como una gymkana en la que los niños tenían que buscar todas las escenas que formaban su cuento.
- **Módulo Prácticum y Trabajo de Fin de Grado:**
- Ser capaces de aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia. Durante la intervención práctica se ha propuesto que los niños disfrutaran de la lengua inglesa a través de los cuentos.
  - Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del centro y del aula. La adaptación de los cuentos durante la intervención con el objetivo de que todos los niños pudieran entender sin dificultad el cuento.
  - Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en el alumnado. A través de juegos, canciones y sentimiento de grupo.

Asimismo, este estudio de trabajo se encuentra enmarcado en el ámbito bilingüe debido a que el grado de Educación Infantil se ha realizado con mención inglesa. Así pues, se han alcanzado unos objetivos específicos de la mención:

- Ser capaz de expresarse oralmente y por escrito en Inglés (nivel C1)
- Diseñar, elaborar y evaluar propuestas didácticas que utilicen la animación a la lectura y la dramatización en la aproximación al inglés en Educación Infantil
- Conocer los fundamentos del plurilingüismo y del pluriculturalismo en el diseño de programas Bilingües CLIL en Educación Infantil
- Conocer y aplicar la didáctica de la competencia comunicativa en sus diferentes componentes: competencia lingüística, sociolingüística y pragmática

- Dominar el currículo de lengua extranjera (inglés) en Educación Infantil
- Conocer las principales corrientes metodológicas de la enseñanza de lenguas extranjeras y su aplicación al aprendizaje de inglés en los distintos niveles establecidos en el currículo.

Finalmente, al haber cursado el grado de Educación Infantil con mención inglesa, se debe hacer referencia a las competencias de un maestro AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras. cf. Educación Bilingüe):

- Poder diseñar y aplicar herramientas de evaluación (incluyendo test, encuestas y matrices). En todas las sesiones de la propuesta, los niños llevaban a cabo una autoevaluación, el docente también marcó uno objetivos a evaluar y al final se realizó una pequeña encuesta.
- Poder utilizar la producción de la propia lengua oral como una herramienta para enseñar a través de los registros del habla, la cadencia y el tono y el volumen. Esta ha sido una competencia clave a la hora de contar los cuentos.
- Poder seleccionar y adaptar materiales. Casi todos los cuentos tuvieron que ser adaptados al nivel de los alumnos.
- Poder guiar a los estudiantes en el mantenimiento de un triple enfoque (contenido, lenguaje y aprendizaje de habilidades). A través de los cuentos en inglés y todas las actividades relacionadas con ellos.
- Poder proporcionar oportunidades ricas para vincular los conocimientos previos con los nuevos. Los cuentos estaban relacionados con lo que se estaba trabajando en el aula.

## 2. OBJETIVOS

El presente trabajo tiene como objetivo principal, el uso de los cuentos como recurso principal para el aprendizaje de la lengua inglesa en niños de Educación Infantil. Asimismo, se pretende conseguir los siguientes objetivos específicos:

- Fomentar al alumnado el gusto por la lectura y el interés por los cuentos.
- Contribuir al desarrollo de la lengua inglesa a través de los cuentos en inglés y a través de la dramatización de los mismos.
- Favorecer el aprendizaje de la lengua inglesa a través del diálogo, de las rutinas, de la música, de la repetición y del juego lúdico.
- Promover el aprendizaje cooperativo, el trabajo en grupo y la socialización del alumnado.
- Introducir al alumnado en el mundo de los cuentos y en el disfrute de su escucha, enriqueciendo el vocabulario, la creatividad, la imaginación y la exploración del mundo que les rodea.
- Crear un nexo de unión entre las unidades que se están trabajando en el aula con la temática principal de los cuentos, procurando que el alumnado trabaje en un mismo contexto.

### 3. JUSTIFICACIÓN

Para la realización del presente Trabajo se ha tomado como punto de partida la experiencia de la autora durante su Prácticum II en un aula del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil, concretamente en un aula con alumnado de cinco años. Durante dicho periodo se observó la necesidad de incrementar el interés de los niños por la lectura y, por tanto, la de incrementar el tiempo dedicado a compartir cuentos y, al mismo tiempo, poder descubrir y trabajar con la lengua inglesa.

La etapa de Educación Infantil es el mejor momento para que el niño pueda aprender un nuevo idioma, es labor del maestro hacer que ese aprendizaje sea interesante y motivador para el niño. Los cuentos son unos de los principales recursos a la hora de conseguir dicho objetivo, son una herramienta imprescindible para que los niños y niñas aprendan su lengua materna y, por tanto, serán imprescindibles también, para el aprendizaje de una lengua extranjera.

La motivación a la lectura a través de la literatura infantil es un reto difícil para cualquier maestro/a, ya que los niños no sienten ningún interés por los libros y la lectura cuando se encuentran rodeados de una magnitud de nuevas tecnologías que les captan la atención al instante. Los niños sienten la lectura como algo aburrido y como una obligación que tienen que cumplir si quieren ir avanzando de curso. Sin embargo, lo que hay que conseguir es que a esta edad tan importante de aprendizaje, en la que se forma la base del conocimiento, es que los niños sientan una motivación muy fuerte hacia los libros. Para ello, desde el colegio se tienen que crear expectativas altas y pasión por los libros, sin crear objetivos de nivel de lectura, sino procurando que el contenido del libro los niños lo comprendan y lo puedan hacer suyo.

Así, se ha decidido realizar una propuesta que aunara el fomento del interés por la lectura y el desarrollo de las habilidades lingüísticas de comprensión y expresión en una lengua extranjera. Una propuesta, dentro de un contexto específico, que consistirá principalmente en un plan de lectura en lengua inglesa.

El contexto en el que se ha desarrollado esta propuesta, se sitúa en un centro católico concertado que abarca desde Educación Infantil hasta Educación Secundaria, ubicado en la ciudad de Palencia. Es un centro de línea única y cuenta en Educación Infantil con 67 alumnos divididos en los tres niveles del segundo ciclo de dicha etapa.

En lo referente a la enseñanza de otros idiomas, el centro cuenta se encuentra inmerso en dos programas. En primer lugar, en el centro se trabaja con el programa PIPE (Plan Integral de Plurilingüismo Educativo), un programa flexible y gratuito para potenciar, mejorar y estandarizar la enseñanza de idiomas en diferentes campos educativos de forma global, compatible y con resultados avalados por entidades de reconocimiento mundial como Cambridge, Esol y Trinity College London. En segundo lugar, en la etapa de Educación Infantil también se trabaja con otro programa relacionado con las lenguas extranjeras: el programa BIBE (Bases Integradoras del Bilingüismo Escolar). BIBE es una iniciativa de Escuelas Católicas Castilla y León que persigue ofrecer a todo su alumnado una base sólida donde se asienten los pilares básicos fundamentales para una buena enseñanza en lengua extranjera (Inglés). Este programa se ha creado con el fin de impulsar fuertemente el bilingüismo en edades tempranas. Asimismo, ofrece un amplio abanico de propuestas, recursos y herramientas que, unido a la implicación del equipo humano del centro educativo, en el que el niño pasa gran parte de su rutina diaria, convertirán el proyecto en un instrumento para el trabajo constante y de superación. Se compatibiliza con cualquier plan de bilingüismo a nivel comunitario o de Escuelas Católicas Castilla y León (PIPE), y, además, es el primer paso para lograr los objetivos lingüísticos deseados.

El aula en la que se ejecutará la propuesta, cuenta con 25 alumnos, de los cuales 12 de ellos son niños y 13 son niñas. En general, todos los niños tienen un nivel de desarrollo normal. Casi todos los alumnos entienden todo lo que se les dice, su comprensión en la mayoría de los campos académicos es normal y su desarrollo motriz, en la mayoría, no presenta ninguna anomalía. Sin embargo, es un grupo que tiene carencias de valores cívicos como el pedir las cosas “por favor”, “gracias”, recoger lo que han tirado, etc., son normas que les cuesta mucho ponerlas en práctica. Cabe destacar que, aunque ninguno de los alumnos tiene un trastorno de desarrollo diagnosticado, se observa que cinco niños muestran unas características llamativas que se detallan a continuación.

Tres niños tienen un pequeño retraso madurativo que se refleja en que les cuesta mucho realizar las tareas, comprender en la asamblea lo que se les dice y son más torpes motóricamente. Sin embargo, con un poco de ayuda, todos ellos consiguen todos los objetivos marcados. Por otro lado, encontramos un niño cuyo desarrollo psicomotriz es muy bajo y tiene muchos problemas con la escritura, la lateralidad, la coordinación y el equilibrio. Sin embargo, su nivel de comprensión y de lectura es muy elevado.

Finalmente, una niña presenta problemas de logopeda y acude al especialista fuera del horario escolar.

Por otro lado, serán dos espacios los elegidos para la práctica de esta propuesta. En primer lugar, el espacio en el que se llevarán a cabo todas las sesiones exceptuando la última sesión, será una biblioteca infantil que se encuentra en el mismo edificio de Educación Infantil. Es un espacio no muy grande, pero lo suficientemente amplio para poder trabajar con grupos pequeños. Está equipado de varias estanterías con libros infantiles, una mesita y algunos juguetes musicales. Durante las sesiones los niños estarán sentados en el suelo mirando a la profesora que se encontrará sentada en una silla pequeña. En segundo lugar, el otro espacio en el que se llevará a cabo la propuesta, será el mismo aula de los niños. Es un espacio cuadrangular de bastante amplitud y será en el que se ejecutará la última sesión, en gran grupo.



Imagen 1 y 2: Biblioteca infantil y aula

Todos estos datos de contexto, han influido en la propuesta que se describe a continuación. Una propuesta que, como he mencionado anteriormente, su objetivo principal será demostrar el valor de la literatura infantil y la importancia que tienen los cuentos para el aprendizaje de cualquier idioma.

## 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 4.1 LITERATURA INFANTIL

Hace varios siglos, no existían escritos destinados propiamente para la infancia, ya que en la sociedad de entonces el desarrollo del niño no era algo que primara. Los niños leían libros de forma placentera, sin embargo, el contenido de los textos no estaba dedicado explícitamente a ellos.

Antes del siglo XII no se distinguían las edades, y el término “niño” se aplicaba hasta los 18 años, indistintamente. La autora, Robledo (2004) plantea que:

Esta conquista del niño ha sido paulatina y sólo hasta principios del siglo XX, con los aportes de la psicología cognitiva y del psicoanálisis, con los conceptos del desarrollo evolutivo, con la mirada hacia la infancia para descubrir los orígenes de los complejos y los caracteres, con la plenitud de la conciencia histórica del hombre, es que la noción de niño llega a configurarse con un estatuto digno de ser mirado y estudiado desde todas las disciplinas. (p. 637)

Por consiguiente, no será hasta el siglo XVIII cuando realmente se empiece a hablar de literatura infantil propiamente dicha ya que, como dice Cervera (2003), sus orígenes comienzan cuando se escribió y se imaginó la literatura pensando en los niños, independientemente de la intención que existiera. Concretamente los “Cuentos de la Infancia y del Hogar”, de los Hermanos Grimm, serán los que marquen el inicio de esta literatura.

Durante el segundo cuarto del siglo XX se establecieron dos tesis fundamentales respecto a la literatura infantil: la tesis liberal y la tesis dirigista. La primera de ellas, afirma que la literatura infantil no existe, ya que ese mismo nombre haría referencia a una subliteratura. La única división que podría darse sería la de una literatura buena o una literatura mala. La tesis dirigista, por su parte, sí defiende una literatura específica para los niños, sin embargo, el fin principal de esta literatura es el adoctrinamiento influenciando al niño con ideas políticas, religiosas, culturales e ideológicas.

Como se puede comprobar en este pequeño análisis de literatura infantil a lo largo de la historia, desde que se empezaron a crear textos dedicados explícitamente para los niños, la literatura infantil ha entrado en cuestión de debate por numerosos autores, ya que, el problema de definición de este término ha radicado en como señala Soriano (1975), por

“la multiplicidad de factores que intervienen en su proceso: intenciones del autor, naturaleza de la edición, papel de los ilustradores, criterio del niño, etc.” (p. 185).

Ahora bien, numerosos autores han dado una definición clara de literatura infantil dependiendo de su posicionamiento personal, categorizando a la literatura infantil como una literatura escrita exclusivamente para niños o como una literatura pensada realmente en todo lo que engloba al niño.

Autores como Bortolussi, (1985) defienden que la literatura infantil es “la obra estética destinada a un público infantil” (p. 16), es decir, una literatura bastante cercana al mundo infantil aunque empleando un lenguaje con diminutivos, lleno de paternalismo y pedagogía. A esto responde Galeano (1995) denunciando la literatura que los adultos han hecho para los niños diciendo que “el problema radica en que el adulto es mudo con relación al niño. Y es mudo porque es sordo. Entonces, como es incapaz de escucharlo es incapaz de decirle” (p. 4).

Siguiendo estas líneas, para Merlo (1976) la literatura infantil debe ser vista por el adulto desde los ojos del niño, no importa el personaje y sus características, sino que lo realmente imprescindible en esta literatura infantil es que el adulto sepa “revivir los cánones vitales propios de los niños” (p. 47).

Asimismo, Nobile (1992) considera que la literatura que los adultos crean para los niños debería ser una literatura que los mismo niños deciden que es conveniente para ellos. Además, argumenta que la literatura infantil no debería estar hecha para una etapa específica debido a que no se puede determinar con certeza en qué momento termina la etapa de la infancia y pasa a la etapa juvenil, sino que, debería ser una literatura dedicada en el ámbito de “edad evolutiva” (Nobile, 1992, p.47).

Para resumir los pasos que ha ido tomando la literatura infantil durante varios siglos, nos ayudaremos de la clasificación que Cervera (2003) ha compuesto:

- Literatura ganada: son todas aquellas producciones que no nacieron para los niños, pero que, con el tiempo, los niños se las apropiaron o los adultos se las destinaron. Aquí se tendrían que incluir los cuentos tradicionales, el folclore infantil, romances o canciones utilizados en sus juegos, la novela juvenil, etc. Tal es el caso de los Cuentos, de Perrault o las adaptaciones de Las mil y una noches.



- Literatura creada: sus destinatarios específicos son los niños. Es la que se ha producido y se sigue produciendo tanto a través, de cuentos y novelas como de poemas y obras de teatro. Aquí podríamos nombrar obras como *Las aventuras de Pinocho*, de Collodi, *La bruja Doña Paz*, de Antonio Robles, *Monigote pintado*, de Joaquín González Estrada, o *El hombre de las cien manos*, de Luis Matilla.
- Literatura instrumentalizada: sus principales destinatarios son los niños, sin embargo, también se podría dar cabida a padres y profesores. Bajo este nombre, de literatura instrumentalizada, se pueden englobar numerosos libros que se producen ahora sobre todo para la etapa de Educación Infantil en series que a través de un protagonista común, muestran diferentes escenarios y situaciones como: la playa, el monte, el circo, el mercado, el zoo, el campo, la iglesia, el colegio, la plaza... Es evidente que en todas estas producciones predomina la intención didáctica sobre la literaria.

Por tanto, el concepto de literatura infantil ha ido modificándose poco a poco a lo largo de la historia. Esta evolución ha tenido como principal fin en numerosos autores, la importancia de la figura del niño como el principal protagonista de esta literatura. De esta manera, Cervera (1992) afirma que la “literatura infantil, es toda producción que tiene como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo, y como destinatario al niño” (p. 11), lanzando así una tercera tesis en la que existe una toma de conciencia universal ante la importancia de la literatura infantil.

Como podemos observar, nos encontramos en una fase de la literatura infantil en la que se está promoviendo una literatura con un objetivo desde la perspectiva del niño, desde el punto de vista afectivo, estético, imaginativo y creativo, provocando así el disfrute y el interés por todo lo que observa y lee.

Por tanto, dentro del aula, se considera que la literatura infantil tiene que tener un carácter importante como un recurso educativo y no como un recurso didáctico, por todos los beneficios que pueden provocar al niño. Como señalan Colomer y Duran (2007), es en la etapa infantil, donde se van a configurar las bases para la educación literaria y el acceso al texto escrito. Por esta razón, será transcendental el que un maestro escoja una literatura adecuada para sus alumnos, ya que este, será uno de sus primeros contactos con la literatura y podrá provocar en ellos una reacción positiva o negativa como futuros lectores.

## 4.2 LOS CUENTOS

Para comenzar con este apartado, nos serviremos de la etimología de la palabra, etimológicamente, cuento deriva de la palabra latina *computum*, que significa cálculo, cómputo, enumeración, clasificación. De cálculo y enumeración pasó a significar la enumeración de hechos. Seguidamente, vamos a fijarnos en la definición primera a la que podemos acudir en la “RAE”: “Narración breve, de palabra o por escrito, de un suceso falso o de pura invención”. Asimismo, según Aguiar (1984) “el cuento es una narración breve, de trama sencilla y lineal, caracterizada por una fuerte concentración de acción, del tiempo y del espacio” (p.242).

Si partimos de que el cuento es una enumeración de hechos tanto reales como ficticios, también podemos decir que los orígenes del cuento son una de las formas literarias de transmisión oral más antiguas que existen. El ser humano ha vivido toda su existencia intentando comunicarse y conocer el mundo que lo rodeaba y, para ello, ha hecho uso de mitos, fábulas y leyendas, las cuales son las formas primitivas de lo que hoy día podríamos entender como cuento.

La historia del cuento es muy antigua y ha ido evolucionando de diferentes maneras gracias a la transmisión de boca en boca, hasta lo que hoy se conoce como cuento. Asimismo, a lo largo de la historia, el cuento también ha variado en su estilo, ya que podemos encontrar cuentos escritos en verso, en prosa, en forma de canción, en forma de rima, etc. Se puede justificar esta expansión simplemente con el hecho de saber que un mismo cuento se puede encontrar en distintos lugares del mundo, en diferentes estilos y con diferentes variantes.

Sin embargo, como dijimos en el apartado anterior de literatura infantil, no será hasta el siglo XVIII cuando los autores de los textos empiecen a valorar la figura del niño como principal objetivo. Según Pelegrín (1982), el cuento posee un valor inmensamente amplio, ya que a través de éste todo lo que el niño conoce cobra movimiento y actúa de formas irreales y mágicas.

A día de hoy, afortunadamente todo esto ha dado un giro muy positivo. Actualmente, el cuento es un medio de transmisión de valores lo cual es un aspecto muy beneficioso en la infancia. Autores como Bettelheim (2004) lo definen así: “el cuento es en sí una obra

de arte, y no lograría ese impacto psicológico en el niño, si no fuera ante todo, eso: una obra de arte” (p. 18).

Trasladándonos al mundo de la enseñanza, es evidente que los maestros hagan uso de los cuentos como uno de los principales recursos para la educación de sus alumnos. Es una herramienta muy enriquecedora que puede ayudar a introducir nuevos aprendizajes o reforzar ciertos conceptos del niño, favoreciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje desde todos los ámbitos que afectan al niño: afectivo, psicomotor, social cognitivo y lingüístico. Como apunta Rodari (1977) que la literatura infantil “no caiga sobre los niños como algo externo a ellos, o como una tarea fastidiosa, sino que, por el contrario, surja y viva con ellos para ayudarles a crear y a desarrollarse en un plano más elevado” (p. 30). También Bettelheim y Zelan (1982) afirman lo siguiente:

Hay dos maneras radicalmente distintas de experimentar la lectura (y su aprendizaje): o bien como algo de gran valor práctico, algo importante si uno quiere progresar en la vida; o como la fuente de un conocimiento ilimitado y de las más conmovedoras experiencias estéticas. (p.57)

Finalmente, no podemos olvidar que para que el cuento tenga un valor transcendental en el niño, el docente tendrá que tener unas habilidades de narrador específicas, tanto verbales como no verbales: la expresión ha de resultar clara, nítida y siguiendo el patrón y la entonación que imponga la narración. Como señala Di Scala (2003), a los niños les gusta mucho escuchar cuentos:

El relato evoca, provoca en cada uno lo extraño, lo fascinante, lo diferente; y es interpretado por cada “escuchante” de modo singular. En el nivel inicial, la lectura en voz alta por parte del docente tiene un lugar central. Cuando un adulto lee a un niño le habilita un “viaje de placer” a través del cual el niño accede al mundo de las lecturas, de las culturas. (pág.56- 57)

La sencillez ha de caracterizar toda la expresión, pues será la mejor forma de aportar naturalidad a nuestra narración. Los niños necesitan un lenguaje claro, con pausas, con expectación, con entusiasmo y con la mayor credibilidad y seguridad posible, haciendo que el niño se traslade a la misma historia del cuento.

El docente tendrá pues, uno de los papeles más importantes, tanto a la hora de elegir los cuentos, como a la hora de contarlos. De todo ello, dependerá el que el niño adquiera un aprendizaje significativo, satisfaciendo sus intereses y necesidades y teniendo la

conciencia de que le marcará en todos los aspectos que atañen a su infancia y a su futuro próximo.

### **4.3 ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE**

Una pequeña definición del lenguaje podría ser la que defiende Navarro (2003), entendiendo el lenguaje como la capacidad del ser humano para expresar su pensamiento y comunicarse a través de distintos sistemas como puede ser el lenguaje escrito o el lenguaje gestual, pero sobre todo a través del lenguaje oral el cual le permite comunicarse de una forma más libre.

La evolución del estudio de la adquisición del lenguaje ha ido variando y ha tenido diferentes puntos de vista en diversos autores. A principios del siglo XX Saussure, un estudioso de la lingüística, hizo una diferenciación muy clara en cuanto a la adquisición del lenguaje reconociendo que tiene un doble significado: la lengua como una estructura formal con unidades y reglas, y el habla entendida como el sistema fundamental para comunicarse.

Dentro del enfoque conductista, nos encontramos con autores como Chomsky y Skinner. La teoría de Chomsky, como recogen Bigas y Correig (2008), Chomsky se limita y considera solo la capacidad del lenguaje como innata y no tiene en cuenta las habilidades personales de cada individuo, el pensamiento lógico o las operaciones matemáticas. Además, en esta teoría, Chomsky remarca el concepto de gramática generativa. Según Chomsky (1957, p.6) “una gramática generativa es una teoría de la competencia”, y, la competencia atendiendo a lo que dice Chomsky (1970) es todo conocimiento que un hablante o un oyente tiene de su lengua. De esta manera, “una vez dominado el lenguaje, somos capaces de comprender un número indefinido de expresiones que no hemos oído jamás”. (Chomsky, 1992, p. 171)

Por otro lado, y totalmente contrario a Chomsky, Skinner (1957) considera que el desarrollo del lenguaje depende meramente de los estímulos externos, el lenguaje es el conjunto de respuestas que el niño aprende por condicionamientos determinados.

Siguiendo con el enfoque del cognitivismo en cuanto a la adquisición del lenguaje, nos encontramos con dos grandes psicolingüísticos, Piaget y Vygotsky. Al contrario que Chomsky, Piaget demostró que el lenguaje simplemente es una representación de símbolos y signos que aparece en torno a los dieciocho meses (Piaget, 1946). Por tanto,

con este argumento se podría deducir que el pensamiento y el lenguaje se desarrollan por separado, ya que el pensamiento empieza a desarrollarse desde el nacimiento, antes de que el niño hable, por lo que el niño empieza hablar en la medida que avanza su desarrollo cognitivo. En el proceso de adquisición del lenguaje Piaget (1968) establece dos categorías:

- **Lenguaje hablado (egocéntrico):** el niño habla de sí mismo porque no logra ponerse en el punto de vista de su interlocutor, no tiene intención de transmitirle nada y no se interesa por él. Este lenguaje egocéntrico lo divide en tres categorías: la ecolalia (repetición de palabras o sílabas), el monólogo (habla para sí mismo, pensamientos en voz alta) y el monólogo colectivo (conversaciones pero sin una preocupación de ser escuchados y comprendidos).
- **Lenguaje socializado:** su diferencia con la interior radica en que aquí el niño tiene intención de comunicarse con su interlocutor, de influir en él, de ser escuchado, de que pueda generar una respuesta usando una información con relevancia.

Por otro lado, como se mencionó anteriormente, otro de los grandes psicoanalistas es Vygotsky. Para Vygotsky (1978), el desarrollo humano se produce mediante procesos de intercambio y transmisión del conocimiento en un medio comunicativo y social (la cultura). Es decir, la transmisión de los conocimientos de la cultura se realiza a través del lenguaje. Por lo tanto, el lenguaje es el principal vehículo de esos procesos y es lo que influye decisivamente en el desarrollo de la mente.

Para exponer sus ideas acerca de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo y para explicar los progresos de construcción del conocimiento, Vygotsky diferencia dos tipos de zonas de desarrollo del niño:

- **Desarrollo real:** Se trata del conjunto de actividades que el niño puede hacer por sí mismo, de manera autónoma.
- **Desarrollo potencial:** Se refiere al conjunto de actividades que el niño es capaz de hacer con un guía, con la ayuda de un adulto.

- **Desarrollo próximo:** Es una mezcla de las dos anteriores, ya que representa la distancia que hay entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial.

Finalmente, desde un enfoque más pragmático cabría mencionar la teoría de adquisición del lenguaje de Bruner. Según el punto de vista de Bruner (1984) afirma lo siguiente:

La adquisición del lenguaje comienza antes de que empiece a comunicarse con palabras. Se inicia en esas relaciones sociales que establece con los adultos que les van permitiendo crear una realidad compartida. La estructura de estas primeras relaciones constituye el input a partir del cual el niño conoce la gramática, la forma de referir, de significar y la forma de realizar sus intenciones comunicativas. (p. 174).

Bruner se refiere a la adquisición del lenguaje como una adquisición que comienza con la interacción con los otros. Asimismo, Bruner (1983) considera que “la adquisición del lenguaje se puede estudiar sólo en casa, in vivo, no en el laboratorio, in vitro” (p.13), ya que, el principal factor externo que va a influir en el niño va a ser su entorno más cercano, su entorno familiar.

# 5. METODOLOGÍA Y DISEÑO

## 5.1 METODOLOGÍA

A continuación, se exponen las metodologías en las que la autora del presente trabajo ha basado su realización práctica:

### 5.1.1 Aprendizaje cooperativo

Según Gómez (2007) el aprendizaje cooperativo es:

Un amplio y heterogéneo conjunto de técnicas, estrategias y recursos metodológicos estructurados, en los que los alumnos y los docentes trabajan juntos, en equipo, con la finalidad de ayudarse a través de las mediaciones de iguales, docentes, materiales, recursos y otras personas, para así construir el conocimiento de manera conjunta. (p. 9)

Por su parte, Jhonson, Jhonson y Holubec (1999, p. 5) postulan la siguiente definición sobre el aprendizaje cooperativo: “la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo”. Asimismo, los mismos autores (1999) nos hablan de tres grupos dentro del aprendizaje cooperativo, en el entorno escolar:

- **Grupos formales:** Un período de una hora a varias semanas de clase. Los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes.
- **Grupos informales:** Duran pocos minutos y el objetivo principal del docente es buscar la atención de sus alumnos en algo muy concreto, para una explicación.
- **Grupos de base cooperativos:** Su duración es a largo plazo (al menos un año) y su principal objetivo es ayudarse los unos a los otros para conseguir un buen rendimiento escolar. (p. 6)

El aprendizaje cooperativo, ha sido uno de los pilares metodológicos fundamentales, ya que, la práctica lo exigía en casi todas las sesiones, con el objetivo de crear un producto final gracias al trabajo y la ayuda de todos los alumnos. En cuanto a los grupos, los grupos formales son los que se han llevado a cabo.

### 5.1.2 Autoevaluación

Se podría dar comienzo a este apartado con la siguiente frase: “Todo puede ser evaluado, incluso la evaluación” (Cook y Gruder, 1978). Esta metodología es una

herramienta muy útil sobre todo para los docentes porque les permite tener un control de lo que quiere que consigan sus alumnos y de lo que sus alumnos son capaces de conseguir. Sin embargo, también es positivo que los mismos alumnos, después de cada práctica, realicen un proceso de autoevaluación para que puedan ser críticos con ellos mismos y puedan mejorar sin que nadie tenga que estar supervisando su trabajo, fomentando así su autonomía, una de las competencias más importantes en la educación.

De esta manera Stufflebeam y colaboradores defienden que “el propósito más importante de la evaluación no es demostrar sino perfeccionar” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p. 175). Durante la práctica, las evaluaciones han sido llevadas a cabo tanto por el docente como por el alumnado.

### **5.1.3 AICLE**

La metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), “hace referencia a las situaciones en las que las materias o parte de las materias se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera” (Marsh, 1994).

Por otro lado, Barrios (2012) nos habla de una serie de características que nos ofrece la enseñanza AICLE:

- La lengua extranjera se utiliza para fines comunicativos concretos, naturales y significativos.
- Propone metodologías activas centradas en el aprendizaje cooperativo y colaborativo.
- Uso conjunto de modalidades de comunicación que aclaren y refuercen la comprensión de los mensajes en la lengua extranjera: lingüísticas como las repeticiones y las simplificaciones, extralingüísticas como los gestos y los recursos visuales y paralingüísticas como el volumen de voz y la entonación.
- Tiene una diversidad de estilos de aprendizaje o de combinación de inteligencias múltiples.
- Necesita la colaboración entre el profesorado AICLE y el profesorado de lenguas, para analizar conjuntamente las características del lenguaje



especializado característico de la materia y prever actuaciones que faciliten al alumnado su comprensión y uso.

- Fomentan el aprendizaje autónomo y la responsabilidad sobre el propio aprendizaje.
- Mayor importancia a la comunicación que a la corrección y los aspectos formales de la lengua extranjera.
- No existe una única respuesta correcta y se da paso a la creatividad.

Uno de los objetivos principales de este trabajo es fomentar en el alumnado, el aprendizaje de la lengua inglesa. Para ello, durante la práctica, se ha hecho uso de esta metodología, con el objetivo de que el alumnado pudiera aprender la lengua extranjera con la ayuda de unos cuentos con una temática particular, enmarcados en un contexto conocido por los alumnos.

## **5.2 DISEÑO**

A continuación, se describe el planteamiento práctico de un plan de lectura, realizado en un aula de 25 niños de 5 años, durante un período de 4 semanas. El plan consistirá en trabajar cuatro cuentos en lengua inglesa, con unas temáticas relacionadas a los temas que se están trabajando en las clases de inglés durante ese período, con el objetivo de que los niños pudieran trabajar los cuentos de manera contextualizada. Dos de los cuentos están relacionados con el mundo animal, en concreto, los animales de granja, y, los otros dos cuentos están relacionados con el tema de las plantas y los insectos.

### **5.2.1 Aspectos generales**

Los niños, están divididos en cuatro grupos por colores de manera ordinaria en el aula, por lo que se ha elegido un cuento para trabajar con cada grupo, con el objetivo de que al final de las cuatro semanas, cada grupo exponga su cuento al resto de la clase. De esta manera, los niños podrán reflejar la comprensión que han hecho del cuento, el trabajo en grupo, la expresión oral, así como que todos los niños del aula puedan conocer todos los cuentos que han sido trabajados.

Se hizo una elección de los cuentos y se asignaron a cada grupo de manera en particular. Había diferencias en cuanto a la dificultad de cada cuento y por ello se realizaron modificaciones en el texto en todos ellos menos en el cuento de “Oh Dear!” ya que era muy sencillo. Además, también se asignó cada cuento pensando en los miembros

de cada grupo. Por esta razón, el cuento que más difícil me parecía, “The Enormous Turnip”, se lo di al equipo azul, el siguiente “The Very Hungry Caterpillar” se lo asigné al equipo amarillo, el siguiente “The Story of the Little Mole” fue para el equipo rojo y, el último, “Oh Dear!” para el equipo verde. Los dos últimos cuentos los consideraba más fáciles por el hecho de que los niños ya tenían un vocabulario previo en cuanto a los animales de granja porque ya los habían trabajado en cursos anteriores.

En concreto, se han elegido los siguientes cuentos:

- CUENTO I (Equipo Amarillo)

<b>TÍTULO</b>	<b>‘THE VERY HUNGRY CATERPILLAR’</b>
<b>AUTOR/A</b>	Eric Carle
<b>EDITORIAL</b>	Puffin Books
<b>SINOPSIS</b>	<p>La oruga era muy pequeña, pero tenía un hambre enorme. Así que se pasó todo este cuento comiendo, atravesando página tras página. Hasta que finalmente se convirtió, como todas las orugas, en mariposa.</p> <p>Un libro agujereado de verdad por la muy glotona.</p>
<b>ESTRUCTURA</b>	<p>La estructura que utiliza el cuento se basa en los mismos pasos que se siguen en el ciclo metamórfico de la oruga a la mariposa. Se empieza desde el huevo, sale una oruga, la oruga se alimenta, se envuelve en un caparazón y finalmente se convierte en una mariposa. Además, va siguiendo un orden cronológico ayudándose de los días de la semana.</p>
<b>TEMAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La metamorfosis de la oruga.</li> <li>- Los insectos.</li> <li>- Los días de la semana.</li> <li>- Los números.</li> <li>- La comida saludable.</li> </ul>
<b>OPINIÓN</b>	Se trata de un cuento muy educativo, entretenido y de gran expectación para los niños.
<b>ADAPTACIONES</b>	Se ha mantenido todo el vocabulario intacto, excepto en la parte en la que la oruga come muchos alimentos porque eran

	demasiados para que los niños pudieran aprenderlos en tan poco tiempo.
--	--

- CUENTO II (Equipo Azul)

<b>TÍTULO</b>	<b>‘THE ENORMOUS TURNIP’</b>
<b>AUTOR/A</b>	Irene Yates
<b>EDITORIAL</b>	Ladybird First Favourite Tales
<b>SINOPSIS</b>	El abuelo de la familia decidió plantar semillas de nabos en la tierra. Las cuidó con tanto cariño que una de las semillas creció y creció hasta formar un nabo gigante. Después de unos días, el abuelo decidió sacarlo de la tierra para poder comerlo pero era tan grande que no podía sacarlo. Llamó para que le ayudaran a la abuela, al niño, a la niña, al perro, al gato y hasta al ratón. Todos juntos tiraron del nabo y consiguieron sacarlo.
<b>ESTRUCTURA</b>	Tiene una estructura sencilla en la que hay una introducción con el abuelo sembrando, se plantea un problema como es el nabo gigante que tiene que sacar el abuelo y que como no lo consigue, va llamando uno a uno a todos los personajes utilizando la misma frase para poder sacarlo. Finalmente, se resuelve el problema con un desenlace en el que aparece toda la familia comiendo el nabo gigante.
<b>TEMAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las plantas.</li> <li>- Herramientas de jardinera.</li> <li>- Cuidado de una planta.</li> <li>- Valor de ayuda a los demás.</li> <li>- Valor de lo que se puede conseguir en equipo.</li> </ul>
<b>OPINIÓN</b>	Es un cuento muy divertido para los niños y muy repetitivo lo que ayuda a que los niños con un nivel de comprensión de inglés básico puedan entenderlo fácilmente.
<b>ADAPTACIONES</b>	Se ha modificado gran parte del texto con el fin de reducir el número de verbos y poder sustituir gran parte del vocabulario

	por otro de uso más común. Por ejemplo, “supper” por “dinner” o “heave” por “pull” o “budge” por “move”. (Anexo 1)
--	--

- CUENTO III (Equipo Rojo)

<b>TÍTULO</b>	<b>‘THE STORY OF THE LITTLE MOLE’</b>
<b>AUTOR/A</b>	Werner Holzwarth/ Wolf Erlbruch
<b>EDITORIAL</b>	Pavilion Children’s
<b>SINOPSIS</b>	Un día el topo salió de su madriguera y le cayó una cosa marrón en la cabeza. Estaba un poco enfadado y quería saber quién había sido el culpable: le preguntó a la paloma, al caballo, a la liebre, a la cabra, a la vaca y al cerdo. Ninguno había sido, todos le enseñaron cómo hacían ellos aquello y en ningún caso se parecía a lo que el topo llevaba en la cabeza. Finalmente, preguntó a las moscas quienes sabían a quién pertenecía aquella cosa marrón.
<b>ESTRUCTURA</b>	Tiene una estructura sencilla repetitiva en la que se plantea un problema y se intenta resolver utilizando una misma pregunta y una misma respuesta lo que hace más fácil la comprensión del argumento y del vocabulario. El topo va haciendo la misma pregunta a todos los animales y todos los animales contestan de la misma manera.
<b>TEMAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los animales de la granja.</li> <li>- Los diferentes tipos de excrementos de los animales</li> <li>- Valor de respeto hacia los demás.</li> <li>- Valor de búsqueda de la verdad.</li> <li>- Alternativa a la venganza para resolver un problema.</li> </ul>
<b>OPINIÓN</b>	Es un cuento muy divertido para los niños porque el tema de los excrementos es algo que les llama mucho la atención y les crea a su vez, mucha curiosidad.
<b>ADAPTACIONES</b>	Se ha reducido el texto a la hora de contar el cuento, ya que era demasiado denso para el nivel del alumnado.

- CUENTO IV (Equipo Verde)

<b>TÍTULO</b>	<b>'OH DEAR!'</b>
<b>AUTOR/A</b>	Rod Campbell
<b>EDITORIAL</b>	Macmillan
<b>SINOPSIS</b>	Buster se ha quedado en casa de la abuela, quien le pide que vaya a la casa de la gallina en busca de huevos para desayunar. Buster coge su cesta y va visitando y preguntando a todos los animales de la granja si tienen huevos. Finalmente, encuentra la casa de la gallina quien le da dos huevos y vuelve a casa para poder comerlos.
<b>ESTRUCTURA</b>	Un planteamiento, la abuela pide a Buster que vaya en busca de huevos. Un problema, Buster debe preguntar a todos los animales si tienen huevos porque no se acuerda de cuál es el animal que pone huevos. Un desenlace, Buster recuerda qué animal pone huevos y va a buscarlo.
<b>TEMAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los animales de la granja.</li> <li>- Los nombres de las casas de los animales.</li> <li>- Valor de obediencia a los mayores.</li> </ul>
<b>OPINIÓN</b>	Este es el cuento más sencillo de los cuatro escogidos, con mucho menos texto que otros cuentos y un argumento más simple. Sin embargo, sigue la misma línea que los otros cuentos siendo muy repetitivo y a los niños les motiva mucho porque ellos pueden ir descubriendo levantando cada ventana para ver qué animal se encuentra en cada lugar.
<b>ADAPTACIONES</b>	No se ha modificado nada del texto.

### 5.2.2 Sesiones

Cada día, todas las sesiones tendrán las mismas rutinas, con el objetivo de tener un seguimiento, un orden y una fluidez en la propuesta. A continuación, se exponen detalladamente las rutinas en orden cronológico:

1. Se llamará a los niños con una pequeña marioneta relacionada con el cuento y con el fondo del mismo color de cada equipo para realizar cada sesión, exceptuando el primer día de cada grupo, ya que ese día se presentará dicha marioneta a los niños.



Imagen 3: Marionetas. Elaboración propia

2. Cada niño se pondrá su etiqueta identificativa que habrán elaborado en la primera sesión con una pinza de madera, pintada por cada niño con rotuladores, y una pegatina relacionada con cada cuento.



Imagen 4: Etiquetas Identificativas. Elaboración propia

3. Cuando los niños entren en la biblioteca se hará un pequeño saludo inicial, con una pequeña rima con palmas que también haga referencia al cuento específico de cada grupo. La rima será la siguiente: “Are you reader?/ Yes, I’m reader/ We are readers!/(Nombre del cuento)
4. Trabajo del vocabulario específico de cada cuento mediante flashcards.
5. Se realizarán las tareas específicas de cada sesión y de cada cuento.

6. Autoevaluación mediante un pequeño gráfico que tendrán que completar en cada sesión siguiendo un baremo entre: “He aprendido mucho” “He aprendido bastante” y “He aprendido poco”. Estos ítems estarán identificados con emoticonos: cara muy contenta, cara contenta y cara seria.
7. Finalmente, se llevará a cabo una pequeña despedida la sesión con la misma rima con la que comenzamos.

Por otro lado, cada semana estará dedicada a trabajar una parte en particular de cada cuento: personajes, secuenciación, construcción del cuento y dramatización. Todas las sesiones irán encaminadas a que el alumnado sea capaz de realizar la exposición del cuento al resto de sus compañeros (Final Task). A continuación, se presenta el siguiente esquema de lo propuesto a trabajar en cada semana:

<b>SEMANA 1 (17-20 Abril) (30 minutos)</b>	<b>SEMANA 2 (24-27 Abril) (30 minutos)</b>	<b>SEMANA 3 (1-4 Mayo) (30 minutos)</b>	<b>SEMANA 4 (8-11 Mayo) (30 minutos)</b>	<b>FINAL (12 de Mayo) (45 minutos)</b>
Lectura del libro	Lectura del libro	Repaso de la secuenciación	Realización del cuadernillo con la historia	Representación al resto de la clase
Actividad relacionada con los personajes	Gymkana	División del cuento entre los alumnos	Ensayo de la puesta en escena	Encuesta
Manualidad para crear las etiquetas identificativas	Actividad de secuenciación	Realización de un cuadernillo con la historia		

### **SEMANA 1 (17-20 Abril)**

- **Objetivo Principal:** Trabajar los personajes
- **Duración:** 30 minutos por cada cuento

- **Actividades comunes a todos los cuentos:**
  - Presentación de la marioneta del cuento (Oruga, nabo, topo y gallina)
  - Lectura del cuento
  - Crear las identificaciones con la ayuda de unas pinzas de madera, rotuladores y unas pegatinas características de cada cuento (oruga, nabo, topo y gallina).
- **Actividades:** (Se realizarán de forma individual pero todos al mismo tiempo)
  - **“The very Hungry Caterpillar”:** El alumnado tendrá que realizar una pequeña actividad para recordar los personajes y el vocabulario del cuento. En una ficha (Anexo 2) estarán escritos en un lado de la tabla los días de la semana, y, al otro lado de la tabla, tendrán unos espacios en blanco en los que tendrán que ir dibujando y numerando las comidas por las que la oruga fue alimentándose a lo largo del cuento.
  - **“The Enormous Turnip”:** En una ficha (Anexo 3) los niños tendrán que numerar los personajes según fueron apareciendo en el cuento y colorearlos del mismo modo.
  - **“The Story of the Little Mole”:** En una cuadrícula (Anexo 4), el alumnado tendrá que relacionar los animales con sus excrementos. Para ello tendrá que recortar los animales y pegarlos en el cuadrado correspondiente.
  - **“Oh Dear!”:** En una ficha (Anexo 5), el alumnado tendrá que unir a todos los animales que aparecen en el cuento con sus respectivas casas.

## **SEMANA 2 (24-27 Abril)**

- **Objetivo Principal:** Secuenciar las partes del cuento
- **Duración:** 30 minutos por cada cuento
- **Actividades comunes a todos los cuentos:**
  - Lectura del cuento



- Se realizará una pequeña gymkana por todo el edificio de Educación Infantil. Para ello, todas las escenas del cuento estarán escondidas y recortadas en forma de puzle. El alumnado tendrá que buscar todas las partes del cuento. Una vez encontradas todas las piezas, en una cartulina el alumnado tendrá que pegar todas las escenas en orden cronológico haciendo el puzle.



Imagen 5: Gymkana.

### SEMANA 3 (1-4 Mayo)

- **Objetivo Principal:** Construcción del cuento y ensayo de la puesta en escena.
- **Duración:** 30 minutos por cada cuento
- **Actividades comunes a todos los cuentos:**
  - División del cuento entre los alumnos con la ayuda de todas las escenas que se formaron en la gymkana de la semana anterior recordando las acciones principales de cada escena.
  - Unir las partes de la maqueta del cuento con un lazo del color correspondiente a cada equipo.

- Empezar a dibujar todas las escenas del cuento y pegarlas en cada maqueta.



Imagen 6: Construcción del cuento.

#### SEMANA 4 (8-11 Mayo)

- **Objetivo Principal:** Construcción del cuento y ensayo de la puesta en escena.
- **Duración:** 30 minutos por cada cuento
- **Actividades comunes a todos los cuentos:**
  - Acabar de dibujar todas las escenas del cuento.
  - Pegar las escenas del cuento en la maqueta por orden cronológico. Para ello, la maqueta tendrá unos números para poder seguir el orden y evitar confusión. (Anexo 6)
  - Ensayo de la puesta en escena repasando el vocabulario principal de cada escena. Palabras clave de cada cuento:
    - **“The Very Hungry Caterpillar”:** Caterpillar- Egg- Monday- Tuesday- Wednesday- Thursday- Friday- Saturday- Sunday- Apple- Pears- Plums- Strawberries- Oranges- Sweet- Leaf- Cocoon- Butterfly
    - **“The Enormous Turnip”:** Seeds- Hoe- Watering Can- Leaves- Enormous- Breakfast- Lunch- Dinner- Pull- Men- Woman- Boy- Girl- Dog- Cat- Mouse
    - **“The Story of the Little Mole”:** Mole- Head- Sun- Dove- Horse- Rabbit- Goat- Cow- Pig- Flies- Dog- Me, no!- How could I?

- **“Oh Dear!”:** Egg- Burn- Sty- Field- Sheep- Stable- Kennel- Hutch- Pond- Duck- Henhouse- Hen- Cow- Horse- Pig- Dog- Rabbit- No eggs here!- Oh Dear!

### FINAL TASK (12 de Mayo)

- **Objetivo Principal:** Puesta en escena del cuento al resto de compañeros y realización de una encuesta.
- **Duración:** 45 minutos
- **Actividades comunes a todos los cuentos:**
  - Lectura del cuento por parte del maestro, mientras el alumnado va señalando todas las partes del cuento gracias a la cartulina que se realizó en la segunda semana.
  - El alumnado expone su cuento con ayuda de la maqueta creada por ellos y con la ayuda del maestro. Realización de la encuesta. (Anexo 7)



Imagen 7 y 8: Puesta en escena de los cuentos.

## 6. RESULTADOS

### 6.1 EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS

A lo largo de la propuesta se ha tenido en cuenta en cada sesión dos tipos de evaluaciones. En primer lugar, la autora de la propuesta ha tenido siempre presente los objetivos principales de este trabajo y unos objetivos específicos para cada sesión. No se ha evaluado a cada niño en específico, sino que, se ha procurado hacer una evaluación conjunta de todo el alumnado. A continuación, se muestra una tabla con los objetivos evaluados y los tres grados en los que se ha dividido la evaluación para alcanzar dichos objetivos.

<b>Todos los niños son capaces de...</b>	<b>La mayoría de los niños son capaces de...</b>	<b>Algunos de los niños son capaces de...</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Seguir las rutinas de las sesiones.</li><li>- Verbalizar las palabras clave con la ayuda de las flashcards.</li><li>- Cantar la rima correspondiente a cada cuento.</li><li>- Realizar la autoevaluación.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Secuenciar todas las partes del cuento.</li><li>- Verbalizar algunas de las palabras clave (las correspondientes a su parte) en la exposición del cuento.</li><li>- Realizar las tareas correctamente.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Verbalizar todas las palabras clave (las correspondientes a todas las partes) en la exposición del cuento.</li><li>- Contestar a preguntas sobre el cuento en lengua inglesa.</li></ul>

Con esta tabla, la autora del presente trabajo puede deducir cómo los objetivos mejor adquiridos por los niños han sido los objetivos que más se repetían en cada sesión. De ahí la importancia de la repetición y de las rutinas en la etapa de Educación Infantil. Sin embargo, la mayoría de los niños también han sido capaces de realizar todas las actividades sin dificultad, por lo que esto demuestra que las actividades estaban bien

adaptadas a su nivel de comprensión y de ejecución. Por último, los objetivos que más dificultad han encontrado los niños para alcanzar, han sido los relacionados con la lengua inglesa. Este dato puede haberse producido por la falta de la práctica del inglés durante todos los días en el aula. Cada grupo solo tenía una sesión por semana, lo cual, no era suficiente para la continuidad que necesita el aprendizaje de una lengua extranjera

Por otro lado, en cada sesión, el alumnado ha tenido que completar una pequeña autoevaluación en forma de gráfico. Para facilitar la comprensión de dicho gráfico, a la izquierda se han colocado tres caras con tres expresiones distintas marcando así tres niveles distintos. De esta manera, la cara seria (primer nivel) indicará que durante esa sesión el alumno ha aprendido poco, la cara contenta (segundo nivel) indicará que el alumno ha aprendido bastante, y, por último la cara muy contenta (tercer nivel) indicará que el alumno ha aprendido mucho. En la parte de abajo del gráfico se encuentran los números del uno al cinco indicando el número de cada sesión. A continuación, se expone la plantilla del gráfico.

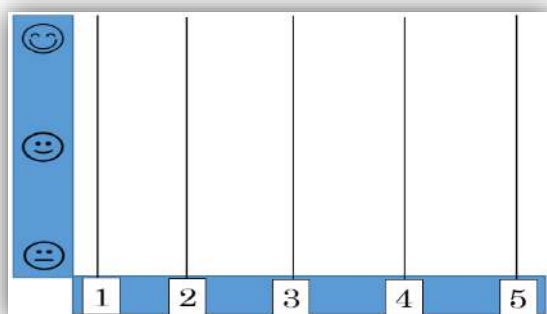


Imagen 6: Plantilla del gráfico de autoevaluación. Elaboración propia.

Tras haber analizado detenidamente cada plantilla se pueden concluir diferentes aspectos en relación a cada sesión. En primer lugar, la gran mayoría de los alumnos ha calificado su aprendizaje de la primera sesión partiendo del segundo nivel, si bien es cierto, algunos casos, en concreto tres alumnos, han calificado la sesión algo más negativamente situándose en el primer nivel.

La segunda sesión ha tenido una calificación mucho más alta respecto a la primera, ya que, un total de 23 alumnos, han calificado la sesión en el tercer nivel y los otros dos alumnos la han calificado situándose en el segundo nivel.

En cuanto a la tercera sesión y la cuarta sesión, han tenido resultados muy similares tocando en ambas sesiones con los tres niveles. En la tercera sesión ha habido un total de 16 alumnos que la han calificado en el segundo nivel, 6 alumnos en el tercer nivel y 3 alumnos en el primer nivel. En la cuarta sesión, en el primer nivel se han situado dos alumnos, en el segundo nivel 18 alumnos y en el tercer nivel 5 alumnos.

La última sesión, la representación de los cuentos, ha sido calificada en el tercer nivel por todos los alumnos excepto por un niño que la ha calificado en el segundo nivel.

Con todos estos datos se puede concluir que la segunda sesión y la última sesión fueron las que tuvieron más éxito de aprendizaje. Ambas sesiones coinciden que son las más llamativas y diferentes para los niños, las que necesitan su implicación activa. En la segunda sesión se realizó la gymkana, la cual para ellos fue como un juego el hecho de secuenciar el cuento y, la última sesión, fue la puesta en escena de los cuentos al resto de sus compañeros, en la cual, los niños estaban muy entusiasmados por mostrar todo lo que habían hecho y todo lo que habían aprendido. Por último, se considera que los niños han relacionado el juego y el disfrute con el éxito de aprendizaje.

Finalmente, al final de la última sesión, se realizó una encuesta a los niños con cuatro sencillas preguntas:

1. Do you like to read?
2. Do you like English?
3. Did you like your tale?
4. Which tale did you like the most?

La primera pregunta fue contestada por los 25 niños positivamente, afirmando que sí que les gustaba leer. La siguiente pregunta tuvo más variedad de opinión, ya que, un total de 20 alumnos contestó que sí que les gustaba el inglés, mientras que cinco niños contestaron lo contrario. La tercera pregunta, al igual que la primera, fue contestada por todos los alumnos afirmando que sí que les había gustado el cuento con el que habían trabajado. Por último, en la cuarta pregunta la mayoría de los alumnos rodearon el cuento con el que habían trabajado, señalando éste como el que más les había gustado. Sin

embargo, algunos alumnos que no rodearon su cuento, rodearon el cuento del equipo rojo “The Story of the Little Mole”. Durante la presentación de este cuento, fue con el que los niños expresaron más su risa y entusiasmo, ya que, es muy poco común hablar del tema de este cuento con naturalidad y a los niños les llama mucho la atención.

## **6.2 EVALUACIÓN DEL DISEÑO Y PUESTA EN PRÁCTICA DOCENTE**

En primer lugar, haciendo referencia a la asignación respecto a las capacidades de cada grupo. Como se comentó en el apartado de aspectos generales, cada cuento fue asignado de manera en particular dependiendo del grado de dificultad que tenía y el grupo al que iba destinado. A nivel de vocabulario se pudo comprobar cómo los cuentos que tenían el tema de animales, y, que habían sido destinados a grupos con mayores dificultades, podían recordar gran parte del vocabulario porque para ellos era muy común y lo habían trabajado en otras ocasiones. Por otro lado, el cuento de plantas y el cuento del ciclo vital de la oruga fueron destinados a los grupos que más capacidades tenían para asimilar un nuevo vocabulario en poco tiempo. El resultado fue positivo ya que cada cuento estuvo adaptado a cada nivel del grupo.

En segundo lugar, atendiendo a las sesiones de los cuentos, la primera sesión fue la que más esfuerzo supuso realizarla ya que se les tenía que mostrar todas las rutinas en un idioma que les es difícil y se calculó muy mal el tiempo. En todas las primeras sesiones de cada cuento, se tuvo que estar más de media hora porque se quiso meter muchas actividades en poco tiempo. Sin embargo, lo que se tenía que haber hecho era programarlas para algo más de tiempo porque era necesario explicar con claridad todas las rutinas desde el primer día. De esta manera, las siguientes sesiones fueron mejorando, ya no se tenían que explicar las rutinas y todas las actividades fluían de manera rápida.

En tercer lugar, las rutinas han ayudado en gran medida a la hora de que los niños aprendieran en la lengua inglesa. Durante las sesiones, se pasaba en flashcards el vocabulario siguiendo el mismo orden, primero con la imagen y después con la palabra escrita. Ha llamado mucho la atención cómo los niños sin saber leer prácticamente en español, eran capaces de reconocer la palabra que estaba escrita en inglés. Otra de las rutinas que más éxito tuvo en los niños, fue la rutina de la rima con palmas, en muchas

ocasiones se les ha oído cantarla incluso fuera del aula, lo que supone que fue algo que les motivó y les gustó.

En cuarto lugar, la sesión que se realizó con más fluidez y éxito, fue cuando los niños expusieron todo lo que habían aprendido y realizado con sus cuentos. El ver que ellos podían seguir el cuento interviniendo en inglés y mostrárselo a sus compañeros, fue muy gratificante.

Para finalizar, en base a los resultados citados anteriormente se puede decir que se han cumplido, en gran parte, los objetivos que se habían propuesto al principio de este trabajo. Se ha podido comprobar cómo los niños han disfrutado con los cuentos, han aprendido nuevos contenidos y expresiones sobre la lengua inglesa, han trabajado en equipo siempre con el fin de exponérselo a sus compañeros y han hablado en inglés sin darse cuenta.



## 7. CONCLUSIONES

Tras el estudio y la puesta en práctica del presente trabajo, se han podido obtener diversas conclusiones y reflexiones.

En primer lugar, uno de los puntos clave del trabajo es la parte de fundamentación teórica en la que se han estudiado diferentes puntos de interés relaciones con el título del trabajo. La literatura infantil, como se ha podido comprobar, ha sido uno de los temas con mayor controversia desde hace varios siglos. Sin embargo, a día de hoy, se está empezando a crear una literatura excelente, pensada realmente para el interés y el disfrute del niño, hecha de manera pedagógica y no didáctica.

Esta literatura infantil, en la gran mayoría de los casos, se representa en forma de cuentos. Como se ha visto, estos cuentos son una herramienta de gran utilidad para el desarrollo de los niños y como recurso para los docentes para enseñar desde el ámbito que ellos deseen trabajar, ya que hoy en día existen historias de todos los temas posibles y adaptados de manera especial para los niños. En el caso concreto del presente trabajo, se buscaron cuentos relacionados con el tema que se estaba trabajando en el aula, pudiéndolos situar en el contexto concreto que se necesitaba. Asimismo, los cuentos nos llevan también a la ayuda de la adquisición del lenguaje y como se ha podido corroborar durante el presente trabajo, a la ayuda de la adquisición de un nuevo idioma.

Finalmente, se ha podido comprobar, con la ayuda de los resultados y la observación continua, cómo los niños se entusiasmaban con la historia de su cuento, cómo adquirían el lenguaje sin darse cuenta y cómo aprendían dentro del contexto que estaban trabajando, a través de un recurso y una herramienta particular, como es el cuento.

## 8. REFERENCIAS

- Aguiar e Silva, V.M. (1984). *Teoría de la literatura*. Madrid, España: Gredos.
- Álvarez, V. (1 de Noviembre de 2010). *El inglés mejor a edades tempranas*. Pedagogía Magna. Núm. 5, pp. 251
- Barrios, E. (2012). *Módulo 7: Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE)*. Aula Virtual Formación del Profesorado, Orientaciones para el desarrollo de una secuencia AICLE en CCSS. Recuperado de: [https://ieselpalobilingual.wikispaces.com/file/view/AICLE\\_Elvira\\_Barrios-course-online.pdf](https://ieselpalobilingual.wikispaces.com/file/view/AICLE_Elvira_Barrios-course-online.pdf)
- Bertaux, P., Coonan, C. M., Frigols-Martín, M. J. & Mehisto, P. (2009). *The CLIL teacher's competences grid*. Common Constitution and Language Learning (CCLL). Comenius-Network
- Bettelheim, B. y Zelan, K. (1982). *Aprender a leer*. Barcelona, España: Grijalbo.
- Bettelheim, B. (2004). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica. Barcelona, España: Crítica.
- Bigas, M. y Correig, M. (2008). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid, España: Síntesis
- Bortolussi, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid, España: Alhambra.
- Bruner, J. (1983). *El habla del niño*. Barcelona, España: Paidós.
- Bruner, J. (1984). *Los formatos en la adquisición del lenguaje*. Madrid, España: Alianza.
- Campbell, R. (2010). *Oh Dear!*. London, England: Macmillan Children's Books.
- Carle, E. (2002). *The very hungry caterpillar*. London, England: Penguin Books.
- Cervera, J. (1992). *Teoría de la Literatura Infantil*. Bilbao, España: Mensajero.

- Cervera, J. (2003). *Aproximación a la literatura infantil*. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc2f7k1> Alicante, España: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes.
- Cervera, J. (2003). *En torno a la literatura*. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcws8m5> Alicante, España: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes.
- Chomsky, N. (1957). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid, España: Aguilar
- Chomsky, N. (1992). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona, España: Planeta-De Agostini.
- Colomer, T., Duran, T. (2007). *La literatura en la etapa de educación infantil*. En Monserrat Bigas y Monserrat Correig (Eds.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil* (213-249). Madrid, España: Síntesis.
- Cook, T., Gruder, C. (1978). *Metaevaluation research*. *Evaluation Quarterly*, 2, 1, 5 – 51.
- Di Scala, C. (2003). *Niños, cuentos y palabras*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Ferrer Serrahima, I. (2012). *Artesanía de la comunicación: Diálogo, escucha y lenguaje en la etapa 0-6*. Barcelona, España: Graó.
- Galeano, E. (1995, Junio). *Eduardo Galeano responde a IBBY. ¿Te cuento?*. Núm.1, pp. 4-6.
- Gómez, J. (2007). *Aprendizaje Cooperativo: Metodología didáctica para la escuela inclusiva*. Madrid, España: Arlep
- Holzwarth, W., Erlbruch, W. (2012). *The story of the little mole*. London, England: Pavilion Children's Books.
- Johnson, D., Johnson, R., Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. *International Association for Cross-cultural Communication*. Paris, Francia:

Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua)  
University of Sorbonne.

- Merlo, J. C. (1976). *La literatura infantil y su problemática*. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.
- Navarro, M. (2003,) *Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación*. Revista de Filología y su Didáctica CAUCE. Núm. 26, pp. 321-347
- Nobile, A. (1992). *Literatura infantil y juvenil*. Madrid, España: Morata
- Padial, R. y Sáenz, P. (2013). *Los cuentos populares/tradicionales en Educación Infantil*. Educación, Motricidad e Investigación. Núm. 2, pp. 32-47
- Pelegrín, A. (1982). *La aventura de oír, cuentos y memorias de tradición oral*. Madrid: Cincel.
- Piaget, J. (1946). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica
- Piaget, J. (1968). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Estudio sobre la lógica del niño (I). Buenos Aires, Argentina: Editorial Guadalupe.
- Real Academia Española (RAE). (2017). *Diccionario de la lengua española. Definición de cuento*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=BaQV1UF|BaQuS05>
- Robledo, B.H. (2004). *El niño en la literatura infantil colombiana*. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Rodari, G. (1977, Marzo). *Un juguete llamado libro*. Cuadernos de pedagogía. Núm. 36, pp.28-31
- Skinner, B. F. 1957. *Verbal behavior*. New York : Appleton-Century Crofts. [Trad. cast. *Conducta verbal*. México: Trillas, 1981].
- Soriano, M. (1975). *Guía de la literatura juvenil*. Paris, Francia: Flammarion.
- Stufflebeam, D., Shinkfield, A.(1987). *Evaluación Sistemática*. Guía teórica y práctica. Barcelona, España: Paidós/MEC.

Universidad de Valladolid. *Competencias Generales y Específicas del Grado en Educación Infantil*. Universidad de Valladolid.

Vygotsky L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid. España: Paidós.

Yates, I. (2012). *The enormous turnip*. London, England: Ladybird

# 9. ANEXOS

## ANEXO 1

- Adaptación del texto: “The Enormous Turnip”

### **Page 1**

One day, a man went to his garden with his turnip seeds and his hoe. He put his seeds in a row.

### **Page 2**

He watered them well and the turnip seeds began to...Swell!

### **Page 3**

In two days came little green leaves and the man continued taking care them.

### **Page 4**

But something strange was happening...

### **Page 5**

At last the turnips began to grow. They got bigger and bigger and bigger! The man said: “We’ll have turnips for breakfast, lunch and dinner!”

### **Page 6**

One of the turnips was huge!

### **Page 7**

It grew bigger and bigger every day. It was enormous!

### **Page 8**

The man was really scared. He thought it must be time to pull the turnip.

### **Page 9**

“Come and help pull!” called the man to the woman.

### **Page 10**

The man pulled the turnip and the woman pulled the man. But no, no! The enormous turnip didn’t move...

### **Page 11**

“Come and help pull!” called the woman to a boy.

### **Page 12**

The man pulled the turnip and the woman pulled the man, the boy pulled the woman. But no, no! The enormous turnip didn’t move...

**Page 13**

“Come and help pull!” called the boy to a girl.

**Page 14**

The man pulled the turnip and the woman pulled the man, the boy pulled the woman, the girl pulled the boy. But no, no! The enormous turnip didn't move...

**Page 15**

“Come and help pull!” called the girl to a dog.

**Page 16**

The man pulled the turnip and the woman pulled the man, the boy pulled the woman, the girl pulled the boy, the dog pulled the girl. But no, no! The enormous turnip didn't move...

**Page 17**

“Come and help pull!” called the dog to a cat.

**Page 18**

The man pulled the turnip and the woman pulled the man, the boy pulled the woman, the girl pulled the boy, the dog pulled the girl, the cat pulled the dog. But no, no! The enormous turnip didn't move...

**Page 19**

“Come and help pull!” called the cat to a mouse.

**Page 20**

The man pulled the turnip and the woman pulled the man, the boy pulled the woman, the girl pulled the boy, the dog pulled the girl, the cat pulled the dog, the mouse pulled the cat and...

**Page 21 and 22**

The turnip came out! And they all fell back... Bump! Bump! Bump!

**Page 23**

Finally, it was turnip for breakfast, lunch and dinner!

ANEXO 2

- Actividad de la primera sesión del cuento “The very hungry caterpillar”

Name .....		
Monday		
Tuesday		
Wednesday		
Thursday		
Friday		
Saturday		
Sunday		



ANEXO 3

- Actividad de la primera sesión del cuento "The enormous turnip"

Name.....

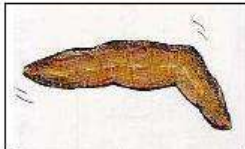
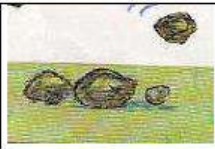






The worksheet contains seven illustrations, each in a rectangular frame with a label box below it:

- Top-left: A man wearing a hat and a long coat, walking.
- Top-middle-left: A small dog jumping.
- Top-middle-right: A larger dog standing on its hind legs.
- Bottom-left: A young girl in a dress.
- Bottom-middle-left: A woman in a dress.
- Bottom-middle-right: A pig.
- Bottom-right: A man wearing a hat and a long coat, walking.

























ANEXO 4

- Actividad de la primera sesión del cuento “The story of the little mole”

Name .....

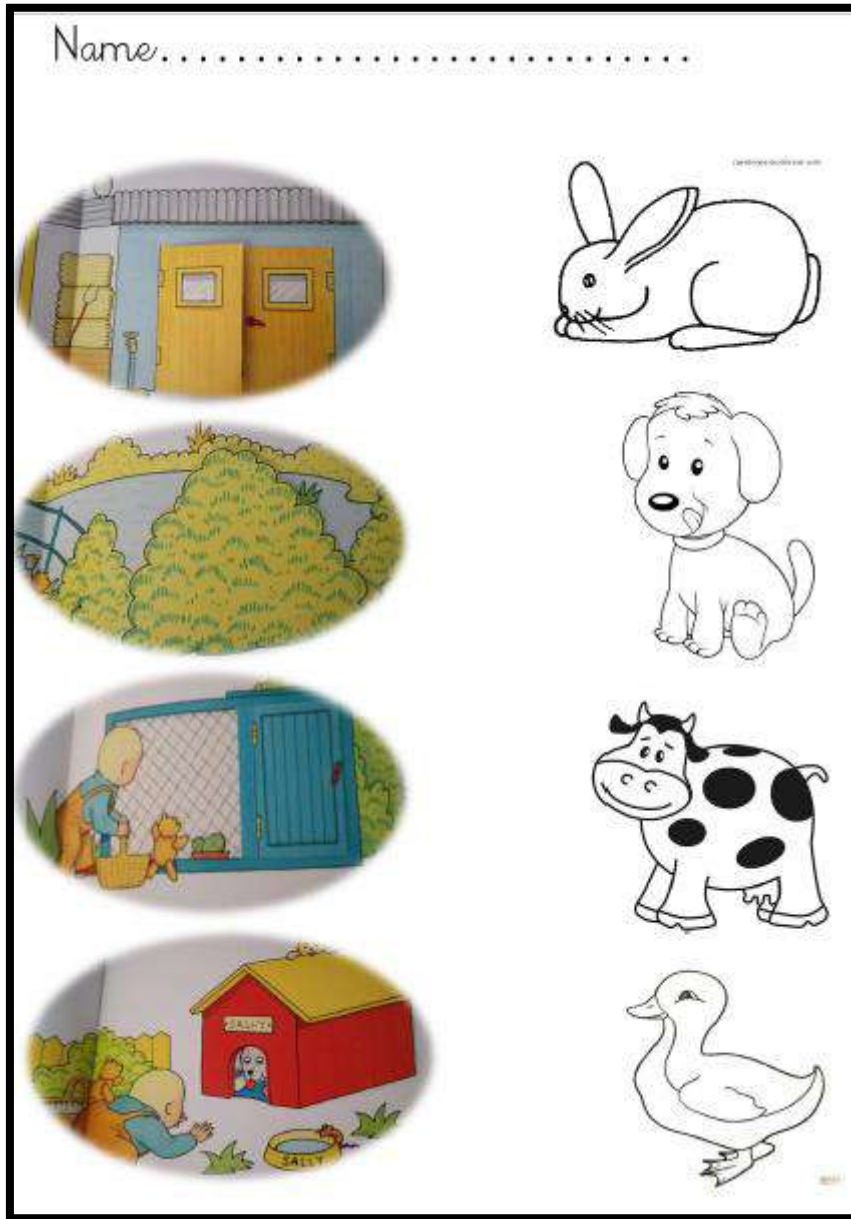
Name .....


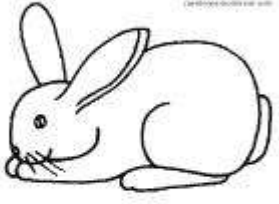



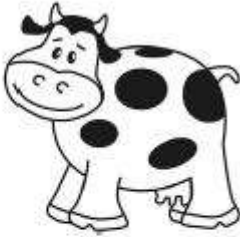


					
					
					
					

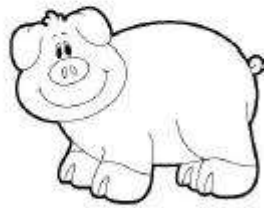
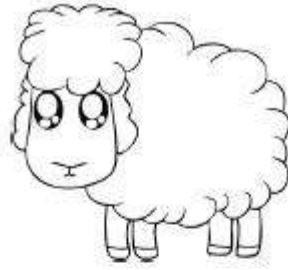
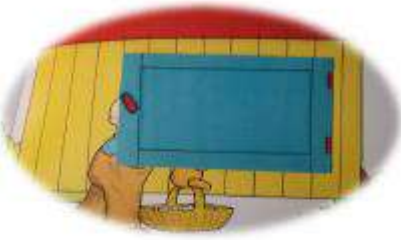
ANEXO 5

- Actividad de la primera sesión del cuento “Oh Dear!”

Name.....





ANEXO 6










- Maquetas de los cuatro cuentos



ANEXO 7

- Encuesta final para el alumnado

Name: \_\_\_\_\_

SURVEY		
1. Do you like to read? 		
2. Do you like English? 		
3. Did you like your tale? 		
4. Which tale did you like the most? 