



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

---

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y  
TRABAJO SOCIAL (VALLADOLID)

**La literatura inglesa como  
recurso de aprendizaje de la  
lengua inglesa**

TRABAJO DE FIN DE GRADO:  
EDUCACIÓN PRIMARIA

Mención: Lengua Extranjera Inglés

**AUTOR: Carlos Zamora Antolín**

**TUTORA: Sara Medina Calzada**

**CURSO: 2020/2021**

## **RESUMEN:**

El presente trabajo trata acerca de la literatura inglesa como recurso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. El marco teórico aborda los beneficios de utilizar la literatura en el aula, la metodología más apropiada para trabajar la literatura inglesa y qué materiales y cómo seleccionarlos, aspectos que se reflejan en la planificación de la intervención didáctica. Esta está dirigida para el nivel de 2º de Primaria y contará de 7 sesiones, incluyendo la tarea final. A lo largo de la intervención se va a desarrollar la metodología *TPRS* que mezcla los principios del *TPR* y los del *Storytelling* y cuyo resultado es una técnica motivadora y facilitadora del aprendizaje.

Palabras clave: Literatura inglesa, aprendizaje de la lengua inglesa, *TPRStorytelling*, literatura infantil, Educación Primaria.

## **ABSTRACT:**

This project explores the use of English Literature as a resource in the teaching of English as a foreign language. The benefits of using literature in the classroom, the most accurate methodology to work with and the type of reading materials and how to choose them are the topics explained along the text. The intervention proposal is focused and aimed at year 2 of Primary Education and it is composed by 7 sessions, including the final task. Along the proposal the *TPRS* methodology will be used. This methodology combines the principles of *TPR* and *Storytelling* in order to create a new technique which encourages the learning and motivates the student.

## ÍNDICE.

<b>1.</b>	<b>Introducción.....</b>	<b>4</b>
	1.1. Objetivos.....	5
	1.2. Justificación .....	5
<b>2.</b>	<b>Justificación teórica.....</b>	<b>8</b>
	2.1. Introducción.....	8
	2.2. Beneficios de la literatura .....	8
	2.2.1. Motivación.....	8
	2.2.2. La literatura ayuda a reducir el filtro afectivo en el aula .....	10
	2.2.3. El aprendizaje de la lengua extranjera a través de la literatura .....	11
	2.2.4. Interculturalidad y literatura .....	11
	2.3. Criterio de selección de textos y literatura inglesa .....	12
	2.3.1. Criterio de selección de textos .....	12
	2.3.2. Literatura infantil.....	14
	2.4. Metodología.....	16
	2.4.1. Introducción.....	16
	2.4.2. Enfoque Natural .....	16
	2.4.3. Storytelling .....	17
	2.4.4. TPR .....	19
	2.4.5. TPRS.....	19
	2.4.5.1. Introducción .....	19
	2.4.5.2. Origen y descripción.....	20
	2.4.5.3. Puesta en práctica en el aula.....	20
	2.4.5.4. Estudio de casos .....	22
	2.4.5.5. Ventajas y desventajas.....	23
	2.5. Conclusión.....	24
<b>3.</b>	<b>Intervención didáctica.....</b>	<b>25</b>
	3.1. Introducción.....	25
	3.2. Objetivos.....	26
	3.3. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje .....	27
	3.3.1. Contenidos comunes a todos los bloques .....	27
	3.3.2. Bloque 1: Comprensión de textos orales.....	28
	3.3.3. Bloque 2: Producción de textos orales: expresión e interacción.....	29

3.3.4. Bloque 3: Comprensión de textos escritos .....	30
3.4. Competencias clave .....	31
3.5. Metodología.....	31
3.6. Temporalización .....	32
3.7. Propuesta de intervención .....	32
3.8. Evaluación.....	50
4. Conclusión.....	54
5. Bibliografía .....	55
6. Anexos. ....	62

## 1. Introducción

El tema que se va a tratar a lo largo de este trabajo es la enseñanza del inglés a través de la literatura en la etapa de Educación Primaria.

La literatura tiene un rol esencial en el aprendizaje de la lengua materna del alumno, ya que a través de esta aprenden a leer y además presenta una gran cantidad de beneficios, como la ampliación de conocimientos y experiencias o el desarrollo afectivo-emocional. Al igual que en el aula de lengua castellana, utilizar la literatura para enseñar la lengua inglesa resulta bastante provechoso y permite abarcar las 4 competencias lingüísticas del aprendizaje de una lengua: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita.

Para introducir la literatura inglesa en el aula hay que planificar previamente una serie de pautas de actuación y, es aquí donde se ponen en juego la gran variedad de metodologías existentes, entre las que cabe destacar el *TPRS*, el *TPR* y el *Storytelling*, entre ellas guardan bastantes similitudes, sin embargo cada técnica tiene ciertas características que la hacen especial y que se adecúe a cierta situación de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, la selección de textos es un proceso esencial para el uso de la literatura en el aula de inglés, en el que intervienen muchos factores: el nivel de lengua del alumnado, su edad e incluso sus gustos e interés. Todos estos puntos se analizan en la fundamentación teórica y se han tenido en cuenta a la hora de elaborar la propuesta de intervención que constituye la parte central de este Trabajo de Fin Grado.

## 1.1. Objetivos

El objetivo general de este Trabajo de Fin de Grado es:

- a) Elaborar una propuesta de intervención que integre la literatura en el aula de inglés como lengua extranjera siguiendo la metodología *TPRS*.

Los objetivos específicos son:

- a) Explorar la metodología más apropiada para introducir la literatura en el aula de inglés.
- b) Definir una serie de criterios para seleccionar los textos.
- c) Investigar las claves del *storytelling* en el aula.
- d) Analizar la importancia de la literatura en el aprendizaje y especialmente en la etapa de Educación Primaria.
- e) Aplicar un marco metodológico a una intervención didáctica.
- f) Diseñar una intervención didáctica en la que el alumno tome un rol activo en el aprendizaje.

## 1.2. Justificación

Una de las razones principales por la que la presente propuesta se ha centrado en la enseñanza de la lengua inglesa se debe al gran peso que tienen las lenguas en la sociedad, las cuales son el eje vertebrador de intercambios sociales, humanos, culturales y económicos entre territorios. Este fenómeno de intercambios se conoce como globalización y desde sus inicios el aprendizaje de idiomas ha experimentado un gran crecimiento, siendo una competencia básica en el desarrollo personal. La importancia que han ganado los idiomas también se puede ver analizando la evolución de las leyes educativas desde 1970 cuando se introdujo la segunda lengua en el aula hasta hoy en día, que la ley sitúa el aprendizaje de los idiomas en un primer plano e incluso en ocasiones se pueden encontrar currículums mixtos que recogen elementos del currículum nacional y del currículum de un país extranjero. A mayor escala, la Unión Europea plantea como objetivo, desarrollar una competencia plurilingüe e intercultural, basado en un plan de actuación en el que los miembros de esta zona se

abran a nuevas culturas y lenguas sin perder su identidad propia, todo ello bajo unos valores de ciudadanía y convivencia.

Además de esta perspectiva social que motiva al aprendizaje de lenguas, hay un gran número de ventajas a nivel cognitivo, como son el desarrollo de un pensamiento abierto, creativo y más flexible; el desarrollo aprendizaje significativo; la estimulación de la imaginación; la potenciación del pensamiento lógico y el sentido crítico; la promoción del aprendizaje emocional y por último, la formación de la capacidad metalingüística.

Es evidente que aprender una lengua es muy ventajoso, pero es necesario encontrar las claves para enseñar correctamente las lenguas extranjeras. Bien es sabido que algunos métodos o técnicas de aprendizaje basados en el trabajo mecánico no tienen gran eficacia, y por consiguiente no favorecen la adquisición de la lengua. Ante esto, se plantea un espacio de búsqueda de metodologías que faciliten la adquisición de la lengua.

A lo sumo, el aprendizaje de la lengua es más eficiente cuanto más pequeño sea el aprendiz puesto que los niños poseen una habilidad innata para aprender una lengua. El proceso de adquisición ocurre cuando el niño se encuentra en un entorno en el que se emplea, así el aprendiz lo adquiere de forma natural. Durante la niñez, el individuo tiene una mayor capacidad de aprendizaje, pero según va creciendo la capacidad se vuelve más compleja. Lenneberg (1967) defiende esta hipótesis que afirma que los niños son dúctiles para adquirir los contenidos lingüísticos durante la primera y segunda infancia (0-7). Por su parte, Navarro (2010) completa esta idea afirmando que cuanto antes se realice el aprendizaje de la lengua extranjera, este será más exitoso.

Por otra parte, otro de los motivos de mi elección es el empleo de la literatura, ante la cual los niños sienten una gran fascinación. La literatura proporciona un mundo de fantasía que permite al alumno entender su realidad y descubrir un nuevo mundo de experiencias y conocimientos. Además la literatura juega un papel fundamental en el desarrollo emocional del alumnado.

Por último, toda la formación educativa recibida en mi etapa universitaria me ha ayudado en la elección del tema. En relación a las asignaturas de la mención de inglés, la metodología ha sido una gran fuente de inspiración para diseñar la intervención

didáctica y para la orientación de la justificación teórica, puesto que me ha ayudado a identificar las mejores técnicas de enseñanzas y cuáles de ellas destinar al grupo objetivo. Por otra parte, el resto de asignaturas también han tenido una gran influencia en el trabajo, cabe destacar la literatura infantil, la cual me ha aportado los conocimientos para organizar un plan de trabajo literario, que sea motivador, eficiente y que a los niños les acerque a la lectura. En líneas generales en el trabajo se refleja una gran parte de conocimientos y actitudes que he aprendido y mis experiencias vividas a lo largo de la carrera.



## **2. Justificación teórica**

### **2.1. Introducción**

A lo largo de esta justificación teórica se van a tratar ciertos temas relacionados con el empleo de la literatura en el aprendizaje de la lengua extranjera, tales como la literatura infantil y sus beneficios; los criterios de selección de textos y materiales y el enfoque metodológico adecuado al aula. Todos estos elementos van a estar presentes en la propuesta de intervención didáctica.

### **2.2. Beneficios de la literatura**

La literatura infantil es un agente de cambio que permite que el alumno desarrolle habilidades sociales e interpersonales como la empatía, la tolerancia y la consciencia acerca de los problemas de su entorno. A su vez, la literatura facilita el desarrollo de la inteligencia emocional, que surge de la interacción y de la experiencia.

#### **2.2.1. Motivación**

La literatura es un elemento clave en el desarrollo de los niños, quienes además disfrutan de las historias y los cuentos. La literatura ayuda a su formación y al desarrollo de habilidades y competencias comunicativas y lingüísticas. Otra de sus múltiples ventajas es el desarrollo de actitudes positivas tanto hacia el aprendizaje como hacia su entorno. Asimismo la literatura sirve de enlace entre el mundo real y un mundo de fantasía.

La motivación hacia la literatura se puede analizar a través de un conjunto de rasgos comunes a los textos:

A) La función lúdica, Escalante y Caldera (2008) afirman que la literatura, al mismo tiempo, educa y entretiene al lector. De este modo, los libros son una fuente de deleite y disfrute, y especialmente, los cuentos de hadas son aquellos que motivan más al alumnado ya que hablan de los problemas de los seres humanos y ofrecen respuestas ante estos. La escucha y lectura de estas historias supone un juego para los niños.

B) Lo imaginario y lo fantástico. Los cuentos muestran realidades que no son verdaderas pero que a los alumnos les gustaría que lo fueran, lo cual esto es una pieza clave en el desarrollo de la imaginación. Además, Jean (1988) añade que el mundo de fantasía presentado en la literatura pretende presentar la realidad al lector desde un punto de vista diferente y próximo a sus conocimientos y experiencias.

C) El aprendizaje a través de nuevas experiencias. Allende y Condemarin (1997) concretan que la literatura infantil activa la curiosidad en el lector. En esta se presenta un mundo nuevo y desconocido que cautiva a los niños y crea un gran interés por el aprendizaje y por el descubrimiento tanto de su realidad inmediata como de aquello lejano y exótico.

D) El tratamiento de los problemas. Pages Blanch y Querol Julián (2013) explican que en los cuentos se producen conflictos y problemas que son zanjados al final de estos, y esta situación llama la atención de los educandos. La forma de solventar los problemas se puede trasladar a la escuela como ejemplo de resolución de conflictos.

E) Las ilustraciones. El lenguaje de la imagen visual gana gran importancia puesto que los dibujos son símbolos que construyen un imaginario común en la mente del aprendiz. García Padrino (2004) argumenta que las imágenes crean una atmósfera de sensaciones que incitan al niño a imaginar y a comprender la narración y la historia.

F) Los afectos y las emociones. Los mensajes que se transmiten en la historia tienen un fuerte componente ético, estético y cultural, y todos ellos están teñidos por la subjetividad del emisor. Sánchez Corral (2004) asegura que el emisor pretende provocar sobre el destinatario una serie de emociones y sensaciones, de forma que se crea un vínculo entre el lector y el espectador en el momento de la práctica literaria.

Los niños disfrutan escuchando historias en su lengua materna, lo cual supone una clara ventaja para motivar al alumnado en su aprendizaje. En este caso la literatura inglesa es un recurso motivador en el aprendizaje del inglés y busca involucrar directamente al espectador en la historia, haciéndole partícipe de ella.

### **2.2.2. La literatura ayuda a reducir el filtro afectivo en el aula**

Asimismo, la literatura puede ser un elemento clave para reducir el estrés y la ansiedad en el aula de lengua extranjera puesto que permite que el filtro afectivo esté bajo. Krashen y Terrell (1983) defienden que el filtro afectivo está presente en todos los alumnos. Según su teoría, existe un filtro afectivo que cuando es alto dificulta que el *input* llegue al mecanismo de adquisición lingüística o *Language acquisition device* (LAD), cuya función es procesar y adquirir la lengua, además de crear *outputs*. En relación con el filtro afectivo, Dulay y Burt (1977) afirman lo siguiente:

Having the right attitudes may do two things for second language acquirers: it will encourage them to try to get more input, to interact with speakers of the target language with confidence, and also to be more receptive to the input they get (Dulay y Burt, 1977, p.38).

A su vez, Stevick (1976) afirma que en las clases donde los filtros afectivos son más bajos, hay un mayor éxito en el proceso de aprendizaje.

Es esencial que en el aula de idiomas se trabaje para conseguir un filtro afectivo bajo. Una de las estrategias es crear un ambiente cómodo y confortable, como puede ser sentarse en círculo alrededor del maestro, el cual es recomendable que se sitúe a la misma altura que los alumnos para que lo vean como uno más y no como un miembro que imponga superioridad. Además de esta estrategia, el uso de historias focaliza la atención del alumno en captar el significado del cuento, de manera que el esfuerzo que este realiza es menos consciente y la ansiedad se reduce: “students are normally interested in the outcome of the game, and in most cases the focus of attention is on the game itself and not the language forms used to play the game” (Krashen y Terrell, 1983, p.120). Por consiguiente, el hecho de que los alumnos presten más atención a la actividad, en este caso los cuentos, y no a la forma del lenguaje les permitirá sentirse más cómodos, sin ansiedad y con una gran motivación por el aprendizaje.

### **2.2.3. El aprendizaje de la lengua extranjera a través de la literatura**

La literatura facilita la integración de las habilidades lingüísticas en el aula a través de experiencias. Porcar (2002) defiende que la repetición de los patrones lingüísticos conlleva un gran número de ventajas, tales como la adquisición de vocabulario, la secuenciación del cuento y la comprensión general de este, sin tener la necesidad de entender todo el texto. Soberón y Villaroel (1994) completan esta idea afirmando que la repetición tiene gran valor porque favorece la adquisición de estructuras, sin embargo esta se tiene que llevar a cabo de forma precisa, usando unos materiales y actividades adecuados, puesto que el período de atención de los niños es muy corto. Además, al contar una historia se ponen en juego una gran cantidad de emociones y sentimientos que ayudan a desarrollar la expresión oral del alumnado.

### **2.2.4. Interculturalidad y literatura**

Mediante la literatura, en el aula de lengua extranjera se puede trabajar la competencia intercultural de forma eficaz. En torno al concepto de competencia intercultural:

Aquellas habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural. Las acciones están orientadas a crear un clima educativo donde las personas se sientan aceptadas y apoyadas por sus propias habilidades y aportaciones, así como a permitir la interacción efectiva y justa entre todos los miembros del grupo. (Aguado, 2003, p. 141).

Así, ser competente desde el punto de vista intercultural es “to behave adequately ... in a flexible manner when confronted with actions, attitudes and expectations of representatives of foreign cultures” (Meyer, 1991, p.138). Esta cita explica que dicha competencia consiste en desarrollar un comportamiento flexible y abierto ante la diversidad cultural. Clouet (2013) añade a la anterior definición que la competencia intercultural es la habilidad para relacionar la cultura propia con la cultura extranjera.

La literatura representa la manifestación cultural más significativa de una lengua, “una inestimable fuente de formación cultural, en el doble sentido: del mundo representado y de la propia obra como elemento de la cultura” (Sanz Pastor, 2006, p.124). Además, Mendoza (2004) afirma que los textos literarios son un elemento clave para la aceptación de la diversidad, y Acquaroni (2007) añade que el uso de la literatura representa una posibilidad de acercarse tanto a la cultura de la lengua extranjera como a la propia.

Una idea fundamental que comparten la lengua y la interculturalidad es que no se enseñan per se, como materias separadas del contexto en el que producen, si no que se entrelazan para profundizar en las realidades sociales que presentan. De esta manera, la adquisición de una lengua extranjera constituye “un ejercicio de comunicación intercultural, una aventura íntima de encuentro –y a veces de desencuentro- consigo mismo y con los demás” (Sitman & Lerner, 1999) en el que el texto, como “mosaico de interculturalidad”(Aventín, 2004) crea “un lugar de encuentro con las ideas del otro en un ámbito no tópico” (Montesa & Garrido, 1994, p.455).

### **2.3. Criterio de selección de textos y literatura inglesa**

#### **2.3.1. Criterio de selección de textos**

La selección de los textos es un proceso clave en el fomento de la lectura. El responsable de esta selección es el docente, que aparte de saber cómo elegir los textos ha de saber cómo motivar a los alumnos, cómo despertar el interés hacia la lectura y qué recursos y estrategias son más adecuados para graduar el aprendizaje de nuevos contenidos a partir de los textos. Porcar (2002) afirma que hay que tener dos consideraciones generales a la hora de seleccionar un texto: se ajusta al nivel del alumno, tanto en nivel lingüístico como en extensión. Asimismo, conocer el contexto, el nivel de lengua extranjera y la edad de los alumnos es imprescindible para adecuar los textos al grupo de alumnos, junto con los intereses, conocimientos generales y experiencias.

Respecto al nivel de dificultad de las obras, resulta más eficaz seleccionar obras que estén un poco por encima de la capacidad lectora de los estudiantes, que no sean muy sencillas, ya que serían pocos estimulantes y terminarían por aburrir al aprendiz. Sin embargo estas obras tampoco tienen que ser especialmente difíciles puesto que generarían frustración en el estudiante.

González-Martín y Querol Julián (2016) aseguran que el uso de textos conocidos por los niños en su lengua materna presenta una gran ventaja en el aula. Estos cuentos ayudan a construir el aprendizaje de la lengua extranjera partiendo de una base que es familiar para el alumnado, de manera que participar en la narración les resulta más sencillo. La razón es que cuando conocen el argumento, los alumnos pueden prestar mayor atención a los elementos lingüísticos. Entonces la exigencia cognitiva es menor y se crea una situación que favorece la asociación entre forma y significado.

A estos criterios de selección de textos para trabajar en la lengua extranjera, se tienen que sumar una serie de elementos que es recomendable que presenten todo tipo de textos, tanto en lengua extranjera como en la lengua materna. Cameron (2001) concreta 7 indicadores que debe seguir el docente a la hora de seleccionar los textos:

1. Elegir cuentos divertidos, motivadores e interesantes, cuyos personajes, historias y escenarios capten la atención del lector.
2. Crear empatía en el alumnado.
3. La presencia de seres fantásticos y animales en mundos maravillosos es clave.
4. Proporcionar sentimientos positivos.
5. Presentar un argumento claramente secuenciado (planteamiento, nudo y desenlace).
6. Presentar diálogo y narración a partes iguales.
7. Repetir patrones lingüísticos e introducir nuevo vocabulario y expresiones.

Por último a la hora de seleccionar textos también hay que tener en cuenta las ilustraciones, que tienen un rol muy importante en la literatura infantil. La ilustración facilita la comprensión del alumnado al mismo tiempo que le deleita con el mundo visual que proporciona. La calidad de las imágenes es un factor a considerar puesto que los alumnos sienten una especial atracción hacia las imágenes coloridas, brillantes y con personajes interesantes y llamativos.

### **2.3.2. Literatura infantil.**

Dentro de este apartado, se van a exponer una serie de materiales y estrategias útiles para trabajar en el aula de lengua extranjera:

#### **Picture tales**

Los *picture tales* o álbumes ilustrados son aquellos cuentos en los que la imagen y el texto se combinan de tal forma que en muchas ocasiones se puede leer el libro tanto de forma visual como escrita. Nodelman (1988) habla acerca de la existencia de tres posibles historias: una contada a través de las palabras, otra a través de las imágenes y una tercera que resulta de la combinación de texto e imagen. En el momento en el que el alumno tiene en sus manos un álbum ilustrado se produce una experiencia social, cultural e histórica debido a que este lo convierte en su juguete, en un pasatiempo crítico, imaginativo y reflexivo (Domene Benito, 2018). Por su parte, Bader define a los álbumes ilustrados así:

A picture book is a text, illustrations, total design: an item of manufacture and a commercial product; social, cultural, historic document; and foremost an experience for the child. As an art form, it hinges on the interdependence of pictures and words, on the simultaneous display of two facing pages and on the drama of the turning page (Bader, 1976, p.1).

En relación a los beneficios que presenta utilizar estos libros en el aula de lengua extranjera: el álbum ayuda a mejorar la capacidad lingüística y comunicativa del niño ya que a través de la interacción con este construye el significado y adquiere nuevo vocabulario y estructuras gramaticales. Por su parte, Birketveit (2013) enumera y explica una serie de razones por las cuales los álbumes ilustrados son un material más que adecuado en las clases de inglés. En primer lugar, el lector decodifica fácilmente la lengua con la ayuda de las imágenes, en segundo lugar, debido a la corta extensión de libro, el niño experimenta el placer de la lectura completa que es más satisfactorio que la lectura de fragmentos. Por último, Lugossy (2012), tras un estudio a niños de entre 5 y 12 años, comprobó que los álbumes ilustrados ayudan tanto al desarrollo de la interculturalidad como al desarrollo de la literacidad visual. Así estos se preguntan sus propios porqués y analizan tanto las imágenes como el texto en un contexto intercultural y tomando parte activa del aprendizaje.

## **Nursery rhymes**

Por otro lado, podemos encontrar las *nursery rhymes* que son textos literarios populares que tienen una gran utilidad en el aula, sobre todo en las etapas de Infantil y los primeros años de Primaria. Las *nursery rhymes* destacan por su brevedad, por su facilidad para ser memorizadas y por el uso de gestos que las hacen más divertidas, participativas y memorables. Ruiz Campos (2000) argumenta que “estas composiciones serían fundamentales en la Educación Infantil para conectar al niño con diferentes formas de conocer e imaginar la realidad, de contarla, de jugar con sus palabras y ritmos, además de desarrollar su conciencia lingüística” ( Ruiz Campos, 2000).

## **Biblioteca del aula**

Por último, en el aula es muy conveniente disponer de un espacio de lectura o biblioteca, el cual debe incluir una gran variedad de textos. Igualmente, este espacio ofrece la posibilidad de ser construido y decorado por los alumnos e incluso que algunos de ellos desempeñen roles, tales como mantener la biblioteca ordenada, realizar préstamos, crear carteles de animación a la lectura o realizar recomendaciones, así favoreciendo la autonomía personal y la responsabilidad.



## **2.4. Metodología**

### **2.4.1. Introducción**

A lo largo de este apartado se van a explicar el enfoque y las metodologías más apropiadas para trabajar la literatura en la lengua inglesa. El enfoque es un término más amplio que establece unas máximas generales y engloba una serie de metodologías, las cuales abordan más detalladamente las pautas de intervención.

### **2.4.2. Enfoque Natural**

El enfoque natural es una teoría didáctica que abarca una gran variedad de metodologías, cuya hipótesis central explica que la única forma de adquirir una lengua es mediante la comprensión de mensajes. Algunos autores afirman que “adquirir un lenguaje es ‘recogerlo’, por ejemplo, desarrollar habilidad en una lengua como resultado de usarlo en situaciones comunicativas naturales” (Krashen y Terrell, 1983, p.18). Krashen (1985) añade a la anterior idea que una persona puede desarrollar una segunda lengua de forma natural e inconsciente, tal como ocurre en la adquisición el aprendizaje de la lengua materna.

La teoría de Krashen y Terrell (1983) establece 5 hipótesis básicas que explican el enfoque natural:

- La hipótesis de la adquisición y el aprendizaje que define a la adquisición como un elemento superior que se lleva a cabo de forma inconsciente y que da como resultado una forma de comunicación creativa y natural.
- La hipótesis del monitor, se caracteriza por el uso consciente de las reglas del lenguaje.
- La hipótesis del orden natural que expone que la adquisición se logra siguiendo un orden predecible y determinado.
- La hipótesis del filtro afectivo, anteriormente tratado, que defiende que el proceso de adquisición de la lengua tiene cabida en un entorno libre de estrés y ansiedad, en el que el alumno se siente cómodo.

- La hipótesis del *input*, la adquisición del lenguaje tiene lugar cuando los estudiantes reciben un *input* comprensible que va presenta una pequeña dificultad para el alumno (i+1).

A la hora de llevar a cabo la adquisición del lenguaje es esencial utilizar un *input* adecuado, contextualizado y significativo, cuyo fin sea lograr una exposición eficaz a la lengua. Gass (1997) constató que “el concepto de *input* es quizás el concepto más importante en la adquisición de segundas lenguas. Es trivial remarcar que nadie puede aprender una segunda lengua sin algún tipo de *input*” (Gass, 1997,p.1) Para que los procesos adquisitivos mentales usen el *input*, al menos una parte del mensaje tiene que ser comprendida por el aprendiz. Durante la primera etapa del aprendizaje se produce el *Silent Period*, en que los alumnos se han iniciado en la adquisición de la lengua y son capaces de comprender la lengua pero no están preparados para crear *outputs* ni para comunicarse en lengua extranjera. Por lo tanto, el *input* en el *Silent Period* se debe estructurar de forma clara, concisa y concreta ya que tiene un rol esencial.

La variedad de metodologías a emplear en el aula de lengua extranjera es muy grande, en este caso vamos a analizar algunas favorables para llevar a cabo la estrategia de implementación de la literatura inglesa como recurso de enseñanza de la lengua extranjera. Todas estas metodologías se enmarcan bajo la teoría del enfoque natural.

### **2.4.3. Storytelling**

*Storytelling*, se define como:

Una forma de arte hablado que favorece los medios de preservación y transmisión de ideas, imágenes, motivos e incluso de emociones. Con estas definiciones podemos decir y resaltar que el hecho de contar historias ha sido una acción que el ser humano ha implementado a lo largo de la humanidad para llevar a cabo su principal objetivo: comunicar (Cassady, 1990, p.5).

En relación al empleo del *storytelling*, el componente lúdico representa un factor imprescindible. De esta manera podríamos definirlo como “la actividad en la que se presenta un contexto real y una necesidad de utilizar el idioma y vocabulario específico con una finalidad lúdico-educativa” (Andreu Andrés y García Casas, 2000, p.122).

Un rasgo esencial del *storytelling* es la conexión del profesor con el libro, quien se tiene que convertir en actor y hacer todo lo posible para enganchar a los niños a la trama y mantener su atención durante toda la historia. Las estrategias más eficaces para que el profesor motive a los alumnos durante la práctica de cuentacuentos son: una lectura lenta y clara de la historia; el análisis de las ilustraciones; el empleo de lenguaje no verbal, de diferentes entonaciones y tonalidades, así como de gestos y mímica; la interacción del profesor con el alumnado mediante preguntas, comentarios y opiniones de la historia; la participación de los alumnos como agentes en la historia (Barreras Gómez, 2010). Todas estas técnicas ayudan a la comprensión de la historia de manera que favorecen el aprendizaje.

Por otro lado, el ambiente que se ha de crear para llevar a cabo el *storytelling* tiene que ser relajado, la disposición de los alumnos favorece la creación de este con el fin de reducir el nivel de ansiedad y estrés para reducir el filtro afectivo, tema anteriormente tratado.

A día de hoy, otro recurso que se puede utilizar en el *storytelling* son las TICS, las cuales permiten infinitas posibilidades, entre las que cabe destacar la presentación de imágenes y textos en la pizarra digital, el uso de audiolibros o la visualización de vídeos que narran historias. Todas estas actividades son adecuadas, bien para complementar la actividad del docente o bien para llevar a cabo la práctica del *storytelling*.

#### **2.4.4. TPR**

Como ya se ha explicado anteriormente, en el aprendizaje la comprensión precede a la producción, es decir, los alumnos son capaces de captar mensajes aunque no puedan expresarse verbalmente. Asher (1966) elaboró un modelo pedagógico donde no había lugar para la ansiedad ni el estrés, en el que el aprendizaje se realizaba en un ambiente relajado. El modelo de Asher, el TPR o *Total Physical Response* se basa en la ejecución de órdenes y de acciones por parte del alumnado, es en el momento de realizar dichas acciones cuando se pone en juego la comprensión del mensaje. En la metodología del TPR, la habilidad de comprensión es adquirida en la medida en la que los alumnos responden físicamente a las órdenes y mandatos. Lo mismo sucede en la adquisición de la lengua materna, el niño escucha órdenes y luego responde físicamente a las mismas.

Según Asher (2001) el TPR es una estrategia de enseñanza de la lengua muy eficaz en todos los niveles. Sin embargo esta tiene una mayor eficacia en los primeros años de aprendizaje de la lengua extranjera, correspondientes con la etapa de Educación Infantil y primeros cursos de Educación Primaria. La razón es que en el aprendizaje de una lengua, la habilidad de comprensión se desarrolla antes que la habilidad de producción y este método se focaliza en la comprensión. Además, para el desarrollo de la memoria a largo plazo y la retención de vocabulario y expresiones el TPR es una fantástica herramienta.

Trabajando la literatura a través del TPR, los estudiantes pueden ser partícipes de la historia. Al igual que en el *Storytelling*, el TPR se centra en el desarrollo de habilidades comprensión, así que esta estrategia tiene su utilidad para trabajar cuentos e historias

#### **2.4.5. TPRS**

##### **2.4.5.1. Introducción**

Los alumnos disfrutan escuchando historias una y otra vez, y a su vez muestran un gran interés por el movimiento y el aprendizaje activo “learning by doing”. Estas dos cuestiones se interrelacionan en un método, el *TPRS* o *Total Physical Response Storytelling*. Esta metodología combina el *Storytelling*, que facilita el desarrollo de la imaginación y el uso de la fantasía, y el TPR, que convierte a los alumnos en actores cuya función es realizar una serie de instrucciones.

### 2.4.5.2. Origen y descripción

El método TPRS surgió a finales del siglo XX, concretamente en 1990, tomando como base las teorías de Stephen Krashen y el Enfoque Natural. Ray Blaine, fundador del TPRS utilizó durante muchos años el método Total Physical Response (TPR). Sin embargo, se percató de que este método no favorecía la evolución del estudiante y se propuso implementar algunas estrategias para favorecer el aprendizaje y desarrollo cognitivo de los alumnos. La estrategia que ideó fue la introducción del *Storytelling* como medio de adquisición de estructuras gramaticales y vocabulario.

El TPRS (*Total Physical Response Storytelling*) es un método de enseñanza en el que se une la acción y la literatura. A través de este la narración pasa a ser actuada y el alumno forma parte de esta mediante experiencias y vivencias del cuento narrado.

Bernal y García (2010) hablan de cuatro claves para el método TPRS:

- La presencia de un *input* comprensible.
- La inclusión de narraciones orales.
- El empleo de historias y cuentos para llevar a cabo sesiones efectivas y de gran interés.
- La rápida comprensión del alumnado, que demostrarán mediante los logros en el aula.
- 

### 2.4.5.3. Puesta en práctica en el aula

Krashen(1987) afirma que la lengua meta se adquiere cuando uno está relajado y tiene confianza en sí mismo, por lo tanto, cuando el filtro afectivo está bajo. En el aula del TPRS se persigue la creación de un clima de confianza e interés por el aprendizaje. Blaine Ray propone siete claves para desarrollar la fluidez del TPRS:

1. Las actividades y tareas tienen que ser comprensibles.
2. Un *input* comprensible, para ello se pueden usar diferentes estrategias, como el uso de imágenes, gestos o dibujos.
3. El *input* auditivo tiene que captar la atención de los alumnos y mantener su interés.

4. Al menos, tiene que haber un medio para el desarrollo de la expresión oral de los aprendices, con el que puedan expresarse con sus propias palabras.
5. La clase se tiene que desarrollar, en su casi totalidad, en la lengua meta.
6. Es esencial que el proceso resulte divertido, interesante y no muy difícil.
7. El profesor tiene que mostrar afán, interés e ilusión.

En relación con la propuesta de intervención, Hedstrom(2012) propone tres etapas:

- Etapa 1. Establecer significado. En esta etapa se introducen una serie de estructuras que los alumnos van a aprender. Para la enseñanza de estas, las técnicas empleadas son la traducción a la lengua materna y el uso de gestos. Tras este primer acercamiento, las estructuras quedan retenidas en la memoria a corto plazo, para que estas pasen a la memoria a largo plazo los alumnos tienen que tener una exposición más prolongada.
- Etapa 2. Presentación de la historia a la clase. La historia tiene que ser breve, sencilla, interesante y repetitiva, además de contar con una estructura de tres partes, la cual ayudará a la repetición del alumnado. En esta etapa el maestro introducirá a los alumnos a la historia a través de una serie de actividades preparatorias.
- Etapa 3. La lectura. En esta etapa tendrá lugar la lectura, en la que se reforzarán las estructuras aprendidas y se presentarán nuevo vocabulario y nuevas expresiones. Blaine Ray (2008) aconseja cuatro pasos para la lectura: 1) la traducción de párrafos a la lengua materna; 2) el uso de cuestionarios sobre el cuento; 3) una descripción con detalles y un *feedback*, en el que los alumnos participen; 4) la representación del cuento con los alumnos como protagonistas, cuyo fin será interiorizar y practicar las estructuras y expresiones.

#### 2.4.5.4. Estudio de casos

Para demostrar la eficacia de esta metodología se llevaron a cabo varios experimentos en el aula que resultaron muy positivos y validaron científicamente la teoría.

Watson (2009) comparó dos grupos de un instituto que eran noveles en el aprendizaje de la lengua extranjera. En un grupo empleó el método TPRS mientras que en el otro trabajo con métodos tradicionales. Los resultados mostraron que el grupo donde el TPRS había sido aplicado obtuvo unos mejores resultados que el grupo donde se habían utilizado los métodos tradicionales. La prueba que valoró los resultados contaba de diferentes partes: una de comprensión oral, una prueba de vocabulario y gramática, una de comprensión lectora y una prueba oral; en todas ellas el aula de TPRS logró un mejor resultado.

Un segundo estudio en el que se compararon el TPRS con los métodos tradicionales demostró que los alumnos que habían aprendido con el TPRS tenían el mismo nivel de comprensión oral y de comprensión lectora que los alumnos con los que se había aplicado una metodología tradicional. Sin embargo, los primeros fueron quienes desarrollaron un mayor nivel, de forma significativa, de expresión oral y escrita en la lengua extranjera.

Otro estudio, llevado a cabo por Garczynski (2003), quien se encargó de enseñar la lengua extranjera en dos grupos del mismo nivel. En cada grupo empleó una metodología diferente: en uno *TPRS* y en otro *Audiolingual Method*. La intervención tuvo una duración de 6 semanas. Al final de esta, los alumnos hicieron unas pruebas, los resultados de ambas clases fueron similares; no obstante los estudiantes sintieron una mayor motivación y atracción por el método TPRS.

Después de un análisis detallado de estos casos podemos extraer algunas conclusiones: por una parte, el uso del método TPRS es bastante eficaz y ayuda a desarrollar las destrezas; por otra, los alumnos sienten una motivación por el uso de esta metodología.

#### 2.4.5.5. Ventajas y desventajas

El TPRS presenta algunas ventajas y desventajas.

Davidheiser (2001) afirma que esta metodología presenta una gran número de ventajas, tales como la participación y la interacción de los alumnos con la historia y el docente; la comprensión del *input* gracias al uso de materiales visuales y la retención en la memoria de largo plazo del vocabulario aprendido.

Ahora bien, la metodología presenta algunos problemas, como el desarrollo de la interculturalidad, que queda relegada a un segundo lugar y recibe una menor importancia. Lo mismo ocurre con el desarrollo de la habilidad de expresión oral.

Otra gran desventaja que presenta la metodología, es el uso de la traducción pedagógica a la lengua materna.

Sánchez (2009) expone una lista de motivos en contra del empleo de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras:

- a) Impide que aprendices y docentes se beneficien del trabajo con la lengua extranjera.
- b) La traducción no tiene lugar ya que: impide a los estudiantes pensar en lengua extranjera. Si los alumnos se acostumbran a trabajar el TPRS usando el español, no van a desarrollar la habilidad de pensar en la lengua. Asimismo, dificulta el desarrollo de hábitos lingüísticos, induce al estudiante a buscar equivalencias de significado exactas entre sendas lenguas y la lengua materna interfiere en el desarrollo de la habilidad de producción de la lengua extranjera. (Malmkjaer,1998 ;Newson,1998).
- c) Newson (1998) afirma que no facilita el uso de la lengua, ni el desarrollo de la fluidez (Newson, 1998). De este modo, solo favorece dos habilidades, la lectura y la escritura (García-Medall,2001). Además, el alumno centra la atención hacia los elementos formales del lenguaje más que a la propia comunicación (Danchev,1998).



## **2.5. Conclusión**

A lo largo de este apartado se han expuesto las diferentes ideas, metodologías, beneficios y materiales para trabajar la literatura en inglés, las cuales han sido desarrolladas por autores y bajo un punto de vista crítico y científico. Todo su conjunto forma el marco teórico de la propuesta de intervención del aula.

### 3. Intervención didáctica

#### 3.1. Introducción

La propuesta de intervención está diseñada para un grupo de 20 alumnos de 2º de Educación Primaria. Durante la unidad los alumnos van a estar en grupos de 5. A nivel de organización del aula, va a haber dos espacios fundamentales: el rincón de lectura y los pupitres. El primero, el rincón de lectura, que será un espacio cómodo y situado en la biblioteca del aula, estará dispuesto de tal forma que cree un ambiente de seguridad y confianza en el estudiante. En el segundo, los pupitres, los alumnos estarán colocados por grupos.

A lo largo de la unidad se va a trabajar con una serie de recursos, cabe destacar los recursos literarios que se van a utilizar, tres cuentos: *Pete the Cat: Rocking: I Love My White Shoes* de Eric Litwin (**anexo nº1**); *Pete the Cat: Rocking in My School Shoes* de Eric Litwin (**anexo nº2**) y *I want to* de Mary-Anne Hampton y Sam Wilson (**anexo nº3**). Los dos primeros cuentos pertenecen a la misma colección y ambos cuentan con el mismo protagonista, *Pete*. El primer libro narra un día de colegio de *Pete* y el segundo relata una aventura de *Pete* en la que tiene varios percances y tras cada uno de estos sus zapatos cambian de color. Por consiguiente, el personaje se convertirá en la mascota de la clase. El tercer libro, *I want to*, sigue otra temática diferente, el cual narra la historia de una niña que quiere hacer diferentes acciones y para ello usa la siguiente expresión, *I want to + verb*. Este libro se utilizará en la actividad inicial de cada sesión. Además de los cuentos se va a trabajar con una *nursery rhyme*, *Humpty Dumpty*, que es una pequeña cancioncilla, muy pegadiza y fácil de memorizar (**anexo nº4**).

Otro punto a considerar es la atención a la diversidad, que en su mayoría se intentará que trabaje con el resto de sus compañeros, de forma conjunta. Sin embargo, en el caso de que haya problemas se llevarán a cabo adaptaciones, atendiendo a las características y posibilidades del alumnado.

La unidad didáctica se ha elaborado bajo el marco legal educativo vigente. Los objetivos generales extraídos del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero. Los criterios de evaluación, contenidos y estándares de aprendizaje se han establecido en relación al Decreto 26/2016, de 21 de Julio del BOCYL. Finalmente, las competencias clave, definidas por la Comisión Europea, 2019.

## 3.2. Objetivos

### Objetivos específicos:

- Desarrollar las habilidades básicas de la comunicación.
- Adquirir técnicas de trabajo grupal y de diálogo.
- Desarrollar estrategias de comprensión lectora y auditiva.
- Movilizar estrategias para comprender la lengua extranjera y hacerse comprender en esta.
- Identificar una serie de vocabulario en inglés relacionado con la vida cotidiana.
- Aprender a leer en inglés siguiendo unos patrones rítmicos y una entonación.
- Fomentar el gusto y el placer por la literatura y la lectura.
- Interpretar una serie de acciones siguiendo unas indicaciones orales.

### Objetivos generales:

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

- 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.
- c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

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

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

### **3.3. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje**

#### **3.3.1. Contenidos comunes a todos los bloques**

- Aspectos socioculturales y sociolingüísticos:

- Convenciones sociales (saludos y despedidas: “Good afternoon “Good night”).
- Actitudes (interés y respeto por las personas de los países de habla inglesa).
- Lenguaje no verbal (gestos, expresión facial, contacto visual).

- Funciones comunicativas:

- Saludos y despedidas.
- Expresión de opinión, gustos y preferencias, sobre comida, animales, etcétera.
- Comprensión y uso de instrucciones sencilla.
- Expresión y preguntas sobre la localización de las cosas.
- Descripción de la familia, el cuerpo y la clase, etcétera.

- Estructuras sintáctico-discursivas:

- Interrogación (How are you?; Wh-(What, where, who questions); Aux. questions ( to be and to do).
- Interrogación (How are you?; Wh-(What, where, who questions); Aux. questions (to be and to do).
- El verbo “to have got”, en presente simple, en afirmativo, negativo e interrogativo.

- Léxico oral y escrito de alta frecuencia (recepción y producción):

- Colores.
- Comidas y bebidas.
- Partes de la casa y del aula.
- Materiales escolares.
- Prendas de vestir.

### **3.3.2. Bloque 1: Comprensión de textos orales**

Contenidos:

- Utilización de estrategias básicas para apoyar la comprensión: escucha activa, lenguaje no verbal, lectura de imágenes, identificación de expresiones y rutinas.
- Inferencia de significados a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos.
- Acercamiento al ritmo y sonoridad de la lengua a través de las rimas, retahílas, trabalenguas, canciones, adivinanzas, series de dibujos animados.

Criterios de evaluación:

1. Conocer y saber aplicar las estrategias básicas más adecuadas para la comprensión del sentido general, la información esencial o los puntos principales del texto.
2. Identificar el sentido general y un repertorio limitado de vocabulario y de expresiones en textos orales muy breves y sencillos, con predominio de estructuras simples y léxico de uso muy frecuente, articulados con claridad y muy lentamente y transmitidos de viva voz o por medios técnicos, sobre temas relacionados con las propias experiencias, necesidades e intereses en contextos cotidianos muy predecibles siempre que se cuente con apoyo, visual, posibilidad de repetición y con una importante referencia contextual.
6. Reconocer un repertorio limitado de léxico oral de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos relacionados con las propias experiencias, necesidades e intereses.

Estándares de aprendizaje:

- Comprende lo que se le dice en transacciones habituales muy sencillas (rutinas diarias del aula, instrucciones...).

-Comprende el sentido general y lo esencial de narraciones orales adecuadas a su nivel con apoyo visual.

-Entiende la información esencial en conversaciones breves y muy sencillas en las que participa, que traten sobre temas como por ejemplo, uno mismo, gustos, la familia, la escuela, descripción muy básica de objetos y animales, ropa, etcétera.

### **3.3.3. Bloque 2: Producción de textos orales: expresión e interacción**

Contenidos:

-Acercamiento al ritmo y sonoridad de la lengua a través de las rimas, retahílas, *chants*, trabalenguas, canciones, adivinanzas, etcétera.

-Expresión del mensaje con claridad ajustándose a los modelos dados.

- Apoyo en los conocimientos previos.

Criterios de evaluación:

4. Participar de forma muy básica en conversaciones muy breves y muy simples que requieran un intercambio directo de información sobre temas que le son muy familiares, utilizando mayoritariamente expresiones y frases aisladas muy sencillas de uso muy frecuente, siendo indispensable la repetición y cooperación del interlocutor para mantener la conversación.

5. Interactuar de manera muy básica, utilizando técnicas muy simples, lingüísticas o no verbales (por ejemplo, gestos o contacto físico) para iniciar, mantener o concluir una breve conversación cumpliendo la función comunicativa principal del texto (por ejemplo, un saludo, una felicitación, un intercambio de información).

7. Conocer y utilizar un repertorio limitado de léxico de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos relacionados con los propios intereses, experiencias, necesidades.

8. Imitar un repertorio muy limitado de patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos.

Estándares de aprendizaje:

- Reproduce las expresiones del docente y las grabaciones utilizadas en el aula.
- Dramatiza situaciones cotidianas muy simples utilizando expresiones muy sencillas (por ejemplo, juego simbólico representado en un restaurante).
- Conoce y utiliza expresiones relacionadas con las celebraciones familiares y culturales.

### **3.3.4. Bloque 3: Comprensión de textos escritos**

Contenidos:

- Inferencia de significados a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos.

Criterios de evaluación:

6. Reconocer los significados más comunes asociados a las estructuras sintácticas básicas propias de la comunicación escrita (por ejemplo, estructura interrogativa para demandar información).
7. Reconocer un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos relacionados con sus experiencias e intereses.

Estándares de aprendizaje:

- Comprende palabras, expresiones y estructuras trabajadas en textos escritos sencillos en diferentes soportes (cuentos, historias infantiles, comics muy sencillos).

### 3.4. Competencias clave

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.
- Conciencia y expresiones culturales.

### 3.5. Metodología

-*Task based-approach*. La unidad didáctica se plantea bajo este enfoque. A lo largo de la unidad didáctica se trabajarán una serie de contenidos que se pondrán en práctica en la tarea final, así se podrá verificar el proceso de aprendizaje.

-*TPRStorytelling*. Esta metodología mezcla los principios del TPR y del Storytelling, sin embargo a la hora de llevarla a la práctica va a sufrir alguna adaptación respecto a lo que concreta su marco teórico. La aplicación va a consistir en dos partes: la primera, una presentación y aprendizaje de ciertas estructuras y vocabulario, y la segunda parte, en la que los alumnos harán un *roleplaying* de la obra y se pondrán en la piel del gato para actuar.

-*TPR*. También conocida como *Task Based Approach*, que se basa en la comprensión y respuesta de una serie de órdenes.

-Activa. Los alumnos seguirán el principio *learning-by-doing*, serán ellos quienes construyan su propio aprendizaje a través de la realización de diferentes acciones.

-Cooperativa. Los estudiantes tienen que trabajar de forma conjunta para alcanzar ciertos objetivos, esta metodología desarrolla la comunicación, la unidad y la solidaridad.

-Juego. A través de este principio se llevarán a cabo una serie de dinámicas de aprendizaje, las cuales resultan muy atractivas al alumnado.

-Autónoma. Los alumnos tendrán que asumir su papel de aprendices y tener iniciativa para realizar las tareas.

-Globalizada. Los contenidos que se van a tratar en la sesión se van a integrar en torno a unos ejes y unas ideas sobre cuestiones de la vida cotidiana.



-Basada en la experiencia. En esta metodología, el profesor se apoyará en los conocimientos y experiencias previas del alumnado para introducir los nuevos contenidos.

### 3.6. Temporalización

La intervención durará 7 sesiones y tendrá lugar durante el primer trimestre.

### 3.7. Propuesta de intervención

<b>1ª sesión.</b>	<b>2ª sesión.</b>	<b>3ª sesión.</b>
<i>Routine activity: I want to.</i>	<i>Routine activity: I want to.</i>	<i>Routine activity: I want to.</i>
<i>Introducing Pete and Storytelling.</i>	<i>Storytelling.</i>	<i>Storytelling.</i>
<i>Audio-visual reading.</i>	<i>Reading with Pete.</i>	<i>Reading with Pete.</i>
<i>Dyeing clothes.</i>	<i>Wearing Pete.</i>	<i>Roleplaying.</i>
<i>Nursery rhyme: Humpty Dumpty.</i>	<i>Nursery rhyme: Humpty Dumpty.</i>	<i>Nursery rhyme: Humpty Dumpty.</i>
<b>4ª sesión</b>	<b>5ª sesión.</b>	<b>6ª sesión.</b>
<i>Routine activity: I want to.</i>	<i>Routine activity: I want to.</i>	<i>Routine activity: I want to.</i>
<i>First Reading.</i>	<i>Book Reading.</i>	<i>Book Reading.</i>
<i>Audio-visual reading.</i>	<i>Reading with Pete.</i>	<i>Reading with Pete.</i>
<i>Where is Pete?</i>	<i>What's in the class?</i>	<i>Roleplaying.</i>
<i>Nursery rhyme: Humpty Dumpty.</i>	<i>Nursery rhyme: Humpty Dumpty.</i>	<i>Nursery rhyme: Humpty Dumpty.</i>
<b>7ª sesión: Final task.</b>		
<i>Routine Activity: I want to.</i>		
<i>Storytelling.</i>		
<i>Clue game.</i>		
<i>Nursery rhyme: Humpty Dumpty.</i>		

- **1ª sesión**

○ **1ª actividad: *I want to***

Tipo: rutinaria.

Duración: 5 minutos.

Material:

- Libro *I want to*.

Organización: Los alumnos sentados en el rincón de lectura alrededor del maestro, quien también estará sentado.

Descripción:

La actividad consiste en una narración inicial del libro *I want to*.

○ **2ª actividad: *Introducing Pete and Storytelling***

Tipo: introductoria.

Duración: 15 minutos.

Material:

- Libro *Pete the Cat, I Love My White Shoes*.

Organización: Los alumnos sentados en el rincón de lectura alrededor del maestro, quien también estará sentado.

Descripción:

Al comenzar se les presentará a Pete, se les contará que van a trabajar con unos cuentos donde aparece él y que finalmente tendrán que superar un reto para ayudarlo. Posteriormente, el docente narrará la historia poniendo en juego una gran variedad de estrategias para facilitar la comprensión del alumnado. Dichas estrategias consisten en utilizar cambios de tono, realizar gestos, mostrar imágenes, cantar las estrofas, repetir ciertas partes del texto.

○ **3ª actividad: *Audio-visual storytelling***

Tipo: refuerzo.

Duración: 5 minutos.

Material:

- TIC: ordenador, proyector, pizarra digital, altavoces.
- [https://youtu.be/fj\\_z6zGQVyM](https://youtu.be/fj_z6zGQVyM)

Organización: en grupos, mirando a la pizarra digital.

Descripción:

La proyección de un *storytelling* del cuento con el que están trabajando.

○ **4ª actividad: *Dyeing clothes***

Tipo: Introdutoria/ Refuerzo.

Duración: 20 minutos.

Material:

- Pictogramas de frutas (**anexo nº5**).
- Pizarra.
- Tizas de colores.
- Ficha de refuerzo (**anexo nº6**)

Organización: en grupos, mirando a la pizarra.

Descripción:

La actividad tiene como fin aprender frutas y colores, para su realización el docente va a seguir el patrón de la historia, que se basa en que el protagonista que lleva unos zapatos blancos se mete en diferentes cubos con frutas, como consecuencia los zapatos se tiñen del color de la fruta. Primero de todo, se va a hacer un repaso de las frutas que aparecen en la historia. El profesor enseñará un pictograma de ella y preguntará “*What’s is this fruit?*”, aquel alumno que

responda saldrá al encerado a colorear una bota, como la de Pete, del color correspondiente. Una vez hecho el repaso de las frutas de la historia, se añadirán nuevas, en este caso el profesor las presentará directamente pero en esta ocasión preguntará que de qué color es dicha fruta ““*What’s the color of (name of the fruit)?*””, quien responda correctamente saldrá a la pizarra y coloreará otra bota del color de la fruta, también dicho alumno repetirá el nombre y color de la fruta. Como parte final de la actividad, a cada alumno se le va a entregar una ficha con los zapatos del gato sin colorear. Al lado de cada bota habrá un dibujo de un cubo que contendrá escrito el nombre de una fruta. La tarea del alumno será colorear la bota del color de la fruta.

○ **5ª actividad: *Humpty Dumpty***

Tipo: rutinaria.

Duración: 5 minutos.

Material:

- TIC: ordenador, proyector, pizarra digital, altavoces.

Organización: Los alumnos de pie.

Descripción:

La clase realizará una escucha de la *nursery rhyme* dos veces, la tercer vez, los alumnos comenzarán a recitarla y a gestualizarla.

- **2ª sesión**

-

○ **1ª actividad: *I want to***

Tipo: rutinaria.

Duración: 5 minutos.

Material:

- Libro *I want to*.

Organización: sentados en círculo en el rincón de lectura.

Descripción:

Los alumnos continuarán trabajando con este cuento. En esta ocasión el maestro lo leerá una vez y después harán una dramatización del cuento. El cuento se basa en una serie de órdenes y acciones *I want to + action*, de manera que los alumnos las tendrán que representar.

○ **2ª actividad: *Storytelling***

Tipo: refuerzo.

Duración: 10 minutos.

Material:

- Libro *Pete the Cat, I Love My White Shoes*.

Organización: sentados en círculo en el rincón de lectura.

Descripción:

El maestro hará un storytelling de la historia de *Pete the Cat, I Love My White Shoes*. En esta ocasión se centrará más en la repetición de los patrones lingüísticos (*I love my (color) shoes; Goodness no!*) que aparecen en la historia.

○ **3ª actividad: *Reading with Pete***

Tipo: refuerzo.

Duración: 10 minutos.

Material:

- Libro *Pete the Cat, I Love My White Shoes*.

Organización: sentados en círculo en el rincón de la lectura.

Descripción:

Primero de todo, los alumnos recibirán una carta (**anexo n°7**) de *Pete the Cat*, quien les propondrá el reto de leer con él. Así, los alumnos leerán juntos la historia con la ayuda del profesor.

○ **4ª actividad: *Wearing Pete***

Tipo: refuerzo.

Duración: 20 minutos.

Material:

- Dibujo del gato.
- 2 dados de papel (**anexo n°8**).
- Recortables de ropa (**anexo n°9**).

Organización: en grupos.

Descripción:

El maestro pondrá un dibujo de Pete en la pizarra y los alumnos serán los encargados de vestirlos utilizando unos recortables de ropa en blanco y negro. La actividad va a consistir en que un alumno lanzará dos dados, uno en el que vendrán las prendas de vestir (*t-shirt, jeans, shoes, cap, socks, sunglasses*) y otro en el que vendrán los colores (*red, orange, yellow, pink, blue, green*). Según el resultado obtenido, el alumno tendrá que coger esa prenda, pintarla del color que ha salido y ponérsela a Pete. Junto a esto, el alumno empleará la expresión “*He is wearing (a) + color+ clothes*”. Esta parte la hará la clase conjuntamente, pero después cada grupo tendrá que vestir a un Pete, siguiendo el mismo procedimiento. Una vez creados todos los gatos, cada grupo saldrá a presentar a *Pete* al resto de la clase.

○ **5ª actividad: *Humpty Dumpty***

Tipo: rutina.

Duración: 5 minutos.

Material:

- TIC: ordenador, proyector, pizarra digital, altavoces.

Organización: los alumnos de pie.

Descripción:

Los alumnos escucharán y recitarán *Humpty Dumpty*.

- **3ª sesión**

○ **1ª actividad: *I want to***

Tipo: rutina.

Duración: 5 minutos.

Material:

- Libro *I want to*.

Organización: sentados en círculo en el rincón de la lectura.

Descripción:

El profesor hará una primera lectura del libro y luego harán una segunda lectura todos juntos.

○ **2ª actividad: *Storytelling***

Tipo: refuerzo.

Duración: 10 minutos.

Material:

- Libro *Pete the Cat, I Love My White Shoes*.

Organización: sentados en círculo en el rincón de la lectura.

Descripción:

El maestro hará un *storytelling* de la historia.

○ **3ª actividad: *Reading with Pete***

Tipo: refuerzo.

Duración: 10 minutos.

Material:

- Libro *Pete the Cat, I Love My White Shoes*.

Descripción:

Al igual que en la sesión anterior, recibirán una carta de Pete, quien dirá a los alumnos que están trabajando muy bien y que continúen así. Posteriormente, toda la clase leerá conjuntamente el cuento y en esta ocasión se hará especial énfasis en la entonación del texto.



○ **4ª actividad: *Role-playing***

Tipo: refuerzo.

Duración: 20 minutos.

Material:

- Cubos con tempera lavable.
- Calcetín blanco.
- Libro *Pete the Cat, I Love My White Shoes*.
- Pinceles.
- Cartulina.

Organización: en el patio de la escuela.

Descripción:

En esta actividad se va a llevar a cabo la dramatización del cuento. Para ello el profesor acompañará a los alumnos quienes harán el papel de Pete. El profesor irá narrando los hechos y los alumnos los tendrán que representar. Cada alumno llevará un calcetín blanco en la mano y a lo largo del patio habrá varias paradas con botes de pintura. Al llegar a ellos los alumnos tendrán que pintar el calcetín de dicho color, como pasa en la historia cuando a *Pete* se le tiñen los zapatos. También con cartulina harán una careta del personaje, para tener una mayor aproximación a la historia (**anexo nº10**).

○ **5ª actividad: *Humpty Dumpty***

Tipo: rutina.

Duración: 5 minutos.

Material:

- TIC: ordenador, proyector, pizarra digital, altavoces.

Organización: los alumnos de pie.

Descripción:

Los alumnos recitarán dos veces la *nursery rhyme*.

- **4ª sesión**

○ **1ª actividad: *I want to***

Tipo: rutina.

Duración: 5 minutos.

Material:

- Libro *I want to*.

Organización: sentados en círculo en el rincón de la lectura.

Descripción:

Toda la clase junta leerá la historia. Tras la lectura, el profesor hará un TPR con los alumnos diciendo las órdenes que vienen en la historia, “*I want to sleep, I want to eat, I want to crawl*”.

○ **2ª actividad: *Storytelling, Pete the Cat: Rocking in My School Shoes***

Tipo: introductoria.

Duración: 10 minutos.

Material:

- Libro *Pete the Cat: Rocking in My School Shoes*.

Organización: sentados en círculo en el rincón de la lectura.

Descripción:

Se llevará a cabo una narración del cuento. El docente narrará la historia poniendo en juego una gran variedad de estrategias para facilitar la comprensión del alumnado.

○ **3ª actividad: *Audio-visual storytelling***

Tipo: refuerzo.

Duración: 5 minutos.

Material:

- TIC: ordenador, proyector, pizarra digital, altavoces.
- <https://youtu.be/hCkdSB1TptU>

Organización: en grupos, mirando a la pizarra digital.

Descripción:

Los alumnos visualizarán la proyección del cuento en la pizarra digital.

○ **4ª actividad: *Where is Pete?***

Tipo: refuerzo.

Duración: 25 minutos

Material:

- Dibujo de la escuela de Pete (**anexo nº11**).
- Dibujo de Pete.
- Superglue.

Organización: la clase trabajará grupalmente.

Descripción:

El profesor presentará a los alumnos la escuela de Pete y les mostrará los diferentes espacios dentro de esta que aparecen en el cuento ( *the classroom, the playground, the bus, the library, the lunch room*) para, luego repetir las todos juntos. Después el profesor cogerá el dibujo de Pete y lo pondrá en un

lugar del colegio y preguntará “*Where is Pete?*” A esto los alumnos tendrán que responder diciendo “*Pete is in the + part of the school.*” Tras trabajar esta rutina, el profesor mandará a los alumnos, de uno en uno, que coloquen a *Pete* en una parte de la escuela. La última rutina consistirá en que un alumno colocará a *Pete* en una parte de colegio y preguntará a otro compañero “*Where is Pete?*” y este le responderá siguiendo el patrón y le cambiará el puesto para formular una pregunta al siguiente compañero.

○ **5ª actividad: *Humpty Dumpty***

Tipo: rutina.

Duración: 5 minutos.

Material:

- TIC: ordenador, proyector, pizarra digital, altavoces.

Organización: los alumnos de pie.

Descripción:

Los alumnos recitarán dos veces la *nursery rhyme* con ayuda del audio y la letra.

- **5ª sesión**

○ **1ª actividad: *I want to***

Tipo:rutina.

Duración: 5 minutos

Material:

- Libro *I want to*.

Organización: sentados en círculo en el rincón de la lectura.

Descripción:

De uno en uno los alumnos leerán el cuento y mientras tanto serán sus compañeros quienes tendrán que seguir las indicaciones que dice el narrador.

○ **2ª actividad: *Storytelling***

Tipo: refuerzo.

Duración: 10 minutos.

Material:

- Libro *Pete the Cat: Rocking in My School Shoes*.

Organización: sentados en círculo en el rincón de lectura.

Descripción:

El maestro hará un *storytelling* de la historia de *Pete the Cat: Rocking in My School Shoes*. En esta ocasión se centrará más en la repetición de los patrones lingüísticos, “*I’m rocking in my school shoes, I’m reading in my school shoes, I’m painting in my school shoes, I’m playing in my school shoes*”, que aparecen en la historia.

○ **3ª actividad: *Reading with Pete***

Tipo: refuerzo.

Duración: 10 minutos.

Material:

- Libro *Pete the Cat: Rocking in My School Shoes*.

Organización: sentados en círculo en el rincón de lectura.

Descripción:

Los alumnos recibirán una carta de Pete, en la que les animará a continuar a trabajando igual de bien y les propondrá el reto de leer el cuento con el maestro. Así, en el aula llevarán a cabo la lectura de *Pete the Cat: Rocking in My School Shoes*.

- **4ª actividad: *What's inside my pencil case?***

Tipo: refuerzo.

Duración: 20 minutos.

Material:

- Estuche.
- *Word-bank* del material de clase (**anexo nº12**).

Organización: por grupos.

Descripción:

El profesor presentará un estuche con material escolar, cuyo contenido lo sacará y presentará a la clase, sirviéndose de la expresión “*I have got*”. Tras esta presentación, jugarán a Simon Says, el juego consistirá en que el maestro dirá “*Simon says... take + the name of the material*” y ellos deberán cogerlo de su estuche y enseñarlo. Luego por grupos tendrán que presentar a sus compañeros lo que contenga su estuche usando la expresión “*I have got*” y para ello, tendrán una ficha de apoyo del vocabulario.

- **5ª actividad: *Humpty Dumpty*.**

Tipo: rutina.

Duración: 5 minutos.

Material:

- TIC: ordenador, proyector, pizarra digital, altavoces.

Organización: los alumnos de pie.

Descripción:

Los alumnos recitarán la *nursery rhyme*.

- **6ª sesión**

○ **1ª actividad: *I want to***

Tipo: rutina.

Duración: 5 minutos.

Material:

- Libro *I want to*.

Organización: sentados en círculo en el rincón de la lectura.

Descripción:

De uno en uno, los alumnos cogerán el libro y leerán una página del cuento.

Serán sus compañeros quienes representarán lo que el alumno ha leído.

○ **2ª actividad: *Storytelling***

Tipo: refuerzo.

Duración: 10 minutos.

Material:

- Libro *Pete the Cat: Rocking in My School Shoes*.

Organización: sentados en círculo en el rincón de lectura.

Descripción:

El docente hará un *storytelling* de la historia.

○ **3ª actividad: *Reading with Pete***

Tipo: refuerzo.

Duración: 10 minutos.

Material:

- Libro *Pete the Cat: Rocking in My School Shoes*.

Organización: sentados en círculo en el rincón de lectura.

Descripción:

Al igual que en la sesión anterior, recibirán una carta de Pete, quién les dirá que están llegando al final y que lo están haciendo verdaderamente bien. Posteriormente, toda la clase leerá conjuntamente la historia, pero en esta ocasión se hará especial énfasis en la entonación del texto.

○ **4ª actividad: *Roleplaying***

Tipo: refuerzo.

Duración: 20 minutos.

Material:

- Libro *Pete the Cat: Rocking in My School Shoes*.
- Careta de Pete.

Organización: de pie, por todo el colegio.

Descripción:

En esta actividad se va a llevar a cabo la dramatización del cuento. Para ello el profesor acompañará a los alumnos, quienes harán el papel de Pete. El profesor irá narrando los hechos y los alumnos los tendrán que representar. Al igual que en la historia, los alumnos irán recorriendo todas las salas del colegio a las que va Pete y repitiendo aquellos patrones más significativos. Como disfraz, usarán la misma careta que usaron en el *roleplaying* de la 3ª sesión.



○ **5ª actividad: *Humpty Dumpty***

Tipo: rutina.

Duración: 5 minutos.

Material:

- TIC: ordenador, proyector, pizarra digital, altavoces.

Organización: los alumnos de pie.

Descripción:

Los alumnos cantarán la *nursery rhyme* con ayuda de la canción.

- **7ª sesión- tarea final**

○ **1ª actividad: *I want to***

Tipo: rutina.

Duración: 10 minutos.

Material:

- Libro *I want to*.

Organización: sentados en círculo en el rincón de la lectura.

Descripción:

En esta lectura la clase se va a dividir en tres grupos: el primero, compuesto por dos alumnos, los cuales van a leer la historia; el segundo, compuesto por la mitad de la clase, los cuales van a dramatizar la narración; y un tercero conformado por el resto, cuya tarea será evaluar si sus compañeros han realizado bien la dramatización. Los roles se intercambiarán.

○ **2ª actividad: *Final task***

Tipo: refuerzo.

Duración: 35 minutos.

Material:

- Libro *Pete the Cat, I Love My White Shoes*.
- Libro *Pete the Cat: Rocking in My School Shoes*.
- Pistas.
- Cartulina.
- Dibujo de la escuela.
- Recortables de la ropa.
- Dibujo de un estuche.

Organización: en grupos.

Descripción:

Los alumnos recibirán una carta de *Pete* (**anexo n°13**) que dirá que tienen que ayudar a resolver un misterio con la ayuda de unas pistas, que conseguirán si superan una serie de pruebas.

Se va a trabajar por grupos. Cada grupo tendrá que leer uno de los cuentos y hacer la dramatización del otro. Esto se va a organizar de tal forma que un grupo va a leer el cuento al otro, quien representará la dramatización. Respecto a la lectura, se tendrán que intercalar los componentes del grupo para que lean todos.

Una vez finalizada la primera parte, a cada grupo se les entregarán las pistas (**anexo n°14**), cuya finalidad será resolver el misterio planteado por el amigo de *Pete*. Las pistas son relativas a cada uno de los bloques de contenido vistos en la intervención: los colores, la ropa, las partes de la escuela y el estuche. Una vez resueltas las pistas, en una cartulina tendrán que resolver el misterio poniendo a *Pete* en la estancia del colegio dónde tendría que estar, la ropa que vestía en ese momento, de qué color estaban teñidas sus zapatillas y qué había en el interior de su estuche (**anexo n°15**).

Finalmente saldrán con la cartulina y contarán a la clase el resultado.

○ **3ª actividad: *Humpty Dumpty*.**

Tipo: rutina.

Duración: 5 minutos.

Material:

- TIC: ordenador, proyector, pizarra digital, altavoces.

Organización: sentados en círculo en el rincón de la lectura.

Descripción:

Los alumnos cantarán la *nursery rhyme* con ayuda de la canción.

### **3.8. Evaluación**

#### La evaluación del alumnado

La evaluación del alumno va a ser formativa y sumativa. Está constará de dos partes que contarán lo mismo sobre la nota final:

1. Actitudes y procedimientos: 50%
2. Tarea final: 50%

El maestro completará una rúbrica para valorar la actitud y el procedimiento del alumno a lo largo de la unidad didáctica.

<b>ACTITUDES Y PROCEDIMIENTOS</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
El alumno muestra atención al profesor y a la narración.					
El alumno cuida y respeta el material.					
El alumno muestra interés y disposición para participar.					
El alumno respeta a sus compañeros.					
El alumno realiza las actividades correctamente.					
El alumno presenta las actividades de forma clara y organizada.					
El alumno sigue las instrucciones.					
El alumno pide ayuda cuando tiene problemas.					
El alumno coopera con sus compañeros y los ayuda cuando tienen problemas.					
El alumno se expresa/intenta expresarse en la lengua extranjera					

La rúbrica está compuesta de diez ítems, y la suma de todos ellos dará el porcentaje de la nota que tienen sobre el 50%.

La segunda parte de la evaluación del alumno consiste en valorar la tarea final, compuesta por el *roleplaying* y el juego de pistas. Para llevarla a cabo se usarán igualmente rúbricas.

<b>ROLEPLAYING.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
El alumno lee correctamente el texto, con claridad y a un ritmo adecuado.					
El alumno pronuncia correctamente el texto.					
El alumno emplea patrones rítmicos y sonoros adecuados al cuento.					
El alumno representa correctamente el <i>roleplaying</i> .					
El alumno escucha atentamente la narración de sus compañeros.					

<b>JUEGO DE PISTAS.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
El grupo presenta la información correctamente.					
El grupo presenta la información organizada y con claridad.					
El grupo coopera y resuelve los conflictos pacíficamente.					
El grupo tiene una dinámica de trabajo que contempla a todos sus miembros y hay un buen trato entre ellos.					
El grupo expone correctamente la cartulina final.					

Igualmente, la rúbrica está compuesto de diez ítems, y la suma de todos ellos dará el porcentaje de la nota que tienen sobre el 50%.

La evaluación la hará el profesor a nivel individual, a excepción de la rúbrica de la cartulina del misterio, que la valorará grupalmente.

### La evaluación de la actividad pedagógica

Esta parte de la evaluación le servirá al profesor como *feed-back* de la intervención didáctica, para ver las fortalezas y las debilidades. Esta consistirá en un diario de campo, en el que cada día apuntará los puntos positivos y aspectos que han salido bien y los aspectos negativos y a mejorar. Finalmente, a modo global valorará los recursos literarios usados, la resolución de la tarea final y una vez más las fortalezas y debilidades de la intervención.

#### 4. Conclusión

La literatura ofrece una infinidad de posibilidades educativas, desde mejorar la comprensión lectora del alumnado, y fomentar que adquieran nuevo vocabulario y, aprendan patrones rítmicos y de pronunciación hasta propiciar un acercamiento a otras culturas. Así pues, un cuento es un material muy valioso que ofrece una infinidad de propuestas y permite trabajar las 4 destrezas lingüísticas. Para relacionar la literatura y la lengua inglesa conviene encontrar una metodología adecuada, que se adapte al contexto, y entre todas ellas cabe destacar el *TPR* y el *TPRStorytelling*.

La propuesta de intervención didáctica está destinada a 2º de Primaria, la selección de textos se adapta tanto a su nivel de lengua extranjera como a su nivel cognitivo, incluyendo a un personaje como eje vertebrador de la unidad, elemento favorecedor y motivador para el alumnado. Además, el tema se trabaja utilizando una metodología activa, donde el alumno tiene un papel principal y aprende haciendo, de forma que se favorece el aprendizaje significativo. Sin embargo, esta no es la única metodología presente, también hay una gran variedad de metodologías que se adaptan a las múltiples situaciones de la propuesta, con el fin de desarrollar las habilidades comunicativas de la mejor forma posible. Por otro lado, como posibles problemas que se puedan plantear en la propuesta, estarían los relativos al espacio utilizado en el *roleplaying*, ya que requiere bastantes salas del colegio e igual es complicado conseguir su completa disponibilidad. Otro problema que se puede plantear es la falta de organización en la lectura final, ya que todos los alumnos tienen que leer el cuento a sus compañeros; también en esta misma actividad si la lectura no es muy clara los alumnos que tienen que hacer el *roleplaying* no comprendan las indicaciones. Por último, la producción escrita no se practica con la intervención, sin embargo el trabajo de esta destreza es más propio de cursos superiores.

## 5. Bibliografía

- Acquaroni, R. (2007). Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2. Madrid: Santillana. Recuperado de <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/srp/article/view/6834>
- Aguado, T. (2003). Pedagogía intercultural. México: McGraw-Hill. Recuperado de [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-42582014000200004](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582014000200004)
- Alliende, F. y Condemarín, M. (1997). De la asignatura del castellano al área del lenguaje. Chile: Dolmen. Recuperado de <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/AILIJ/article/view/918>
- Andreu Andrés, M. A. y García Casas, M. (2000). Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico. *Actas I Congreso Internacional de español para fines específicos*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2315/Usuario-Gonzalez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Asher, J.J. (1966). The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review. *The Modern Language Journal*, 50: 79-84.
- Asher, J.J. (2001). How to Apply TPR Storytelling for Best Results. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/325174248\\_Improving\\_Students'\\_Vocabulary\\_Mastery\\_through\\_TPR\\_Storytelling](https://www.researchgate.net/publication/325174248_Improving_Students'_Vocabulary_Mastery_through_TPR_Storytelling)
- Aventín, A. (2004). Del contexto al texto: El texto literario en ELE. Reflexiones y propuestas. *RedELE*, 9. Recuperado de <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/srp/article/view/6834>
- Barreras Gómez, M.A. (2010). How to use Tales for Teaching of Vocabulary and Grammar in a Primary Education English Class. *Revista Española de lingüística aplicada*, Vol.23, págs 31-52. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/269109139\\_How\\_to\\_use\\_tales\\_for\\_the\\_teaching\\_of\\_vocabulary\\_and\\_grammar\\_in\\_a\\_primary\\_education\\_English\\_class](https://www.researchgate.net/publication/269109139_How_to_use_tales_for_the_teaching_of_vocabulary_and_grammar_in_a_primary_education_English_class)



- Bader, B. (1976). *America Picturebooks from Noah's Ark to the Beast Within*. New York: Macmillan Pub. Co., 1976. Recuperado de <https://roderic.uv.es/handle/10550/66799>
- Bernal, N.R. y García, M.A. (2010). TPR-Storytelling, a Key to Speak Fluently in English. *Cuadernos de lingüística hispánica*, 15, págs. 151-162. Recuperado de [http://dehesa.unex.es/bitstream/10662/4139/1/1988\\_8430\\_23\\_1\\_102.pdf](http://dehesa.unex.es/bitstream/10662/4139/1/1988_8430_23_1_102.pdf)
- Birketveit, A. (2013). *Literature in the English Classroom: Theory into the practice*. Recuperado de <https://roderic.uv.es/handle/10550/66799>
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de [http://dehesa.unex.es/bitstream/10662/4139/1/1988\\_8430\\_23\\_1\\_102.pdf](http://dehesa.unex.es/bitstream/10662/4139/1/1988_8430_23_1_102.pdf)
- Cassady, M. (1990). *Storytelling Step by Step*. San Jose (CA): Ressource Publications. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2315/Usero-Gonzalez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Clouet, R. (2013). Understanding and Assessing Intercultural Competence in an Online Environment: a Case Study of Transnational Education Programme Delivery between College Students in UPLGC, Spain, and ICES, France. *Resla*, 26, 139-157. Recuperado de [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-42582018000100040](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582018000100040)
- Danchev, A. (1998). The Controversy over Translation in Foreign Language Teaching. *En(s.n) Transalation in Foreign Language Teaching* (pp.35-56). Paris: Round Table FIT-UNESCO. Recuperado de <file:///C:/Users/acer/Downloads/41-Texto%20del%20art%C3%ADculo-42-1-10-20121213.pdf>
- Davidheiser, J.C. (2001). The ABCs of TPR Storytelling. *Dimension*, 2001, 45-53. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/325174248\\_Improving\\_Students'\\_Vocabulary\\_Mastery\\_through\\_TPR\\_Storytelling](https://www.researchgate.net/publication/325174248_Improving_Students'_Vocabulary_Mastery_through_TPR_Storytelling)

- Domene Benito, R. (2018). La educación literaria a través del álbum ilustrado: el desarrollo de la interculturalidad en la clase de inglés como lengua extranjera. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=177419>
- Dulay, H. y Burt, M. (1977). Remarks on Creativity in Language Acquisition. In Burt, M. Dulay, H and Finnochiaro, M. (Eds.), *Viewpoints on English as a Second Language*. New York. Recuperado de <https://studylib.es/doc/3058671/tfg-g-880.pdf>
- Escalante, T. y Caldera, V. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. *Artículos arbitrados*. Recuperado de <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/AIILIJ/article/view/918>
- García-Medall, J. (2001). La traducción en la enseñanza de lenguas. *Hermeneus*, 3, pp. 113-140. Recuperado de <file:///C:/Users/acer/Downloads/41-Texto%20del%20art%C3%ADculo-42-1-10-20121213.pdf>
- García Padrino, J. (2004). Formas y colores: la ilustración infantil en España. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/AIILIJ/article/view/918>
- Garczynski, M. (2003). Teaching Proficiency through Reading and Storytelling: Are TPRS Students more Fluent in Second Language Acquisition than Audio Lingual Students? *Master's thesis*. Chapman University. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Karen-Lichtman/publication/316597307\\_Research\\_on\\_TPR\\_Storytelling\\_2015/link/s/5906535ea6fdccd580d37f12/Research-on-TPR-Storytelling-2015.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Karen-Lichtman/publication/316597307_Research_on_TPR_Storytelling_2015/link/s/5906535ea6fdccd580d37f12/Research-on-TPR-Storytelling-2015.pdf)
- Gass, S. (1997). Input, Interaction, and the Second Language Learner. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum. Recuperado de [https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_53208bd5042d9.pdf](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_53208bd5042d9.pdf)
- Ghosn, I.K. (2002). Four Good Reasons to Use Literature in Primary School. *ELT Journal*. Recuperado de [http://dehesa.unex.es/bitstream/10662/4139/1/1988\\_8430\\_23\\_1\\_102.pdf](http://dehesa.unex.es/bitstream/10662/4139/1/1988_8430_23_1_102.pdf)

- González-Martín, M.M. y Querol-Julián, M. (2015). La importancia de los cuentos conocidos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: una propuesta metodológica para el aula de 5 años. *Tejuelo: didáctica de la lengua y literatura*. Educación. N°23, 2016, Págs: 102-131. Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/5724>
- Hedstrom, B. (2012). The Basics of TPRS: Workshop Notes and Pre-reading. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/325174248\\_Improving\\_Students'\\_Vocabulary\\_Mastery\\_through\\_TPR\\_Storytelling](https://www.researchgate.net/publication/325174248_Improving_Students'_Vocabulary_Mastery_through_TPR_Storytelling)
- Jean, G. (1988). El poder de los cuentos (1ª ed.). Barcelona: Pirene. Recuperado de <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/AIJIJ/article/view/918>
- Krashen, S.D. y Terrell, T.D. (1983). The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. Pergamon/Alemany. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503097.pdf#page=23>
- Krashen, S.D. (1985). The Input Hypothesis: Issues and Implications. New York, Longman. Recuperado de <http://web.stanford.edu/~hakuta/www/LAU/ICLangLit/NaturalApproach.htm>
- Krashen, S.D.(1987). Principles and Practices in Second Language Acquisition. London: Prentice-Hall international. Recuperado de [http://dehesa.unex.es/bitstream/10662/4139/1/1988\\_8430\\_23\\_1\\_102.pdf](http://dehesa.unex.es/bitstream/10662/4139/1/1988_8430_23_1_102.pdf)
- Lenneberg E. H. (1967). Biological Foundations of Language. New York: Wiley. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/54089/49479>
- Lugossy, R. (2012). Constructing Meaning in Interaction through Picture Books. *CEPS Journal* 2 (2012) 3, S. 97-117. Recuperado de <https://roderic.uv.es/handle/10550/66799>
- Malmkjær, K. (1998). Translation and Language Teaching. Manchester: St. Jerome. Recuperado de <file:///C:/Users/acer/Downloads/41-Texto%20del%20art%C3%ADculo-42-1-10-20121213.pdf>

- Mendoza, A. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. *RedELE*, 1. Recuperado de <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/srp/article/view/6834>
- Meyer, M. (1991). Developing Transcultural Competence: Case Studies in Advanced Language Learners. En D. Buttjes and M. Byram (Eds.), *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters. Recuperado de [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-42582018000100040](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582018000100040)
- Montesa, S. y Garrido, A. (1994). La literatura en clase de lengua. En: S. Montesa y S. Garrido (Eds.), *Actas del II Congreso Interamericano de ASELE (1990). Español para extranjeros: didáctica e investigación* (pp. 449-457). Málaga: Universidad de Málaga. Recuperado de <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/srp/article/view/6834>
- Navarro, B. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Philologica Urcitana Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 2, 115-128. Recuperado de <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/AILIJ/article/view/918>
- Newson, D. (1998). Translation and Foreign Language Learning. En K. Malmkjær (Ed.), *Translation and Language Teaching* (pp. 1-11). Manchester: St. Jerome. Recuperado de <file:///C:/Users/acer/Downloads/41-Texto%20del%20art%20C3%ADculo-42-1-10-20121213.pdf>
- Nodelman, P. (1988). Word about Pictures. The Narrative Art of Children's Picture Books. *Athens and London: The University of Georgia Press*. Recuperado de <https://roderic.uv.es/handle/10550/66799>
- Pages Blanch, A. y Querol Julián, M. (2013). La literatura infantil en el aprendizaje de la lengua extranjera en Educación Primaria: motivación, competencia lingüística y actitud positiva hacia la lengua y cultura. Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/AILIJ/article/view/918>

- Porcar, C. (2002). El relato de los cuentos en la enseñanza inicial del inglés como lengua extranjera, *1er Congreso "Lenguas y educación"*, Mérida (Badajoz) 2001. Recuperado de [http://dehesa.unex.es/bitstream/10662/4139/1/1988\\_8430\\_23\\_1\\_102.pdf](http://dehesa.unex.es/bitstream/10662/4139/1/1988_8430_23_1_102.pdf)
- Ray, B. (n.d.). Blaine Ray workshops TPR Storytelling. Recuperado de <http://www.blaineraytprs.com/>
- Ray, B. y Seely, C. (2008). Fluency through TPR Storytelling: Achieving Real Language Acquisition in School (5th ed.). Berkeley, CA: *Command Performance Language Institute*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7713996>
- Ruiz Campos, A. M. (2000). Literatura Infantil: introducción a su teoría y su práctica. Sevilla: Guadalmena. Recuperado de [https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/29983/TFM\\_Haces%20Tam%C3%A9s%20Blanca.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/29983/TFM_Haces%20Tam%C3%A9s%20Blanca.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Sánchez Corral, L. (2004). Literatura infantil y lenguaje literario. Barcelona: Paidós. Recuperado de <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/AIJI/article/view/918>
- Sánchez, J. (2009). La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: una aproximación polémica. *RedELE*, 10, pp. 3-71. Recuperado de <file:///C:/Users/acer/Downloads/41-Texto%20del%20art%C3%ADculo-42-1-10-20121213.pdf>
- Sanz Pastor, M. (2010). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, 59, 5-24. Recuperado de <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/srp/article/view/6834>
- Sitman, R. y Lerner, I. (1999). La literatura del mundo hispanohablante en el aula de E/LE: ¿Un lugar de encuentro o desencuentro?. *Espéculo*, 12. Recuperado de <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/srp/article/view/6834>
- Soberón, A. y Villaroel, M. (1994). Inglés para los más pequeños. *Enseñar N-0*, España: C.E.P. de Móstoles. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/54089/49479>

Stevick, E. (1976). *Memory, meaning and method*. Rowley, Ma: Newbury House.

Recuperado de <https://studylib.es/doc/3058671/tfg-g-880.pdf>

Watson, B. (2009). A comparison of TPRS and Traditional Foreign Language Instruction at High School Level. *International Journal of Foreign*

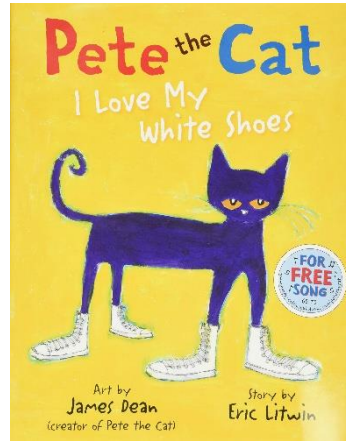
*Language Teaching*, 5:1(Summer), pp. 21-24. Recuperado de

[https://www.researchgate.net/profile/Karen-](https://www.researchgate.net/profile/Karen-Lichtman/publication/316597307_Research_on_TPR_Storytelling_2015/links/5906535ea6fdccd580d37f12/Research-on-TPR-Storytelling-2015.pdf)

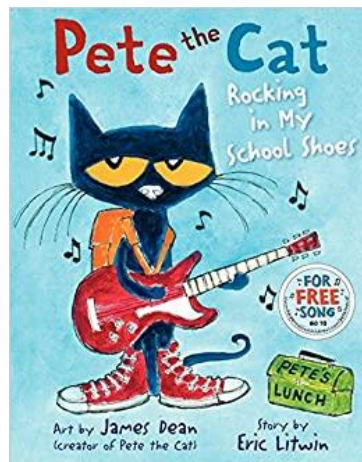
[Lichtman/publication/316597307\\_Research\\_on\\_TPR\\_Storytelling\\_2015/links/5906535ea6fdccd580d37f12/Research-on-TPR-Storytelling-2015.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Karen-Lichtman/publication/316597307_Research_on_TPR_Storytelling_2015/links/5906535ea6fdccd580d37f12/Research-on-TPR-Storytelling-2015.pdf)

## 6. Anexos

### Anexo n°1



### Anexo n°2



### Anexo n°3

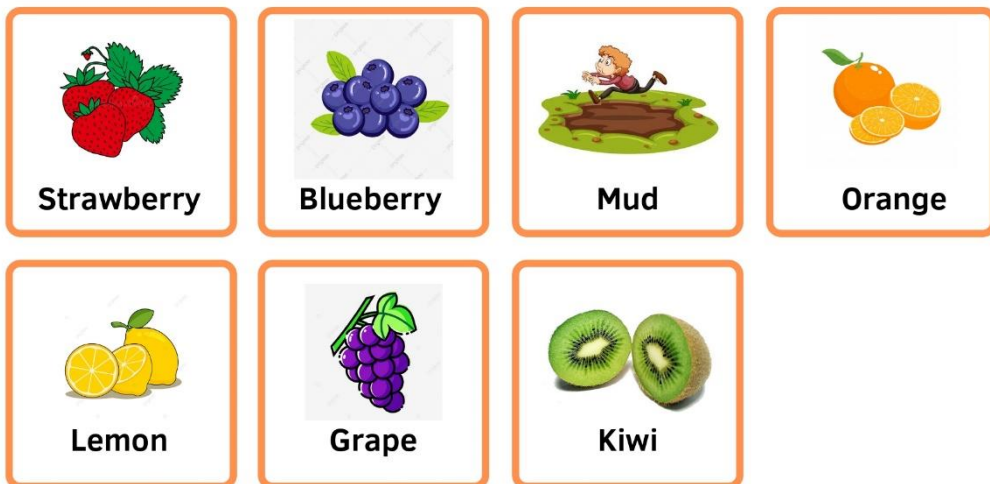
Enlace : <https://bookdash.org/books/i-want-to-by-mary-anne-hampton-sam-wilson-pippa-serritslev/>

#### Anexo n°4

Humpty Dumpty sat on a wall  
Humpty Dumpty had a great fall  
All the king's horses and all the king's men  
Couldn't put Humpty together again

Humpty Dumpty sat on a wall  
Humpty Dumpty had a great fall  
All the king's horses and all the king's men  
Couldn't put Humpty together again.

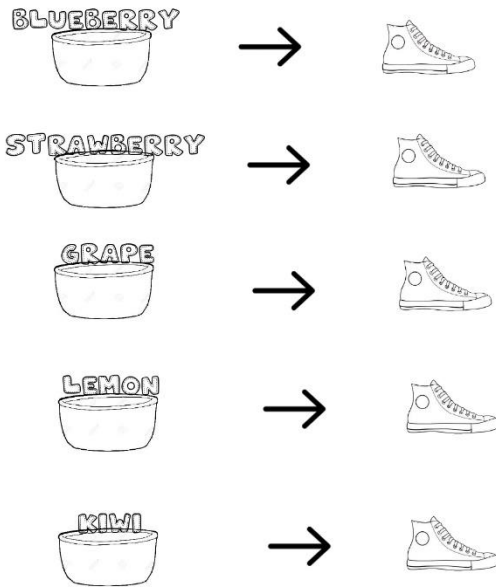
#### Anexo n°5





## Anexo n°6

COLOUR THE BOOTS ACCORDING  
TO THE FRUIT.



## Anexo n°7

Hi students!

You are working very well! Don't stop, please!

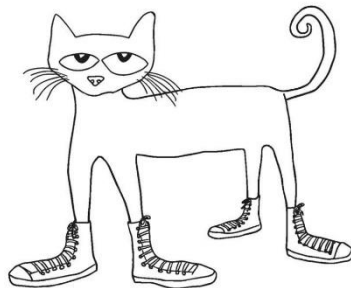
Now I have a challenge to the class, with the teacher you are going to read the story.

Are you ready?

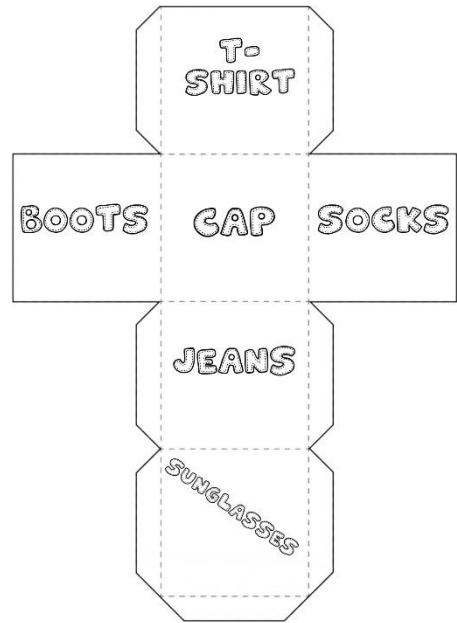
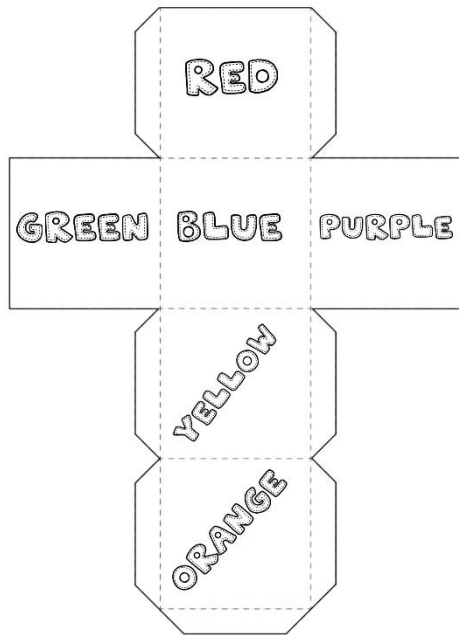
PD. Don't forget to sing with me "I love my white shoes"

See you soon!

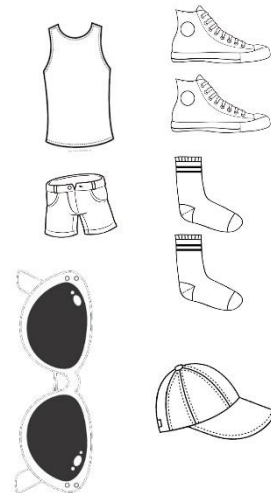
Pete the Cat.



Anexo n°8



Anexo n°9



Anexo nº 10















Anexo nº 11

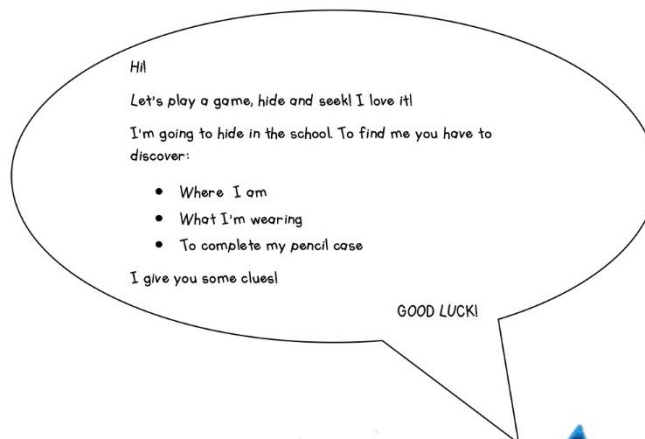


## Anexo n° 12


### WORDBANK:

 A pencil case.	 A pencil.	 A rubber.	 A pen.
 A crayon.	 A marker.	 A pencil sharpener.	 A ruler.
 A glue stick.	 The scissors.	 A brush.	 A paper clip.

## Anexo n° 13



**Anexo n° 14**

<p style="text-align: center;"><b>CLOTHES</b></p> <p>I'm wearing:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A red t-shirt.</li> <li>• White jeans.</li> <li>• A yellow cap.</li> <li>• Blue sunglasses.</li> </ul> <p style="text-align: center;">COMPLETE MY DRAW WITH THE CLOTHES!</p>	<p style="text-align: center;"><b>BOOTS</b></p> <p>I jump into a</p> <div style="text-align: center;">  <p>of grapes.</p> </div> <p style="text-align: center;">COLOUR MY BOOTS!</p>
<p style="text-align: center;"><b>WHERE IS PETE?</b></p> <p>Pete is not in the:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The playground.</li> <li>• The lunchroom.</li> <li>• The classroom.</li> <li>• The schoolar bus.</li> </ul> <p>Where is Pete? COMPLETE IT IN THE SCHOOL.</p>	<p style="text-align: center;"><b>MY PENCIL CASE!</b></p> <p>Inside my pencil case there are:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Two pencils.</li> <li>• A rubber.</li> <li>• A glue stick.</li> <li>• A ruler.</li> <li>• A brush.</li> </ul> <p style="text-align: center;">COMPLETE THE PENCIL CASE.</p>

**Anexo n°15**

<p style="text-align: center;"><b>CLOTHES</b></p> <p>En este apartado se va a colocar el dibujo de Pete con la ropa correspondiente que tendrá que dibujar el grupo.</p>	<p style="text-align: center;"><b>BOOTS</b></p> <p>En este apartado se va a colocar el dibujo de las botas coloreadas según el recipiente con fruta donde ha metido los pies.</p>
<p style="text-align: center;"><b>WHERE IS PETE?</b></p> <p>En este apartado se va a colocar el dibujo de la escuela en blanco y negro, donde tendrán que colorear la estancia en la que está Pete.</p>	<p style="text-align: center;"><b>MY PENCIL CASE</b></p> <p>En este apartado se va a colocar un dibujo de un estuche en blanco y negro, este lo tendrán que completar siguiendo las instrucciones de Pete.</p>