



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

***Propuesta didáctica de animación a la lectura en inglés
en Educación Primaria basada en las inteligencias
múltiples***

**TRABAJO FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN PRIMARIA
MENCIÓN EN LENGUA EXTRANJERA - INGLÉS**

Autor: Roberto Manzarraga Tejero

Palencia, junio de 2021



RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado ofrece una propuesta didáctica que consiste en una serie de actividades basadas en la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner que tratan con el libro *Harry Potter y la piedra filosofal* de J.K. Rowling (1997) para llevarse a cabo en un aula de tercero de Educación Primaria en la primera lengua extranjera - inglés. Dicha propuesta tiene como objetivo principal fomentar la lectura en base a unas tareas que incitan a ello y que, además, procuran el desarrollo de diferentes tipos de inteligencias permitiendo un aprendizaje que se adapta a las capacidades específicas de cada alumno.

Palabras clave

Inteligencias múltiples, desarrollo, aprendizaje, cultura, literatura

ABSTRACT

This undergraduate thesis offers a didactic proposal that consists of a series of activities based on Howard Gardner's theory of Multiple Intelligences and dealing with J.K. Rowling's *Harry Potter and the Philosopher's Stone* (1997). This proposal is -to be carried out in a third-year classroom of Primary Education in the first foreign language - English. The main objective of this proposal is to promote reading through the use of tasks that encourage it and that, in addition, seek the development of different types of intelligences, allowing learning that is adapted to the specific abilities of each student.

Key words

Multiple intelligences, development, learning, culture, literature

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
OBJETIVOS	2
MARCO TEÓRICO	3
1. TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.....	3
1.1 Origen conceptual de la “inteligencia”. Teorías, aportaciones y precedentes hasta finales del siglo XX.....	3
1.2 Definiciones actuales de “inteligencia”	6
1.3 Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner	7
1.3.1 Las ocho inteligencias múltiples	9
1.3.2. Breve revisión de las críticas a la Teoría de las Inteligencias Múltiples	11
1.4 Las inteligencias múltiples en la enseñanza de la lengua extranjera	12
2. LA CULTURA Y LA LITERATURA EN EL AULA	13
2.1 La cultura en la enseñanza de las lenguas	13
2.2 La trascendencia de <i>Harry Potter y la piedra filosofal</i> (1997) en la literatura	15
PROPUESTA DIDÁCTICA	17
MARCO LEGAL.....	17
CONTEXTO GENERAL.....	18
CONTEXTO DE AULA	18
TEMPORALIDAD Y HORARIO	18
OBJETIVOS.....	19
METODOLOGÍA	20
CONTENIDOS.....	20
INDICACIONES Y ADVERTENCIAS PREVIAS	21
DESARROLLO DE LAS SESIONES.....	23
<i>Sesión 1. Welcome to the magic world!</i>	23
<i>Sesión 2. Who is Harry Potter?</i>	24
<i>Sesión 3. Magic quiz</i>	25
<i>Sesión 4. Spells for everyone!</i>	26
<i>Sesión 5. Magic quiz II</i>	27
<i>Sesión 6. Potions</i>	28
<i>Sesión 7. Share your knowledge</i>	29
<i>Sesión 8. Let’s play Quidditch!</i>	30
<i>Sesión 9. Are you sure dragons don't exist?</i>	31
<i>Sesión 10. Be careful, Harry Potter!</i>	33
<i>Sesión 11. Do you want to play?</i>	34

<i>Sesión 12. The last chapter!</i>	35
EVALUACIÓN	36
CONCLUSIONES.....	38
BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS	40
ANEXOS	45
ANEXO 1. CONTENIDOS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA.....	45
ANEXO 2. ACTIVIDADES PARA EL CUADERNO.....	48
<i>Anexo 2.1 Ficha de sesión 2</i>	48
<i>Anexo 2.2 Ficha de sesión 3</i>	49
<i>Anexo 2.3 Ficha de sesión 4</i>	50
<i>Anexo 2.4 Ficha de sesión 5</i>	51
<i>Anexo 2.5 Ficha de sesión 6</i>	52
<i>Anexo 2.6 Ficha de sesión 7</i>	53
<i>Anexo 2.7 Ficha de sesión 8</i>	54
<i>Anexo 2.8 Ficha de sesión 9</i>	55
<i>Anexo 2.9 Ficha de sesión 10</i>	56
<i>Anexo 2.10 Ficha de sesión 11</i>	57
<i>Anexo 2.11 Portada</i>	58

INTRODUCCIÓN

La presente propuesta de intervención tiene como fundamento principal conseguir fomentar la lectura en inglés en edades tempranas. Para ello, se aporta una secuencia didáctica con una serie de actividades para lograr dicho fundamento. Asimismo, esas actividades están basadas en la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983) con el objetivo de ser un método efectivo para potenciar el desarrollo cognitivo de los alumnos favoreciendo, a su vez, el trabajo cooperativo.

Para ello, el presente trabajo cuenta con un marco teórico que explica brevemente tanto el modelo de Inteligencias Múltiples de Gardner como la importancia que tiene a nivel didáctico el uso de la cultura, sobre todo de la literatura, en el aula de primaria. Dicho marco se divide en dos puntos de partida principales sobre los que se edificará este trabajo. En el primero de ellos, se aborda de una forma general pero significativa tanto el concepto de “inteligencia” como su evolución más influyente en el siglo XX, hasta llegar a la teoría en la que este trabajo se enmarca: la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983). El otro punto atenderá a la cuestión literario-cultural, dando respuesta a la necesidad de la inserción de la literatura en el aula, sus características con respecto al componente cultural en la lengua y sus beneficios en la Educación Primaria.

En segundo lugar, se encuentra la parte puramente práctica que constituye la propuesta didáctica como tal. En ella se especifican aspectos como el contexto legal, los objetivos específicos, la evaluación, las actividades basadas en *Harry Potter y la piedra filosofal* y demás características e indicaciones necesarias para poder llevar a cabo la propuesta adecuadamente. Además, se ofrece el prototipo base de los ejercicios para dichas actividades.

Por último, se aportan una serie de reflexiones y conclusiones personales con la finalidad de analizar la adecuación, la utilidad y el alcance del trabajo expuesto.

OBJETIVOS

El presente trabajo pretende, como objetivo principal, ofrecer una propuesta didáctica basada en actividades como medio para animar y fomentar la lectura en inglés en la Educación Primaria. Dichas actividades están basadas en la teoría de la Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983) como medio para conseguir el desarrollo cognitivo de los alumnos. Para el mencionado propósito, este trabajo proporciona técnicas y herramientas para desarrollar el pensamiento crítico tomando de referencia las destrezas o capacidades de cada alumno por medio de la lectura favoreciendo, a su vez, tanto el trabajo cooperativo como la introspección creativa personal de los alumnos. Todo ello se procura conseguir utilizando la literatura para comprender y valorar la importancia del componente cultural en la enseñanza de la lengua inglesa utilizando la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner ciñéndose, en este caso concreto, al libro *Harry Potter y la piedra filosofal*, ya que se trata de un hito de la literatura infantil y juvenil.

MARCO TEÓRICO

1. Teoría de las Inteligencias Múltiples

1.1 Origen conceptual de la “inteligencia”. Teorías, aportaciones y precedentes hasta finales del siglo XX

Son bastantes los psicólogos, pedagogos, filósofos o antropólogos que han tratado de definir y profundizar en el casi inabarcable concepto de “inteligencia”. Durante mucho tiempo, no ha existido univocidad respecto a este concepto (probablemente tampoco lo haya en la actualidad). Sin embargo, planteamientos simples generalmente teóricos respaldaban esos conceptos con el sentido y la validez suficiente. Hay que tener en cuenta que no es hasta finales del siglo XIX que se empiezan a construir las primeras teorías psicológicas sobre este concepto. De esta forma, el estudio de la inteligencia adquiere un punto de vista científico a través del psicólogo Wilhem Wundt y del antropólogo Francis Galton. Es interesante, a su vez, comprobar que hasta los años sesenta, al intentar conseguir un planteamiento teórico adecuado, se sumaba (y casi siempre acababa primando) el intento por conseguir medir la inteligencia.

El origen del término “inteligencia” se debe a San Agustín (354-430) y a Santo Tomás (1225-1274) quienes acuñaron por primera vez la palabra *intellegentia* para describir el concepto de “capacidad intelectual”. Dichos autores tomaron de referencia la aportación del filósofo Marco Tulio Cicerón (106-146 a. C.) sobre los términos griegos *logos* y *noûs* introducidos por él mismo en el mundo latino (Martín, M. L., 2007).

Hasta finales del siglo XIX no hay muchos más estudios sobre el concepto de “inteligencia”. A partir de este entonces, las indagaciones dejan de ser puramente teológico-filosóficas y adquieren un enfoque psicológico-científico. Uno de los primeros promotores de este cambio de prisma es el psicólogo alemán Wilhelm Wundt (1832-1920) quien, interesándose por el componente cognitivo, entendió el concepto en cuestión

como un conjunto de actividades mentales conscientes que encuentran su conclusión en el pensamiento lógico (Quiñones y Ato, 1981). Sin embargo, fue el psicólogo inglés Francis Galton (1822-1911) uno de los primeros que comenzó una investigación más detallada del estudio sistemático de las diferencias individuales en la capacidad mental. Sus estudios determinaron que la capacidad mental variaba notablemente en cada proceso, incluso en los procedimientos más básicos, y que la mayoría de las personas tenían niveles cercanos a la media. Por consiguiente, afirmó que las personas más inteligentes eran una notable minoría. Finalmente, Galton (1869) sentenció, aun habiendo reconocido la influencia del entorno ambiental en el individuo, que tanto los factores morales como la inteligencia no podían ser desarrolladas, sino que debían haberse adquirido mediante la herencia genética.

Siguiendo la línea establecida por Wundt y Galton, las investigaciones durante las primeras décadas del siglo XX estuvieron centradas en el componente cognitivo. Las teorías que surgieron a partir de entonces fueron solapándose una tras otra o añadiendo ideas de diferente índole hasta llegar a aportar más de un tipo de inteligencia cada una, como es la Teoría de Gardner en 1983. Además, en estos primeros años del siglo XX comenzó a primar la búsqueda de herramientas métricas de la inteligencia. El primero en hacerlo fue Alfred Binet (1857-1911), que fue pionero en el diseño (junto a su discípulo Theodore Simon (1872-1961)) de la primera escala métrica de la inteligencia en el año 1905: la Binet-Simon. El fin principal de dicha escala consistía en poder diferenciar a los alumnos que se catalogaban, en aquel entonces, como “deficientes mentales” para que pudiesen recibir una instrucción educativa especial (Binet y Simon, 1905). Además, gracias a esta nueva prueba métrica, se acuñó por primera vez el término “edad mental”. Hay que destacar que sus estudios se centraron tanto en las capacidades lógico-comprensivas y aritméticas como en el dominio del lenguaje. Sin embargo, once años más tarde, Lewis M. Terman (1877-1956) se encargó de revisar la escala Binet-Simon aportando nuevos aspectos en el diseño de su nuevo modelo de escala: el modelo Stanford-Binet. En ella destacaban la introducción del Coeficiente Intelectual (concepto previamente formulado por William Stern (1871-1938) y definido como la razón entre la edad mental y la edad cronológica) a modo de cifra resolutive del nivel intelectual y el aporte de cinco factores evaluables: el conocimiento léxico, el razonamiento cuantitativo, el procesamiento visual-espacial, la memoria y el razonamiento fluido (Terman, 1916).

Tras una revisión de esa escala, este autor elaboró una versión mejorada: la Medida de la Inteligencia Terman-Merrill (Terman y Merrill, 1937).

Por otro lado, el psicólogo Charles Spearman (1863-1945) utilizó un método innovador para el estudio de la inteligencia; el análisis factorial. Gracias a él, se confeccionó la conocida Teoría Bifactorial de la Inteligencia. Basándose en los resultados de las pruebas de la escala métrica, Spearman quiso explicar por qué las personas que sobresalían en alguna prueba concreta también destacaban en otras que medían otro tipo de capacidades. Por ello, estableció dos factores (de ahí el término “bifactorial”): el factor general (factor g), que es la capacidad mental bruta y es común a todos los test, y el factor específico (s), propio de las habilidades o capacidades concretas y exclusivo de cada prueba (Spearman, 1904). En contraposición a dicha teoría, Louis L. Thurstone (1887-1955) ideó la Teoría Multifactorial. Fue significativa la supresión del factor general (factor g de Spearman) que sustituyó por siete aptitudes específicas (Aptitudes Mentales Primarias) por medio del método factorial, estableciendo que todas ellas eran igual de relevantes. Esas aptitudes eran: la fluidez verbal, la comprensión verbal, la velocidad perceptiva, el razonamiento inductivo, la capacidad numérica, la capacidad espacial y la memoria (Thurstone, 1938).

Otro punto de vista, el evolutivo-educativo, lo aportó Jean Piaget (1896-1980), el cual se centró en tres aspectos fundamentales: la percepción, la adaptación y la manipulación del entorno. Además, llevó a cabo notables progresos en la cuestión de la comprensión de la psicología infantil, procesando así, su propia Teoría Cognitiva de la Inteligencia. Esta teoría se conoce principalmente como una teoría de las etapas de desarrollo, pero, de hecho, se trata puramente de la naturaleza del conocimiento en sí y de cómo los seres humanos llegan gradualmente a adquirirlo, a edificarlo y a usarlo (Piaget, 1936).

Por último, se puede comprobar que el empeño en la métrica de la inteligencia cesó en gran medida a partir de los sesenta y se buscó una investigación más certera sobre el concepto de la inteligencia. Uno de esos psicólogos fue Robert Sternberg (1949-), quien

formuló la Teoría Triárquica de la Inteligencia. Este autor estadounidense determinó que la inteligencia estaba formada por la interacción de aspectos componenciales, experienciales y contextuales. Esos aspectos, pertenecían a tres tipos diferentes de inteligencia: la analítica, la creativa y la práctica (Sternberg, 1985). Esta idea concede a dicho autor el reconocimiento de haber elaborado una teoría basada en más de un tipo de inteligencia y, por tanto, comparte con Howard Gardner la idea de que no existe un tipo de inteligencia.

1.2 Definiciones actuales de “inteligencia”

La definición universal del concepto de “inteligencia” es, hoy en día, una de las tareas pendientes por resolver tanto del ámbito pedagógico como del psicológico-científico. Uno de los motivos de que aún no exista una definición pura para este concepto reside en el empeño de primar el estudio de la métrica de la inteligencia. A ello se le suma la multitud de interpretaciones que tratan de aportar su punto de vista ideal para definir la inteligencia en sí, como, por ejemplo, las interpretaciones unitarias, las multifactoriales o las cognitivas de la inteligencia vistas en la sección anterior. A modo introductorio y orientativo puede ser apta la definición de la Real Academia Española de la Lengua: “Capacidad de entender o comprender y la capacidad de resolver problemas” (Real Academia Española, s.f., definiciones 1 y 2). Esta definición básica consagra el punto de vista social y es útil conocerla para comprobar que existe una idea clara en la sociedad, aunque sea muy escueta. Resulta curioso que Howard Gardner también la definió como la capacidad de resolver problemas. Aunque el psicólogo fue un paso más allá aportando que también consiste en la elaboración de productos que puedan ser valorados en una determinada cultura (1983).

La carencia de concreción lo suficientemente evidente de la definición de la inteligencia en el ámbito psicológico-científico provoca la no univocidad en dicho aspecto. Sin embargo, se debe matizar que si se han dado algunos intentos. Uno de ellos fue consumado por Gottfredson (1997) para la American Psychological Association (APA) en el que afirmaba que

... los individuos difieren los unos de los otros en habilidad de comprender ideas complejas, de adaptarse eficazmente al entorno, así como el de aprender de la experiencia, en encontrar varias formas de razonar, de superar obstáculos mediante la reflexión. A pesar de que estas diferencias individuales puedan ser sustanciales, éstas nunca son completamente consistentes: las características intelectuales de una persona variarán en diferentes ocasiones, en diferentes dominios, y juzgarán con diferentes criterios. El concepto de "inteligencia" es una tentativa de aclarar y organizar este conjunto complejo de fenómenos ...

En esta definición se aportaron ideas como la variedad y la diversidad intelectual, el individualismo o que cada ser humano desarrolla sus funciones intelectuales de forma diferente al resto. Esta definición fue firmada y apoyada por 58 científicos en el momento de su publicación y es, hasta hoy, la aportación más prestigiosa recogida en cuanto a este aspecto. Por todo ello se la puede considerar una de las mejores y más célebres definiciones.

1.3 Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner

El psicólogo estadounidense Howard Gardner (1943-) planteó un punto de vista pionero sobre el que apenas se había investigado antes. Su estudio partió de una base en la que afirmaba que no podía existir un solo tipo de inteligencia (1983). Por ello, seleccionó en primera instancia, siete inteligencias que parecían recoger las aptitudes y habilidades más específicas en la Teoría de las Inteligencias Múltiples en 1983. Estas eran: (1) inteligencia lingüística, (2) visual-espacial, (3) lógico-matemática, (4) cinestésica o kinestésico-corporal, (5) intrapersonal, (6) interpersonal y (7) musical. Poco más tarde, terminaría añadiendo la inteligencia naturalista. El autor concebía la inteligencia como “un potencial biopsicológico de procesamiento de información que se puede activar dependiendo del contexto cultural para resolver problemas o crear productos relevantes para dicho contexto” (Blanes, 2016). Además, en lo que concierne a la naturaleza u origen de la inteligencia, no se termina de especificar si es un elemento hereditario o si es producto propio del desarrollo del individuo. Por todo ello, se puede concluir que esta teoría no pone tanto en duda la existencia del factor general (factor g)

de Spearman, sino que somete a juicio racional la explicación y las características de dicho factor.

Uno de los puntos más representativos de esta teoría viene precedido por el intento, durante el siglo XX, de la medición de la inteligencia. Desde el punto de vista de Gardner (1995), hay un punto de inflexión en la escalada por la métrica de la capacidad intelectual. Sus afirmaciones se centran en que los tests de inteligencia que existen tan solo miden la capacidad verbal (inteligencia lingüística) y la capacidad matemática (inteligencia lógico-matemática). Teniendo en cuenta que, según él, “ni todas las personas tienen los mismos intereses, ni tampoco las mismas capacidades, ni que todo el mundo aprende de la misma manera” (1993), no se puede tomar la referencia de la inteligencia global evaluando tan solo dos de estas inteligencias concretas. Por ello, Gardner señala que deben diseñarse nuevas pruebas que sean capaces de diferenciar las variadas modalidades del pensamiento aludiendo a la justicia y poniendo en duda el modelo de test de papel y lápiz. Sin embargo, a pesar de la rotunda crítica hacia los sistemas de evaluación de la inteligencia existentes, este autor no propone un sistema métrico concreto ideal. Su opinión consiste en permitir la flexibilidad evaluativa del criterio personal de cada educador basándose en las características personales de cada persona, es decir, primando la individualización.

Uno de los fundamentos principales de las aportaciones de Gardner (1995) reside en el énfasis que pone en los aprendizajes, que han de ser funcionales y servir para la vida cotidiana. Por ese motivo, establece que se necesitan diseñar propuestas educativas individualizadas y ajustadas a la diversidad de capacidades y necesidades provocando interferir en el aprendizaje autónomo y en el espíritu crítico-reflexivo. De ello se puede deducir, por tanto, que las ideas de Gardner no solo pretendían ser útiles para la etapa educativa escolar, sino que también para que cada ser humano logre sus metas vocacionales de acuerdo con las inteligencias en las que más destaque.

Centrándonos en el aspecto psico-pedagógico de esta teoría, destacan tres aspectos fundamentales. El primero contempla la atención individualizada y la globalización de

contenidos en lo que Gardner considera centros de aprendizaje: “espacios alrededor de los cuales se diseñan las diferentes unidades temáticas y se agrupan los contenidos diversos de las mismas, guardando siempre una relación” (1995, citado en Prieto y Ballester, 2010). El segundo aspecto guarda relación con las teorías constructivistas, puesto que la cultura y la educación se postulan como elementales en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Prieto y Ballester, 2010). Al defender la idea de que los alumnos sean quienes construyan su propio conocimiento desde el acceso libre a los contenidos, surge la relevancia sociocultural del entorno o contexto para la inteligencia. Gardner propone cinco vías para alcanzar el aprendizaje significativo: la vía narrativa, la vía lógico-cuantitativa, la vía existencial, la vía estética y la vía práctica (2001). El tercer y último aspecto, tomando de referencia el aprendizaje significativo de Ausubel¹, estructura la propuesta didáctica para trabajar a partir de proyectos interdisciplinarios, que ofrecen a los alumnos la oportunidad de utilizar las diferentes inteligencias de una manera práctica (Prieto y Ballester, 2010). Aplicándolo a la educación actual, se podría trabajar partiendo de la transversalidad entre las distintas disciplinas educativas para alcanzar un desarrollo óptimo de las diferentes inteligencias. Además, dichos proyectos favorecerían, de igual manera, la metodología del enfoque por tareas o por proyectos que facilitaría poder llevar a cabo sofisticadamente las inteligencias mencionadas.

1.3.1 Las ocho inteligencias múltiples

Hasta el primer cuarto del siglo XX, se consideraba a la capacidad verbal y la capacidad numérica como la inteligencia en bruto. Gardner difirió de dichas afirmaciones proponiendo la idea de que la inteligencia se subdivide en ocho factores específicos. Por tanto, a los que hasta entonces se consideraban puramente la inteligencia, Gardner los denominó inteligencia lingüístico-verbal e inteligencia lógico-matemática. La primera de ellas hace referencia a la habilidad en el uso del lenguaje hablado y escrito en el proceso de la comunicación. Engloba los niveles tanto de comprensión como de expresión en el manejo de las funciones del lenguaje. En ella se recogen acciones como la lectura, la escritura, el habla, la escucha o la gestualidad en la comunicación. Es una inteligencia

¹ Proceso educativo constructivista en el que se enseña partiendo de los conocimientos previos de los alumnos para configurar un aprendizaje significativo

representativa de políticos, periodistas, poetas, escritores, etc. La segunda la define como el conjunto de diferentes tipos de pensamientos: matemático, lógico y científico. Por tanto, es la capacidad de completar operaciones complejas, analizar problemas de forma lógica y realizar investigaciones en base al método científico. En ella se emplazan acciones como sumar, pensar críticamente, razonar o experimentar. Caracteriza a matemáticos, economistas, ingenieros, científicos, etc.

Por otro lado, Gardner también quiso reflejar otros tipos de inteligencia que hicieran referencia a la diversidad intelectual propia de su teoría. Una de ellas fue la inteligencia visual-espacial, que representa la habilidad de observar el mundo y los objetos desde diferentes perspectivas y de pensar en imágenes, es decir, representar mentalmente ideas tras la recreación, modificación y transformación de las configuraciones del espacio amplio y limitado partiendo de la percepción de imágenes. La componen acciones como visualizar, diseñar, pintar o ubicar. Se sitúan en ella a arquitectos, mecánicos, pintores, fotógrafos, etc. También propuso la existencia de la inteligencia kinestésico-corporal, cuya importancia reside en ser la habilidad de necesitar experimentar corporalmente para poder comprender. Se representa al emplear el cuerpo como herramienta para aprender, expresarse, resolver problemas o construir productos adquiriendo información a través de procesos táctiles o cinéticos. Destacan acciones como actuar, tocar, bailar o construir. Incluye a los artesanos, deportistas, actores, escultores, etc. No obstante, los músicos, ingenieros de sonido, directores de orquesta o los compositores, a pesar de tener semejanza con dicha inteligencia, son representativos de la inteligencia musical. A ésta se la considera como la habilidad de expresar, transformar, interpretar y percibir todo tipo de formas musicales y sonidos. Se caracteriza por una sensibilidad especial hacia el ritmo, las cadencias, el tono o el timbre en sonidos de la naturaleza o del entorno ambiental. En ella, se ubican acciones como cantar, silbar, rapear o tocar instrumentos. Además, Gardner quiso añadir dos inteligencias con cierto componente emocional para con nosotros mismos y para con los demás. La primera es la inteligencia interpersonal, la cual indica la habilidad de comprender los estados de ánimo, las motivaciones y las intenciones de los demás e interactuar eficazmente con ellos. Es una inteligencia que permite interpretar palabras o gestos y predecir decisiones o sentimientos de otros alcanzando la empatía con las demás personas. Las acciones como enseñar, compartir, ayudar y colaborar, la representan. Destacan en ella profesores,

médicos, abogados, vendedores, etc. La otra es la inteligencia intrapersonal, que es la encargada de denotar la capacidad de conocerse a uno mismo partiendo de la autorreflexión y la introspección personal conociendo las cualidades, capacidades, debilidades, emociones y los sentimientos mismos para alcanzar y orientar el camino hacia las metas propuestas y auto comprenderse. En ella se encuentran acciones como la reflexión, la toma de decisiones o conectar con uno mismo. Caracteriza a psicólogos, filósofos, consejeros, teólogos, etc.

Finalmente, en 1995, Gardner añadió otro tipo de inteligencia, la inteligencia naturalista, tratando de definir la habilidad de conectar con el entorno natural y a su vez, comprenderlo. Denota a quienes valoran, interactúan, exploran y categorizan los aspectos vinculados a la naturaleza. La caracterizan acciones como explorar, descubrir, conectar con los seres vivos o cuidarlos. Incluye a biólogos, meteorólogos, agrónomos, veterinarios, etc.

1.3.2. Breve revisión de las críticas a la Teoría de las Inteligencias Múltiples

La teoría fue ignorada en primera instancia por la comunidad de psicólogos, aunque extendida rápidamente por personal no científico. Aún a día de hoy, no se puede confirmar la existencia de evidencias empíricas que apoyen la teoría, ya que tiene, a su vez, una formulación inespecífica según Navarrete y Queutre (2011). A pesar de no obtener aprobación científica, la teoría suscitó mucho debate y su difusión fue muy vertiginosa, generando variadas opiniones encontradas. Además, tanto la comunidad pedagógica como la educativa mostraron un alto interés en la propuesta comenzando a desarrollarla y ponerla en práctica en el aula.

Un psicólogo favorable a las inteligencias múltiples (aunque con una teoría propia) era Robert Sternberg. Sin embargo, a la hora de presentar sus investigaciones en su teoría, señaló que la de Gardner, era una teoría de talentos, no de inteligencias (Sternberg, 1988). Aunque buena parte de la comunidad educativa es favorable en el uso de la teoría, debería de haber precaución en la práctica. Podríamos considerar habilidades,

capacidades o talentos a lo que Gardner denomina inteligencias (1983), pero deberíamos considerar que, aunque no sean inteligencias, podemos estar favoreciendo diferentes destrezas o habilidades.

Por último, se podría considerar que la teoría de Gardner (1983) no es compatible con el factor general (factor g) de Spearman (1904) ya que para Gardner solo cabría la posibilidad de la existencia de factores específicos. Sin embargo, Howard Gardner no profundiza ni en la naturaleza ni en el concepto de la inteligencia. Por consecuente, no niega la existencia de dicho factor, pero sí cuestiona su importancia explicativa fuera del ámbito escolar formal.

1.4 Las inteligencias múltiples en la enseñanza de la lengua extranjera

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (inglés en este caso), la inteligencia que más peso adquiere es la lingüístico-verbal. Durante cualquier sesión o actividad planificada para la enseñanza de una lengua extranjera, se está tratando de desarrollar esa inteligencia directa o indirectamente. Aunque aparentemente vaya a ser la prevalente, no supone impedimento alguno para el adecuado procesamiento y desarrollo de las demás, pues, como decía Gardner (1983), estas inteligencias no son excluyentes las unas de las otras, sino que son complementarias. En definitiva, como señala el autor en 1993, las inteligencias pueden ser utilizadas como contenido de la enseñanza y como medio para enseñar otro contenido. No todos los alumnos destacarán por su inteligencia lingüístico-verbal. Por ese motivo podremos utilizar esa inteligencia como medio para alcanzar otra y, consecuentemente, garantizar un éxito en varias inteligencias múltiples utilizando otras tanto para desarrollarlas como para ser un medio efectivo de consecución de metas. De ese modo, Gardner advierte que cuando surge un contenido complejo relacionado con una inteligencia concreta para un alumno, se puede adaptar o traducir, metafóricamente, ese contenido con otra inteligencia ofreciendo así una vía secundaria de adquisición de conocimientos (1993).

Por otro lado, se encuentra la compleja cuestión de la evaluación de las inteligencias. Gardner ya señalaba en 1983 la casi total imposibilidad de medir las inteligencias en su estado puro, pero también puntualizaba que sí era observable su manifestación en contextos, tareas o actividades específicas. Por consiguiente, una manera idónea de trabajar las inteligencias múltiples es con actividades específicas de cada inteligencia que muestren el potencial de cada alumno en cada inteligencia sin menospreciar el trabajo cooperativo.

Una de las propuestas de trabajo para favorecer la evolución de las inteligencias múltiples, que señalaba Nicholson-Nelson en 1998 y que se toma como referencia en este trabajo, era: *Multiple Intelligence Projects*. Este método de trabajo defiende tomar una o más inteligencias y diseñar actividades o proyectos que sirvan para facilitar, estimular o favorecer el desarrollo de determinados tipos de inteligencia. Hay que puntualizar, como afirmaban Richards y Roger (2001), que no hay un programa específico desarrollado a partir de la teoría de Gardner. No obstante, Lazear en 1991 ya aportaba una secuencia básica alternativa a los programas educativos tradicionales. Constaba de cuatro fases que consistían en: (1) despertar la inteligencia, (2) amplificar esa inteligencia específica, (3) enseñar con y para la inteligencia y (4) conseguir la transferencia de la inteligencia. Así pues, complementando las aportaciones de ambos, se pueden plantear variadas propuestas realistas, adecuadas y efectivas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera basada en múltiples inteligencias.

2. La cultura y la literatura en el aula

2.1 La cultura en la enseñanza de las lenguas

Hoy en día, en la enseñanza de las lenguas, se tiende involuntariamente a dividir las clases en dos partes: una referida a la parte gramática y otra a la cultura de forma independiente una de la otra, pudiendo provocar que el conocimiento del idioma no sirva a un estudiante para actuar en la sociedad (Miquel, L. & Sans, N. 2004). El motivo se basa en que una lengua es la vértebra central por la que gran parte de las sociedades reciben el pasado y conforman su patrimonio cultural (Calvo, 2000). Lo más efectivo

pasaría por incorporar los factores socioculturales del país de la lengua en cuestión para potenciar la acción comunicativa. De la misma forma lo consideraba Antonia Sagredo Santos, quien afirmaba y aportaba que

en general, se considera que el aprendizaje de lenguas da a todos los individuos, y especialmente a los más jóvenes, una mayor habilidad lingüística e incrementa su capacidad cognitiva, mejorando su conocimiento de la lengua materna y desarrollando su habilidad comunicativa. Además, al dar a conocer la historia y la cultura en la que se ha desarrollado una determinada lengua vamos a ayudar a familiarizarse con las peculiaridades de esta a nuestros alumnos (2005).

Pretender conseguir un desarrollo óptimo de la competencia comunicativa sin detenerse a pensar en los aspectos culturales de la lengua puede provocar progresos dispares e incompletos. Por lo tanto, el componente cultural juega un papel fundamental en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

En la práctica didáctica, el componente cultural debe tener gran relevancia. Sin embargo, suele quedar relegado a un segundo plano por ser difícil de enseñar. Uno de los motivos de esa dificultad reside, según Miquel, L & Sans, N, en que es uno de los aspectos del conocimiento en los que el alumno no encuentra experiencias previas y, además, puede que estas experiencias, estén influenciadas o distorsionadas debido a diferentes estereotipos o prejuicios (2004). Con el objetivo de favorecer la implantación de dicho componente cultural, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas recoge en el capítulo cinco, en las competencias generales, el concepto de “conocimiento declarativo” (el saber), dándole también importancia al conocimiento sociocultural. En este capítulo, se ofrecen siete características distintivas para relacionar una sociedad europea concreta y su cultura:

La vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales (incluyendo relaciones de poder y solidaridad), los valores, las creencias y las actitudes respecto a factores como la clase social o los grupos profesionales, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y el comportamiento ritual (2001).

Todos estos factores influyen en el adecuado desarrollo de la competencia comunicativa y debemos trabajarlos e incorporarlos en el proceso de enseñanza de la lengua.

A pesar de la resistencia didáctica generalizada, con el argumento de la dificultad, a la incorporación del componente cultural en la enseñanza de la lengua, existen varias herramientas que se pueden emplear y son útiles a la par que eficaces. Además, cuentan con la ventaja de ser recursos que podemos integrar provechosamente en el currículum de lengua extranjera. Estas herramientas son la literatura y la prensa (Sagredo Santos, A. 2005). Asimismo, se puede considerar que los alumnos están estrechamente familiarizados con estos recursos pudiendo mostrarse ambos, como reflejos culturales de un país. En el caso que concierne a esta propuesta, el de la literatura, se puede afirmar que constituye una fuente muy preciada de la cultura ya que utiliza de una forma elaborada el lenguaje. Por lo tanto, la literatura puede ser muy útil para conocer las características simples y complejas del lenguaje guardando una estrecha relación con las facetas culturales, históricas, sociales y políticas de un pueblo, un país o una sociedad concreta.

Por último, es necesario remarcar que el elemento cultural, anteriormente explicado, juega un papel clave en el proceso de enseñanza de las lenguas puesto que otorga al educando una nueva dimensión. Ésta permite una profundización y un uso del idioma más complejo y amplio. Además, posibilita un desarrollo más sofisticado en la competencia comunicativa al tener en cuenta el contexto de dicha lengua. Ese desarrollo competencial permitirá al alumno una capacidad plena comunicativa durante la etapa escolar, pero de forma sustancial, durante su edad adulta.

2.2 La trascendencia de *Harry Potter y la piedra filosofal* (1997) en la literatura

Harry Potter y la piedra filosofal (*Harry Potter and the Philosopher's Stone*), escrito por la autora británica J.K. Rowling, se publicó en 1997. A partir de aquel primer libro, comenzaría a expandirse una saga (que consta de siete libros) que impactaría en una generación entera. *Harry Potter* es, a día de hoy, una de las sagas más famosas de la

historia. Existen películas de cada libro (dos en el caso del último), videojuegos, exposiciones nacionales e internacionales, todo tipo de productos mercantiles (varitas, disfraces, juguetes...), teorías complejas sobre aspectos de la saga que no quedan claros, fanáticos y eruditos entusiastas sobre la misma, etc. Además, sorprende que, aun perteneciendo al género de la literatura infantil y juvenil, muchos adultos han leído o conocen esta saga. Por tanto, se puede deducir la transcendencia de este libro tanto como medio para animar e incitar a la lectura como obra cúspide para sumergir a niños y niñas en un mundo de fantasía literaria.

Han pasado más de 23 años desde su publicación y *Harry Potter y la piedra filosofal* se sitúa entre los 20 libros más vendidos de la historia y el primero entre los jóvenes con unos 120 millones de copias vendidas (Orús, 2019). Esta obra ha favorecido, entre otras muchas cosas, a fomentar la empatía. Así lo confirma un estudio de 2014 de Vezzali et al. para la prestigiosa revista *Journal of Applied Social Psychology* en el que se concluye que en los lectores de la saga hay una reducción significativa de los prejuicios hacia comunidades como inmigrantes, refugiados o la comunidad LGTB. Por tanto, se puede argüir que algunos de los motivos de su éxito radican en la idealización de la magia, la identificación con los personajes, la idealización en la recreación del mundo literario o que la narración es de fácil comprensión, provocando así la implicación directa del lector tanto joven como adulto en la historia.

Tanto este libro como la saga *Harry Potter* son considerados a menudo como una útil herramienta didáctica. Extrapolando temas concretos del primer libro como el amor o la importancia de la amistad o incluso valores tales como la valentía, la nobleza o el trabajo en equipo, podemos tanto trabajar como aprender mucho sobre ello. Así lo afirmaban Andrew J. Frank y Matthew T. McBee (2003): “Con la debida orientación, los estudiantes pueden aplicar las lecciones aprendidas por Harry y sus amigos a la vida”. Asimismo, son muchas las personas que han encontrado una gran utilidad didáctica de la obra, pudiendo destacar, por ejemplo, a la profesora universitaria Rebeca P. Butler, quien, en 2013, además de analizar el fenómeno literario de *Harry Potter*, aporta un enfoque didáctico ofreciendo varias actividades sobre el libro y mostrando a futuros profesores cómo aplicar el texto de Rowling a la educación estadounidense.

PROPUESTA DIDÁCTICA

El presente trabajo consiste en una propuesta didáctica que se define como una Secuencia Didáctica. Se trata de una propuesta organizada, elaborada y presentada para el ámbito educativo y que se entiende como el conjunto de una serie de actividades relacionadas entre sí. Su función es enseñar variados contenidos por medio de actividades para una tarea específica referente a la animación a la lectura. Esta Secuencia Didáctica, a la que en este trabajo también se la podrá denominar Sección Didáctica, Sección Evaluable o Sección Didáctica Evaluable, está establecida para ser aplicada en la enseñanza de la lengua extranjera (inglés) en un centro educativo escolar. A modo de resumen, se puede afirmar que consiste en trabajar sobre una serie de actividades y tareas relacionadas con una obra literaria, el libro de *Harry Potter y la piedra filosofal*, como medio para el fomento de la lectura. Además, esas actividades y tareas están preparadas y desarrolladas basándose en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983) favoreciendo así una variedad didáctica amplia y efectiva.

Marco legal

Esta propuesta didáctica está elaborada, organizada y diseñada de acuerdo tanto con lo establecido en la Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) como en el Decreto de Castilla y León 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.

De acuerdo con la normativa legal, el equipo docente del centro, en donde se vaya a implementar este programa, debe redactar el Proyecto Educativo de Centro (PEC) teniendo en cuenta las características, las necesidades y las motivaciones de los alumnos y del contexto en el que se encuentran. En él, será función del Claustro Docente el diseño de la Programación Didáctica de la materia: Lengua extranjera - Inglés. Cada docente

podrá incluir esta Sección Didáctica Evaluable teniendo en cuenta las características anteriormente citadas.

Contexto general

Esta propuesta de Secuencia Didáctica concreta se plantea para un colegio hipotético. Dicho colegio se caracteriza por ser concertado y bilingüe de una capital de provincia castellanoleonesa, Palencia, por ejemplo. El colegio congregaría a alumnos desde la etapa de Educación Infantil hasta Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.). Constaría de tres edificios, uno pequeño para Educación Infantil, uno mediano para la E.S.O y uno grande contiguo a este último para Educación Primaria, secretaría y administración, comedor, biblioteca, gimnasio, salón de actos y aulas varias (informática, plástica, etc.). Por último, en el patio, un campo de fútbol mediano, una cancha de baloncesto, un espacio verde natural y otro espacio asfaltado para ocio. Además, preferentemente, el centro escolar se situaría en un barrio de las afueras de la ciudad con un entorno natural muy amplio de zonas verdes y de esparcimiento.

Contexto de aula

La presente Sección Didáctica Evaluable se plantea para el tercer curso de Educación Primaria. En dicho curso habría idealmente 24 alumnos. En el aula encontraríamos 24 sillas y mesas independientes de cara a la pizarra y la mesa del profesor, una estantería donde guardar los libros de texto y una pizarra eléctrica con su respectivo proyector.

Temporalidad y horario

La propuesta se plantea para el mes de octubre, por lo que quedaría encuadrada en el primer trimestre de curso. El marco temporal comprendería las tres primeras

semanas del mes más una sesión extraordinaria previa en septiembre (únicamente para señalar cuándo se comenzará con la lectura del libro). En esas semanas se utilizará cierto tiempo, entre 15 minutos como mínimo y la hora completa de máximo, de la asignatura de Lengua Extranjera – Inglés. Dicha asignatura se impartiría lunes, martes, miércoles y viernes durante una hora al día, no teniendo clase únicamente los jueves. La presente propuesta, por tanto, constará de doce sesiones.

En el horario que se muestra en la Tabla 1, se muestra de forma gráfica la disposición que se propone para llevar a la práctica la propuesta.

Tabla 1: Horario de la propuesta

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
S1 1 I	S2 2 AD	S3 3 AC	4 X	S4 5 A	6 X	7 X
S5 8 AC	S6 9 A	S7 10 AD	11 X	S8 12 A	13 X	14 X
S9 15 A	S10 16 AC+AD	S11 A	X	S12 A	X	X

Nota: “S” y un número arriba a la izquierda es el número de sesión. “I” hace referencia a introducción. “A” es actividad. “AC” se utiliza para actividad-cuestionario. “AD” es actividad-debate. El número arriba a la derecha hace referencia al número de capítulo que los alumnos han de leer en casa. “X” indica los días que no hay clase de inglés.

Objetivos

Los objetivos específicos de la presente propuesta didáctica son:

- Despertar y aumentar el interés por la lectura
- Fomentar la lectura en la segunda lengua extranjera; inglés
- Incrementar el desarrollo de diferentes tipos de inteligencias
- Encontrar en la lectura un universo literario que sumerja al alumno en análisis reflexivos en relación con la vida cotidiana
- Identificar valores y comportamientos adecuados y aplicarlos a la realidad

- Potenciar el nivel creativo
- Utilizar la lectura como medio de autorreflexión, de introspección propia y de aprender a aprender
- Favorecer el desarrollo del pensamiento crítico
- Trabajar cooperando con el resto de los compañeros procesando diferentes roles
- Emplear y valorar el inglés como lengua de comunicación escrita y oral
- Incrementar la capacidad de expresión oral e interacción
- Estimular la empatía, la concentración, la capacidad de interpretación y los valores cívicos con la ayuda de la lectura

Metodología

La metodología que se va a llevar a cabo es la del aprendizaje basado en proyectos. Su fundamento principal es establecer una serie de proyectos, actividades o ejercicios para alcanzar un objetivo. Esos objetivos deben tener una secuencia lógica que vaya sumando nuevos conocimientos hasta llegar a la actividad final donde se cumplan los objetivos y criterios previamente establecidos (Pozuelos, 2007). Ésta es una metodología cada vez más frecuente debido a su utilidad en la adquisición de conocimientos. En relación a la presente propuesta, se puede argumentar que, para conseguir impulsar, fomentar y promover la lectura, se proponen una serie de actividades de diferentes tipos para trabajar en base a diferentes inteligencias sobre ese texto. Esta metodología tiene en cuenta los intereses y las experiencias previas de los alumnos para las actividades mencionadas. Además, dichas actividades han de resultar entretenidas, originales y constructivas para el aprendizaje. Serán los propios alumnos los que vayan asimilando los contenidos y edificando su propio aprendizaje de una forma auténtica y eficaz, dejando al profesor un plano de guía y de ayuda. Todo ello, asimismo, estará acompañado de la combinación entre un refuerzo práctico del trabajo cooperativo y el pensamiento crítico propio de cada alumno.

Contenidos

De acuerdo con el Decreto 26/2016 por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, se han seleccionado los contenidos para utilizar en la presente propuesta didáctica dando especial relevancia al *Bloque 3: Comprensión de textos escritos*, para la materia de Primera Lengua Extranjera. (Véase Anexo I)

Indicaciones y advertencias previas

El proceso por el cual va a ser posible la ejecución de esta propuesta pasa por que los alumnos lean un capítulo al día en su casa (menos el último). Desde el primer día en el que se va a llevar a cabo esta sección didáctica, preferencialmente en lunes, hasta el último (martes de la tercera semana), es esencial que los alumnos cumplan con la rutina lectora que se establece; un capítulo diario. Cabe la posibilidad de que un alumno no pueda cumplir con su lectura una tarde, por tanto, se les debe recomendar previamente que, en esas situaciones, deberían completar la lectura de dos capítulos el día anterior. Es altamente recomendable pedir que los alumnos adquieran el libro en formato físico de *Harry Potter and the Philosopher's Stone* (1997) con bastante anterioridad. Sin embargo, se pueden valorar opciones alternativas en caso de situaciones económicas desfavorables (por ejemplo, un soporte multimedia del libro). Dependiendo del nivel o las destrezas lingüísticas de cada clase, también se podrán proporcionar adaptaciones específicas de capítulos concretos si así de conveniente lo estima el profesor. Esas adaptaciones consistirán en modificaciones parciales de expresiones u oraciones concretas que presenten una notoria dificultad para determinados alumnos, pero no de palabras específicas, puesto que el uso del diccionario es un contenido a desarrollar. El profesor debe tener en cuenta las características del aula para dichas modificaciones intentando mantener el máximo formato original posible.

En lo respectivo a las actividades, para todas ellas, a excepción de la primera, se ofrece una ficha prototipo o guía en el *Anexo 2*. Es necesario advertir al lector de que esas fichas son válidas, pero a su vez, orientativas. Para la mayoría de ellas es fundamental

basarse en las experiencias previas y los gustos personalizados y contextualizados de los alumnos. Por tanto, esas fichas están totalmente abiertas a modificaciones que permitan favorecer un aprendizaje significativo más específico en relación con los gustos y experiencias de los alumnos. Por ese motivo se considera tan importante en esta propuesta recopilar la información concreta de los alumnos sobre el libro. Sin embargo, las propuestas en el presente trabajo son aceptables y parten como base de posibles adaptaciones.

Otro aspecto importante es que se debe advertir que, en todas las actividades se usan, en mayor o en menor grado, todas las inteligencias. No obstante, en esta propuesta didáctica se señalan una inteligencia principal y varias inteligencias secundarias en cada actividad de forma ilustrativa, puesto que son las esencialmente notorias, pero todas se desarrollan directa o indirectamente. Asimismo, se puede deducir que el trabajo cooperativo en el que se basan gran parte de las actividades y el uso constante de la lengua extranjera, suponen comprobar que las inteligencias más perceptibles serán la inteligencia interpersonal y la inteligencia lingüística, respectivamente.

Por último, cabe señalar dos aspectos que también son importantes conocer antes de llevar a la práctica la propuesta. En primera instancia, se ofrece una estrategia para los casos en los que los alumnos acaben antes de lo estimado cada actividad. Consiste en permitirles decorar, pintar o dibujar a su gusto personal en las fichas que están haciendo o en las que ya han completado. Por eso es importante saber que el profesor ha de llevar, a todas las sesiones, todas las fichas ya ejecutadas de cada alumno. Además, la portada juega un papel comodín que también se puede usar para esas situaciones. El segundo aspecto, pretende aclarar la utilidad del tipo de actividades propuestas. Se presentan cinco tipos. La introductoria y la final, a modo de disposiciones previas para la propuesta y como cierre, respectivamente. La actividad de debate, que tiene un carácter interpretativo y reflexivo, y la actividad cuestionario, que sirve para demostrar los conocimientos literarios adquiridos. El último tipo de actividades son las puras y originales, que tienen como objetivo extrapolar la ficción a la realidad y fomentar la lectura aprendiendo de una forma original y entretenida.

Desarrollo de las sesiones

Sesión 1. *Welcome to the magic world!*

Actividad introductoria

Inteligencia principal: Inteligencia lingüística

Inteligencias secundarias: Inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal

Bloques de los contenidos: Bloque 1 y bloque 2²

Objetivo principal específico: Despertar y aumentar el interés por la lectura

Duración: 20 minutos

Modalidad: Grupal

Recursos: Recipiente opaco y trozos de papel con color y rol

Desarrollo de la actividad:

La primera sesión consiste en introducir a los alumnos en el mundo de la lectura y la fantasía. Para ello se deben buscar las experiencias previas de los alumnos tanto con la lectura como con la fantasía. En esa pequeña introducción general verbal que se genere, los alumnos comentarán trucos de magia, situaciones que hayan vivido que tengan una difícil explicación racional, libros de fantasía que hayan leído, personajes de fantasía favoritos, etc. Lo más importante es crear un ambiente que fomente la lectura y provoque curiosidad por el mundo de la fantasía literaria que envuelva incluso a los alumnos menos lectores. A continuación, se transmitirá que para las siguientes sesiones se va a dividir la clase en cuatro grupos de seis alumnos por grupo y su composición se elegirá por sorteo. Cada alumno sacará de un recipiente opaco un papel con un color y un rol. Los colores serán: rojo para el grupo *Gryffindor*, el verde para *Slytherin*, el amarillo para *Hufflepuff* y el azul para *Ravenclaw* y detrás de cada color habrá un rol escrito. Esos roles son: *organizer* (orden y volumen), *supervisor* (revisa y mejora), *controller* (tiempos),

² Los bloques que se indican en este apartado son los que conciernen a los contenidos reflejados en el *Anexo I*.

coordinator (dirige y organiza), *speaker* (comunica) y *secretary* (escribe). Estos roles servirán como una guía y ayuda para que cada alumno se sitúe en su grupo y no quede de lado. El profesor no debe intervenir en la organización de cada grupo en cuanto a los roles a no ser que surja alguna posibilidad de desentendimiento grave. El motivo de dicha independencia grupal es procurar así, el desarrollo de las inteligencias propuestas. En caso de que la distribución del aula lo permita, estableceremos a los alumnos de cada grupo juntos. Tras ello, recordaremos a los alumnos que por la tarde tendrán que comenzar a leer el primer capítulo.

Sesión 2. *Who is Harry Potter?*

Actividad debate

Inteligencia principal: Inteligencia lingüística

Inteligencias secundarias: Inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal

Bloques de los contenidos: Bloque 1 y bloque 2

Objetivo principal específico: Provocar curiosidad por la lectura

Duración: 15 minutos

Modalidad: Individual y grupal

Recursos: 28 fichas (*Véase Anexo 2.1*)

Desarrollo de la actividad:

Esta segunda actividad consiste en interactuar compartiendo opiniones y aportando diferentes puntos de vista de los alumnos entre sus respectivos grupos. Para conseguirlo se entregará una ficha (*Véase Anexo 2.1*) a cada alumno con varias preguntas de interpretación y apreciaciones personales sobre el primer capítulo. Cada alumno escribirá una respuesta breve, de entre una y dos líneas, a cada pregunta y, pasados unos minutos, el profesor las recogerá. A continuación, se entregará la misma ficha a cada grupo y deberán compartir sus opiniones y las repuestas que hayan escrito antes teniendo que buscar la mejor posible respuesta o una respuesta mejorada para cada pregunta. Al cabo de unos cinco minutos, cada grupo aportará al resto del aula la respuesta de su grupo

a cada pregunta, permitiendo a toda la clase, adquirir diferentes puntos de vista, opiniones o reflexiones. El orden en el que se realizará la actividad se erige como fundamental ya que facilitaremos la interacción de los alumnos al haberles dado previamente, la oportunidad de procesar la información de manera individual. Por tanto, se ayuda a compartir las reflexiones individuales y a valorar e interpretar las de otros. Al finalizar las argumentaciones, recogeremos las fichas grupales. Tendremos otra oportunidad, además de la observación, de ver las aportaciones y la capacidad de interacción de cada alumno con su grupo.

Sesión 3. *Magic quiz*

Actividad cuestionario

Inteligencia principal: Inteligencia intrapersonal

Inteligencias secundarias: Inteligencia lingüística, inteligencia visual-espacial e inteligencia interpersonal

Bloques de los contenidos: Bloque 3 y bloque 4

Objetivo principal específico: Recoger la información adecuada en la lectura

Duración: 20 minutos

Modalidad: Individual y grupal

Recursos: 24 fichas (*Véase Anexo 2.2*)

Desarrollo de la actividad:

Esta actividad consiste en completar una serie de ejercicios simples que recogen información de los dos primeros capítulos. Su utilidad se refleja en ser un medio eficaz para comprobar si los alumnos llevan a cabo la lectura diaria estipulada. En primera instancia, entregaremos una ficha a cada alumno y les daremos alrededor de siete minutos para completarla. Al finalizar ese plazo, cada alumno entregará su ficha terminada a un alumno de otro grupo. El profesor debe pedir voluntarios e ir corrigiendo los ejercicios en voz alta, cosa que todos han de hacer con la ficha que tienen de otro alumno. Es

importante recalcar que no se debe corregir con tachones, únicamente señalar a lápiz con una marca de verificación (tic) cuando está correcto o con un aspa (x) cuando está incorrecto y, sobre todo, no poner ni el número de acierto, ni el de los fallos, ni ninguna nota. El motivo es simple, esta ficha se guardará junto con las demás a modo de recordatorio en un cuaderno y no es necesaria una nota. Sin embargo, el profesor podrá escribir frases o palabras como *Good Job!* si así lo desea. Después de la corrección, las fichas se entregarán al profesor, que dará la oportunidad de corregir los errores de cada alumno en la última sesión.

Sesión 4. *Spells for everyone!*

Actividad de hechizos

Inteligencias principales: Inteligencia visual-espacial e inteligencia lógico-matemática

Inteligencias secundarias: Inteligencia intrapersonal, inteligencia lingüística e inteligencia interpersonal

Bloques de los contenidos: Bloque 3 y bloque 4

Objetivo principal específico: Impulsar la expresión libre y creativa como medio para procurar el mantenimiento de la rutina de lectura

Duración: Una hora

Modalidad: Individual y grupal

Recursos: 24 fichas (*Véase Anexo 2.3*)

Desarrollo de la actividad:

En esta cuarta sesión, nos encontramos en un momento algo complejo. Los alumnos deben llevar cuatro capítulos leídos y es fundamental conseguir que no se abandone la rutina que están empezando a crear. Por ese motivo, se propone, en este momento, una actividad en la que cada alumno tendrá libertad para expresar su creatividad y exponer sus gustos o experiencias previas de una forma original. En primera instancia y de manera individual, los alumnos recibirán la ficha de la sesión del *Anexo 2.3*. Tendrán libertad para inventar y exponer en ella: diez hechizos, cinco pociones, cinco

animales fantásticos y cinco asignaturas de un colegio de magia, acompañando a cada aspecto una pequeña explicación sobre su utilidad (en el caso de los hechizos y las pociones) o sobre sus características (en el caso de los animales y las asignaturas). El único patrón que se impondrá para la ejecución de este ejercicio será el de ser original y creativo. Además, permitiremos el tiempo necesario para cada alumno. Según acaben esa actividad, se encontrarán con otra en esa misma ficha: una sopa de letras. Su utilidad pasa por ser un reconocimiento de los personajes a modo de recopilación gráfica de lo leído hasta el momento. Por último, los alumnos se reunirán con sus grupos compartiendo sus ideas del primer ejercicio y exponiendo al resto de la clase cuatro aportaciones de cada aspecto por grupo. El profesor los apuntará en la pizarra y se podrá comentar la originalidad y la efectividad de cada uno. Tras ello, se recogerán las fichas.

Sesión 5. *Magic quiz II*

Actividad cuestionario

Inteligencia principal: Inteligencia intrapersonal

Inteligencias secundarias: Inteligencia lingüística, inteligencia visual-espacial e inteligencia interpersonal

Bloques de los contenidos: Bloque 3 y bloque 4

Objetivo principal específico: Exponer conocimientos concretos de la lectura

Duración: 20 minutos

Modalidad: Individual y grupal

Recursos: 24 fichas (*Véase Anexo 2.4*)

Desarrollo de la actividad:

En esta primera sesión de la segunda semana, se vuelve a proponer un conjunto de preguntas simples como medio de comprobación de que los alumnos han mantenido durante el fin de semana la rutina que estamos trabajando. En esta ocasión, las preguntas se basarán en contenidos desde el primer hasta el séptimo capítulo. Primero, los alumnos responderán individualmente, procesando la información, completándola y repasando en

unos siete minutos aproximadamente las fichas del *Anexo 2.4*. Del mismo modo que la anterior vez, al acabar, se entregarán las fichas a alumnos de otros grupos y se corregirán en voz alta (sin tachones, con tics o aspás, sin números clasificatorios y a lápiz). Finalmente, se entregarán al profesor, quien dará la oportunidad para correcciones en la última sesión.

Sesión 6. Potions

Actividad de experimentos

Inteligencia principal: Inteligencia visual-espacial

Inteligencias secundarias: Inteligencia naturalista, inteligencia cinestésica, inteligencia lingüística e inteligencia lógico-matemática e inteligencia interpersonal

Bloques de los contenidos: Bloque 1 y/o bloque 3

Objetivo principal específico: Extrapolar facetas literarias para la vida real y cotidiana

Duración: Una hora

Modalidad: Grupal

Recursos: Plásticos para cubrir las mesas, miel o jarabe de maíz, jabón de manos azul, agua, aceite, alcohol, colorantes azul, rojo y verde, aceite vegetal, nueve/diez botellas de Coca-Cola, pastillas efervescentes, Mentos, recipientes de cristal o plástico, cucharillas y el espacio ajardinado del patio.

Desarrollo de la actividad:

Esta sesión se desarrollará tras la lectura del capítulo *The potions master*. Consiste en la ejecución de tres experimentos: *the liquid rainbow*, *the lava lamp* y *coca-cola with mentos*. El motivo de dicha actividad no será de carácter científico puesto que, el propósito de estas sesiones es crear actividades de animación a la lectura (en inglés en este caso) que implique a los alumnos en los mundos literarios. Es más, después de cada experimento los alumnos deben escribir en cada ficha las conclusiones, los motivos o las reflexiones de una forma original y creativa (o incluso con referencias “mágicas”) de dichas actividades. El procedimiento se llevará a cabo dividiendo, cada grupo de seis

alumnos, en dos de tres. Por tanto, cada experimento lo pondrán en práctica en subgrupos de tres alumnos. Este trabajo ofrece dos opciones para llevar a cabo los dos primeros experimentos. La primera, es darles a los alumnos las instrucciones en la ficha, como en el Anexo 2.6, dándoles unas pautas de comportamiento adecuadas y siendo el profesor el encargado de una supervisión general. La segunda, es que sea el profesor quien da las instrucciones y los alumnos las vayan siguiendo paso a paso. Esta propuesta recomienda la primera opción como medio para el desarrollo del pensamiento crítico, aunque se ofrecen dos opciones porque se deben tener en cuenta factores como el compromiso, la responsabilidad, la independencia de los alumnos y, sobre todo, la competencia lingüística de los alumnos. El tercer experimento requiere salir al espacio verde del patio. Se trata de realizar el experimento de meter en una botella de Coca-Cola light un par de Mentos para ver su reacción. Cabe destacar, que los alumnos deben estar a una distancia prudencial y que el profesor ha de tener cuidado en la ejecución de éste. Tras acabar los tres experimentos, y ya en el aula, cada subgrupo expondrá las conclusiones sobre cada experimento en la ficha (cada alumno en su ficha individual, pero siendo las mismas del resto del subgrupo). Esas expresiones serán libres y no tienen por qué ser de carácter científico. Finalmente, cada subgrupo compartirá sus reflexiones con el resto de la clase recogiendo el profesor, al acabar, las fichas.

Sesión 7. *Share your knowledge*

Actividad debate

Inteligencia principal: Inteligencia lingüística

Inteligencias secundarias: Inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal

Bloques de los contenidos: Bloque 1 y bloque 2

Objetivo principal específico: Propiciar la consecución de la rutina lectora establecida

Duración: 15 minutos

Modalidad: Individual

Recursos: 28 fichas (*Véase Anexo 2.6*)

Desarrollo de la actividad:

Esta es la segunda actividad de debate de la propuesta didáctica y se llevará a cabo a mitad de la segunda semana. Tanto la primera como ésta es importante, ya que nos ofrecen información bastante ajustada a la realidad sobre cómo se sienten los alumnos respecto a la rutina lectora y la lectura en sí. Consiste en que cada alumno responda de forma individual a unas preguntas simples, las del Anexo 2.6. Como novedad diferencial de la primera actividad de debate, en ésta se incluyen un par de preguntas sobre opiniones del libro y de su lectura. Esa novedad se incorpora por el hecho de haber alcanzado la mitad del libro y comprobar la afinidad de los alumnos con éste. Siguiendo con el desarrollo de la actividad, hay alguna pregunta más sobre el contenido del libro que sirve para recoger diferentes interpretaciones que los alumnos también responderán de manera individual en primera instancia. A continuación, junto a sus respectivos grupos, compartirán sus argumentos y los compartirán en una ficha común y después, con el resto del aula, siendo el profesor el encargado de generar puntos en común y puntos diferenciales para procurar un debate simple pero eficaz para comprobar diferentes puntos de vista. Al finalizar, las fichas serán recogidas por el profesor.

Sesión 8. *Let's play Quidditch!*

Actividad de *Quidditch*

Inteligencia principal: Inteligencia cinestésica

Inteligencias secundarias: Inteligencia musical, inteligencia naturalista, inteligencia espacial-visual e inteligencia interpersonal

Bloques de los contenidos: Bloque 2

Objetivo principal específico: Propiciar la implicación literaria por medio de la actividad física

Duración: Una hora

Modalidad: Grupal

Recursos: Campo de fútbol, doce aros verticales (cuatro de 1,5 metros y ocho de 1,25 metros), dos balones de fútbol, dos pañuelos, 24 palos de escoba y 24 fichas del Anexo 2.7

Desarrollo de la actividad:

Esta octava sesión es, probablemente, la que más atractiva resulta de cara a los alumnos. Se trata de llevar a la realidad el deporte que se practica en *Harry Potter y la piedra filosofal*. Esta actividad, que se llevará a cabo tras la lectura el día anterior de los alumnos del undécimo capítulo (*Quidditch*) del libro, se hará al aire libre, en el campo de fútbol del colegio. En primer lugar, se hará un sorteo para ver que equipos se enfrentarán. Después, se irá al campo de fútbol donde ya estará preparado el campo. Un partido se jugará en medio campo y el otro, simultáneamente, en el otro medio del campo de fútbol, por lo que nos serviremos de las líneas ya existentes de fútbol. En cada banda de cada medio campo habrá tres aros; uno en el centro a una altura de un metro y medio y dos a sus lados un poco más pequeños a 1,25 metros. El juego consiste en meter un balón de fútbol por los aros; valiendo el aro del centro un punto y los de los lados dos puntos; y si se mete con la mano un punto y si se mete con el pie dos puntos (únicamente podrán quitarse el palo para dicho propósito). Lo difícil de todo esto es que tendrán que hacerlo con un palo, simulando una escoba, entre las piernas. Además, cada cinco minutos y durante un minuto, dos alumnos de cada equipo jugarán a coger la *snitch*. Durante ese minuto un alumno de cada equipo hará de perseguidor y otro de perseguido. El perseguidor tendrá que ir silbando una melodía para poder coger el pañuelo (la *snitch*) del perseguido antes de acabar el minuto. Pasado ese minuto, el vencedor se llevará cinco puntos extra para su equipo. Será por tanto necesaria la ayuda de otro profesor como árbitro del otro partido (preferencialmente el de Educación Física). Una vez finalizados los partidos, los alumnos volverán al aula, escribirán el resultado de su equipo en la ficha del Anexo 2.7 (donde también estarán las reglas del juego) y se la entregarán al profesor.

Sesión 9. *Are you sure dragons don't exist?*

Actividad de dragones

Inteligencia principal: Inteligencia visual-espacial

Inteligencias secundarias: Inteligencia interpersonal e inteligencia lingüística

Bloques de los contenidos: Bloque 2 y bloque 4

Objetivo principal específico: Conectar el mundo literario con la realidad por medio de las TICs.

Duración: Una hora

Modalidad: Grupal

Recursos: Aula de informática, impresora y 24 fichas del Anexo 2.8.

Desarrollo de la actividad:

Comenzaremos la última semana con una actividad que fomentará la curiosidad por el mundo animal y, además, ayudará a conectar el mundo literario con la realidad. Consiste en investigar a cerca de aspectos y características moderadamente simples de animales que parecen dragones. Dividiremos a cada grupo de seis alumnos en subgrupos de tres dándoles a cada uno, por sorteo, un animal. Los posibles animales son: *crested basilisk* (basilisco de doble cresta), *Komodo dragon* (dragón de Komodo), *leafy seadragon* (dragón de mar), *thorny devil* (diablo espinoso), *horned lizard* (lagarto cornudo), *blue dragon* (dragón azul), *frilled lizard* (lagarto de gorguera) y *flying lizard* (dragón volador). A cada grupo se le asignará un animal y a cada alumno una ficha del Anexo 2.8. Una vez situado cada grupo con uno o dos ordenadores en el aula de informática, deberán completar la ficha y añadir características, curiosidades o aspectos varios relacionados con el animal asignado en un tiempo estimado de 40 minutos. La ficha mencionada, tan solo muestra unos pocos datos para rellenar puesto que, es esencial, que sean los alumnos los que, por medio de una investigación informática, seleccionen o expongan lo que más interesante les resulta. Por tanto, la ficha es una guía, pero no el ejercicio completo. Además, el profesor deberá imprimir las tres fotografías que cada grupo seleccione de su animal para que las añadan en sus hojas. En los 20 minutos restantes, los alumnos expondrán, mediante frases sencillas y en un par de minutos, sus trabajos a sus compañeros de equipo. La tarea del profesor será revisar que los alumnos busquen información adecuada y veraz y ser un guía y una ayuda durante toda la actividad. Finalmente, recogerá la ficha de cada alumno.

Sesión 10. *Be careful, Harry Potter!*

Actividad debate y cuestionario

Inteligencia principal: Inteligencia intrapersonal

Inteligencias secundarias: Inteligencia lingüística e inteligencia interpersonal

Bloques de los contenidos: Bloque 2, bloque 3 y bloque 4

Objetivo principal específico: Apreciar el valor de la lectura y expresar las opiniones y las reflexiones sobre ésta

Duración: 15 minutos

Modalidad: Individual y grupal

Recursos: 24 fichas del Anexo 2.9

Desarrollo de la actividad:

Nos encontramos en una actividad que se ejecutará tras la lectura del antepenúltimo capítulo del libro. Por ese motivo, es un buen momento para que los alumnos expresen sus opiniones y reflexiones sobre la lectura de *Harry Potter* de una forma libre y sencilla. En eso consiste esta sesión, gracias a la ficha correspondiente (Anexo 2.9), recogeremos tres aspectos fundamentales: la motivación que ha tenido el alumno en la lectura, si ha mantenido la rutina estipulada y el interés que le ha generado el mundo literario de fantasía sobre el que se ha trabajado. Ese registro ayudará al profesor tanto en la tarea de evaluación como en el proceso de mejora de adaptación de las actividades realizadas. Además de las preguntas de carácter personal, también hay un par que suscitan a la libre interpretación sobre el contenido del libro. De la misma forma que en actividades de debate anteriores, los alumnos, primeramente, las responderán de manera individual. Tras ello, se juntarán con sus respectivos grupos y compartirán sus ideas a fin de alcanzar un argumento generalizado del grupo para ofrecer al resto de la clase de manera oral y conseguir una exposición argumentada y con opiniones encontradas con la ayuda del profesor. Finalmente, se recogerán las fichas de cada alumno.

Sesión 11. *Do you want to play?*

Actividad de ajedrez

Inteligencia principal: Inteligencia lógico-matemática

Inteligencias secundarias: Inteligencia visual-espacial, inteligencia cinestésica e inteligencia intrapersonal

Bloques de los contenidos: Bloque 2

Objetivo principal específico: Incrementar la capacidad lectora potenciando la concentración y desarrollando la creatividad

Duración: Una hora

Modalidad: Individual

Recursos: Doce ajedreces y las fichas necesarias (*Véase Anexo 2.*)

Desarrollo de la actividad:

Esta actividad tiene una difícil contextualización si no se comienza explicando su origen. Resulta que en el anteúltimo capítulo (el que precede a esta actividad), se juega al ajedrez (aunque sea en una versión de fantasía). Por tanto, resulta una idea adecuada extrapolar la actividad a la realidad, pero, obviamente, la partida de ajedrez se hará de forma ordinaria. Es muy recomendable que las niñas y los niños jueguen al ajedrez por la multitud de beneficios que eso conlleva como, por ejemplo, el desarrollo que genera de la inteligencia lógico-matemática en ellos (Kovacic, 2012), y ésta se convierte en una buena oportunidad para ello. En definitiva, consiste en llevar a cabo una actividad ampliamente beneficiosa para los alumnos teniendo en cuenta un ambiente literario. El procedimiento comenzará realizándose un sorteo para elegir los rivales. Cada alumno se podrá enfrentar a cualquier alumno a excepción de los de su equipo. En el supuesto ideal, todos los alumnos sabrán las reglas del ajedrez y no será necesario decírselas. El profesor resolverá las dudas que puedan surgir, como, por ejemplo, con el movimiento del caballo. También hay que dejar claro que en el momento del jaque mate o de firmar las tablas, habrá que plasmar la jugada real en la ficha de Anexo 2.10. Además, se deja un espacio por si algún alumno quiere apuntar alguna observación. El tiempo en esta actividad es

muy relativo. Se estima que cada partida no dure más de 30 minutos, pero hay dos opciones para después. La más recomendable es emparejar a los alumnos con otros que también hayan terminado. Sin embargo, también se puede dejar tiempo para corregir los ejercicios de actividades anteriores o incluso decorar, a gusto personal de cada alumno, las fichas de dichas actividades. Al finalizar la hora, los alumnos deberán recoger el ajedrez y dejarlo en la mesa del profesor, y éste, mientras tanto, recogerá todas las fichas y recordará que no se podrá leer el último capítulo en casa habiendo de esperar a la última sesión.

Sesión 12. *The last chapter!*

Actividad de finalización del libro

Inteligencia principal: Inteligencia lingüística

Inteligencias secundarias: Inteligencia intrapersonal e inteligencia visual-espacial

Bloques de los contenidos: Bloque 4

Objetivo principal específico: Resaltar la importancia y la fascinación por el último capítulo y, por consiguiente, por la lectura en general

Duración: Una hora

Modalidad: Grupal

Recursos: Cordones y todas las fichas de cada alumno (*Véase Anexo 2.*)

Desarrollo de la actividad:

Esta última actividad tiene como finalidad conmover al alumno. El motivo de dejar el último capítulo para leerlo en clase es otorgar una importancia excepcional a los finales de los libros. En otras palabras, resaltar el valor de los finales para incitar a nuevas lecturas con nuevos finales valiosos aún por descubrir. Además, puede resultar interesante desvelar el valioso final junto al resto de los compañeros del aula. El procedimiento lo marcará el profesor mandando leer en voz alta oraciones o párrafos a los alumnos dependiendo de sus destrezas lectoras orales. Tras finalizar la lectura, el profesor entregará a cada alumno todas sus fichas de las actividades que se han llevado a cabo

(Véase Anexo 2.). Según el tiempo estimado para la lectura, dispondremos de unos quince minutos para que corrijan, completen, decoren y junten (con un cordón) dichas fichas. Además, se incluirá una portada donde puedan dibujar, decorar y personalizar su cuaderno (Véase Anexo 2.12). Como punto final, se podrá informar a los alumnos de que *Harry Potter* tiene seis libros más que, si les interesa, pueden seguir leyendo.

Evaluación

El proceso de evaluación de esta propuesta didáctica se va a hacer de forma sumatoria, es decir, que todas las actividades que vayan desarrollándose contarán como medio evaluativo. Todo este trabajo constituye un apartado de la primera evaluación dentro de la asignatura de Lengua extranjera – Inglés. Esta propuesta se integra como una secuencia didáctica evaluable dentro de la materia, del mismo modo que otras como gramática o actitud, con la denominación: *Literature*. Esa sección didáctica, a su vez, tendrá tres criterios generales y amplios en relación con esta propuesta: (1) establece una rutina lectora adecuada (2) desarrolla las inteligencias adecuadamente y (3) trabaja de forma cooperativa con el resto de sus compañeros. Esos criterios hacen referencia directa a tres aspectos fundamentales de la secuencia didáctica que son la lectura, las inteligencias múltiples y el trabajo cooperativo, respectivamente. Se puede considerar a esos tres aspectos los elementos esenciales generales en los que basar la evaluación.

La herramienta principal que tenemos para evaluar son las fichas. Dependiendo del tipo de actividad, la ficha nos dará información respectiva a unas inteligencias concretas y su grado de desarrollo. Por ejemplo, con las actividades de debate y con la ficha, que recordamos, han completado previamente de forma individual, podemos establecer el grado de desarrollo de la inteligencia interpersonal fijándonos en el cambio de pareceres de la ficha a la exposición oral posterior por medio de la observación. En caso de necesitarse, se pueden tomar notas durante la sesión. Al finalizar cada sesión (menos en la primera), tomaremos la ficha respectiva y las notas u observaciones establecidas y catalogaremos en cada alumno el grado de adquisición de cada inteligencia mediante el patrón: necesita mejorar, insuficiente, adecuada, satisfactoria y

extraordinaria. Además, las notas podrán incluir valoraciones u observaciones que ayuden a mejorar la evaluación en cada sesión. De ese modo, se deben tener ocho valoraciones de cada una de las once sesiones llevadas a cabo. Después, se tomará cada inteligencia y se realizará la media juntando cada inteligencia seleccionada con los resultados del resto de actividades para determinar así, el grado de adquisición total de cada inteligencia. Finalmente, se establecerá una calificación global y justa para cada alumno en referencia a los resultados obtenidos. De ese modo, tendremos el desarrollo de cada inteligencia gracias al método de evaluación sumatoria.

CONCLUSIONES

El objetivo principal más general de este Trabajo de Fin de Grado es que la lectura en inglés resulte atractiva, curiosa e interesante para los alumnos de la etapa de la Educación Primaria. Para ello, se ha presentado una secuencia didáctica que consiste en una serie de actividades con propósitos interpretativos, reflexivos y de demostrar los conocimientos adquiridos y de actividades originales y divertidas para disfrutar, cautivar y aprender de la lectura. Esas actividades, además, han sido diseñadas en base a la teoría de las Inteligencias Múltiples con el propósito de desarrollar diferentes tipos de inteligencias o capacidades para llegar a todos los alumnos. Por tanto, este trabajo se puede entender como una serie de actividades que pretenden impulsar la lectura en la lengua inglesa aptas para todos los gustos y capacidades en edades tempranas.

Por un lado, podemos destacar la efectividad y la adecuación de las Inteligencias Múltiples en un aula de Educación Primaria. Basar actividades, tareas o proyectos en varias inteligencias, aptitudes o capacidades nos permite un alcance mucho más efectivo y sofisticado en los alumnos. Hasta hace pocos años, todas las propuestas de intervención eran simples y centradas en dos únicas capacidades; la referente a lo lingüístico-verbal y a lo científico-matemático. Sin embargo, este método tiene en cuenta la diversidad del aula, cada vez más representativa en la sociedad, y se ajusta a cada alumno, permitiendo así, que los alumnos no se sientan ineptos o incomprendidos. Además, este método parte de la base de que ni todos los alumnos aprenden al mismo tiempo, ni tampoco de la misma manera. Como se ha podido comprobar, la interpretación y la explicación del concepto de la inteligencia ha evolucionado en consecuencia de la multiculturalidad y a la globalización tratando de no desajustarse a los cánones de la sociedad. Por ese motivo, tenemos, actualmente, la certeza de que una persona que tiene una mala capacidad matemática, pero es extraordinaria en el arte musical no es menos inteligente por ello. En definitiva, este método permite adaptarse a los ritmos y a la diversidad en las capacidades de cada alumno procurando así un éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, es necesario valorar el aspecto literario en este trabajo. La lectura es una herramienta muy útil para que los alumnos se familiaricen con una lengua extranjera, la inglesa en este caso. Además, aporta una noción considerable del componente cultural, del que ya hemos hablado, al aprendizaje de ésta. Teniendo en cuenta que este trabajo se caracteriza por promover e incitar a la lectura, se propone una serie de actividades para dicho propósito. Todas las actividades buscan lo anteriormente mencionado y, además, ser una estrategia para el aprendizaje del inglés y del trabajo cooperativo. Conseguir unos alumnos que lean tendrá la consecuencia de formar a adultos que piensen, y ese es el motivo principal del hincapié que hace esta propuesta en la lectura. La selección de *Harry Potter y la piedra filosofal* tiene el fundamento de que es un hito de la literatura infantil y juvenil que tuvo un impacto muy notable en una generación entera. Además, no se considera un libro muy difícil para alumnos de tercero de Primaria y al ser el primer libro de una saga fantástica, existe una alta probabilidad de que los alumnos continúen con la lectura de los demás libros de la saga una vez concluida esta propuesta.

Para finalizar, se debe conocer las posibilidades y la motivación principal del trabajo. Esta propuesta de intervención tiene una motivación fundamental por la lectura pretendiendo convencer de sus beneficios y fomentarla desde edades tempranas. Asimismo, también procura el aprendizaje de la lengua inglesa y el desarrollo de la expresión, la comprensión y la interacción en dicha lengua. Sin embargo, en una versión más extendida, se podría hacer un proyecto interdisciplinar a gran escala o si no, también se podría emplear para animar a la lectura en la lengua materna. Sin embargo, esta propuesta pretende, de forma concreta potenciar la lectura y, de forma más general, el aprendizaje en lo referente a los contenidos curriculares. Por todo ello, este proyecto se propone con unos objetivos concretos que permiten flexibilidad para adaptarse a las capacidades concretas de los alumnos y procurar así, su desarrollo personal íntegro.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Binet, A. & Simon, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11, 191-244.
- Blanes, A. (2016). La teoría de las inteligencias múltiples. *Ensayo de Genética*. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: bioinformatica.uab.es/base/continguts/documents/visibleStudentPortfolio.asp?sitio=genetica_gen201516
- Butler, R. P. (2003). The Literature Continuum: The Harry Potter Phenomenon. *School Libraries Worldwide*, 9(1), 64-77.
- Calvo, P. (2000). Las lenguas como patrimonio: el principio de prioridad. *Turismo y Patrimonio: Revista Turismo y Patrimonio*, Universitat de València (2), 87-98.
- Campos, J. J. (2004). La evolución de la inteligencia. *Miscelánea en homenaje a Emiliano Aguirre. III paleoantropología*, 102-109.
- Carrillo, M. E. & López, A. (2014). La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza de las lenguas. *Contextos educativos: Revista de educación* (17), 79-89. Recuperado de: docplayer.es/20703482-La-teoria-de-las-inteligencias-multiples-en-la-ensenanza-de-las-lenguas.html
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe, 2001. Recuperado de: rm.coe.int
- Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- Francis, G. (1869). *Hereditary genius: an inquiry into its laws and consequences*. London: Macmillan and Co.
- Frank, A. J. & McBee, M. T. (2003). The Use of "Harry Potter and the Sorcerer's Stone" to Discuss Identity Development With Gifted Adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 15(1), 33-39.

- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gottfredson, L. S. (1997). Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, history and bibliography [Editorial]. *Intelligence*, 24(1), 13-23. [doi.org/10.1016/S0160-2896\(97\)90011-8](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(97)90011-8)
- Klein, P. D. (1997). Multiplying the Problems of Intelligence by Eight: A Critique of Gardner's Theory. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 22(4), 377-394.
- Kramsch, C. (1995). The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum*, 8(2), 83-92.
- Kovacic, D. M. (2012). Ajedrez en las escuelas. Una buena movida. *PSIENCIA: Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 4(1), 29-41.
- Larivée, S. (2010). Les intelligences multiples de Gardner. Découverte du siècle ou simple rectitude politique? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2(2), 115-126. Recuperado de: revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/index.php/RMIP/article/view/121
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE): Boletín Oficial del Estado.
- López, L. (2013). Los orígenes del concepto de inteligencia II: el nacimiento de la psicometría de la inteligencia. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación*, 21(1), 49-62.
- Lazear, D. (1991). *Seven Ways of Teaching: The Artistry of Teaching with Multiple Intelligences*. Palatine (Illinois): IRI Skylight.

- Martín, M. L. (2007). *Análisis histórico y conceptual de las relaciones entre la inteligencia y la razón* [tesis doctoral]. Universidad de Málaga.
- Martín, S. (2015). La lectura de la serie Harry Potter: Una experiencia generacional única. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, (55: Ejemplar dedicado a: Literatura infantil y juvenil. Formación lectora y educación estética), 52-71. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/ejemplar/415886
- Miquel, L & Sans, N. (2004). El componente cultural. Un ingrediente más en las clases de lengua. *Revista Electrónica de Didáctica ELE* (0). Recuperado de: hdl.handle.net/11162/72261
- Molero, C., Saiz, E. & Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana en Psicología*, 30(1), 11-30. Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=80530101
- Nadal, B. (2015). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 121-136. Recuperado de: revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/94
- Navarrete, P. & Queutre, J. (2011). *Teoría de las inteligencias múltiples en educación, una revisión crítica* [Tesis doctoral]. Universidad católica de Temuco.
- Nicholson-Nelson, K. (1998). *Developing Students' Multiple Intelligence*. New York: Scholastic.
- Orús, A. (2019). Libros más leídos por jóvenes. *Statista: Estadísticas*. Recuperado de: es.statista.com/estadisticas/586222/libros-mas-leidos-por-jovenes-por-ventas/
- Piaget, J. (1936). *Origins of intelligence in the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piątkowska, K. (2015). From cultural knowledge to intercultural communicative competence: changing perspectives on the role of culture in foreign language teaching. *Intercultural Education*, University of Nebraska. Recuperado de: dx.doi.org/10.1080/14675986.2015.1092674
- Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos: descripción, investigación y experiencias*. Morón (Sevilla): Ediciones MCEP

- Prieto, M. D. & Ballester, P. (2010). *Las inteligencias múltiples: diferentes formas de enseñar y aprender*. Madrid: Pirámide.
- Quiñones, E. & Ato, M. (1981). Wundt y la psicología cognitiva. *Anales de la Universidad de Murcia: Filosofía y Ciencias de la Educación*, 39(1-4), 133-147.
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*. 23ª. ed., [versión 23.4 en línea]. Recuperado de: dle.rae.es
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. BOE, núm. 52, de 1 de marzo de 2014. Referencia: BOE-A-2014-2222
- Richards, J. C. y Rogers, S. T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rowling, J. K. (1997). *Harry Potter and the philosopher's stone*. London: Bloomsbury.
- Sagredo Santos, A. (2005). La integración de los factores históricos y culturales en la educación lingüística. *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Ed. J. Ruiz Berrio (Soporte CD). Madrid: Facultad de Educación, UCM. 1-7.
- Salmerón, P. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 5, 97-122. Recuperado de: revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/viewFile/385/336
- Spearman, C. (1904). General intelligence objectively determined and measured. *American Journal of Psychology* (15), 201–293.
- Stern, W. (1912). *The psychological methods of testing intelligence*. Baltimore: Warwick & York, Inc.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Penguin Books
- Sternberg, R. J. y Smith, E. E. (1988). *The psychology of human thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Terman, L. M. (1916). *The measurement of intelligence: An explanation of and a complete guide for the use of the Stanford revision and extension of the Binet-Simon Intelligence Scale*. Boston: Houghton Mifflin.
- Terman, L. M. & Merrill, M. A. (1937). *Measuring intelligence*. Boston: Houghton Mifflin.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vezzali, L., Stathi, S., Giovannini, D., Capozza, D., & Trifiletti, E. (2015). The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice. *Journal of Applied Social Psychology*, 45(2), 105-121. Recuperado de: doi.org/10.1111/jasp.12279
- Villamizar, G. & Donoso, R. (2013). Definiciones y teorías sobre inteligencia. Revisión histórica. *Psicogente*, 16(30), 407-423. Recuperado de: revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1927

ANEXOS

Anexo 1. Contenidos de la Secuencia Didáctica

Bloque 1. Comprensión de textos orales		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
<p>- Movilización y uso de información previa sobre tipo de tarea y tema.</p> <p>- Inferencia de significados a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos.</p>	<p>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.</p> <p>3. Identificar aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos, concretos y significativos, sobre vida cotidiana (costumbres y celebraciones), y convenciones sociales (normas de cortesía), y aplicar los conocimientos adquiridos sobre los mismos a una comprensión adecuada del texto.</p>	<p>- Entiende lo esencial de instrucciones y mensajes del docente relacionados con la actividad habitual del aula.</p> <p>- Entiende la información en conversaciones en las que participa, aplicando las estrategias básicas más adecuadas y el lenguaje no verbal.</p>
Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables

<p>- Comprensión del mensaje con claridad, distinguiendo su idea principal y su estructura básica.</p> <p>- Expresión del mensaje con claridad, coherencia, estructurándolo adecuadamente y ajustándose, en su caso, a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto.</p>	<p>2. Conocer aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos, concretos y significativos, y aplicar los conocimientos adquiridos sobre los mismos a una producción oral adecuada al contexto, respetando las convenciones comunicativas más elementales. hacia las personas que hablan la lengua extranjera.</p> <p>6. Interactuar de manera muy básica, utilizando técnicas muy simples, lingüísticas o no verbales (por ejemplo, respuesta física, gestos o contacto físico) para iniciar, mantener o concluir una breve conversación, cumpliendo la función comunicativa principal del texto (por ejemplo, un intercambio de información).</p>	<p>- Responde adecuadamente en situaciones de comunicación sencillas</p> <p>- Participa en conversaciones, cara a cara o por medios técnicos que permitan ver la cara y gestos del interlocutor, en las que establece contacto social.</p>
--	---	--

Bloque 3. Comprensión de textos escritos

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
<p>- Movilización y uso de información previa sobre tipo de tarea y tema.</p> <p>- Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto.</p> <p>- Inferencia de significados a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos.</p> <p>Patrones gráficos y convenciones ortográficas:</p> <p>- Uso del diccionario.</p>	<p>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.</p> <p>3. Identificar aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos, concretos y significativos, sobre vida cotidiana (hábitos, horarios, actividades, celebraciones), relaciones interpersonales (familiares, amigos) y convenciones sociales (normas de cortesía), y aplicar los conocimientos adquiridos sobre los mismos a una comprensión adecuada del texto.</p> <p>4. Valorar la lengua extranjera como instrumento de comunicación con otras personas. Mostrar interés y respeto hacia las personas que hablan la lengua extranjera.</p> <p>6. Reconocer los significados más comunes asociados a las estructuras sintácticas básicas propias de la comunicación escrita (por ejemplo, estructura interrogativa para demandar información).</p> <p>7. Reconocer un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos relacionados con sus experiencias, necesidades e intereses, e inferir del contexto y de la información contenida en el texto los significados probables de palabras y expresiones que se desconocen.</p>	<p>- Comprende información esencial y localiza información específica en los textos.</p> <p>- Comprende una secuencia de instrucciones para realizar una tarea.</p> <p>- Se inicia en el uso del diccionario bilingüe y en las TIC de forma muy guiada como apoyo a su aprendizaje.</p>

Bloque 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
<p>- Movilización y uso de los conocimientos de cursos anteriores y las propias competencias generales y comunicativas con el fin de realizar eficazmente la tarea.</p> <p>- Expresión del mensaje con claridad, ajustándose a los modelos dados.</p>	<p>1. Conocer y aplicar las estrategias básicas para producir textos escritos muy breves y sencillos, por ejemplo, copiando palabras y frases muy usuales para realizar las funciones comunicativas que se persiguen.</p> <p>2. Conocer aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos concretos y significativos y aplicarlos a una producción escrita adecuada al contexto, respetando las normas de cortesía básicas.</p> <p>5. Cumplir la función comunicativa principal del texto escrito (por ejemplo, un intercambio de información), utilizando patrones discursivos básicos.</p>	<p>- Completa formularios y tareas marcando opciones y rellenando datos u otro tipo de información.</p> <p>- Elabora textos narrativos sencillos.</p> <p>- Revisa y autocorriges los textos producidos de manera muy guiada.</p>

Anexo 2. Actividades para el cuaderno

Anexo 2.1 Ficha de sesión 2

Colegio X

Harry Potter and the philosopher's stone

Session 2. Who is Harry Potter?

Name:

Discussion activity

1. Answer the questions

Why didn't the Dursleys want to know about the Potters?

Why do magic people/wizards wear capes?

Who is McGonagall? And Hagrid?

Explain, with your own words, who *muggles* are.

What do you know about Harry Potter?

Describe, in a short way, Privet Drive

Anexo 2.2 Ficha de sesión 3

Colegio X

Harry Potter and the philosopher's stone

Session 3. Magic quiz

Name:

Questionnaire activity

1. Circle the correct answer

Where does Harry Potter sleep?

- a) Loft b) Under the stairs c) Living room

The Dursley family lives in ...

- a) Downing Street b) Diagon Alley c) Privet Drive

What is the name of Dudley's best friend?

- a) Piers b) Robert c) Max

Which animal can Harry Potter talk to?

- a) Snake b) Dog c) Rabbit

What animal does Professor McGonagall transform into?

- a) Mouse b) Bird c) Cat

The flying motorcycle is ...

- a) Dudley's b) Sirius Black's c) Dumbledore's

2. Are the sentences *True* or *False*

Harry Potter has a scar on his arm True / False

Muggles are wizards wearing capes True / False

Harry Potter's parents died in a car accident True / False

Harry Potter lives with his grandparents True / False

Anexo 2.3 Ficha de sesión 4

Colegio X

Harry Potter and the philosopher's stone

Session 4. *Spells for everyone!*

Name:

Spells activity

- 1. Invent ten spells and describe why they are useful.**
- 2. Invent five potions and describe why they are useful.**
- 3. Invent five fantastic animals and describe their characteristics.**
- 4. Invent five subjects for a magic school and describe their characteristics.**
- 5. Complete the word-search about the characters of the book.**

E	N	P	L	B	O	N	V	U	L	L
M	T	E	A	D	U	R	S	L	E	Y
C	D	T	R	H	A	E	N	T	V	A
G	C	U	H	A	F	B	U	S	P	E
O	B	N	U	G	V	E	R	N	O	N
N	U	I	W	R	U	D	T	M	T	Y
A	S	A	P	I	D	A	E	Y	T	A
G	E	D	U	D	L	E	Y	F	E	G
A	G	Q	I	S	E	A	P	C	R	W
L	D	U	M	B	L	E	D	O	R	E
L	A	N	W	A	L	J	I	B	U	R

Anexo 2.4 Ficha de sesión 5

Colegio X

Harry Potter and the philosopher's stone

Session 5. Magic quiz II

Name:

Questionnaire activity

1. Circle the correct answer

Who is the headmaster at Hogwarts?

- a) Hagrid b) Dumbledore c) McGonagall

What are the beings at the bank?

- a) Muggles b) Ghosts c) Gnomes

Who is a Hogwarts's teacher?

- a) Dedalus Diggle b) Quirrell c) Doris Crockford

Where does Harry Potter buy his wand?

- a) Ollivander's shop b) Supermarket c) Quidditch shop

Where does Harry Potter take the train?

- a) Hogwarts b) Platform 9 $\frac{3}{4}$ c) Diagon Alley

Who gives Harry Potter his Hogwarts admission letter?

- a) Owl b) Dudley c) Hagrid

2. Are these sentences *True* or *False*?

Harry Potter had a lot of money *True / False*

Neville gives Harry Potter an owl *True / False*

All magicians have a magic wand *True / False*

Chocolate frogs have stickers of famous wizards *True / False*

Anexo 2.5 Ficha de sesión 6

Colegio X

Harry Potter and the philosopher's stone

Session 6. Potions

Name:

Potions' activity

1. Liquid Rainbow

- Steps:**
- 1. Purple color (Mix honey with blue and red food coloring)**
 - 2. Blue color (light blue soap)**
 - 3. Green (mix water with green food coloring)**
 - 4. Yellow color (yellow oil)**
 - 5. Red color (mix alcohol with red food coloring)**

Conclusions:

2. Coca-Cola Lava Lamp

- Steps:**
- 1. Introduce 1/3 of Coca-Cola in a bottle**
 - 2. Add 1/4 of vegetal oil**
 - 3. Introduce one or two effervescent tablets**
 - 4. Wait until the reaction**

Conclusions:

3. Coca-Cola light with Mentos (teacher's experiment)

Conclusions:

Anexo 2.6 Ficha de sesión 7

Colegio X

Harry Potter and the philosopher's stone

Session 7. Share your knowledge

Name:

Discussion activity

1. Answer the questions

Do you like the book? Why?

Who is your favourite character? Why?

Do you believe in magic? Why?

In your opinion, which is the best Hogwarts house? Why?

Write your opinion about Draco Malfoy

Who are the most important characters? Why?

Anexo 2.7 Ficha de sesión 8

Colegio X

Harry Potter and the philosopher's stone

Session 8. *Let's play Quidditch!*

Name:

Quidditch activity

Rules:

1. It is played in teams of six
2. There are three rings: inserting the ball in the middle one will give your team 1 point and doing it in the other two will give your team two points.
3. If you score with your hand you get one point and if you score with your foot you get two points.
5. You can only take off your stick to quick the ball with the foot.
4. Every five minutes, one student from each team becomes a snitch (pursued) and another student a seeker (pursuer).
5. The seeker has one minute to take the snitch (a handkerchief) from the other pursued of the other team.
6. To be able to catch the snitch, you have to be whistling.
7. If you catch the snitch, you get five points. If you can't take it, the other team gets them.
8. You have to play during game with the stick between the legs.
9. The match lasts twenty minutes.
10. The team with the most points will win.

Observations:

Anexo 2.8 Ficha de sesión 9

Colegio X

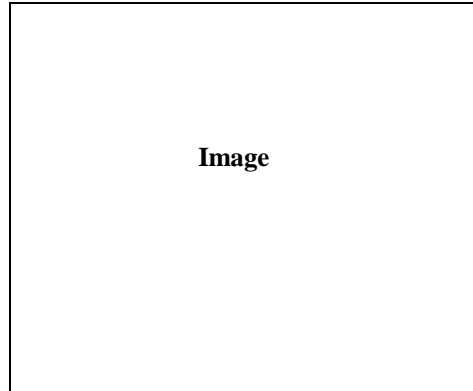
Harry Potter and the philosopher's stone

Session 9. *Are you sure dragons don't exist?*

Name:

Dragons' activity

Dragon:



Habitat:

Feeding:

Description:

Main characteristics:

-
-
-
-

Curiosities:

-
-
-
-

Anexo 2.9 Ficha de sesión 10

Colegio X

Harry Potter and the philosopher's stone

Session 10. Be careful, Harry Potter!

Name:

Discussion/questionnaire activity

1. Are these sentences *True* or *False*?

Peeves is a poltergeist who lives in Privet Drive	<i>True / False</i>
McGonagall gives Harry Potter a broom	<i>True / False</i>
Ron receives an invisibility cloak	<i>True / False</i>
Nicolas Flamel is a friend of Harry Potter	<i>True / False</i>
The name of the three headed dog is Fluffy	<i>True / False</i>
Quirrell and McGonagall protect the Philosopher's Stone	<i>True / False</i>
Applause calms the three-headed dog	<i>True / False</i>

2. Answer the questions

What do you think of the book?

Explain (with your words) what is the mirror of Erised

Describe the centaurs

What do you know about Lord Voldemort?

Anexo 2.10 Ficha de sesión 11

Colegio X

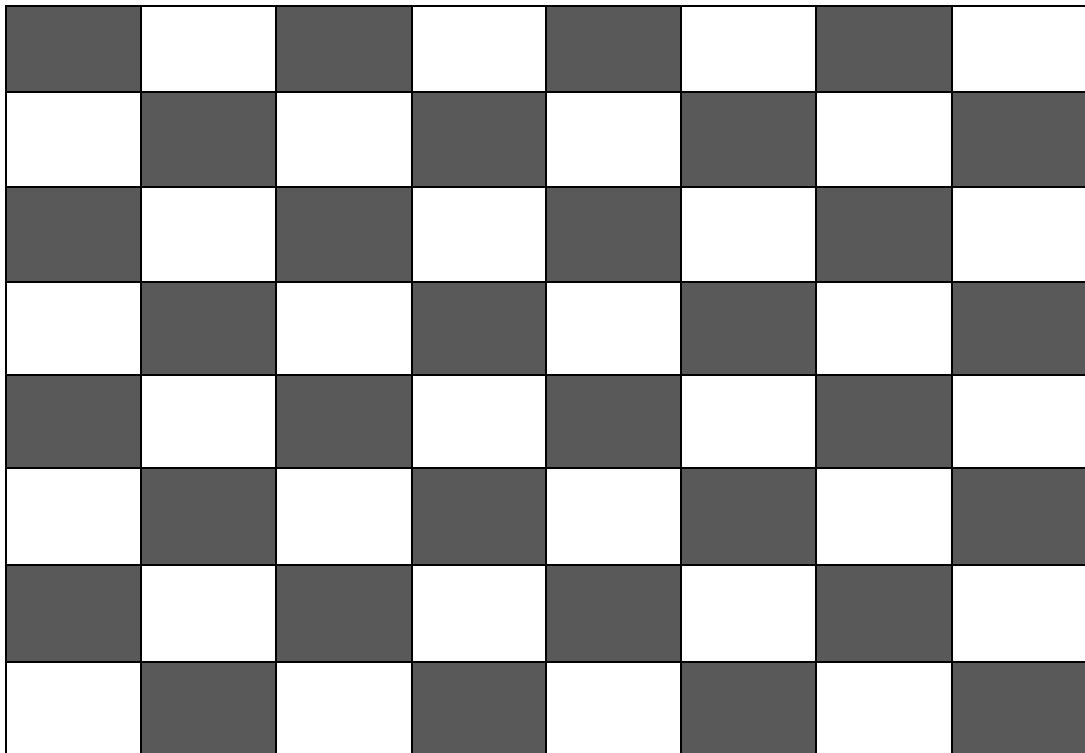
Harry Potter and the philosopher's stone

Session 11. Do you want to play?

Name:

Chess activity

Draw the final of your chess game



Observations:

HARRY POTTER

AND

THE PHILOSOPHER'S STONE

(Image)

Owner:

Date: