



Universidad de Valladolid

TRABAJO DE FIN DE GRADO

**LA IMPORTANCIA DE LA LITERATURA EN EL
AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

MENCIÓN LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS

2022/2023

ANDREA CALVO MARTÍN

TUTORA: ANA ISABEL ALARIO TRIGUEROS

Resumen

Este trabajo pretende mostrar la importancia de la literatura en el aula de Educación Primaria, afectando al desarrollo del alumnado así como a la adquisición de una segunda lengua, en este caso Inglés. Además, se planten diferentes enfoques para su implicación.

Palabras clave

Lengua extranjera, enfoque por tareas, literatura, desarrollo, adquisición.

Abstract

This study aims to show the importance of literature in the Primary Education classroom, affecting the development of students as well as the acquisition of a second language, in this case English. In addition, different approaches are proposed for their involvement.

Key words

Foreign language, task approach, literature, development, acquisition.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. JUSTIFICACIÓN	5
2.1 Objetivos	5
2.2 Competencias	5
3. MARCO TEÓRICO	6
3.1 Qué es la literatura	6
3.2 Importancia de la literatura en el desarrollo del niño	7
3.3 Selección de la narración	9
3.5 Adquisición de una lengua extranjera	10
3.6 Enfoques de la enseñanza de la lengua extranjera	12
3.6.1 El enfoque por tareas	14
4. PROPUESTA DIDÁCTICA	21
4.1 Contexto del centro en el que se desarrolla la propuesta	21
4.2 Propuesta didáctica enfocada a la literatura e implicaciones en el aula	22
4.2.1 Objetivos y contenidos generales de la propuesta	22
4.2.2 Tarea final	23
4.3 Propuesta de mejora	26
5. CONCLUSIONES	27
5.1 Respuesta del alumnado ante la intervención, papel del profesor, papel del alumno...	27
5.2 Conclusión trabajo fin de grado	28
BIBLIOGRAFÍA	29
ANEXOS	33

1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Grado se enmarca en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid y comprende una propuesta didáctica para el primer curso de la etapa de Educación Primaria en el área de Lengua extranjera. Está concebida para su implementación en el Colegio San Juan Bautista de la Salle (Valladolid), centro donde realicé las prácticas.

Por otro lado, este trabajo consta de un marco teórico en el que se abordan temas tales como qué es la literatura, cuál es su importancia para la adquisición de una segunda lengua o por qué es importante para el desarrollo pleno del alumno. A pesar de su importancia, la literatura no ocupa demasiado tiempo en el aula de educación primaria. Se centran las sesiones en otro tipo de contenidos y no se presta demasiada atención a este tema.

Elaborar una propuesta didáctica es un paso fundamental para el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que se convierte en una herramienta dentro de la programación de aula que lo ayudará a orientarse para maximizar el éxito de su actividad. A lo largo de la propuesta, se detallarán objetivos, metodología, así como el desarrollo de las actividades propiamente llevadas a cabo.

2. JUSTIFICACIÓN

Según la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y, en concreto, DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, se desarrolla una propuesta didáctica de seis sesiones de extensión para el primer ciclo de Educación Primaria, concretamente el primer curso de la etapa. Cada una de las sesiones tendrá una duración de cincuenta minutos.

Para la elección del tema tuve en cuenta puntos que no se abordaban de una manera profunda en el aula, como era la literatura, por lo que decidí realizar un estudio de la misma. El trabajo se estructura en una parte de marco teórico en la que se abordan temas tales como qué es la literatura, por qué es importante en el desarrollo del niño o diferentes enfoques para trabajarla en la lengua extranjera, entre otros.

2.1 Objetivos

Al realizar un estudio sobre la literatura relacionado con el tema elegido y su posterior aplicación pretendo comprobar el impacto que puede tener esta en el aula de educación primaria, así como en el desarrollo del alumnado.

Después de investigar y encontrar información sobre su importancia, se pretende implementar la teoría estudiada en el aula para poder comprobar si realmente tiene este efecto en los alumnos. Se diseña una propuesta basada en el *Storytelling* en la que se comprueba si con la literatura se puede trabajar una segunda lengua, de qué manera y cómo reacciona el alumnado ante ella.

2.2 Competencias

En cuanto a las competencias generales se refiere, se destacan las siguientes:

- Adquisición de estrategias y técnicas de aprendizaje autónomo, así como de la formación en la disposición para el aprendizaje continuo.
- Conocimiento, comprensión y dominio de metodologías y estrategias de autoaprendizaje.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 Qué es la literatura

Para poder programar actividades didácticas sobre un campo de conocimiento, en este caso la literatura, es necesario conocer el alcance y profundidad del mismo. La literatura es un término con bastantes acepciones según la Real Academia Española (RAE), pero que podemos concretar en el desempeño de la expresión escrita, tanto en prosa como en verso, expresando ideas, emociones o experiencias humanas, culturales o de cualquier otro pero con valor artístico (<https://dle.rae.es/literatura>)

Es una forma de arte que utiliza el lenguaje como medio para crear obras que pueden ser tanto imaginarias como basadas en la realidad. La literatura por su parte abarca un amplio abanico de géneros y estilos diferentes, como pueden ser la novela, el ensayo, la poesía o el cuento, entre otros. A través de estos diferentes géneros, los escritores literarios ocupan y exploran temas tales como la muerte, la libertad, el amor, la condición humana...

Según Lukens (1999), se entiende por literatura la construcción imaginaria de la vida y el pensamiento en formas y estructuras de lenguaje, integrados en un conjunto de símbolos que provocan una belleza estética. De esta manera, señala que un género es una clase o tipo de literatura que tiene un conjunto de características comunes, por lo que se puede hablar de cinco géneros diferentes:

1. Ficción o literatura novelesca o de misterio.
2. Literatura tradicional, representado por las fábulas, leyendas y mitos.
3. Fantasía, relacionado con temas fantásticos.
4. Poesía.
5. Realista, vinculado directamente con las biografías.

La base de todos estos géneros es la función imaginativa de la literatura, que permite al estudiante enriquecerse personalmente, comprender el acervo cultura de su contexto social, reafirmando su identidad y el contacto con diversos mundos, lo que fomenta el pensamiento divergente. Por tanto, la literatura para niños, mayormente escrita por adultos, refleja sus emociones y experiencias, aunque no siempre tome al niño como protagonista y tenga la óptica de este como centro. Lukens (1999)

3.2 Importancia de la literatura en el desarrollo del niño

Desde su infancia, el niño participa en la literatura como juego, diversión o entretenimiento. Según Rodríguez (1991), el niño desde su nacimiento está expuesto a productos literarios propuestos para diversos fines y a través de diferentes medios: las canciones de cuna o la lectura de cuentos, las adivinanzas o los juegos de palabras, les permite aprender reglas de funcionamiento de la literatura de manera inconsciente. Es por ello por lo que se anticipan al manejo del lenguaje escrito que utilizarán en el futuro. En relación a ello, Vannini (1995) afirma que el disfrute de los cuentos está dentro de las primeras actividades de expresión oral y de lectura que el niño debe desarrollar. Por tanto, es el recurso más común y adecuado para utilizar en el aula por parte de los docentes desde edades tempranas.

Asimismo, el maestro a través de la literatura pretende proporcionar a los niños conocimiento, placer y gamificación, siendo esta una experiencia enriquecedora que les brinda la oportunidad de compartir sentimientos, significados y construcciones en función de sus necesidades e intereses. Puerta et al., (2006)

La importancia de la literatura puede verse reflejada en el valor afectivo que esta ofrece al niño a través de diferentes aspectos:

1. Deleite y gozo: la literatura educa a la vez que entretiene. Es por ello que creando espacios en el aula para la literatura y marcando tiempos para la misma, se produce un desarrollo y propagación de la creatividad, desarrollando además las destrezas de lectura.
2. Refuerzo a la narrativa como forma de pensamiento: se puede relacionar con el concepto de lenguaje interior que establece Vygotsky et al., (1985). Es una forma de habla privada que desempeña una función cognitiva y de dominio del propio comportamiento.
3. Desarrollo de la imaginación: la literatura desarrolla la imaginación y la curiosidad de los niños, lo que les ayuda a apreciar la naturaleza, las experiencias y otros aspectos de la vida a través de visiones diferentes y no consideradas anteriormente por ellos. Lo imaginario es el grado de transposición de la realidad y no lo referencial, es decir, se parte de lo real pero no es una copia de la realidad propiamente dicha.

4. Percepción del comportamiento humano: la literatura es el reflejo de la vida, dando sentido a la experiencia humana. Chukovsky (1963), *“la meta de todo cuentacuentos consiste en fomentar en el niño compasión y humanidad, esta maravillosa habilidad del hombre para conmoverse con las penurias de otro ser humano, sentir alegría por la felicidad de otro, experimentar la fatalidad como otra propia.”* Realmente eso es el comportamiento humano y, la literatura, ayuda a reflejar esos actos que a simple vista no se perciben.

Además de este valor afectivo que se desarrolla en el niño, también cabe destacar el valor educativo de la literatura en cuanto al aprendizaje de la lectura y la escritura se refiere. Por ello, tres puntos a destacar con respecto a este aspecto son:

1. Desarrollo del lenguaje: Cazden (1972) y Teale, W. (1988), señalaban en sus estudios la potencialidad de la literatura en cuanto al desarrollo del lenguaje desde los ocho hasta los treinta meses de edad, permitiéndoles identificar patrones del lenguaje e ir ampliando de manera progresiva el vocabulario. El beneficio de estas experiencias también debe ser asumido por la escuela.

2. Desarrollo de la estructura discursiva: el trabajo con textos completos y variados da la posibilidad al niño de leer, observar, comparar, confrontar intertextualmente, diferenciar y ubicar con respecto a otros.

3. Literatura y escritura: la interacción del niño con la lengua escrita en el aula y en el hogar favorece la producción de textos, asumiéndose una correcta escritura y una mayor creatividad. El desarrollo de la composición en la escritura reside en leer y ser leído, por lo que ambos aspectos han de desarrollarse simultáneamente.

La historia de la educación temprana se centra en la constante búsqueda de mejoras y en el desafío de satisfacer las necesidades cambiantes de cada generación. Esto implica adoptar enfoques y métodos educativos que se adapten conceptualmente al aula.

Por su parte, la literatura infantil puede definirse de dos maneras diferentes según M. Daphne Lutzer (1981): la literatura infantil es “aquella leída por niños”, mientras que otra acepción es “aquella leída, oída y disfrutada sobre todo por niños pero que puede no haber sido escrita específicamente para ellos”.

Lo específico y destacable de este tipo de literatura radica en el aspecto lúdico y en el acercamiento del niño a la realidad social, así como el estímulo de su imaginación.

Muchos críticos tratan de enfatizar aspectos como la sencillez de los textos o la imaginación como algo negativo, lo que está lejos de la realidad debido a que esta literatura conforma una gran riqueza en cuanto a temas, géneros o estilos se refiere.

A través de la interacción con la literatura infantil, los niños pueden aprender de manera divertida y sin salir del mundo que les es propio. Las historias y cuentos para niños están estrechamente relacionados con su imaginación y presentan diferentes aspectos del mundo que les rodea, despertando descubrimientos, maravillas y fantasías.

3.3 Selección de la narración

Según Silvera (2018) los desafíos educativos incluyen muchos aspectos entre los que destacan por su importancia la elección del texto y su propia narración, ya que estimulan muchos ámbitos del niño tales como el estímulo de la imaginación, la adición de conversaciones con otros alumnos, entre otros. Por su parte, Pulimeno et al. (2019), Turan y Ulutas (2016), destacan la importancia de que los maestros desarrollen previamente métodos pedagógicos para mejorar el interés sobre la narración y la lectura educativa en los alumnos, ya que no todos son igual de eficientes y se debe saber cuál utilizar en cada momento.

Ellis y Brewster (1991) proponen una serie de orientaciones necesarias para una correcta selección del cuento. Estas orientaciones abarcan el ámbito lingüístico, el psicológico o el cultural. Rodríguez Suárez (1993), citado en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117900.pdf>, por su parte hace una clasificación atendiendo a criterios motivacionales, educativo-didácticos y comunicativos:

1. Temático: los temas a elegir deberían ser cuentos fantásticos y de aventuras, así como fábulas o historias relacionadas con hechos legendarios o históricos.
2. Discursivos: debe existir en las historias seleccionadas un equilibrio entre diálogo y narración, con descripción de ambientes y personajes. Los finales misteriosos o jocosos y divertidos resultan de interés para los alumnos.
3. Léxicos, gramaticales y fonéticos: las historias deben estar narradas de manera adecuada a sus conocimientos, incluyendo un carácter cíclico de la enseñanza que permita la revisión de conocimientos previamente explicados. Por otro lado, la importancia del input lingüístico que se realice, utilizando rimas, canciones,

trabalenguas y formulas repetitivas y de carácter acumulativo, que resultan atractivas y sencillas de seguir.

4. Socioculturales: las historias deben acercar a los elementos culturales que se pretenden enseñar de la lengua. Cuentos de hadas, elfos o de seres fantásticos, así como de brujos y brujas, acercan a la cultura inglesa. De otra manera, celebraciones y festividades que muestren el comportamiento de la sociedad, también resultan útiles y llamativas.

Por otro lado, expertos psicólogos apuntan que una de las necesidades básicas de los niños es contar historias, puesto que éstas enriquecen un mundo de fantasía y les ayuda a encontrar soluciones a sus posibles problemas. Estas historias, también ayudan a los niños a formar parte de su entorno social, empujando los límites de su comprensión cognitiva. (Muhammed, 2016; Balduzzia, 2017)

Actualmente, al encontrarnos en la era digital, la narración de cuentos puede realizarse de diversas maneras. Bernard (2016) refiere que la narración digital es una herramienta técnica que permite realizar actividades en las que los estudiantes tienen la oportunidad de compartir sus elaboraciones con el resto de los estudiantes, obteniendo experiencia paulatina en la crítica de sus productos, así como el desarrollo académico, la inteligencia emocional, la colaboración y el aprendizaje social. De igual manera, esto permitiría aplicar métodos de enseñanza innovadores y el acercamiento de la diversidad y la tecnología a través de la narración técnica.

Esta narración digital consiste en bases de conocimientos y sensaciones. La historia se convierte en interactiva y se entiende como una manera de contarla utilizando imágenes, audio o video, lo que permite también aprender a organizar el conocimiento y habilidades de pensamiento crítico y cognitivo.

3.5 Adquisición de una lengua extranjera

Para una buena aprehensión de los conocimientos, Martí (2017) señala dos términos: *input* e *intake*. Ambos se refieren al discurso propiamente dicho del maestro, con la diferencia de que el *intake* son los elementos que el alumnado va a retener finalmente, es decir, aunque el maestro exponga una serie considerable de información, guías o lecturas, no garantiza que se adquieran todos esos materiales. Por ello, el *input* debe ser adecuado a los intereses y necesidades de los estudiantes según el nivel en el que se

encuentren. Tienen que ser entendibles, llamativos y deben despertar el interés en el alumnado para que se haga más factible su adquisición. Otros dos elementos importantes que fluctúan en el enfoque por tareas son el *output* y el *feedback*. El *output* se entiende como la producción del lenguaje y el *feedback* como la retroalimentación. Con estos términos se pretende que los conocimientos resulten más accesibles para los alumnos y, por tanto, el aprendizaje sea más sencillo. Es interesante mencionar a Krashen (1985) y su hipótesis del *input*. Esta constituye la parte central de la teoría general de la adquisición de la segunda lengua y sostiene que la entrada comprensible es el factor más importante para aprender otra lengua. La teoría de Krashen se compone de cinco hipótesis principales:

1. La hipótesis de la adquisición/aprendizaje: la adquisición es un proceso subconsciente que se da en los hablantes debido a la necesidad que tienen de comunicarse. Por otro lado, el aprendizaje es un proceso formal e intelectual en el que se aprende un idioma a través de la educación formal en el que los alumnos lo hacen de manera consciente. Esto hace que se produzcan conversaciones muy limitadas sin llegar a desarrollar una competencia comunicativa en comparación a la competencia de un nativo.
2. La hipótesis del monitor: tiene la función de inspeccionar y además indica la congruencia de la adquisición y el aprendizaje. Indica también que la adquisición es más relevante debido a que permite y desarrolla la fluidez, pero el aprendizaje consciente no lo facilita. En esta hipótesis se encuentra la técnica del *feedback*. Diferentes autores indican que proporcionar información a los estudiantes a través del *feedback* es muy importante para poder comprobar si la producción con respecto a la lengua extranjera es exacta o no. Este *feedback* servirá a los alumnos para sanear los errores en las producciones lingüísticas, donde se mostrará el uso de la estructura correcta.
3. La hipótesis de orden natural: ligada a la adquisición. Krashen supone que hay un orden en la adquisición de estructuras de la lengua extranjera, así como de las reglas de la lengua materna. De acuerdo con esta hipótesis los alumnos adquieren las estructuras gramaticales en un orden previsible. La existencia de un orden natural en cuanto a la adquisición de una segunda lengua no significa que el desarrollo de las clases deba enfocarse y ceñirse únicamente a esa secuencia de estructuras gramaticales, sino que

pueden desarrollarse otro tipo de programas y metodologías para la adquisición de una segunda lengua que no se enfoquen en la enseñanza de gramática.

4. La hipótesis del input: la adquisición de una segunda lengua solo va a ocurrir si el aprendiz se encuentra expuesto a muestras de la lengua que vayan más allá de su nivel de competencia lingüística del momento. Esta hipótesis pone en mención el uso de preguntas como un punto importante para la interacción entre los hablantes, por lo que es estrictamente necesario incluir contextos comprensibles para la formulación de las preguntas. Los estudiantes al recibir un *input* comprensible serán capaces de formular preguntas considerando que son útiles para poder indagar acerca de un tema concreto en una conversación.

5. La hipótesis del filtro afectivo: los factores afectivos están directamente relacionados con el proceso de adquisición/aprendizaje de una segunda lengua y con los resultados obtenidos durante y al final de este proceso. El proceso de adquisición de una lengua extranjera puede verse afectados por ciertas condiciones psicológicas como pueden ser la falta de motivación, la falta de confianza o el estrés generado en el aula, por lo que debe favorecerse en todo momento unas condiciones óptimas para que exista confianza en la adquisición de la lengua.

3.6 Enfoques de la enseñanza de la lengua extranjera

Hay estudios que afirman que los estudiantes de idiomas con mayor exposición a la lengua son más competentes en ella. Además, hay enfoques de la enseñanza de idiomas tales como el *Natural Approach* o *Total Physical Response* que tienen éxito a la hora de la adquisición de la lengua. Estos enfoques no enseñan el idioma sino que lo transmiten y, por tanto, los alumnos lo adquieren a través de un input sustancial.

En cuanto a *Total Physical Response*, Asher (1977) indagó en el aprendizaje del lenguaje y del cuerpo, señalando que cuando los ruidos procedentes de la boca van acompañados por un movimiento corporal, el alumno es capaz de descifrar el significado del ruido en varios niveles de conciencia tales como la fonología, la morfología, la sintaxis y la semántica. Por otro lado, afirmó que con pocas exposiciones lingüísticas en el contexto de movimiento corporal, se observa de manera nítida la comprensión de nuevas oraciones y la retención a largo plazo de información.

En el método TPR destacan tres ideas clave en cuanto a la instrucción para el aprendizaje del idioma se refieren:

1. La comprensión debe desarrollarse a través de los movimientos del cuerpo del alumno.
2. La comprensión del idioma hablado debe desarrollarse antes de hablar.
3. El uso de verbos en tiempo imperativo se convierte en una ayuda fundamental para manipular el comportamiento del alumno.

Otro aspecto fundamental en cuanto a la adquisición de una lengua es el momento en que el alumno guarda silencio. Obligar a los estudiantes a hablar no es recomendable. A medida que internalizan un mapa cognitivo del lenguaje de destino a través de la comprensión de lo que escuchan, serán los propios alumnos quienes comiencen a hablar espontáneamente, produciendo ellos mismos sus propias expresiones.

Por su parte, se une la idea de *Total Physical Response* y *Storytelling*. Blaine Ray (2003) es quien desarrolla esta idea y quien declara que hay cuatro elementos que se destacan como las consideraciones más esenciales en el método, que fomentan la producción oral directa y el desarrollo de la fluidez. Además, son primordiales para lograr resultados en la aplicación de este método:

1. Estructura básica y adquisición de vocabulario (*input* comprensible)
2. Mantener las clases interesantes y efectivas a través del uso de preguntas o historias breves.
3. Inserción de la narración de cuentos.
4. Comprobación rápida de la comprensión de los estudiantes, basado en su rendimiento.

Blaine (2008) está de acuerdo con Krashen en cuanto a la hipótesis de entrada se refiere. Este afirma que cuando los estudiantes han adquirido el vocabulario útil y significativo es cuando son capaces de producir expresiones orales en su propio discurso. Sin embargo, si el vocabulario o la comprensión no son suficientes los estudiantes no podrán seguir las historias ya que no han adquirido los conocimientos necesarios.

Con relación a la unión de estos dos métodos existen numerosas ventajas. La ventaja principal es la memoria a largo plazo que se desarrolla en el alumnado debido a la exposición del tema a través de las historias y del TPR. En segundo lugar, el desarrollo de la fluidez, ya que los estudiantes adquieren el lenguaje de una manera lúdica y divertida. Durante este proceso de adquisición de la lengua, desarrollan la capacidad auditiva, haciendo oído y produciendo mensajes aunque no estén correctamente expresados. El desarrollo de la capacidad de hablar alienta al alumnado a usar la creatividad y la imaginación, así como a asumir responsabilidad en el proceso de aprendizaje y construcción del habla.

En cuanto al *Natural Approach*, Krashen (1985) y Terrel (1983) coinciden en que el niño adquiere el lenguaje en tres etapas:

1. Pre-producción. El niño desarrolla la habilidad para escuchar y comprender el lenguaje por medio de gestos y acciones. Se trata de un periodo caracterizado por el silencio. En esta etapa es aconsejable utilizar TPR, propuesto por Asher (1976) para estimular así el desarrollo de la lengua extranjera a través de actividades psicomotoras, dejando a un lado la producción oral.
2. Producción temprana. En ella se comienzan a producir pequeñas frases, no correctamente formuladas, por lo que se recomienda centrarse en el significado del mensaje y no en los errores gramaticales cometidos. Para la corrección del error se utiliza el *feedback* correctivo, que hace que los alumnos puedan modificar las reglas gramaticales que hubieran sido utilizadas. Por otra parte, las correcciones a lo largo del proceso de aprendizaje deben irse automatizando e introduciéndose la autocorrección (*self-repair*), lo que permitirá que los alumnos busquen la manera de corregir de forma activa y comprobar sus ideas sobre el idioma. Chaudron, citado en (2015)
3. Habla extendida. El niño ya está capacitado para producir oraciones completas y ser partícipe de conversaciones. Aquí el papel del docente debe ser de apoyo para el alumno para poder mejorar la fluidez del habla en la lengua extranjera.

3.6.1 El enfoque por tareas

En el contexto pedagógico, la narración facilita el proceso de educación y aprendizaje, convirtiéndose en un recurso educativo universal que se puede utilizar en una gran variedad de áreas. El reto principal consiste en que los estudiantes puedan leer y a su

misma vez, aprender. A pesar de que esa es la meta principal, la realidad muchas veces dista del objetivo ya que los niños todavía tienen poca motivación para leer, lo que evita en muchos casos el desarrollo de aspectos como la imaginación o la creatividad. Los docentes por ello se enfrentan a este gran reto y deben desarrollar los mejores métodos educativos para combatirlo.

Uno de estos métodos didácticos es el enfoque por tareas. Se trata de una metodología que basa el aprendizaje a través de la realización de tareas significativas y contextualizadas, desarrollando habilidades prácticas y competencias comunicativas reales. Los alumnos, mediante tareas, se enfrentan a situaciones en las que se requiere la aplicación de conocimientos y habilidades para poder solventarlas. De esta manera, se debe practicar la comprensión oral, la interacción y la expresión, siempre adaptada al nivel que corresponda.

Con este enfoque además se pretende promover una adquisición activa, la colaboración entre el alumnado, el desarrollo de habilidades y la motivación intrínseca.

Según Breen (1987), Candlin (1990), Nunan (1989), el enfoque por tareas es el heredero del enfoque comunicativo, ya que parte de los componentes gramaticales, discursivos, sociolingüísticos y pragmáticos de la comunicación, aunque se diferencia ya que este parte de la realización de tareas.

Otro aspecto relevante es a qué edad debe aprenderse una lengua extranjera. Eric H. Lenneberg (1967), lingüista y neurólogo afirma que es un factor determinante para el aprendizaje de la lengua extranjera. Según este lingüista, en la etapa de la niñez, antes de llegar a la pubertad es cuando la capacidad es mayor para la adquisición de la lengua extranjera. Desde los cero a los siete años, en la primera y segunda infancia, los niños son dúctiles para aprender cualquier tipo de contenido lingüístico, y es hasta los doce años cuando adquiere la mayoría de las estructuras lingüísticas. Para Lenneberg el lenguaje está directamente relacionado con el desarrollo y la maduración de los hemisferios del cerebro.

Berko y Bernstein (1999) señalan que la capacidad de aprender, comprender, descubrir y formular formas comunicativas en una lengua extranjera depende de la necesidad de establecer un círculo social. Investigadores como Piaget (1976), Goodman (1989), Brown (1994), De Olmos (1996), Berko y Bernstein (1999) apuntan características

cognitivas, afectivas, motrices y socioculturales que favorecen el aprendizaje de una LE durante la niñez:

- Cognitivas: se refieren a la plasticidad auditiva, inmersión estratégica, plasticidad oral, animismo, artificialismo, lateralización cerebral, enumeraciones, observación, la percepción sensorial, seriaciones, clasificación, jerarquización y lateralidad espacial. Son aquellas que involucran procesos mentales.
- Afectivas: comprenden la capacidad para el riesgo, la motivación intrínseca y extrínseca, participación libre y desinhibida, interés y curiosidad, espontaneidad para pronunciar y escribir, autoestima, afecto del docente, contribución para la participación de actividades grupales. Son las que implican estados emocionales.
- Motrices: se refieren a movimientos corporales como pueden ser la motricidad gruesa, motricidad fina o facilidad para la resolución de problemas a través del lenguaje corporal.
- Socioculturales: involucran la conexión lenguaje-cultura, desarrollando las interacciones en grupos, el interés por conocer aspectos tales como canciones, juegos u otros aspectos en la lengua extranjera.

Hablar se considera la primera forma de comunicación. Según Medina (2006), la competencia comunicativa es una configuración de habilidades, conocimientos, destrezas, y hábitos tanto lingüísticos como extralingüísticos que se manifiestan durante el acto comunicativo en la lengua extranjera para conocer las necesidades comunicativas individuales y colectivas, manteniendo las reglas lingüísticas, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas requeridas, demostrando en el contenido y la forma del mensaje los valores de cada ciudadano (Peña, 2010). Meza y Turci (2007) señalan que el enfoque comunicativo promueve la integración de las habilidades comunicativas y lingüísticas, de manera que las características de este enfoque son las siguientes:

- Es un enfoque centrado en el estudiante.
- El profesor actúa como facilitador del aprendizaje y no como líder en este proceso.
- Busca el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante.
- Insiste en el uso de un lenguaje auténtico.

- Enfatiza el qué y no el cómo, es decir, se da mayor importancia al contenido del mensaje que a la forma en que se expresa.
- Da al profesor mayor libertad para utilizar el lenguaje oral como el escrito aun siendo de mayor nivel lingüístico del que tiene el estudiante.
- El contenido se presenta de manera cíclica.
- Es más flexible en cuanto al uso de la lengua materna se refiere.
- Se demuestra la competencia comunicativa para hablar, escuchar, leer y escribir.

Autores como Richards y Rodgers (2001) definen que la enseñanza de idiomas basada en tareas (*Task-based Language Teaching*) es un enfoque basado en el uso de tareas como unidad central de planificación e instrucción de la enseñanza de idiomas. Además, Peña (2009), explica que la atención completa se centra en las tareas que hay que hacer, y que el lenguaje es fundamental para poder llevarlas a cabo. Nunan (2004) apoya esta idea sosteniendo que las tareas desempeñadas deben tener un sentido de integridad y deben ser capaces de mantenerse por sí solas como una forma de comunicación y aprendizaje. De esta manera, Prabhu (1987) define la tarea como una actividad que hace que los estudiantes alcancen un resultado con la ayuda de información proporcionada a través de estrategias de pensamiento. Es por ello por lo que se espera que los instructores, en este caso el maestro, controle y organice el proceso de aprendizaje entorno a estas ideas. Para poder llegar a la tarea final, el alumno debe desempeñar varios roles durante el proceso. En primer lugar, la “pre-tarea”, el alumno debe comenzar a familiarizarse con la información que vayan a utilizar en el proceso, adquiriendo de esta manera el vocabulario más destacado. Continuando con ello, en el “ciclo de tareas”, se ponen en contexto los elementos proporcionados anteriormente y, por último, en la tarea final, el alumno deberá tener el apoyo y la guía del profesor para poner en práctica lo aprendido durante el proceso y trabajar de manera crítica, siendo capaz de tomar decisiones y realizar un trabajo autónomo.

Para facilitar el trabajo, las microhabilidades permitirán la planificación, organización, ejecución y control de las acciones que el estudiante lleve a cabo en el desarrollo de este proceso. Estas microhabilidades irán seguidas de habilidades de expresión oral, siendo estas algunas de las estrategias a considerar (Góngora y Velasco, 2017):

- Aplicar estrategias para llevar a cabo la tarea de manera independiente.
- Entender el mensaje emitido por el interlocutor.

- Expresar intenciones, emociones y actitudes en diferentes contextos.
- Relacionar el contexto, la función y la forma.
- Identificar y utilizar un registro apropiado acorde al contexto comunicativo.
- Identificar y utilizar recursos de cohesión en la construcción del mensaje.
- Entender y transmitir el mensaje con diversas formas gramaticales y producir de manera fluida y coherente un discurso, reconociendo y utilizando el énfasis y la entonación en las diferentes oraciones.

A partir de la experiencia, se van obteniendo y desarrollando nuevas habilidades, es decir que las habilidades se dan en interdependencia con el conocimiento adquirido y, sobre la base de este conocimiento es donde se desarrollan.

Acorde a toda esta información, las tareas más sencillas y comunes son la dramatización, la escritura de cartas o postales, los diálogos...

El enfoque por tareas tiene ventajas para los estudiantes como el fomento del trabajo cooperativo y colaborativo, el cual fortalece las relaciones interpersonales y ayuda al desarrollo de valores: “aprenden a trabajar en grupo, con compañeros de diferentes habilidades; sintiéndose útiles, tomando responsabilidades, construyendo su espíritu crítico, respetando las opiniones de los demás, poniéndose en el lugar del otro, siendo solidarios y desarrollando la afectividad”. (Pérez, 2016; citado en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7528316.pdf>)

Teniendo en cuenta la tarea como unidad de análisis en el diseño curricular, Long y Crookes (1989) asumen que el aprendizaje de una lengua no es un proceso meramente lingüístico, sino que se trata de un proceso psicolingüístico que deja fuera al estudiante. Sin embargo, la tarea es una unidad significativa y viable, y Long (1985) considera cuatro aspectos básicos en el diseño curricular:

1. Análisis de las necesidades del aprendiz: las tareas son significativas para el alumnado, y se basan en criterios de relevancia para los aprendices.
2. Definición del contenido del currículo: se crean unas tareas tipo que hacen posible la transferencia a otras tareas reales. De las tareas tipo se derivan tareas pedagógicas, divididas a su vez en tareas comunicativas y tareas de aprendizaje.

Las tareas comunicativas se centran en el intercambio de significados, pretendiendo la mera comunicación, mientras que las tareas de aprendizaje tienen como objetivo aspectos del sistema lingüístico.

3. Organización de oportunidades para la adquisición de la lengua extranjera: las tareas permiten que el alumno avance más deprisa por medio del aumento del trabajo, por el recibimiento de un mayor *feedback* a la hora de su realización.

4. Las tareas como instrumento de evaluación: según la habilidad de consecución de las tareas planificadas, las tareas pueden resultar útiles para establecer una evaluación.

Nunan determina varios aspectos para la realización de las subtareas, es decir, las actividades o los pasos previos que conducen a la tarea final:

1. Graduación: hay que tener en cuenta cómo van a graduarse esta tarea, puede ser atendiendo a razones de dificultad, a motivación o bien a frecuencia de uso. Independientemente de en qué se basen para su consecución, todas deben ir orientadas a la adquisición o uso de destrezas.

2. Secuenciación: es necesario prestar atención a la secuenciación de las actividades de acuerdo con las exigencias cognitivas que se requiera del alumnado en cada momento.

Nunan (1985) propone tres fases diferentes.

- Fase procesadora: subtareas en las que no se busca una respuesta del alumnado sino que se pretende que el alumno solo lea o escuche un texto.
- Fase productiva: el uso de la lengua aún está muy controlado en estas tareas. Consisten mayormente en la repetición de diálogos o textos, buscando que comprendan qué se les pregunta para que su respuesta sea acertada.
- Fase interactiva: se considera la realización de la tarea y comporta actividades complejas tales como la simulación o resolución de problemas.

3. Características: se deben tener en cuenta varios componentes teórico-prácticos como son:

- Tareas unidireccionales en contraposición de tareas multidireccionales: el reparto de la información entre todos los participantes al comienzo de la tarea.

- Convergencia: las tareas como toma de decisiones. Los alumnos deben llegar a una decisión común, que puede ser igual a la de otro grupo o diferente (convergente o divergente)
- Tiempo de planificación de la tarea: acorde a la adquisición de la nueva lengua, se debe hacer una buena planificación para la preparación de la tarea.
- Tareas cerradas en contraposición de tareas abiertas: Long (1989) define las tareas abiertas como aquellas en las que hay una amplia gama de soluciones aceptables mientras que las tareas cerradas requieren de precisión para buscar una respuesta acertada.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1 Contexto del centro en el que se desarrolla la propuesta

Esta propuesta se pone en práctica en el centro La Salle, Valladolid. En cuanto al entorno físico, el colegio está formado por un gran edificio, un patio grande exterior, un polideportivo y un pequeño patio con columpios. Las diversas plantas del edificio están divididas en las etapas de guardería, Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, teniendo dos líneas por curso (A y B).

Con respecto al entorno urbano del colegio San Juan Bautista de la Salle de Valladolid es el correspondiente a un distrito de clase alta. Este está comunicado por la red de transporte público, lo que facilita el traslado de los alumnos. A pesar de esto, entran en conflicto el transporte público y privado, debido al frecuente tránsito de peatones y vehículos y a la ausencia de un espacio destinado al aparcamiento de los mismos.

En la línea de las familias, estas están constituidas por trabajadores, empresarios, funcionarios o profesionales de clase media-alta, con un nivel de formación académica medio-alto.

Existen una serie de valores que sostienen la integridad del colegio y que, por consiguiente, son valores transmitidos a los alumnos. La responsabilidad, la convivencia, la justicia, la honestidad o la transparencia son algunos de los que se incluyen.

4.2 Propuesta didáctica enfocada a la literatura e implicaciones en el aula

4.2.1 Objetivos y contenidos generales de la propuesta

Para el desarrollo de la propuesta, partí de una tarea final. En ella, pretendía la creación e interpretación de un cuento a través del lenguaje no verbal, incluyendo marionetas y gestualización por parte del alumnado. Además, considero que para un curso tan bajo como es 1º de Educación Primaria, es necesario trabajar con el cuerpo fomentando este lenguaje no verbal.

El objetivo principal de la intervención no era tanto el trabajo del vocabulario pertinente, sino el trabajo cooperativo y el desarrollo del alumnado a nivel cognitivo y a nivel de competencia plurilingüe, trabajándolo de manera interdisciplinar con otras áreas tales como Educación Artística, Educación Física o Valores Cívicos y Sociales.

El planteamiento de la propuesta gira en torno a tres objetivos de etapa:

- El desarrollo de hábitos de trabajo, esfuerzo y responsabilidad en el estudio a través de la iniciación de estrategias y herramientas básicas de evaluación por pares y autoevaluación, además de aprender a entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, favoreciendo el desarrollo de la curiosidad, el interés y la creatividad en el aprendizaje.
- La adquisición de la competencia comunicativa básica en una lengua extranjera, siendo uno de los objetivos principales del área.
- Habilidades de desarrollo afectivas en todas las áreas de la personalidad y en sus relaciones con otras personas desde el desarrollo de actitudes positivas hacia la coexistencia democrática, el respeto y la igualdad de derechos y la gestión de diferentes intercambios comunicativos.

Por otro lado, la competencia en comunicación lingüística, la competencia multilingüe, la competencia personal, social y de aprender a aprender y la competencia ciudadana, son las que prevalecen a lo largo de toda la intervención.

Por último, la competencia específica que está incluida en toda la propuesta es comprender el sentido general y la información específica y predecible de textos breves y sencillos, expresados con claridad y en la lengua estándar, haciendo uso de diversas estrategias y recurriendo, cuando sea necesario, al uso de distintos tipos de apoyo, para

desarrollar el repertorio lingüístico y para responder a las necesidades comunicativas cotidianas.

Los contenidos que se trabajan en la propuesta se desarrollan en los bloques A y B, siendo estos los siguientes:

- Bloque a: comunicación
 - Introducción a las estrategias básicas y elementales para la comprensión y expresión de textos orales y multimodales breves, sencillos y contextualizados.
 - Identificar las características de personas y objetos.
 - Modelos contextuales elementales en la comprensión de textos orales breves y sencillos, como los anuncios publicitarios.
 - Vocabulario elemental de interés para los alumnos relacionado con las relaciones interpersonales básicas: colores, formas geométricas, días de la semana.
 - Introducción a los patrones sonoros y acentuales básicos y elementales: canciones, rimas, adivinanzas, trabalenguas y otros recursos orales.
- Bloque b: multilingüismo
 - Introducción a las estrategias básicas para identificar y utilizar unidades lingüísticas a partir de la comparación de las lenguas y variedades que componen el repertorio lingüístico personal.

4.2.2 Tarea final

Para la consecución de esta tarea final, he planteado una serie de tareas previas, dividiendo la propuesta completa en tres grupos principales: pre-tarea, ciclo de tareas y tarea final.

A lo largo de las seis sesiones, he desarrollado tareas de introducción y de refuerzo. La primera sesión consiste en una pequeña introducción de lo que se va a trabajar en las siguientes sesiones. En ella se comienza con una actividad introductoria para la presentación de los contenidos con lo que se va a trabajar. Se utilizan Flashcards con dibujos y la palabra escrita en letra mayúscula, que permite tanto adquirir el vocabulario de manera visual como ir familiarizándose con la grafía del mismo. Seguida de esta, se plantea otra actividad introductoria a la tarea final en la que los alumnos deben crear unos personajes, coloreándolos de diferentes colores, que más tarde irán ligados a las

emociones que representa cada uno de ellos y, por último, dos actividades en las que se utiliza *Total Physical Response*. La primera de ellas es *Simon says*, en la que deben realizar las acciones que la profesora diga en cada momento y, la segunda actividad de TPR consiste en teatralizar por grupos las emociones. Para hacer que los alumnos pierdan la vergüenza y les sea más sencillo trabajar, se pondrán unas máscaras. Considero que para un curso bajo como es 1º de Educación Primaria, es necesario trabajar con el cuerpo utilizando lenguaje no verbal y dejando libertad para la expresión.

La segunda sesión consta igualmente de cuatro actividades, todas ellas de refuerzo. Se sigue trabajando con el vocabulario correspondiente sin añadir ningún contenido nuevo. Los medios audiovisuales como pueden ser vídeos o canciones también son importantes para la adquisición de una lengua y, por ello, se considera que reproducir la canción *This Is A Happy Face – Super simple song* es interesante para practicar la escucha activa. La primera actividad va directamente ligada con la última de la sesión anterior. Ahora, deben teatralizar lo mismo que hicieron por grupos pequeños en todo el aula, presentando las emociones a los compañeros y volviendo a repasar el vocabulario. A continuación se realiza una actividad utilizando medios audiovisuales, desarrollando la canción comentada previamente. En ella los alumnos repetirán las palabras que aparecen a lo largo del vídeo para volver a revisar el vocabulario. La tercera actividad se centra en el planteamiento de una sopa de letras para relacionar las palabras con su escritura. Por último, *Which is missing* vuelve a trabajar las Flashcards de manera más lúdica.

La tercera sesión está dividida en cuatro actividades. La primera actividad vuelve a estar relacionada con las Flashcards, y se trabaja al igual que en la primera sesión, los alumnos deben decir qué emoción corresponde a cada dibujo. En la segunda actividad se trabaja la motricidad fina y está ligada con el área de Educación Artística. Deben crear un dibujo a partir de la unión de puntos y dibujar otro dibujo individualmente pero en un grupo. Con esto, se pretende que trabajen en grupo, aprendiendo a respetar los turnos de cada compañero y a establecer reglas entre ellos para ver qué orden siguen para dibujar en la cartulina. Se finaliza la sesión con dos actividades vinculadas entre sí, ya que para poder realizar la última actividad deben realizar la tercera correctamente. Las dos actividades se realizan en lugares del centro diferentes al aula habitual, siendo estos el pasillo y las escaleras y el aula de psicomotricidad. En la tercera actividad se

debe seguir un mapa y buscar unos puntos escondidos previamente en el pasillo y las escaleras. Cada color tiene un código diferente que corresponde a un grupo distinto. Por tanto, deben estar atentos para encontrar el código y color que le corresponde a cada uno. Se trabaja por grupos, por lo que la colaboración y el respeto priman en estas actividades para un correcto desarrollo de las mismas. La última actividad, el juego del Twister, requiere los puntos que han ido encontrando a lo largo de la anterior actividad. Cada código y color representan una emoción diferente, por lo que se debe representar dicha emoción para poder ubicar la parte del cuerpo correspondiente en el tablero del juego.

La cuarta sesión se compone de cuatro actividades. La primera actividad consiste en el juego de Pasapalabra, utilizando el vocabulario con el que se ha trabajado durante las tres sesiones anteriores. Seguida de esta, se plantea el juego de la Patata caliente, en el que se busca introducir un factor sorpresa como es un globo, lo que motivará a los estudiantes al repaso del vocabulario a través de una metodología más dinámica. Para la tercera actividad se hace uso de las dos pizarras digitales que hay en las dos líneas del curso. Se divide al grupo completo en dos subgrupos y el objetivo es relacionar, utilizando diferentes colores varias imágenes. Esta actividad sirve como una introducción para la siguiente actividad. Por último, se cierra la sesión con una actividad de *Wrap up*, ya que solamente se relaciona la actividad anterior con esta y se introduce lo que va a ser la siguiente sesión.

En la quinta sesión, conformada por cuatro actividades, ya se introduce un cuento de elaboración propia, y se trata de la última actividad del ciclo de tareas antes de realizar la tarea final. Se cuenta la historia dos veces, una como primera toma de contacto y otra en la que se añade participación del alumnado. En la segunda actividad, el alumnado debe mostrar de manera física que ha adquirido correctamente el vocabulario y sabe qué emoción es cada una de ellas, por lo que se pide que cada vez que aparece una emoción en la historia enseñe una cara diferente que se les ha proporcionado previamente. La tercera actividad de esta sesión consiste en ordenar la historia utilizando dibujos, sin incluir nada de texto, ya que este será un antecedente a su tarea final. Para finalizar la sesión, ya se les introduce la primera actividad de la tarea final. En ella deben crear el ambiente de la historia, junto a los personajes que habían creado en la primera sesión y comenzar a teatralizar con ellos.

Para finalizar la propuesta, la sexta sesión consta de una actividad dividida en cuatro partes diferentes, por lo que están planteadas en conjunto. Se trabaja con los mismos grupos de la sesión anterior y se parte de conocimientos y conceptos trabajados en el área de Lengua Castellana, además de relacionar directamente la sesión con el área de Educación Artística. Se debe realizar un cuento mudo con los escenarios y personajes creados previamente, en el que aparezcan dibujos, sonidos si lo requieren en algún momento concreto y teatro. Este cuento mudo es elaboración del alumnado y tienen libertad para su creación.

4.3 Propuesta de mejora

A pesar de la implementación de esta propuesta didáctica, he diseñado una propuesta de mejora con respecto a varias actividades.

En la segunda sesión, la tercera actividad consta de una sopa de letras. En la propuesta de mejora, se cambia la actividad por un furor. Se trata de una actividad grupal en la, por turnos, se deben decir palabras sobre el tema trabajado. El grupo que repita una palabra perderá un punto de los diez con los que se comienza el juego. En esta actividad se trabaja la memoria y el trabajo en grupo, por lo que entre todos deberán de ser capaces de realizar correctamente el juego.

En la cuarta sesión, el juego de la patata caliente se cambia al juego tradicional de la rayuela con la peculiaridad de que, en lugar de números, hay dibujos sobre las emociones por lo que el alumno cuando caiga en cada dibujo deberá teatralizar la emoción correspondiente.

En la sexta sesión en la propuesta de mejora, la tarea final se enfoca en la creación de un cuento relacionado con el tema que se ha trabajado durante las cinco sesiones anteriores. Los alumnos deben plantear diferentes situaciones personales en las que puedan identificar cada una de las emociones sobre las que se trabajado en las sesiones previas. Cuando todas estas situaciones estén planteadas, se creará un cuento en conjunto con toda la clase. De esta manera se comprueba si se han afianzado los contenidos trabajados.

5. CONCLUSIONES

5.1 Respuesta del alumnado ante la intervención, papel del profesor, papel del alumno...

Cuando se comenzó a planificar la intervención para 1º de Primaria, el planteamiento inicial era realizar actividades en las que los alumnos pudieran responder y obtener de esta manera un feedback sin necesidad de emplear el lenguaje verbal, es decir, a través de movimientos del cuerpo o con la realización de otro tipo de actividad. Sin embargo, ellos mismos intentaban mantener una comunicación verbal y responder a las preguntas hablando, mezclando la lengua extranjera con la lengua materna, por lo que se pudo modificar las actividades siguientes para poder dar lugar a un intercambio comunicativo verbal. Esto ayudó a establecer otro tipo de vínculo al realizar las intervenciones aportándoles mucha más participación. Por otro lado, una alumna en particular no pudo seguir el ritmo de las sesiones debido a un retraso madurativo, lo que hacía que, tanto en lengua extranjera como en el resto de las asignaturas, se crease una gran brecha entre esta y el resto del grupo. Otro caso concreto fue un alumno de posibles altas capacidades. Para comprobar si esto era así, se realizaron previamente una serie de tareas y, en caso de considerar que necesitaba algún tipo de adaptación especial, poderla llevar a cabo en el resto de las sesiones. Para ello, participó en un taller para realizar el material para el cuentacuentos de la última tarea, así como la creación de tarjetas con vocabulario con el que se iba a trabajar posteriormente. Al realizar estas actividades, se apreció que el ritmo de trabajo era el mismo que cualquier otro alumno, por lo que finalmente no se realizó ningún tipo de adaptación.

El papel del alumno fue un papel activo. La enseñanza basada en el Nuevo Contexto de Aprendizaje (NCA) es lo que pretende y ello fue tenido en cuenta en todo momento durante el diseño de la propuesta y la posterior intervención en el aula. El alumno no era un simple receptor pasivo de conocimiento, sino que estaba involucrado de manera proactiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mostrando motivación y compromiso con las tareas a realizar. Se ha pretendido, que ya en estas edades tempranas, el alumno vaya asumiendo esa responsabilidad en el aprendizaje, ya que eran tareas sencillas que podían realizar con facilidad, convirtiéndose en protagonistas de su propio aprendizaje de una manera casi lúdica. De esta manera, han fomentado actividades grupales para que puedan participar activamente en el aula, cooperando con su grupo de trabajo,

compartiendo ideas y contribuyendo en el aprendizaje colectivo. Para el trabajo en grupos, se realizan grupos acorde a la actividad, ya que hay alumnos que destacaban en unos aspectos y podían motivar y contribuir con el aprendizaje de los otros miembros del grupo. Dándoles este papel y desempeñando este rol, se promueve un aprendizaje mucho más significativo y se desarrollan habilidades y capacidades de trabajo autónomo.

Por otro lado, el docente ha mantenido en todo momento la figura de guía para el grupo, intentando facilitar el aprendizaje, proporcionando los recursos y estrategias necesarias para la investigación y la construcción del conocimiento por parte del alumnado. Todo ello sin descuidar una motivación y apoyo constante al grupo, siempre realizando un refuerzo positivo para que se pueda seguir construyendo conocimiento.

5.2 Conclusión trabajo fin de grado

En cuanto a consideraciones finales del trabajo y la investigación realizada sobre la literatura en el aula de lengua extranjera, cabe destacar la importancia que tiene la literatura en cuanto a la adquisición de una lengua. Varios autores apuntan esta importancia y la evidencian mediante estudios e investigaciones a lo largo de los años, modificando enfoques, metodologías...

Quedan plasmados en este trabajo numerosos enfoques con los que trabajar la literatura, de manera que es posible una adaptación y adecuación dependiendo del curso y del objetivo con el que se plantee una propuesta. He podido ampliar mis conocimientos conforme he ido avanzando en la búsqueda de información, adentrándome más si cabe en las metodologías, enfoques de la enseñanza e importancia sobre la literatura, así como el impacto que esta tiene en el desarrollo del niño.

BIBLIOGRAFÍA

Escalante, DT y Caldera, RV (2008). LITERATURA PARA NIÑOS: UNA FORMA NATURAL DE APRENDER A LEER. *Educere*, 12 (43), 669-678.

Lukens, R.J. (1999). *A critical handbook of children's literature*. Glenview, IL y Boston, MA: Scott, Foresman/Little y Brown

Rodríguez, L. (1991). *Procesos retóricos y literarios en cuentos escritos por niños*. Caracas: La Casa de Bello

Vannini, M. (1995). *Literatura infantil*. Caracas: Universidad Nacional Abierta

Puerta, M., Gutiérrez, M. y Ball, M. (2006). *Presencia de la literatura*. Caracas: El Nacional

Vygotski, L. S., Kozulin, A., Abadía, P. T. (1995). *Pensamiento y lenguaje*, 97-115. Barcelona: Paidós.

Chukovsky, K. (1963). *From two to five*. Norton, Berkely: University Press

Cazden, C. (1972). *Children language and education*. New York: Holt

M. Daphne Lutzer: «Children's Literatura in the College Classroom., en *College English*. Vol. 43, n.0 7, p. 717. Nov.-81.

Pulimeno, M.; Piscitelli, P. & Colazzo, S. (2019). Children's literature to promote students' global development and wellbeing. Pulimeno et al, *Health Promotion Perspectives*, 2020,10(1), 13-23.

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7036210/>

Turan, F. & Ulutas, I. (2016). Using Storybooks as a Character Education Tools. *Journal of Education and Practice*. ISSN 2222-1735 (Paper) ISSN 2222-288X (Online)Vol.7, No.15, 2016. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1103139.pdf>

Ellis, G., Brewster, J. (1991). *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. New York: Penguin Books.

Robin, Bernard. 2016. "The power of digital storytelling to support teaching and learning". *Digital Education Review* 0 (30): 17-29.

Breen, M. (1987). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de enseñanza de lenguas. *Signos*, 19, 42-49. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=680

Candlin, C. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7 (8), 33-53. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126204.pdf>

Nunan, D. (1989) *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.

Martí, J. (2017) El español como lengua extranjera. *Sapientia*, 126. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia126>

Krashen. (1987). *Krashen. En P. a. acquisition*. Englewood Cliffs.

Asher, J. (1977). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guide book*. California: Sky Oaks Productions. Recuperado de <https://bit.ly/3glVi6P>

Lenneberg E. H. 1967. *Biological foundations of language*. New York: Wiley.

Berko G., Bernstein N. 1999. *Psicolingüística*. España: Mcgraw Hill.

Piaget J. 1976. *La construcción de lo real en el niño*. México: Editorial Morata.

Goodman K. 1989. *Lenguaje integral*. Mérida: Editorial Venezolana.

Brown H. D. 1994. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall

De Olmos S. A. 1996. *Una experiencia de enseñanza precoz de lenguas extranjeras en la escuela pública*. Manuscrito no publicado. España

Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman. ——. & T. Terrell 1983. *The Natural Approach*. Oxford: Pergamon

Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching (Illustrated ed.)*. Cambridge University Press.

Prabhu, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press

Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language Teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Peña, M. and Onatra, A. (2009). Promoting oral production through the task-based learning approach: a study in a public high school in Colombia. *Profile issues in teacher profesional development*, 11(2), 11-26

Góngora, & Velasco. (2017). The development of oral communication skills in Foreign Languages in the training of language teachers in Cuba. *Varona*, 1 - 7. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360657468014>

Long, M. (1985): A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. *Modelling and assessing second language acquisition*. K. Hyltenstam & M. Pieneman (ed.) Avon: Multilingual Matters.

Long, M & Crookes, C. (1989): Units of analysis in syllabus design. *Unpublished manuscript*. Honolulu, University of Hawaii at Manoa.

Nunan, D. (1985): *Language Teaching Course Desing: Trends and Issues*. Adelaide: National Curriculum Research Centre.

Long, M. (1989): Task, group and task-group interaction. Plenary address to the RECL Regional Seminar: Language teaching methodology for the nineties. Singapore, April 1989.

Educativo, É. (2021, diciembre 9). Nuevo Contexto de Aprendizaje de La Salle: una revolución sin libros, ni horarios y nuevos espacios educativos. *Éxito Educativo*. <https://exitoeducativo.net/nuevo-contexto-de-aprendizaje-de-la-salle-un-sistema-revolucionario-para-aprender-mas-y-mejor/> Recuperado el 2 de junio de 2023, 12:40 a.m.

Gil Olivera, N. A. (2019). El enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras: reflexiones de su origen y relación con otros enfoques. *Revista Boletín Redipe*, 8(9), 170–181.

Contreras Salas, Olga Lucía (2012), “Stephen Krashen: sus aportes a la educación bilingüe”. en *Rastros Rostros*, vol. 14, núm. 27, pp. 123-124.

Iruri Quispillo, S., & Villafuerte Álvarez, C. A. (2022). Importancia de la narración de cuentos en la educación. *Comuni@cción*, 13(3), 233–244. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.3.720>

Freire-Benítez, María Belén. (2022) Enfoque basado en tareas para promover las habilidades orales en la enseñanza en línea de inglés como lengua extranjera. *Polo del Conocimiento*, 7, No 3, 479-494. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8399884>

¿Qué es el input comprensible y por qué es importante para el aprendizaje de idiomas? (s. f.). <https://www.leonardoenglish.com/blog-es/input-comprensible> Recuperado 15 de junio 2023, 12:44 a.m.

Bernal Numpaque, N.R., García Rojas M.A. (2010). TPR-Storytelling. A key to speak fluently in English. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, No 15, 151-162. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7842211>

Alcedo, Y., & Chacón, C. (2011). El Enfoque Lúdico como Estrategia Metodológica para Promover el Aprendizaje del Inglés en Niños de Educación Primaria. *SABLE. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 23 (1), 69-76.

Mateo Martínez, J., Rodas Gisbert, I. (1986) La literatura infantil en el aula de inglés. *Anales de la Universidad de Alicante. Escuela de Magisterio*. No 3, 135-152. http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/98809/1/Anales-Esc-Magisterio_03_10.pdf

López Téllez, G. (1996) La narración de cuentos y la adquisición de la lengua inglesa en la enseñanza primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. No 25, 159-166 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117900.pdf>

Roca, J., Valcárcel, M., Verdú, M. (1990) Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos. El enfoque por tareas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. No 8, 25-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117709>