

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID
Facultad de Educación y Trabajo Social



Universidad de Valladolid

LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA A
TRAVÉS DEL VERSO Y ROALD DAHL

TRABAJO DE FIN DE GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Mención Lengua Extranjera Inglesa

AUTORA: Irene García Blanco

TUTOR: Thomas Michael Hardy Reguero

Junio 2023, Valladolid

RESUMEN

Es innegable que es esencial trabajar la lectura en el aula para el desarrollo integral de los alumnos. No obstante, la lectura suele quedar renegada en un segundo plano en la escuela por falta de tiempo o recursos y se trabaja de una forma que resulta tediosa para el alumnado.

Este trabajo de fin de grado tiene como objetivo, explicar por qué hay que actualizar la forma de trabajar la lectura en clase y, proporcionar una propuesta práctica con un material enfocado al desarrollo de la lectura en la lengua extranjera inglesa.

Esta propuesta didáctica está enfocada para quinto de Educación Primaria cuyo hilo conductor será una obra de literatura infantil escrita por Roald Dahl conocida como “Revolting Rhymes”.

PALABRAS CLAVE

Desarrollo integral, actualizar, desarrollo de la lectura, lengua extranjera inglesa, Educación Primaria y Literatura infantil.

ABSTRACT

It is undeniable that reading essential to work on reading in the classroom for the integral development of students. However, reading is often neglected in the background at school due to the lack of time or resources and it is worked in a tedious way for students.

This final degree project aims, to explain why it is necessary to update the way of working on reading comprehension of these books and, to provide a proposal for improvement of a material focused on the development of reading in the English foreign language.

This didactic proposal is focused for the fifth grade of Primary Education whose common thread will be a children’s literature work written by Roald Dahl story known as “Revolting Rhymes”.

KEY WORDS

Integral development, update, reading development, English foreign language, Primary Education and children’s literature.

ÍNDICE

1 INTRODUCCIÓN	4
2 OBJETIVOS	5
3 JUSTIFICACIÓN	6
4 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	7
4.1. LA IMPORTANCIA DE LA LITERATURA INFANTIL EN PRIMARIA.....	7
4.2. CÓMO TRABAJAR LA LECTURA EN INGLÉS	9
4.3. TRABAJAR LA POESÍA	12
4.4. CÓMO MOTIVAR A LA LECTURA A LOS ALUMNOS	15
4.5. ¿ES NECESARIO LEER SENTADO?.....	18
5 DISEÑO DE LA PROPUESTA PRÁCTICA	19
5.1. CONTEXTUALIZACIÓN	19
5.2. OBJETIVOS	20
5.3. COMPETENCIAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN	21
5.4. CONTENIDOS.....	25
5.5. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	26
5.6. TEMAS TRANSVERSALES.....	26
5.7. TEMPORALIZACIÓN	27
5.8. METODOLOGÍA	27
5.9 SESIONES	28
5.10. EVALUACIÓN.....	37
BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS	40
LIBROS	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
ANEXO I	43
ANEXO II	48
ANEXO III	56

1 INTRODUCCIÓN

Según los datos que nos proporciona el EF English Proficiency Index del 2022¹, en España ocupamos el puesto 33, encontrándonos dentro del grupo de países con un dominio moderado del inglés. La cuestión no es que a los españoles se nos de peor aprender inglés que al resto de países, sino que aún hoy en día perduran en nuestras aulas metodologías desactualizadas que causan que los alumnos sientan rechazo de esta lengua.

El núcleo del problema se centra en la importancia que se le da a la memorización de las estructuras gramaticales y vocabulario. Esto conlleva a que los estudiantes experimenten estrés por no sentirse lo suficientemente capacitados para expresarse y, por lo tanto, no llegan a afianzar nunca los conocimientos aprendidos. Por lo tanto, los maestros debemos buscar otras formas de enseñar el inglés. Tener en cuenta esto es esencial ya que, como dice Olga Mur (1998, p.5), vivimos en una sociedad que requiere una escuela abierta a cambios y al resto de países, y es una necesidad primordial que los alumnos posean una competencia comunicativa en una lengua extranjera, preparándose para vivir en un mundo multicultural y plurilingüe.

Nuestros alumnos de primaria tienen la necesidad de aprender inglés, ya que esta lengua va a ser esencial para cualquier tipo de trabajo que estos quieran desempeñar en un futuro. Y la mejor forma de conseguirlo es enfocado el inglés de forma más dinámica y atractiva. La literatura infantil va a ser esencial para que el alumnado adquiera el inglés. Es esencial que en el colegio trabajemos con literatura infantil ya que es un medio que le permite al niño desarrollar su imaginación y expresar sus emociones y sentimientos de forma significativa. Ya que, cuanto más vocabulario tenga un niño, mejor va a saber expresar sus sentimientos.

Escuchar historias debería formar parte de la infancia de todos los niños, puesto que está de sobra demostrado que los cuentos tienen un papel vital en el desarrollo general del niño, y sin duda en su desarrollo del lenguaje (Scott & Ytreberg, 2000, p.28).

¹ (EF EPI 2022 – EF English Proficiency Index, 2022)

2 OBJETIVOS

Una de las claves para trabajar la lectura en el aula es buscar que el alumno logre sentir placer por la lectura. Es por esto por lo que el objetivo principal será crear unas actividades que estén enfocadas a trabajar la lectura de forma lúdica y dinámica. Para ello, en la justificación teórica de este TFG, se recopilará los componentes necesarios para una buena utilización de la literatura infantil en el aula, más concretamente como parte del aprendizaje de una segunda lengua, en este caso, la lengua inglesa.

También, en la justificación teórica se hará una explicación fundamentada en artículos científicos, de por qué las actividades que encontramos de adaptaciones de cuentos infantiles o de literatura infantil, no son suficientemente motivadoras para conseguir que los alumnos adquieran un gusto por la lectura en inglés y, por tanto, debemos evitarlas y cambiarlas por otro tipo de actividades donde el alumno desarrolle su faceta más creativa.

Otro de los objetivos principales de este TFG será buscar los aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de diseñar actividades enfocadas al desarrollo de la lectura. Explicar qué sí es válido y funciona para que los alumnos no solo aprendan a leer, sino que también desarrollen el gusto por la lectura. También hablar de la importancia de la socialización a través de la lectura y cómo conseguir que los alumnos socialicen leyendo en clase.

Finalmente, en la propuesta práctica de este TFG, se plantearán actividades para aplicarlas en el aula. Estas, acompañarán la lectura del libro “Revolting Rhymes”, y su finalidad principal será crear una situación de aprendizaje donde el alumnado desarrolle tanto el gusto por la lectura y como competencia lingüística.

3 JUSTIFICACIÓN

Es innegable que la lectura es fundamental para la educación de los alumnos de primaria. La lectura no solo ayuda a obtener un buen rendimiento escolar, sino también a desarrollar una mejor inteligencia emocional (Di Maio 2017). La lectura potencia una buena comprensión lectora, adquisición de vocabulario, desarrollo de la expresión oral y escrita y mejora la ortografía, todo ello contribuyendo a que el alumnado asimile la competencia lingüística.

Así lo demostró la psicóloga Juliana Marcela Martín Di Maio en su estudio “La Inteligencia Emocional a través de la lectura mediada: análisis exploratorio en alumnado de Primaria”.

“Concretamente, los lectores tienen mayor capacidad para el entendimiento y la expresión comunicativa de los sentimientos y necesidades propias que los no lectores. A su vez, muestran más habilidades para el manejo del estrés y un estado de ánimo general más alegre y positivo”.

La competencia literaria es esencial para funcionar adecuadamente en la sociedad de hoy en día. En este sentido, es crucial fomentar en los estudiantes formas de alta calidad de motivación lectora a los estudiantes y, por lo tanto, estimularlos a leer con más frecuencia (De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste y Rossel, 2012; Wigfield y Guthrie 1997) y dominar importantes habilidades de lectura (De Naeghel et al. 2012; Becker McElvany y Kortenbruck, 2010; Wang y Guthrie 2004).

Desafortunadamente, la investigación nos indica que la motivación intrínseca por la lectura disminuye a medida que los niños van a la escuela (Guthrie y Wigfield, 2000). Por lo tanto, es importante que los maestros investiguen y recopilen estrategias que permitan que fomenten en los estudiantes el amor por la lectura y enfocarlas sobretudo a que este amor por la lectura no desaparezca a lo largo de las etapas educativas de los niños.

4 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. LA IMPORTANCIA DE LA LITERATURA INFANTIL EN PRIMARIA

La literatura se hizo con el objetivo de tratar cuestiones desconocidas del mundo. Los niños y niñas que han accedido a estas historias, las han acabado teniendo como punto de apoyo para encontrar sentido a la vida. Ya en los primeros años de vida de un niño los adultos le van enseñado formas poéticas y de ficción a través de canciones populares, narraciones de cuentos tradicionales, libros infantiles y medios audiovisuales.

Toda esta exposición a la literatura permite al niño formarse una idea de lo que es un texto escrito, conocer aquellos signos característicos de cada género narrativo (convenciones literarias) y relacionar su vida con las vidas de los personajes sintiéndose identificado en ciertos aspectos con los personajes. La recepción de literatura desde la primera infancia es la actividad más beneficiosa para conseguir el éxito de los niños en su acceso a la comunicación oral y escrita, y un instrumento privilegiado para ayudarles a construir su identidad y la del entorno que les rodea (Morón M. C., 2010).

Una de las mejores formas de que los niños se empapen de esa literatura es, sin lugar a duda, a través de la literatura infantil. La literatura infantil, según Bortolussi (1985, p. 16) es la obra estética destinada a un público infantil. Es decir, que para considerar a una obra como obra de literatura infantil esta debe ser escrita para un destinatario infantil.

Hoy en día no imaginamos ninguna biblioteca ni ninguna librería sin su sección de libros infantiles y juveniles. No obstante, la historia de la literatura infantil-juvenil es muy reciente. El primer libro de literatura infantil lo escribe en 1865 el escritor británico Lewis Carroll y lo titula “Alicia en el país de las maravillas”. Esa fue la primera vez que se escribe por y para los niños y toda la literatura, tanto oral como escrita.

Esto no quiere decir, ni mucho menos, que los niños hasta ese entonces no leyeran ningún libro, ni que mucha de la literatura anterior sí la consideremos hoy en día (en su forma adaptada) libros para un público infantil. Desde el inicio del ser humano, los niños siempre han sido receptores de todo tipo de historias y literatura. Si nos remontamos a varios siglos atrás, muchas de esas historias ni siquiera estaban adaptadas para ellos. Lo

que ocurrió a lo largo del tiempo fue que estos niños fueron escogiendo y prefiriendo ciertas obras sobre otras, y toda esa literatura que al final se fue adaptando al público infantil o juvenil es considerada como literatura ganada.

Según Cienfuegos G., la literatura infantil tiene tres funciones principales para conseguir que los niños tengan ese acceso a la comunicación oral y escrita: la formación del intertexto lector, el aprendizaje de las formas narrativas, poéticas y dramáticas e icónicas y la socialización. Para la propuesta práctica de este TFG, las actividades cumplirán con al menos una de estas tres funciones principales de la literatura infantil.

Las dos últimas funciones principales (el aprendizaje de las formas narrativas, poéticas y dramáticas y la socialización) son bastante claras, pero la función de la formación del intertexto lector puede llegar a resultar algo abstracto. Formar el intertexto lector es esencial a la hora de desarrollar la competencia literaria.

Tener un amplio intertexto lector conlleva, por un lado, alimentar lo que se conoce como conexiones comprensivo- interpretativas, es decir, los sustratos del imaginario común (es decir, los arquetipos, símbolos, tópicos, fórmulas, lugares comunes...) que aportan sentido a los textos.

Por otro lado, conlleva tener conexiones discursivo-textuales (saberes lingüísticos, discursivos y textuales, géneros, estructuras y conocimiento de las unidades menores) o, en otras palabras, todos los saberes que nos aporta la literatura para descodificar, comprender y producir o expresarnos lingüísticamente.

Además, el desarrollo del intertexto lector supone el estímulo de los llamados saberes estratégicos: la activación de la diversidad de lógicas (lo real, lo verosímil, lo fantástico, lo ficticio...) y otros mecanismos más complejos de diálogo entre el lector y el texto.

Continuando con la importancia de la literatura infantil, de acuerdo con Mendoza (2004), estas son las habilidades que se adquieren cuando se forma el intertexto lector:

1. La comprensión amplia de los textos al reconocer las conexiones con otros textos (hipotextos e hipertextos).
2. La capacidad de apreciar los diferentes niveles de lectura del texto y su complejidad.

3. Disfrutar mediante el reconocimiento de intertextos concretos, ya sean literarios, plásticos, musicales, etc.
4. Comprensión de las referencias culturales. Interés en descifrarlas.
5. Reconocimiento de las convenciones de cada género literario.
6. Desarrollo del sistema de expectativas del lector.
7. Asimilación del “juego literario”. Descubrimiento de la intención del autor en su ficción.
8. Contextualización de la obra.

Todas estas habilidades de Mendoza estarán recogidas en las sesiones de la puesta en práctica de este TFG.

Además de todos estos elementos que la literatura infantil aporta a los niños, hay que admitir que a través de la literatura no solo adquirimos la competencia comunicativa, sino que también se nos abre un mar de saberes. Y es que no importa qué clásico de la literatura escojas, todos contienen conocimientos de otras ramas del saber.

“La literatura asume muchos saberes. En una novela como Robison Crusoe hay un saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botánico, antropológico (Robinson pasa de la naturaleza a la cultura). Si, por no sé qué exceso de socialismo o barbarie, todas nuestras disciplinas debieran ser expulsadas de la enseñanza, excepto una, sería la disciplina literaria la que debería ser salvada, porque todas las ciencias están presentes en el monumento literario” (Barthes, 1978:18)

4.2. CÓMO TRABAJAR LA LECTURA EN INGLÉS

Estrategias del aprendizaje de una lengua directas e indirectas

Es evidente que para aprender un segundo idioma debemos desarrollar mucho más que la competencia gramatical. Desafortunadamente, no ha sido hasta hace pocas décadas que la educación ha empezado a enfocarse en otros aspectos más allá de la gramática. Y es que la comunicación es verdaderamente efectiva cuando el estudiante que ve envuelto en los aspectos culturales y sociales del uso de la lengua.

La competencia comunicativa puede parecernos un concepto robusto y desafiante tanto para los profesores, los investigadores y los desarrolladores de programas o

aplicaciones educativas. Oxford R. (1990:7) nos dice que podríamos definir la competencia comunicativa como un intercambio mutuo entre dos o más individuos que favorece la cooperación y establece comunalidad. Estas dos últimas cuestiones son importantísimas ya que la comunicación, se considera dinámica, no estática, y depende de la negociación del significado entre dos o más personas que comparten algún conocimiento de el lenguaje que usan.

Oxford R. (1990:16) hace una distinción entre dos tipos de estrategias del aprendizaje: las directas y las indirectas. Él entiende las estrategias directas aquellas que requieren de su procesamiento mental y se emplean para desarrollar las cuatro habilidades (expresión oral, comprensión oral, expresión escrita y comprensión escrita). Dentro de este tipo, Oxford R. incluye a las estrategias directas de memoria, cognitivas y compensatorias.

Estrategias de memoria:

- Creación de vínculos mentales
- Aplicar imágenes y sonidos
- Hacer repasos
- Emplear acción

Estrategias cognitivas

- Practicar
- Recibir y mandar mensajes
- Analizar y razonar
- Crear la estructura de un “input” y un “output”

Estrategias compensatorias

- Adivinar inteligentemente
- Superar las limitaciones al hablar y al escribir.

Por otro lado, las estrategias indirectas, van a ser aquellas que no involucran directamente a la lengua que se estudia, pero son útiles para apoyar y controlar el aprendizaje de la lengua. Estas estrategias indirectas son las metacognitivas, las afectivas y las sociales.

Estrategias metacognitivas:

- Centrar tu aprendizaje
- Organizar y planificar el aprendizaje
- Evaluar el aprendizaje

Estrategias afectivas

- Reducir la ansiedad
- Animarse a uno mismo
- Entender las emociones propias

Estrategias sociales

- Hacer preguntas
- Cooperar con los demás
- Empatizar con los demás

Normalmente, a la hora de trabajar la lectura, hay una clara tendencia a enfocarnos en las estrategias directas. Si observamos cualquier libro de lectura en inglés para estudiantes nos encontraremos que al final de ese libro hay una serie de actividades con las que se trabaja únicamente las estrategias directas. Este es un ejemplo claro de actividad con estrategia directa²:

Esta imagen está sacada de un libro de primaria de la colección de “earlyreaders”. Este es un claro ejemplo de ejercicio en el que se trabaja con estrategias cognitivas. Es un ejercicio cuyo objetivo es practicar la gramática reconociendo y usando fórmulas y patrones.

MAKE SENTENCES

2 Use the words to make sentences.

1 day. / It's / lovely / a

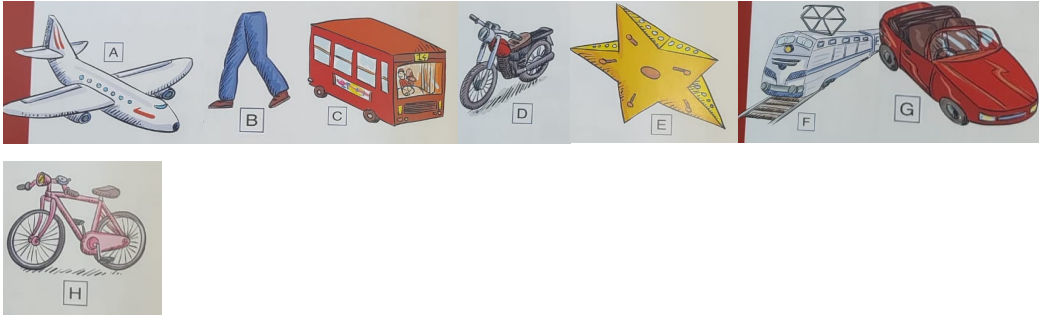
.....

² Para ver la imagen completa del ejercicio ir a Anexo III

En este otro ejercicio³, observamos otro claro ejemplo de estrategia directa, en este caso concreto se trata de un ejercicio con una estrategia de memoria. Lo que se hace en este ejercicio es aplicar imágenes y sonidos a la vez con el objetivo principal de que el estudiante logre memorizar el vocabulario.

HOW DO THEY TRAVEL?

3 Listen to the words and match them to the pictures.



Train / Sports car / Bus / Aeroplane / On foot / Motorbike / Space-Mobile / Bicycle

Es verdad que todas estas estrategias directas se diseñan para que el alumno aprenda un idioma. No obstante, para que un estudiante adquiriera realmente una segunda lengua va a necesitar utilizar estrategias indirectas. Lo más recomendable es que se combinen ambas estrategias y que los maestros proporcionemos actividades de los dos tipos de estrategias. La propuesta práctica del TFG estará enfocada al uso de estrategias indirectas.

4.3. TRABAJAR LA POESÍA

¿Por qué hacer poesía en el aula?

Hoy en día, nos encontramos en una sociedad completamente dirigida por el consumismo y la competitividad. Esta forma contemporánea de ver el mundo provoca un

³ Ver imagen del ejercicio en anexo III

desprestigio a todos aquellos saberes (normalmente de la rama de humanidades) que no están intrínsecamente relacionados con la producción y el beneficio económico.

La poesía es uno de esos saberes que están desprestigiados socialmente debido a esta atmósfera que solo pone en valor la producción y el consumo. Esta es la razón por la que es de gran importancia, que en los ambientes educativos demos a la poesía el lugar que se merece en las aulas.

La poesía es esencial para el desarrollo de la personalidad del alumnado. Según (Gómez-Villalba E., 1993):

“Por lo caótico de nuestra sociedad, que continuamente nos agrede, debemos aspirar a formar individuos con una personalidad decidida, que posean sus propios mecanismos de defensa, por medio de los cuales sean capaces de romper esquemas y convenciones previamente fijadas, de superar estereotipos, de vencer la mediocridad y vacío de ideales y, en definitiva, ser capaces de afrontar la vida con una visión crítica de la realidad. Todo esto no se consigue más que con un constante ejercicio interior para el que la poesía es un medio indiscutible y valiosísimo”.

Esta forma de romper esquemas y convenciones previamente fijadas trabajando la poesía de la que nos habla Gómez-Villalba E. se puede ver muy claramente en el material de Roald Dahl. La razón por la que “*Revolting Rhymes*” es un muy buen ejemplo de ello, es porque en estos cuentos en verso Roald Dahl, a través de la comedia, también hace una crítica a la sociedad.

¿Cómo enseñar poesía?

El objetivo que se persigue en Primaria es que, a la vez que desarrollamos la sensibilidad estética del alumno, este se familiarice con los textos literarios y tenga actitud positiva hacia estos textos. Por tanto, la poesía tiene que trabajarse en el aula de forma lúdica y placentera.

Según Gómez-Villalba E. la mejor forma de introducir la poesía en la escuela es a través del folklore ya que permite que los estudiantes trabajen la poesía de forma placentera y sencilla. Gómez-Villalba E. nos da numerosos motivos para trabajar la poesía de tradición oral en primaria, estas son las principales:

- Las canciones, los trabalenguas, las adivinanzas o retahílas y todas aquellas poesías folclóricas son muy pegadizas y fácilmente memorizables por su brevedad, ritmo y rima.
- El vocabulario es muy sencillo, que fácilmente pueden comprender los niños.
- Están relacionadas con el juego y las diferentes acciones de un niño.

En esta propuesta práctica hay varias actividades enfocadas a desarrollar el gusto por la poesía. En estas actividades se tiene en cuenta lo que la autora Gómez-Villalba E. recomienda hacer a la hora de enseñar la poesía con el folclore. En este caso se va a utilizar un tipo de poesía tradicional irlandesa llamada “Limerick”.

La elección de los Limericks sobre otras formas de poesía folclóricas viene dada porque estos reúnen varias características concretas de la poesía tradicional para trabajar en primaria. La primera es que los Limericks son poemas que tienen una estructura muy sencilla (comúnmente tienen una estructura AABBA). A parte del patrón de ritmo tienen también un patrón de rima lo cual facilita su memorización. También, hay muchos Limericks escritos para un público infantil con vocabulario más sencillo y con temáticas relacionadas con el entorno de los niños

¿Por qué usar el diccionario a la hora de enseñar poesía?

En la propuesta práctica de este TFG varias actividades requieren del uso de un diccionario. En este apartado se explica la importancia de los diccionarios en el aula y por qué se deben usar. Según Francisco Martínez Pulido (2012), en el aprendizaje de cualquier lengua, el uso del diccionario aporta muchas ventajas a sus usuarios. Algunas de estas ventajas son las siguientes:

- Permiten una ampliación en el vocabulario de los alumnos
- Consiguen una mejora de la ortografía
- Alcanzan una precisión en el uso del léxico y descubren los diferentes matices que los vocablos tienen.
- Conocen el valor expresivo de la lengua
- Logran hacer una mejor construcción de los mensajes.

Además, añade que para que el alumnado consiga obtener el máximo rendimiento del diccionario, es esencial que conozca el funcionamiento de este y sobre todo se

acostumbre a su uso. Por ello es importante que ya en Educación Primaria, introduzcamos el uso de este material.

Habrán diccionarios de tipo diccionario de definiciones, donde viene explicado el significado de las palabras con la definición en inglés. Y también se usará el diccionario de tipo diccionario de ritmas o inversos. Estos diccionarios siguen un orden alfabético, pero comenzando por el final de la palabra. Los poetas y escritores usan este material cuando necesitan encontrar rimas para palabras difíciles. Se usará para las actividades relacionadas con la creación de un poema (Limerick).

Una de las desventajas de los diccionarios es que suele haber escasez de este material en las aulas, por tanto, para solucionar este problema, lo que se va a hacer es utilizar un diccionario de rimas online llamado “rhymezone”. Este diccionario es una herramienta muy útil. Solo necesitas escribir la palabra que quieras en el buscador y te aparecen unas largas listas de palabras que riman con la que has buscado. Si haces clic en una de estas palabras te viene un ejemplo de poema donde aparecen ambas palabras formando una rima. Debajo de esta rima te viene el significado de la palabra y varios ejemplos de cómo usar dicha palabra.

4.4. CÓMO MOTIVAR A LA LECTURA A LOS ALUMNOS

Entendemos que la lectura es esencial para el desarrollo integral de un niño y que es una habilidad fundamental que deben adquirir a través de unos hábitos lectores. Estos hábitos lectores se deben transmitir desde temprana edad para que el estudiante adquiera la competencia literaria. No obstante, los maestros comúnmente se encuentran que en el aula hay muchos alumnos totalmente desmotivados con la lectura y que engancharlos a esta actividad no es una tarea fácil.

Engagement Theory

Guthrie y Wigfield (2000) desarrollaron “engagement theory” o teoría de lectores comprometidos, para explorar las diferencias entre lectores comprometidos y no comprometidos y para ayudar a los educadores a aplicar estrategias para conseguir que los estudiantes se involucren más en las lecturas.

De acuerdo con esta teoría, los lectores comprometidos están intrínsecamente motivados y leen con frecuencia. Estos lectores también utilizan estrategias

metacognitivas para construir la comprensión conceptual de los textos que leen, a menudo son lectores sociales, y disfrutan conversando sobre lo que están leyendo y aprendiendo con otros.

Wigfield y Guthrie (1997) mantienen que las creencias de autoeficacia, los objetivos y valores de lectura, así como los aspectos sociales de la lectura, son fundamentales para la motivación lectora, y que la motivación debe verse como multifacética o multidimensional.

Por lo tanto, los niños que tienen mejores habilidades para la lectura, normalmente, están más motivados intrínsecamente para leer. Por el otro lado, la motivación extrínseca por la lectura está generalmente desvinculada a las habilidades de la lectura (Logan y Medford, 2011) o negativamente asociadas a las habilidades lectoras (Becker et al, 2010; Mucherah y Yoder, 2008; Wang y Guthrie, 2004).

Basándose en sus investigaciones tanto cualitativas como cuantitativas, Wigfield y Guthrie argumentan que se podría identificar un total de once dimensiones de la motivación. En la propuesta práctica de este TFG se trabajarán los siguientes:

1. Eficacia de lectura: la creencia y la confianza en la capacidad de lectura de uno mismo; es decir, que los alumnos piensen que van a tener éxito en la lectura.
2. Desafío de lectura: voluntad de involucrarse con el material de lectura complejo; la satisfacción de dominar ideas complejas en el texto.
3. Curiosidad por la lectura: el deseo de aprender o leer sobre un tema particular de interés.
4. Participación en la lectura: el disfrute de experimentar diferentes tipos de textos literarios o informativos; “perderse en una historia”.
5. Importancia de la lectura: el deseo de lograr objetivos importantes a través de la lectura, como avanzar en la educación.
6. Evitación del trabajo de lectura: la inclinación a evitar actividades relacionadas con la lectura.
10. Razones sociales para leer: el proceso de compartir los significados obtenidos de la lectura con amigos y familiares.

Motivación intrínseca y motivación extrínseca

Además de estas dimensiones de la motivación, la motivación para enganchar al alumnado en la lectura, puede ser parte integral de la actividad en sí o puede provenir del resultado que uno quiere lograr obtener al participar en la actividad.

Ryan y Deci (2000) diferenciaron así estos dos tipos de motivación: la motivación intrínseca se refiere a hacer algo porque es “inherentemente interesante o placentero” (p. 55), mientras que la motivación extrínseca se refiere a hacer algo “porque conduce a un objetivo separable” (pág. 55).

En la motivación extrínseca, la atención no se centra en la actividad en sí sino en el resultado, como una recompensa (Gagné y Deci, 2005; Moran, Diefendorff, Kim y Liu, 2012).

Guthrie et al. (1999) y Wang y Guthrie (2004) relacionan sus dimensiones de motivación con estas categorías de orden superior de motivación intrínseca y extrínseca mediante escalas compuestas.

El compuesto de motivación intrínseca se compone de desafío, curiosidad e implicación y se corresponde con las dimensiones 2 a 4, y el compuesto de motivación extrínseca de reconocimiento, calificaciones, competencia, razones sociales y cumplimiento se corresponde con las dimensiones 7 a 11.

Por lo tanto, un tema central en el aula será si las tareas de aprendizaje se llevan a cabo debido al disfrute de la actividad y si la motivación también deriva de los posibles resultados o recompensas y el valor “educativo” que se atribuye a la actividad (Conradi et al., 2014, pág. 156).

Según todos estos autores, la motivación intrínseca es más sostenible que la extrínseca y, es cierto que la motivación extrínseca puede tener un impacto negativo en la motivación intrínseca.

De acuerdo con la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci 2000), la motivación por la lectura diferirá, dependiendo de la medida en que el comportamiento pueda considerarse autónomo y autorregulado o controlado externamente.

4.5. ¿ES NECESARIO LEER SENTADO?

Normalmente a la hora ya no solo de leer, sino de enseñar en las escuelas la forma tradicional en la que se hace es exigiendo a los alumnos que tengan un tipo cuerpo “silenciado”. Es decir, un cuerpo quieto, centrado en la realización de una actividad. Esta forma corporal que impide el libre movimiento no es la óptima para educar en la escuela puesto que no atiende a las necesidades corporales de los niños. Carlos Velázquez Callado nos dice:

“aunque no sean atendidos, los cuerpos están presentes a lo largo de toda la jornada escolar. La intención de silenciarles o contenerles no implica que desaparezcan o que sus necesidades queden cubiertas. Por otra parte, sí entendemos que la persona no está fragmentada, en los procesos de enseñanza aprendizaje habrá que atender a esta globalidad diseñando tareas que contemplen las dimensiones cognitivas, emocionales, relacionales y motrices de los escolares. A partir de estas ideas, pretendemos que los futuros docentes tengan recursos para atender a esa globalidad en el aprendizaje y organizar tiempos, espacios y metodologías que contemplen las necesidades de los cuerpos escolares”.

Por tanto, según el maestro Carlos Velázquez Callado, no se trata de si se puede aprender en la escuela sin tener que estar quieto, sino que es que los niños necesitan actividades en las que puedan aprender a través del movimiento. En la propuesta práctica de este TFG hay varias actividades donde el movimiento va a ser esencial para el aprendizaje (en la gymkhana de Roald Dahl y en las cuñas motrices).

Es decir, se va a buscar que los alumnos adopten una forma corporal que Carlos Velázquez Callado denomina como “cuerpo objeto de tratamiento corporal”, lo que en otras palabras significa: cuerpo en el que el individuo logra aprender los contenidos y tener sus necesidades corporales atendidas (el cuerpo es atendido de forma global/holística).

Las cuñas motrices

Las cuñas motrices, según Carlos Velázquez Callado, son actividades de no más de cinco minutos, que tienen la finalidad de atender las necesidades corporales de los alumnos y que pueden llegar a ser muy útiles en aquellos momentos donde el tiempo de

tolerancia corporal finaliza. Es por esta razón por la que normalmente se usan como “bisagra” entre dos situaciones educativas en las que el cuerpo de los escolares pasa desapercibido.

El tiempo de tolerancia corporal se trata de un periodo de tiempo en el que tarda el cuerpo de los alumnos en mostrar sus necesidades. Por ejemplo, supongamos que el profesor manda hacer una actividad concreta a sus alumnos, el tiempo de tolerancia corporal será la cantidad de tiempo que los alumnos aguantarán haciendo esa actividad sin desconcentrarse (levantarse, querer ir al baño, hablar de otras cosas...).

Ventajas de las cuñas motrices

- Colaboran activamente en la mejora del ambiente de clase.
- Compensan la quietud, el cansancio, la tensión o la falta de atención.
- Estimulan diferentes inteligencias y promueven las competencias clave.
- Favorecen la inclusión de metodologías activas.

Dificultades de las cuñas motrices

- Quejas de otros compañeros
- Diferencias en el nivel de cansancio de los niños
- Reducen el tiempo para el desarrollo de los contenidos curriculares
- Pueden alterar más que concentrar.

5 DISEÑO DE LA PROPUESTA PRÁCTICA

5.1. CONTEXTUALIZACIÓN

Nos situamos en un colegio de Valladolid capital, en el barrio de Delicias. Como se ha mencionado anteriormente, esta propuesta está destinada al alumnado de una clase de 6º de Educación Primaria. Esta aula cuenta con un total de 25 alumnos, dispuestos en cinco grupos de cinco alumnos cada uno. En el centro, está implantado el aprendizaje cooperativo como metodología, por lo que los alumnos están habituados a trabajar de esta forma.

Este centro cuenta con sección bilingüe en las áreas curriculares de Ciencias Naturales (Natural Science) y Educación Artística (Arts), además de las horas correspondientes por la ley para la asignatura de Primera Lengua Extranjera: inglés, que el *Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León* asigna tres horas semanales en el curso de 6º.

5.2. OBJETIVOS

Objetivos de la etapa⁴

Los objetivos de etapa están sacados de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* y *Artículo 7 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo*. Para más información acerca de estos ver Anexo II Elementos del BOCYL.

Objetivos de la propuesta práctica

Objetivos generales

- Leer, de forma individual, en grupo pequeño y en grupo grande, cuentos infantiles en inglés de forma placentera y amena.
- Comprender textos escritos en inglés de forma global.
- Socializar a través de la lectura, mediante dinámicas donde se respete las diversas formas de expresión y la diversidad de opiniones e interpretaciones

Objetivos específicos

- Conocer la estructura básica de los cuentos de hadas.
- Conocer y respetar los gustos literarios de los demás.
- Dialogar en grupo pequeño a cerca de temas relacionados con una lectura.
- Trabajar los distintos elementos de la lectura: la intensidad del volumen de la voz, la entonación, las pausas, el timbre, etc.

⁴Ver Anexo II.

- Conocer que son los Limericks y escribir uno.
- Cooperar para resolver un problema en concreto.
- Escribir en grupos un cuento de hadas.

5.3. COMPETENCIAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Competencias clave

Las competencias que tendré en cuenta para la siguiente propuesta práctica están sacadas del *Decreto 38/2022* y son las siguientes: Competencia en Comunicación Lingüística, Competencia Plurilingüe, Competencia Digital, Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender, Competencia Ciudadana y Competencia en Conciencia y Expresión Culturales. En el Anexo I Elementos del BOCYL estarán explicadas más detalladamente.

Tabla 1

Competencias específicas con sus respectivos descriptores operativos y los criterios de evaluación

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN PARA EL SEXTO CURSO DE EP
1. Comprender el sentido general e información específica y predecible de textos breves y sencillos, expresados de forma clara 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 necesidades comunicativas cotidianas.	1.1.Reconocer, interpretar y analizar el sentido global y la información esencial, así como palabras y frases específicas de textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y ámbitos próximos a su experiencia, así como de textos literarios adecuados al nivel de desarrollo del alumnado, expresados de forma comprensible, clara y en lengua estándar a través de distintos soportes. (CCL2, CCL4, CP2, STEM1, CE1, CCEC2) 1.2. Seleccionar, organizar y aplicar de, forma guiada, estrategias y conocimientos adecuados en distintas situaciones comunicativas cotidianas

<p>Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores operativos: CCL2, CCL3, CCL4, CP1, CP2, STEM1, CD1, CPSAA5, CE1, CCEC2.</p>	<p>y de relevancia para el alumnado, captando el sentido global y procesando informaciones explícitas en textos diversos. (CCL2, CCL3, CP1, STEM1, CD1, CPSAA5)</p>
<p>2. Expresar textos sencillos de manera comprensible y estructurada, mediante el empleo de estrategias como la planificación o la compensación, para expresar mensajes breves relacionados con necesidades inmediatas y responder a propósitos comunicativos cotidianos. Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores operativos: CCL1, CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5, CE1, CE3, CCEC4.</p>	<p>2.1. Expresar oralmente textos breves y sencillos, previamente preparados, sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando, de forma guiada, recursos verbales y no verbales, y usando formas y estructuras básicas y de uso frecuente, así como reproduciendo patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos, propios de la lengua extranjera. (CCL1, CP1, CE1, CE3, CCEC4)</p> <p>2.2. Organizar y redactar textos breves y sencillos, previamente preparados, con adecuación a la situación comunicativa propuesta, a través de herramientas analógicas y digitales, y usando las funciones comunicativas principales y estructuras y léxico básico de uso común sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia personal para el alumnado y próximos a su experiencia. (CCL1, CP1, CD2, CE1, CE3, CCEC4)</p> <p>2.3. Seleccionar, organizar y aplicar, de forma guiada, conocimientos y estrategias para preparar y expresar textos orales y escritos adecuados a las intenciones comunicativas, en función de la tarea y las necesidades de cada</p>

	momento. (CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5)
<p>3. Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas, recurriendo a estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a necesidades inmediatas de su interés en intercambios comunicativos respetuosos con las normas de cortesía. Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores operativos: CCL1, CCL5, CP1, CP2, STEM1, CD3, CPSAA3, CC3, CE1, CE3, CCEC3.</p>	<p>3.1. Planificar y participar en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a su experiencia e intereses, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas y motivaciones de los interlocutores. (CCL1, CCL5, CP2, CD3, CPSAA3, CC3, CE1, CCEC3).</p> <p>3.2. Seleccionar, organizar y utilizar, de forma guiada, estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse; formular y contestar preguntas sencillas; expresar mensajes, e iniciar y terminar la comunicación, respondiendo a las necesidades comunicativas que surjan en distintas situaciones y contextos. (CCL1, CCL5, CP1, STEM1, CE3).</p>
<p>4. Mediar en situaciones predecibles, usando estrategias y conocimientos, acogiendo la diversidad cognitiva, social y cultural para procesar y transmitir información básica y sencilla, con el fin de facilitar la comunicación. Esta competencia específica se conecta con los</p>	<p>4.1. Inferir y explicar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas, de forma guiada, en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando respeto y empatía por los interlocutores y por las lenguas empleadas, e interés por participar en la solución de problemas de intercomprensión y de entendimiento en su entorno próximo, apoyándose en diversos recursos y soportes. (CCL2, CP2, CP3, STEM1, CPSAA3, CCEC1)</p> <p>4.2. Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias básicas que ayuden a crear puentes y</p>

siguientes descriptores operativos: CCL2, CCL5, CP1, CP2, CP3, STEM1, CPSAA1, CPSAA3, CCEC1.	faciliten la comprensión y expresión de información y la comunicación adecuada a las intenciones comunicativas, usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento. (CCL5, CP1, STEM1, CPSAA1, CPSAA3)
--	---

Los Descriptores operativos estarán destallados en el Anexo I Elementos del BOCYL

Estas son las estructuras sintáctico-discursivas que pueden aparecer a lo largo de la propuesta práctica:

1. -Expresión de relaciones lógicas: conjunción (and), disyunción (or), oposición (but), causa (because) y finalidad to + infinitive (i did it to help her).
2. -Afirmación: frases afirmativas; Yes + tag.
3. -Exclamación: frases exclamativas (e.g., I love salad); Help! Sorry!, Be careful!, Excuse me!; What + adj; How + adj.
4. -Negación: frases negativas. No + negative tag, nobody, nothing, never.
5. -Interrogación: Wh- questions: auxiliary verbs in questions (to be and to have)
6. -Expresión de la modalidad: frases declarativas; obligación (have to); capacidad (can); permiso (can, may); posibilidad (may); frases imperativas; necesidad (must, need); sugerencia (should); intención (going to); adverbios de modo: e.g. slowly, well, quickly, badly.
7. -Expresión de existencia: (there is/are); la entidad (nouns, articles, demonstratives and pronouns); cualidad very + adj; comparativos y superlativos.
8. -Expresión de cantidad: singular/plural; números cardinales; números ordinales hasta dos dígitos; cantidad: all, many, a lot, some, (a) few, (a) Little, more, much, half, a bottle/cup/glass/piece of; grado (very, too, enough).
9. -Expresión del espacio: preposiciones y adverbios de lugar, posición, distancia y dirección.
10. -Expresiones de tiempo: las horas; adverbios de tiempo (now, tomorrow, after, before, first, then, at the same time, yesterday); adverbios de frecuencia: e.g. sometimes, on Sundays, preposiciones, frases preposicionales.
11. - Expresión de gustos y preferencias: verb + gerund (like, love, hate, dislike).

12. - Expresión de hechos: presente simple, presente continuo, pasado y futuro (going to, will).

5.4. CONTENIDOS

A. COMUNICACIÓN.

1. Autoconfianza y reflexión sobre el aprendizaje. El error como instrumento de mejora.
2. Estrategias para la comprensión, la planificación y la expresión de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados.
3. Conocimientos, destrezas y actitudes que permiten habituarse en actividades de mediación en situaciones cotidianas básicas.
4. Funciones comunicativas básicas adecuadas al ámbito y al contexto.
5. Modelos contextuales y géneros discursivos básicos en la comprensión, producción y coproducción de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios: características y reconocimiento del contexto, organización y estructuración según la estructura interna.
6. Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos y funciones comunicativas generales asociadas a dichos patrones como ritmo, sonoridad de la lengua a través de las rimas, retahílas, trabalenguas, canciones, adivinanzas y recursos de la tradición oral y escrita.
7. Estrategias de formulación y reformulación de hipótesis sobre el significado a partir de la comprensión de elementos significativos lingüísticos y paralingüísticos.

B PLURILINGÜISMO

1. Estrategias y herramientas básicas de autoevaluación y coevaluación, analógicas y digitales, individuales y cooperativas.

C INTERCULTURALIDAD

1. La lengua extranjera como medio de comunicación y relación con personas de otros países, como forma de acceder a nueva información y como medio para conocer culturas, valores, creencias, actitudes y modos de vida diferentes.

5.5. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La función principal de la escuela es la de educar de forma integral a los alumnos para que puedan llegar a desarrollar todas sus capacidades y todo su potencial como personas. No obstante, cada niño presenta unas características y tiene un bagaje distinto al resto, por tanto, sus necesidades individuales serán distintas a las demás y, el profesor deberá tenerlas en cuenta a la hora de enseñar a sus alumnos. Y, en el caso de que estas necesidades individuales sean especiales, el maestro debe, por ley, realizar las adaptaciones necesarias que esos alumnos requieran.

Es por ello por lo que, en esta propuesta práctica, siempre se tendrá en cuenta la diversidad previamente antes de aplicar las siguientes sesiones en un aula. La mejor forma de solventar las posibles situaciones de diversidad que se dan en el aula es que el docente planifique y adapte las actividades con antelación.

En el caso de que esta diversidad se dé porque haya un alumno con discapacidad auditiva, la disposición de las sillas y las mesas cambiaría su forma habitual (mesas juntas en grupos de cinco), a una disposición en forma de U, y colocando a dicho alumno en la primera mesa del frente, para facilitarle la interacción con el resto de los compañeros, de esta forma el alumno puede ver a todos sus compañeros y, por tanto, puede leer los labios a todos los compañeros, lo que facilita la comunicación.

5.6. TEMAS TRANSVERSALES

El principal tema transversal que se trabajará será la literatura ya que, como tal no hay contenidos de literatura como tal en el currículum de Educación Primaria. Se trabajará principalmente con la literatura de Roald Dahl, se verán ciertos aspectos del contexto temporal y cultural de este escritor británico. También se estudiará el tipo de poemas conocidos como “Limericks”, los cuales son originales de Irlanda y se trabajará las características de un cuento de hadas.

A lo largo de esta situación de aprendizaje se pretende que el alumnado trabaje de forma cooperativa. Utilizando esta metodología activa se pone en práctica en el aula la resolución pacífica de conflictos, el respeto a la diversidad, el respeto a las opiniones diferentes, la convivencia, la identificación y expresión de los sentimientos y emociones y la empatía.

Finalmente, muchas de las sesiones de la propuesta práctica involucran mental y físicamente a los alumnos. Desarrollar las capacidades tanto físicas como mentales uniéndolas con el arte permite que los alumnos estimulen su expresión corporal y la pongan en práctica a lo largo de la situación de aprendizaje.

5.7. TEMPORALIZACIÓN

La temporalización que se establece para la presente propuesta práctica son un total de ocho sesiones de 55' de duración. El horario y el calendario de distribución de las sesiones en el trimestre se puede ver en Anexo II.

5.8. METODOLOGÍA

Para la propuesta práctica se tiene en cuenta la recomendación presente en el *Decreto 38/2022* recomienda a la hora de crear las situaciones de aprendizaje, las cuales, deben de estar conformadas de tres fases: en primer lugar, la fase de motivación (¿Qué sabemos?) en la cual los alumnos activarán los conocimientos previos, harán inferencias e hipótesis y, también surgirán conflictos cognitivos en interacción con sus iguales; la fase de desarrollo (¿Qué queremos saber?), donde las actividades estarán más enfocadas en procesos cognitivos como observar, indagar, experimentar y explorar que ayuden a resolver retos planteados en los que los contenidos conectan con la realidad y la fase de cierre o síntesis (¿Qué hemos aprendido?) la cual requiere de un momento de reflexión sobre el aprendizaje valorando el proceso llevado a cabo, difundiendo los resultados a la comunidad educativa.

Una de las metodologías activas más importantes en esta propuesta práctica será la de trabajo cooperativo. Para gestionar dicho trabajo cooperativo, en cada grupo de alumnos se repartirán unos roles (los alumnos previamente a esta propuesta práctica deben de conocerlos). Cada alumno tendrá una de estas cinco responsabilidades: escribir las conclusiones o las ideas que hayan estado acordando en grupo, controlar el volumen del grupo, levantarse para consultar en el diccionario o en algún libro para buscar información, levantar la mano para hacer una pregunta al profesor y leer el producto final que el grupo ha elaborado.

Otra estrategia de gestión del aula será un semáforo de volumen, dicho semáforo representará con los colores verde, naranja y rojo la intensidad del volumen de la clase,

Los responsables de volumen deberán ocuparse de que no se llegue al semáforo en rojo de volumen. Para motivar a los estudiantes a concentrarse, por cada sesión en la que el semáforo no llegue al rojo, los alumnos recibirán medio punto más en la nota de la actividad que desempeñen ese día.

La lectura y la escritura se trabajarán de forma simultánea a lo largo de toda la situación de aprendizaje. No obstante, esto no significa que los alumnos estén todo el tiempo de la clase sentados en “cuerpo silenciado”. Habrá una variedad de actividades en las que los alumnos aprenderán mientras sus necesidades corporales quedan atendidas.

5.9 SESIONES

SESIÓN 1: BIG FANS OF FAIRYTALES

Bring your own 'Fairytale' to class

Para esta primera actividad, se le pide al alumnado de antemano que traiga sus propios cuentos favoritos a clase unos días antes. Una vez lleguen al aula y se hayan sentado, el profesor dará unos puntos orientativos para que el alumnado se haga una idea de lo que tiene que decir. A continuación, de uno en uno, los alumnos se levantarán en su sitio y presentarán su libro a la clase brevemente. Estos libros se irán dejando en una estantería de la biblioteca del aula previamente vaciada. Se aplicará los roles cooperativos y el semáforo del volumen para gestionar el aula.

Materiales: se necesitan los cuentos que cada niño traiga de su casa y la biblioteca del aula.

Social Reading Bingo

En esta actividad los niños tendrán que completar un bingo social con temática de lectura. Un bingo social es una dinámica de conocimiento que tiene como objetivo principal que los alumnos socialicen entre sí y lleguen a formar lazos más fuertes. Se les da una tabla con un espacio por cada alumno. En cada espacio hay una frase con esta estructura: “find somebody...”, el alumno deberá buscar en la clase a un compañero que cumpla con la característica escrita en los cuadros del “socialbingo” y poner su nombre en el espacio de debajo de la frase. No se puede repetir ningún nombre, pero sí poner el nombre propio en uno de los recuadros.

Materiales: se necesita la actividad impresa en blanco hecha previamente por el profesor y los utensilios que el alumnado use para escribir.

What is a Fairytale?

Los alumnos se colocarán en cinco grupos de cinco personas y deberán debatir a cerca de las siguientes cuestiones:

- What do you think a Fairytale is?
- Do you think that there are different Fairytales in other countries?
- Which Fairytales from other countries you know?

Los alumnos deberán poner en común sus opiniones de forma respetuosa y ordenada y redactar las principales en un párrafo de cuatro líneas.

Materiales: utensilios para que el alumnado pueda escribir.

- CONTENIDOS, A COMUNICACIÓN: 2, 3, 4, 5 y 7
- COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: 1, 2 y 3
- CRITERIOS DE EVALUACIÓN: 1.1., 1.2., 2.2. y 3.1
- ESTRUCTURAS SINTÁCTICO-DISCURSIVAS: 1, 2, 4, 5, 7, 11 y 12

SESIÓN 2: LITTLE RED RIDING HOOD FARYTALE

Key elements of a fairytale

El profesor pedirá que el alumnado saque la hoja con las conclusiones del día anterior sobre los cuentos de hadas. En cinco grupos de cinco personas, se pedirá al alumnado que piensen y escriban en la aplicación mentimeter (ver en el anexo III el enlace al mentimeter) cinco elementos clave que debe tener un cuento de hadas para ser considerado como tal. Una vez escritos, se observará el mapa identificando los elementos que más y que menos han salido y se explicará la razón de su elección. Se aplicará los roles cooperativos y el semáforo de volumen para gestionar el aula.

Materiales: el menimeter creado previamente por el maestro y tablets con las que los alumnos puedan contestar.

Exquisite Corpse

Los estudiantes deberán jugar al cadáver exquisito, otra vez en grupos de cinco, usando la historia de “Caperucita Roja”. El cadáver exquisito es un juego cooperativo en el que una hoja de papel va a ir pasando de alumno en alumno. El primer alumno escribe una frase (el comienzo del cuento de Caperucita Roja), se lo pasa al segundo alumno y este hace lo mismo que el primero, dobla el papel de forma que no se pueda ver lo que el primer alumno ha escrito y se lo pasa al tercer alumno, así sucesivamente. El resultado deberá ser (más o menos) la historia de Caperucita Roja. A continuación, los grupos deberán buscar elementos claves de los cuentos de hadas que aparecen en la aplicación mentimeter, en el cuento de Caperucita Roja que han escrito.

Materiales: una hoja de papel en blanco y los materiales que el alumno necesite para escribir.

Free Reading

Los alumnos tendrán tiempo para leer el libro que quieran de la biblioteca de clase.

Materiales: libros del aula.

- CONTENIDOS: A COMUNICACIÓN 1, 2, 3, 4 y 5
- COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: 1, 2 y 3
- CRITERIOS DE EVALUACIÓN: 1.1., 2.3. y 3.1.
- ESTRUCTURAS SINTÁCTICO-DISCURSIVAS: 1, 2, 4, 5, 6 y 8

SESIÓN 3: THE MYSTERY OF THE LOST BOOK

Literary Gymkhana

Se comenzará en la biblioteca del centro. Los alumnos serán divididos en cinco grupos de cinco y cada uno ocupará un grupo de mesas de la biblioteca. El maestro proyectará en la pizarra digital interactiva, un genially con una carta de Roald Dahl pidiéndoles ayuda porque se le ha perdido su libro “Revolting Rhymes” en el colegio (ver el genially en anexo III).

Searching The Story

Para localizar el libro, primero deberán localizar el cuento de los tres cerditos de Roald Dahl, que va a estar dispersado en varios trozos escondidos en varias partes por el

patio. Para encontrar los trozos, en grupos, deberán ir superando una serie de pruebas relacionadas con la literatura. Por cada prueba superada deberán ir al profesor, enseñarle la respuesta, y en caso de ser válida la respuesta, cogerán una pista que los llevará al sitio del trozo de cuento, esta pista será un mapa del patio del centro con una marca de el sitio donde el trozo de cuento se encuentra.

Las pruebas que los alumnos deberán superar serán las siguientes:

1. Find a Roald Dahl book in the library and explain in three lines what the book is about if you have read it. But, if you haven't read it, explain in three lines what do you think the book is about.
2. Find an illustrated album in the library, read it aloud and write the conclusion of the book in one line.
3. Find a poetry book, choose one poem, memorize it, and recite it in front of the teacher.
4. Invent and represent a short theatre (no more than half of a sheet).

Materiales: carta de Roald Dahl, pruebas y pistas de la gymkhana y trozos del cuento de Roald Dahl.

Solving The Mystery

Una vez tengan todos los grupos el cuento entero de los tres cerditos de Roald Dahl, deberán mirar las letras y palabras subrayadas en fosforito para descifrar el código final que les indicará el lugar donde está el libro. El código que deberán desvelar es “the book Roald Dahl wrote is hidden inside the class closet”, los alumnos una vez sepan el significado del mensaje deberán ir a buscar el libro en el lugar que se les indica.

Materiales: trozos del cuento de Roald Dahl y el libro de Roald Dahl “Revolting Rhymes”.

- CONTENIDOS: A COMUNICACIÓN 1, 2, 3, 4 y 5; B PLURILINGÜÍSMO 1 y C INTERCULTURALIDAD 1
- COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: 1, 2, 3 y 4
- CRITERIOS DE EVALUACIÓN: 1.1., 1.2., 2.1., 2.2., 3.1. y 4.1.
- ESTRUCTURAS SINTÁCTICO-DISCURSIVAS: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12

SESIÓN 4: POETRY

What Is a Limerick

El profesor explicará los Limeriks al alumnado utilizando una infografía de genially (ver la infografía en anexo III), para que los alumnos tengan un apoyo visual y auditivo. A lo largo de la presentación, se situará en el mapa dónde surgen los Limericks, se hablará de cómo surgieron, la estructura que tienen y los alumnos, leerán varios Limericks. Al final se les dará un momento para aclarar dudas.

Materiales: presentación de genially.

Making Limericks

Por parejas deberán crear un Limerick con temática libre pero que cumpla con las características de un Limerick. Se les facilitará una herramienta TIC, para que les sea más sencillo encontrar palabras que rimen en inglés.

Materiales: diccionario de rimas online “Rhymezone” y ordenadores o tablets para cada grupo.

Reading the Limericks

Una vez escritos los Limericks, se procederá a hacer una lectura en voz en alto de estos mismos. Cada pareja deberá salir, cuando les llegue su turno, al frente de la clase a leer lo que han escrito.

Materiales: los Limeriks que previamente han escrito los alumnos.

- CONTENIDOS: A COMUNICACIÓN 1, 2, 3, 4, 5, 6, y 7; B PLURILINGÜÍSMO 1 y C INTERCULTURALIDAD 1
- COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: 1 y 2
- CRITERIOS DE EVALUACIÓN: 1.1., 2.1., 2.2. y 2.3.
- ESTRUCTURAS SINTÁCTICO-DISCURSIVAS: 1, 7, 8, 9, 10, 11 y 12

SESIÓN 5: ROALD DAHL ‘LITTLE RED RIDING HOOD AND THE WOLF’

Whoosh Game

Whoosh⁵ es un tipo de ‘story telling’ en el que los estudiantes van interpretando lo que se va narrando. Los alumnos llevan a cabo la actividad sentados en sillas en círculo. El profesor irá narrando la historia de ‘Little Red Riding Hood and the Wolf by Roald Dahl’ y los alumnos interpretarán a los personajes por grupos y en distintos momentos. Para ayudarles a interpretar la obra el profesor les facilitará unas marionetas (ver marionetas en el anexo III) con el personaje que deberán interpretar (deben leer la frase del personaje entonando) y unas hojas con el cuento. Cada vez que cambie la acción del cuento, el profesor gritará: “Whoosh!” y en ese momento, los estudiantes dejarán las marionetas en una mesa y volverán a su sitio. Después el profesor nombrará los personajes y qué alumnos los interpretarán (como se está en círculo se irá llamando a cada grupo de estudiantes siguiendo el orden en el que se han sentado). En el caso de que haya algún niño más introvertido que no quiera participar se le animará, pero no se le obligará. Esta actividad pretende ser un ejercicio también de escucha y de comprensión lectora.

Materiales: se necesitarán 25 sillas dispuestas en círculo y una mesa, una marioneta por cada personaje del cuento y el cuento fotocopiado.

Little Red Riding Hood and The Wolf Social Gathering

Después de la actividad de Whoosh se dará paso a una tertulia literaria a cerca del cuento. Es decir, en este momento habrá libertad para que los alumnos comenten su opinión a cerca del cuento, que comenten el final, si les gusta más la versión de los Hermanos Grimm o la de Roald Dahl, etc. También se comparará los roles del lobo y de la Caperucita Roja en ambas versiones (cuál de los dos personajes tiene el poder, qué significa que el autor le dé el poder a uno o a otro, cuál es la intención del autor...).

Poetry or Narrative

⁵ Esta actividad está inspirada en la metodología Whoosh que la compañía “Drama resource” utiliza en sus cursos para niños de Educación Primaria. La información para realizar la actividad está sacada de uno de los artículos de su página web titulado como: “Whoosh! Bringing Stories Alive through Drama”.

A continuación, se procederá a hacer una cuña motriz. El profesor les preguntará a los alumnos ¿cuál de los dos géneros pertenece el cuento, poesía o narrativa? Para responder a la pregunta, deberán colocarse, en función de como ellos consideren, al fondo de la clase (si su respuesta es que el cuento pertenece al genero narrativo), al frente de la clase (si su respuesta es que el cuento pertenece al genero de la poesía) o entre medias a lo largo de la clase (si no están seguros de que sea uno u otro, pudiendo acercarse más a uno de los dos si le convence un poco más). Una vez colocados se les pedirá que argumenten la elección de su sitio por sectores. Si algún argumento consigue convencer a otro alumno que se encuentra en otro espacio de la clase, este podrá recolocarse.

- CONTENIDOS: A COMUNICACIÓN 1, 2, 3, 4, 5, 6, y 7; B PLURILINGÜÍSMO: 1 y C INTERCULTURALIDAD 1
- COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: 1, 2 y 4
- CRITERIOS DE EVALUACIÓN: 1.1., 2.1., 2.2. y 4.2.
- ESTRUCTURAS SINTÁCTICO-DISCURSIVAS 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12

SESIÓN 6: FINAL TASK

How A Fairytale Is Made Review

El profesor explica al alumnado lo que es un cuento de hadas haciendo uso de una presentación de genially (ver genially en anexo III) en la pizarra digital interactiva para que los alumnos tengan apoyo visual. El profesor les enseñará las funciones principales de los cuentos de hadas de Vladimir Propp (Cienfuegos, 2023, diapositivas 15-16) más importantes.

Materiales: un genially que apoye visualmente la exposición del profesor.

Fairytale Lottery

Los alumnos deberán disponerse en cinco grupos de cinco. El profesor tendrá un sombrero con los nombres de los distintos cuentos de Roald Dahl. El profesor irá de mesa en mesa con el sombrero y un alumno de cada grupo deberá coger un papel con el nombre de uno de los cuentos.

El mismo proceso se repetirá, pero con un “tarro creativo”. Este tarro va a contener ideas para las historias, como, por ejemplo: que el protagonista sea el antagonista, que el cuento sea narrado por uno de los personajes secundarios, que el final del cuento sea triste,

que el antagonista sea quien narre el cuento, etc. En función del nivel de la clase, se adaptan las ideas para las historias.

Materiales: sombrero con los nombres de los cuentos de Revolting Rhymes y un taro creativo con propuestas para la versión del cuento.

Make A New Creative Version of The Fairytale

El maestro repartirá un Fairytale Guidebook (ver Fairytale Guidebook en anexo III) por grupo. Los alumnos deberán pensar los personajes que tendrá el cuento (el héroe, el antagonista, el ayudante, los personajes secundarios, etc.) y los describirán y dibujarán. Una vez terminen de hacer los personajes deberán diseñar la historia, como guía, en el Fairytale Guidebook hay una sección con una serie de preguntas para ayudar a los alumnos a estructurar la historia.

Materiales: los utensilios necesarios que utilicen los alumnos para escribir (bolis, lápices, etc.).

- CONTENIDOS: A COMUNICACIÓN 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7 y C INTERCULTURALIDAD 1
- COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: 1 y 2
- CRITERIOS DE EVALUACIÓN: .1., 1.2., 2.2. y 2.3.
- ESTRUCTURAS SINTÁCTICO-DISCURSIVAS: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12

SESIÓN 7: FINAL TASK

Make a New Creative Version of The Fairytale

Los alumnos terminarán la estructura y la planificación de la historia y procederán a escribir el cuento en sucio. Cuando el cuento esté escrito, deberán presentárselo al profesor para que este lo revise y así comprobar la gramática, la ortografía, la coherencia del cuento y responder dudas.

Materiales: los utensilios necesarios que utilicen los alumnos para escribir (bolis, lápices, etc.) y el borrador del cuento.

Draw The Fairytale Story

Una vez terminado se procederá a dibujar los momentos principales de la historia. Se les pedirá que cada uno de esos dibujos (entre tres o cuatro dibujos) ocupen un folio

entero máximo. Una vez terminado, comenzarán a escribir en limpio el cuento, en la parte “Write the story” del Fairytale Guidebook.

Materiales: los utensilios necesarios que utilicen los alumnos para dibujar (rotuladores, lápices, pinturas, etc.).

- CONTENIDOS: A COMUNICACIÓN 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7 y C INTERCULTURALIDAD 1
- COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: 2, 3 y 4
- CRITERIOS DE EVALUACIÓN: 2.2., 2.3., 3.1., 4.1. y 4.2.
- ESTRUCTURAS SINTÁCTICO-DISCURSIVAS: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12

SESIÓN 8: FINAL TASK

Finish The Fairytale Story

Los alumnos deberán terminar de escribir y dibujar los cuentos de hadas. El profesor hará una revisión final de los cuentos.

Materiales: los utensilios necesarios que utilicen los alumnos para dibujar y escribir (bolígrafos, rotuladores, lápices, pinturas, etc.).

Fairytale Reading and Listening

Los alumnos y el profesor bajarán a la biblioteca. Una vez en el aula de la biblioteca, los grupos de alumnos tendrán que leer por turnos el cuento que han creado. El objetivo es que los alumnos que cuentan el cuento hagan un ejercicio de lectura, y los demás grupos un ejercicio de escucha activa de los cuentos. También, como el decreto 38/2022 recomienda, esta actividad se puede compartir con el resto de la comunidad educativa invitando a niños de otros cursos a escuchar los cuentos que los niños de 6º han creado.

Materiales: los cuentos acabados de los alumnos.

Fairytale Evaluation

Al terminar la cada una de las presentaciones, el profesor preguntará al equipo que presenta, qué mejorarían de su historia y qué es lo que mejor les ha quedado de la historia. Una vez terminada esta autoevaluación, le hará las mismas preguntas al resto de los

compañeros de los otros grupos a modo de coevaluación (ver rúbricas de evaluación en anexo II).

- CONTENIDOS: A COMUNICACIÓN 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7; B PLIRILINGÜISMO 1 y C INTERCULTURALIDAD 1
- COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: 1, 2, 3 y 4
- CRITERIOS DE EVALUACIÓN: 1.1., 1.2., 2.1., 2.2., 2.3., 3.1., 3.2., 4.1. y 4.2.
- ESTRUCTURAS SINTÁCTICO-DISCURSIVAS: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12

5.10. EVALUACIÓN

Al principio de la propuesta práctica el docente realizará una evaluación inicial o diagnóstica donde se conocerá la situación de partida de cada alumno. La información recabada por el profesor servirá de base para organizar y secuenciar la enseñanza.

Durante la puesta en marcha de esta propuesta práctica el docente evaluará mediante un sistema de evaluación continua. Para ello, el docente realizará un seguimiento del trabajo de los alumnos, tanto a nivel individual como a nivel grupal. La principal forma en la que el docente hará el seguimiento será mediante la observación sistemática del proceso de aprendizaje, modificando estrategias didácticas en caso necesario y adaptándolas para alumnos que presenten necesidades educativas especiales.

Finalmente, el profesor también realizará una evaluación sumativa que complementa a la continua. El objetivo de esta evaluación es determinar qué se ha logrado durante el proceso de desarrollo del programa de enseñanza y el resultado del proceso en una determinada secuencia temporal.

A la hora de evaluar al alumno se tendrá en cuenta principalmente si este mismo ha logrado cumplir con los objetivos propuestos, si ha participado de forma adecuada y activa en las actividades propuestas, si su actitud y trabajo cooperativo han sido positivos, si ha sido creativo realizando las tareas y si ha habido mejoras en su adquisición de la lengua extranjera inglesa (si lee, escribe, entiende e interacciona mejor en inglés).

Cada tarea que el alumnado debe entregar será evaluada mediante el método de rúbrica. En dicha rúbrica, se tendrán en cuenta las competencias específicas y los criterios de evaluación, los cuales se subdividen en ítems. La nota del alumno en dicha tarea variará

en función del ítem que se corresponda más al trabajo realizado por este alumno. El peso que tendrán finalmente, cada una de las actividades será el siguiente:

- Comportamiento, participación y actitud en clase: 30%
- Actividades a entregar en clase: 30%
- Tarea final: 40%

En las rúbricas de evaluación también se especificará también quién evalúa. Es decir, si la evaluación será heteroevaluación, autoevaluación o coevaluación. Para ver las rúbricas ir a Anexo II.

6 CONCLUSIONES

Es innegable el papel que juega la lectura en el desarrollo integral del alumnado. La lectura es una de las vías principales por la que el alumnado va a aprender la mayoría los conocimientos necesarios a lo largo de su formación académica además de desarrollar las competencias clave. Un alumno capaz de leer y de comprender y analizar el contenido del mensaje que ha leído es menos susceptible de ser manipulado, por tanto, tiene mejores herramientas para desenvolverse en esta sociedad actual.

Poder adquirir todas estas ventajas mencionadas anteriormente en la segunda lengua extranjera inglesa es muy provechoso para el alumnado. Es cierto que la lectura es una habilidad esencial que debe desarrollarse para adquirir una lengua. Pero esta no es la única razón por la que los alumnos deben leer obras en otro idioma. Leyendo obras de otros países se aprende implícitamente distintas formas de ver la vida y otros puntos de vista que están relacionados con la cultura y la historia de esos países. Esto permite que el alumnado sea más consiente de la diversidad cultural y, por lo tanto, hace que sea más respetuoso con dichas diferencias.

Desafortunadamente, no se puede diseñar una propuesta de aprendizaje a través de la lectura sin tener en cuenta que, en la realidad que nos encontramos hoy en día, los niños a penas leen o leen cada vez menos. Las causas de esto pueden ser muy diversas, desde el uso excesivo de pantallas hasta la falta de educación literaria en casa. Pero la cuestión fundamental de este tema es que la falta de lectura afecta en su desarrollo cognitivo, en su vocabulario y en sus habilidades sociales. Es por esta razón que, desde el aula, hay que darle un nuevo enfoque a la forma en la que la lectura se trabaja. Es decir, la lectura debe ser una actividad placentera, estimulante y social.

Es por esto por lo que las actividades de la propuesta práctica de este TFG se basan en las metodologías activas. El objetivo de estas metodologías es motivar intrínsecamente al alumnado y despertar su curiosidad e interés por los contenidos que están siendo

enseñados en clase. Todos estos elementos son muy beneficiosos para generar la mejor disposición del alumnado a la hora de trabajar la lectura.

La principal metodología que se aplica en esta propuesta es la de trabajo cooperativo. En esta etapa es fundamental que el alumnado adquiera habilidades a la hora de trabajar en grupo. En la propuesta práctica se establecen unos roles de equipo que sirven de herramienta que el profesor proporciona al alumnado para favorecer el trabajo en equipo. Trabajar de esta forma permite que los alumnos sean los verdaderos protagonistas de su proceso del aprendizaje y que el papel del profesor sea la del “facilitador” del aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

ARTÍCULOS

Becker, M., Mc Elvany, N. y Kortenbruck, M. (2010): Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading comprehension: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102, 773–785.

Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014): Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychologist*, 26, 127–164. doi:10.1007/s10648-013-9245-z

De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012): The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006-1021. <http://dx.doi.org/10.1037/a0027800>

Farmer, D. (2022, 17 julio). *Whoosh! Bringing Stories Alive through Drama - Drama Resource*. Drama Resource. <https://dramaresource.com/whoosh-bringing-stories-alive-through-drama/>

Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362. doi:10.1002/job.322

Gómez-Villalba Ballesteros, E., (1993). Didáctica de la poesía en la educación primaria. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 107-115.

Logan, S., Medford, E., & Hughes, N. (2011). The Importance of Intrinsic Motivation for High and Low Ability Readers' Reading Comprehension Performance. *Learning and Individual Differences*, 21, 124-128. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2010.09.011>

Di Maio J., (2017). *La Inteligencia Emocional a través de la lectura medida: análisis exploratorio en alumnado de Primaria*. [Trabajo de fin de máster Universidad de La Laguna]. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/7371/La%20Inteligencia%20Emocional%20a%20traves%20de%20la%20lectura%20mediada%20analisis%20exploratorio%20en%20alumnado%20de%20Primaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Moran, C. M., Diefendorff, J. M., Kim, T., & Liu, Z. (2012). A profile approach to self-determination theory motivations at work. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 354–363. doi: 10.1016/j.jvb.2012.09.002

Morón, M. C. (2010). Los beneficios de la literatura infantil. *Temas para la educación*, 8, 1. <https://www.feandalucia.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7247.pdf>

Mucherah, W. y Yoder, A. (2008). Motivation for reading and middle school students' performance on standardized testing in reading. *Reading Psychology*, 29(3), 214- 235.

Abbas N., Ashiq U., Abrar ul haq M., Tong K. (2018) Gap between acquired and required English learning objectives for the primary school students: Empirical evidence from Sargodha (Pakistan). *Cogent Social Sciences*, 4. <https://doi.org/10.1080/23311886.2018.1457421>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. doi:10.1006/ceps.1999.1020

Savignon, S. (1990). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL quarterly*, 25(2). <https://doi.org/10.2307/3587463>

Wang, J. H. Y. y Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2>

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1995). Dimensions of children's motivations for reading: An initial study. *Reading research report*, 34.

LEYES

Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y Artículo 7 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo.

LIBROS

Velázquez, C., (2013). *La Pedagogía de la Cooperación en Educación Física*. Editorial Kinesis. ISBN 9789588695570

Scott, W. & Ytreberg, L. (2000). *Teaching English to children*. New York: Longman. ISBN 0-58-74606-X

Mur, O. (1998). *Cómo Introducir el Inglés en Educación Infantil*. Escuela Española. ISBN 84-331-0851-4

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle Cengage Learning. 10.5070/L411004984

APUNTES DE CLASE

Cienfuegos, G. (2023). Conceptos Clave Bloques 0-1 [Archivo PDF]. <https://www.scribd.com/document/599077589/Conceptos-Clave-0-1>

Cienfuegos, G. (2023). *Narrativa Infantil*. [Diapositiva de PowerPoint]. Repositorio Material Facultad de Educación y Trabajo Social.

ANEXO I

OBJETIVOS DE ETAPA

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- c) Adquirir habilidades para la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito escolar y familiar, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones.
- f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
- h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.
- i) Desarrollar las competencias tecnológicas básicas e iniciarse en su utilización, para el aprendizaje, desarrollando un espíritu crítico ante su funcionamiento y los mensajes que reciben y elaboran.
- m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

COMPETENCIAS CLAVE

De acuerdo con el *Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León*, el objetivo principal del sistema educativo es lograr que los jóvenes alcancen si máximo desarrollo integral, en un contexto de igualdad de oportunidades, adquiriendo las competencias que les permitan desenvolverse con garantías en la sociedad global de las próximas décadas.

Las competencias clave que trabajaré en esta propuesta práctica serán las siguientes:

1. La competencia en comunicación lingüística (CCL), la cual se define en este decreto como la habilidad de identificar, comprender, expresar, crear e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral (escuchar y hablar), escrita (leer y escribir) o signada, mediante materiales visuales, sonoros o de audio y digitales.

Contribución de la Lengua Extranjera Inglesa a la CCL: el alumnado ampliará su capacidad comunicativa a través del acercamiento a las diferentes destrezas comunicativas en la lengua extranjera y aprenderá a reconocer y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, lo que contribuirá al desarrollo de la expresión comprensión, interpretación, valoración e interacción.

2. La competencia plurilingüe (CP), que consiste en la habilidad de utilizar distintas lenguas de forma adecuada y efectiva para el aprendizaje y la comunicación. Esta competencia engloba las principales capacidades de la competencia en comunicación lingüística (identificar, comprender, expresar, crear e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, etc.) y, también supone otras capacidades como: reconocer y respetar los perfiles lingüísticos individuales, aprovechar las experiencias propias para desarrollar estrategias que permitan mediar y hacer transferencias entre lenguas y conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural de la sociedad con el objetivo de fomentar la convivencia democrática.

Contribución de la Lengua Extranjera Inglesa a la CP: el área Lengua Extranjera contribuye directamente a la consecución de la competencia plurilingüe

3. Competencia digital (CD), que implica el uso creativo, seguro, crítico, saludable, sostenible y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas.
4. Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), que es la habilidad de reflexionar sobre uno mismo, gestionar el tiempo y la información eficazmente, colaborar con otros de forma constructiva, mantener la resiliencia y gestionar el aprendizaje y la carrera propios
5. Competencia ciudadana (CC), que consiste en desarrollar la habilidad de actuar como ciudadanos responsables y participar plenamente de forma responsable y constructiva en la vida social y cívica.

6. Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC), que implica comprender y respetar diferentes formas en que las ideas, las emociones y el significado se expresan de forma creativa y se comunican en las distintas culturas, así como a través d una serie de artes y otras manifestaciones culturales.

DESCRIPOTORES OPERATIVOS

Competencia en Comunicación Lingüística Descriptores operativos

- CCL1. Expresa hechos, conceptos, pensamientos, opiniones o sentimientos de forma oral, escrita, signada o multimodal, con claridad y adecuación a diferentes contextos cotidianos de su entorno personal, social y educativa, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para intercambiar información y crear conocimiento como para construir vínculos personales.
- CCL2. Comprende, interpreta y valora textos orales, escritos, signados o multimodales sencillos de los ámbitos personal, social y educativo, con acompañamiento puntual, para participar activamente en contextos cotidianos y para construir conocimiento.
- CCL3. Localiza, selecciona y contrasta, con el debido acompañamiento, información sencilla procedente de dos o más fuentes, evaluando su fiabilidad y utilidad en función de los objetivos de lectura, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.
- CCL4. Lee obras diversas adecuadas a su progreso madurativo, seleccionando aquellas que mejor se ajustan a sus gustos en intereses; reconoce el patrimonio literario como fuente de disfrute y aprendizaje individual y colectivo; y moviliza su experiencia personal y lectora para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria a partir de modelos sencillos.
- CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la gestión dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, detectando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.

Competencia en Plurilingüe Descriptores operativos

- CP1. Usa, al menos, una lengua, además de la lengua o lenguas familiares, para responder a necesidades comunicativas sencillas y predecibles, de manera adecuada tanto a su desarrollo en intereses como a situaciones y contextos cotidianos de los ámbitos personal, social y educativo.
- CP2. A partir de sus experiencias, reconoce la diversidad de perfiles lingüísticos y experimenta estrategias que, de manera guiada, le permiten realizar transferencias sencillas entre distintas lenguas para comunicarse en contextos cotidianos y ampliar su repertorio lingüístico individual.
- CP3. Conoce y respeta la diversidad lingüística y cultural presente en su entorno, reconociendo y comprendiendo su valor como factor de diálogo, para mejorar la convivencia.

Competencia Digital Descriptores operativos

- CD1. Realiza búsquedas guiadas en internet y hace uso de estrategias sencillas para el tratamiento digital de la información (palabras clave, selección de información relevante, organización de datos...) con una actitud crítica sobre los contenidos obtenidos.
- Crea, integra y reelabora contenidos digitales en distintos formatos (texto, tabla, imagen, audio, vídeo, programa informático...) mediante el uso de diferentes herramientas digitales para expresar ideas, sentimientos y conocimientos, respetando la propiedad intelectual y los derechos de autor de los contenidos que reutiliza.
- CD3. Participa en actividades o proyectos escolares mediante el uso de herramientas o plataformas virtuales para construir nuevo conocimiento, comunicarse, trabajar cooperativamente, y compartir datos y contenidos en entornos digitales restringidos y supervisados de manera segura, con una actitud abierta y responsable ante su uso.

Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender Descriptores operativos

- CPSAA1. Es consciente de las propias emociones, ideas y comportamientos personales y emplea estrategias para gestionarlas en situaciones de tensión o conflicto, adaptándose a los cambios y armonizándolos para alcanzar sus propios objetivos.
- CPSAA3. Reconoce y respeta las emociones y experiencias de las demás personas, participa activamente en el trabajo en grupo, asume las responsabilidades individuales

asignadas y emplea estrategias cooperativas dirigidas a la consecución de objetivos compartidos.

- CPSAA4. Reconoce el valor del esfuerzo y la dedicación personal para la mejora de su aprendizaje y adopta posturas críticas en procesos de reflexión guiados.
- CPSAA5. Planea objetivos a corto plazo, utiliza estrategias de aprendizaje autorregulado y participa en procesos de auto y coevaluación, reconociendo sus limitaciones y sabiendo buscar ayuda en el proceso de construcción del conocimiento.

Competencia Ciudadana Descriptores operativos

- CC3. Reflexiona y dialoga sobre valores y problemas éticos de actualidad, comprendiendo la necesidad de respetar diferentes culturas y creencias, de cuidar el entorno, de rechazar prejuicios y estereotipos, y de oponerse a cualquier forma de discriminación o violencia.

Competencia en Conciencia y Expresión Culturales Descriptores operativos

- CCEC1. Reconoce y aprecia los aspectos fundamentales del patrimonio cultural y artístico, comprendiendo las diferencias entre distintas culturas y la necesidad de respetarlas.
- CCEC2. Reconoce y se interesa por las especificades e intencionalidades de las manifestaciones artísticas y culturales más destacadas del patrimonio, identificando los medios y soportes, así como los lenguajes y elementos técnicos que las caracterizan.
- CEC3. Expresa ideas, opiniones, sentimientos y emociones de forma creativa y con una actitud abierta e inclusiva, empleando distintos lenguajes artísticos y culturales, integrando su propio cuerpo, interactuando con el entorno y desarrollando sus capacidades afectivas.
- CCEC4. Experimenta de forma creativa con diferentes medios y soportes, y diversas técnicas plásticas, visuales, audiovisuales, sonoras o corporales, para elaborar propuestas artísticas y culturales.

ANEXO II

Tabla 2

Horario de la clase

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
09:00-10:00	Matemáticas	Matemáticas	Lengua	Matemáticas	Matemáticas
10:00-11:00	Lengua	Arte	Ciencias Naturales	Inglés	Música
11:00-12:00	Ciencias Sociales	Lengua	Inglés	Lengua	Lengua
12:00-12:30	Recreo				
12:30-13:30	Inglés	Religión o atención educativa	Educación Física	Educación Física	Valores
13:30-14:00	Educación Física	Matemáticas	Valores	Ciencias Naturales	Ciencias Sociales

Tabla 3

Rúbrica evaluación propuesta docente

	Mal	Regular	Bien
Logro de objetivos	No se han cumplido los objetivos establecidos en la propuesta práctica.	No se han cumplido todos los objetivos establecidos en la propuesta práctica.	Se han cumplido todos los objetivos establecidos en la propuesta práctica.

Metodología y materiales	Los materiales y las metodologías de la propuesta práctica no han funcionado en el aula.	Alguno de los materiales y las metodologías de la propuesta práctica no han funcionado en el aula.	Han funcionado todos los materiales y las metodologías de la propuesta en el aula.
Motivación e interés.	La propuesta práctica no ha logrado despertar la motivación y el interés de los alumnos a lo largo de todas las sesiones.	La propuesta práctica ha logrado despertar medianamente la motivación y el interés de los alumnos a lo largo de todas las sesiones.	La propuesta práctica ha logrado despertar la motivación y el interés de los alumnos a lo largo de todas las sesiones.

Tabla 4

Rúbrica de autoevaluación de la práctica docente

	Mal	Regular	Bien
Ambiente del aula	No ha puesto en práctica la propuesta creando un buen ambiente en el aula.	Ha puesto en práctica la propuesta creando en ocasiones un buen ambiente en el aula.	Ha puesto en práctica la propuesta creando un buen ambiente en el aula.
Atención al alumnado	No ha atendido a todo el alumnado ni ha ayudado a que el estudiantado desarrollara todas sus capacidades.	Ha atendido a todo el alumnado ocasionalmente y no ha llegado a ayudar a que el estudiantado desarrollara todas sus capacidades.	Ha atendido a todo el alumnado y ha ayudado a que el estudiantado desarrollara todas sus capacidades.
Motivación e interés.	No ha sido capaz de motivar al alumnado durante el desarrollo de la propuesta práctica, ni ha despertado su curiosidad o interés.	Ha sido capaz de motivar al alumnado ocasionalmente durante el desarrollo de la propuesta práctica, y ha despertado su	Ha sido capaz de motivar al alumnado en todo momento durante el desarrollo de la propuesta práctica, y ha logrado despertar

		curiosidad o interés a veces.	su curiosidad e interés.
--	--	-------------------------------	--------------------------

Las actividades que los alumnos deberán presentar, tienen un peso final en la nota del 30%. Como son un total de seis actividades a presentar cada actividad contará como un 5%.

Tabla 5

Escala de valoración Sesión 1, What is a Fairytale?

	0,2	0,4	0,6	0,8	1
Limpieza y orden.					
Ortografía y gramática correctas.					
Ejemplos variados y claros.					
Debate participativo y respetuoso.					
Uso del diccionario.					

Tabla 6

Escala de valoración Sesión 2, Key elements of a Fairytale.

	0,2	0,4	0,6	0,8	1
Casillas del “Mentimeter” completadas.					
Ortografía y gramática correctas.					
Ejemplos variados y claros.					
Debate participativo y respetuoso.					

Uso del diccionario.					
----------------------	--	--	--	--	--

Tabla 7

Escala de valoración Sesión 3 Literary Gymkhana.

	0,2	0,4	0,6	0,8	1
Preguntas literarias completadas.					
Ortografía y gramática correctas.					
Cuento ordenado correctamente.					
Debate participativo y respetuoso.					
Uso respetuoso del material.					

Tabla 8

Escala de valoración (todas las sesiones en las que se realiza) Free Reading

	0,2	0,4	0,6	0,8	1
Uso respetuoso del material.					
Respeto por la lectura de los demás.					
Intercambio de cuentos propios.					
Escribir los títulos de los cuentos leídos en el tablón.					
Uso del diccionario.					

Tabla 9

Escala de valoración Sesión 4, Limericks.

	0,2	0,4	0,6	0,8	1
Ortografía y gramática correctas.					

Uso del diccionario.					
Cooperación.					
Uso de las TICS y el diccionario de rimas.					
Creatividad y originalidad.					

Tabla 10

Escala de valoración Sesión 5, Whoosh Game

	0,2	0,4	0,6	0,8	1
Participación y actitud positiva.					
Lectura del cuento.					
Cooperación.					
Dramatización.					
Debate participativo y respetuoso.					

La tarea final que tiene un peso del 40% en la nota final se evaluará de tres formas:

Tabla 11

Rúbrica heteroevaluación

	Mal (0,5)	Regular (1)	Bien (1,5)	Excelente (2)
Trabajo cooperativo	No demuestra saber, ni intenta aprender a trabajar en grupo y no respeta a sus compañeros.	Demuestra saber trabajar en grupo, pero no pone de su parte lo suficiente o no respeta a sus compañeros.	Demuestra saber trabajar en grupo, pero no ha sabido trabajar de forma cooperativa en algún momento puntual con los compañeros.	Demuestra saber trabajar en grupo de forma respetuosa y cooperativa con los compañeros durante toda la tarea.

Creatividad e imaginación	No demuestra su creatividad e imaginación a lo largo de la tarea.	Tiene problemas para demostrar su creatividad e imaginación a lo largo de la tarea.	Demuestra su creatividad e imaginación en la mayor parte del desarrollo de la tarea.	Demuestra su creatividad e imaginación a lo largo de todo el desarrollo de la tarea.
Respeto y tolerancia a la diversidad	Ha sido irrespetuoso e intolerante con los demás compañeros en el aula.	En alguna ocasión ha sido irrespetuoso e intolerante con los demás compañeros en el aula.	Casi siempre ha sido respetuoso y tolerante con los demás compañeros del aula.	Siempre ha sido respetuoso y tolerante con los demás compañeros del aula.
Uso de la lengua extranjera inglesa	No ha hablado en ningún momento en inglés, no ha escrito el cuento en inglés, no ha leído el cuento en inglés, ni ha participado en la creación del Limerick.	No ha hablado en casi ningún momento en inglés, ha escrito muy poco del cuento en inglés, a penas ha leído el cuento en inglés, casi no ha participado en la creación del Limerick.	Ha hablado casi todo el tiempo en inglés, ha aportado en la escritura del cuento en inglés con alguna de ortografía, ha leído, con alguna pausa, el cuento en inglés ha participado bastante en la creación del Limerick.	Ha hablado todo el tiempo en inglés, ha aportado en la escritura del cuento en inglés sin ninguna falta de ortografía, ha leído el cuento en inglés con fluidez, se ha volcado completamente en la creación del Limerick.
Dibujo del cuento	No ha hecho ningún dibujo en el cuento.	No ha hecho casi ningún dibujo del cuento.	Ha hecho varios dibujos del cuento, esforzándose en casi todos ellos.	Ha hecho varios dibujos del cuento y se ha esforzado en todos los dibujos que ha hecho.

Nota. En la rúbrica de heteroevaluación es el docente el que evalúa al alumno. Esta parte cuenta como dos de los cuatro puntos de la tarea final.

Tabla 12*Escala de autoevaluación*

	Nunca	Alguna vez	Casi siempre	Siempre
He procurado trabajar de forma cooperativa con mis compañeros de clase.				
He usado mi creatividad e imaginación durante el proceso de escritura del 'fairytale'.				
He sido respetuoso y tolerante con mis compañeros y el profesor.				
He usado la lengua extranjera inglesa a lo largo de todas las clases.				
He hecho y me he esforzado a la hora de diseñar y dibujar el cuento.				

Nota. En la escala de autoevaluación, es el alumno el que se evalúa a sí mismo marcando con una x en la casilla que él considere que le corresponde. Esta parte contará como uno de los cuatro puntos de la tarea final.

Tabla 13*Rúbrica de coevaluación*

	Mal (0,5)	Regular (1)	Bien (1,5)	Excelente (2)
Trabajo cooperativo	No han trabajado en equipo en clase.	Han trabajado en equipo alguna vez.	Han trabajado en equipo casi siempre.	Han trabajado en equipo siempre.
Creatividad e imaginación	No han sido creativos escribiendo el cuento.	Han sido algo creativos escribiendo el cuento.	Han sido bastante creativos escribiendo el cuento.	Han sido muy creativos escribiendo el cuento.
Respeto y tolerancia a la diversidad	No se han portado bien con los	En alguna ocasión no se han portado bien con los	Casi siempre se han portado bien con los	Siempre se han portado bien con los

	compañeros en el aula.	compañeros en el aula.	compañeros en el aula.	compañeros en el aula.
Uso de la lengua extranjera inglesa	No han hablado en inglés, ni han leído el cuento.	Han hablado en inglés y han leído el cuento con algunos errores.	Han hablado en inglés y han leído el cuento casi sin ningún error.	Han hablado en inglés y han leído el cuento sin cometer errores.
Dibujo del cuento	No hay dibujos hechos en su cuento.	Hay varios dibujos en su cuento hechos sin esfuerzo.	Casi todos los dibujos están hechos con mucho esfuerzo.	Todos los dibujos están hechos con mucho esfuerzo.

Nota. en la coevaluación los alumnos evalúan a otros alumnos. Esta parte contará como uno de los cuatro puntos de la tarea final.

ANEXO III

IMÁGENES CON LOS EJERCICIOS

Make sentences

2 Use the words to make sentences.

1 day. / It's / lovely / a
It's a lovely day.

2 shining / and / it's / The / warm. / sun / is
.....

3 visit / the / Maggie / hill / to / the / wants / on /
castle / town. / the / near
.....

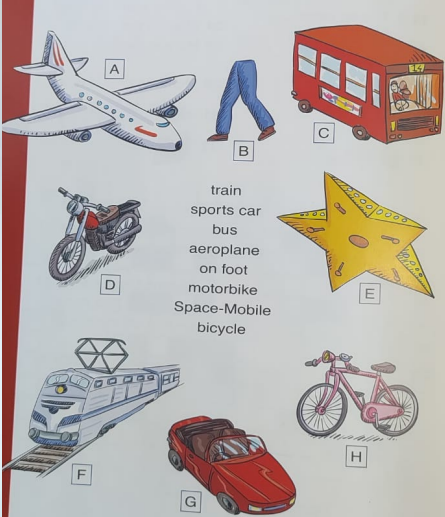
4 haunted / castle. / Everybody / says / a / it's
.....

5 mirror! / looking / at / me / Someone / that / is /
from
.....

22 • ACTIVITIES

How do they travel?

Listen to the words and match them to the pictures.

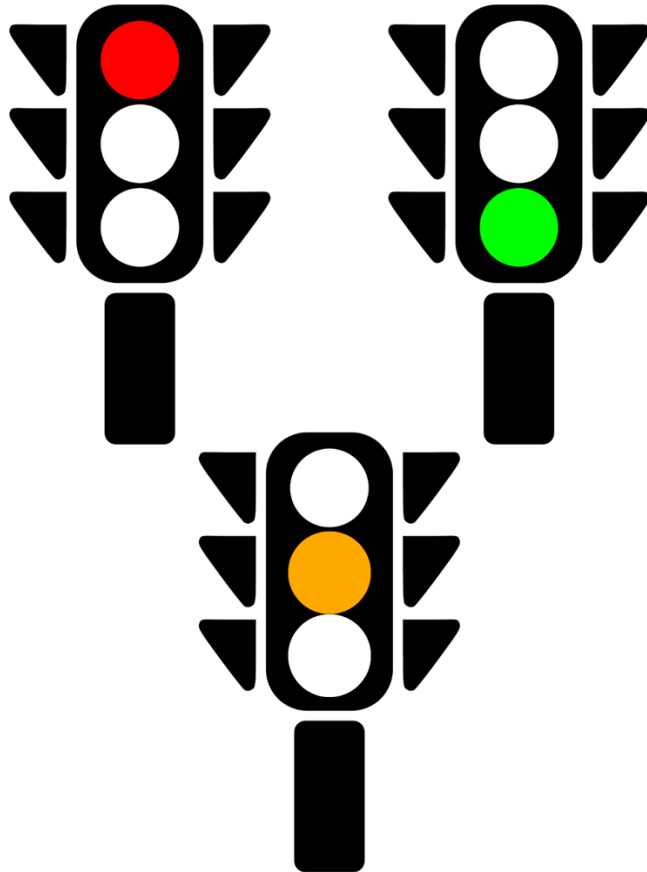


train
sports car
bus
aeroplane
on foot
motorbike
Space-Mobile
bicycle

28 • ACTIVITIES

SEMÁFORO DE RUIDO

TRAFFIC LIGHTS



CARTEL DE ROLES COOPERATIVOS

Reader role
Reads the final product

Asking role
Asks questions to the teacher raising up the hand

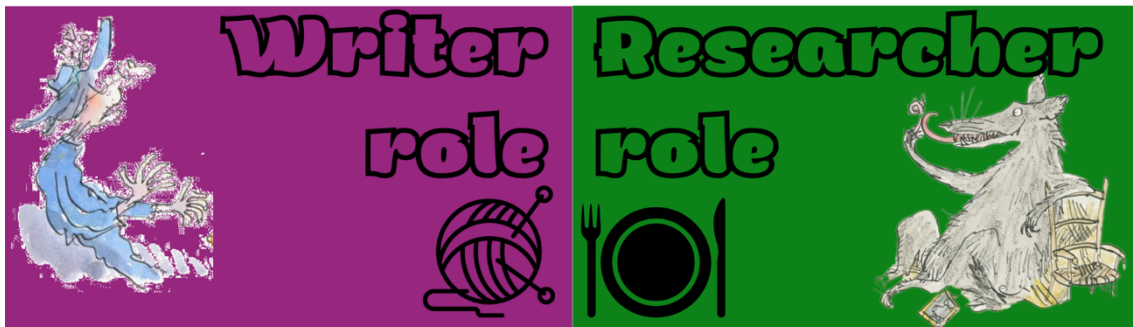
Writer role
Writes the conclusion

Researcher role
Search information

Volume moderator role
Controls the speaking volume of the group members

Icons: paw print, gun, ball of yarn, plate and cutlery, keyboard, pig, wolf.

PEGATINAS PARA LAS MESAS



SESIÓN 1: BIG FANS OF FAIRYTALES

Social Reading Bingo

https://www.canva.com/design/DAFlts3CzWY/JbDXJX57es5ogLFLqMGx3g/edit?utm_content=DAFlts3CzWY&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

SOCIALBINGO

🎯🎯 Find someone who...

loves superheroes comics.	has finished a book this week.	didn't like the way a book ended.	has read more than 4 books this month.	has read one book in english this week.
likes an antagonist.	loves reading poetry.	has read a horror book.	loves happy endings.	reads science books.
loves the illustrations from the books.	has read a book because of its cover.	loves fairytales.	reads books every night.	has been given a book recently.
has visited a library recently.	has bought a book online.	has bought a book online.	has liked more the book than the film.	likes manga.
loves mystery books.	loves one book you liked.	has given a book recently.	likes bookshops.	loves rereading books.

SESIÓN 2: LITTLE RED RIDING HOOD FARYTALE

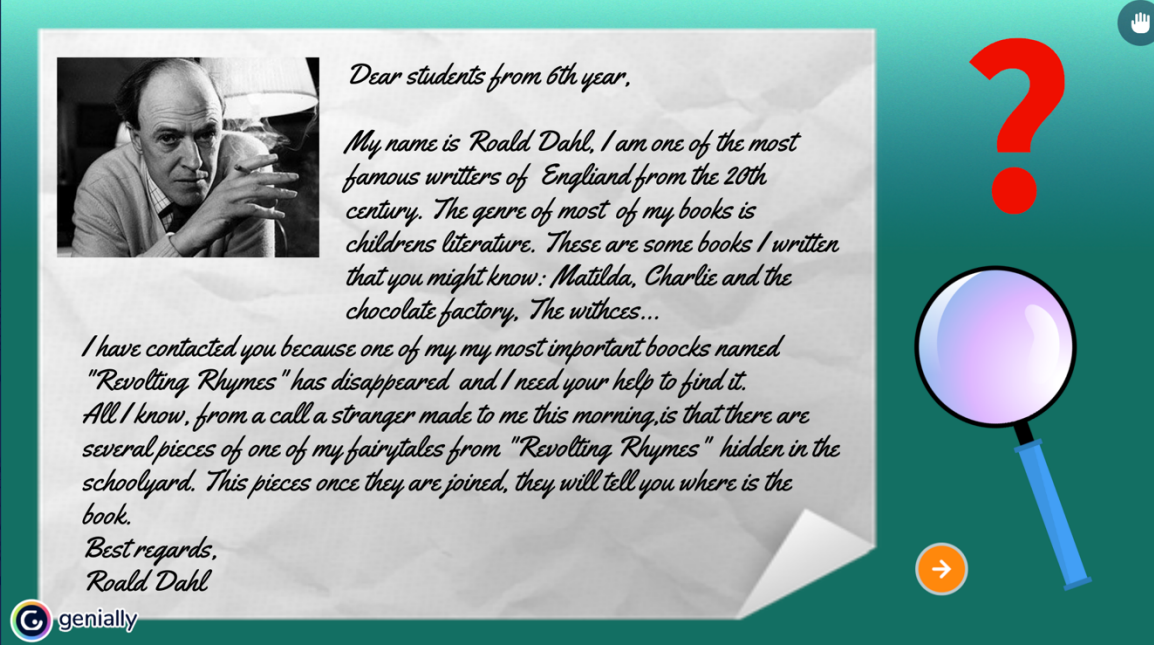
MENTIMETER

<https://www.menti.com/alhm23dfnzbz>

SESIÓN 3: THE MISTERY OF THE LOST BOOK

Literary Gymkhana

<https://view.genial.ly/6488f11df34bc000174b1853/interactive-content-revolting-rhymes-mystery>



The slide features a white paper background with a black and white photograph of Roald Dahl on the left. The text is written in a cursive font, mimicking a handwritten letter. On the right side, there is a large red question mark, a magnifying glass with a purple lens and blue handle, and a small orange circle with a white arrow pointing right. A small hand icon is in the top right corner. The Genially logo is in the bottom left corner.

Dear students from 6th year,

My name is Roald Dahl, I am one of the most famous writers of England from the 20th century. The genre of most of my books is childrens literature. These are some books I written that you might know: Matilda, Charlie and the chocolate factory, The withces...

I have contacted you because one of my my most important boocks named "Revolting Rhymes" has disappeared and I need your help to find it. All I know, from a call a stranger made to me this morning, is that there are several pieces of one of my fairytale from "Revolting Rhymes" hidden in the schoolyard. This pieces once they are joined, they will tell you where is the book.

*Best regards,
Roald Dahl*

genially

What do you need to do to solve the mystery?

- 1. Solve the puzzles to get clues about where the pieces of fairytales could be.
- 2. Go to the schoolyard and find the pieces.
- 3. Put the story pieces in order and reveal the hidden message.
- 4. Find Roald Dahl book and the person who hid it.



PRUEBAS:

<https://www.canva.com/design/DAFlzOU6P4o/cFbD7Q8DcYtdVz-n7kMKiA/edit>

1. Find a book by Roald Dahl in the library and explain in three lines what the book is about if you have read it. If you have not read it, explain in three lines what you think it is about.

2. Find an illustrated album in the library, read it aloud and write the conclusion of the book.

3. Find a poetry book, choose one poem, memorize it and recite it in front of the teacher.

4. Invent and represent a short theatre (no more than half a sheet).

Fairytale pieces for the game:

<https://www.canva.com/design/DAFlzq9Gm9k/Zho61B9rYaCakOYjeNgV4w/edit>

1 As soon as Wolf began to feel
That he would like a decent meal,
He went and knocked on Grandma's door.
When Grandma opened it, she saw
The sharp white teeth, the horrid grin,
And Wolfie said, 'May I come in?'
Poor Grandmamma was terrified,
'He's going to eat me up!' she cried.
And she was absolutely right.
He ate her up in one big bite.
But Grandmamma was small and tough,
And Wolfie wailed, 'That's not enough!
'I haven't yet begun to feel
'That I have had a decent meal!
He ran around the kitchen yelping,
'I've got to have another helping!
Then added with a frightful leer,
'I'm therefore going to wait right here
'Till Little Miss Red Riding Hood
'Comes home from walking in the wood.'

2 He quickly put on Grandma's clothes.
(Of course he hadn't eaten those.)
He dressed himself in coat and hat.
He put on shoes and after that
He even brushed and curled his hair,
Then sat himself in Grandma's chair.
In came the little girl in red.
She stopped. She stared. And then she said,
'What great big ears you have, Grandma.'
'All the better to hear you with,' the Wolf replied.
'What great big eyes you have, Grandma,'
said Little Red Riding Hood.
'All the better to see you with,' the Wolf replied.

3

He sat there watching her and smiled.
He thought, I'm going to eat this child.
Compared with her old Grandmamma
She's going to taste like caviare.

Then Little Red Riding Hood said,
'But Grandma, what a lovely great big furry coat
you have on.'

4

'That's wrong!' cried Wolf. 'Have you forgot
'To tell me what BIG TEETH I've got?
'Ah well, no matter what you say,
'I'm going to eat you anyway.'

The small girl smiles. One eyelid flickers.
She whips a pistol from her knickers.
She aims it at the creature's head
And *bang bang bang*, she shoots him dead.
A few weeks later, in the wood,
I came across Miss Riding Hood.
But what a change! No cloak of red,
No silly hood upon her head.
She said, 'Hello, and do please note
'My lovely furry WOLFSKIN COAT.'

Ejemplo de cómo se verían las pistas de dónde se encuentran los trozos de cuento:






SESIÓN 4: POETRY

What Is a Limerick

Genially

<https://view.genial.ly/6489dfbef063b80018040977/interactive-content-info-historia>

What is a Limerick?



ETIMOLOGY

Historians agree that the word "limerick" is a reference to the Irish city and county of Limerick.

HOW A LIMERICK IS MADE?

- Consist of exactly five lines
- Employ one rhyme on the first, second and fifth lines.
- Employ a sencond rhyme on the third and fourth lines
- Consist of a single stanza

EXAMPLES OF LIMERICKS

I need a front door for my hall
I need a front door for my hall
The replacement I bought was too tall.
So I hacked it and chopped it,
And carefully lopped it,
And now the dumb thing is too small.

There once was a fly on the wall
There once was a fly on the wall
I wonder why didn't it fall
Because its feet stuck
Or was it just luck
Or does gravity miss things so small?

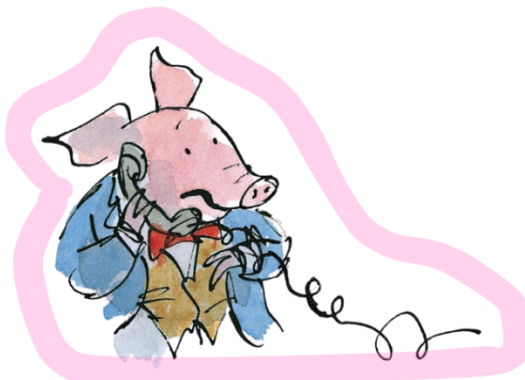
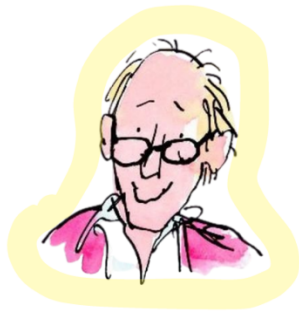
I know an old owl named Boo
I know an old owl named Boo
Every night he yelled Hoo,
Once a kid walked by,
And started to cry,
And yelled I don't have a clue!

SESIÓN 5: ROALD DAHL 'LITTLE RED RIDING HOOD AND THE WOLF'

Whoosh Game

Stories

COLOUR CODE



LITTLE RED RIDING HOOD AND THE WOLF

WHOOSH As soon as Wolf began to feel
That he would like a decent meal,
He went and knocked on Grandma's door.
When Grandma opened it, she saw
The sharp white teeth, the horrid grin,
And Wolfie said, 'May I come in?'
Poor Grandmamma was terrified,
'He's going to eat me up!' she cried.
And she was absolutely right.
He ate her up in one big bite.
But Grandmamma was small and tough,
And Wolfie wailed, 'That's not enough!
'I haven't yet begun to feel
'That I have had a decent meal!'
He ran around the kitchen yelping,
'I've got to have another helping!'
Then added with a frightful leer,
'I'm therefore going to wait right here
'Till Little Miss Red Riding Hood
'Comes home from walking in the wood.'
He quickly put on Grandma's clothes.
(Of course he hadn't eaten those.)
He dressed himself in coat and hat.
He put on shoes and after that
He even brushed and curled his hair,
Then sat himself in Grandma's chair.
In came the little girl in red.
She stopped. She stared. And then she said,
'What great big ears you have, Grandma.'
'All the better to hear you with,' the Wolf replied.
'What great big eyes you have, Grandma,'
said Little Red Riding Hood.
'All the better to see you with,' the Wolf replied.

WHOOSH

He sat there watching her and smiled.
He thought, I'm going to eat this child.
Compared with her old Grandmamma
She's going to taste like caviare.
Then Little Red Riding Hood said,
'But Grandma, what a lovely great big furry coat
you have on.'

'That's wrong!' cried Wolf. 'Have you forgot
'To tell me what BIG TEETH I've got?
'Ah well, no matter what you say,
'I'm going to eat you anyway.'

The small girl smiles. One eyelid flickers.
She whips a pistol from her knickers.
She aims it at the creature's head
And bang bang bang, she shoots him dead.
A few weeks later, in the wood,
I came across Miss Riding Hood.
But what a change! No cloak of red,
No silly hood upon her head.

WHOOSH

She said, 'Hello, and do please note
'My lovely furry WOLFSKIN COAT.'

THE THREE LITTLE PIGS

WHOOSH

The animal I really dig
Above all others is the pig.
Pigs are noble. Pigs are clever,
Pigs are courteous. However,
Now and then, to break this rule,
One meets a pig who is a fool.
What, for example, would you say
If strolling through the woods one day,
Right there in front of you you saw
A pig who'd built his house of STRAW?
The Wolf who saw it licked his lips.

'Little pig, little pig, let me come in!'
'No, no, by the hairs on my chinny-chin-chin!'
*'Then I'll huff and I'll puff and I'll blow
your house in!'*

WHOOSH

The little pig began to pray,
But Wolfie blew his house away.
He shouted, 'Bacon, pork and ham!
'Oh, what a lucky Wolf I am!
And though he ate the pig quite fast,
He carefully kept the tail till last.
Wolf wandered on, a trifle bloated.
Surprise, surprise, for soon he noted
Another little house for pigs,
And this one had been built of TWIGS!

'Little pig, little pig, let me come in!'
'No, no, by the hairs of my chinny-chin-chin!'
*'Then I'll huff and I'll puff and I'll blow
your house in!'*

WHOOSH

The Wolf said, 'Okay, here we go!'
He then began to blow and blow.
The little pig began to squeal.
He cried, 'Oh Wolf, you've had *one* meal!
'Why can't we talk and make a deal?'
The Wolf replied, 'Not on your nelly!'
And soon the pig was in his belly.
'Two juicy little pigs!' Wolf cried,

WHOOSH

'But still I am not satisfied!
'I know full well my tummy's bulging,
'But oh, how I adore indulging.'
So creeping quietly as a mouse,
The Wolf approached another house,
A house which also had inside
A little piggy trying to hide.
But this one, Piggy Number Three,
Was bright and brainy as could be.

WHOOSH

No straw for him, no twigs or sticks.
This pig had built his house of BRICKS.
'You'll not get *me!*' the Piggy cried.
'I'll blow you down!' the Wolf replied.
'You'll need,' Pig said, 'a lot of puff,
'And I don't think you've got enough.'
Wolf huffed and puffed and blew and blew.

WHOOSH

The house stayed up as good as new.
'If I can't blow it *down,*' Wolf said,
'I'll have to blow it *up* instead.
'I'll come back in the dead of night
'And blow it up with dynamite!'
Pig cried, 'You brute! I might have known!'
Then, picking up the telephone,
He dialled as quickly as he could
The number of Red Riding Hood.

WHOOSH

'Hello,' she said. 'Who's speaking? *Who?*'
'Oh, hello Piggy, how d'you do?'
Pig cried, 'I need your help, Miss Hood!
'Oh help me, please! D'you think you could?'
'I'll try, of course,' Miss Hood replied.
'What's on your mind?' . . . '*A Wolf?*' Pig cried.
'I know you've dealt with wolves before,
'And now I've got one at my door!'
'My darling Pig,' she said, 'my sweet,
'That's something *really* up my street.
'I've just begun to wash my hair.
'But when it's dry, I'll be right there.'

WHOOSH

A short while later, through the wood,
Came striding brave Miss Riding Hood.
The Wolf stood there, his eyes ablaze
And yellowish, like mayonnaise.
His teeth were sharp, his gums were raw,
And spit was dripping from his jaw.
Once more the maiden's eyelid flickers.
She draws the pistol from her knickers.
Once more, she hits the vital spot,
And kills him with a single shot.

Pig, peeping through the window, stood
And yelled, 'Well done, Miss Riding Hood!'

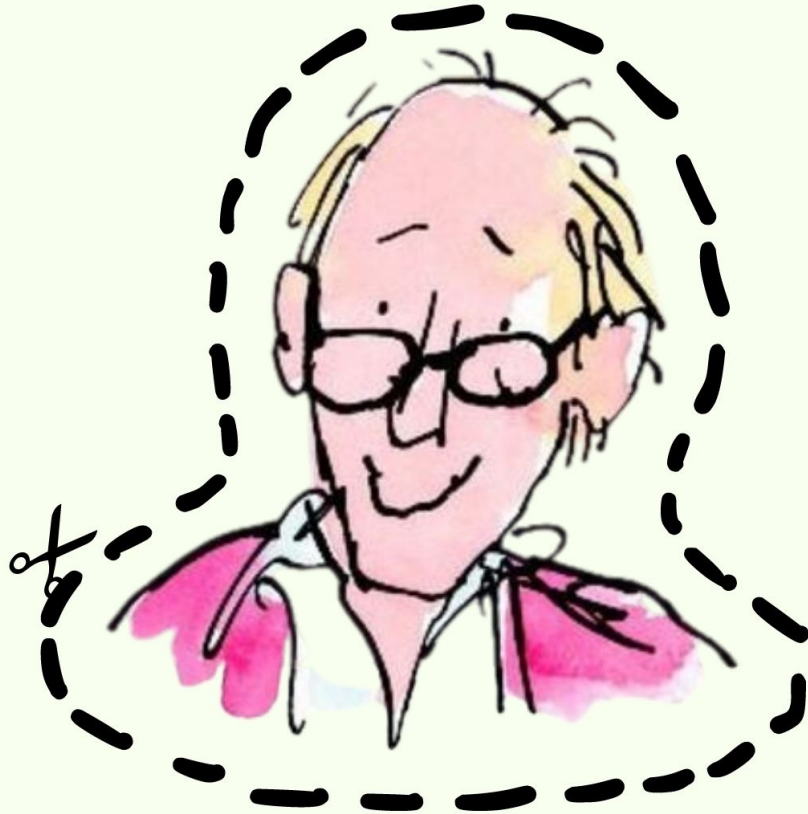
Ah, Piglet, you must never trust
Young ladies from the upper crust.
For now, Miss Riding Hood, one notes,
Not only has *two* wolfskin coats,
But when she goes from place to place,
She has a PIGSKIN TRAVELLING CASE.

https://www.canva.com/design/DAF149ct3O8/_r3GHMEt3GDbsd6zoRyDgw/edit?utm_content=DAF149ct3O8&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

PUPPETS

ROALD DAHL PUPPETS

ROALD DAHL/NARRATOR



QUENTIN BLAKE



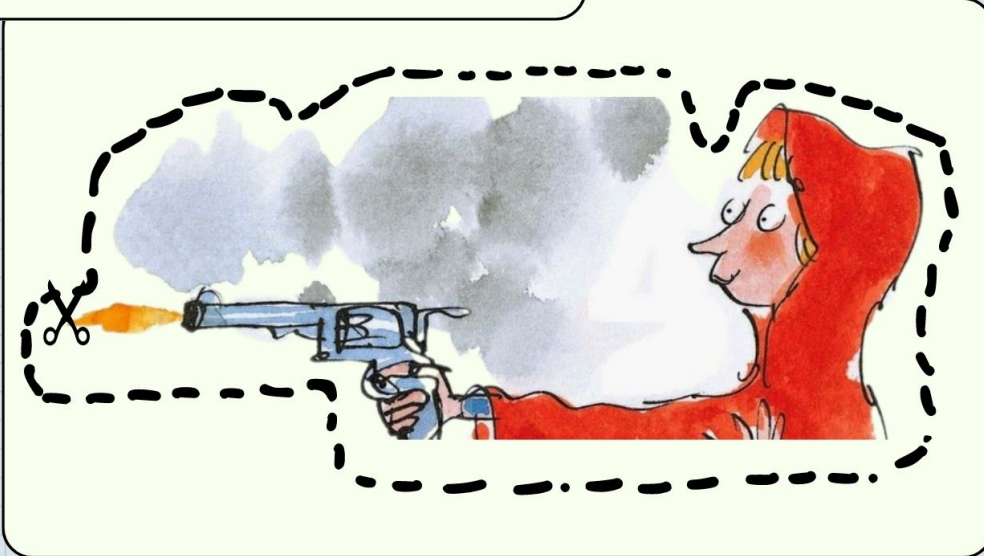
WOLF



LITTLE RED RIDDING HOOD



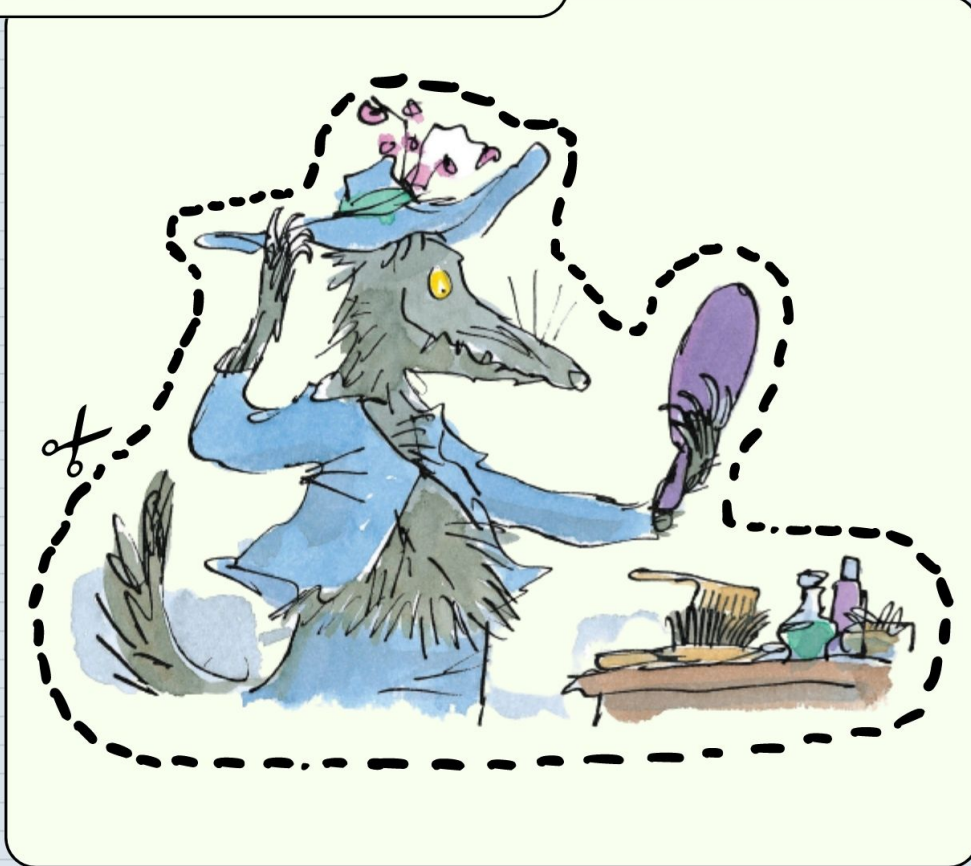
LITTLE RED RIDDING HOOD



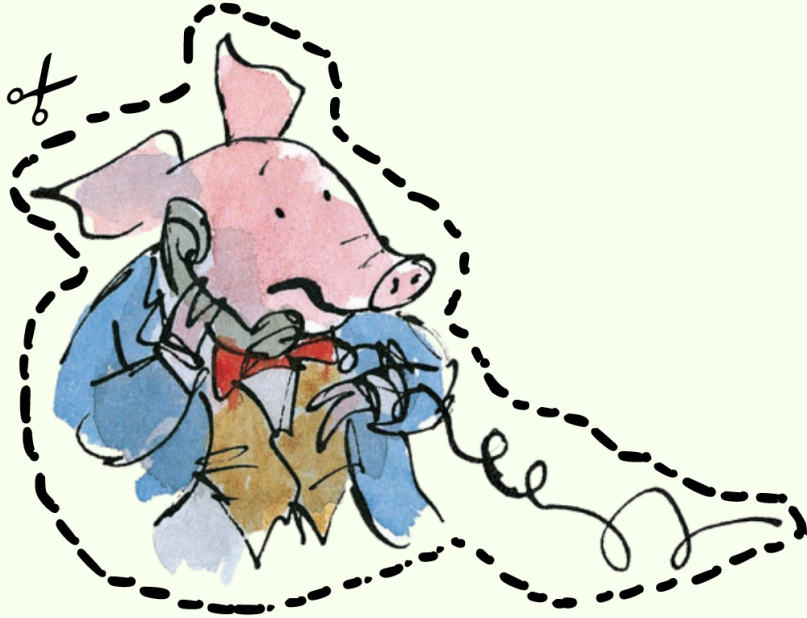
GRANDMOTHER



WOLF



PIG



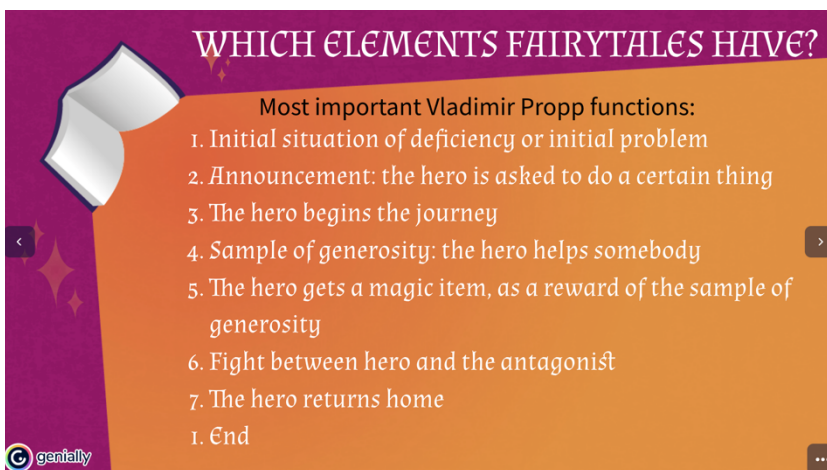
LITTLE RED RIDDING HOOD



https://www.canva.com/design/DAFl2mWlcf4/FqwQG7siqveul_U0W8fCaQ/edit?utm_content=DAFl2mWlcf4&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

SESIÓN 6: FINAL TASK

How A Fairytale Is Made

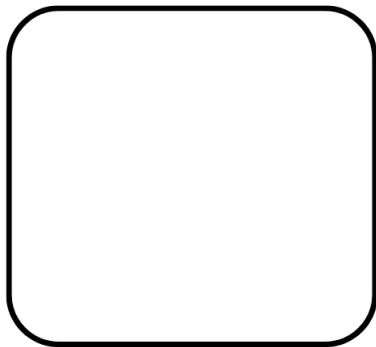


Genially: <https://view.genial.ly/648a5f57a3e8670013e6ae44/presentation-fairytale-writing>

CHARACTERS

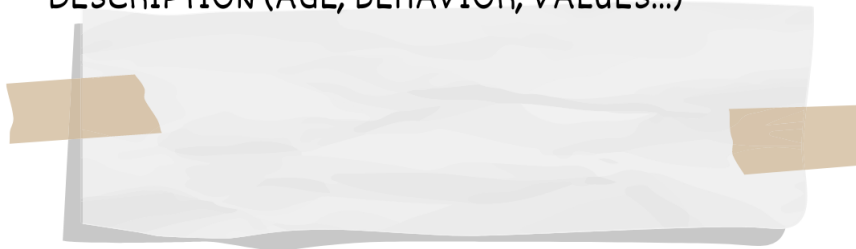
THE HEROE

DRAW



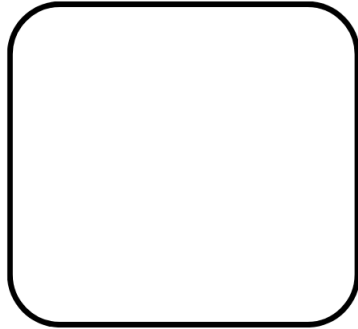
IS THE MAIN CHARACTER, HE OR SHE WILL OVERCOME SOME DIFFICULTIES THROUGHOUT HIS OR HER TRAVEL

DESCRIPTION (AGE, BEHAVIOR, VALUES...)



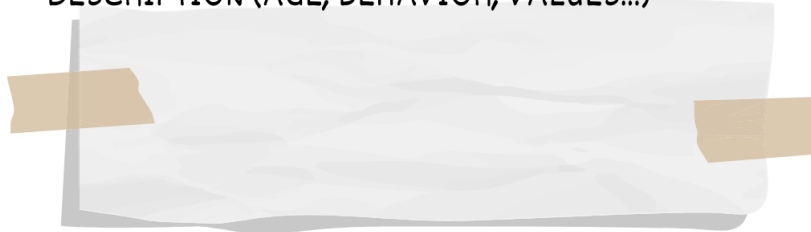
THE ANTAGONIST

DRAW



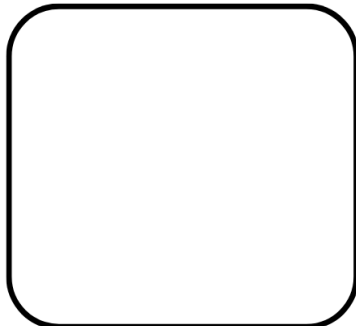
HE OR SHE WILL CAUSE A PROBLEM
TO THE HEROE

DESCRIPTION (AGE, BEHAVIOR, VALUES...)



THE HELPER

DRAW



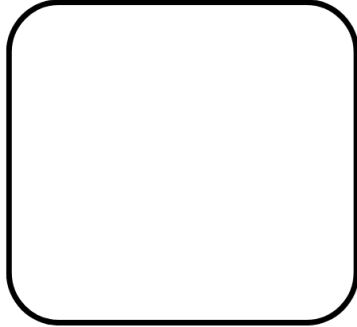
IS A CHARACTER WHO WILL GIVE
THE HEROE A MAGIC OBJECT WHICH
WILL HELP HIM OR SHE TO SOLVE
THE PROBLEM THAT THE
ANTAGONIST CAUSED.

DESCRIPTION (AGE, BEHAVIOR, VALUES...)



SECONDARY CHARACTER

DRAW



HE OR SHE WILL FOLLOW THE HEROE
THROUGHOUT HIS OR HER JOUNEY

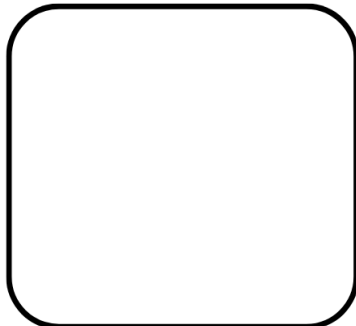
DESCRIPTION (AGE, BEHAVIOR, VALUES...)



SECONDARY CHARACTER

DRAW

(IF NECESSARY)



HE OR SHE WILL FOLLOW THE HEROE
THROUGHOUT HIS OR HER JOUNEY



DESIGN THE STORY

WHAT IS THE INITIAL SITUATION OF THE CHARACTER?

WHAT IS THE PROBLEM THE HERO HAS TO DEAL WITH?

WHAT IS THE PROBLEM THE HERO HAS TO DEAL WITH?

WHICH DIFFICULTIES WILL THE HERO FACE?

WHICH OBJECT THE HELPER WILL GIVE THE HERO?
AND HOW THIS OBJECT IS GOING TO HELP THE HERO?
