



Universidad de Valladolid

*ENSEÑANZA DE INGLÉS EN EDUCACIÓN
PRIMARIA A TRAVÉS DE LA LITERATURA:
el caso de The Tale of Peter Rabbit*

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

Autora: Sandra González Caparroz

Tutora académica: Maria Antonia Mezquita Fernández

Curso 2023/2024



**Facultad de Educación
de Segovia**

En coherencia con el valor de igualdad de género asumido por la Universidad de Valladolid, todas las denominaciones que en este documento se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidas por términos genéricos, se entenderán indistintamente en género femenino.

“Even the smallest one can change the world.”

(Beatrix Potter)

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado pone en evidencia los beneficios de la literatura como recurso didáctico para desarrollar la competencia lingüística y literaria de los estudiantes de inglés en las aulas de Educación Primaria.

Con tal efecto, se ha llevado a cabo una consulta previa del papel de la literatura en el aula de Inglés a lo largo de los años, así como los métodos y enfoques de enseñanza más influyentes en esta área. Posteriormente, se analiza el tratamiento y aparición de la literatura en los documentos oficiales, así como sus beneficios y criterios a tener en cuenta para la selección de un texto literario.

Finalmente, se expone una propuesta didáctica a partir de *The Tale of Peter Rabbit* como recurso para trabajar el texto literario en el aula de Inglés, de manera que el presente documento cumpla con su objetivo principal: analizar las posibilidades del texto literario como recurso de aprendizaje del inglés en Educación Primaria.

Palabras clave: Educación Primaria, inglés, literatura infantil, propuesta metodológica, *Peter Rabbit*

ABSTRACT

This study highlights the benefits of literature as a didactic resource to develop the linguistic and literary competence of English language learners in Primary Education. To this end, the role of literature in the English classroom over the years, as well as the most influential teaching methods and approaches in this area, have been consulted.

Subsequently, the treatment and appearance of literature in official documents as well as its benefits and the criteria to be considered when selecting a literary text are analysed here.

Finally, a didactic proposal based on *The Tale of Peter Rabbit* is presented as a resource for working with literary text in the English classroom, so that this document fulfils its main objective: to analyse the possibilities of literary text as a resource for learning English in Primary Education.

Keywords: Primary Education, English, children literature, methodological approach, *Peter Rabbit*

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	6
2. JUSTIFICACIÓN	8
3. OBJETIVOS	10
4. MARCO TEÓRICO	11
4.1 BREVE HISTORIA DE LA LITERATURA DENTRO DE LOS MÉTODOS Y ENFOQUES DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA	11
4.2 LA LITERATURA DENTRO DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS	12
4.3 LA LITERATURA EN EL AULA DE INGLÉS	17
4.4 DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL	18
4.5 CRITERIOS DE SELECCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS EN EL AULA DE INGLÉS	19
4.6 <i>THE TALE OF PETER RABBIT</i> : CONTEXTUALIZACIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	21
5. PROPUESTA METODOLÓGICA	22
5.1 CONTEXTUALIZACIÓN.....	22
5.2 METODOLOGÍA.....	22
5.3 COMPETENCIAS.....	23
5.4 CONTENIDOS.....	26
5.5 DESARROLLO DE LA PROPUESTA.....	27
5.6 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	33
6. EVALUACIÓN	34
7. CONCLUSIONES	35
8. VIABILIDAD DE LA PROPUESTA	37
9. PROSPECTIVA	39
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40
ANEXOS	43

INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1 Base macrofuncional de las categorías del MCER para las actividades comunicativas de la lengua	13
Tabla 2 Competencias clave de la Educación Primaria.....	24
Tabla 3 Competencias específicas de la Educación Primaria para el área de Inglés.....	25
Tabla 4 Bloque de contenidos del área de Inglés en Segundo Curso de Educación Primaria.....	27
Figura 1 Rúbrica de evaluación de la expresión oral	35

1. INTRODUCCIÓN

La presente propuesta nace del interés por conocer cuáles pueden ser las mejores y más eficaces líneas metodológicas en materia de enseñanza de una lengua extranjera como es el inglés, más concretamente a través de la literatura.

Desde hace décadas, el estudio del inglés en Educación Primaria es ya algo generalizado y considerablemente integrado en las aulas y es el idioma elegido por la gran mayoría de estudiantes (94'5%) como primera lengua extranjera, convirtiéndose así, con diferencia, en la lengua más estudiada de nuestro país (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2016).

La inmersión de esta enseñanza en las aulas de Educación Primaria de nuestro país es innegable, sobre todo si, además, tenemos en cuenta la creciente oferta educativa de enseñanzas bilingües en los últimos años.

A pesar de todo ello, el inglés parece seguir siendo nuestra asignatura pendiente en el momento en el que los últimos estudios aseguran que España es uno de los países de Europa con el nivel más bajo en cuanto al dominio de este idioma, más concretamente, nos situamos “entre los 10 países europeos con peor nivel de inglés y continúa estancado en la posición 33 mundial”, según los últimos estudios realizados por Education First en 2022 (Education First, 2022).

Los maestros, conscientes de esta situación, cuentan con numerosos recursos y metodologías que hagan revertirla, no por el simple y mero hecho de cambiar las cifras, sino por aumentar el número de hablantes de una lengua extranjera como es el inglés de una manera eficaz comunicativamente hablando. No olvidemos que estamos ante algo más que una asignatura, pues se trata de posibilitar a nuestro alumnado comunicarse con el resto del mundo y ser competente en una sociedad cada vez más globalizada, en la que el inglés tiene un papel preponderante.

Así, surge el interés de la autora de este estudio por indagar cuán eficaz puede ser el uso de la literatura inglesa en las aulas y qué ventajas y desventajas puede ofrecer al maestro. El número de ejemplares que podemos encontrar al respecto es, afortunadamente, muy amplio y son muchos y muy conocidos los libros que se tienen como referentes de la literatura inglesa para niños. Sirvan como ejemplo *Alice in Wonderland*, *Charlie and the Chocolate Factory* o *Gulliver Travels*.

Es por todo ello por lo que la presente propuesta tiene como eje vertebral a Beatrix Potter, célebre fabulista londinense y autora de los libros infantiles de *Peter Rabbit*. De esta manera, podremos analizar y evaluar cómo podemos atraer la atención y motivación de los alumnos a través de textos literarios de origen inglés y, además, cómo se pueden abordar los diferentes contenidos curriculares a través de los mismos.

Peter Rabbit es un personaje que se desenvuelve en un contexto determinado, por lo que el lenguaje de las obras se acota a las necesidades de este. Esto hace que estos recursos puedan resultar útiles para los primeros cursos de Educación Primaria, pero quizá demasiado infantiles para los más mayores.

Debido a las características de extensión de este Trabajo de Fin de Grado (TFG en adelante), no podemos evaluar qué títulos de la literatura inglesa serían los más convenientes para cada curso, en función de las necesidades de nuestros alumnos. No obstante, sí podemos comprobar, partiendo de esta base como referencia, cuáles son los beneficios de la literatura como herramienta de enseñanza-aprendizaje y qué aspectos debemos tener en cuenta a la hora de seleccionar el material en función del curso que vayamos a impartir.

De esta manera, podremos contar con ciertas referencias que sirvan al maestro de guía para seleccionar qué obras literarias le pueden resultar útiles y cómo trabajar este material en el aula para obtener el mayor provecho posible.

Todo ello surge, además, del propio gusto de la autora, no solo por el inglés como lengua extranjera y su enseñanza, sino por haber estado en contacto con todo tipo de material literario desde una edad muy temprana. Este cercano contacto con la literatura la hace, además, conocedora del potencial que puede tener una obra literaria como fuente de aprendizaje y de cuáles pueden ser los elementos motivacionales de un texto para atraer la atención de los más pequeños.

Considerando todo lo anterior, el documento se estructura de manera que, en primer lugar, se justifica el porqué de esta propuesta didáctica y los objetivos que se pretenden alcanzar con la misma. A continuación, se ofrece una visión teórica del uso de la literatura en las aulas que será la base de la posterior propuesta de intervención en los centros y las conclusiones extraídas, que servirán como precedente para futuras propuestas.

2. JUSTIFICACIÓN

Este TFG ha sido planteado, diseñado y elaborado conforme a lo establecido por el reglamento de la Universidad de Valladolid y el Plan de Estudios del Grado de Educación Primaria al que dirige, según se refleja en el artículo 14 del Real Decreto 822/2021, que establece que las enseñanzas de Grado concluirán con la elaboración y defensa pública de un Trabajo de Fin de Grado.

El desarrollo de la presente propuesta supone además el cumplimiento de algunas de las competencias propias del Grado en Educación Primaria establecidas en el Artículo 16 de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación para impartir la etapa educativa de Educación Primaria. Tal y como se establece en la *Memoria de Plan de Estudios del Título de Grado Maestro –o Maestra– en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid*, las competencias, dadas las características de este trabajo, son, entre otras:

1. Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
3. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.
4. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
5. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.
6. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos. (2010, pp. 25-26)

Por su parte, dentro de la Materia Lengua Extranjera (Inglés / Francés), este mismo documento señala que aquellos maestros especialistas en una Lengua Extranjera deberán desarrollar las siguientes competencias específicas a lo largo de sus estudios:

- a) Conocer las principales corrientes didácticas de la enseñanza de lenguas extranjeras a niños y su aplicación al aula de lengua extranjera en los distintos niveles establecidos en el currículo.
- b) Conocer el currículo de Educación Primaria y el desarrollo curricular del área de lenguas extranjeras.
- c) Ser capaz de desarrollar actitudes y representaciones positivas y de apertura a la diversidad lingüística y cultural en el aula.
- d) Promover tanto el desarrollo de la lengua oral como la producción escrita prestando una atención especial al recurso de las nuevas tecnologías como elementos de comunicación a larga distancia en una lengua extranjera.
- e) Ser capaz de estimular el desarrollo de aptitudes de orden metalingüístico/metacognitivo y cognitivo para la adquisición de la nueva lengua, mediante tareas relevantes y con sentido y cercanía al alumnado.
- f) Desarrollar progresivamente la competencia comunicativa, mediante la práctica integrada de las cuatro destrezas en el aula de lengua extranjera.
- g) Ser capaz de planificar el proceso de enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera, seleccionando, concibiendo y elaborando estrategias de enseñanza, tipos de actividades y materiales en función de la diversidad de los alumnos. (2011, p. 44-45)

Todo ello implica además un nivel de uso avanzado de la lengua en todas sus vertientes, es decir, demostrar un alto dominio cognitivo, lingüístico y comunicativo de la misma.

La propuesta didáctica que se presenta ha sido diseñada conforme a lo establecido en la legislación del sistema educativo español actual, es decir la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, más concretamente en su Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Considerando que la propuesta ha sido planteada para llevarse a cabo en un centro educativo de Castilla y León, se ha programado conforme a lo establecido en el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en

la Comunidad de Castilla y León. Este documento ha sido elaborado considerando la Ley Orgánica mencionada anteriormente.

De esta manera, todas las actividades y planes de acción en el aula que se presentan han sido reflexionados previamente para poder cumplir así con la legislación vigente y, a su vez, para observar cuál es el tratamiento de una lengua extranjera como es el inglés en el ámbito curricular.

Por último, es imperativo destacar además que la selección de *The Tale of Peter Rabbit* como eje de la propuesta no es casual, sino que se trata de uno de los contenidos impartidos en la Mención de Lengua Extranjera: Inglés, más concretamente en la asignatura de Literatura Inglesa, donde se analiza el potencial de Beatrix Potter y su obra como recurso educativo en la enseñanza de dicho idioma.

3. OBJETIVOS

A tenor de lo mencionado en el apartado anterior, y teniendo en cuenta las características y fin de este TFG, se ha establecido cumplir con el siguiente objetivo:

- ✓ Analizar las posibilidades del texto literario como recurso de aprendizaje de inglés en Educación Primaria.

De este objetivo principal emana una serie de objetivos secundarios que se verán igualmente cumplidos durante y tras la aplicación de la propuesta didáctica en el aula:

- ✓ Demostrar los beneficios del uso de la literatura en el aula de inglés.
- ✓ Dar a conocer el texto literario como fuente de conocimiento de una cultura distinta a la propia.
- ✓ Valorar las posibilidades del texto literario y las TIC como recursos de aprendizajes motivacionales para el alumnado.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 BREVE HISTORIA DE LA LITERATURA DENTRO DE LOS MÉTODOS Y ENFOQUES DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

La literatura ha estado, desde hace siglos, estrechamente ligada al aprendizaje de una lengua distinta a la materna. Tanto es así que, en el mundo occidental, el latín ha sido durante centenas de años la lengua dominante y, por tanto, objeto de aprendizaje para cualquier individuo que quisiera ser debidamente competente en materia de comercio, educación, religión o gobierno (Abascal, 2016).

En el presente apartado, por tanto, se abordará cuál ha sido el tratamiento de la literatura como instrumento de aprendizaje a lo largo de los años. Si bien es cierto que, dadas las características de extensión del documento, se realizará una lectura de la teoría de manera superficial como mención a los principales enfoques para contextualizar el trabajo y conocer cuál ha sido la historia de la literatura en el ámbito educativo, más concretamente en lo relacionado con el aprendizaje de una lengua extranjera.

Durante el siglo XVI, en Europa fueron ganando relevancia las conocidas como “lenguas modernas”, entre las que se encuentra el inglés, y el latín fue, poco a poco, perdiendo su estatus de lengua predominante. No sucedió lo mismo con los métodos de enseñanza, los cuales se mantuvieron prácticamente intactos durante los dos posteriores siglos, basándose en el aprendizaje memorístico de reglas gramaticales, listas de vocabulario y oraciones que no siempre estaban muy ligadas a un contexto realista. Esto es lo que dio lugar al Método Gramática-Traducción, enfoque que ha tenido cabida en el mundo educativo hasta inicios de los años 70 (Abascal, 2016).

Este enfoque ha tenido como eje principal de aprendizaje textos literarios auténticos de los que se extraían el vocabulario y la gramática necesarios de una manera por tanto sumamente literal y descontextualizada. A pesar de resultar un enfoque efectivo, además, para la expresión escrita (pues no había más que seguir las estructuras aprendidas), dejó de considerarse efectivo durante un tiempo precisamente por su escasa relación con lo que era el lenguaje hablado en sí mismo.

Tal y como explica Abascal (2016) a lo largo de su trabajo, han sido muchos y muy variados los enfoques a los que se ha recurrido para el aprendizaje de lenguas extranjeras a lo largo de la historia, unos están más centrados en la expresión oral, como es el Método Audiolingual. Por el contrario, otros están más centrados en la espontaneidad y la interacción, sin necesidad de

traducir o analizar, como es el Método Directo. También existen otros con un enfoque meramente comunicativo.

Lo que sí es cierto es que la literatura ha ido apareciendo y desapareciendo entre estos enfoques en función de lo que se pretendiera conseguir hasta que, en la década de los 80 y los 90, se consideró la idea de recurrir de nuevo a este modelo de Gramática-Traducción centrandó la atención en la literatura como herramienta de aprendizaje de idiomas, no en las líneas metodológicas de este enfoque *per se*.

Lo que se buscaba con este retorno era desarrollar las cuatro competencias básicas del inglés (*Speaking, Writing, Listening y Reading*), además de propiciar un aprendizaje cultural enmarcado en el propio contexto de la obra literaria, no solo reglas gramaticales y listas aisladas de palabras (García, 2013). A partir de este momento, la literatura no ha dejado de estar presente en las líneas curriculares educativas, independientemente de la metodología que se emplee.

En las últimas décadas del siglo XX, la figura del maestro se vio también remodelada, pues aportaba conocimiento a través de ser contador de historias. De esta manera, la fuente de conocimiento y aprendizaje era la historia que el maestro relataba, adaptada al nivel educativo en el que se encontrase. El profesor tenía así la capacidad de solicitar al alumnado, por ejemplo, relatar de nuevo la historia, de forma que se pudiese observar su capacidad de expresión oral o trabajar las diferentes estructuras gramaticales desde un contexto real como es el de la propia narración (Bonachera, 2013).

En este sentido, el papel del maestro es crucial en cuanto al empleo de obras literarias en el aula, dado que, al ser el nexo entre el texto y el alumno, su intervención debe ser motivadora y atractiva, con el fin de que los estudiantes conecten con la historia como es debido y no sientan aversión hacia la misma (tenga en cuenta el lector que la lectura ha sido vista como algo no del todo atractivo para los alumnos y, en su mayoría, no están del todo acostumbrados a este hábito en su día a día).

4.2 LA LITERATURA DENTRO DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER en adelante) es la herramienta más conocida y empleada en lo relativo a la enseñanza de una lengua, elaborada por el Consejo de Europa, y la cual tiene como objetivo “promover una educación plurilingüe de calidad, facilitar una mayor movilidad social, así como estimular la reflexión y el

intercambio entre profesionales de la lengua para el desarrollo curricular y la formación de profesores” (Consejo de Europa, 2020, p. 19).

Se trata, por tanto, de un documento de consulta y guía para el profesorado a la hora de planificar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, partiendo de lo que el alumnado deberá ser capaz de hacer mediante el uso de la lengua. Para la redacción del presente epígrafe, se tendrán en cuenta tanto la publicación del MCER de 2001 como su volumen complementario del año 2020.

Mientras que en el apartado anterior se hacía referencia a las cuatro competencias básicas del inglés (*Speaking, Writing, Listening y Reading*), el MCER sustituye este modelo tradicional y realiza un acercamiento a un uso de la lengua más real, basado principalmente en la interacción como construcción de significado y en el que las actividades giran en torno a cuatro modos de comunicación: **comprensión, expresión, interacción y mediación**. (Consejo de Europa, 2020, p. 42).

Es en la comprensión y la mediación donde surge la relación entre el aprendiz y el texto. Para ello, el MCER clasifica los cuatro modos de comunicación anteriormente citados en función del uso que se haga de la lengua, tal y como se aprecia en la Tabla 1.

Tabla 1

Base macrofuncional de las categorías del MCER para las actividades comunicativas de la lengua

	Comprensión	Expresión	Interacción	Mediación
Uso creativo e interpersonal de la lengua	P. ej. Leer por placer	P. ej. Monólogo sostenido: describir experiencias	P. ej. Conversación	Mediar la comunicación
Uso transaccional de la lengua	P. ej. Leer en busca de información y argumentos	P. ej. Monólogo sostenido: dar información	P. ej. Obtener bienes y servicios Intercambiar información	Mediar textos
Uso de la lengua para la evaluación y la resolución de problemas	<i>(Fusionado con Leer en busca de información y argumentos)</i>	P. ej. Monólogo sostenido: argumentar (por ejemplo, en un debate)	P. ej. Discusión	Mediar conceptos

Fuente: Consejo de Europa (2020).

Como se observa, la interacción con un texto debe estar enfocada a la creatividad y el vínculo del lector con el mismo y, mejor aún, si esa lectura se realiza por placer individual, no tanto desde la obligación y el deber. Es por ello por lo que el tratamiento de un texto literario

en el aula debe darse desde el interés del alumnado, en función de su edad y sus gustos, de manera que desarrolle interés por la lectura y, a partir de ahí, se pueda generar el aprendizaje.

El término “texto” se define como “cualquier fragmento de lengua, ya sea enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian” (Consejo de Europa, 2020, p. 91). El proceso de comprensión del lenguaje escrito da comienzo una vez se ha producido la interacción con el texto, lo cual resulta evidente, pero de vital mención para dar valor a la producción escrita con la que se trabaja y el diseño de una propuesta de enseñanza-aprendizaje acorde a la misma.

Asimismo, la lectura permite recopilar información y resolver problemas a partir del propio conocimiento que se genera, lo cual enfatiza el valor transaccional de la misma. Esto requiere, por tanto, de una mediación entre el texto y el lector, el cual debe aplicar sus conocimientos previos para ser capaz de descifrar el mensaje que aporta la lectura, así como emplear la inferencia como herramienta de compensación y deducir el significado de lo que lee a partir de un contexto literario concreto. Es aquí donde el MCER valora la mediación como un elemento imprescindible en el aprendizaje de la lengua y “en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades”, puesto que es el que permite procesar y reformular un texto ya existente en aquellos casos en los que el individuo, sea cual sea la razón, no es lo suficientemente competente en términos de comunicación lingüística.

Dentro de esa mediación se hayan implicados los procesos de traducción e interpretación del texto. El primero de ellos se produce cuando el alumno se enfrenta a un texto escrito en una lengua concreta y elabora un fragmento o texto paralelo en un código diferente (en nuestro caso del inglés al castellano). En cambio, el segundo va referido a la interacción entre dos interlocutores con lenguas diferentes y el alumno entre ambos (Consejo de Europa, 2001, p. 97). Dichas interacciones variarán además en función del nivel de conocimiento de la lengua del alumnado, donde en los primeros años será el maestro el contador de cuentos, mientras que, a medida que el alumnado avanza, será él mismo el que interactúe “cara a cara” con la obra.

En el Capítulo 3. Escalas de descriptores ilustrativos del MCER: Actividades comunicativas de la lengua y estrategias, el MCER dedica todo un epígrafe a la comprensión y la define como “poner en funcionamiento lo que se consideran esquemas apropiados para elaborar una representación del significado que se expresa y una hipótesis respecto a la intención comunicativa que subyace en él” (Consejo de Europa, 2020, p. 59). Para referirnos al

tratamiento de un texto, haremos referencia a aquellas actividades de comprensión visual, pues es a partir de la cual se recibe y procesa el material de los textos escritos.

La comprensión lectora surge además de la combinación de un propósito lector como del tipo y función del texto. Sin olvidar que a través de la lectura se pretende generar un aprendizaje concreto, el MCER distingue, desde 2018, la categoría de “Leer por placer” como una de las utilidades del texto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual no tiene por qué ser necesariamente literario (a pesar de que será la tipología empleada en la presente propuesta), sino que se incluyen revistas, biografías o periódicos, entre otros (Consejo de Europa, 2020, p. 65).

En dicho marco se detallan además los siguientes conceptos clave relativos a leer por placer, los cuales deberán ser tenidos en cuenta a la hora de seleccionar aquel texto susceptible de ser empleado en el aula:

- Extensión, variedad y aparición o no de ilustraciones.
- Tipología textual.
- Temática.
- Estilo de lenguaje.
- Nivel de complejidad de la lectura.
- Grado de comprensión.

El nivel de comprensión del texto requiere, además, de una serie de estrategias por parte del lector que le permitan procesar la información e inferir significado. Estas estrategias son las siguientes (Consejo de Europa, 2020, p. 71):

- ✓ Extraer información a partir de las ilustraciones, formato, epígrafe, subtítulos y posición en el cuerpo del texto.
- ✓ Deducir el significado a partir del contexto lingüístico.
- ✓ Hacer uso de diversas claves lingüísticas (conectores lógicos y temporales, cifras, nombres propios, etc.).

El MCER presenta además un apartado dedicado a “Textos creativos” como la principal fuente de la lectura por placer, donde se incluye la literatura. Lo interesante de esta tipología reside en la provocación de reacciones en el lector durante la clase, las cuales se clasifican entre las siguientes (Consejo de Europa, 2020, p. 119):

- ✓ **Implicación.** Expresar una reacción personal y sentirse atraído por algún aspecto de la obra.
- ✓ **Interpretación.** Atribuir un significado o valor a algún aspecto de la obra.
- ✓ **Análisis de ciertos aspectos de la obra** (tipo de lenguaje, recursos, relevancia...).
- ✓ **Evaluación.** Valorar de forma crítica la técnica, estructura o visión del artista.

Dado que se pretende generar una reacción en el lector a partir del propio texto literario, algunas de las actividades que el MCER propone para el alumnado (puesto que están referidas, sobre todo, al sector escolar) son las siguientes, las cuales variarán su dificultad en función del nivel y características del alumnado:

- ✓ Explicar qué le interesó o gustó de la obra.
- ✓ Describir personajes y expresar con cuál se identifica.
- ✓ Relacionar la obra con su propia experiencia.
- ✓ Describir sentimientos y emociones.
- ✓ Hacer una interpretación personal de la obra.

Por último, resulta imperativo destacar el valor estético y artístico de la obra como herramienta capaz de ahondar en el imaginativo del lector y como recurso de conocimiento de una cultura distinta a la propia. Es en este sentido donde el MCER, en su epígrafe 4.3 *Tareas y propósitos comunicativos. Usos de la lengua* (Consejo de Europa, 2001, p. 59-60), expresa lo siguiente:

Los usos imaginativos y artísticos de la lengua son importantes tanto en el campo educativo como en sí mismos. Las actividades estéticas pueden ser de expresión, de comprensión, interactivas o de mediación [...], y pueden ser orales o escritas. Comprenden actividades como las siguientes: [...] escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (cuentos, canciones, etc.) incluyendo textos audiovisuales, historietas, cuentos con imágenes, etc.

[...] Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera «un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar». Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos.

De esta manera, el MCER aboga por el uso en las aulas de textos literarios, no solo como herramienta de aprendizaje de una lengua, sino también de su contexto cultural y artístico.

4.3 LA LITERATURA EN EL AULA DE INGLÉS

Fomentar el gusto por la lectura desde edades tempranas es un aspecto fundamental que se debe tener como premisa a lo largo de toda la escolarización. La literatura inglesa supone así un recurso interesante a partir del cual el alumnado no solo desarrollará su capacidad lectora en el idioma, sino que, además, lo hará de una manera atractiva y lúdica, aprendiendo estructuras gramaticales, expresiones y conceptos que no tienen por qué aparecer necesariamente en otros recursos didácticos. El uso del texto literario en las aulas favorece igualmente el desarrollo de la competencia literaria del alumnado que, en palabras de Prado (2004), se podría definir como:

un elemento de la competencia comunicativa que contiene las capacidades de lectura, comprensión, interpretación y valoración de diversos textos literarios; permitiendo gozar mientras se lee o escucha el texto, desarrollando la imaginación y la capacidad de producir textos orales y escritos.

En este sentido, el uso de la literatura en el aula permitirá a los alumnos desarrollar no solo el gusto por la lectura sino un hábito lector a partir del cual poder conocer culturas diferentes a la propia, así como obras literarias de origen extranjero. El maestro es un elemento crucial en este proceso, pues es el encargado de potenciar ese gusto por la literatura a partir de textos que acordes a la etapa educativa en la que se trabaje y, al mismo tiempo, de un contenido que resulte de interés para el alumnado.

Aunque esta competencia sea propia del área de Lengua y Literatura, la Literatura puede considerarse, dentro de la Lengua Extranjera, un elemento transversal a lo largo de toda ella, ya que se trata de un recurso susceptible de ser empleado para el desarrollo de los tres bloques de saberes básicos establecidos por la LOMLOE: comunicación, plurilingüismo e interculturalidad.

Son diferentes las corrientes metodológicas que abogan por el uso de la literatura en el aula de Inglés. Precisamente, uno de los más reconocidos es el *Language-Based Approach*, el cual enfatiza el conocimiento del lenguaje literario como una de las primeras etapas de aprendizaje de los que estudian un nuevo idioma, por su accesibilidad y su facilidad para aportar respuestas a través de la literatura. Este enfoque propone además diversas actividades con las que activar el aprendizaje de la lengua a través de las obras literarias: predecir el desarrollo de la historia, reescribir el final, resumir el argumento, etc. (Choudhary, 2016).

Por su parte, Carter y Long (1991, citado en Choudhary, 2016, p. 3), proponen tres modelos diferentes para justificar el uso de la literatura en las aulas: el modelo cultural, el cual expresa cómo la literatura ayuda a comprender y valorar culturas diferentes; el modelo lingüístico, que enfatiza la literatura como un instrumento a partir del cual se pueden enseñar diferentes aspectos del lenguaje y, finalmente, el modelo de crecimiento personal, donde el estudiante comprende el contexto socio-cultural que le rodea a partir de textos literarios.

Por último, Choudhary (2016) establece una serie de recomendaciones a la hora de emplear la literatura en la clase de lengua extranjera:

- **El propósito de aprendizaje.** Cuando se introduce adecuadamente, el alumno disfruta de la lectura e inevitablemente forjará vínculos con su contenido, convirtiéndose, poco a poco, en lectores activos y críticos.
- **Las actividades en el aula.** El alumno debe ser el centro del proceso de aprendizaje y se le deben ofrecer actividades que impliquen colaboración y comunicación con el resto de los compañeros. La teatralización del texto, *role-plays* o el uso de estímulos visuales son algunos de los ejemplos que propone el autor teniendo el texto literario como principal recurso.
- **El rol del alumno.** A partir de la literatura se generan opiniones individuales que el alumnado puede compartir con el resto. Esto no solo aumenta su participación en el aula, sino también su vocabulario y un aprendizaje progresivamente más autónomo.
- **El rol del profesor.** El maestro debe ser el guía del aprendizaje, el cual ofrece diferentes textos y maneras de interpretarlos. Debe animar al estudiante a participar en el aula y expresar sus puntos de vista, al mismo tiempo que enseña aspectos propios del lenguaje.

4.4 DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

El MCER (2020) entiende por competencia intercultural “la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad”.

Por su parte, el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, realiza la siguiente referencia a la idea de competencia intercultural:

La interculturalidad supone experimentar la diversidad lingüística, cultural y artística del entorno, reconociéndola y valorándola como fuente de riqueza social. En esta etapa favorece el reconocimiento, el aprecio y la valoración de la diversidad permitiendo al alumnado aprender a

gestionar situaciones interculturales cotidianas. De igual modo, la conciencia de la diversidad proporciona al alumnado la posibilidad de relacionar distintas culturas, sentando las bases para el desarrollo de una sensibilidad artística y cultural, y la capacidad de identificar y utilizar una gran variedad de estrategias que le permitan establecer relaciones con personas de otras culturas. Las situaciones interculturales que se plantearán permitirán al alumnado abrirse a nuevas experiencias, ideas, sociedades y culturas, mostrando interés y respeto por lo diferente; relativizar la propia perspectiva; además de distanciarse y rechazar las actitudes sustentadas sobre cualquier tipo de discriminación o refuerzo de estereotipos, mostrando interés por comprender elementos culturales y lingüísticos básicos que fomenten la convivencia pacífica, el respeto por los demás, la sostenibilidad y el ejercicio de la ciudadanía democrática. (p. 48688)

Además, dentro de los bloques de contenidos del área de Lengua Extranjera, aparece el tercero de ellos referido expresamente a la interculturalidad (Bloque C), el cual hace referencia al tratamiento en el aula de diferentes culturas a través de la lengua extranjera de manera que se considere una oportunidad para desarrollar actitudes de valor y respeto frente a las mismas.

La competencia intercultural y la competencia literaria están, por tanto, estrechamente vinculadas, incluso en aquella literatura que pueda resultar sumamente fantástica se pueden encontrar indicios culturales propios de una sociedad concreta. Así lo defiende Molina-García, quien asegura lo siguiente:

leer textos literarios de otras naciones supone una oportunidad para entrar en el mundo desconocido, reconocer y comprender los mismos sentimientos en otras personas pudiendo acercarnos, aún sin movernos del lugar donde vivimos, a la otra cultura. (2023, p. 272).

Leinbrandt (2006, citado en Molina-García, 2013, p. 273) afirma que la literatura es capaz de mostrar una realidad desde una perspectiva concreta que el lector debe descubrir a través de realizar comparaciones con su realidad más cercana y establecer así las diferencias culturales pertinentes.

Nos encontramos, por ende, ante un recurso, el texto literario, capaz de sumergir al aprendiente en una cultura diferente a la propia, sus costumbres y, además, con la que se aprende una lengua extranjera y sus convenciones.

4.5 CRITERIOS DE SELECCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS EN EL AULA DE INGLÉS

Con el fin de favorecer y despertar el gusto por la lectura en el alumnado, la propuesta del trabajo de un texto literario en el aula debe partir de sus propios intereses y no enfocarse desde

la obligación o la imposición, pues, de ser así, surtirá el efecto contrario y el alumno generará rechazo hacia la práctica lectora. Por consiguiente, resulta imprescindible que el maestro realice un ejercicio previo de selección de aquellos textos que podrían resultar interesantes desde el punto de vista educativo.

Albaladejo (2007) sostiene que se debe considerar el tipo de curso al que va dirigida la actividad, así como el nivel de inglés con el que cuenta el alumnado. Es importante tener en cuenta ambos factores pues la tarea, de ser demasiado complicada para el alumnado, puede resultar desmotivadora y poco atractiva. Indica que, además, es de suma importancia tener en cuenta el tipo de estudiantes que conforman el grupo-aula, de manera que se pueda adaptar la lectura en función de sus intereses, contexto, experiencias lectoras previas, etc.

La relevancia del texto es, por tanto, otro aspecto a tener en cuenta y debe resultar suficientemente cercano al contexto del aula con el fin de suscitar interés en el lector. Si el contexto cultural, la madurez intelectual y emocional, la competencia lingüística y literaria y los intereses del alumno no concuerdan con la lectura, esta resultará demasiado lejana como para ser comprendida (Albaladejo, 2007, p. 1094).

La extensión es otro aspecto que no se debe dejar de lado y que se debe adaptar al nivel lector en cuestión, un texto demasiado largo puede resultar tedioso para los primeros cursos de Educación Primaria, mientras que un texto más escueto puede no resultar suficiente para aquellos cursos más avanzados.

Aunque en la propuesta didáctica que se presenta es el propio maestro el que ha seleccionado el libro a trabajar en el aula –de ahí la importancia de considerar estos criterios de selección— se debe ofrecer al alumnado una amplia variedad de lecturas, de forma que sean ellos mismos los interesados en seleccionar y leer una obra en cuestión, bien por su temática, su apariencia o cualquier otra motivación. Esto es lo que Lazar (1993, p. 179, citado en Abascal, 2016, p. 34) denomina *self-access*, es decir, la posibilidad de acceso que tienen los alumnos a una gran variedad de textos literarios ya sea durante la jornada escolar o extraescolar.

Ros (2016) propone los siguientes criterios como algunos de los principales indicadores de calidad a la hora de seleccionar una obra literaria:

- ✓ Título de fácil comprensión y aproximación al texto.
- ✓ Ilustraciones atractivas y adaptadas a la edad del lector.
- ✓ Tipografía acorde al nivel lector del alumnado.
- ✓ Personajes adecuadamente caracterizados y con los que el lector se pueda identificar.

- ✓ Amplio abanico de argumentos con los que posteriormente poder trabajar en clase.
- ✓ Vocabulario enriquecedor y adecuado al nivel de comprensión del alumno.

Por último, se debe destacar la mediación del maestro entre el texto y el alumno como un factor imprescindible en el clima de lectura, sobre todo en aquellos cursos más tempranos en los que el alumno aún no es capaz de leer de manera autónoma. De esto se desprende que:

[...] el “mediador” percibe la necesidad del acto de “interceder transformando una información” entre dos interlocutores y, además de decodificar y recodificar el mensaje, debe efectuar un proceso de selección y reducción de información, el cual es central y decisivo para el éxito de la comunicación. (Sánchez, 2013, p. 793).

4.6 THE TALE OF PETER RABBIT: CONTEXTUALIZACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Beatrix Potter (1866-1943) es una de las principales y más influyentes escritoras de cuentos en lengua inglesa. Destacan, principalmente, la serie de fábulas protagonizadas por el célebre conejo Peter Rabbit.

La autora, proveniente de una familia acomodada, recibió una buena educación, aunque tuvo que dedicarse a tareas propias del hogar a una edad temprana y dejar a un lado el ámbito más intelectual. Movidada por la curiosidad que la caracterizaba por su entorno, en consonancia con su gran imaginación, Beatrix Potter fantaseaba con todo tipo de relatos que, finalmente, acabó por escribir, siendo *The Tale of Peter Rabbit* el primero y más conocido de ellos (Cabrera, 2023). Potter sentía igualmente una gran atracción por la pintura, creando así su particular estilo para ilustrar sus relatos, caracterizado por el uso de la acuarela y los tonos pastel, lo cual otorga a los protagonistas un cierto carácter delicado y de bondad (Cabrera, 2023).

Como personaje, Peter Rabbit resulta atractivo para su trabajo en el aula por su carácter intrépido y curioso, lo cual caracteriza a la mayoría de los niños, sobre todo a edades muy tempranas, donde se enfrentan a la lucha diaria entre el deber y el querer, movidos por una curiosidad irrefrenable por aquello que les rodea.

Peter es el más travieso en comparación con sus otros tres hermanos: Cottontail, Mopsy y Flopsy y los cuatro viven con su madre, Mrs. Rabbit, en el tronco de un abeto. Su marido, Mr. Rabbit, murió a manos del granjero Mr. McGregor, un malhumorado anciano.

En *The Tale of Peter Rabbit*, Mrs. Rabbit advierte a sus hijos de que saldrá a comprar y que, por tanto, no deberán alejarse de casa ni acercarse al huerto de Mr. McGregor, o correrán la misma suerte que su padre. Todos los hijos hacen caso, menos Peter, que corre a explorar el

jardín. Tras comer todo tipo de verduras, es visto por el anciano dueño del jardín, quien no duda en perseguirle. El pequeño conejo experimenta todo tipo de peligros durante la persecución, lo cual le servirá como un valioso aprendizaje que no olvidará en mucho tiempo.

El interés por trabajar este cuento en el aula reside, en primer lugar, en el hecho de ser un relato que cumple con las características propias de la literatura más tradicional, donde, a partir de unas vivencias concretas por parte del protagonista, se finaliza con una moraleja y un aprendizaje propios de la literatura más clásica. Se trata de una historia dedicada a los más pequeños, los cuales pueden advertir las consecuencias y peligros de no seguir las órdenes de un adulto (Rodríguez, 2023).

5. PROPUESTA METODOLÓGICA

5.1 CONTEXTUALIZACIÓN

La presente propuesta, de título *Learning with Peter*, está dirigida para alumnos de Segundo de Educación Primaria, aunque, considerando el nivel del grupo-clase, puede ser fácilmente adaptada a cursos inferiores, como Primero o incluso Educación Infantil.

Es importante considerar el conocimiento previo de los alumnos, de manera que las actividades estén debidamente adaptadas al nivel del aula. Dado que el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés es progresivo, los primeros cursos se centran, sobre todo, en habilidades de expresión y comprensión oral frente a la escrita, pues, dado el grado de desarrollo del alumnado, estos aún no están lo suficientemente familiarizados con dichas habilidades como para requerirles leer o escribir textos complejos en lengua extranjera.

5.2 METODOLOGÍA

La propuesta está diseñada de manera que se potencie al máximo la competencia comunicativa del alumnado, es por ello por lo que las actividades de expresión oral, debate y conversación son las más presentes a lo largo de las sesiones. Al tratarse de un curso temprano en la Educación Primaria, debe ser primordial considerar el trabajo de la expresión y comprensión oral frente a la lectura o escritura, habilidades que se irán desarrollando a lo largo de los siguientes cursos. Por otro lado, se debe tener en cuenta en todo momento que, en el momento de aprender una lengua extranjera, la forma de adquisición más efectiva es la exposición a la misma para, posteriormente, proceder a la expresión oral, una vez asimilada.

El juego es otro de los factores incluidos en la propuesta pues es una de las metodologías más eficaces, sobre todo a edades tempranas, y que propician un aprendizaje desde la motivación y la diversión dentro de un contexto amigable y favorecedor para el alumnado.

Es importante considerar también el *feedback* y andamiaje que ofrece el maestro en cada sesión de manera que motive al alumnado a seguir progresando y evaluar su proceso de adquisición de la lengua. En caso de cometerse errores, estos se trabajarán posteriormente a la intervención del alumno, con el fin de que esta no se vea interrumpida y no resulte un momento violento para ellos. El error es una característica propia del aprendizaje, sobre todo tratándose de una lengua extranjera, y debe ser tratado como tal.

Por otro lado, el enfoque comunicativo de la propuesta convierte el aprendizaje en algo significativo a través de diversas actividades: tarjetas, conversaciones, dibujos, juegos, etc. Todo ello desde un contexto cercano al alumno de manera que visionen el conocimiento como una utilidad y realidad próxima y no como algo aislado.

Algunas de las actividades suponen trabajar en parejas o gran grupo para que se propicie el aprendizaje entre iguales y la interacción. Además, las actividades tienen una función en sí misma y así han sido secuenciadas, considerando la secuenciación ofrecida por Lareki (2014):

- **Actividades de desarrollo** para asimilar nuevos contenidos y, posteriormente, aplicarlos en actividades guiadas.
- **Actividades de consolidación** para afianzar y aplicar contenidos gramaticales o de vocabulario.
- **Actividades de evaluación** como herramienta informativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y muestra de su desarrollo.

Por último, hay que apuntar que algunas de las actividades implican movimiento, como momento de distensión antes o después de trabajar o haberse realizado actividades que requieren una mayor carga cognitiva.

5.3 COMPETENCIAS

Las **competencias clave** que se desarrollarán a partir de la presente propuesta didáctica son las expuestas en la Tabla 2, considerando la actual legislación vigente.

Tabla 2*Competencias clave de la Educación Primaria*

Competencia en comunicación lingüística (CCL)	El cuento favorece el desarrollo de diversas destrezas comunicativas, así como potencia la conciencia intercultural a través del aprendizaje de una lengua extranjera.
Competencia plurilingüe (CP)	El área de Segunda Lengua Extranjera supone el desarrollo en sí mismo de la competencia plurilingüe dada la exposición del alumnado a una lengua distinta a la materna, lo cual favorece el respeto a la diversificación cultural y lingüística.
Competencia digital (CD)	Los recursos digitales en el aula suponen el desarrollo de la capacidad del alumnado para llevar a cabo un uso consciente y adecuado de los mismos a través de la creación de nuevos contenidos.
Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)	Las dificultades que la propia lengua extranjera pueda suponer capacitan al alumnado para gestionar y autorregular su aprendizaje de manera que reconoce su esfuerzo y dedicación a la materia.
Competencia ciudadana (CC)	A través de la lectura, el alumnado reflexionará acerca de problemas éticos de manera interactiva con una lengua diferente a la materna, lo cual no solo favorece la diversidad lingüística y cultural, sino también su capacidad de comunicar en otro idioma.

Competencia emprendedora (CE)	Conocer diferentes culturas permite el desarrollo de un pensamiento divergente y creativo, además de distinguir las fortalezas y debilidades de aprendizaje individuales del alumnado.
Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)	Ante la diversidad lingüística que ofrece el texto literario se aprecia y reconoce la intención de una manifestación artística de estas características.

Fuente: elaboración propia a partir del Decreto 38/2020, de 29 de septiembre.

Por su parte, las **competencias específicas** del área de Segunda Lengua Extranjera se exponen en la Tabla 3.

Tabla 3

Competencias específicas de la Educación Primaria para el área de Inglés

1.1 Reconocer palabras y expresiones habituales en textos orales, escritos, breves y sencillos, sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y próximos a su experiencia, expresados de forma comprensible, clara, sencilla y directa.	Mediante la lectura, el alumnado interiorizará expresiones propias de la lengua a través de la ejemplificación de situaciones que les resultan familiares y con un lenguaje sencillo.
2.1 Expresar oralmente frases cortas y sencillas con información básica sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando, de forma guiada, recursos verbales y no verbales, recurriendo a modelos y estructuras previamente presentados y prestando atención al ritmo, la acentuación y la entonación.	El lenguaje empleado en el texto literario servirá como ejemplo y apoyo al alumnado para expresarse en dicho idioma a través de la repetición e interiorización de dichas estructuras, con el apoyo del maestro en términos de pronunciación y entonación.
2.2 Escribir palabras, expresiones conocidas y frases a partir de modelos y con una finalidad específica, a través de herramientas analógicas y digitales, usando léxico y estructuras elementales	El texto literario es el reflejo de la expresión escrita de la lengua, con lo que el alumnado estará expuesto a la misma y, posteriormente, será capaz de escribir

sobre asuntos cotidianos y de relevancia personal para el alumnado.	palabras y expresiones sencillas en una lengua distinta a la materna.
3.2 Seleccionar y utilizar, de forma guiada, estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse; expresar mensajes sencillos y breves y formular y contestar preguntas básicas para la comunicación, respondiendo a las necesidades comunicativas que surjan en situaciones y contextos próximos a su entorno.	A través de las rutinas realizadas en cada una de las situaciones de aprendizaje, el alumnado será capaz de interiorizar fórmulas cotidianas y propias del inglés, como saludos o preguntas propias del día a día.
5.2 Identificar y aplicar, de forma guiada, conocimientos y estrategias de mejora de su capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera, apoyándose en el grupo y en soportes analógicos y digitales.	Gracias a la exposición a la lengua, el alumnado desarrollará estrategias de compensación necesarias al expresarse en una lengua diferente a la materna y, poco a poco, hacer un uso adecuado de la misma.
6.2 Reconocer y apreciar la diversidad lingüística y cultural relacionada con la lengua extranjera, mostrando interés por conocer sus elementos culturales y lingüísticos elementales.	El cuento ofrece una perspectiva cultural diferente la cual el alumnado estará dispuesto a conocer y respetar como reflejo de la sociedad intercultural en la que crecen y se desarrollan.

Fuente: elaboración propia a partir del Decreto 38/2020, de 29 de septiembre.

Como se puede observar en la progresión de las competencias específicas, se parte de una exposición del alumnado a la lengua a través de la escucha (teniendo al maestro como modelo) y, posteriormente, la verbalización, tras ser capaz de distinguir las expresiones o fórmulas que nos interesan. En último lugar, el alumnado será capaz de escribir palabras o frases sencillas, una vez comprende su significado y demuestra emplearlas adecuadamente.

5.4 CONTENIDOS

El currículo para Segundo de Primaria divide los contenidos en lengua extranjera en tres boques, dentro de los cuales se han seleccionado los expuestos en la Tabla 4.

Tabla 4

Bloque de contenidos del área de Inglés en Segundo de Educación Primaria

A. COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none">○ Autoconfianza en el uso de la lengua extranjera.○ Iniciación en las estrategias elementales para la comprensión y la expresión de textos orales○ Funciones comunicativas elementales adecuadas al ámbito y al contexto: identificar las características de personas, objetos y lugares.○ Léxico elemental y de interés para el alumnado relativo a relaciones interpersonales básicas: vivienda, lugares, entornos cercanos.○ Estrategias de predicción sobre contenido y contexto.
B. PLURILINGUISMO	<ul style="list-style-type: none">○ Iniciación en herramientas elementales para el desarrollo de un aprendizaje autónomo de las lenguas.
C. INTERCULTURALIDAD	<ul style="list-style-type: none">○ Iniciación en las estrategias básicas de uso común para entender, y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, a partir de valores ecosociales y democráticos.

Fuente: elaboración propia a partir del Decreto 38/2020, de 29 de septiembre.

La enseñanza de una lengua extranjera en el aula requiere además de una serie de estructuras sintáctico-discursivas propias del idioma, tal y como se establece en el currículo del área. Algunas de las estructuras presentes en cada una de las situaciones de aprendizaje que conforman la propuesta son las siguientes:

- ✓ Afirmación: frases afirmativas con *Yes + positive tag*.
- ✓ Negación: frases negativas con *not, No + negative tag*.
- ✓ Expresión de la existencia: *there is/are*

5.5 DESARROLLO DE LA PROPUESTA

El desarrollo de *Learning with Peter* en el aula requerirá un total de ocho sesiones distribuidas en dos clases semanales de 90 y 60 minutos, dado que el horario lectivo destinado a la enseñanza de una primera lengua extranjera es de 2'5 horas semanales. La estructura de la programación es la siguiente:

SESIÓN 1. GETTING TO KNOW PETER RABBIT

Objetivo: Familiarizar al alumnado con los personajes y utilizar fórmulas cotidianas del inglés para saludos, despedidas, etc.

Temporalización: 90 minutos divididos en dos partes de 45 minutos cada una.

Desarrollo:

El maestro presenta a Peter Rabbit a través de un peluche, marioneta o similar y pregunta a los alumnos si podrían **describirlo**: “*What animal is it?*”, “*Is he tall or short?*”, “*How many ears does he have?*”, “*Does he have a tail?*”, etc. De esta forma, se comprueba el nivel de conocimientos previos de la clase.

El maestro como modelo mantiene una breve conversación con Peter, no solo para presentarlo, sino para familiarizar al alumnado con determinadas **estructuras gramaticales**:

- ✓ *Hi, Peter! How are you?*
- ✓ *How old are you?*
- ✓ *Where do you live?*
- ✓ *How are you feeling today?*

Los alumnos ven que Peter es un personaje muy cercano a ellos, lo cual les motiva aun más. De esta manera, aprenden **vocabulario** referido a los sentimientos: “*I am happy, sad, tired, excited*”, etc.

Peter pregunta a los alumnos su nombre, edad, dónde viven o cómo están. Las preguntas son variadas además de fáciles de responder y pueden aprenderse a través de la imitación y la repetición, teniéndose a ellos mismos como modelo de respuesta.

Además, nos pregunta por nuestros **gustos** con la fórmula: “*Do you like...?*” A lo que los alumnos responden con “*Yes, I do/No, I don't*”. El vocabulario empleado en estas preguntas es aquel con el que los alumnos ya cuentan, como herramienta que nos permita conocer cuál es el punto de partida: comida, deportes, hobbies, etc. La comunicación no verbal es crucial como apoyo en la conversación.

Una vez finalizada esta primera parte, centrada sobre todo en la expresión y comprensión oral, el maestro pregunta a los niños qué más les gustaría saber sobre Peter Rabbit con el propósito de que se lo puedan preguntar para conocerle algo más. Con ayuda del maestro, los niños van preguntando por turnos.

La última parte de esta primera sesión irá destinada a la **ambientación** del aula y elaboración de materiales que posteriormente podrán resultarnos útiles. Cada niño tendrá una ficha (Anexo I) con algunos de los personajes de la historia que coloreará, recortará y escribirá su nombre para posteriormente colocarlos en el aula de manera visible.

SESIÓN 2. *TIME TO READ!*

Objetivos: Desarrollar la comprensión oral del alumnado.

Animar al alumnado al gusto y hábito lector.

Temporalización: 60 minutos.

Desarrollo:

Una vez conocemos a Peter Rabbit y alguno de los personajes de la obra, procederemos a la lectura del cuento. El maestro mostrará el cuento a los niños y les preguntará qué creen que pasará en esa historia. Además, les mostraremos algunas de las ilustraciones del interior para que intenten **inferir** qué está sucediendo.

El maestro procede a leer el cuento. En este sentido cobran especial relevancia la comunicación no verbal (gestos, expresión facial) y la entonación con el fin de facilitar la comprensión de la historia. Además, los personajes elaborados en la sesión anterior suponen un apoyo visual a la lectura de manera que el alumnado sepa qué sucede en cada comento.

Durante la lectura, se realizan preguntas al alumnado para asegurarnos de que no pierden la atención y mantenerlos motivados e intrigados. Por ejemplo, “¿qué podéis ver en esta imagen?” o “¿qué creéis que pasará a continuación?”. O preguntas relacionadas con la propia historia como “¿a vosotros os gusta la tarta de arándanos?”. Una vez finalizada la lectura, se realiza un pequeño **debate** con los alumnos y se les pregunta si les ha gustado, si ha pasado lo que ellos creían, su parte favorita de la historia.

Posteriormente, analizaremos cuál es la **moraleja** del cuento y la importancia de hacer caso a los adultos, resaltando los valores por los que se caracteriza la obra con preguntas como: “*Is Peter naughty?*”, “*Why?*”, “*Is this dangerous?*” o “*Why?*”.

Para afianzar este aprendizaje, el alumnado realizará la rutina 3,2,1 Reflection (Anexo II) en la que plasme qué es lo que más le ha gustado de la historia y qué ha aprendido durante la lectura, lo cual nos servirá además para revisar contenidos y comprobar el nivel de adquisición de los mismos.

SESIÓN 3. *WHAT HAPPENED?*

Objetivos: Secuenciar cronológicamente un relato previamente escuchado.

Evaluar la capacidad de comprensión lectora y expresión oral del alumnado.

Temporalización: 90 minutos distribuidos en dos partes de 45 minutos cada una.

Desarrollo:

Peter Rabbit recuerda brevemente al alumnado la historia del libro. Sin embargo, hay un problema: no se acuerda muy bien y necesita su ayuda para completarla. En grupos de cuatro, los alumnos reciben una serie de imágenes con las que **secuenciar** la historia (Anexo III). Después, cada grupo expresa qué sucede en cada momento al resto de la clase. Así se trabaja el desarrollo de su expresión oral y competencia comunicativa.

Una vez contada por cada uno de los grupos, el alumnado trabaja de manera individual en su ficha de trabajo (Anexo IV) que, posteriormente, es corregida de manera oral en gran grupo. Esto sirve al maestro para comprobar el nivel de adquisición de contenido a nivel individual y a los alumnos para afianzar el vocabulario de la lectura.

SESIÓN 4. *WHAT'S FOR SUPPER?*

Objetivo: Hacer un uso adecuado de vocabulario relativo a comida.

Temporalización: 60 minutos.

Desarrollo: Se muestran una serie de *flashcards* (Anexo V) con algunos conceptos sobre alimentos presentes en el libro. El maestro verbaliza cada una de las palabras a medida que enseña las tarjetas. Este proceso se repetirá dos veces para favorecer su interiorización. Posteriormente, el alumnado repite tras escuchar al profesor.

Tras ello, se colocan algunas tarjetas en la pizarra, el alumnado las memoriza y el maestro extrae una, mientras, ellos mantienen los ojos cerrados. El alumnado debe adivinar de qué alimento se trata, el juego irá aumentando de dificultad a medida que se van añadiendo más tarjetas.

Después, con la ayuda de un matamoscas, saldrán dos alumnos a la pizarra y tendrán que señalar el alimento que el maestro dice en español. Ganará el que primero lo indique.

A continuación, cada alumno tendrá una tarjeta verde por un lado y roja por otro. Deberán señalar uno u otro color en función de si les gusta o no esa comida por la que el maestro les

pregunta. Además de sacar el color, deberán verbalizar “*Yes, I do*” o “*No, I don’t*” en cada caso. Una vez practicado, se preguntan y contestan entre ellos, por parejas.

Finalmente, el alumnado realiza un ejercicio de escritura (Anexo VI) a través de la rutina *RDW (Read, Draw, Write)* para afianzar algunos de los conceptos trabajados.

SESIÓN 5. *PETER RABBIT’S FAMILY*

Objetivo: Hacer un uso adecuado de vocabulario relativo a la familia.

Temporalización: 90 minutos.

Desarrollo:

Peter Rabbit introduce a su familia y describe brevemente cómo es cada uno de los miembros. Empleando las ilustraciones del libro como apoyo visual, el alumnado aprende este vocabulario y el maestro, tras la explicación de Peter, realiza algunas preguntas para comprobar su correcta adquisición: “*Who is Peter’s mom?*” o “*Who is Flopsy?*”. Hacemos un breve *Listen and Repeat* para interiorizar estas y otras palabras relativas a los miembros de la familia, donde el maestro dice cada una de ellas y los alumnos repiten. Esta dinámica se realiza de la siguiente manera: la palabra se repite tres veces, en cada una de ellas se hace un gesto. Por ejemplo:

- Maestro: *Mom* (asiente con la cabeza)
- Alumnado: *Mom* (asiente con la cabeza)
- Maestro: *Mom* (gesto de duda)
- Alumnado: *Mom* (gesto de duda)
- Maestro: *Mom* (aplauso)
- Alumnado: *Mom* (aplauso)

Posteriormente, se practica el vocabulario en la pizarra digital a través de juegos en *Wordwall* (Anexos VII y VIII).

En último lugar, el alumnado elabora su propio árbol genealógico (Anexo IX) y alguno de ellos se lo presentan a Peter de manera oral, siguiendo su modelo inicial: “*My mom is called _____*”, “*This is _____, my dad*”, etc.

SESIÓN 6. *WHERE DO YOU LIVE? I*

Objetivos: Hacer un uso adecuado de la fórmula “*There is/there are*” para describir y comparar imágenes.

Comparar imágenes por medio de la expresión oral.

Temporalización: 60 minutos.

Desarrollo:

En esta ocasión, Peter nos enseña cómo es el lugar en el que vive. Para ello, se proyecta una imagen en la pizarra digital como apoyo a dicha descripción (Anexo X). Los alumnos escuchan e interiorizan las estructuras gramaticales empleadas: “*There is a house*”, “*There are trees*”, “*There is a dog*”, “*There are peas*”, etc. En la pizarra, el maestro escribe algunas de las oraciones como apoyo visual del mensaje oral.

Posteriormente, por parejas, se ofrece al alumnado una pareja de imágenes (Anexo XI) que deben comparar empleando dicha fórmula de manera que se practique de manera oral y siguiendo el ejemplo anterior. El maestro rota por las parejas observando cómo el alumnado desarrolla la actividad.

Finalmente, en gran grupo, describen a Peter cómo es el aula en el que dan clase: “*There are ten chairs*”, “*There is a door*”, etc.

SESIÓN 7. *WHERE DO YOU LIVE? II*

Objetivos: Hacer un uso adecuado de la fórmula “*There is/there are*” para describir.

Comparar imágenes por medio de la expresión oral.

Temporalización: 90 minutos.

Desarrollo: Recordamos el uso de “*There is/there are*” al alumnado preguntándoles, por ejemplo, qué material tienen en su estuche o en la mochila y que lo verbalicen. Además, el maestro dice algunas oraciones como modelo y los alumnos deben decir si se trata de algo verdadero o falso: “*There are two blackboards in this class*”, “*There is one lion in this class*”, etc.

Posteriormente, se les pide elaborar un dibujo del lugar en el que viven, ya sea su ciudad o su propia casa, de la forma más detallada posible. Una vez realizado el dibujo, de manera

individual, salen a explicar a Peter cómo es ese lugar, empleando la gramática que hemos ido repasando previamente.

Además, comparamos el lugar en el que vivimos nosotros con el lugar en el que vive Peter, el cual nos enseñó en la sesión anterior, de manera que se puedan establecer diferencias y similitudes entre ambos contextos.

Es importante tener en cuenta el vocabulario previo con el que cuenta el alumnado. Generalmente, el vocabulario relativo a la casa y sus estancias suele darse desde edades muy tempranas, así como el relativo al material escolar, por lo que esta actividad puede resultar interesante tanto para reforzar esos contenidos como para su introducción.

SESIÓN 8. *EASTER PARTY!*

Objetivo: Familiarizar al alumnado con la Pascua como una de las festividades típicas de la cultura inglesa.

Temporalización: 60 minutos.

Desarrollo: En esta última sesión, Peter cuenta que en su familia es muy común celebrar *Easter* a través de una pequeña introducción de su historia y los aspectos más destacables, los cuales se irán anotando en la pizarra como apoyo visual. Una vez conocemos de qué se trata, hablamos en gran grupo sobre qué otras festividades tenemos en España que puedan resultar similares de manera que comparemos ambas culturas.

Después, celebramos una *Egg Hunt* en el aula donde los alumnos, en grupos de cuatro, tienen que encontrar los huevos previamente escondidos por el maestro. Gana aquel equipo que más huevos logre encontrar. Los alumnos decoran los huevos encontrados y los colocamos en el aula.

Finalmente, los alumnos elaboran su autoevaluación (Anexo XII) y ponemos en común los aspectos más relevantes acontecidos durante estas sesiones.

5.6 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

El maestro debe ser capaz de adaptar su intervención a las necesidades y características propias del grupo-clase con el fin de lograr los objetivos establecidos en cada caso, aunque el medio para alcanzarlo sea diferente. Para ello, no es necesario contar en el aula con alumnos que presenten necesidades específicas de apoyo educativo, sino que se debe tener en cuenta la

diversidad existente en los ritmos de aprendizaje de cada uno. Con el fin de hacer del aula de inglés un entorno inclusivo, se debe considerar lo siguiente:

- ✓ Los grupos de trabajo deben establecerse conforme al criterio del maestro, considerando la forma de trabajo de cada uno de los alumnos, de manera que el ritmo de trabajo en el aula sea el esperado y el trabajo colaborativo cumpla su función.
- ✓ Se deben preparar actividades de refuerzo y ampliación para aquellos alumnos cuyo ritmo de aprendizaje se encuentre alejado del esperado para el curso educativo en el que nos encontramos.
- ✓ El aprendizaje de una lengua extranjera supone una dificultad en sí misma, por lo que el maestro debe considerar, aunque de manera excepcional, el uso de la lengua materna en aquellos casos en los que algún alumno demuestre dificultades de comprensión y adquisición de contenidos.

6. PROCESO DE EVALUACIÓN

Evaluar supone comprobar si han cumplido los objetivos establecidos al inicio de una propuesta de intervención didáctica, además de analizar cuál ha sido el desempeño del alumnado a lo largo de las sesiones, así como posibles dificultades de aprendizaje acontecidas.

Este proceso se ampara, en primer lugar, bajo lo establecido en el currículo de etapa y área, es decir, los criterios de evaluación son los establecidos por los **contenidos y competencias** - tanto clave como específicas- a desarrollar, los cuales han sido previamente especificados en los subapartados 5.3 y 5.4 del presente documento.

Dado el curso en el que nos encontramos, la principal técnica de evaluación será la propia **observación directa, sistemática e individualizada** en el día a día del aula, donde se tendrán en cuenta aspectos como la actitud y comportamiento del alumnado, su nivel de participación, así como su desempeño en el empleo del inglés como lengua de interacción con el maestro y el resto de los compañeros.

La **expresión oral** es, por tanto, el principal medio de participación en el aula y su relevancia durante cada una de las sesiones es considerable, teniendo de nuevo en cuenta que la expresión y comprensión escrita se trabaja y desarrolla mayormente en los cursos posteriores. Es por ello por lo que a la hora de la evaluación se valorará, sobre todo, la capacidad de expresión oral de los alumnos (Figura 1).

Figura 1

Rúbrica de evaluación de la expresión oral

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ORAL			
ALUMNO:	EXPERTO	PRINCIPIANTE	NOVEL
VOCABULARIO	CONOCE Y EMPLEA ADECUADAMENTE EL VOCABULARIO TRABAJADO	CONOCE Y EMPLEA CASI TODO EL VOCABULARIO TRABAJADO	MUESTRA PROBLEMAS PARA RECONOCER Y EMPLEAR EL VOCABULARIO TRABAJADO
GRAMÁTICA	UTILIZA ADECUADAMENTE LAS ESTRUCTURAS THERE IS/THERE ARE Y OTRAS FÓRMULAS TRABAJADAS	UTILIZA ADECUADAMENTE CASI TODAS LAS ESTRUCTURAS THERE IS/THERE ARE Y OTRAS FÓRMULAS TRABAJADAS	NO UTILIZA ADECUADAMENTE LAS ESTRUCTURAS THERE IS/THERE ARE Y OTRAS FÓRMULAS TRABAJADAS
PRONUNCIACIÓN	PRONUNCIA LAS PALABRAS ADECUADAMENTE	PRONUNCIA CORRECTAMENTE, CON ALGÚN ERROR PUNTUAL	EL NIVEL DE PRONUNCIACIÓN NO ES EL ADECUADO

Fuente: elaboración propia a través de Canva

Se considerarán además instrumentos de evaluación las propias **elaboraciones del alumnado** a lo largo de las diferentes situaciones de aprendizaje, los cuales serán revisados y analizados, así como la **ficha de autoevaluación** realizada en la última sesión, donde se refleja el que consideran ha sido su desempeño a lo largo de las semanas, así como destacan los aspectos más positivos o negativos de las sesiones, de cara a considerarlo en futuras propuestas.

7. CONCLUSIONES

El uso de la literatura en el aula supone una herramienta de aprendizaje que engloba el conocimiento de un léxico, gramática y panorama sociocultural concreto en un mismo recurso. Es imperativo considerar en este sentido qué puede ofrecer el libro al alumnado y, además, desde la perspectiva del maestro, realizar un trabajo previo de búsqueda y selección de textos acordes a cada uno de los niveles educativos.

A pesar de que no hemos podido ponerla en práctica en el aula, en la propuesta planteada, donde el cuento es el origen del aprendizaje, se cumplen los objetivos establecidos al comienzo del documento y, por tanto, se puede concluir lo siguiente:

Objetivo principal. Analizar las posibilidades del texto literario como recurso de aprendizaje de inglés en Educación Primaria.

El texto literario ofrece multitud de posibilidades didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Gracias a la propuesta, se ha demostrado por qué el uso del cuento en el aula no debe limitarse a su lectura y a posteriores preguntas de comprensión, pues de él emanan tantos contenidos como el maestro desee, ya sean de índole lingüística como no lingüística. Esto puede observarse a lo largo de las sesiones planteadas donde el libro es el origen del aprendizaje y se abarcan contenidos léxicos, gramaticales o sociales.

Objetivo secundario 1. Demostrar los beneficios del uso de la literatura en el aula de inglés.

La literatura en el aula es beneficiosa para el alumnado no solo para adquirir contenidos, sino para fomentar su gusto lector. El cuento supone para el alumno una nueva y fantástica realidad con la que ampliar las fronteras de su imaginación y su conocimiento. Gracias a ello, el interés por conocer nuevas historias irá en aumento generando así, progresivamente, su perfil y hábito lector.

Objetivo secundario 2. Dar a conocer el texto literario como fuente de conocimiento de una cultura distinta a la propia.

El cuento supone un acercamiento para el alumno a una cultura distinta a la propia. La variedad de lugares en los que transcurren las historias nos permite acercar al alumno a contextos y realidades diferentes a la suya, pero con las que igualmente pueden compartir similitudes, como es el caso de *The Tale of Peter Rabbit*, donde el contexto es diferente, pero las situaciones que acontecen pueden ser posibles en la realidad de cualquier niño, como es el caso de desobedecer a la figura adulta inocentemente.

Objetivo secundario 3. Valorar las posibilidades del texto literario y las TIC como recursos de aprendizajes motivacionales para el alumnado.

Las TIC suponen un complemento extra para potenciar las posibilidades que ofrece el texto literario, además de ser un recurso atractivo para los alumnos. El creciente y generalizado uso de los recursos digitales en el aula hace que sean una herramienta interesante con diversas aplicaciones de apoyo a la lectura: refuerzo de contenidos, apoyo visual a la lectura, gamificación de actividades, etc., sin olvidar que el cuento es el eje principal de la intervención.

El cuento se caracteriza, además, por su valor didáctico, educacional y auténtico, favoreciendo así que sea el alumno un protagonista más del proceso de aprendizaje y propiciando el conocimiento desde sus gustos e intereses.

Es función de la escuela –y del contexto que rodea al alumno— animar y crear un hábito de lectura y evitar que este sea percibido como una tarea obligatoria o incluso un castigo desde el punto de vista del niño. Los libros han sido durante toda la historia nuestra principal fuente de aprendizaje, por lo que la lectura, además de ser un acto satisfactorio en sí mismo, debe considerarse un recurso más en el aula e intentar exponer a los alumnos a este gusto por la literatura de manera progresiva y constante, no como una actividad puntual y aislada.

Sarto, autora reconocida en el ámbito de la animación a la lectura, afirma que “para la lectura, mejor dicho, para hacer al niño lector, necesitamos educarle, ayudarle a ejercitar su voluntad, con la convicción de que, si se adueña de la lectura, si la descubre y ama, habrá conseguido tener a su alcance el mejor instrumento para la vida” (2000, p. 5). Para ello, las aulas educativas deben contar con estanterías de libros al alcance de los alumnos, de todas las tipologías y estilos, de manera que puedan perfilar su personalidad lectora a través de un contacto con el texto literario desde el interés y no desde la obligatoriedad.

8. VIABILIDAD DE LA PROPUESTA

Por razones de tiempo, la propuesta que aquí se expone no ha podido ser llevada a cabo en un contexto real de aula, por lo que se desconoce cuál podría ser su resultado y efectividad. Aun así, su viabilidad debe ser justificada y expresada, dado que el proceso de programación de las sesiones sí ha sido en base a la propia experiencia docente de la autora y otra serie de conocimientos adquiridos como parte de la formación del profesorado.

En primer lugar, el curso al que va dirigida la propuesta es el adecuado por dos principales razones:

- ✓ *The Tale of Peter Rabbit* es una historia atractiva y acorde a lo que podrían ser los intereses del alumnado como lectores principiantes y que, además, cumple con las características propias de un cuento: pocos personajes, animales personificados, brevedad y un conflicto principal que desenlaza en una moraleja. Todos ellos constituyen los ingredientes ideales para una fábula infantil.

- ✓ La historia es sencilla y fácil de comprender, sin saltos temporales ni acciones enrevesadas que puedan desembocar en dificultades de comprensión. Esto es crucial, considerando que se trata del aprendizaje de una lengua extranjera.

Por otra parte, se trata de una propuesta fácilmente extrapolable a otras áreas, lo cual la convierte en un recurso transversal. Este es aspecto fundamental para garantizar un aprendizaje globalizado y conectado con el resto de saberes curriculares: trabajar las matemáticas sumando o restando alimentos recogidos en el huerto de Mr. McGregor, inventar un final alternativo en el área de Lengua Castellana y Literatura o conocer cómo cuidar un huerto en el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.

La programación puede resultar extensa, teniendo en cuenta que habría transcurrido ya un mes del curso escolar. Podría considerarse este aspecto como una posible limitación de la propuesta, de no ser por su flexibilidad a la hora de llevarse a cabo, pudiéndose intercalar con el resto de los contenidos curriculares y dedicar una de las sesiones semanales a la lectura y trabajo del cuento. A este respecto, la propuesta se llevaría a cabo de una manera más progresiva y paulatina.

La duración de las sesiones ha sido establecida tomando como referencia el horario real de un centro conocido por la autora, por lo que se ha tratado de ajustar la temporalización de la manera más realista posible. Sí deberían considerarse, en este sentido, los tiempos dedicados a la llegada y salida del aula, rutinas propias de la clase, entre otros.

Aunque, de manera puntual, aparecen actividades de expresión escrita, como la rutina de comprensión lectora o la ficha de autoevaluación. El alumnado de Segundo de Primaria, como se ha reflejado a lo largo del documento, está todavía desarrollando su habilidad de escritura, sobre todo en una lengua extranjera, pero estas actividades pueden llevarse a cabo igualmente pues pueden expresar las ideas a través de oraciones sencillas o conceptos. Por ejemplo, el apartado "*Thinks I liked*" puede responderse con la estructura "*I liked Mopsy*" o simplemente "*Mopsy*" (uno de los personajes de la historia) y sería igualmente comprensible.

Las actividades han sido elaboradas de forma que sean intuitivas (gracias, por ejemplo, al uso de iconos como apoyo al enunciado) y sencillas de responder y que no resulten demasiado frustrantes o inaccesibles al alumnado.

El éxito de una propuesta reside en el contexto de cada centro educativo y sus posibilidades. Por ello, dada la simplicidad de materiales empleados, no es necesario contar con recursos de difícil acceso, salvo el caso de los recursos TIC, los cuales, en caso de no contar con ellos,

pueden ser sustituidos por juegos de mesa o convertirse en material manipulativo como, por ejemplo, tarjetas o cartas.

La propuesta ha sido diseñada, por tanto, desde una perspectiva realista, basada en la formación y experiencia docente con el fin de potenciar al máximo las posibilidades que puede ofrecer la literatura en el área de Inglés.

9. PROSPECTIVA

Los libros pueden ser explotados tanto como el docente considere, siendo además fácilmente adaptables a cualquier nivel educativo, prestando atención a tantos aspectos del texto literario como se quiera: ilustraciones, tipología textual, vocabulario, tiempos verbales propios de la narrativa, etc.

La propuesta tiene como fin no solo afirmar las conclusiones anteriormente expuestas, sino servir de apoyo para el aumento de la oferta literaria presente en las aulas de Inglés. Así, se anima al profesorado a continuar investigando acerca de los beneficios del texto literario como recurso de aprendizaje de una lengua extranjera en las aulas de Educación Primaria.

Algunas líneas de investigación y actuación sobre las que continuar trabajando son las siguientes:

- Llevar a cabo programas de animación a la lectura en los colegios que propicien el gusto por leer desde el interés del alumnado y a partir de un enfoque significativo.
- Formar al profesorado en cuanto a los procesos de selección de textos literarios con el fin de mejorar su oferta en los centros educativos.
- Llevar a cabo estrategias educativas que permitan al alumnado emplear el libro como herramienta de búsqueda de información, inferencia, relación entre contenidos, etc.
- Analizar las posibilidades didácticas de cada una de las tipologías textuales: poesía, teatro, cuento, etc.

Estas consideraciones requieren de un trabajo de investigación intensivo y prolongado, de manera que puedan contrastarse las diferentes actuaciones y establecer conclusiones lo más cercanas posibles al panorama educativo en la actualidad. Ser maestro supone un constante trabajo de ensayo-error a partir del cual se diseñan las mejores y más beneficiosas líneas de actuación en el aula para propiciar el correcto desarrollo de cada uno de los alumnos.

Aprendamos, así, a adaptar nuestra labor a las necesidades que la sociedad demanda sin limitar las posibilidades de la enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abascal, L. (2016). *El uso de la literatura en lengua inglesa en el aula de inglés en Educación Primaria*. Universidad de Cantabria. [Trabajo Fin de Máster]. Repositorio Institucional de la Universidad de Cantabria. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/10872/AbascalSaezLaura.pdf>.
- Albadalejo, M. D. (2007). Enfoques y criterios de selección de textos literarios para la clase de ELE. En Balmaseda Maestu, E., García Andruva, F., Pérez Jiménez, E. y Morimoto, M. (Eds.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE* (pp. 1089-1098). Universidad de La Rioja - ASELE.
- Bonachera, A.I. (2013). *La literatura en lengua inglesa como recurso pedagógico en el aula de inglés*. Universidad de Almería. [Trabajo Fin de Máster]. Repositorio Institucional de la Universidad de Almería. <https://repositorio.ual.es/handle/10835/2394?locale-attribute=en>.
- Cabrera, L. (2023, 22 de abril). Beatrix Potter. *HA!* <https://historia-arte.com/artistas/beatrix-potter>.
- Carter, R. y Long, M. (1997). *Teaching Literature*. Routledge. Citado en Choudhary, S. (2016). A literary approach to teaching English language in a multicultural classroom. *Higher Learning Research Communications*, 6(4). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1132741>.
- Choudhary, S. (2016). A literary approach to teaching English language in a multicultural classroom. *Higher Learning Research Communications*, 6(4). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1132741>
- Consejería de Educación. Castilla y León. (2022, 29 de septiembre). Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. www.coe.int/lang-cefr
- Education First (2022). *EF English Proficiency Index*. <https://cutt.ly/ZwmeoLmi>.
- Jefatura del Estado (2020, 29 de diciembre). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Lareki, I. (2014). *Metodologías de enseñanza de la lengua inglesa en Educación Primaria*. Universidad de Valladolid. [Trabajo de Fin de Grado]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/8316/TFG-O%20365.pdf;sequence=1>
- Leibrandt, I. (2006). *El aprendizaje intercultural a través de la literatura*. Universidad Complutense de Madrid. Citado en Molina-García (2013). El texto literario en las aulas desde una perspectiva intercultural. *Diversidad cultural y educación intercultural* (pp. 269-280).
- Ministerio de Educación y Ciencia (2021, 28 de septiembre). Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2016). *Lenguas Extranjeras*. <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2016/08/20160812-idiomas.html>.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022, 1 de marzo). Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Potter, B. (2002). *The Tale of Peter Rabbit*. Frederick Warne & Co.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.
- Rodríguez, M. (2023, 11 de abril). Reseña: La historia de Peter Rabbit de Beatriz Potter. *Literatura infantil, Reseñas*. <https://www.michelerodriguez.es/resena-la-historia-de-peter-rabbit-de-beatriz-potter/>.
- Ros, S. (2016). *Once upon a time...2.0: Criterios para la selección de obras de literatura infantil y juvenil (LIJ) en el aula de inglés como lengua extranjera en primaria*. Universitat Jaume I. [Trabajo Fin de Grado]. Repositorio Institucional de la Universitat Jaume I. <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/162449?show=full>.

- Sánchez, M. (2013). La mediación en clase de ELE: una actividad potenciadora de la competencia plurilingüe e intercultural. En Blecua Falgueras, B., Crous, B., Sierra, F. y Borrell, S. (Eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales* (pp. 791-801). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera - ASELE.
- Sarto, M. (2000). De dónde viene y a dónde va la animación a la lectura. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (2), (pp. 1-10).
- Universidad de Valladolid (2010). *Memoria de Plan de Estudios del Título de Grado Maestro— o Maestra— en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid*
<https://www.feyts.uva.es/node/42/>.

ANEXOS

ANEXO I. PERSONAJES DE LA HISTORIA



NAME: _____



NAME: _____



NAME: _____



NAME: _____



NAME: _____



NAME: _____

Fuente: imágenes extraídas de <https://colorings.cc/coloring/films/rabbit-peter/flopsi-srednyaya-sestra-pitera>

ANEXO II. EVALUACIÓN DE LA LECTURA

name:

class:

3-2-1 Reflection

3 Things I learned 

1.

2.

3.

2 Things I liked the most 

1.

2.

1 Question I Still Have 

1.

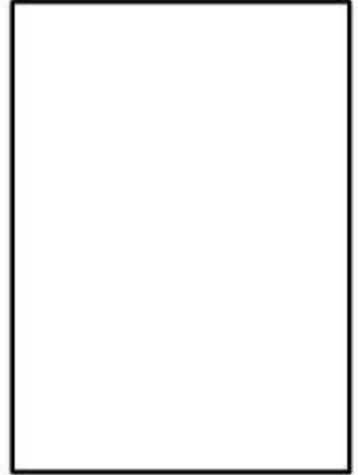
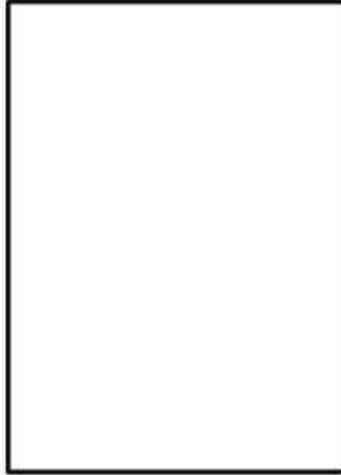
Fuente: elaboración propia a través de Canva

ANEXO III. SECUENCIACIÓN DE LA HISTORIA

Name: _____

Date: _____

Peter Rabbit Story Sequence



Fuente: *Pinterest*

ANEXO IV. FICHA DE TRABAJO INDIVIDUAL

Name _____

The Tale Of Peter Rabbit
Classification

In The Garden

What did Peter Rabbit see in the garden?



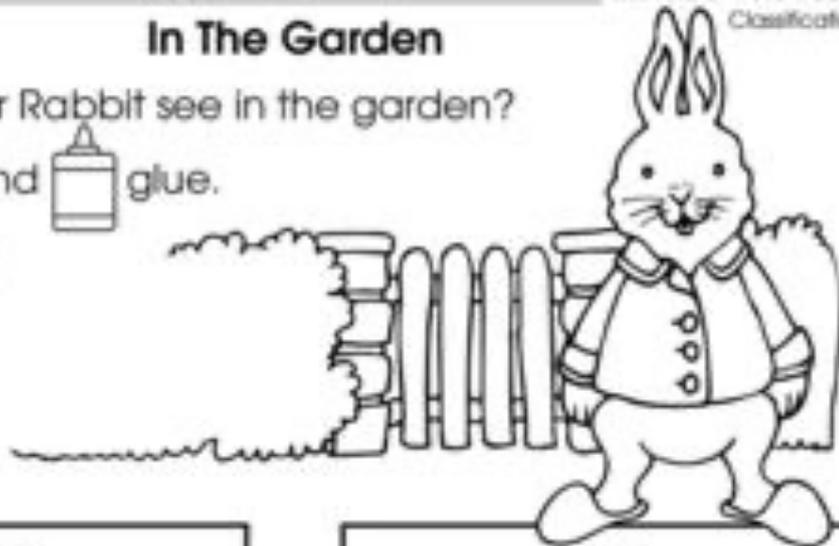
Cut and



glue.



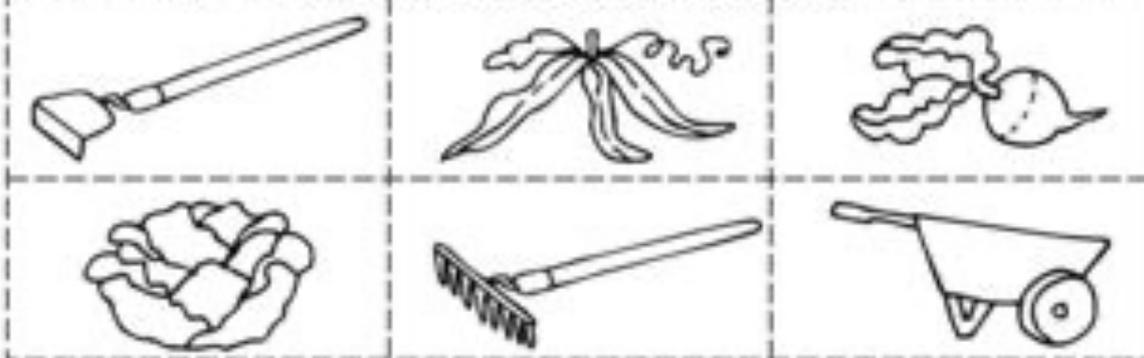
Color.



Foods

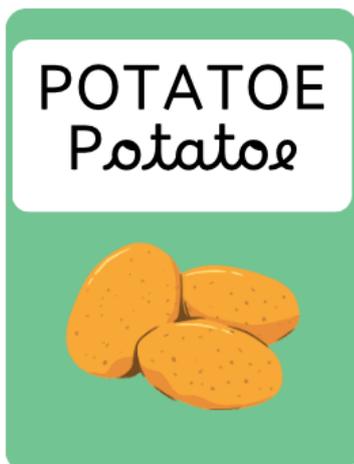
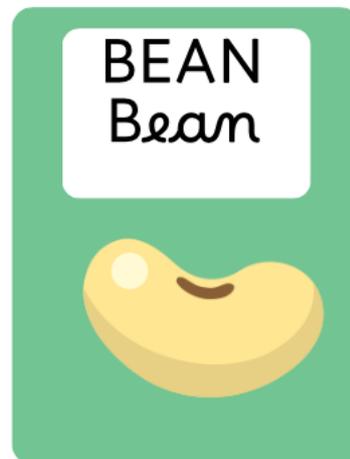
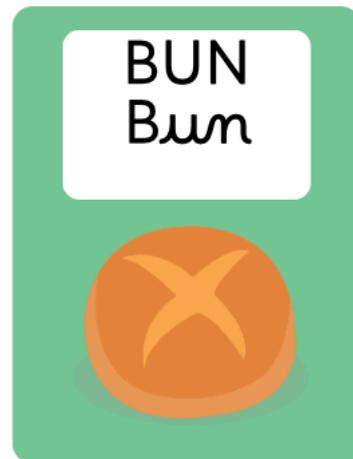
Tools

©2002 The Education Center, Inc. • www.themiddleclassmom.com



Fuente: *Pinterest*

ANEXO V. VOCABULARY FLASHCARDS



Fuente: elaboración propia a través de Canva

Name: _____

Read, draw & write

Read the words, draw pictures and write.

Read 	Draw 	Write 
Potatoe		
Cucumber		
Bean		
Bread		
Bun		
Lettuce		
Blackberry		
Pie		
Pea		

ANEXO VII. WORDWALL: FAMILY MEMBERS

Who is he?

A He's the DAD.

B He's the GRANDPA

C He's the BROTHER.

1 de 20

Fuente: <https://wordwall.net/es/resource/1985190/family-members>.

ANEXO VIII. WORDWALL: FAMILY.

0:05

mum dad brother

grandpa grandma sister

uncle aunty

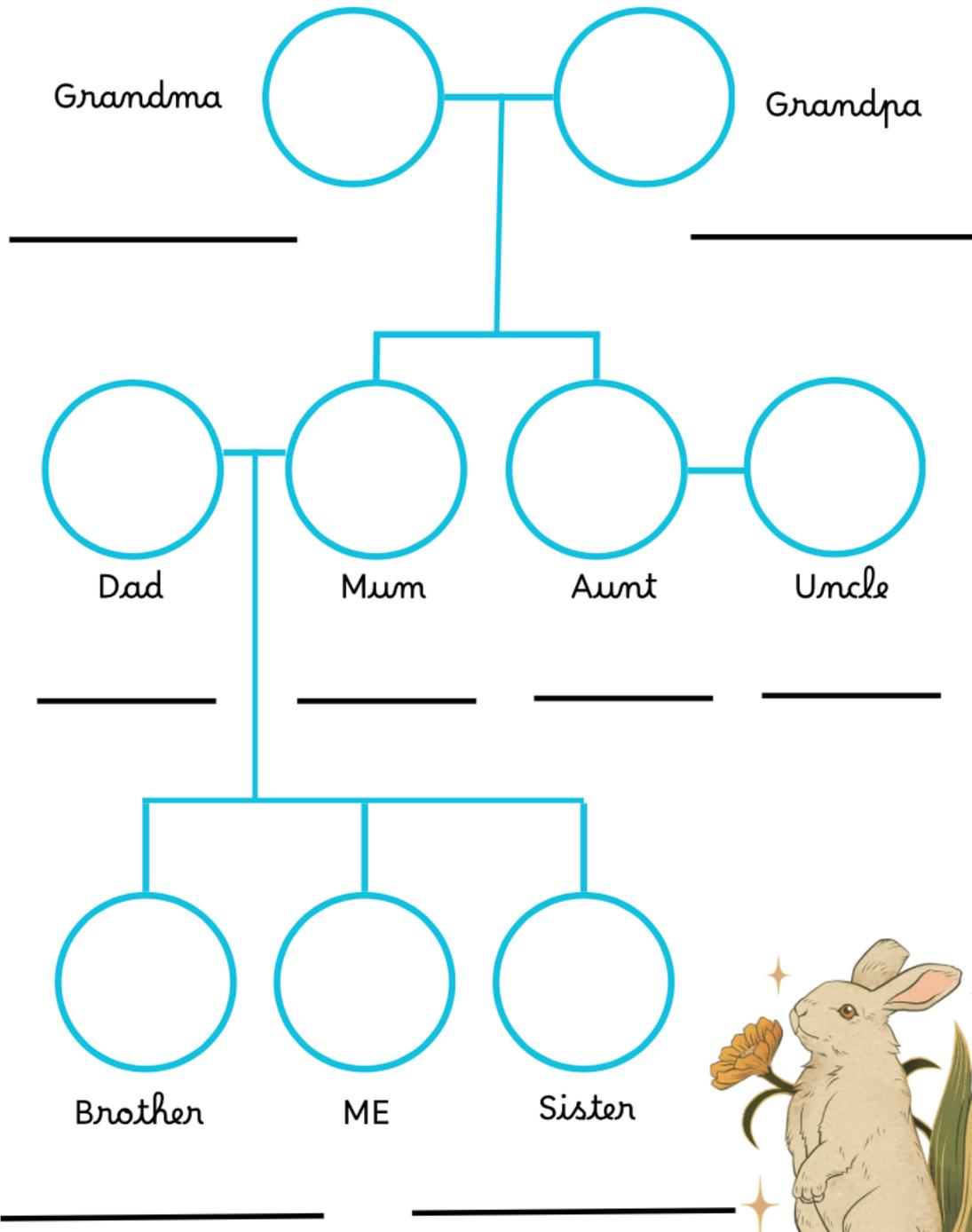
Enviar respuestas

Fuente: <https://wordwall.net/es/resource/1780014/family>

ANEXO IX. ÁRBOL GENEALÓGICO

MY FAMILY TREE

Draw your family tree and write



Fuente: elaboración propia a través de Canva

ANEXO X. PETER'S HOUSE



Fuente: *Pinterest*

ANEXO XI. PICTURE COMPARISON



Fuente: elaboración propia a través de Canva

SELF-REFLECTION

MY PROCESS

How do you rate your work?



FEELINGS

How do I feel at the end of the process?



THINGS I LEARNED



Handwriting lines for 'THINGS I LEARNED'.

THINGS I LIKED



Handwriting lines for 'THINGS I LIKED'.

THINGS TO IMPROVE



Handwriting lines for 'THINGS TO IMPROVE'.