



Universidad de Valladolid

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA
LITERATURA**

**TRABAJO FIN DE GRADO:
APROXIMACIÓN A LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN UNA SEGUNDA LENGUA:
PROYECTO DE TRABAJO
“STORYTELLING”**

Presentado por Alba Pascual Alfageme para optar al Grado de
Educación Primaria Mención en Lengua extranjera por la
Universidad de Valladolid

Tutelado/Dirigido por:
María Teresa Blasco Quílez

RESUMEN

Este trabajo pretende mostrar algunos aspectos teóricos generales sobre la etapa de Educación Primaria como son la importancia que ésta tiene, las características de los alumnos que en ella se encuentran y las competencias a desarrollar. También pretende dar a conocer algunos aspectos específicos sobre la lectura y la comprensión lectora en dicha etapa.

Además de esto, muestra una propuesta de intervención que consiste en un Proyecto de Trabajo diseñado para alumnos de primer ciclo de Educación Primaria. Con este proyecto se procura que los alumnos se aproximen a la comprensión lectora en una segunda lengua, de una manera global e integrada con las demás destrezas. Asimismo se pretende incentivar el acercamiento de los niños a la consulta de diversas fuentes para obtener información y para, posteriormente, analizar y aplicar esa información.

ABSTRACT

This work tries to present some general aspects of Primary Education, which is one of the most important stages in the children's development, and some specific aspects of reading and comprehension.

Furthermore, this work presents a proposal that consists on a Project Work in which the target pupils are in first cycle of Primary Education. Concretely, our proposal aims to provide an approach to reading comprehension in English as a foreign language (EFL), in a global and integrated way. Besides, this work pretends the pupils to have an approach of the use of different sources in order to obtain information and subsequently to analyse and to apply that information.

PALABRAS CLAVE

Lectura, comprensión lectora, Educación Primaria, Lengua extranjera, Competencia Comunicativa, Proyecto de Trabajo.

KEY WORDS

Reading, reading comprehension, Primary Education, Foreign Language, Communicative Competence, Project Work.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
1. OBJETIVOS.....	3
2. JUSTIFICACIÓN	3
2.1. RELEVANCIA DEL TEMA ELEGIDO	3
2.2. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO	6
3. MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES	7
3.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA GENERAL	7
3.1.1. Importancia de la etapa de Educación Primaria	7
3.1.2. Características generales de la etapa de Educación Primaria	7
3.1.3. Las competencias en Educación Primaria	9
3.2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA ESPECÍFICA	11
3.2.1. Las cuatro grandes habilidades lingüísticas	11
3.2.2. Evolución de la lectura en los últimos tiempos	12
3.2.3. Del concepto de alfabetización a la noción de literacidad	13
3.2.4. Definición de lectura y comprensión lectora.....	15
3.2.5. Modelos de comprensión lectora.....	16
3.2.6. La comprensión lectora en edades tempranas	17
4. DISEÑO DE INTERVENCIÓN	19
4.1. CONTEXTUALIZACIÓN	19
4.1.1. Situación pedagógica.....	19
4.1.2. Contexto	20
4.1.4. El aula como espacio físico	20
4.2. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	21
4.2.1. Justificación.....	21
4.2.2. Planteamiento educativo	21
4.2.3. Principios metodológicos	22
4.3. METODOLOGÍA	23
4.3.1. Marco legal.....	23

4.3.2.	Métodos para el aprendizaje de la Lengua extranjera en el currículo	24
4.3.3.	El Trabajo por Proyectos.....	24
4.3.4.	Los Proyectos de Trabajo en el aula de inglés	26
4.4.	DESARROLLO DEL PROYECTO DE TRABAJO.....	28
4.4.1.	Consideraciones previas.....	30
4.4.2.	Objetivos	30
4.4.3.	Contenidos.....	31
4.4.4.	Temporalización.....	32
4.4.5.	Recursos	33
4.4.6.	El proyecto paso a paso: secuencia de actividades.....	34
4.4.7.	Evaluación del proyecto	46
5.	CONSIDERACIONES FINALES.....	48
	REFERENCIAS CONSULTADAS EN LA ELABORACIÓN DE ESTE TRABAJO.....	49

ANEXOS

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1:	<i>Niveles en un modelo inclusivo de la literacidad.....</i>	<i>14</i>
Figura 2:	<i>Heurística para pensar sobre la comprensión lectora.</i>	<i>16</i>

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1:	<i>Etapas en la elaboración de un Proyecto de Aprendizaje.....</i>	<i>25</i>
Tabla 2:	<i>Fases para la elaboración de un trabajo por proyectos.....</i>	<i>26</i>
Tabla 3:	<i>Organización de las sesiones.....</i>	<i>32</i>
Tabla 4:	<i>Recursos del proyecto de trabajo.....</i>	<i>33</i>
Tabla 5:	<i>Roles dentro de los grupos de trabajo.....</i>	<i>36</i>

INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí sigue se entiende como una propuesta para que los alumnos de Educación Primaria tengan un primer acercamiento a la comprensión lectora en una segunda lengua. Esto permitirá intervenir positivamente en el desarrollo de la Competencia de Comunicación Lingüística del alumnado.

Quisiera; no obstante, destacar que, como toda programación, esta propuesta está abierta a posibles cambios que se deriven de las características de cada situación de enseñanza/aprendizaje concreta. Con este objeto, la metodología empleada a lo largo de la propuesta de intervención será flexible y abierta, con el fin de que el niño sea el protagonista de su propio aprendizaje.

El presente documento se estructura en torno a seis apartados:

El primero de ellos incluye los objetivos más generales que persigue lograr este trabajo.

El segundo será una justificación del tema elegido en la que se expone la relevancia del mismo, así como la relación con las competencias del Título de maestro.

El tercer apartado incluirá el marco teórico y antecedentes en el que trato de reflejar una serie de conceptos y teorías que sustentan la propuesta de intervención. Esta fundamentación teórica, a su vez, estará dividida en dos partes: una general que tratará aspectos relativos a la etapa de Educación Primaria sustentados por las materias de referencia que he cursado a lo largo de mi carrera, y una específica, más extensa, centrada en la disciplina Didáctica de la Lengua y la Literatura, en la que se inscribe este trabajo.

El cuarto, hace referencia al diseño de la intervención. Este apartado incluye tanto el contexto concreto para el que he planificado la intervención, como la propuesta de intervención propiamente dicha, en la que hago referencia a la metodología sobre la que se asienta y a la secuencia de actividades derivada de ella.

El quinto apartado engloba las consideraciones finales del trabajo. En él enumero algunas implicaciones y propuestas de mejora para mi futuro como docente.

Este trabajo se cierra con una relación de referencias bibliográficas que incluye todas las fuentes citadas y consultadas para la elaboración de este trabajo.

En último lugar, agradezco a los profesores de mi carrera como maestra en Educación Primaria con Mención en Lengua extranjera que me han ayudado a adquirir las competencias propias de cada materia, así como las competencias necesarias para desempeñar este trabajo.

1. OBJETIVOS

La elaboración de este Trabajo de Fin de Grado persigue los siguientes objetivos:

1. Adquirir una serie de conocimientos teóricos sobre la lectura y comprensión lectora en la etapa de Educación Primaria.
2. Extrapolar la información y saber adaptarla a contextos concretos.
3. Alcanzar las competencias que posibilitan el desarrollo de un trabajo de investigación.

2. JUSTIFICACIÓN

2.1. RELEVANCIA DEL TEMA ELEGIDO

Antes de comenzar este trabajo es preciso aludir a la importancia de la Lengua puesto que ésta actúa en dos planos: como objeto de conocimiento –que se actualiza en el currículo de Educación Primaria en las áreas de Lengua-¹ y, por otro lado, como herramienta de mediación y construcción de significados que atraviesa las demás áreas curriculares.

En nuestros días vivimos en un mundo globalizado en el que se ha ido incrementando la necesidad de aprender lenguas. En el caso de España, especialmente la Lengua inglesa, como medio para poder comunicarnos e interactuar en el mundo de modo eficaz, acceder a nuevos conocimientos y expresar los propios, sea cual sea el lugar y la situación. Esto hace referencia al desarrollo de la Competencia Comunicativa, de la que hablaremos más adelante.

Por todo ello, es necesario motivar al alumnado de Educación Primaria porque en este periodo se hace posible la adquisición y estabilización de un repertorio lingüístico umbral, que sólo se diferencia del de los adultos en el caudal léxico y en algunos aspectos de uso. En este sentido, podemos señalar que los niños carecen todavía de medios lingüísticos para manejar con total fluidez el metalenguaje o los términos abstractos, porque el desarrollo estable de estos dos planos se suele producir, tanto en la lengua primera como en las lenguas posteriores, en torno a la adolescencia y primera juventud.

¹ Las áreas de la Lengua a las que hace referencia el currículo son el área de lengua castellana, lenguas cooficiales, lengua primera extranjera, lenguas segundas y lenguas ambientales.

Habida cuenta de que el currículo de Educación Primaria hace especial hincapié en las manifestaciones y usos orales, pensamos; no obstante, que en un mundo cada vez más sujeto a incertidumbre, fluido y multicanal, resulta preciso abordar el aprendizaje de las lenguas no sólo desde la oralidad, sino también desde la lectura y la comprensión lectora desde edades tempranas.

Con respecto a esto el Decreto 40/2007, de 3 de mayo en sus principios metodológicos:

Destaca el papel fundamental que adquiere la lectura y la escritura y, de modo especial, la comprensión y el análisis crítico de la lectura. Contenido éste con valor propio, puesto que se utiliza en todas las áreas y en todos los cursos de la educación primaria, y que tendrá su continuidad en la educación secundaria obligatoria (...) las diferentes estrategias y técnicas de comprensión lectora facilitarán el acceso al texto, entendido como fuente de información, conocimiento y disfrute. (p. 9856).

Además de ello, es preciso tener en cuenta las afirmaciones que hace el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013) en el Informe PIRLS-TIMMS 2011, al sostener que:

El desarrollo de la comprensión lectora es fundamental, ya que de ella depende que el alumno adquiera capacidades efectivas de comunicación y estudio, además de su papel en el logro de objetivos personales. La falta de adquisición de la misma puede conducir a posteriores dificultades en el aprendizaje de todas las materias y a un posible fracaso escolar. Es necesario que el sistema educativo preste atención tanto a los alumnos excelentes como a los que presentan mayores necesidades educativas para que el país consiga un mayor nivel de desarrollo. (p.43).

De igual manera consideramos los resultados obtenidos por España y por Castilla y León en el informe citado anteriormente y en el Informe PISA que evalúan, entre otras destrezas, la comprensión lectora.

Los resultados obtenidos por el Informe PISA 2012 en España reflejan que la puntuación media de los estudiantes españoles es de 488 puntos, 8 puntos inferior a la media de los países de la OCDE.

Por su parte el Informe PIRLS refleja que “los 513 puntos de España la sitúan entre el grupo de países que consiguen una media superior a 500 puntos, aunque por debajo de las medias de los países participantes de la Unión Europea y de la OCDE” (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013, p. 37).

En resumen, podemos decir que el informe PIRLS confirma la falta de estudiantes con nivel avanzado en España que ya reflejaba el informe PISA, además de un considerable incremento de niños que se encuentran un nivel muy bajo. Estos datos muestran la necesidad de seguir trabajando en la mejora de la comprensión lectora.

Con respecto a los resultados por Comunidades Autónomas los productos son muy distintos; Castilla y León se encuentra entre las tres Comunidades Autónomas españolas con mejores resultados, muy por encima de otras comunidades. Se puede decir, por tanto, que en nuestra región se da especial relevancia a la comprensión lectora, tal y como muestra la existencia de numerosos planes lectores llevados a cabo en los centros educativos y que han redundado en unos resultados altamente satisfactorios.

Por su parte desde la Universidad de Valladolid, y más concretamente desde la Facultad de Educación, se da gran importancia a la lectoescritura en general y a la comprensión lectora en particular, y se intenta preparar a los futuros docentes para que tengan un dominio de ellas. Asignaturas del plan de estudios del Grado en Educación Primaria como *Didáctica de la Lengua castellana*, *Literatura Infantil* y *Técnicas de Comunicación Oral y Escrita*, y asignaturas propias de la Mención en Lengua Extranjera como *Didáctica de la Lengua Extranjera* y *Literatura Inglesa* muestran de forma explícita al alumno la importancia de la lectoescritura. Además de esto, en el resto de asignaturas del Plan de Estudios se contempla implícita y explícitamente la Competencia de Comunicación Lingüística como clave para abordar los contenidos de enseñanza/aprendizaje; ya sea desde el metalenguaje propio de cada disciplina o desde las diferentes estrategias y actuaciones docentes que abordan diversos modos de leer y escribir².

Todas estas razones, junto con la relevancia y actualidad del tema, me han movido a realizar un Trabajo de Fin de Grado que tuviera como foco algunas estrategias y actividades docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en Lengua extranjera (Inglés), para el alumnado de Primaria.

² Lectura, comprensión y elaboración de problemas, gráficas, diagramas, lectura para localizar e interpretar informaciones diversas, lectura alfanumérica, lectura como fuente de datos objetivos, lectura de literatura científica o de documentos auténticos debidamente didactizados, lectura de imágenes, lectura mediática, digital, hipertextual...

2.2.RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO

En la línea de lo referido más arriba, este trabajo pretende culminar los procesos de aprendizaje llevados a cabo en el Grado de Educación Primaria con Mención en Lengua Extranjera (Inglés). En él intentamos dar cuenta de algunas de las competencias que son requeridas en la Guía Docente para la elaboración del Trabajo de Fin de Grado de Educación Primaria; como son:

- Ofrecer ideas, teorías y explicaciones razonadas sobre un tema específico.
- Desarrollar capacidades de análisis, resolución de problemas y asimilación y presentación de resultados.

Asimismo, pretendemos desarrollar algunas de las competencias indicadas expresamente en el respectivo Plan de Estudios de Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid (2010) regulado según el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias. De él se destacan en primer lugar las **competencias generales** que hacen referencia a que los estudiantes hayan demostrado:

1. (...) poseer y comprender conocimientos en un área de estudio a un nivel (...) que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
2. (...) aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y poseer las competencias (...) por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
3. (...) reunir e interpretar datos esenciales (...) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
4. (...) transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
5. (...) habilidades de aprendizaje (...) y técnicas de aprendizaje autónomo.
6. (...) un compromiso ético en configuración como profesionales (p. 1-3)

En segundo lugar se destacan las **competencias específicas**, de las que se hace mención a aquellos módulos que se corresponden con el Trabajo de Fin de Grado, que son: el Módulo de Formación básica en el que se diferencian a su vez las materias de aprendizaje y desarrollo de la personalidad, procesos y contextos educativos y sociedad, familia y escuela; el Módulo Didáctico-disciplinar del que se destaca la materia de enseñanza y aprendizaje de las lenguas; el Módulo de Practicum y Trabajo Fin de Grado y, en último lugar, el Módulo de optatividad.

3. MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES

3.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA GENERAL

3.1.1. Importancia de la etapa de Educación Primaria

En la intención de ir de lo general a lo particular, comenzaremos haciendo referencia a la etapa de Educación Primaria:

Los protagonistas de este Trabajo de Fin de Grado son los alumnos de Educación Primaria, etapa educativa que, según la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, comprende seis cursos académicos, que se cursarán ordinariamente entre los seis y los doce años de edad y cuya finalidad es:

Proporcionar a los alumnos una educación que les permita afianzar su desarrollo personal, adquirir habilidades y conocimientos relativos a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad. Asimismo la educación primaria también tendrá por finalidad preparar a los alumnos para cursar con aprovechamiento la educación secundaria obligatoria. (p. 9853).

Por su parte, Padilla (2009) sostiene que:

La educación primaria es un periodo en el que los niños van a desarrollarse cognitiva, social, afectiva y motóricamente, y que abarca una temporalización en la que se producen cambios importantes en el desarrollo evolutivo del alumnado. El comienzo de la misma tenemos un niño que, aunque posee unas capacidades notables en los distintos aspectos, es muy diferente del preadolescente que encontramos al final. (p.1).

3.1.2. Características generales de la etapa de Educación Primaria

Como bien hemos señalado anteriormente, la etapa de Educación Primaria tiene especial importancia con respecto al resto de fases que tienen lugar a lo largo del desarrollo humano. De acuerdo con Muñoz et al. (2010), los infantes comprendidos entre 6 y 12 años presentan las características evolutivas citadas a continuación:

Desarrollo físico y psicomotor:

Teniendo en cuenta las *habilidades motoras gruesas*, en esta etapa se produce una mejora uniforme en la coordinación y la fuerza, así como un aumento del tiempo de permanencia sentado y atento en una tarea, a pesar de la preferencia por estar en movimiento. Respecto a las *habilidades motoras finas*, hacia los 8-9 años la escritura se perfecciona y se alcanzan los niveles adultos de manipulación de objetos. Por otro lado, también se produce una elaboración definitiva del *esquema corporal*.

Desarrollo cognitivo e intelectual:

Los alumnos de Educación Primaria tienen un *pensamiento lógico-concreto*. Concretamente se encuentran en el *Estadio de Operaciones Concretas* en el que desarrollan la capacidad de pensar en forma lógica, llegando a poder aplicar principios lógicos a situaciones concretas y reales. También se desarrollan la *composición, reversibilidad, asociatividad, identidad y tautología y reabsorción*, así como la adquisición de los conceptos cognitivos de *conservación, clasificación, seriación y número*.

Desarrollo del lenguaje:

En este momento se produce una evolución progresiva del denominado “lenguaje infantil” y un dominio cada vez mayor de todos los planos del lenguaje. También tiene lugar el inicio real de la *conciencia metalingüística*. Entre los 6 y 8 años los alumnos presentan mayor claridad en las producciones verbales pero con errores fonéticos. Además, la sintaxis es cada vez más compleja y comienzan a tener lugar la distinción entre género y número en los pronombres. Posteriormente, entre los 8 y 10 años, el lenguaje se desarrolla como medio esencial para ayudar al pensamiento a recordar, analizar y organizar la información, así como para poder planificar y organizar la propia actividad. Más tarde, entre los 10 y 12 años, el lenguaje se convierte en un medio esencial de soporte al pensamiento también en procesos de autorregulación. Asimismo, el lenguaje se transforma en un instrumento indispensable para la socialización al producirse mejoras en las habilidades conversacionales.

Del mismo modo, los alumnos que se encuentran en esta etapa desarrollan mejoras en las habilidades narrativas, es decir, contar cuentos con una estructura mínima de presentación, nudo y desenlace; identificar problemas y causas de los acontecimientos a lo largo de una narración determinada y defender de temas aportando argumentos en contra y a favor.

Desarrollo afectivo e intelectual:

En cuanto al desarrollo afectivo, los niños se encuentran en el *estadio de productividad versus inferioridad*. En esta etapa se produce una evolución y desarrollo de los lazos afectivos con la familia y los amigos aparecen como nueva figura de *apego*. Con respecto al desarrollo emocional, los niños experimentan un aumento del mismo. Además, la *conciencia emocional* y el *sentimiento de empatía* se fortalecen, la *autorregulación emocional* y el *autocontrol* progresan y se va adquiriendo progresivamente la *inteligencia emocional*. A parte de esto, la autoestima de los pequeños será dinámica y susceptible de modificarse y comenzará la *diferenciación entre el yo público y el yo privado*.

Desarrollo de la personalidad:

En esta etapa tiene lugar un *desarrollo del concepto del yo* de manera que los niños adquieren una mayor *autocomprensión* y una mayor *capacidad de autodefinición*. Es por ello que son capaces de elaborar una imagen más abstracta o psicológica de la realidad. Aparte de esto, también se va desarrollando la *Teoría de la mente* que posibilita a los pequeños engañar o mentir y ser más empáticos.

3.1.3. Las competencias en Educación Primaria

Tal y como manifiesta la OCDE en su Proyecto DESECO 2002, las competencias son capacidades para responder a demandas complejas y realizar tareas adecuadamente. Surgen al combinar conocimientos, habilidades prácticas, motivaciones, actitudes y valores éticos, emociones y otros componentes tanto sociales como de comportamiento, que se movilizan de forma conjunta para lograr una acción eficaz.

Igualmente, el Parlamento Europeo las define como “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias claves son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006, p.13).

La Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio contempla la incorporación de las siguientes competencias básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.

3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Con respecto a las competencias citadas, es preciso señalar que no son independientes unas de otras, sino que están entrelazadas y el desarrollo y la utilización de cada una de ellas requiere a su vez de las demás.

De todas ellas, destacamos especialmente la Competencia en comunicación lingüística por su relación con el tema de este trabajo. Sobre ella la Orden citada anteriormente afirma que:

Leer y escribir son acciones que suponen y refuerzan las habilidades que permiten buscar, recopilar y procesar información, y ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas. La lectura facilita la interpretación y comprensión del código que permite hacer uso de la lengua escrita y es, además, fuente de placer, de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y de saber, todo lo cual contribuye a su vez a conservar y mejorar la competencia comunicativa. (p.43059).

El Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas (2002), por su parte, hace referencia a que la competencia lingüística de la Lengua comienza a funcionar cuando el alumno realiza distintas actividades de la Lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación. Actividades que solamente son posibles en relación con textos en forma oral, escrita, o en ambas.

También por su relación directa con este trabajo, a continuación hacemos especial hincapié en las competencias lectora, comunicativa y literaria.

En cuanto a la competencia lectora evaluada por PISA, el comité de expertos de la OCDE la definen como la capacidad que tiene una persona para comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con los textos escritos; para poder alcanzar sus propios objetivos; para poder desarrollar el conocimiento y el potencial personales y también para poder participar en la sociedad.

Con respecto a las competencias comunicativa y literaria, Lomas (1999) sostiene que:

La educación lingüística y literaria debe favorecer el mayor grado posible de competencia comunicativa del alumnado en el uso de esa herramienta de comunicación y representación que es el lenguaje y contribuir al dominio de las destrezas lingüísticas más habituales (escuchar, hablar, leer, entender y escribir). (p. 31).

Chomsky (2002) establece una distinción entre competencia lingüística y comunicativa. De este modo este autor argumenta que la competencia lingüística es la capacidad innata del hablante oyente para emitir y también para comprender en su lengua un indefinido número de oraciones, en una comunidad de habla homogénea. En cambio, la competencia comunicativa “implica conocer no solo el código lingüístico sino también qué decir; a quién y cómo decirlo de manera apropiada en cualquier situación dada. En pocas palabras, todo aquello que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado” (Saville-Troike, 1982, p. 18).

De las definiciones anteriores deducimos que no basta con el aprendizaje de un saber lingüístico, sino que es necesario ayudar a los alumnos a llevar a cabo un aprendizaje de la comunicación.

No obstante, para que la competencia comunicativa se alcance de manera correcta y adecuada es preciso que se logren, a su vez, las siguientes competencias: lingüística, sociolingüística, discursiva o textual, estratégica, literaria y semiológica.

De este modo concedemos especial importancia a los procesos de comprensión y expresión oral y escrita, ya que son considerados primarios y necesarios para la interacción.

3.2.FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA ESPECÍFICA

3.2.1. Las cuatro grandes habilidades lingüísticas

Antes de abordar propiamente la destreza de la comprensión lectora, es preciso hacer referencia a las cuatro habilidades lingüísticas que citan Cassany, Luna y Sanz (2007) y a las que ya hizo referencia anteriormente Bloomfield (1933).

Tal y como señalan estos autores, hablar, escuchar, leer y escribir (*speaking, listening, reading y writing*) son las cuatro habilidades que todo usuario de la lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en la mayor cantidad de situaciones posibles. Asimismo, es preciso tener en cuenta que estas habilidades lingüísticas funcionan de forma integrada, relacionándose

unas con otras de múltiples maneras, a pesar de haber estado desglosadas tradicionalmente en habilidades activas y pasivas.

Además, Cassany, Luna y Sanz (2007) expresaron que la frecuencia de uso de estas habilidades lingüísticas varía notablemente según el individuo y el tipo de vida comunicativa que lleve. A pesar de ello, las habilidades orales generalmente son mucho más practicadas que las escritas.

Sin dejar de tener en cuenta el tratamiento global de todas las habilidades a las que se ha hecho referencia, este trabajo se centrará en la lectura como eje principal.

3.2.2. Evolución de la lectura en los últimos tiempos

Siguiendo a Solé (2001) y ubicados ya en la destreza lectora, en este apartado se llevará a cabo un recorrido por la historia más cercana de la lectura y comprensión lectora.

Situándonos en Occidente, concretamente durante los siglos XVI y XVII, la lectura estaba estrechamente ligada a la religión y, salvo literatos e intelectuales, se llevaba a cabo de forma oral. Dado que -al ser considerada irrelevante- la comprensión lectora no formaba parte de la enseñanza de la lectura, durante este periodo su único objetivo era la memorización y posterior recitación de textos.

Más adelante, específicamente a mediados del siglo XVIII, se produce un notable cambio que se traduce primero en la lectura de textos de contenidos y características diversos y, segundo, en la introducción de la lectura individual en silencio como práctica habitual.

Tras la aparición de la lectura individual se ha producido una gran evolución, debida a la progresiva ampliación de la concepción y presencia de la lectura en la vida de las personas.

Por otra parte, desde finales del siglo XX hasta nuestros días, ha tenido lugar un proceso muy importante de transformación social provocado por los avances tecnológicos que han tenido y están teniendo lugar. Estos cambios han dado paso a “lenguajes basados en la imagen digital, simbologías icónicas, desarrollos de sistemas gráficos, complejos de realidad virtual, variados sistemas de representación y de modelización, etc.” (Pérez, 1996, p. 107) y se traducen, a su vez, en procesos de deslocalización y destemporalización sobre los que tenemos una escasa conciencia.

Desde la escuela es preciso tener presente que estos nuevos avances no anulan los niveles anteriores, es decir, no actúan en detrimento de la lectura. Por lo tanto es necesario formar lectores activos que sean capaces de trascender lo que leen más allá de los soportes de lectura, así como de integrar la información recibida de modo que ésta sea aplicable en sus futuras lecturas.

3.2.3. Del concepto de alfabetización a la noción de literacidad

Ligado a la lectura encontramos el concepto de alfabetización, que ha ido evolucionando considerablemente desde sus orígenes -en los que se definía como la capacidad de leer y escribir-, hasta nuestros días -en los que existen interpretaciones mucho más amplias como alfabetismo funcional, social o digital-.

En la actualidad se puede afirmar que estar alfabetizado es “estar en condiciones de enfrentarse convenientemente con textos diferentes para acudir a la acción, sentimiento u opinión que se propone en ellos, en el contexto de un campo social determinado”, tal y como señala Wells (1986), citado por (Cassany, Luna y Sanz, 2007, p 42).

Por lo tanto, siguiendo con Wells, si la meta general de la educación es capacitar a los individuos para que sean pensadores y comunicadores creativos y críticos, es necesario un modelo de alfabetización que reconozca la importancia del modelo epistémico, sea cual sea el ámbito cultural del que los estudiantes procedan.

Este mismo autor, dentro del modelo general de la *literacidad*³, hace referencia a diferentes niveles y señala que en cualquier acto de *literacidad* que comporte una creación continua de significados deben participar todos los niveles:

³ En la actualidad se está extendiendo el término “literacidad” citado ya en Wells que abarca no solo las capacidades de comprensión y expresión escrita básicas, sino también todos los conocimientos que van más allá de lo funcional (epistémico, instrumental, funcional y ejecutivo).

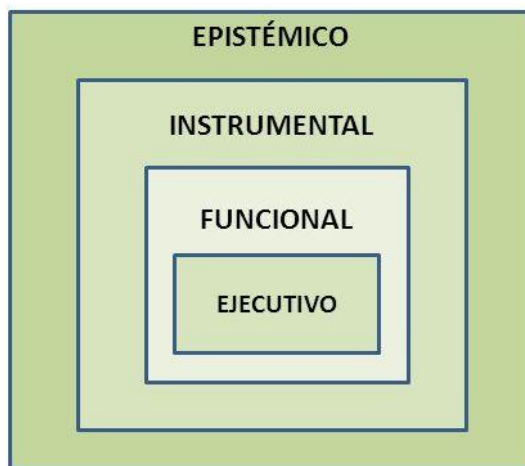


Figura 1: *Niveles en un modelo inclusivo de la literacidad.* Wells, (1987)

El *nivel ejecutivo* implica el dominio del código y hace referencia a ser letrado como la capacidad para decodificar un mensaje escrito a su forma hablada para averiguar su significado y viceversa. Es el más trabajado por la escuela.

El *nivel funcional* hace referencia al conocimiento de las características de ciertos tipos de textos y a ser letrado como la capacidad de hacer frente a las exigencias cotidianas que comporta la lengua escrita como miembro de una sociedad determinada.

El *nivel instrumental* implica la capacidad de buscar y registrar información escrita, como vía de acceso a los demás conocimientos.

En último lugar el *nivel epistémico* hace referencia al dominio de lo escrito como una forma de pensar y usar el lenguaje de una manera creativa y crítica.

De este modo, se entiende que todas y cada una de las perspectivas mencionadas anteriormente tienen algo importante que aportar a una relación completa de lo que es ser letrado.

Además de esto, es preciso tener en cuenta que las diferencias existentes entre los alumnos -en el sentido de sus experiencias preescolares- pueden influir en la construcción de modelos muy variados de *literacidad*. Por ello, el profesor debe facilitar el desarrollo de la *literacidad*; debe esforzarse por averiguar los conocimientos y habilidades previas que los niños tienen sobre la lengua escrita, para así poder planificar unas experiencias futuras basadas en esos conocimientos y habilidades.

3.2.4. Definición de lectura y comprensión lectora

Tras haber realizado un breve recorrido por la historia de la lectura y haber concretado los niveles de literacidad, destacamos la definición actual de la lectura que, según Cassany, Luna y Sanz (2007), es:

Uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutible que proporciona la escolarización (...) instrumento potentísimo de aprendizaje: leyendo libros, periódicos o papeles podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. Pero, además, la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, etc. Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla, en parte, su pensamiento. (p. 193).

No obstante es imposible considerar la lectura sin hacer especial mención a la comprensión lectora. Snow (2001), sostiene que ésta es un proceso simultáneo de extracción y construcción del significado mediante la interacción e implicación con el lenguaje escrito. Concretamente las palabras “extracción” y “construcción” destacan la importancia y la insuficiencia del texto en la comprensión lectora.

Existen tres elementos que interrelacionan en la comprensión lectora:

- El *lector*: agente de la comprensión dotado de sus propias habilidades, conocimientos y experiencias con las que contribuye al acto de la lectura.
- El *texto*: cualquier escrito que ha de ser comprendido.
- La *actividad* (o propósito para la lectura): en la que la comprensión es una parte y que engloba objetivos, procesos y consecuencias del acto de leer.

La correspondencia de estos tres elementos se produce dentro de un contexto cultural más amplio que da forma y es formado por el lector y que, a su vez, interactúa con los demás elementos en el proceso de lectura.

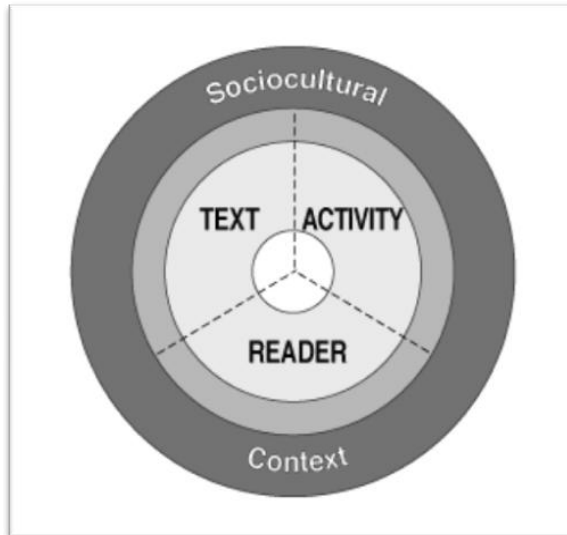


Figura 2: *Heurística para pensar sobre la comprensión lectora*. Snow (2001), p. 12.

Igualmente es preciso aludir al texto como unidad de comunicación, que se define como “un conjunto interrelacionado de signos pertenecientes a un código (lingüístico, no lingüístico... o mixto...) producido por un emisor con propósito comunicativo y que obedece a una finalidad” (Vicente y Vicente, 2013, p. 161).

3.2.5. Modelos de comprensión lectora

En los últimos años los investigadores han propuesto varios modelos teóricos ascendentes, descendentes e interactivos sobre la comprensión lectora.

En este trabajo haremos referencia al modelo interactivo que, tal y como afirman Mendoza et al. (2003), siguiendo a Cooper (1990), sostiene que la comprensión de los textos surge de la interrelación entre lo que el lector lee y sus conocimientos previos.

Siguiendo este modelo, el proceso de leer comienza incluso antes de comenzar a leer; cuando el lector se plantea diferentes expectativas sobre lo que va a leer haciendo uso de las informaciones almacenadas en la memoria a largo plazo y que ayudan a anticipar o formular hipótesis sobre el texto. A continuación, el lector fija una serie de objetivos de lectura relativos al tipo de datos que se buscan, al tiempo del que dispone, etc. que determinarán la forma de leer. Una vez obtenidas las primeras percepciones, el lector comienza a verificar las hipótesis de significado que ha formulado antes de empezar a leer. En este momento tiene lugar la esencia de

la comprensión porque las hipótesis se confirman o rectifican mediante un proceso de interacción entre la nueva información y los conocimientos previos.

En el proceso de leer intervienen tanto la memoria a corto plazo, como la memoria a largo plazo. El lector recuerda solo los datos que le interesan en el momento de leer -haciendo uso de la memoria a corto plazo- y almacena definitivamente la información que considera útil -haciendo uso de la memoria a largo plazo-.

3.2.6. La comprensión lectora en edades tempranas

Tal y como señala Colomer (1996), los niños aprenden las convenciones literarias a través de la ayuda brindada por otros miembros de la sociedad y también a través del apoyo que ofrecen los propios cuentos que leen. De este modo, mirar cuentos conjuntamente con un adulto, el aprendizaje escolar y otras actividades sociales centradas en los libros son esenciales para la adquisición del hábito lector y la competencia lectora.

Por ello, la propuesta de intervención dirigida a primeros lectores de la que se hablará más adelante no contempla un primer estadio de adquisición a través de la oralidad y un estadio posterior a través de la escritura, sino que en ella las vías oral y escrita se interrelacionan y contribuyen al desarrollo de las competencias.

Siguiendo a Colomer (2010), los libros dirigidos a primeros lectores deben ajustarse básicamente a las características más simples de la narración. Concretamente los rasgos específicos que deben conformar el texto y el libro infantil se pueden resumir en los siguientes:

- Lenguaje rico, claro y preciso.
- Aparición de diálogos en el texto.
- Narrador externo y omnipresente que facilite la comprensión.
- Inicio de la historia motivador; que sea capaz de captar el interés del lector y permitir que éste imagine los personajes y el marco de acción.
- Finales variados: felices, que conlleven la aceptación de un conflicto, abiertos o negativos.

- Ilustraciones legibles; con personajes y acciones fácilmente identificables y un alto poder comunicativo.
- Formatos diversos: tamaño, forma, división entre páginas...
- Adecuación a la competencia lectora y a los intereses del lector.

Dada la gran variedad de cuentos infantiles -tanto clásicos como actuales- que existen, el profesor debe valorar qué tipo de cuento es el más adecuado para sus alumnos. Para ello es preciso que tenga en cuenta primero las características concretas del grupo de alumnos y, segundo, el *texto* (tipo de lenguaje, presencia de diálogos verosímiles, forma de inicio y final, significatividad de la temática e introducción del humor e imaginación); la *ilustración* (elementos técnicos, relación con el texto y respuesta que propicia en el lector) y el *formato* (tamaño, forma y división entre las páginas).

4. DISEÑO DE INTERVENCIÓN

4.1. CONTEXTUALIZACIÓN

4.1.1. Situación pedagógica

Antes de centrarnos en el contexto en el que se basa la intervención, es preciso hacer referencia a la situación pedagógica. Con respecto a ella Guillén et al. (2010) sostiene que:

En cuanto a la complejidad de toda situación pedagógica en la que se desarrollan esos actos profesionales, cabe decir que está determinada a su vez por la complejidad de esos actos, por cuanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje (...) se desarrolla en el seno de un conjunto sistémico de componentes muy variados, entre los que se producen relaciones de diverso orden. (p.10).

Asimismo Galisson (1990) afirma que en toda situación pedagógica se contemplan una serie de categorías como características educativas que constituyen un objeto de reflexión/estudio. Siguiendo a Legendre (1988) se abordan las siguientes:

- El *medio institucional*, es decir, el centro educativo en el que, de forma particular, se contempla el aula.
- El *objeto o materia*.
- El *sujeto*, alumno o alumna, con características particulares.
- El *agente*, profesor o profesora, como recurso humano por excelencia con un perfil competencial propio, y el conjunto de materiales.
- El *tiempo*, número de sesiones de clase.

Entre las categorías mencionadas se establecen una serie de relaciones que son: las relaciones dinámicas entre el agente, los materiales y el objeto; las relaciones de enseñanza entre el agente y sujeto y los miembros del grupo clase y, por último, las relaciones de aprendizaje entre el sujeto y el objeto.

4.1.2. Contexto

Considerando la situación pedagógica, hemos diseñado la presente intervención para la situación de enseñanza/aprendizaje de la que hablaremos a continuación:

El aula pertenece a un colegio de titularidad pública situado en la localidad de Valladolid. El centro desarrolla un proyecto bilingüe donde una parte del currículo se imparte en inglés, por lo que los alumnos tienen una competencia comunicativa y un nivel en Lengua extranjera relativamente altos.

4.1.3. Características del grupo-clase

Las principales características del grupo-clase son las siguientes:

El aula está compuesta por veintitrés alumnos, trece niños y once niñas de 1º curso de Educación Primaria. En general, el clima del aula es favorable porque los alumnos conforman un grupo cohesionado en el que las relaciones sociales son buenas. Además, es un grupo despierto que se motiva fácilmente. A parte de esto, destacamos que uno de los alumnos presenta un leve retraso evolutivo con respecto a sus compañeros, por lo que se entiende que la intervención debe adaptarse a esta diversidad.

Por todo ello, podemos decir que, en general, el aula es un escenario en el que se concentran un grupo de alumnos con gran diversidad en el sentido de que todos los niños son distintos y necesitan un trato diferente, no solamente los casos más especiales.

El nivel socio-económico de las familias de los alumnos es medio y su relación con la escuela, así como su respuesta al hecho cultural, son bastante satisfactorias. Además, las familias se muestran interesadas y participativas en las actividades del centro en general y con la Lengua extranjera en particular.

4.1.4. El aula como espacio físico

El aula como espacio físico permite diferentes agrupamientos y momentos para poder adaptarse a la continua y diversa actividad de los alumnos y el profesor. Además, está dispuesta de modo que posibilita la autonomía de los niños.

4.2.PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.2.1. Justificación

Esta intervención surge en primer lugar del gusto, interés y motivación hacia la temática del lenguaje en el aula que tengo desde siempre. En segundo lugar, la propuesta es fruto de las observaciones que realicé durante las asignaturas de *Practicum* y que me permitieron tomar conciencia de la importancia pero también de las dificultades que conlleva una práctica tan compleja como es la lectura –y la comprensión lectora- en la Lengua extranjera y en las demás áreas.

Por todo ello me decidí a realizar una propuesta de intervención que tuviera como objetivo el acercamiento de los alumnos a la lectura y a la comprensión lectora.

A pesar de no haberse podido poner en práctica, esta propuesta de intervención nace con la esperanza e ilusión de que muy pronto se lleve a cabo en un aula real.

4.2.2. Planteamiento educativo

Para el diseño de la presente intervención he partido de las siguientes premisas a las que hace referencia Coll (1990), citado por Domínguez y Barrio (1997), que hacen referencia a que la intervención debe ser:

- Significativa en el sentido de que el contenido sea potencialmente significativo tanto en sí mismo y en relación con el que aprende. Además, el aprendiz debe estar motivado para poder establecer una conexión entre los conocimientos previos y los nuevos aprendizajes.
- Funcional en la medida en que los conocimientos aprendidos sean utilizados de modo efectivo cuando sea preciso.
- Basada en la exploración, lo que supone que el profesor permita y facilite las incursiones de los alumnos y, al mismo tiempo, oriente y promueva el aprendizaje.

En definitiva, y tal y como señala Domínguez (2002), la metodología debe respetar el papel activo del niño, partir de su nivel de desarrollo y facilitar que aprenda a aprender por sí solo.

4.2.3. Principios metodológicos

Los principios metodológicos, según Domínguez (2004), son aquellos postulados fundamentales que se establecen como guía didáctica y están sustentados por teorías pertenecientes al ámbito educativo y a ámbitos científicos. Estos principios están orientados a la práctica de la enseñanza que se encarna en métodos y estrategias de los que deriva su denominación.

Siguiendo a Domínguez (2004), a continuación realizo una interpretación de su propuesta metodológica que está organizada en torno a los diferentes elementos que intervienen en todo hecho educativo:

Principios metodológicos relacionados con el alumnado

Estos principios metodológicos tienen en cuenta que los niños que se encuentran en la etapa de Educación Primaria son curiosos por naturaleza y sienten una imperiosa necesidad de conocer. Esto hace que posean una gran facilidad para aprender nuevos conocimientos, hecho que debe aprovecharse al máximo en el día a día del aula.

Principios metodológicos relacionados con el docente

Domínguez (2002) apunta que la función del docente es permitir, orientar y apoyar el trabajo de los alumnos, creando un ambiente sensible y motivador que provoque interés, curiosidad y suscite amor por el conocimiento. Asimismo el profesor debe ceder el papel protagonista a los alumnos, sugerir y plantear problemas y crear contradicciones. De esta manera los niños resolverán los problemas de forma autónoma y serán los protagonistas de su propio aprendizaje.

El docente, además, llevará a cabo la transposición didáctica que, según Chevallard (1985), es un proceso fundamental y constitutivo de todo dispositivo escolar de enseñanza y que permite el paso de un contenido de un determinado saber a una versión didáctica de ese objeto.

Principios metodológicos relacionados con los contenidos

Tal y como aparece reflejado en el Decreto 40/2007, de 3 de mayo:

Los contenidos, aun partiendo del entorno más próximo, no serán completos (...) si no se insertan en su contexto correspondiente, nacional, europeo y universal (...) de modo que esas lindes a que nos referimos queden dibujadas como una referencia permanente para los alumnos, formándoles intelectualmente para el futuro. (p. 9853).

Estos principios se caracterizan porque son considerados un objeto de investigación surgido de la curiosidad natural del alumnado.

Principios metodológicos relacionados con las interacciones

Dentro del aula tienen lugar numerosas interacciones entre los distintos agentes que están condicionadas por las limitaciones y potencialidades del contexto. Estas interacciones deben estar, a su vez, sustentadas en actitudes de interés, cooperación, respeto y cariño.

Principios metodológicos relacionados con el contexto del aula

En relación al contexto del aula, Domínguez y Barrio (1997) hacen referencia a que es necesario:

Crear un clima en el que reine la afectividad, la libertad de expresión, el respeto, la escucha, la consideración y ayuda hacia los demás; donde el diálogo sea la forma habitual de comunicación; donde se parta de los intereses de los niños y se favorezcan sus iniciativas personales y donde la interacción entre ellos ocupe un importante lugar como estrategia básica de enseñanza/aprendizaje. (p. 210).

En la misma dirección Krashen (1982), en su hipótesis del filtro afectivo, señala que el profesor debe evitar que el filtro afectivo en el aula sea alto porque eso provoca que los alumnos estén nerviosos, se bloqueen y tengan miedo a cometer errores. Para evitar esto, el docente debe promover un ambiente relajado y distendido que posibilite que los niños puedan moverse con autonomía y preguntar dudas con cierta libertad.

4.3.METODOLOGÍA

4.3.1. Marco legal

En los últimos tiempos se está incrementando la preocupación que las distintas políticas lingüísticas europeas tienen con respecto a la calidad de la enseñanza y aprendizaje de las Lenguas. Dichas políticas argumentan que el conocimiento de varias Lenguas ayuda a que los ciudadanos se beneficien de las oportunidades laborales y personales, así como de la convivencia con otras culturas dentro de la Unión Europea.

Muestra de ello son las propuestas del Consejo Europeo de Lisboa (2000) y, posteriormente, del Consejo Europeo de Barcelona (2002) que promovían el aprendizaje de las Lenguas extranjeras desde edades tempranas.

El Sistema Educativo español, por su parte, también concede especial importancia a las Lenguas extranjeras. Tal y como reflejan las alusiones que hace la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo a la necesidad del conocimiento de idiomas para la mejora de la calidad y eficacia de la educación en un marco de ciudadanía europea. Asimismo, el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, menciona también la importancia de poseer la capacidad de comunicarse al menos es una Lengua extranjera.

Todo ello se traduce en la implantación cada vez mayor de “secciones bilingües” en los centros educativos de nuestro país.

4.3.2. Métodos para el aprendizaje de la Lengua extranjera en el currículo

El currículo oficial, al que se ha hecho referencia con anterioridad, no menciona ningún método específico de enseñanza de la Lengua inglesa, pero hace referencia a que sea un método global e inductivo que respete los principios del Enfoque Comunicativo como marco pedagógico y del Constructivismo como marco psicológico.

Esto da cuenta de la creciente tendencia, mucho mayor en los últimos años, de la utilización mixta de técnicas de diversa naturaleza en el aula -respetando siempre unos principios básicos-. Sobre ello, Puren (1991) considera que este “eclecticismo” al que se acaba de hacer referencia es hoy en día una tendencia dominante que se presenta en estratos diferenciados. Este autor también defiende que actualmente se opta antes por combinar las contribuciones de diferentes métodos que por adaptarlos, lo que lleva a cuestionar el principio mismo de una metodología única.

4.3.3. El Trabajo por Proyectos

Ciñéndonos a lo establecido por el currículo y también teniendo en cuenta las aportaciones de Puren, en esta intervención utilizaremos como principal metodología el Trabajo por Proyectos.

Esta metodología es definida por Kilpatrick (1918) como un modelo de instrucción auténtico en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos cuya implicación se extiende más allá del aula.

La aplicación de dicho método en el aula facilita la adquisición y conocimiento de habilidades básicas; combina el aprendizaje llevado a cabo en clase con el mundo circundante; favorece la resolución de problemas, así como la comunicación y autodirección; implica una puesta en práctica de conocimientos y habilidades; compromete y motiva a los alumnos; estimula el desarrollo de hábitos del pensamiento asociados al aprendizaje a largo plazo, la responsabilidad y el éxito profesional y personal y descubre las necesidades de los estudiantes con variación en los niveles de habilidades y estilos de aprendizaje.

De los diferentes tipos de proyectos que describe Kilpatrick, este trabajo se centrará en los *Proyectos de Aprendizaje*, en los que este autor distingue varias etapas en su elaboración:

Primera etapa	Negociación del tema entre el profesor y los alumnos
Segunda etapa	Definición de los resultados finales
Tercera etapa	Estructuración del proyecto
Cuarta etapa	Recopilación de información necesaria
Quinta etapa	Compilación y análisis de la información
Sexta etapa	Preparación de los estudiantes en las necesidades lingüísticas para la actividad final
Séptima etapa	Presentación de la defensa del proyecto
Octava etapa	Evaluación

Tabla 1: *Etapas en la elaboración de un Proyecto de Aprendizaje.*

Posteriormente Pozuelos (2007) explica el desarrollo de un proyecto de trabajo mediante cinco fases: selección de la temática revisando si ésta conecta con los intereses y características del alumnado; análisis de los contenidos a incluir; análisis didáctico en el que se estudia cómo presentar la experiencia de modo que resulte atractiva para los alumnos revisando el currículum;

diseño didáctico en sí, en el que se concreta el objeto de estudio, el itinerario de actividades, etc.; y, finalmente, la evaluación del proyecto.

Diferentes fases para la elaboración reflexiva de un trabajo por proyecto Ámbito docente	
<i>Selección temática</i>	-Justificación: argumentos que lo apoyan. -Adecuación: personal, social y curricular. -Coherencia.
<i>Análisis del contenido</i>	-Revisión científica y cultural. -Trama inicial docente. -Dossier documental.
<i>Análisis didáctico</i>	-Estudio sobre las ideas de los escolares (documental y bibliográfico). -Conexiones con los contenidos y competencias básicos (inicial). -Instrumento para captar las ideas previas. -Trama didáctica.
<i>Propuesta didáctica</i>	-Concreción del Objeto de Estudio. -Red de preguntas. -Propósitos y finalidades del proyecto. -Contenidos y competencias definitivos. -Itinerario de actividades y experiencias: Secuencia, información (material y docente), agrupamientos y organización.
<i>Evaluación</i>	-Criterios y plantilla. -Definición de producciones: carpeta de trabajo, exposiciones y presentación.

Tabla 2: *Fases para la elaboración de un trabajo por proyectos.* Pozuelos, (2007), p. 40.

4.3.4. Los Proyectos de Trabajo en el aula de inglés

Centrándonos en el área de Lengua extranjera, la inclusión del trabajo por proyectos en el aula de inglés es, según Lacueva (1998), un **método altamente satisfactorio** al permitir que los alumnos conduzcan su trabajo, participen y sean capaces de lograr unos objetivos; que procura **actitudes y valores positivos** como la responsabilidad, la reflexividad, el espíritu crítico y la rigurosidad en el trabajo; que estimula que los niños se **cuestionen** aspectos del mundo en el que viven sin tomarlo como algo conocido; que propicia que se fortalezcan **capacidades meta-cognitivas** como son guiar, regular y favorecer los propios procesos de aprendizaje; es también un método que fomenta el **aprendizaje cooperativo** y, por consiguiente, los beneficios cognitivos, socio-afectivos y morales que éste conlleva; que permite el **compromiso físico** de los alumnos vinculado a la acción intelectual, es decir, posibilita que los estudiantes tengan la

oportunidad de moverse y manifestarse corporalmente en la escuela y, en último lugar, es un método que estimula la **creatividad** de los niños al tener la posibilidad de crear ideas novedosas, llevar a cabo propuestas, construir hipótesis, diseñar objetos originales, etc.

Teniendo en consideración a Blázquez (2010), el trabajo por proyectos aplicado al área de inglés se basa en los siguientes principios:

- *Aprendizaje significativo*: el profesor debe preguntar a los niños qué conocimientos tienen acerca del tema para así poder relacionarlo con los nuevos aprendizajes.
- *Actitud favorable para aprender*: tanto por parte del profesor como por parte de los alumnos. Concretamente el profesor debe favorecer esta actitud en sus alumnos.
- *Sentido funcional*: los estudiantes deben comprender que los conocimientos les serán útiles para resolver problemas fuera de la escuela (en la vida real).
- *Globalidad*: los alumnos aprenden contenidos y adquieren experiencias que les servirán para otros campos, no solo para la materia de inglés.
- *Identidad y diversidad*: el profesor debe conocer y respetar las motivaciones, expectativas, capacidades y posibilidades de acción de cada uno de sus alumnos. Además, tiene que integrar los intereses individuales en proyectos colectivos incitando, de ese modo, a la resolución de problemas.
- *Aprendizaje interpersonal activo*: mediante la realización de actividades en grupo los niños tienen que interactuar con sus compañeros. El profesor por su parte debe tener en cuenta que el aprendizaje es una actividad constructiva y debe ser un proceso activo para el alumno.
- *Investigación sobre la práctica*: la investigación tiene un papel muy importante para el profesor y para los alumnos porque proporciona la información necesaria para revisar los objetivos y actividades, para orientar a los niños y para retroalimentar el proceso.
- *Memorización comprensiva de la información*: el aprendizaje debe ser significativo de manera que los estudiantes memoricen los conocimientos mediante el entendimiento.
- *Evaluación procesal*: la evaluación tiene que abarcar todo el proceso para que el profesor establezca una comparación entre los conocimientos previos y los finales.

4.4.DESARROLLO DEL PROYECTO DE TRABAJO

Además de las propuestas de Kilpatrick y Pozuelos a las que hemos hecho referencia con anterioridad, en la planificación de este Proyecto de Trabajo seguiremos las fases citadas por Arias, Arias, Navaza y Rial (2009), que son:

1. *¿Qué nos interesa...?:* motivación.
2. *¿Qué sabemos ya sobre...?:* ideas previas sobre el tema.
3. *¿Qué queremos saber/hacer sobre...?:* definición del Proyecto de Trabajo.
4. *¿Qué información necesitamos? ¿Dónde buscamos la información?:* fuentes de información.
5. *¿Cómo nos organizamos?:* plano de acción y realización del trabajo.
6. *¿Evaluamos el proceso/resultados?:* síntesis/conclusiones y nuevos proyectos.

Teniendo en cuenta estos pasos, en primer lugar realizaré una sesión de motivación en la que elegiremos definitivamente el tema del proyecto, de manera que éste sea acorde con los intereses de los alumnos. Una vez definido el tema, comprobaré las ideas previas de los niños con el fin de lograr un aprendizaje significativo.

Después de esto, el siguiente paso es definir el Proyecto de Trabajo y planificar y desarrollar las ideas. De este modo todos juntos detallemos los aspectos sobre los que a los estudiantes les gustaría saber más. En este momento mi tarea como profesora será posibilitar, moderar, orientar y observar a mis alumnos.

El siguiente paso es concretar qué información será necesaria para el proyecto y dónde obtenerla. Después de ello, en consenso con mis alumnos, planificaré los aspectos organizativos relativos al proyecto.

Una vez definidos los aspectos más generales del proyecto, elaboraré un índice que contendrá las actividades del proyecto y también prepararé los materiales necesarios para su puesta en práctica.

Tras ello tendrá lugar el desarrollo del proyecto en el que, entre otras actividades, los niños buscarán y posteriormente recopilarán, organizarán y estudiarán la información.

Como cierre del proyecto llevaremos a cabo una síntesis en la que repasaremos todo lo aprendido. Finalmente evaluaré los resultados teniendo en cuenta los conocimientos iniciales, el desarrollo del proyecto y el resultado final del mismo.

Además, en este proyecto tendré en cuenta y tomaré algunos aspectos de los tres tipos de actividades y formas de actuar propuestas por Solé (1992):

❖ Actividades previas a la lectura:

- *Motivar* a los niños para que, además de estar interesados, se enfrenten al texto sabiendo qué hacer y cómo hacerlo.
- *Proponer objetivos*: la lectura se plantea como una actividad funcional que responde a una meta concreta: encontrar información, entretenerse, aprender para poder realizar alguna actividad o examen, etc.
- *Activar el conocimiento previo*: el profesor anima a sus alumnos a conseguir que compartan y contrasten con sus compañeros lo que ya saben sobre el tema.
- *Establecer predicciones*: el profesor fomenta que los estudiantes hagan predicciones a partir de los títulos, subtítulos, ilustraciones...
- *Promover preguntas sobre el texto*: a partir de las predicciones los niños pueden formular preguntas explícitas que quizás podrán responder mediante la lectura.

❖ Actividades durante la lectura:

- *Lectura compartida*: en la que los alumnos pueden formular otras predicciones y preguntas; plantearse preguntas sobre lo que ya se ha leído; aclarar dudas que les hayan surgido y resumir ideas de los fragmentos leídos.
- *Lectura independiente*: los estudiantes trabajan las mismas habilidades de la lectura compartida con textos seleccionados para ello pero, en este caso, de forma individual.
- *Errores y lagunas de comprensión*: el profesor debe favorecer que los niños tomen conciencia de la importancia de revisar su comprensión y también de detectar y corregir sus errores. Esto ayudará a que los estudiantes sean más autónomos en la observación crítica de sus errores.

Actividades posteriores a la lectura: como, por ejemplo, identificar y expresar la idea principal; elaborar un resumen del texto o un cuestionario tipo examen de preguntas relativas al texto, etc.

4.4.1. Consideraciones previas

Este Proyecto de Trabajo se titula “Storytelling” porque uno de sus objetivos finales es la elaboración de cuentos propios siguiendo el modelo de un cuento con el que se ha trabajado previamente. Antes de describir en detalle el proyecto, creo preciso realizar algunas consideraciones:

- En primer lugar, a pesar de que este proyecto tiene como eje central la lectura, debo resaltar que también contempla otras destrezas como escuchar, hablar y escribir, así como aspectos de otras áreas presentes dentro del currículum.
- Además de esto, las actividades están organizadas de modo que respetan el orden natural de adquisición de las cuatro destrezas y los principios de prioridad y globalización de dichas destrezas.

A continuación, explicaré paso a paso y de un modo detallado en qué consiste el siguiente proyecto planificado por, para y desde la lectura. Más concretamente, este proyecto se basará en los objetivos y contenidos pertenecientes al Primer Ciclo dentro del Área de Lengua extranjera del currículo de Educación Primaria.

4.4.2. Objetivos

Los **objetivos generales** que se pretenden alcanzar con esta propuesta de intervención son algunos de los que aparecen reflejados en el Decreto 40/2007, de 3 de mayo, concretamente en el área citada anteriormente:

- Leer de forma comprensiva textos de diversa tipología relacionados con sus experiencias e intereses, extrayendo información general y específica de acuerdo con una finalidad previa, con el fin de desarrollar su autonomía y disfrute de la lectura.
- Expresarse e interactuar oralmente en situaciones habituales de comunicación, siguiendo el guion de intervención adecuado a los discursos y utilizando procedimientos

verbales y no verbales, adecuados al texto y la situación concreta, y adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.

- Aprender a utilizar con progresiva autonomía todos los medios a su alcance, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), para obtener información y para comunicarse en la Lengua extranjera.

Estos objetivos generales se concretan en otros más **específicos** y propios del proyecto que son:

- Leer con fluidez y entonación adecuadas.
- Comprender textos escritos adecuados a su edad.
- Desarrollar las estrategias necesarias para crear, escribir, ilustrar y representar sus propios cuentos.
- Hacer un uso responsable de las TICs.
- Ser capaz de buscar y seleccionar información relevante en diversas fuentes.
- Trabajar en grupo de forma cooperativa y colaborativa.

4.4.3. Contenidos

Los contenidos que se abordarán en este proyecto también pertenecen al área de Lengua extranjera presente en el Decreto citado anteriormente. Se ubican específicamente dentro de los Bloques 1 y 2.

Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar.

- Escucha y comprensión de textos narrativos orales –reales y de ficción-, con una estructura cíclica o lineal que representen experiencias conocidas, personajes con los que se puedan identificar y un guión previsible, apoyo visual y alto grado de contextualización, procedentes de diferentes soportes audiovisuales e informáticos.
- Producción de textos orales conocidos previamente trabajados mediante la participación activa en rutinas, representaciones, canciones, recitados y dramatizaciones.

Bloque 2. Leer y escribir.

- Iniciación en el uso guiado de estrategias de lectura en textos narrativos: contexto visual y verbal, conocimientos previos sobre el tema o la situación transferidos desde las lenguas que conoce, predicción, selección y organización de la información.
- Interés por el cuidado, planificación, organización y presentación de los textos escritos.

4.4.4. Temporalización

Para la temporalización de este proyecto tendré en cuenta la distribución del tiempo sincrónica y diacrónica. Es necesario tener en cuenta que, al tratarse de una práctica educativa abierta y flexible, ésta es susceptible a posibles ajustes, modificaciones o adaptaciones que surjan durante la praxis en el aula.

Considerando esto, la distribución sincrónica del tiempo será de tres meses aproximadamente, concretamente se dedicará una de las dos horas semanales de inglés a la realización del proyecto.

Teniendo en cuenta la distribución diacrónica del tiempo, las sesiones tendrán una duración aproximada de 60 minutos que en general se organizarán de la siguiente manera:

<i>Rutina</i>	5 minutos
<i>Desarrollo del proyecto</i>	48 minutos
<i>Rutina de despedida</i>	7 minutos

Tabla 3: *Organización de las sesiones.*

Con respecto a las sesiones, es preciso apuntar que se desarrollarán en función del interés, la motivación y la actividad que realicen los alumnos en cada momento. Como consecuencia de ello, el orden de las mismas se podrá alterar dependiendo de las circunstancias que surjan de su ejercicio en el aula.

4.4.5. Recursos

Los recursos que utilizaré a lo largo del proyecto se pueden dividir en tres grupos dependiendo de su naturaleza:

RECURSOS MATERIALES	RECURSOS PERSONALES	RECURSOS ESPACIALES
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pizarra. ✓ Pizarra digital. ✓ Cuentos tradicionales en Lengua inglesa: “Guess how much I love you”, “We’re going on a bear hunt”, “The Gruffalo”, “The Snowman”. ✓ Fichas elaboradas por el profesor. ✓ Kamishibai. ✓ Láminas del cuento “We’re going on a bear hunt”. ✓ Fotocopiadora. ✓ Mobiliario del aula (sillas y mesas). ✓ Tela. ✓ Flash-cards. ✓ Muñecos. ✓ Ramas y hojas de árboles, cubetas, agua, tierra, corcho blanco, piedras. ✓ Ordenadores. ✓ Folios en blanco. ✓ Láminas para el Kamishibai en blanco. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Familiares de los alumnos. ✓ Agente: profesora. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Biblioteca del colegio. ✓ Aula de ordenadores. ✓ Gimnasio del colegio.

✓ Lápices de colores.		
✓ Video cámara		

Tabla 4: *Recursos del proyecto de trabajo.*

4.4.6. El proyecto paso a paso: secuencia de actividades

El proyecto “Storytelling” se divide en once sesiones dentro de las que tendrán lugar varias actividades.

A continuación expongo el desarrollo de cada sesión siguiendo un orden cronológico.

Sesión de motivación

Antes de comenzar esta sesión de motivación –así como el resto de las sesiones-, llevaremos a cabo las rutinas de entrada de la clase de inglés con normalidad. Estas rutinas incluyen los saludos en inglés, la observación del tiempo atmosférico y la escritura de la fecha.

Dado que el nivel de los estudiantes no es muy elevado, seré yo la que planteo a mis alumnos la realización del proyecto y las líneas generales del mismo. No obstante, en ningún momento dejaré de tener en cuenta los intereses y aportaciones de los niños al mismo.

En esta sesión previa al proyecto tendrán lugar las primeras 5 fases del proyecto citadas por Arias, Arias, Navaza y Rial (2009) y explicadas con anterioridad.

➤ 1ª fase: “¿qué nos interesa?”

En la primera fase del proyecto –a la que se dedicará la primera parte de la sesión- comentaré a los alumnos mi intención de realizar un Proyecto de Trabajo próximamente en el que tomarán contacto con la lectura y la comprensión lectora. Además preguntaré a los niños cuáles son sus intereses con respecto al tema.

➤ 2ª fase: “qué sabemos ya sobre...?”

En la segunda fase realizaré preguntas a los niños para tomar nota de sus conocimientos previos. Dada su dificultad y el nivel de los alumnos, las preguntas se realizarán en español en un principio.

Algunos ejemplos de preguntas serían los siguientes: “¿os gustan los cuentos?, ¿qué sabéis acerca de los cuentos?, ¿cuándo leéis cuentos?, ¿con quién?, ¿sabéis en cuantas partes se divide una historia?...” (“Do you like tales?, What do you know about tales?, When do you read tales?, With who?, Do you know in how many parts is divided the story?...”)

De esta manera los niños tomarán conciencia de qué es lo que ya saben acerca de los cuentos.

➤ **3ª fase: “¿qué queremos saber/hacer sobre...?”**

En esta fase comenzaré a definir el Proyecto de Trabajo y los contenidos sobre los que quiero incidir más. Tendré siempre en cuenta cuáles son los aspectos sobre los que mis alumnos quieren saber más, qué cosas quieren hacer, cuáles son sus expectativas en cuanto al proyecto y también cuáles son sus gustos literarios.

Para fomentar la participación de los niños realizaré preguntas como “¿qué os gustaría hacer en este proyecto sobre los cuentos?, ¿qué os gustaría aprender?, ¿con qué cuentos os gustaría trabajar?, ¿preferís aprender más sobre cuentos que ya conocemos un poco o sobre cuentos nuevos?...” (“What would you like to do in this Project about tales?, What would you like to learn?, Would you like to know more about the tales that we know or about new tales?...”) y escribiré las respuestas de mis alumnos en la pizarra para que todos podamos verlas y tenerlas en cuenta en la siguiente fase.

❖ **4ª fase: “¿qué información necesitamos? ¿dónde buscamos la información?”**

Una vez delimitado lo que queremos saber y hacer en el proyecto, utilizaremos estos datos para el desarrollo de la cuarta fase en la que concretaremos qué información vamos a necesitar y dónde podemos buscarla.

En este momento propondré a los alumnos que me ayuden a encontrar fuentes que hay a nuestro alcance para buscar cuentos y apuntaré las respuestas de los niños en la pizarra, justo al lado de las propuestas de la fase anterior.

Finalmente analizaremos de forma conjunta todos los datos escritos en la pizarra para elegir cuál es la fuente o fuentes más adecuadas para buscar información en este proyecto.

❖ **5ª fase: “¿cómo nos organizamos?”**

Una vez esbozadas las líneas generales del proyecto, negociaré con mis alumnos aspectos como la disposición del aula y los agrupamientos.

De esta forma y todos juntos, acordaremos adecuar un rincón del aula en el que podamos colocar todos los materiales y trabajos que vayamos realizando durante el proyecto. También llegaremos al acuerdo de que, en algunas actividades, los niños trabajarán en grupos de 4 alumnos, de manera que cada miembro del grupo tenga un rol con unas funciones específicas para asegurar que todos participen de la manera más igualitaria posible. Los roles serán los siguientes:

<p><u>“Group leader”</u></p>	<p>Es el alumno encargado de motivar al grupo; de controlar su comportamiento; de gestionar los tiempos de descanso; de ayudar a sus compañeros y preguntar las dudas al profesor.</p> <p>Es el niño con más dotes en la destreza del <i>speaking</i>.</p>
<p><u>“Secretary”</u></p>	<p>Es el estudiante encargado de tomar notas; de ordenar las ideas y conclusiones; de llevar a cabo los procesos de votación y de escribir la producción final escrita. También es el niño con más dotes en la destreza del <i>writing</i>.</p>
<p><u>“Spokesman”</u></p>	<p>Es el alumno encargado de poner en común los resultados finales, por tanto es el niño con más habilidad en la destreza del <i>speaking</i> y con un filtro afectivo bajo.</p>
<p><u>“Material manager”</u></p>	<p>Es el estudiante responsable de organizar los materiales y de buscar información adicional. Además es el alumno con una habilidad mayor para buscar información en diversas fuentes como internet, diccionarios, etc.</p>

Tabla 5: Roles dentro de los grupos de trabajo.

El hecho de que cada miembro del grupo desempeñe un rol específico no significa que cada niño desarrolle únicamente las funciones de su rol de manera individual, sino que todos los alumnos podrán y deberán participar en todas las tareas por igual y trabajar de una forma cooperativa y colaborativa.

Para finalizar la sesión tendrá lugar la rutina de despedida de la clase de inglés en la que recitaremos una rima y cantaremos una canción (ver ANEXO I). Esta rutina, al igual que la de entrada a la clase, se repetirá en todas las sesiones.

Una vez definidos algunos de los aspectos del proyecto en consenso con mis alumnos, realizaré un índice que contenga todas las actividades que quiero incluir en el proyecto, teniendo en cuenta que éstas se adecúen a los estudiantes, al contexto del centro, al currículo y que sean coherentes y conecten con las ideas previas de los niños (ver ANEXO II). Este índice será flexible y estará abierto a modificaciones durante todo el proceso. Asimismo, en este momento planificaré también el número de sesiones necesarias para que los estudiantes puedan realizar el proyecto de forma eficaz; decidiré si compaginar o no el proyecto con otras metodologías; prepararé los materiales necesarios para la elaboración del proyecto, etc.

A continuación explicaré como podría ser la puesta en práctica del proyecto teniendo en cuenta unas circunstancias imaginarias.

Sesión previa al proyecto

Tras la sesión de motivación, emplearemos una parte de la siguiente clase para escribir de forma conjunta una carta a las familias en la que les informamos sobre el nuevo proyecto para que puedan involucrarse y colaborar con el mismo (ver ANEXO III).

En esta sesión también dividiré a los alumnos en grupos de 4 niños y adjudicaré un rol a cada miembro del grupo. Concretamente los grupos serán heterogéneos (con alumnos de distintos niveles) y pequeños para que todos los niños participen por igual. Los grupos se mantendrán durante todo el proyecto.

Primera sesión: “Let’s investigate!”

Actividad 1: “Predicting”

En esta primera sesión nos desplazaremos a la biblioteca del centro para buscar cuentos. Allí previamente habré preparado un rincón en el que estarán seleccionados varios cuentos clásicos de la literatura inglesa en versión original: “*Guess how much I love you*”, “*We’re going on a*

bear hunt”, “*The Gruffalo*”, “*The Snowman*” (ver ANEXO IV). Tras coger los cuentos, los niños se sentarán en el suelo formando un semicírculo en torno a mí.

En esta actividad mostraré a mis alumnos las portadas de los cuentos con el fin de que, de una en una, los niños hagan predicciones sobre su contenido basándose en las ilustraciones y el título. Para motivar y promover la reflexión y participación de los estudiantes realizaré preguntas (primero sobre el formato externo del libro y después sobre su contenido), por ejemplo: *¿sabéis qué es esto?, ¿qué forma tiene?, ¿cómo es su tamaño?, ¿de qué material está hecho?, ¿recordáis cuáles eran las partes del libro?... ¿sobre qué pensáis que tratará la historia?, ¿quiénes pueden ser los personajes?...* (“*Do you know what is this?, What shape does it have?, What is its size?, What material is it made from?, Do you remember what we’re the parts of the book?... What do you think the story will be about?, Who might be the main character?...*”)

De este modo los alumnos podrán anticiparse al contenido del libro y trabajar también la imaginación, el respeto por el turno de palabra y la escucha de los compañeros.

Actividad 2: “Find out the tales”

Una vez que los niños han tomado un primer contacto con los libros, se agruparan en los grupos que formamos en la sesión anterior y seguidamente nos dirigiremos a la sala de ordenadores, donde los alumnos buscarán videos de los cuentos en la página web www.youtube.es. Para ayudar a los estudiantes facilitaré a cada grupo una lista en versión digital que contendrá los títulos de los cuentos y varios enlaces con diferentes vídeos (ver ANEXO V). En este momento me moveré por el aula supervisando las búsquedas que los niños realicen.

Además de ver los vídeos, los alumnos tendrán que rellenar de forma grupal unas fichas con información de cada cuento (ver ANEXO XI). Una vez que los niños hayan rellenado las fichas, las colocaremos en el rincón que hemos habilitado para el proyecto.

Actividad 3: “Our favourite tale”

De vuelta a clase, la siguiente actividad consiste en la elección de nuestro cuento favorito mediante una votación a mano alzada. Para ello escribiré los títulos de los cuentos en la pizarra, mostraré los cuentos y diré sus nombres de uno en uno y apuntaré los niños que levantan la mano en cada cuento.

Después haremos un recuento de los votos que tiene cada cuento. En este caso el cuento elegido por los alumnos será *“We’re going on a bear hunt”*, cuento que conoceremos más a fondo en las siguientes sesiones y que utilizaremos como modelo para crear nuestros propios cuentos.

Segunda sesión: “Kamishibai”

En esta segunda sesión conoceremos mejor el cuento que los niños han elegido como favorito.

Actividad 1: “Performance”

En esta actividad los alumnos verán la interpretación del cuento que realizaré utilizando el Kamishibai (ver ANEXO VII). Para ello haré uso de unas láminas del cuento elaboradas especialmente para esta actividad (ver ANEXO VIII).

Durante la interpretación moderare mi voz para enriquecer la actuación e introduciré variaciones al pasar las láminas para crear expectación y transmitir diferentes emociones.

Actividad 2: “Comprehension questions”

La siguiente actividad consistirá en la formulación de una serie de preguntas para comprobar si los niños han comprendido el cuento.

Algunos ejemplos de preguntas que haré son: *¿cuál era la finalidad del viaje?, ¿fue un camino fácil o difícil?, ¿con qué dificultades se encontraron?, ¿qué pasó al final?... (What was the purpose of the trip?, Was it an easy or a hard way?, What difficulties did you find?, What happened finally?...)*

Si observo que mis alumnos han tenido muchas dificultades para comprender la historia, volveré contar el cuento introduciendo pausas y explicaciones adicionales. De este modo los niños podrán comprender bien la historia y resolver sus dudas.

Actividad 3: “Reading together”

La siguiente actividad consistirá en una lectura conjunta del cuento en la que cada alumno, por orden, leerá una frase de la historia para practicar la pronunciación. Para facilitar esta lectura mostraré una adaptación del cuento con apoyo visual en la pizarra digital (ver ANEXO IX).

En la lectura compartida los estudiantes podrán formular nuevas preguntas y todos juntos aclararemos dudas y resumiremos ideas de los fragmentos leídos.

Además, durante la actividad facilitaré apoyo y correcciones indirectas a los niños con más dificultades sin cortar su comunicación. De esta manera, cuando sea necesario, emitiré la forma correcta cuando ellos hayan terminado de producir oralmente.

Actividad 4: “Ordering pictures”

En la siguiente actividad los estudiantes realizarán una ficha individual en la que aparecen dibujados los diferentes escenarios por los que pasan los protagonistas del cuento desordenados (ver ANEXO X). Los alumnos tendrán que numerar las viñetas de modo que éstas queden numeradas por orden cronológico.

Actividad 5: “Prepositions”

La última actividad de esta sesión es una actividad basada en los principios del Método Total Physical Response (TPR), en la que los niños tienen que responder físicamente a las consignas que formularé.

Antes de comenzar la actividad, recordaremos que los personajes del cuento tuvieron que superar numerosos obstáculos para llegar hasta la cueva del oso y que tuvieron dificultades para pasar por ellos. Concretamente los personajes no podían pasar ni por encima ni por debajo de los obstáculos, de modo que finalmente tenían que atravesarlos. Es por ello que trabajaremos los conceptos del cuento “over”, “under” y “through”.

Para ello, colocaré diferentes objetos a modo de obstáculos en el aula (mesas, sillas y una tela colgada de las paredes que divida la clase en dos) que los niños tendrán que superar teniendo en cuenta la preposición que yo formule.

Tras realizar varios ejemplos (“over” pasar por encima de la silla, “under” pasar por debajo de la mesa y “through” pasar a través de la tela), formularé las consignas tanto de forma ordenada como desordenada variando el orden y la velocidad para que los alumnos respondan a ellas físicamente.

Actividad 6: “Homework”

Antes de finalizar la sesión pediré a los niños que, como tarea para casa, busquen información sobre los osos con la ayuda de sus padres o cualquier otra persona cercana a ellos que sepa

inglés. Pueden buscar, por ejemplo, información sobre las distintas especies, sus hábitats, alimentación, etc. en las fuentes que ellos elijan.

Les pediré que traigan la información el próximo día porque la necesitaremos para la cuarta sesión y previamente tendré que analizar, seleccionar, adaptar y, si fuera necesario, complementar la información.

Tercera sesión: “The characters’ route”

Actividad 1: “What are you listening?”

Tras la rutina, en esta actividad mostraré a los niños varias flash-cards (ver ANEXO XI) en las que aparecen el oso y los distintos escenarios por los que pasan los protagonistas del cuento (*long wavy grass, deep cold river, thick oozy mud, dark big forest, swirling whirling snowstorm, narrow gloomy cave*) de manera ordenada y repitiendo las onomatopeyas que aparecen en el cuento y que se corresponden con cada uno de los escenarios (*swishy-swashy, splash-splash, squelch-squerch, stumble trip, hoooo-woooo y tiptoe*). Para que los alumnos puedan interiorizar los contenidos, realizaré tres repeticiones.

Después mostraré a los alumnos las flash-cards y serán ellos los que tendrán que pronunciar los nombres a los que hacen referencia (*grass, river, mud, snowstorm, cave y bear*) y sus onomatopeyas. Para que esta actividad sea más divertida introduciré modificaciones en el orden en el que enseñaré las flash-cards y variaré también la velocidad.

Actividad 2: “Creating sceneries”

En esta actividad los estudiantes elaborarán los escenarios del cuento por grupos. Antes de agrupar a los niños, les explicaré que cada uno de los grupos recibirá una tarjeta en la que aparece el nombre de un escenario y tendrá que elaborarlo colocando su tarjeta al lado. Para ello usarán diferentes materiales que previamente habré preparado para la sesión y que serán lo más reales posibles: ramas y hojas, cubetas, agua, tierra, corcho blanco y piedras (ver ANEXO XII).

Los escenarios estarán ubicados en el rincón del proyecto donde los niños simularán el recorrido que hacen los protagonistas del cuento en la búsqueda del oso. Para hacer el recorrido los alumnos utilizarán pequeños muñecos y verbalizarán en voz alta los nombres de los lugares por los que van pasando y también las onomatopeyas.

Cuarta sesión: “More about bears”

En la cuarta sesión utilizaremos toda la información sobre los osos que los niños han aportado y que previamente he analizado, completado, adaptado a su nivel y ordenado ayudándome de información de la siguiente página web:

<http://www.kidzone.ws/lw/bears/facts.htm>

Actividad 1: “Bears are friends”

La primera actividad consistirá en la elaboración de una presentación conjunta sobre los osos utilizando el programa de ordenador “Microsoft PowerPoint”. Para realizarla cada grupo elaborará una diapositiva que incluirá información sobre uno de los siguientes aspectos: diferentes especies de osos, costumbres de los osos, hábitat, alimentación, cuidado de los osos y cuidado de su hábitat.

Antes de comenzar, dividiré a los estudiantes en grupos y daré a cada uno de ellos un pequeño resumen con apoyo visual de la información que ellos mismos han aportado en formato papel. Cada resumen contendrá información e imágenes sobre un aspecto concreto, por ejemplo sobre la alimentación de los osos. Los niños tendrán que seleccionar los datos que consideren más relevantes para incluir en su diapositiva, para ello podrán escribirlos de nuevo en un folio en blanco o subrayarlos.

Después de esto, supervisaré los datos seleccionados por los alumnos para que, por turnos, vayan pasando al ordenador. En este momento los niños escribirán los datos en una diapositiva en la que podrán incluir también fotos.

Al terminar la clase elaboraré una portada para nuestra presentación conjunta y uniré todas las diapositivas. Cuando finalicemos el proyecto subiré la presentación a la página web del colegio para que, al igual que nosotros, tanto las familias de los alumnos como los compañeros del colegio, o cualquier persona interesada, puedan conocer más datos sobre los osos.

Actividad 2: “Debate”

Para finalizar esta sesión realizaremos un pequeño debate en el que reflexionaremos sobre el final del cuento (en el que los protagonistas afortunadamente no cazaron al oso), y también hablaremos de la importancia de respetar y cuidar a los osos y los hábitats en los que viven.

Quinta sesión: “Creating tales”

Actividad 1: “Write a story!”

Tras la rutina habitual dará comienzo la quinta sesión que dedicaremos a elaborar nuevas historias tomando como modelo el cuento trabajado.

En primer lugar explicaré a mis alumnos que tendrán que crear un cuento en el que estén incluidos los siguientes aspectos: varios personajes que tengan un propósito inicial y un lugar en el que éste se desarrolle; tres escenarios con dificultades por los que los personajes tienen que pasar para cumplir su objetivo -con sus correspondientes onomatopeyas- y un desenlace final en el que los personajes alcanzan el propósito inicial.

Además, facilitaré a los niños varios ejemplos de personajes (*grandma, grandpa, father, mother, friend, brother, sister, baby...*); de lugares o escenarios (*beach, house, swimming pool, hospital, street, city, big forest, small village, funny fair...*) y de propósitos (*swim in the sea, buy a car, eat a hamburger, fly in a plane, find an animal or a person, play football, ...*). Mostraré todos los ejemplos en la pizarra digital para que los estudiantes puedan utilizarlos para la creación de sus propias historias.

Seguidamente dividiré a los alumnos en grupos y daré a cada uno una ficha del tipo “*fill in the gaps*” en la que aparece una adaptación de la estructura del cuento “*we’re going on a bear hunt*” y varios huecos para que los niños añadan datos de su propia historia (ver ANEXO XIII). En este momento pasearé por el aula resolviendo dudas y guiando a los estudiantes para que creen historias coherentes lo más variadas posibles.

Sexta sesión: “Our tales”

Actividad 1: “Let’s draw!”

En la sexta sesión del proyecto elaboraremos las láminas que utilizaremos para representar los cuentos usando el Kamishibai. Para ello, los niños continuarán trabajando en grupos y decidirán por consenso qué van a dibujar en cada una de las láminas. En este momento yo les aconsejaré o resolveré las dudas que puedan surgirles.

Una vez que hayan decidido qué dibujar, daré a cada grupo varias cartulinas en blanco que previamente habré cortado para que se adapten a la medida del Kamishibai (DIN-A3).

Seguidamente el alumno con el rol de encargado de material dibujará la portada del cuento y las ilustraciones con la ayuda de todos miembros del grupo.

Actividad 2: “Let’s write!”

En esta actividad el alumno con el rol de secretario escribirá los nombres de los autores en la portada del cuento y también el texto del cuento detrás de cada una de las láminas. Seguidamente numerará las láminas siguiendo el orden cronológico de la historia, siempre con la ayuda de los demás miembros del grupo.

Séptima sesión: “More about Kamishibai”

Actividad 1: “Learning how to use a Kamishibai”

En esta sesión explicaré a los niños la técnica de contar cuentos utilizando el Kamishibai, para ello me basaré en la experiencia de Aldana, C. que aconseja que:

- ✚ Debemos leer varias veces el texto antes de interpretarlo.
- ✚ A pesar de que las láminas están numeradas, tenemos que repasar su orden antes de representarlo para no confundirnos.
- ✚ Debemos colocarnos a un lado del teatrillo y de cara a la gente para que nos vean bien.
- ✚ En el momento de la actuación tenemos que abrir despacio las puertas del teatrillo, leer el título y el autor o autores y comenzar a narrar el cuento.
- ✚ Debemos interpretar la historia entonando y cambiando las voces pero sin forzar demasiado.
- ✚ Podemos pasar las páginas despacio, rápido, a golpecitos... dependiendo de lo que queramos transmitir a los espectadores. Además, cuando saquemos una lámina debemos colocarla en la parte de atrás del Kamishibai.
- ✚ Al final, tenemos que indicar que la historia ha acabado diciendo por ejemplo “fin” y cerrando después las tres puertas del teatrillo.

Actividad 2: “Keep on practicing!”

Después, repartiré a cada niño una fotocopia de la ficha “*fill in the gaps*” que rellenaron con su propio cuento en la cuarta sesión para que, también por grupos, practiquen la técnica de contar cuentos usando el Kamishibai.

En este momento ayudaré a los alumnos a perfeccionar la técnica de narrar cuentos y la entonación y pronunciación. Sin dejar de prestar atención a todos, especialmente insistiré en la entonación y pronunciación de los alumnos con los roles de portavoz y líder, dado que serán ellos los que contarán la historia y producirán las onomatopeyas en la representación final.

Si observara que los alumnos tienen dificultades para aprender la técnica de contar cuentos usando el Kamishibai, incluiré una sesión antes de la representación final en la que continuaremos ensayando.

Actividad 3: “Homework”

Antes de realizar la rutina de despedida pediré a los estudiantes que, como tarea para casa, practiquen cómo contar el cuento usando la técnica que hemos aprendido.

Octava sesión: “Final performances”

En esta sesión los distintos grupos, de uno en uno, realizarán actuaciones en las que narrarán sus cuentos utilizando el Kamishibai. Para ello nos desplazaremos al gimnasio del colegio en el que previamente habré colocado dos mesas al fondo de la sala a modo de escenario para colocar allí el Kamishibai.

Durante la actuación los niños se sentarán en el suelo en varias filas frente a las mesas y yo me situaré detrás de ellos, también frente a las mesas, para poder grabar todas las actuaciones.

Novena sesión: “Leave-taking session”

Actividad 1: “Self-evaluation worksheet”

Para dar comienzo a la última sesión los alumnos rellenarán de forma individual una ficha de autoevaluación (ver ANEXO XIV).

Actividad 2: “Assembly”

Seguidamente y como cierre del proyecto, realizaremos una asamblea en la que sintetizaremos todo lo que hemos aprendido a lo largo del mismo. Después de esto haremos una co-evaluación del proyecto (hablaremos sobre si nos hemos divertido, si hemos aprendido muchas cosas, si queremos hacer más proyectos, qué cosas cambiaríamos de este proyecto, qué otras cosas nos habría gustado hacer...). Además de esto, opinaremos sobre mi actuación como profesora durante el proyecto (hablaremos sobre si he guiado y ayudado a los alumnos, si he facilitado ejemplos y modelos, si he resuelto sus dudas...).

Al finalizar el proyecto, y tal y como se había acordado con los padres y con el centro escolar, subiré los videos de las actuaciones de cada grupo y la presentación conjunta en PowerPoint sobre los osos a la página web del colegio. De esta forma las familias de los alumnos, sus compañeros, o cualquier otra persona interesada podrá verlas, lo cual resulta muy motivador para los niños.

4.4.7. Evaluación del proyecto

Tal y como establece el Decreto 40/2007, de 3 de mayo, la evaluación en la etapa de Educación Primaria debe ser continua y global. De este modo se entiende por continua una evaluación que permita la recogida sistemática de datos mientras se pone en práctica el proyecto, y se entiende por global una que englobe todas las dimensiones del mismo.

Concretamente el Decreto citado anteriormente expone que:

Los maestros evaluarán a los alumnos teniendo en cuenta los objetivos específicos y los conocimientos adquiridos en cada una de las áreas, según los criterios de evaluación establecidos en el currículo que serán referentes fundamentales para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas (p. 9854).

Teniendo en cuenta dicho Decreto, la evaluación de este proyecto se llevará a cabo teniendo en cuenta los Criterios de evaluación para Primer ciclo que aparecen en el Área de Lengua extranjera, así como la consecución de los objetivos generales y específicos de este proyecto.

La evaluación se dividirá en tres partes: evaluación inicial, continua y final.

❖ **Evaluación inicial**

Primeramente realizaré una evaluación inicial al comienzo del proyecto -concretamente en la segunda fase del mismo- que se llevará a cabo mediante una serie de preguntas orales.

❖ **Evaluación continua**

Además, realizaré una evaluación continua durante todo el proyecto que incluirá los siguientes aspectos:

- Registros observacionales:
 - *Registro no sistematizado:* analizaré el *diario de aula* en el que habré registrado todos los acontecimientos, contextos, acciones, personas e impresiones más relevantes. Así como las informaciones que considere pertinentes y mi reflexión y valoración personal de las mismas.
 - *Registro con sistematización parcial:* elaboraré dos escalas de estimación de tipo numérico, en las que señalaré el grado de aparición de diferentes ítems. La primera evaluará las cuatro destrezas (listening, speaking, reading y writing) y la segunda evaluará el proyecto (ver ANEXO XV).
- Las producciones que los alumnos han realizado a lo largo de todo el proyecto.

❖ **Evaluación final**

Para completar esta evaluación realizaré una evaluación final que engloba una ficha de autoevaluación; un diálogo entre profesor y los alumnos, en el que se evaluará el proyecto y la actuación del profesor, y los datos obtenidos en las evaluaciones inicial y continua.

5. CONSIDERACIONES FINALES

En este último apartado del Trabajo de Fin de Grado y a modo de conclusión del mismo, pretendo reflejar las implicaciones que éste ha tenido para mí, así como las propuestas que considero que serían susceptibles de adaptar y perfilar:

Por un lado, destaco como positivo el hecho de la elaboración de este trabajo porque me ha permitido iniciarme en la elaboración de trabajos académicos y demostrar las competencias que he adquirido a lo largo de toda mi formación como maestra de inglés en Educación Primaria.

Por otra parte considero que, dada mi inexperiencia, el proceso ha podido ser un poco complejo pero ciertamente muy enriquecedor, debido a que me ha dado la oportunidad de adquirir multitud de nuevos conocimientos acerca de la disciplina de Didáctica de la Lengua y la Literatura y, además, sobre el Trabajo por Proyectos en el aula de inglés.

A continuación, expongo algunas propuestas de mejora que estimo que podrían realizarse a partir del presente trabajo:

- En primer lugar, destaco que, dado que esta intervención no se ha podido llevar a la práctica, su ejecución sería de gran utilidad para comprobar sus resultados en un aula real.
- Considero igualmente que la remodelación del proyecto para que incluya alguna sesión que propicie los encuentros interculturales resultaría de gran interés para enriquecer su posible puesta en práctica.
- No obstante, sería interesante que una adaptación de este proyecto se realizara simultáneamente en la etapa de Educación Infantil, de modo que se propiciara la coordinación interciclo. Esto ayudaría a que se estableciera una relación más estrecha que facilitaría la coherencia entre ambas.

REFERENCIAS CONSULTADAS EN LA ELABORACIÓN DE ESTE TRABAJO

<p>Aldana, C. <i>La magia del Kamishibai</i>.</p> <p>http://ulises.cepgranada.org/moodle/file.php/1000/ANIMACION_A_LA_LECTURA/KAMISHIBAI-2.pdf (Consulta: 28 de marzo de 2014).</p>
<p>Álvarez, A. (Comp.) (1987) <i>Psicología y educación: realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica</i>. Madrid: Visor.</p>
<p>Arias, A., Arias, D., Navaza, M. V. y Rial, M. D. (2009). <i>O traballo por proxectos en infantil, primaria e secundaria</i>. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia Tórculo.</p>
<p>Blázquez, A. (2010). Como construir un proyecto de trabajo para la clase de inglés. <i>Innovación y experiencias educativas</i>, 29,1-8.</p> <p>http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_29/ANTONIO_BLAZQUEZ_ORTIGOSA_01.pdf</p>
<p>Briggs, R. (2011). <i>The Snowman</i>. London: Penguin Books.</p>
<p>Bloomfield, L. (1933). <i>Language</i>. New York: Henry Holt.</p>
<p>Cantero, J. F., Mendoza, A. y Romea, C. (1996). <i>Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI</i>. Barcelona: SEDLL.</p>
<p>Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2007). <i>Enseñar lengua</i> (12ª ed.). Barcelona: Graó.</p>
<p>Chevallard, Y. (1985) <i>La transposition didactique; du savoir savant au savoir enseigné</i>. Paris, La Pensée Sauvage.</p>
<p>Chomsky, N. (2002). <i>Syntactic structures</i> (2ª ed.). Berlin:Mouton de Gruyter.</p>
<p>Coll, C. (1990). <i>Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el</i></p>

aprendizaje. En Coll, C., Marchesi, A. y Palacios, J. (comps.), <i>Desarrollo Psicológico y Educación Vol. II: Psicología de la Educación Escolar (157-188)</i> . Madrid: Alianza.
Colomer, T. (1996). <i>Cómo enseñan a leer los libros infantiles</i> . En Cantero, J. F., Mendoza, A. y Romea, C., <i>Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI</i> . (203-208). Barcelona: SEDLL.
Colomer, T. (2010). <i>Introducción a la literatura infantil y juvenil actual</i> . Madrid: Síntesis.
Cooper, J. D. (1990). <i>Cómo mejorar la comprensión lectora</i> . Madrid: Visor-MEC
Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. (B.O.C y L. núm. 89, de 9 de mayo de 2007)
DKLT's Inc. <i>Bear Facts</i> . http://www.kidzone.ws/lw/bears/facts.htm (Consulta: 4 de abril de 2014)
Domínguez, G. y Barrio, J. L. (1997). <i>Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito: una mirada al aula</i> . Madrid: La Muralla.
Domínguez, G. (2004). <i>Proyectos de trabajo: Una escuela diferente</i> . Madrid: La Muralla.
Domínguez, G. (2002). <i>Vivir la escuela: desde una práctica reflexiva, crítica e investigadora</i> . Madrid: Ediciones de la Torre.
Donaldson, J. (2000). <i>The Gruffalo</i> . London: Macmillan Publishers LTD.
European Council, (2002). Presidency conclusions: Barcelona European Council 15 and 16 March 2002. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/71025.pdf
European Council, (2000). Presidency conclusions: Lisbon European Council 24 and 24 March 2000. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm
Galisson, R. (1990). <i>De la Linguistique appliquée à la Didactologie des Langues- Cultures</i> .

Paris: Didier- Erudition.
García, M.T y Amor, A. (2012). Trabajar por proyectos en el aula. <i>Revista Latinoamericana de Educación Infantil</i> , 1, 127-155. http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei/article/view/20/pdf
Guillén, C. (Coord.) (2010). <i>Francés: investigación, innovación y buenas prácticas</i> . Barcelona: Graò.
Instituto Nacional de Evaluación Educativa, (2013). <i>PIRLS-TIMMS 2011 Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias</i> . http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol1-1.pdf?documentId=0901e72b81825be4
Kilpatrick, W. H. (1918). <i>The Project Method: the use of the purposeful act in the educative process</i> . New York: Teachers College, Columbia University.
Krashen, S. (1982). <i>Principles and practice in second language acquisition</i> . Oxford: Pergamon Press.
Lacueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto?. <i>Revista Iberoamericana de Educación</i> , 16, 165-187. http://www.rieoei.org/oeivirt/rie16a09.htm
Legendre, R. (1988). <i>Dictionnaire Actuel de L'Éducation</i> . Montreal: Larousse.
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (B.O.E. núm. 106, de 4 de mayo de 2006).
Lomas, C. (1999). <i>Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras</i> . Barcelona: Paidós.
McBratney, S. (2012). <i>Guess how much I love you</i> . London: Walter Books LTD.
Mendoza, A. (Coord.) (2003). <i>Didáctica de la lengua y la literatura</i> . Madrid: Pearson Educación.
Ministerio de Educación Cultura y Deporte, (2002): <i>Marco Común de Referencia Europeo para</i>

las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Ministerio de Educación Cultura y Deporte, (2013). *PISA 2012: Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Informe español.*

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310>

Muñoz, A. (coord.). (2010). *Psicología del desarrollo en la etapa de educación primaria.* Madrid: Pirámide.

OCDE. *Definición y Selección de Competencias clave: Resumen ejecutivo.*

<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf> (Consulta: 12 de febrero de 2014)

OECD (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators.*

<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>:

http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2013_eag-2013-en

ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria. (BOE núm. 173 de 20 de julio de 2007).

Padilla, R. (2009). Desarrollo Psicoevolutivo en niños de 6-12 años. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*, 14, 2 -11.

http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/RAFAEL_PADILLA_1.pdf

Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave en el aprendizaje permanente.*

http://www.mcu.es/cine/docs/Novedades/Recomendacion_Parlamento_Europeo_Consejo_Apre

[ndizaje permanente.pdf](#)

Pérez, J. M. (1996), La competencia comunicativa en un contexto mediático. En Cantero, J. F., Mendoza, A. y Romea, C., Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI. (203-208). Barcelona: SEDLL.

Pozuelos, F. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: Grafidós S.L.

http://edu.jccm.es/cpr/competenciascuena/files/libro_trabajo_por_proyectos%281%29.pdf

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLÉ International.

Puren, C (1991). Innovation et variation en didactique des langues, *Le français dans le monde*, 244, 39-47.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (BOE núm. 293 de 8 de diciembre de 2006).

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, concluirán con la elaboración y defensa pública de un Trabajo de Fin de Grado que ha de formar parte del plan de estudios (BOCYL nº 78 de 25 de abril de 2013).

Rosen, M. (1993). *We're going on a bear hunt*. London: Walker books.

Saville-Troike, M. (1982) *The Ethnography of Communication. An Introduction*.

Oxford: Basil Blackwell Published Limited.

Snow, C. E. (2001). *Reading for understanding*. Santa Mónica, CA: RAND EDUCATION

http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graò.

Solé, I. (2001). *Comprensión lectora. El uso de la Lengua como procedimiento*. Barcelona:

<p>Gradò.</p>
<p>Universidad de Valladolid (2013). <i>Guía docente para la elaboración del Trabajo Fin de Grado en Educación Primaria</i>.</p> <p>http://www.feyts.uva.es/sites/default/files/Guia%20docente%20TFG%20E-Primaria%2013-14%20%28generalista%20y%20menciones%29_0.pdf</p>
<p>Universidad de Valladolid (2010). <i>Memoria de Plan de Estudios del título de Grado de Maestro –o maestra- en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid</i>.</p> <p>http://www.feyts.uva.es/sites%5Cdefault%5Cfiles/MemoriaPRIMARIA%28v4,230310%29.pdf</p>
<p>Vicente, J. A. y Vicente, P. A. (2013). <i>Enseñar y aprender lengua</i>. Madrid: Síntesis.</p>
<p>Wells, G. (1987). <i>Aprendices en el dominio de la lengua escrita</i>. En Álvarez, A (coord.), <i>Psicología y Educación: realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica: actas de las II jornadas internacionales de psicología y educación</i>. (57-72). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.</p>
<p>Wells, G. (1986). <i>The Meaning makers</i>. Portsmouth N.H.: Heinemann.</p>
<p>YouTube LLC (2014). <i>YouTube</i>.</p> <p>https://www.youtube.com/?hl=es&gl=ES</p>

ANEXOS

ANEXO I: Rutina de despedida de las clases

Rhyme

*“One, two, buckle my shoe;
Three, four, knock at the door;
Five, six, pick up sticks;
Seven, eight, lay them straight;
Nine, ten, a big fat hen; eleven, twelve, dig and delve;
Thirteen, fourteen, maids a-courting;
Fifteen, sixteen, maids in the kitchen;
Seventeen, eighteen, maids in waiting;
Nineteen, twenty, my plates empty”*

“One, Two, Buckle My Shoe” by Songs for the Nursery. Extraído de:
<http://www.samemory.sa.gov.au/site/page.cfm?u=965&c=6342> (Consulta: 10 de abril de 2014)

Goodbye song

*“Clap your hands, spin around, jump up high, ok!
Clap your hands, sit down, stand up, one, two, three, four...
Goodbye, goodbye, see you again,
Goodbye, goodbye see you my friends,
Goodbye, goodbye I have fun today!
I have fun today!”*

*“Clap your hands, spin around, jump up high, ok!
Clap your hands, sit down, stand up, one, two, three, four...
Goodbye, goodbye, see you again,
Goodbye, goodbye see you my friends,
Goodbye, goodbye I have fun today!
I have fun today!”*

“The Goodbye song for children” by Matt R. (Dream English Kids). Extraído de:
<http://www.youtube.com/watch?v=Xcws7UWWDEs> (Consulta: 10 de abril de 2014)

ANEXO II: Índice del proyecto realizado por la profesora

Previous session: Letter and groupings.

First session: “Let’s investigate”

Activity 1: “Predicting”

Activity 2: “Find out the tales”

Activity 3: “Our favourite tale”

Second session: “Kamishibai”

Activity 1: “Performance”

Activity 2: “Comprehension questions”

Activity 3: “Reading together”

Activity 4: “Ordering pictures”

Activity 5: “Prepositions”

Activity 6: “Homework”

Third session: “The characters’ route”

Activity 1: “What are you listening?”

Activity 2: “Creating sceneries”

Fourth session: “More about bears”

Activity 1: “Bears are friends”

Activity 2: “Debate”

Fifth session: “Creating tales”

Activity 1: “Write a story!”

Sixth session: “Our tales”

Activity 1: “Let’s draw!”

Activity 2: “Let’s write!”

Seventh session: “More about Kamishibai”

Activity 1: “Learning how to use a Kamishibai”

Activity 2: “Keep on practicing!”

Activity 3: “Homework”

Eighth session: “Final performances”

Ninth session: “Leave-taking session”

Activity 1: “Self-evaluation worksheet”

Activity 2: “Assembly”

ANEXO III: Modelo de carta de los alumnos a sus familias

DATE: _____ (month), _____ (day), _____ (year).

Dear family:

How are you? I am happy because we are going to do a new project in class.

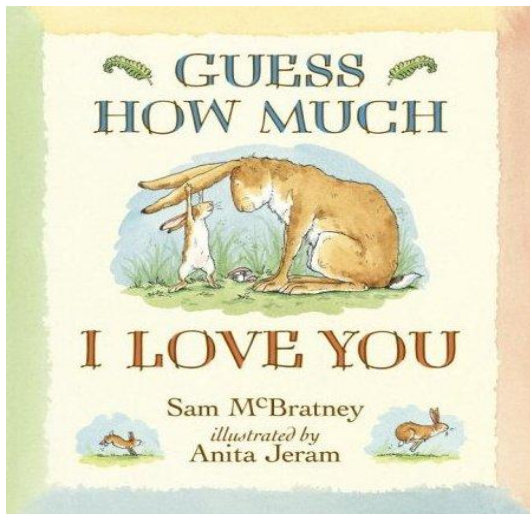
It is a project about tales. We will create and perform tales. It is very interesting! You can see the tales in our website.

I need you help at home, can you help me?

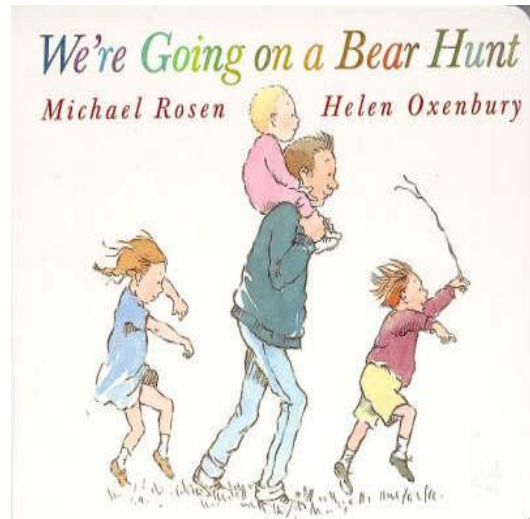
Love

_____ (name)

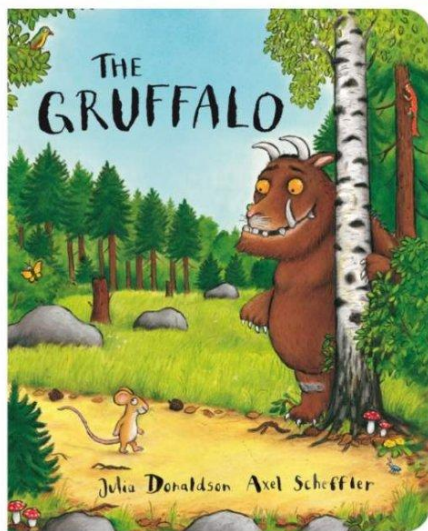
ANEXO IV: Cuentos



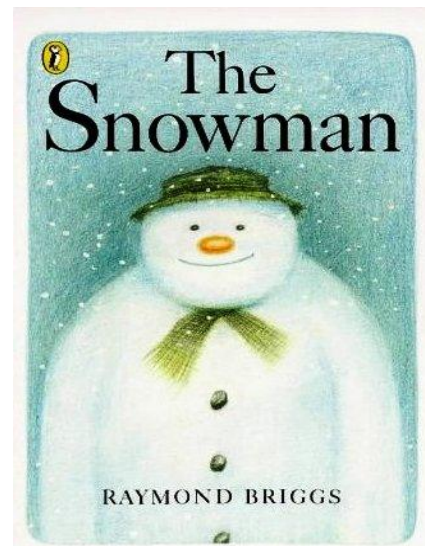
“Guess how much I love you” by Sam Mc Bratney.



“We’re going on a bear hunt” By Michael Rosen.



“The Gruffalo” by Julia Donaldson.



“The Snowman” by Raymond Briggs.

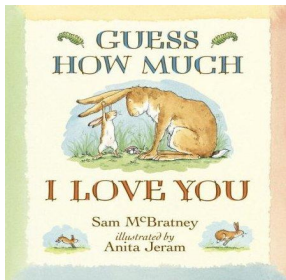
Imágenes extraídas de: <http://artworthreading.wordpress.com/2012/02/25/were-going-on-a-bear-hunt/>

<http://www.betterworldbooks.com/guess-how-much-i-love-you-cd-id-0763628522.aspx>

<http://www.daisydaisydirect.co.uk/story-time-12mth-2yrs/the-gruffalo-book.html>

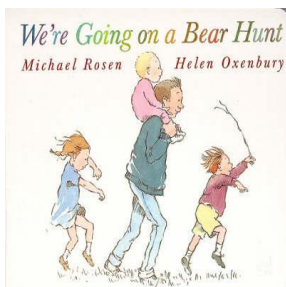
<http://mackenzilee.wordpress.com/2013/03/18/in-which-things-disappear/> (Consulta: 16 mayo de 2014)

ANEXO V: Lista de videos



✚ "We're going on a bear hunt".

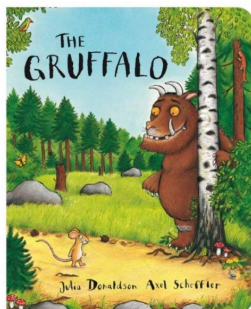
<https://www.youtube.com/watch?v=0gyI6yDwds>



✚ "Guess how much I love you"

<https://www.youtube.com/watch?v=JecKdOO7PyU>

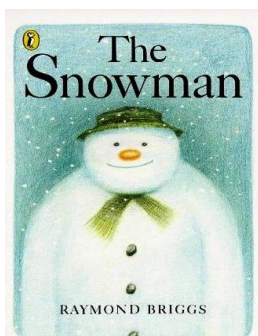
<https://www.youtube.com/watch?v=CEuPRAj9uuU>



✚ "The Gruffalo"

<https://www.youtube.com/watch?v=ThZqDoJi5S0>

<https://www.youtube.com/watch?v=VeGdU5Yr7uw>



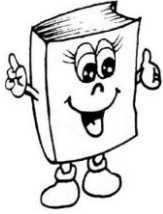
✚ "The Snowman"

<https://www.youtube.com/watch?v=5A3THighARU>

Extraído de: <https://www.youtube.com/?hl=es&gl=ES> (Consulta: 22 de mayo de 2014)

Imágenes extraídas de: consultar ANEXO IV.

ANEXO VI: Fichas sobre los cuentos



Tale 1

Title: _____

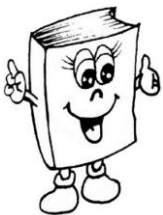
Author: _____

Characters of the tale: _____

How is the end?

a) Happy

b) Sad



Tale 2

Title: _____

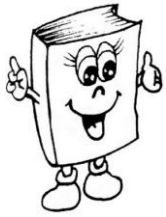
Author: _____

Characters of the tale: _____

How is the end?

a) Happy

b) Sad



Tale 3

Title: _____

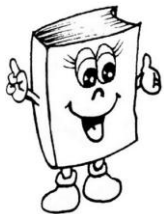
Author: _____

Characters of the tale: _____

How is the end?

a) Happy

b) Sad



Tale 4

Title: _____

Author: _____

Characters of the tale: _____

How is the end?

a) Happy

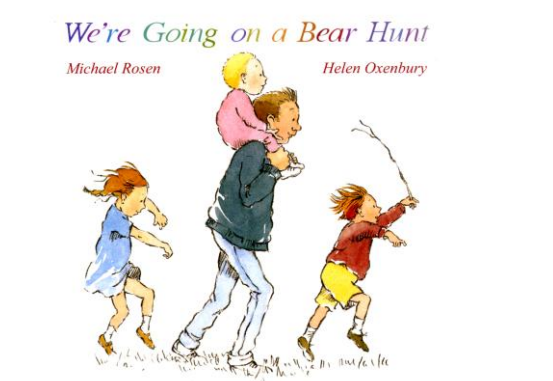
b) Sad

ANEXO VII: Kamishibai



Imágenes extraídas de: <http://www.sieteleguas.es/kamishibai> (Consulta: 18 de junio de 2014)

ANEXO VIII: Láminas del cuento “We’re going on a bear hunt” para el Kamishibai

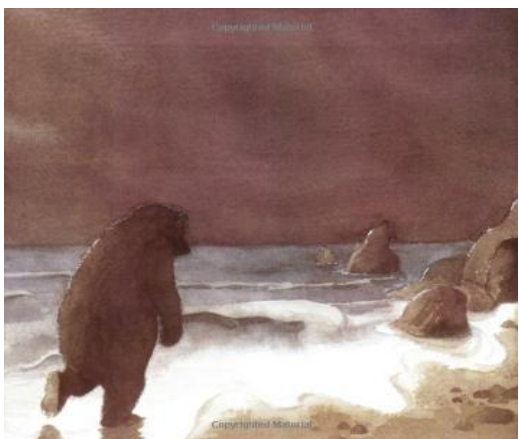




Uh-oh! Mud! Thick every mud.
We're Going on a Bear Hunt



Uh-oh! A forest! A big dark forest.
We're Going on a Bear Hunt





Imágenes extraídas de: <http://www.aquarellepublishing.co.uk/artistpage.aspx?id=55>

<http://kerryaradhya.blogspot.com.es/2011/09/were-dancing-on-bear-hunt.html>

<http://www.telegraph.co.uk/women/mother-tongue/10879290/Going-on-a-bear-hunt.html>

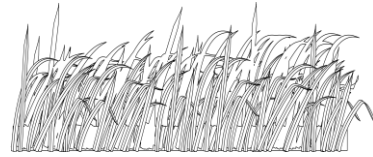
<http://platformthing.com/2012/05/18/biased-toward-bears/> (Consulta: 25 de mayo de 2014)

ANEXO IX: Adaptación del cuento “We’re going on a bear hunt” con apoyo visual

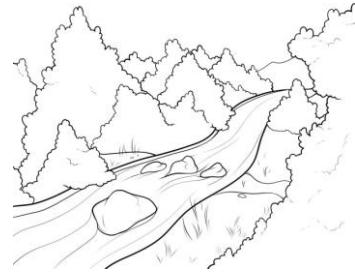
We’re going on a bear hunt,
We’re going to catch a big one,
What a beautiful day!
We’re not scared.



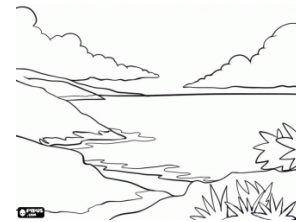
Oh oh! Grass,
Long, wavy, grass.
We can’t go over it,
We can’t go under it,
We’ve got to go through it!
Swishy swashy, swishy swashy.



Oh oh! A river,
A deep, cold river.
We can’t go over it,
We can’t go under it,
We’ve got to go through it!
Splash splosh, splash splosh.



Oh oh! Mud,
Thick, oozy mud.
We can’t go over it,
We can’t go under it,
We’ve got to go through it!
Squelch squerch, squelch squerch



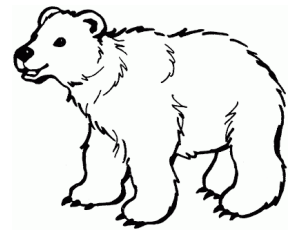
Oh oh! A forest,
A big, dark forest.
We can’t go over it,
We can’t go under it,
We’ve got to go through it!
Stumble trip, stumble trip.



Oh oh! A snowstorm!
A swirling whirling snowstorm.
We can't go over it.
We can't go under it.
We've got to go through it!
Hooo wooo! Hooo wooo!



Oh oh! A cave,
A narrow gloomy cave.
We can't go over it,
We can't go under it,
We've got to go through it!
Tiptoe, tiptoe.
What's that?
IT'S A BEAR!!!



Quick!
Tiptoe! Tiptoe!
Hooo! Wooo!
Stumble trip! Stumble trip!
Squelch squerch! Squelch squerch!
Splash splosh! Splash splosh!
Swishy swashy! Swishy swashy!
Open the door, up the stairs, into the bed...



WE ARE NEVER GOING ON A BEAR HUNT AGAIN!!

Imágenes extraídas de:

<http://www.pekegifs.com/pekemundo/dibujos-para-colorear-infantiles.htm> (Consulta: 23 de junio de 2014)

ANEXO X: Ficha “Ordering pictures”

Bear Hunt - Ordering activity sheet

The activity sheet contains six line drawings arranged in two rows and three columns. The top row shows: 1) A bear's den with a bear inside. 2) A forest with several trees. 3) A hill with a few trees on top. The bottom row shows: 4) A river with a bird on the bank. 5) A field with some plants. 6) A field with a tree and some animals.

downloaded from www.educate.org.uk

Extraído de: <http://www.slideshare.net/andreagimenez/en-bearhunt-orderingactivity> (Consulta: 4 de mayo de 2014)

ANEXO XI: Flash-cards de los escenarios del cuento



Imágenes extraídas de <http://www.pinterest.com/pin/501869952196351122/> (Consulta: 5 de mayo de 2014)

ANEXO XII: Ejemplo de escenarios creados por los alumnos



Homeschooling activity by Daniele.

Imágenes extraídas de <http://www.domesticserenity.org/were-going-on-a-bear-hunt-preschool-1st-grade-activities/> (Consulta: 7 de mayo de 2014)

ANEXO XIII: Modelo para la creación de cuentos (ficha “fill in the gaps”)

Once upon a time, there were _____ (characters).

One day, _____ (character) said:

We're going _____ (place)

We're going to _____ (purpose)

What a beautiful day!

We're not scared.

Oh, oh! _____ (scene: problem)

We can't go over it,

We can't go under it,

We've got to go through it!

_____ (onomatopoeia)

We're going _____ (place)

We're going to _____ (purpose)

What a beautiful day!

We're not scared.

Oh, oh! _____ (scene: problem)

We can't go over it,

We can't go under it,

We've got to go through it!

_____ (onomatopoeia)

We're going _____ (place)

We're going to _____ (purpose)

What a beautiful day!

We're not scared.

Oh, oh! _____ (scene: problem)

We can't go over it,

We can't go under it,

We've got to go through it!

_____ (onomatopoeia)













Look! _____ (place) is there!! We can _____ We're happy!!!

ANEXO XIV: Ficha de autoevaluación de los alumnos

SELF-EVALUATION: STORYTELLING PROJECT

NAME: _____

DATE: _____

I like this project			
I have learned			
My participation has been			
My effort has been			

Imágenes extraídas de: <http://www.buscalogratis.es/emoticonos.htm> (Consulta: 19 de mayo de 2014)

ANEXO XV: Instrumentos de observación

Escala de estimación numérica para la observación de las cuatro destrezas (listening, speaking, reading y writing).

PUPIL	LISTENING					SPEAKING					READING					WRITING					OBSERVATIONS
1	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
2	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
3	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
6	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
7	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
8	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
9	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
10	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
11	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
12	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
13	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
14	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
15	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
16	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
17	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
18	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
19	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
20	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
21	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
22	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
23	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	

Escala de estimación numérica general del proyecto

INDICADORES		
1. Muestra motivación por la realización del proyecto		(5) Siempre y por iniciativa propia
2. Participa activamente en todas las actividades		(4) Siempre que se le ha pedido
3. Trabaja de forma autónoma		(3) A veces cuando se le pide
4. Presta atención durante las explicaciones y la dramatización del cuento		(2) A veces cuando se le da una orden o se le insiste de forma reiterada
5. Muestra una actitud favorable hacia la investigación y búsqueda de información		
6. Usa de manera responsable las TICs		
7. Interviene en actividades que requieren participación oral		(1) Nunca
8. Se muestra concienciado con el cuidado de los osos y sus hábitats		
9. Conoce y sabe aplicar la técnica de contar cuentos utilizando el Kamishibai		
10. Muestra actitudes de respeto y comprensión hacia sus compañeros		
11. Trabaja de forma colaborativa en las actividades grupales		
12. Realiza en casa las tareas propuestas por la profesora		