

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID
FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA



**EL MICROCUENTO COMO
PROPUESTA PARA LA MEJORA DE LA
COMPETENCIA COMUNICATIVA EN
LENGUA EXTRANJERA**

**TRABAJO FINAL DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA CON
ESPECIALIDAD EN LEGUA EXTRANJERA-INGLÉS**

AUTOR: ISMAEL BACHIR AGUINAGA

TUTOR: ALFONSO CENTENO GONZÁLEZ

CONVOCATORIA: JUNIO 2014

RESUMEN

En el presente trabajo se pone el foco de atención en el empleo del microcuento con alumnos de primaria que aprenden inglés en un programa bilingüe. Se presenta una propuesta para el área curricular de lengua extranjera de 6º de Primaria que fue llevada a cabo en el centro “Pablo Saenz” de Frómista (Palencia). Partiendo de unos supuestos metodológicos y teóricos que la respaldan, también se añaden los elementos contextuales del centro en las que dicha experiencia se ha acomodado; los cuales han influido en la elección de los procedimientos metodológicos que la acompañan. El diseño está estructurado paso por paso, de manera que facilita el seguimiento lineal con el que se implementada la unidad didáctica.

Palabras clave: Desarrollo de la competencia comunicativa, microcuentos, nivel textual, proceso de escritura, autoevaluación, trabajo cooperativo, herramientas de trabajo

ABSTRACT

This work focuses on the use of micro-storytelling with primary school pupils learning English within a bilingual programme. A proposal is presented for teaching a foreign language (English) in the sixth course of primary education; it was actually carried out at “Pablo Saenz” school in Frómista (Palencia). After discussing the methodological and theoretical assumptions which support it, the contextual elements of the school where this proposal was implemented are introduced; they have influenced the choice of methodological procedures. The proposal is structured step by step, so as to make it easy to follow the sequence of sessions throughout the teaching unit.

Key words: communicative competence development, micro-storytelling, text level, writing process, self-assessment, cooperative work, working tools

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. JUSTIFICACIÓN	6
3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS	9
3.1. HISTORIA DE LA LITERATURA	9
3.2. DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA.....	11
4. CONTEXTO	17
5. DISEÑO	20
5.1. SUB-TAREAS	21
5.1.1. Introducción	21
5.1.2. Nudo.....	24
5.1.3. Desenlace	29
5.2. TAREA FINAL.....	31
5.2.1. Fase de Planificación.....	32
5.2.2. Fase de Elaboración	33
5.2.3. Show and Tell.....	34
6. CONCLUSIONES	36
7. BIBLIOGRAFÍA.....	39
7.1. LIBROS Y ARTÍCULOS	39
7.2. REFERENCIAS LEGISLATIVAS.....	40
7.3. WEBGRAFÍA	40
8. ANEXOS.....	41

1. INTRODUCCIÓN

Bajo el título de *El microcuento como propuesta para la mejora de la competencia comunicativa en lengua extranjera*, este trabajo trata de fundamentar y desarrollar una propuesta docente para ser llevada a cabo en un entorno real de aula. En última instancia es una puesta en práctica de las competencias adquiridas a lo largo del grado cursado en Educación Primaria con especialidad en inglés. Pero además sería deseable que esta propuesta pueda considerarse una herramienta eficaz y favorable para el desarrollo de la competencia comunicativa en alumnos de primaria que están dando sus primeros pasos en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Las necesidades y demandas de la sociedad actual en lo referente a destrezas comunicativas en un mundo globalizado así como las pautas que marca la administración pública para el desarrollo de la competencia comunicativa enmarcan esta propuesta, que tiene como eje principal el microcuento. Este género tan concreto posee sus fundamentos teóricos literarios y son detallados en el trabajo junto a los planteamientos didácticos y metodológicos que sustentan la praxis de aula. Una praxis que tiene en cuenta un contexto concreto al que se debe adaptar para alcanzar el mejor aprovechamiento posible de los niños, a los cuales se les presenta una serie de objetivos que tratan de satisfacer algunas necesidades educativas. Los objetivos para los niños son los siguientes:

- Identificar las partes que componen un cuento: introducción, nudo y desenlace.
- Reconocer los elementos característicos de cada parte.
- Producir oraciones simples usando el pasado tanto en verbos regulares como irregulares.
- Identificar y valorar sus procesos de aprendizaje mediante la cumplimentación de hojas de autoevaluación.
- Participar de manera cooperativa en las actividades propuestas para los diferentes momentos de la unidad didáctica.
- Construir un microcuento en *power point* con una estructura dada y previa planificación.
- Usar elementos del lenguaje no verbal como medio de comunicación y aprendizaje.

Para la consecución de todos estos objetivos se proponen una serie de sesiones ordenadas con una serie de tareas, donde no sólo es importante poder llegar a la tarea final sino que en el proceso los alumnos juegan un importante rol como testigos de sus formas de aprendizaje; mediante el uso de autoevaluaciones.

Por otra parte, existe otro tipo de objetivos relevantes para el futuro docente en la realización de este trabajo, siendo de alguna manera la guía y referencia de por dónde deben ir los estudios y planteamientos a lo largo de su producción.

Los objetivos que se pretenden conseguir mediante este proceso de trabajo son los siguientes:

- Interpretar las observaciones obtenidas en la estancia en el centro educativo.
- Emplear documentación pertinente para fundamentar el diseño llevado a la práctica.
- Demostrar un trabajo en el aula que garantice el dinamismo, la cooperación y la conciencia de aprendizaje en los estudiantes.
- Hacer un uso adecuado de las normas de uso lingüístico tanto de manera oral como escrita.
- Organizar todos los datos de la experiencia en el centro docente de una manera que garantice el orden y entendimiento.
- Valorar los resultados de la experiencia en el aula que en este trabajo se propone.

2. JUSTIFICACIÓN

El uso del microcuento como tipología textual en la propuesta que aquí se presenta, surge como un intento de dar una respuesta literaria a un mundo que está asentado en una fusión entre la brevedad comunicativa y la digitalización. La digitalización se observa en que el canal más usado para las comunicaciones escritas, a nivel de usuario, es por vía informática; de hecho podemos tomar como referencia en este último lustro el progresivo uso de las redes sociales como vía de comunicación (*Facebook, Twitter o Tuenti*). También debemos tomar como referencia el más que extendido uso del móvil como canal comunicativo por vía escrita, gracias a aplicaciones como *Whatsapp, Telegram o Line*. Ya sea por vía telefónica o por ordenador, este tipo de plataformas ofrecen al usuario una breve comunicación escrita. Es en esta “cultura de mensajes cortos” en donde el arte breve literario tiene mucho que aportar en contextos como los educativos, ya que sirven pocas palabras para relatar un acontecimiento con su introducción, su nudo y su desenlace. El hecho de usar una modalidad textual breve y que pertenece al centro de interés de los alumnos facilita las cosas. La brevedad representa un factor muy rentable en un grupo de edad donde el nivel de redacción en inglés no está consolidado, su corta extensión permite producir un texto coherente, sin perder el hilo argumental y sin llevar a los alumnos a una fatiga importante.

La propuesta didáctica que se enmarca en este Trabajo Final de Grado se inserta en un centro educativo que aboga por el desarrollo de destrezas comunicativas en la lengua castellana, debido al plan de fomento de la lectura y al proyecto de desarrollo de la competencia lingüística que en la escuela “Pablo Saenz” se llevan a cabo. Estos elementos han servido para crear un espacio de aprendizaje acorde a las líneas educativas del centro, las cuales han sido extrapoladas al área de lengua extranjera, que es donde la propuesta de los microcuentos se ha implementado.

Es importante conocer las directrices que marca la administración a la hora de realizar aplicaciones didácticas en la escuela, para dar pasos correctos hacia la adquisición de los objetivos de etapa. La práctica que da cuerpo a este documento está debidamente fundamentada en los principios legales que marcan los organismos públicos.

En el 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 aparecen detalladas las enseñanzas mínimas, así como el particular enfoque de cada área curricular. En lo relativo al área de lengua extranjera se expone lo siguiente: *Un aprendizaje de la lengua extranjera basado en el desarrollo de habilidades comunicativas, contribuirá al desarrollo de esta competencia básica en el mismo sentido que lo hace la primera lengua.* (DL 40/2007, de 3 de Mayo). Existe entonces una relación bilateral entre ambas lenguas, siendo las aportaciones de una válidas para la otra y viceversa; en este principio de reciprocidad se antojan muy importantes dos de las

resoluciones promulgadas: una en el curso 2012-2013 y otra en el curso 2013-2014. La primera tiene como finalidad dar unas orientaciones pedagógicas para el desarrollo de las destrezas orales y escritas en el área de Lengua Castellana y Literatura para Educación Primaria. Algunas de sus orientaciones son:

- Implementar tecnologías de la información y la comunicación con el fin de motivar al alumnado, aprovechando los beneficios comunicativos que dichas herramientas reportan.
- Estimular el buen uso de los diccionarios
- Ejercitar las destrezas implícitas en la escritura como la ortografía, caligrafía o la elaboración de diseños... (RDGPPE, de 22 de Agosto de 2012).

La segunda resolución está vigente ya que pertenece al curso 2013-2014. En sí persigue el mismo objetivo que su precedente, pero se añaden en el texto legal algunos anexos más como: directrices para la elaboración de exámenes. Además se mencionan una lista de aprendizajes lingüísticos mínimos necesarios al principio y final del curso para cada uno de los ciclos.

Como se verá más adelante el aprendizaje de una lengua extranjera desde una vertiente comunicativa ayuda a la adquisición de competencias comunicativas de la misma manera que se produce en la adquisición de la lengua nativa. La propuesta que aquí se plantea es un punto de unión de aprendizajes aplicables a ambas lenguas como lo son: modalidad textual, la planificación, el uso de herramientas digitales, el trabajo cooperativo, etc. y ayudan profundamente a conseguir y reforzar muchas de las medidas que se han mencionado en los planes de adquisición de competencia lingüística.

Un cuento es un texto narrativo y estos son presentados, usados y elaborados en toda la educación primaria en la materia de lengua extranjera. A continuación se presenta un cuadro donde podemos observar la evolución del uso de los textos narrativos en los tres ciclos que compone la educación primaria, todo ello según el (DL 40/2007, de 3 de Mayo. 9885-9888).

	TEXTO NARRATIVO
Primer ciclo	Sobre todo en el primer ciclo los contenidos referentes al texto narrativo están visto para la comprensión e identificación. No hay en el alumnado expectativas de creación de un texto narrativo, pero sí que se les inicia en la escritura de palabras y frases cortas incorporadas en textos familiares para ellos. También se les inicia en la lectura guiada usando estos textos u otros.
Segundo ciclo	La lectura se hace más autónoma y usando textos adaptados a la competencia lingüística del alumnado. Son capaces de producir oraciones más elaboradas.

Tercer ciclo	<p>La lectura es totalmente autónoma y desarrollan su hábito lector con cuentos, cómics y otros tipos de libros.</p> <p>Son capaces de realizar producciones literarias de manera colectiva y siempre (también ciclos anteriores) bajo modelos ya dados. Este nivel de producción les invita a planificar sus escritos y respetar unas fases de escritura (propósito, planificación, redacción, revisión y versión final).</p>
--------------	--

3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

En este capítulo se presentan los fundamentos teóricos y metodológicos que son la base y la esencia de la propuesta que más adelante se va a detallar. Por un lado en los fundamentos teóricos se realiza un breve repaso de lo que supone el microcuento tanto en la historia de la literatura como en la didáctica de la Lengua y la Literatura. Por otro lado, encontramos la sección metodológica en la que se detallan las técnicas más fundamentales que acompañan a la propuesta.

3.1. HISTORIA DE LA LITERATURA

Tomando como referencia la literatura podríamos adentrarnos en la definición y explicación del microrrelato, así como tomar muestras de cómo este fenómeno ha ido desarrollándose a lo largo de estos dos últimos siglos. Ya, para comenzar, un tema que suscita muchos debates es la nomenclatura de este arte. Podemos encontrar algunas denominaciones como: “minitextos”, “microrrelato”, “microcuentos” o “minificción”; esta es una señal de la ambigüedad del término y es que si algo es necesario en la lengua y la literatura es llamar a las cosas por su nombre. Esta diversidad de denominaciones nos exige elegir la modalidad narrativa más relevante para la propuesta que se va a realizar. De todos ellos el término minicuento es el que más se adecúa a la situación que se va a vivir en el aula con los alumnos. En principio comparten muchos elementos porque el pequeño emana del mayor, pero su condición de pequeño lo hace diferente e incluso, es más, algunos pensadores creen que debido a su brevedad se le desvinculó del cuento por no seguir muchos de los parámetros. Un cuento ha de tener una introducción, con una presentación de personajes y lugares, con sus respectivas descripciones; un desarrollo con su problema y respectiva alternativa o solución que indica llegar a una meta; donde una vez lograda (o no) se da paso al final. Si tomamos dichos elementos de manera rigurosa es normal que dudemos de la pertenencia del microcuento al cuento, pero lo cierto es que sin necesidad de escribir tres páginas, se puede condensar estas narraciones en media página y sin perder un ápice de sus características.

Para entrar mejor en la concepción de este arte breve, pasaremos a analizar los aspectos comunes y no comunes entre cuento y microcuento de la mano de Pacheco (1993):

- Comunes: Narratividad, ficcionalidad, afán de brevedad, unicidad de concepción y recepción, intensidad de efecto, economía, condensación, rigor y uso de marcos y de esquemas de acción. Ya sea uno u otro, debe de narrar unos acontecimientos, que deben ser ficticios porque si no, la mera narración podría confundirse con otras producciones

como unos informes o expedientes. En el afán de brevedad se suman la intensidad de efecto, la economía, condensación y rigor; puesto que son consecuencias de relatos breves con respecto a las novelas. La unicidad de concepción y recepción se basa en el hecho de que cuando un autor concibe un cuento, tiene toda la trama en la cabeza y la escribe en poco tiempo; por su parte el receptor, también participa de esta brevedad de producción, leyendo el cuento de una vez. Por último, el uso de marcos o esquemas de acción es un elemento común en cuentos y minicuentos porque todos ellos siguen unos patrones estereotipados de personajes, conductas, escenarios, etc.

- Aspectos no comunes: Concisión, lenguaje preciso, anécdota comprimida, carácter proteico. La concisión es la característica indispensable de este subgénero y de hecho de aquí emana el lenguaje preciso, ya que si el texto se acorta se deben emplear el menor número de palabras posibles para relatar esa anécdota comprimida. El carácter proteico ya ha sido mencionado con anterioridad y hace mención a esa dificultad de encasillar el arte breve ya que su estilo de narración oscila entre el relato, el cuento, la ficción o el texto. Un ejemplo de esto es “El Dinosaurio” de Augusto Monterroso.

Una vez analizada la idiosincrasia de este tipo de producciones podemos pasar a hacer un repaso a su evolución histórica, de cómo nació este subgénero y qué obras y autores han dejado en su haber. (Rojo, V. [1996]; Cogollo, Luis Carlos. [2012]; Gracia Fernández, María. [2012]). Nos ayudará a concretar avales contra aquellos críticos que catalogan este arte de poco serio.

Históricamente, podríamos tomar como referencia la biblia y encontramos en las parábolas algunas similitudes con los microcuentos, ya que son producciones completas y breves, por ejemplo: Parábola del buen Samaritano (Lc 10: 25-37), la Parábola del sembrador (Mt 13: 1-9) o la Parábola del hijo pródigo (Lc 15: 11-32). Con el transcurrir de los años se han ido dando producciones semejantes a los microrrelatos, en forma de cuentos populares; de hecho basta recordar personajes como los trovadores o los *hakawati* (cuentistas del mundo árabe) para ver que en la edad media los relatos tenían un peso importante. No es hasta el siglo XIX, con una importante presencia del cuento y las fábulas en el panorama literario, cuando surge la conciencia de brevedad en estas producciones; concretamente Charles Baudelaire en la época de vanguardias y Rubén Darío en el modernismo son los precursores de las micro narraciones, según Lagmanovich (2006:164). Ulteriormente, contamos con autores internacionales de la talla de Vicente Huidobro y su obra “Cuentos diminutos” y algunos autores más cercanos a nuestro tiempo como: Julio Cortázar, José Luis Borges, Marco Denevi, Juan José Arreola y Augusto Monterroso que provocaron entre el gremio una tendencia imitativa, y asentando cada vez más una identidad de género en estos relatos breves. Borges en 1960 escribió “El hacedor”, Julio Cortázar “Historias de Cronopios y de famas” (1962),

Augusto Monterroso escribió en 1959 “Obras completas (y otros cuentos)” apareciendo el microrrelato más breve de la época “El dinosaurio” siendo un fragmento de 7 palabras. En el año 2005 Luis Felipe Lomelí escribió un cuento más breve aún, llamado “El emigrante”.

Fernando Valls (2008) realiza un estudio de este arte breve en España y cita a dos autores relevantes en la primera mitad del siglo XX que son Juan Ramón Jiménez y Ramón Gómez de la Serna, con sus obras “Cuentos Largos” y “Caprichos” respectivamente. Ambos, inspirados por el panorama internacional, se lanzaron a la producción de cuentos y sirvieron de puente para que otros invirtieran tiempo en este tipo de literatura siendo cada vez menos extensos en sus producciones. Surgiendo así entre los años 1943-2005 publicaciones en diarios y revistas de la mano de autores como: Camilo José Cela, Tomás Borrás, Alfonso Sastre o Laura Olmo. No obstante, Max Aub y sus obras “algunas prosas” (1954) y “Los crímenes ejemplares” (1959) son consideradas las precursoras de este arte breve.

3.2. DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Como se ha visto en el apartado anterior, partimos de la base de que las narraciones son una herramienta de transmisión de la cultura asentada en las sociedades de generación en generación ya sea por expresión oral o escrita. Este tipo de narraciones tienen en la escuela un importante peso por los numerosos planes de lectura que desde la administración se exhorta a implementar. En general, la lectura contribuye enormemente a la adquisición de habilidades lingüísticas que son válidas no sólo para el área de lengua y literatura sino para el resto, como dice el profesor Gordon Well (citado por Díaz Martín, A. 2009, Mayo):

“Construir historias en la mente o historiar es uno de los medios fundamentales para elaborar significaciones y conocimientos. Como tal es una actividad que incide en todos los aspectos del aprendizaje. En este sentido, las historias e historiar debe atañer a todas las áreas del plan de estudios...” (p. 6).

El cuento desde edades tempranas despierta el interés en los niños por ser de corta extensión, fáciles de memorizar, con argumentos y cuestiones que suscitan interés, presencia de personajes y lugares fantásticos, etc. estos factores ayudan a comprender la utilidad del cuento como material didáctico en la lengua y la literatura. Además, ya sea por transmisión oral o escrita, se convierte en una interesantísima herramienta de comunicación entre el alumno y el profesor, donde el discente demuestra habilidades como:

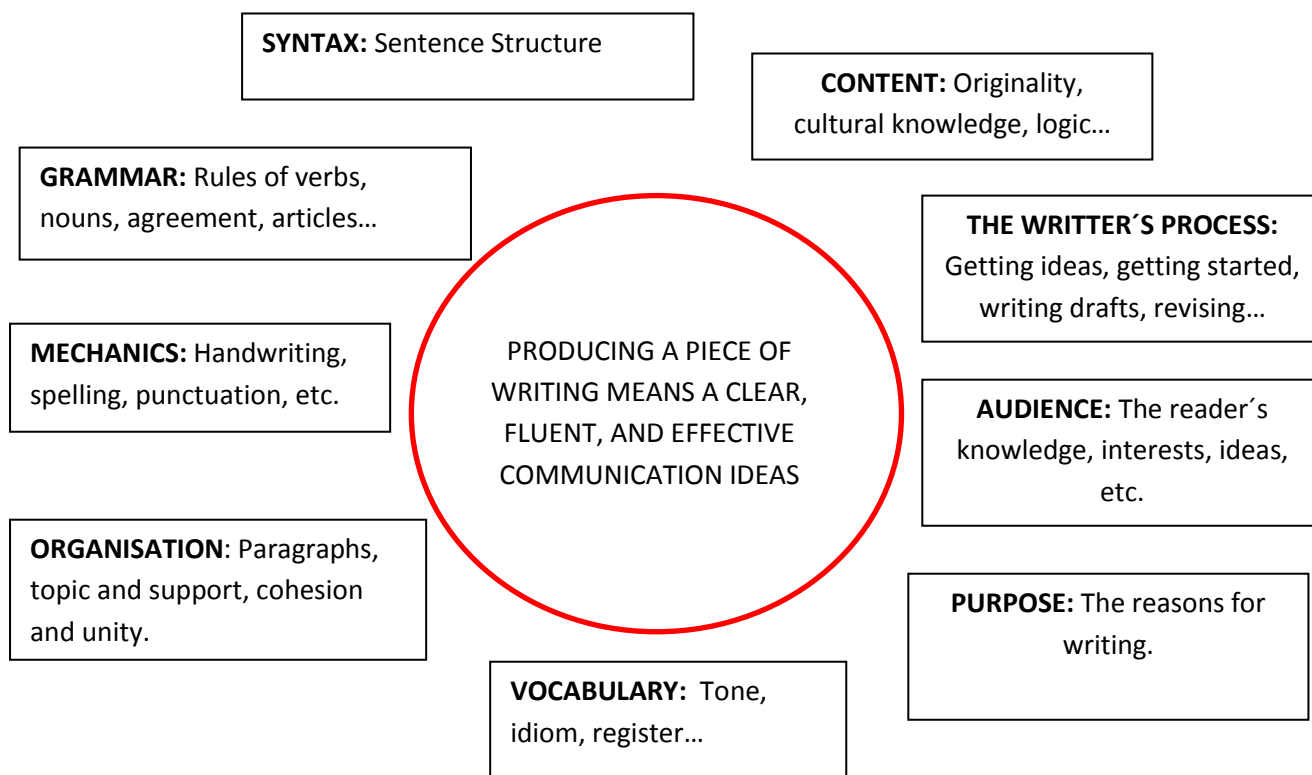
- La organización de hechos siguiendo un eje central.
- Secuenciar hechos en un eje temporal usando palabras y conectores que externalicen el orden que siguen.
- Establecer relaciones de causa-efecto según los hechos de los protagonistas.

- Habilidades lingüísticas como tal: sintaxis, variedad léxica, tiempos verbales, coherencia, cohesión, etc.

Cuando el cuento se realiza por escrito hay algunas destrezas que entran en escena como son la ortografía, la coherencia, la cohesión, la planificación, etc.

Todo lo dicho hasta el momento es transferible a la lengua extranjera que es donde se ha llevado a cabo la experiencia educativa que más tarde será detallada. En el campo de la lengua extranjera todo debe adquirir mayor sencillez en su despliegue lingüístico, esto quiere decir que los niños y niñas tenderán a hacer uso de libros más sencillos de los que usarían en castellano, también es aplicable a sus producciones, que serán más sencillas de las que podrían hacer en la lengua nativa. El sistema educativo trata de luchar para que ambos niveles estén igualados con unos planteamientos de enseñanza bilingües, donde no sólo implementan el inglés en asignaturas como Arts and crafts (Plástica) o Science (Conocimiento del medio), sino que también comienzan desde la educación infantil con sesiones en dicha lengua.

En todo caso existe un procedimiento indiscutible que un docente de lengua extranjera debe tener en cuenta, si quiere llevar a cabo una secuenciación didáctica donde los niños se conviertan en autores de sus relatos, cuentos, narraciones, etc. Ann Rimes en su libro *Techniques in teaching writing* muestra una serie de aspectos lingüísticos latentes en una producción literaria llevada a cabo en contextos de aula. Este esquema ayudará a visualizar todas las categorías implícitas:



Contenidos (Content): Este primer punto toma como referencia el argumento del texto.

El proceso del autor (The writer's process): Este proceso va desde que el escritor atisba la idea de su texto hasta que ya está producido. Para ello se han dado diferentes etapas que pasan por la adquisición de ideas, la planificación textual, escritura de bocetos, revisión, etc. Todos estos procesos garantizan el orden.

Lectores (Audience): Este es el ejercicio comunicativo entre emisor y receptor en procesos de lectura. Cuando el autor de una novela, cuento o artículo escribe, lo hace para una clase de lector que pueden ser de lo más variado: niños, adolescentes, profesores, universitarios, director de un centro educativo, etc.

Próposito (Purpose): El autor de un texto siempre tiene un objetivo al escribirlo y para ello usará expresiones o palabras diferentes.

Vocabulario (Vocabulary): En cualquier modalidad textual hay que hacer un uso correcto del vocabulario, así como de frases hechas, refranes o dichos populares. El vocabulario puede estar sujeto a diferentes campos semánticos en función de cuál sea el tema que vertebró el texto.

Organización (Organisation): La organización está vinculada a todos los elementos de coherencia y cohesión de un texto.

Caligrafía (Mechanics): Para Rimes la mecánica engloba la caligrafía y la ortografía. En la época en la que fue escrito el libro *Techniques in teaching writing* no se había dado el “boom” informático, es por eso que en los contextos educativos actuales hay que salvaguardar los usos tradicionales de escritura, en las edades tempranas, para que los niños alcancen un dominio absoluto de la motricidad fina.

Gramática (Grammar): La gramática se refiere al buen uso de los tiempos verbales, así como la organización de otros grupos de palabras: adverbios, adjetivos, artículos, pronombres, etc. Conocer las reglas que rigen una lengua es necesario para poder transmitir por escrito correctamente lo que oralmente se piensa.

Sintaxis (Syntax): La sintaxis es una parte de la gramática que se encarga de estudiar la combinación de los grupos de palabras para formar unidades mayores llamadas oraciones. En el proceso de escritura de un texto narrativo es una pieza elemental para organizar las ideas en oraciones no muy complejas.

A lo largo de la historia se han dado diferentes enfoques en la práctica de la expresión escrita en las aulas, cada una encaminada a trabajar más unos aspectos que otros de los que se

han citado anteriormente. Lo cierto es que cuanto más general sea el planteamiento más categorías se abarcarán, y como consecuencia mayor será el conocimiento alcanzado por los alumnos. Por ejemplo, desde un planteamiento gramatical difícilmente se obtendrá una visión general del texto, ya que el foco está en la oración y su sintaxis. Sin embargo, desde planteamientos textuales se abren – aparte de lo gramatical y sintáctico – el campo del propósito, la audiencia, la organización...en general todo el despliegue que aparece en el diagrama anterior.

Dentro de este apartado didáctico hay tres principios metodológicos dignos de ser mencionados para mayor entendimiento del planteamiento práctico. La primera premisa metodológica es el **aprendizaje por tareas** cuyo eje vertebrador es una tarea final y a esta se llega con la realización de unas sub-tareas que capacitan para hacer la final. Esto exige crear una vinculación absoluta de todas las tareas con el proyecto final, puesto que de no hacerlo los niños pueden llegar a la confusión entre lo aprendido y su utilidad para la tarea final.

La segunda premisa metodológica es el **trabajo cooperativo**. Quisiera diferenciar trabajo cooperativo de trabajo en grupos. Los dos términos pueden emplearse a menudo como sinónimos, pero en realidad presentan diferencias significativas; principalmente porque para llevar a cabo una metodología de trabajo cooperativo es necesario el trabajo en grupos, no siendo este supuesto recíproco. Esta tabla ayudará a visualizar las diferencias de ambas vías de trabajo:

TRABAJO COOPERATIVO	GRUPO TRADICIONAL
Interdependencia positiva	No interdependencia
Responsabilidad individual	No responsabilidad individual
Heterogeneidad	Homogeneidad
Liderazgo compartido	Liderazgo individual
Importancia de la tarea y del proceso	Importancia de la tarea
Aprendizaje de habilidades sociales	Habilidades sociales asumidas
Observación/intervención docente	Menor intervención directa en grupos
Reflexión sobre el proceso grupal	No existe autorreflexión

Figura 1: Trabajo cooperativo versus trabajo en grupo (Prieto Navarro, L. [2007])

Cada una de las características que dan identidad al trabajo cooperativo ayuda a diferenciarlo de la concepción tradicional de trabajo en grupo y así lo encontramos en Prieto Navarro (2007).

El primer elemento: *interdependencia positiva*, se refiere a la individualización de las tareas pudiendo tener cada miembro del grupo su posibilidad de hacer, y de este modo evitar la falta de implicación de algunos integrantes del grupo. Este tipo de conducta “huidiza” se puede evitar incentivando la *Responsabilidad individual* para que de algún modo, todos se sientan necesarios para mostrar el producto final.

La *heterogeneidad* va de la mano de los principios de inclusión de la escuela del siglo XXI. Se entiende que dentro de un grupo heterogéneo habrá variedad en cuanto a destrezas, etnias, habilidades, ritmos de trabajo, motivaciones, diversidad social, etc. En este punto, el profesor debe observar cómo puede agrupar de la manera más diversa y decidir él mismo ya que normalmente la elección de los alumnos gira entorno a sus afinidades sociales.

El *liderazgo* en el seno de un auténtico grupo cooperativo está compartido por todos los miembros del grupo. Al ser todos iguales, la atmósfera democrática se respira mejor y están más capacitados para tomar decisiones que si hubiera un alumno establecido como líder, el cual, sin quererlo discriminaría el resto de opiniones.

La tarea y el proceso también comparten el mismo peso, tan importante es el resultado final como el proceso que han ido llevando a cabo los alumnos y alumnas. Ese proceso es valorado de manera particular en la propuesta de este trabajo, mediante un sistema de autoevaluación continua. No todo el aprendizaje se focaliza en la tarea final, por eso es mejor valorar el proceso para tener datos más fidedignos a la hora de evaluar a un alumno o alumna.

Una vez introducido una atmósfera cooperativa en clase, los niños y niñas van adquiriendo *habilidades sociales* que les predispone cada vez más y mejor a trabajar en grupos diferentes. Ya que el trato con diferentes personas da un bagaje importante para saber cómo adaptarse a diferentes formas de ser. Un ejemplo es el trato con compañeros de diferentes ritmos de aprendizaje, aquellos de buen nivel que estén acostumbrados a cooperar con compañeros y compañeras de nivel más bajo considerarán más fácil ayudar a otros en momentos sucesivos.

Un aula dispuesta para un trabajo cooperativo requiere un desempeño particular del *profesor*. Teniendo en cuenta todas las características que se han citado, el docente debe poseer buenos instrumentos de observación, planificación detallada de la actividad, establecer unas normas claras de trabajo, intervenir ante posible conflictos, asignar roles, etc.

El último punto de este análisis está dedicado a la *reflexión sobre el proceso*. Para que esta forma de trabajo reporte todas las ventajas académicas y sociales que benefician al desarrollo personal de los discentes, es necesario hacer una reflexión sobre las conductas y las formas de trabajo que se han observado en el grupo.

Este breve repaso de lo que implica un trabajo cooperativo nos ayuda a pasar al tercer punto metodológico de la práctica que es el desarrollo de la **conciencia de aprendizaje**

mediante la autoevaluación. Desde el trabajo cooperativo se ha remarcado la necesidad de que los niños y niñas reflexionen sobre la práctica llevada a cabo en el aula; y una buena vía para hacerlo es mediante prácticas de autoevaluación, las cuales conllevan una serie de requisitos:

- Presentar al principio los objetivos que están planeados para la sesión que corresponda. Siendo de total interés plantear objetivos que abarquen los ámbitos del saber, saber ser y saber hacer; de esta manera las observaciones y conclusiones serán más significativas.
- Los niños deben conocer en todo momento cuál es su punto de partida, es decir, saber dónde se encuentran, qué es lo que saben del tema a tratar y cómo van adquiriendo esos objetivos cuando la unidad está avanzada.
- Las evidencias de aprendizaje juegan un factor importantísimo en las estrategias de autoevaluación, ya que son las pruebas que tanto profesores como alumnos tienen para sacar conclusiones sobre sus propios procesos de aprendizaje. Dichas evidencias pueden concretarse en: cuadernos, *quizzes*, carpetas de actividades, sub-tareas, proyectos, etc. Estas herramientas funcionan de “pistas” acerca del grado de adquisición de los objetivos planteados en la sesión por el discente.
- Una vez conocido el punto de partida y el destino al que se quiere llegar (objetivos), los niños y niñas pueden hacer un balance de cuánto han aprendido mediante el método concreto que el profesor sugiera.

Todo este sistema está contemplado en el punto tercero del DL 40/2007 de 9 de mayo del área de lengua extranjera:

(...) bloque 3, *Conocimiento de la lengua*, que incluye tanto conocimientos lingüísticos, como contenidos de reflexión sobre el aprendizaje. El punto de partida serán las situaciones de uso que fomenten la inferencia de reglas de funcionamiento de la lengua, que permitan al alumnado establecer qué elementos de la lengua extranjera se comportan como en las lenguas que conoce y qué estrategias le ayudan a aprender mejor, de manera que adquieran confianza en sus propias capacidades, apoyen la capacidad de aprender a aprender a través de la identificación de sus aprendizajes por medio de la autoevaluación, la reflexión sobre su nivel desarrollo, confrontándolos con los Niveles de referencia y la selección de nuevas metas a conseguir.

La principal ventaja de la autoevaluación del aprendizaje es que los niños aprenden mucho más si ellos conocen los objetivos a conseguir y si saben en qué punto se encuentran antes de lograrlos y cómo los han logrado. Ello exige un trabajo diario en el que los niños analicen sus logros que en materia lingüística, y con el tema que estamos abordando, serían objetivos relacionados con las dimensiones del diagrama de Ann Rimes, así como otros objetivos enmarcados en el saber ser y saber hacer.

4. CONTEXTO

El diseño que a continuación se va a mostrar se realizó en el colegio público “Pablo Saenz”, ubicado en Frómista. Esta localidad se encuentra en la comarca de Tierra de Campos de la provincia de Palencia, Castilla y León. Tiene una población de 832 habitantes (INE 2013) y está situada a 30 kilómetros de la capital palentina, hay buena conexión entre ambas localidades debido a la autovía A-67. Este factor es importante reseñar puesto que facilita el desplazamiento de muchos miembros del claustro de profesores que viven habitualmente en Palencia.

El pueblo es lugar de paso del camino de Santiago siendo esto último una pieza importante del motor económico del pueblo en el sector servicios. En el lugar también hay una importante actividad en el sector primario. Los padres y madres de los alumnos del centro educativo ocupan puestos de trabajos de los sectores anteriormente citados y su nivel socio-económico es medio.

La infraestructura escolar es amplísima ya que este pueblo alberga alumnos procedentes de las siguientes localidades: Arconada, Boadilla, Frómista, Marcilla, Piña, Población, Requena, Revenga, Támara, Villarmentero y Villovieco. Cuando la escuela fue fundada en 1970 acogió a 480 alumnos y dos años más tarde encontramos el mayor registro con 555 alumnos. A partir de entonces, la matrícula de alumnos ha ido a menos año por año y encontramos ahora un pequeño grupo de 54 alumnos, siendo 15 de educación infantil y 39 de educación primaria. Este gradual descenso de matrícula se debe principalmente tanto al éxodo rural de la segunda mitad del S.XX en España, como el marcado descenso de la tasa de natalidad en las últimas tres décadas.

El colegio es de modalidad bilingüe con “Inglés” y “Science” en el primer ciclo y primer curso del segundo. En los restantes cursos de educación primaria, la inmersión lingüística va sólo de la mano de la asignatura “Inglés”. No obstante el carácter bilingüe del centro hace que cursos que no están implicados en el programa bilingüe participen de festejos como Halloween y St Patrick’s day o compartan la designación, de las distintas zonas de la escuela, que están rotuladas con posters en inglés.

El grupo que nos atañe es el de sexto de primaria, ya que la propuesta está concebida para implementar en ese nivel educativo. Dicha clase la forman 11 chicos y chicas que presentan una atmósfera afable entre ellos. A pesar de ser un aula con un número por debajo de lo habitual de alumnos (si tomamos como referencia la escuela urbana), se puede apreciar que la diversidad de rendimientos y maneras de aprender está presente para lo cual el trabajo cooperativo podría ser una solución muy factible a dicha coyuntura.

El centro cuenta con una serie de programas que han sido de especial interés y ayuda para llevar a cabo la propuesta didáctica. Estos programas son:

RED-21:

El programa de innovación Red-21 es un plan promovido por la junta de Castilla y León con el fin de transformar las aulas tradicionales en aulas digitales, concediendo un ordenador por alumno; además de formar y dotar al profesorado de contenidos educativos digitales. En el colegio “Pablo Saenz” es el tercer ciclo de educación primaria el que pertenece a dicho proyecto y concretamente el aula de 6º de Primaria no sólo tiene un ordenador por alumno, sino que también tienen pizarra digital interactiva (PDI).

Dicha estrategia facilita la implementación en el aula de experiencias acordes a lo que en la sociedad se respira, que es el continuo uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Mediante el uso de las TIC, de manera controlada, los niños también establecen unos hábitos de cómo dar un buen uso a estos materiales, así como tener otra perspectiva de estos aparatos donde muchas veces se catalogan sólo para el ocio y realmente sirven por igual como herramientas de trabajo. La motivación juega aquí un importante papel debido al interés que los alumnos muestran cuando trabajan con ordenadores o pizarra digital, se convierte así en una bonita manera de aprender, divertida y no por ello menos eficaz. Es más, les dota de más competencias digitales para poder manejar en otras áreas curriculares donde estos dispositivos son usados para reforzar o ampliar materia.

PLAN DE LECTURA:

Este plan trata de responder a las necesidades que los alumnos presentan en el área de lengua castellana, siendo muchos de los problemas reparables con un buen hábito lector; ya que mejora el ritmo de lectura, amplía el vocabulario, ayuda a la adquisición de competencia ortográfica, reporta mucha más imaginación y esto ayuda a enfocar los trabajos de clase de una manera alternativa, etc. El plan consta de una serie de medidas – por ciclos – que fomentan a los niños a leer y hacer de este hábito algo divertido e interesante, y además les puede dar muchas ventajas a nivel personal y académico.

Para el aula de sexto de primaria las propuestas que están contempladas en el plan de lectura son las siguientes:

- Leer libros adaptados, al menos uno o dos por trimestre.
- Realizar breves informes de las lecturas realizadas.
- Explorar textos en diversos formatos: folleto, periódicos, anuncios, etc.
- Ejercicios en los que se promueva la memorización de cierta información.

La unidad didáctica que en este trabajo se incluye encaja muy bien con este plan porque el hecho de hacer microcuentos nos estimula a leer otras producciones de dicho arte, que servirán de modelo para que los niños más adelante puedan ser ellos autores de sus propios

microcuentos. Son cuentos adaptados a una extensión propia del arte breve y con unas estructuras gramaticales fácilmente reconocibles por los alumnos y alumnas de sexto de primaria. Consta también la Unidad Didáctica de una exploración de lo que son los cuentos, para así facilitar su reconocimiento y producción. Por último, la memorización de la información es un ejercicio elemental que se repite en todas las sesiones, puesto que es necesario entender lo aprendido el día previo para continuar con lo siguiente. Al igual que los cuentos, esta experiencia didáctica también ha seguido una estructura lineal.

PROYECTO PARA LA MEJORA DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA:

Dentro del plan de convivencia hay un proyecto de cambio de etapa para los alumnos de sexto de primaria cuyo siguiente curso viene marcado por el paso a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Este cambio de etapa conlleva importantes consecuencias en la vida del alumno, sobretodo en contextos rurales, ya que el discente no sólo cambia de etapa, sino de espacio educativo y además de localización; teniéndose que desplazar a otro pueblo diferente para seguir con su formación. La apuesta por esta consciencia de cambio en el colegio “Pablo Saenz” se ha hecho mediante la implementación de actividades de corte lingüístico, tales como debates, microrrelatos o exposiciones y siguiendo una temática de “cambio”, como por ejemplo: debates a favor o en contra de la ESO o exposiciones de los 5 momentos de primaria que un alumno/a se llevaría a la educación secundaria.

La propuesta que se plantea está enmarcada por los dos campos que se han mencionado: la mejora de la competencia lingüística y el cambio de etapa.

Contribuye a la mejora de la competencia lingüística porque las relaciones bilaterales de ambas lenguas ayudan a reforzar lo que de la otra ya se sabía. Por un lado, los contenidos textuales narrativos del cuento (y su especial brevedad para el microcuento) ya los sabían por aprendizajes previos adquiridos en el área de la lengua nativa; siendo una ventaja importante para poder adquirir los objetivos más esenciales de la Unidad Didáctica. Por otro lado, la apuesta por el manejo de las TIC y del lenguaje no verbal (propias de esta unidad) contribuye a la transferencia de esos aprendizajes a la lengua nativa.

El cambio de etapa también está contemplado como un elemento más de esta unidad didáctica, de acuerdo con el plan de convivencia. De comienzo a fin, la disposición de trabajo en el aula es de manera grupal. Tomando como referencia las observaciones sociales entre los alumnos, es necesaria la intervención del profesor para la realización de los grupos y lograr así reunirlos de la manera más heterogénea posible mezclándolos chicos-chicas, diferentes ritmos de aprendizaje y diferentes preferencias sociales. Con esto se trata de promover las relaciones con todos y así evitar el sentimiento de algunos discentes de desconocimiento absoluto de ciertos compañeros cuando ya tienen que separarse por motivos de cambio de centro.

5. DISEÑO

El diseño que a continuación se va a exponer se adapta al contexto y situación que se han descrito en la sección anterior y tiene por finalidad desarrollar una inmersión lingüística en el aula que anime a los alumnos a valorar el inglés como un instrumento de aprendizaje y de comunicación valioso en la situación mundial presente.

En el apartado reservado a las bases teóricas de esta propuesta se citaron tres principios metodológicos importantes que ayudan a comprenderla.

El primero es el trabajo cooperativo que se materializa en los grupos formados en la primera sesión de esta unidad para trabajar de comienzo a fin.

El segundo es el desarrollo de la conciencia de aprendizaje mediante el uso de herramientas de autoevaluación. A lo largo de la unidad didáctica se han presentado distintos tipos de herramientas de autoevaluación, esto es así porque al ser algo experimental estaba sujeto a cambios en función de las observaciones de los docentes. De inicio se plantea el uso de formulario *Google Drive* (junto con una serie de pruebas objetivas en ciertas sesiones, para comprobar cuán acertadas son las apreciaciones del alumnado respecto a sus objetivos logrados). Por último se propone una autoevaluación final que recopile todos los objetivos planteados en la unidad, con unas valoraciones de 0 a 10 (Anexo 7).

El tercero es la metodología por tareas. La unidad didáctica está programada en torno a un proyecto central que es la realización de un cuento corto, en grupos, mediante el uso de *Power Point*. La manera de poder adquirir las competencias necesarias para realizar este proyecto es a través de sub-tareas en grupo. Dichas sub-tareas, divididas en sesiones, están prácticamente organizadas de acuerdo con la organización textual que siguen los cuentos: Introducción, nudo y desenlace.

Un elemento esencial que ayuda a dar significación al trabajo realizado en la sub-tareas es el uso de un mural donde se registre lo realizado hasta el momento. Trabajar con dicho medio permite: realizar tareas dinámicas, acudir a un *feedback* diario debido a su carácter conceptual y plástico (uso de imágenes, rótulos, piezas de papel, etc.) que habilita el movimiento en el aula para pegar-despegar y poner a prueba el conocimiento de los niños y niñas.

Pasaremos entonces a analizar los tres bloques de sub-tareas:

5.1. SUB-TAREAS

5.1.1. Introducción

Comenzamos esta secuenciación didáctica dando a conocer la organización textual del tipo de narraciones que se va a emplear; los cuentos. Los alumnos de este nivel educativo son conocedores de ello, porque se estudia cursos atrás en la asignatura de lengua castellana y literatura.

Las actividades programadas para esta parte de la unidad están dirigidas a comprender todos los elementos característicos de la introducción de un cuento, que son: Una frase de entrada (*opening*), los personajes (*characters*) y los escenarios (*settings*). Como recurso más

destacado cabe mencionar el mural que se va construyendo a medida que se van descubriendo todos los elementos de un cuento (Figura 1). La construcción de este mural se ha de realizar mediante el análisis de microcuentos reales y conocidos, que en este caso son unas adaptaciones más cortas de: Los tres cerditos (*The three Little pigs*), Caperucita roja (*Little Red Ridding Hood*) y Blanca nieves y los siete enanitos (*Snow white and the seven dwarfs*); los elementos de estos cuentos sirven para dar cuerpo a este mural y tener así referencias conocidas de todos los elementos textuales de este tipo de narraciones. Todas las actividades que se destinen a completar los murales de cada parte han de poseer un carácter kinésico importante, para dar cabida al movimiento y al dinamismo. Dos sesiones fueron las necesarias para

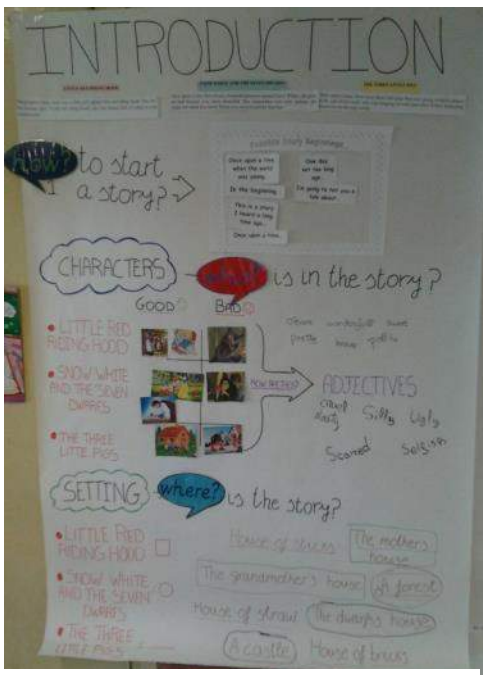


Figura 1: Mural correspondiente a las sesiones de análisis de la introducción de un cuento.

dar con el producto que se ve en la Figura 1.

Sesión 1

Sesión dedicada a analizar las partes de los cuentos (Anexo 1) y posibles frases para iniciar un relato de estas características en inglés (Anexo 2). Este trabajo ayuda a los niños, por un lado a concretar el formato textual de los cuentos visualizando los 3 modelos dados, y por otro lado a familiarizarse con una serie de oraciones para iniciar las historias que cada grupo decida hacer en el proyecto final. En esta sesión las habilidades que más se trabajan son las de comprensión oral y expresión oral. La comprensión oral, no tanto para conocer el argumento de los cuentos (que ya son de sobra conocidos), sino para identificar las partes de cada texto mediante una lectura comprensiva de los mismos; y la expresión oral para poner en común las

decisiones tomadas en la actividad segunda de ordenación del cuento según la estructura. También cabe destacar que según el diagrama de Rimes, se descubren en estas dos tareas las dimensiones organizativas y de contenido de este particular proceso de escritura. Pasemos a describir una a una las actividades incluidas en esta sesión.

Actividades:

1. Lectura de los cuentos entregados en tres pedazos (introducción, nudo y desenlace). Cabe destacar que la lectura ha de ser por partes, primero realizada por el profesor y luego por un alumno. Es una manera de que los niños se muestren con más confianza en su lectura ya que poseen referencias de la lectura previa del profesor.
2. Poner el cuento en orden según la organización anteriormente mencionada. Una vez ordenados, cada parte se pega en el mural correspondiente, por eso los pedazos de nudo y desenlace han de colocarse de manera provisional hasta que sus respectivos murales lleguen.
3. Puesta en común para analizar las decisiones llevadas a cabo en la actividad anterior. Sirve para generar consciencia en las determinaciones ejecutadas. Los niños y niñas en esta actividad descubren su manera de pensar/hacer y contrastan con otras.
4. Lectura de seis *openings* y colocación de cada fórmula en la casilla *Possible story beginnings*.
5. Realización de la autoevaluación de acuerdo con el grado de aprendizaje en la sesión.

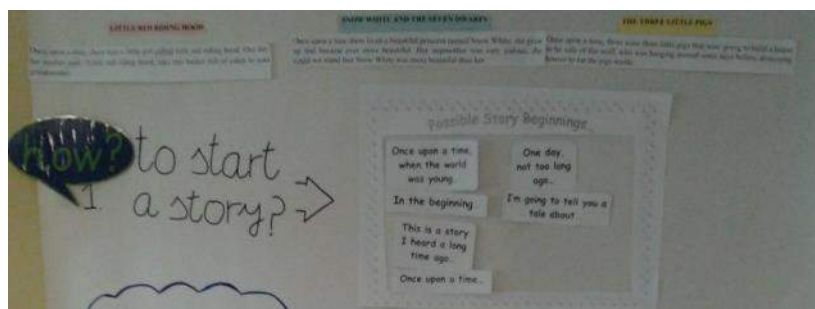


Figura 2: Resultado final tras la sesión. Se puede observar que cada introducción está pegada en la sección correspondiente y los "opening" estampados en su encasillado.

Sesión 2

El segundo día es considerado más intenso debido a que no se presentan las nuevas herramientas de trabajo como: el indicador de los objetivos a conseguir en la sesión (*targets*), el mural y las plantillas de autoevaluación enviadas por Google Drive. Al contar con más tiempo, se puede aprovechar para abarcar todos los elementos restantes de la introducción: personajes y escenarios. Ambos componentes son apropiados para el uso de adjetivos y es por eso que los

niños y niñas piensen adjetivos tanto positivos como negativos para describir personajes y lugares. De acuerdo con el diagrama de Rimes una de las dimensiones más trabajadas en esta sesión es el vocabulario.

Las actividades se realizan tomando como referencia los personajes y los escenarios de los tres cuentos expuestos: “Los tres cerditos”, “Caperucita roja” y “Blanca nieves y los siete enanitos”.

Actividades:

1. Repartir imágenes de los personajes más importantes a cada grupo según el cuento que le pertenece. Pensar el tipo de rol de sus personajes (*good or bad*) y según esta clasificación pegarlos en la casilla correspondiente. Acto seguido han de recordar algunos adjetivos con los que poder calificar de manera positiva o negativa a las personas (Figura 3).



Figura 3: Apartado de personajes. La disposición garantiza el orden entre cuento y rol para que no haya confusión.

2. Extraer los escenarios de cada cuento, con una puesta en común de vocabulario y lugares que en los diferentes relatos aparecen. En el mural se propone una leyenda para que cada grupo sepa registrar su escenario (Figura 4).

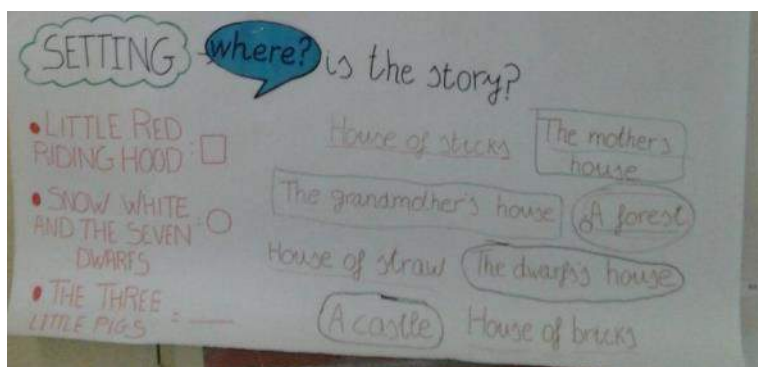


Figura 4: Apartado de escenarios. A la izquierda se puede observar la leyenda.

3. Realización de la autoevaluación de acuerdo con el grado de aprendizaje en la sesión.

	Sesión 1	Sesión 2
Aprendizajes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Composición textual de un cuento. 2. Oraciones para comenzar un cuento en inglés. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación de los personajes y sus roles dentro de un cuento. 2. El uso del adjetivo como descriptor de escenas, personas, animales, cosas, etc.
Tareas llevas a cabo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura de cuentos. 2. División y clasificaciones de piezas de cuentos en introducción, nudo y desenlace. 3. Puesta en común de las decisiones llevadas a cabo en la actividad anterior. 4. Adhesión de partículas para comenzar un cuento con previa lectura. 5. Cumplimentación del formulario de autoevaluación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adhesión de personajes en roles según el cuento. 2. Rotulación de los escenarios con estilos diferentes para diferenciar de cada cuento. 3. Cumplimentación del formulario de autoevaluación.
Materiales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Anexo 1 y 2. 2. Formularios de autoevaluación. 3. Mural de introducción. 4. Ordenadores portátiles. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Imágenes de los personajes más relevantes de las historias dadas. 2. Formularios de autoevaluación. 3. Mural de introducción. 4. Ordenadores portátiles.

5.1.2. Nudo

Las siguientes sesiones tienen por objeto el descubrimiento de la siguiente parcela lineal de un cuento, que es el nudo. En él cabe destacar: las acciones que realizan los personajes de las cuales emanan los problemas y las consiguientes soluciones. Es importante reseñar que estas sesiones son las más gramaticales, porque aquí entra en juego el estudio del pasado; concretamente del pasado en verbos irregulares y el repaso de los regulares. Este procedimiento

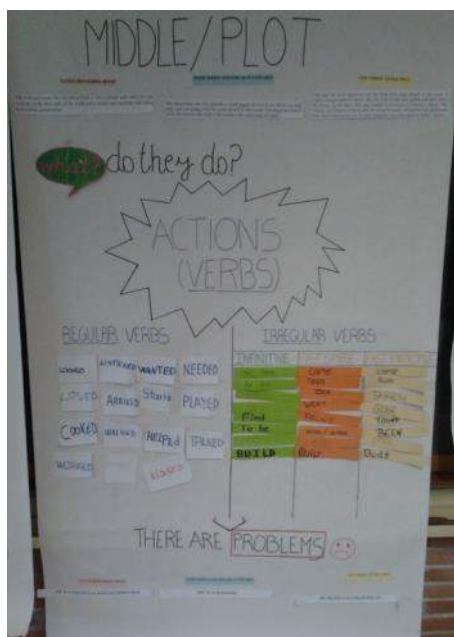


Figura 5: Mural perteneciente a la segunda parte.

tiene la ventaja de que el alumnado ha visto inmediatamente antes los verbos regulares que sirven de puente y bagaje para conectar lo nuevo con los aprendizajes previos. No olvidemos que el cuento es una estrategia idónea para estudiar el pasado porque en su elaboración es muy usado el estilo indirecto.

Un elemento clave de estas sesiones son las rutinas de *warm up*. Estas rutinas son útiles para preparar a la clase al trabajo en los cinco primeros minutos de sesión. Las dinámicas llevadas que se plantean son: preguntas en pasado para estimular la conversación (*What did you do on holidays? Did you play football? Did you watch TV yesterday? Did you read yesterday? Did you do the homework? Did you walk on the street?*), también actividades de adivinar

verbos en inglés mediante la realización de gestos o la reproducción de una canción de los verbos irregulares. El uso de este último recurso es muy adecuado debido a su gran utilidad y dinamismo ya que supone una manera entretenida de aprender verbos haciendo gestos y acompañándolos con el ritmo de la música. Se trata de una técnica de memorización mediante el uso de la inteligencia kinésica, concepto acuñado por el psicólogo e investigador Howard Gardner.

En total, este apartado consta de tres sesiones:

Sesión 3

La sesión empieza con la presentación del nuevo mural y con una lluvia de ideas de lo que en la parte central de un cuento ocurre. Una vez que se ha hecho consciente a los alumnos de la importancia de los verbos para el establecimiento de acciones se pasa a una actividad de reconocimiento de verbos en pasado y de escritura de los mismos (Anexo 3). Esta actividad tiene como fin mejorar la atención de los niños a través de un proceso que implica observar atentamente la palabra que falta y copiarla correctamente. El material escogido no se escapa del tema ya que se trata de un cuento, en este caso el flautista de Hamelin (*Pied Piper of Hamelin*).

Para la segunda actividad se toman las piezas de introducción, nudo y desenlace de los tres cuentos y mediante una exploración de las mismas han de hacer una selección de verbos descartando los regulares, que ya son conocidos por ellos, y captando los irregulares para su posterior reconocimiento en la lista de verbos que se les entregó.

En esta sesión de trabajo se toma como referencia las siguientes dimensiones del diagrama de Rimes: gramática y caligrafía.

Actividades:

1. Ficha de trabajo de *Pied Piper of Hamelin* en la que deben escribir el verbo ausente en el espacio libre. Hay que repartir una copia por grupo.
2. Reunir todas las partes de los cuentos grupales (*The Three Little Pigs, Snow White and the Seven Dwarfs and Little Red Riding Hood*) reconociendo los verbos. Luego seleccionando los verbos en pasado. Después descartando los regulares y por último recopilando los irregulares.
3. Cumplimentación del formulario de autoevaluación por Google Drive.

Sesión 4

Seguimos con el trabajo más gramatical de la unidad. Con el fin de recordar vocabulario se sugiere una actividad de adivinanza de verbos a través del uso de gestos.

En el apartado de los verbos es apropiado incorporar dos “ventanas” para diferenciar los dos tipos de pasado. Como podemos ver en la Figura 6, a la derecha se encuentran los verbos irregulares diferenciados claramente por cartulinas de colores según el tiempo verbal (infinitivo, pasado y participio); a la izquierda encontramos los verbos regulares (recurso tomado del tema anterior).



Figura 6: Parte del mural en el que los niños visualizan ambas categorías verbales.

Si el apartado de los verbos regulares se cumplimentó primero, es en esta sesión el tiempo propicio para equilibrar la balanza y disponer en el lado contrario los irregulares. Tomando la lista de verbos irregulares pueden comenzar a familiarizarse con ellos copiando unos pocos verbos donde por colores diferencien el infinitivo, el pasado y el participio.

Las acciones en los cuentos desembocan en problemas y este es el aspecto del que se ocupa la siguiente actividad. En forma de tiras de papel se distribuye por toda la clase el

problema central de cada cuento; ellos en grupos tienen que buscar dónde está escondido, escoger el problema del cuento que le corresponde y pegarlo en la casilla de *Problems*. Acto seguido se hace una puesta en común analizando las decisiones tomadas en la actividad.

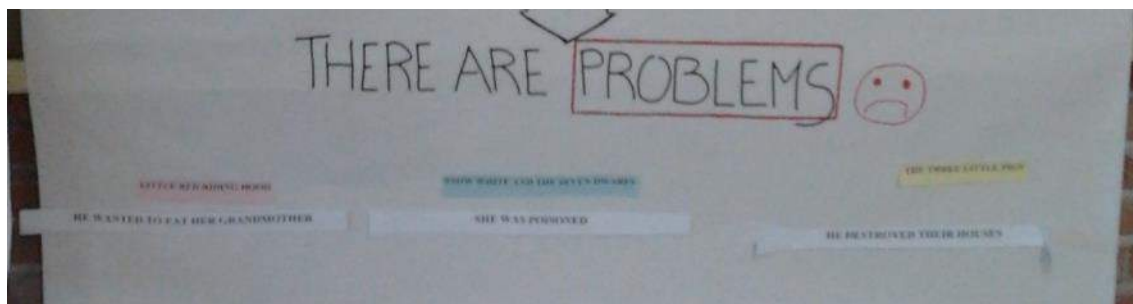


Figura 7: Apartado de problemas de cada cuento. Con una clara disposición por cuentos.

Los últimos diez minutos están reservados para rellenar el formulario de autoevaluación. Como ya se ha venido haciendo en las unidades previas.

Sesión 5

Con el fin de animar a los discentes al trabajo se propone una actividad de calentamiento animada. Consiste en exponer uno de los tres videos de verbos irregulares que se sugieren (videos 1, 2 y 3 de la webgrafía). A los alumnos han de repetir el verbo siguiendo cuidadosamente la pronunciación y acompañando la repetición con gestos para cada verbo.

En la actividad que viene a continuación se trabaja de manera central la dimensión sintáctica según el diagrama de Rimes. Con un repaso de cómo se elaboran oraciones afirmativas, negativas e interrogativas con verbos regulares de lo que para ellos fue el tema anterior, ha de explicarse ahora el procedimiento para elaborar oraciones con verbos irregulares. La actividad dirigida a reforzar estos contenidos es escribir en un papel 3 tipos de oraciones (afirmativa, negativa e interrogativa) de cada categoría verbal (un verbo regular y otro irregular).

En la segunda actividad se toman tres recursos procedentes de la página web del *British Council* (videos 4, 5 y 6 de la webgrafía). Se trata de tres microhistorias narradas y subtituladas que ayudan a los niños a tener referencias nativas en la pronunciación de las palabras. Inmediatamente después del visionado de cada animación se les entrega el test de comprensión. Las preguntas tratan de analizar aspectos del cuento como: *el opening* con el que da inicio la narración, tipo de personajes, reconocimiento de problemas y soluciones, etc.

Por último se realiza la autoevaluación, esta contiene un carácter muy holístico porque la actividad principal de esta sesión recoge muchos contenidos aprendidos a lo largo de las cuatro sesiones anteriores, debido al análisis completo de esas microhistorias proyectadas.

	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
Aprendizajes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Distinción de verbos regulares e irregulares. 2. Lectura selectiva para reconocimiento de verbos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Distinguir el problema de un relato. 2. Exposición de estrategias usadas en la toma de decisiones. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboración de oraciones interrogativas, afirmativas y negativas. 2. Análisis de cuentos mediante preguntas.
Tareas llevadas a cabo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Colocación de verbos en la ficha del cuento <i>Pied Piper of Hamelin</i>. 2. Selección de verbos en los 3 cuentos modelos. 3. Cumplimentación del formulario de autoevaluación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adhesión de verbos regulares. 2. Elaboración de rótulos de verbos irregulares y adherirlos al mural. 3. Búsqueda de los problemas de cada relato y adhesión en la casilla correspondiente del mural. 4. Cumplimentación del formulario de autoevaluación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Producción de oraciones usando verbos en pasado, tanto regulares como irregulares. 2. Visionado de tres historias cortas y elaboración de cuestionarios para trabajar la comprensión oral.
Materiales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mural del “nudo”. 2. Actividad de verbos irregulares (Anexo 3). 3. Cuentos modelos. 4. Formularios de autoevaluación. 5. Ordenadores portátiles. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Verbos irregulares. 2. Piezas de cartulina de color verde, amarillo y naranja. 3. Rotuladores. 4. Problemas de los cuentos en tiras de papel. 5. Formularios de autoevaluación. 6. Mural del “nudo”. 7. Ordenadores portátiles. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proyector. 2. Ordenadores. 3. Tests. 4. Pizarra blanca. 5. Formularios de autoevaluación. 6. Mural del “nudo”.

5.1.3. Desenlace

Nos encontramos ante la última sección de esta primera parte del proyecto que se expone. Sin duda, la más breve porque hay pocos elementos que analizar e incluso se puede obviar la brevedad por la escasa dimensión del mural que le acompaña, siendo el más pequeño de los tres. De hecho en su confección es aconsejable trasladar la solución como elemento de desenlace para así dar más cuerpo al recurso.

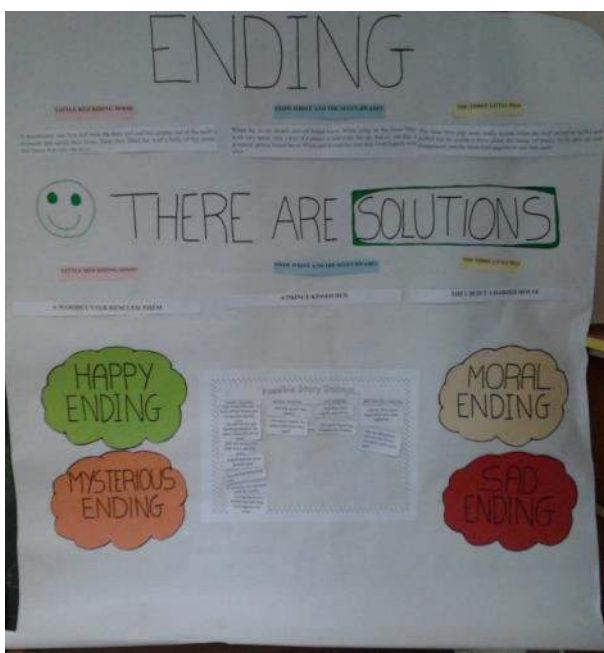


Figura 8: Último mural de análisis de la estructura textual de un cuento.

Una sola sesión es suficiente para analizar los componentes más importantes de un desenlace que son: la solución y el tipo de final. Hay muchos finales pero deben elegirse los más comunes en el campo infantil: final feliz (*happy ending*), final triste (*sad ending*), final con moraleja (*moral ending*) y final con misterio (*mysterious ending*).

Sesión 6

La actividad de descubrimiento de soluciones, sigue el mismo procedimiento que la actividad de los problemas. Se esconden las soluciones por la clase y por grupos deben encontrar su tira de papel correspondiente. Una vez encontrada, vuelven al sitio y se dispone la clase para una puesta en común acerca de las estrategias usadas para inferir porque que la tira seleccionada es la solución apropiada a sus cuentos o no. Después de debatir, se les permite pegar las soluciones en el mural.

La siguiente actividad es de apariencia como el cuadro de *possible story beginnings* del mural de introducción (Figura 1), pero con la diferencia de que en él contienen todos los finales de las historias que se han ido planteando a lo largo de esta unidad didáctica, que son:

- The Three Little Pigs
 - Snow White and the Seven Dwarfs.
 - Little Red Riding Hood.
- } Cuentos modelos.
-
- My secret team
 - The lucky seed
 - Goldilocks and the three bears.
- } <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/es>

- The story of king Midas.
- The Ugly Duckling.

Además de los mencionados se pueden añadir otros cuentos, siempre y cuando, haya certeza que los alumnos y alumnas conocen el argumento.

La actividad consiste en entregarles un recorte con el final de cada cuento y mediante su lectura debían clasificarlo en uno de los cuatro tipos de finales (Anexo 4). El resultado puede observarse en la Figura 9.

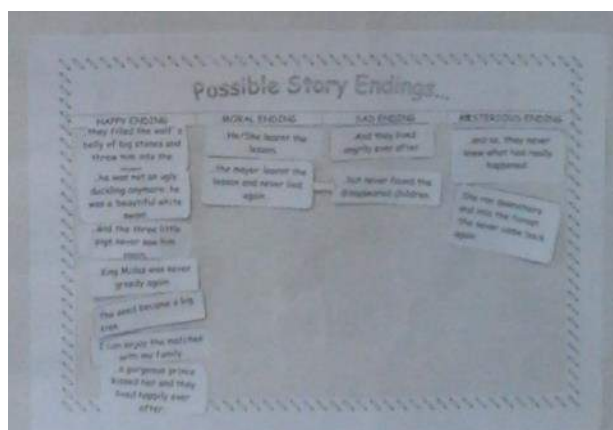


Figura 9: Cuadro de clasificación de los finales de cada cuento.

Sesión 6	
Aprendizajes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Catalogar finales de cuentos 2. Reconocer las soluciones a un problema dado.
Tareas llevas a cabo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Búsqueda de la solución a sus cuentos y adhesión en el mural. 2. Lectura breve de un final de historia y su consiguiente catalogación. 3. Cumplimentación del formulario de autoevaluación.
Materiales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mural del “desenlace”. 2. Actividad de análisis de final de cuentos (Anexo 4). 3. Tiras de papel con las soluciones. 4. Formularios de autoevaluación. 5. Ordenadores portátiles.

5.2. TAREA FINAL

Con todo lo trabajado en las lecciones anteriores ahora los niños están capacitados para realizar sus propias narraciones. Saben qué estructura sigue un cuento, qué elementos han de incorporarse para hablar de un texto completo y además hay que tener presente la brevedad que supone el trabajar con el recurso que da formato al proyecto final: *power point*. Los archivos que se proponen se caracterizan por tener una temática cerrada, es decir, son archivos *power point* con unos escenarios y personajes dados. Debido a la amplia variedad de temáticas es aconsejable que el profesor elabore 3 “bombos” y que cada grupo decida democráticamente qué archivo elegir, que será con el que dé formato a su microcuento final. Un ejemplo de lo dicho es este:

“Bombo 1” – Grupo 1	“Bombo 2” – Grupo 2	“Bombo 3” – Grupo 3
Roman Adventure	Greek Adventure	<u>Egyptian Adventure</u>
Cyborg Adventure	Pirate Adventure	Superhero Adventure
Dinosaurs Adventure	Space Adventure	Castle Adventure
<u>Beach Adventure</u>	<u>Forest Adventure</u>	Rainforest Adventure
Farm Adventure	Construction Adventure	Football Adventure

Los cuentos elegidos para esta práctica son los que aparecen subrayados. Es importante que esta votación se haga al principio de la unidad ya que eso hará que ellos tengan siempre presente su trabajo final, y poder empezar estas sesiones sin demasiados prolegómenos.

Con el proyecto final se abre entonces una nueva forma de trabajo en la que los niños ya se han ido adaptando porque durante unas semanas han estado en grupos y ya tienen la dinámica asimilada. Según Prieto Navarro (2007) unas de las características de aprendizaje cooperativo es que la responsabilidad es compartida y que el proceso adquiere mucha importancia, en este contexto en el que nos encontramos se propone una serie de roles con el fin de velar por la consciencia del proceso y para que la responsabilidad no caiga en aquellos integrantes de los grupos, cuyo rendimiento académico fuera mayor que el resto. El observador y el escritor son los papeles que algunos integrantes del grupo van a tener, siempre nombrados por el profesor y a sabiendas de que lo propio es nombrar a los alumnos no destacados habitualmente.

- El observador: Será aquel alumno que equipado con un folio registre todos los avances, cuestiones, problemas y soluciones que ha vivido el grupo durante las sesiones de trabajo dedicadas a la realización del proyecto final.

- El escritor: Será el que escriba el cuento tanto en su fase 1 como en la fase 2. No podrá escribir de manera unilateral sino que en todo momento habiéndolo comunicado a todos sus compañeros.

El resto de alumnos por grupo, en este caso, no hay riesgo de que no trabajen puesto que son aquellos que se caracterizan por su buen rendimiento. En caso de necesitar más roles pueden habilitarse alumnos encargados exclusivamente de mirar diccionario o un alumno/a que se encargue de controlar el tiempo y los espacios de tiempo que estipula el profesor para cada tarea.

Existen tres fases en la ejecución de la tarea final:

1. Fase de Planificación
2. Fase de Elaboración
3. *Show and tell*

5.2.1. Fase de Planificación

Antes de manejar los *power points*, pero con ellos en mente, los niños deben planificar sus cuentos y se propone aquí trabajar por *Google Drive*, teniendo en cuenta los siguientes elementos (Anexo 5):

- *Opening*: Comenzar sus cuentos con una de las seis partículas estudiadas (Figura 2).
- Personajes: Los *power points* ofrecen personajes en sus márgenes para colocarlos en las diapositivas al antojo del autor, no obstante es necesario decidir quién es el protagonista, el bueno, el malo, etc.
- Escenarios: No tiene mucha complejidad ya que el *power point* lo ofrece por defecto, por lo que sólo es buscar el nombre que describe ese escenario.
- Acciones: Esto exige una visión más concreta de la trama del cuento porque aquí han de ponerse una serie de verbos (en infinitivo) que serán usados en la narración.
- Problema: Se pide redactar de manera breve cómo los personajes llegan al problema.
- Solución: Se pide redactar de manera breve cómo los personajes llegan a la solución.
- Tipo de final: Con la solución en mente, pensar cómo terminar la narración.

Antes de ponerse “manos a la obra” el profesor o profesora debe mostrarles un modelo hecho por él/ella para que tomen referencias de cómo planificar la historia. Para ello, lo mejor es basar la historia en uno de los *power point* que no fueron elegidos en las votaciones.

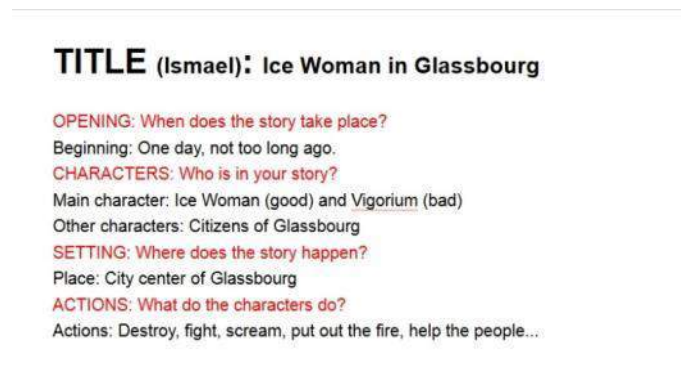


Figura 10: Modelo de planificación realizado por el profesor.

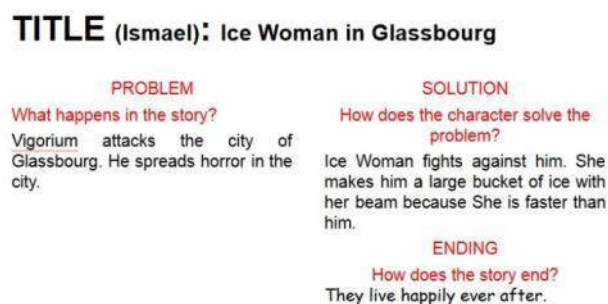


Figura 11: Modelo de planificación realizado por el profesor.

La historia usada para esta experiencia está ambientada en súper héroes, una temática que encaja muy bien con los gustos de los alumnos y que además persigue unas ideas de igualdad entre hombre y mujer, ya que la protagonista es una heroína que derrota a un adversario masculino, saliendo del típico marco narrativo de hombre poderoso que vence a villano masculino poderoso.

Esta primera fase encaja con la dimensión *writer's process* del diagrama de *Rimes*. En ella los grupos han de generar ideas, debatir y llegar a acuerdos para definir poco a poco la historia. Deben ser conscientes de que todo

lo que escriban aquí debe transferirse, más tarde al *power point*, lo que supone que si piensan en personajes que el programa (por defecto) no les ofrece han de buscarlo por la red y adaptar la imagen encontrada al fondo de su diapositiva.

La parte de planificación de problemas y soluciones, suele acarrear bastantes problemas porque exige redactar brevemente esos supuestos y el nivel de redacción a estas edades no suele ser muy alto. La labor de los profesores es fundamental para que los niños corrijan sus errores, que principalmente consisten en: ausencia de pronombres, omisiones de tercera persona, vocabulario mal escrito y fallos de expresión verbal (escribir en presente cuando se concibe la historia en pasado).

Después de dos sesiones con todas las planificaciones corregidas; los alumnos pueden pasar a dar vida a sus *power points* según lo planificado.

5.2.2. Fase de Elaboración

Si en la anterior fase el profesor enseñó el modelo de planificación, en esta debe enseñar el modelo de *power point* según lo que ha planificado. Se trata de una medida que prepara muy bien al docente para poder predecir los problemas que los alumnos pudieran tener en la ejecución de sus microcuentos digitales.

Sin duda, el principal protagonista en estas sesiones es el manejo del *power point* y por tanto, es normal, que muchas de las dudas sean de tipo técnico como: añadir efectos, sonidos, movimientos, transiciones, etc.

Pero sin duda, las dudas de redacción también van a estar presentes, puesto que aunque se haya elaborado una planificación, las ideas surgidas hay que unir las con el fin de generar oraciones y párrafos. Se les puede permitir el uso de diccionarios tanto digitales como en papel para consultar posibles dudas de vocabulario, no así para consultar traducciones literales; las cuales han de estar prohibidas. .

Pueden aparecer ideas no contempladas por defecto en los archivos que están manejando, así que no es mala idea que descarguen una foto y la adapten al fondo de la diapositiva.

Es aconsejable dejar claro desde un principio que se mantengan fieles a la planificación elaborada ya que es fruto de un consenso grupal.

El tiempo empleado para esta fase fue de tres sesiones.

5.2.3. Show and Tell

Es la última fase del proyecto final y estriba en comunicar y mostrar al resto de la clase el trabajo realizado. Se trata de una apuesta total por la comunicación verbal y no verbal debido al planteamiento de la fase. Consta de lo siguiente:

1. Uno por uno deben presentarse con esta fórmula: “Hello my name is....and the title of our story is... I hope you like it”.
2. Proyectan sus *power point* a toda la clase.
3. Proyectan otra vez el *power point* pero ellos a la vez dramatizan las escenas repartiéndose los personajes.
4. El grupo que ha expuesto hace una pregunta de comprensión a otro grupo: con el fin de corroborar la atención prestada.
5. Complimentar la autoevaluación de su exposición (y la del resto de sus compañeros).

Como se puede observar se trata de una actividad que aborda muchos aspectos de la lengua, como son:

- La comunicación verbal para presentarse al público y para hacer una pregunta una vez finalizada la exposición.
- El uso del lenguaje no verbal para escenificar las acciones de sus personajes.

- Las herramientas de conciencia de trabajo necesarias para saber evaluarse a sí mismos y a los demás. Cada grupo tiene una sola hoja de registro para evaluar los *show and tell*, por lo que deben consensuarse la nota dada a cada ítem (Anexo 6).

6. CONCLUSIONES

La utilidad del proyecto que se sugiere depende en gran medida de la adaptación de éste al aula donde fuera a impartirse. Es necesario conocer las necesidades pedagógicas de un grupo para confeccionar las líneas de actuación que ha de seguir la unidad didáctica. En este caso – como se dijo en el apartado de fundamentos metodológicos – las líneas más interesantes para la clase en cuestión donde fue llevado a cabo el proyecto fueron el aprendizaje cooperativo, el método por proyectos y la conciencia de aprendizaje. En clave reflexiva se hará, en este punto, un análisis de los resultados en esas facetas metodológicas y por consiguiente en las herramientas llevadas a cabo para su desarrollo.

De manera ordenada, en el apartado anterior, se han desplegado las tareas y sub-tareas que componen la propuesta. Todas ellas tienen como fin capacitar al alumnado para hacer la tarea final, siguiendo siempre los microcuentos como línea de trabajo que se presenta. Las sub-tareas se apoyan fundamentalmente en los murales sugeridos, que completándolos, los niños y niñas desarrollan un sentimiento de pertenencia y cuidado por dicha herramienta de trabajo. Cabe señalar que para que los murales no se conviertan en algo meramente ornamental, es vital un *feedback* diario repasando los contenidos aprendidos y de esta manera traer al momento cuestiones pasadas y vincularlas con las nuevas; esto garantiza que los alumnos y alumnas no sientan partir de cero al inicio del proyecto final. El proyecto final siempre resulta más motivador y con el fin de no “desprestigiar” los pasos previos la sugerencia es transmitir la necesidad de hacer bien las sub-tareas para poder alcanzar la tarea final. Respecto a la tarea final, que es donde la narración y escritura está más presente, hay que estructurar bien la fase de planificación y añadirle – antes de manejar el *power point* – una fase de revisión y de corrección. Esto último es de importancia suma porque es un tiempo de análisis de errores, de procedimientos y de reconstruir aprendizajes resolviendo errores. En general, las programaciones por tareas resultan motivadoras siempre y cuando los pasos para lograr la meta estén claramente detallados y tengan una relación entre sí.

La distribución de la clase por grupos es una de las primeras medidas para fomentar el aprendizaje cooperativo, pero un profesor no debe limitarse a eso; debe programar todos los pasos garantizando la cooperación en los grupos. Esto es, proponer tareas donde todos participen y como no, tener siempre materiales y recursos alternativos para aquellos alumnos y alumnas que posean necesidades educativas especiales. En este tema, donde se deben plantear actividades alternativas de más bajo nivel son en la dimensión sintáctica y gramatical; la elaboración de oraciones, el uso de conectores, el uso del pasado adecuadamente o la colocación de palabras en oraciones, son muchos de los procedimientos por los cuales los niños requerirán material extra. En la unidad propuesta y con el grupo tomado no se llevaron este tipo de

iniciativas de adaptación y refuerzo en la parte gramatical y la prueba estuvo en las numerosas correcciones durante la fase de planificación de la tarea final. En definitiva como dice Prieto Navarro (2007) el trabajo cooperativo conlleva una entrega especial del profesor para con los alumnos, que se traduce en programar bien las actividades, establecer rutinas de cooperación, normas y observaciones para situar la evolución del aprendizaje de los discentes.

La conciencia de aprendizaje es otro elemento incorporado en esta unidad didáctica, que mediante el uso de hojas de autoevaluación los niños hacen un ejercicio de introspección de los aprendizajes logrados. Seguir esta técnica implica dejar claros los objetivos al inicio de todas las sesiones, para que los niños al final puedan recapitularlos y ver en qué medida los ha logrado mediante el trabajo realizado. Uno de los problemas de los autocuestionarios es que los niños puedan “pecar de optimismo” y atribuirse aprendizajes que realmente no los tienen, lo que exige al profesor:

1. Realizar actividades que sirvan de demostración de que un alumno ha adquirido o no un objetivo.
2. Observaciones constantes durante las sesiones para constatar rendimientos y aportaciones.
3. Exige también un trabajo post-evaluación que es el de llevar al aula material de refuerzo para aquellos discentes que no han conseguido los objetivos.

Las autoevaluaciones que aquí se proponen son por vía digital usando formularios de *Google Drive*. Una herramienta muy útil y que acarrea una recopilación de datos fácil y automática. Salvo la última, que se hizo en la sesión que dio término a esta experiencia y es en soporte papel y con una visión gráfica del nivel de adquisición de los objetivos.

La inclusión de ordenadores a la unidad didáctica – gracias al programa Red-21 – hace que los alumnos se vean motivados ante una actividad que les desanima bastante como es la de redactar en inglés. De hecho, hacerlo sobre papel sería algo farragoso y no muy ecológico debido a la elevada cantidad de papel que se usa para realizar un texto con planificación, revisión y corrección.

El *show and tell* con el que se da por finalizada esta experiencia es un intento de apostar por la expresión oral y corporal de los alumnos. Debido a la importante presencia de contenido de lenguaje no verbal, desde las sesiones de los verbos irregulares, se propone una sección de este *show and tell* de corte escénico, donde los niños hagan de actores y actrices de sus propios personajes.

La autoevaluación final tiene un valor importante porque en ella se recogen las apreciaciones personales de los alumnos en cuanto a la adquisición de los objetivos propuestos para esta unidad (Anexo 7).

Los resultados de esta experiencia resultan gratificantes debido a que guarda una armonía con las líneas de actuación del colegio, también porque los niños adoptan una perspectiva de trabajo diferente con una disposición grupal y de trabajo cooperativo. El tema escogido es un acierto a su vez porque se trata de un viaje de imaginación en el que los niños establecen los pasos de sus pequeñas historias, como la vida misma, pero con creatividad e imaginación.

7. BIBLIOGRAFÍA

7.1. LIBROS Y ARTÍCULOS

- Cogollo, Luis Carlos. (2012). *El microrrelato como recurso didáctico en el desarrollo de la competencia literaria*. Stockholm.
- Díaz Martín, A. (2009, Mayo). La importancia del cuento en la escuela. *Innovación y experiencias educativas*, 18, 1-9.
- Gracia Fernández, María. (2012). *El microrrelato: origen, características y evolución*. Propuesta didáctica en el aula de L2. Aplicaciones prácticas en L1. Málaga.
- Lagmanovich, David. (2005). *La otra mirada. Antología del microrrelato hispánico*. Palencia: Menoscuarto.
- Lagmanovich, David. (2006). *El microrrelato: Teoría e historia*. Palencia: Menoscuarto.
- Pacheco, Carlos y Barrera Linares, Luis (Comp.).(1993). *Del cuento y sus alrededores*. Caracas: Monte Ávila.
- Prieto Navarro, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Getafe: PCC.
- Rimes, Ann. (1983). *Techniques in teaching writing*. New York, NY: O.U.P.
- Roas, David (2008). El microrrelato y la teoría de los géneros. En Andrés – Suárez, Irene; Rivas, Antonio (eds.). *Actas del IV Congreso Internacional de Minificción. La era de la brevedad: el microrrelato hispánico*, (Universidad de Neuchâtel, 6-8 de noviembre de 2006), Palencia: ed., Menoscuarto, p. 47-76.
- Rojo, V. (1996). *Breve manual para reconocer minicuentos*. Caracas: Fundarte.
- Valls, Fernando (2008). *Soplado vidrio y otros estudios sobre el microrrelato español*. Madrid: Páginas de Espuma.
- Valls, Fernando (coord). (2008). El microrrelato en España: tradición y presente. *Ínsula*. Septiembre, núm. 741.

7.2. REFERENCIAS LEGISLATIVAS

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. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 9 de Mayo de 2007, núm. 89.

Resolución de 22 de agosto de 2012, de la Dirección General de Política Educativa Escolar, por la que se establecen orientaciones pedagógicas para la mejora de las destrezas de expresión oral y de expresión escrita en lengua castellana, en los centros que impartan enseñanzas de educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, en el curso académico 2012/2013. *Boletín Oficial de Castilla y León*, Núm. 169.

Resolución de 30 de agosto de 2013, de la Dirección General de Política Educativa Escolar, por la que se establecen orientaciones pedagógicas para la mejora de las destrezas de expresión oral y de expresión escrita en lengua castellana, en los centros que impartan enseñanzas de educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, en el curso académico 2013/2014. *Boletín Oficial de Castilla y León*, Núm. 169.

7.3. WEBGRAFÍA

<http://www.ine.es/> (11/06/2013)

- (1) <https://www.youtube.com/watch?v=Ov2v50af7bo>
- (2) <https://www.youtube.com/watch?v=gWSESCNvf4k>
- (3) <https://www.youtube.com/watch?v=18NIPMAiWXQ>
- (4) <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/es/short-stories/my-secret-team>
- (5) <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/es/short-stories/the-lucky-seed>
- (6) <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/es/short-stories/goldilocks-and-the-three-bears>

8. ANEXOS

ANEXO 1: CUENTOS MODELOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.

LITTLE RED RIDING HOOD

Once upon a time, there was a little girl called little red riding hood. One day, her mother said: "Little red riding hood, take this basket full of cakes to your grandmother.

The wolf convinced little red riding hood to take a longer path while he was walking on the short path, so he could arrive before and eat Little red riding hood and her grandmother.

A woodcutter saw him and took the little girl and her granny out of the wolf's stomach and saved their lives. Then they filled the wolf's belly of big stones and threw him into the river.

SNOW WHITE AND THE SEVEN DWARFS

Once upon a time there lived a beautiful princess named Snow White, she grew up and became ever more beautiful. Her stepmother was very jealous, she could not stand that Snow White was more beautiful than her.

The stepmother who was actually a witch found out that Snow White was still alive and was living with the seven dwarfs in the woods. She disguised herself as an old woman and went to the woods with a poisoned red apple.

When the seven dwarfs arrived found Snow White lying on the floor. They were very upset, only a kiss of a prince would wake her up. And so, one day, a gorgeous prince found Snow White and kissed her and they lived happily ever after.

THE THREE LITTLE PIGS

Once upon a time, there were three little pigs that were going to build a house to be safe of the wolf, who was hanging around some days before, destroying houses to eat the pigs inside.

One day the wolf appeared and the three little pigs started to run away to Fatty's house made of straw. But the wolf huffed and puffed and blew down the house, so the three little pigs started to run away to Hammy's house. The furious wolf followed them until the house of sticks, and huffed and puffed and blew down that house too. So they started to run away again to Porky's house.

The three little pigs were really scared, when the wolf arrived he huffed and puffed but he couldn't blow down the house of bricks. So he gave up and disappeared, and the three little pigs never saw him again.

Possible Story Beginnings...

One day,
not too long
ago...

I'm going to tell you a
tale about...

Once upon a time,
when the world was
young...

In the beginning...

This is a story
I heard a long
time ago...

Once upon a time...

ANEXO 3: ACTIVIDAD GRAMATICAL DE RECONOCIMIENTO DE VERBOS
IRREGULARES.

The Pied Piper of Hamelin

Once upon a time there _____ a little town called Hamelin, it was located between the mountains and it was rounded of precious fields.

One day, a lot of rats started to arrive to Hamelin, the rats _____ everywhere and the terrified citizens went to plead the town councilors to free them from the plague of rats.

The Mayor was in his room trying to think of a plan when a young man with a gold flute _____, and offered him to rid the town of the rats in exchange for **one** million euros. “If you solve this problem I will pay you” – Said the Mayor.

So, that night, a sound of a flute was heard through the streets of Hamelin. All the rats _____ after the pied piper. He _____ to the river and straight into the water. Behind him swarmed the rats and every one was drowned and swept away by the current.

Once back in town, the pied piper _____ to claim his payment – “Did you really think that I was going to pay you a million euros? I don’t have that amount of money and everybody can do what you did” – said the Mayor.

This made the pied paper of Hamelin feel really furious, so he _____ and started to _____ his gold flute. Suddenly all the children started to follow him, the parents were desperate because their children were running after the young man and the sound of his flute. The pied piper of Hamelin _____ the children away. And they never _____. The mayor _____ the lesson and never lied again, but never _____ the _____ children so he had to shoulder the blame the rest of his life.

there was a little town called Hamelin
the rats were everywhere
when a young man with a gold flute appeared
All the rats ran after the pied piper
He marched down to the river and straight into the water
the pied piper tried to claim his payment
And they never came back
so he went out and started to play his gold flute
The pied piper of Hamelin took the children away

The mayor learnt the lesson

but never found the disappeared children

ANEXO 4: ACTIVIDAD DE ANÁLISIS DE POSIBLES FINALES.

HAPPY ENDING	MORAL ENDING	SAD ENDING	MISTERIOUS ENDING
<p>I can enjoy the matches with my family</p>	<p>She ran downstairs and into the forest. She never came back again</p>	<p>...And they lived angrily ever after.</p>	<p>...and so, they never knew what had really happened.</p>
<p>...they filled the wolf's belly of big stones and threw him into the river.</p>	<p>...He/She learnt the lesson.</p>		
<p>...and the three little pigs never saw him again.</p>	<p>...King Midas was never greedy again.</p>	<p>The seed became a big tree.</p>	
<p>...he was not an ugly duckling anymore; he was a beautiful white swan!</p>	<p>...the mayor learnt the lesson and never lied again...</p>	<p>...but never found the disappeared children.</p>	

ANEXO 5: PLANTILLAS DE PLANIFICACIÓN TEXTUAL 1 Y 2

TITLE:

OPENING: When does the story take place?

Beginning:

CHARACTERS: Who is in your story?

Main character:

Other characters:

SETTING: Where does the story happen?

Place:

ACTIONS: What do the characters do?

Actions:

TITLE:

PROBLEM

What happens in the story?

SOLUTION

How does the character solve the problem?

ENDING

How does the story end?

ANEXO 6: EVALUACIÓN DE ALUMNOS *SHOW AND TELL*

6TH GRADE

DATE: _____

SHOW & TELL Evaluation Form – UNIT _____

A) Individual Assessment:

NAME	ASSESSMENT CRITERIA (from 0 to 10)	FINAL MARK
1.-	Voice (vocalization, volume and pronunciation):	
	Looking at the audience:	
	Controlling the topic:	
	Not reading but explaining:	
	Usage of the media resources:	
	Implication in the group work:	
2.-	Voice (vocalization, volume and pronunciation):	
	Looking at the audience:	
	Controlling the topic:	
	Not reading but explaining:	
	Usage of the media resources:	
	Implication in the group work:	
3.-	Voice (vocalization, volume and pronunciation):	
	Looking at the audience:	
	Controlling the topic:	
	Not reading but explaining:	
	Usage of the media resources:	
	Implication in the group work:	
4.-	Voice (vocalization, volume and pronunciation):	
	Looking at the audience:	

	Controlling the topic:	
	Not reading but explaining:	
	Usage of the media resources:	
	Implication in the group work:	
5.-	Voice (vocalization, volume and pronunciation):	
	Looking at the audience:	
	Controlling the topic:	
	Not reading but explaining:	
	Usage of the media resources:	
	Implication in the group work:	
6.-	Voice (vocalization, volume and pronunciation):	
	Looking at the audience:	
	Controlling the topic:	
	Not reading but explaining:	
	Usage of the media resources:	
	Implication in the group work:	
7.-	Voice (vocalization, volume and pronunciation):	
	Looking at the audience:	
	Controlling the topic:	
	Not reading but explaining:	
	Usage of the media resources:	
	Implication in the group work:	
8.-	Voice (vocalization, volume and pronunciation):	
	Looking at the audience:	
	Controlling the topic:	
	Not reading but explaining:	

	Usage of the media resources:	
	Implication in the group work:	

9.-	Voice (vocalization, volume and pronunciation):	
	Looking at the audience:	
	Controlling the topic:	
	Not reading but explaining:	
	Usage of the media resources:	
	Implication in the group work:	
10.-	Voice (vocalization, volume and pronunciation):	
	Looking at the audience:	
	Controlling the topic:	
	Not reading but explaining:	
	Usage of the media resources:	
	Implication in the group work:	
11.-	Voice (vocalization, volume and pronunciation):	
	Looking at the audience:	
	Controlling the topic:	
	Not reading but explaining:	
	Usage of the media resources:	
	Implication in the group work:	

ANEXO 7: AUTOEVALUACIONES FINALES DE NIVEL DE ADQUISICIÓN DE OBJETIVOS DE LA UNIDAD.



NAME: _____

DATE: *Friday 16th May 2014*

SELF ASSESSMENT FINAL

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Identify the parts of a tale	[Grey shaded]										
Work on groups	[Red shaded]										
Participate in the groups	[Yellow shaded]										
Make the activities: the folder, self-assessments, tests, etc.	[Purple shaded]										
Classify and describe characters	[Pink shaded]										
Use past verbs in negative, affirmative and interrogative sentences	[Green shaded]										
Sing irregular verbs (infinitive, past and participle)	[Brown shaded]										
Recognise the problem and the solution	[Dark Purple shaded]										
Select the right ending according with your story	[Light Blue shaded]										
Value your story according with your learning's...	[Dark Blue shaded]										

NAME:

DATE: *Friday 16 May 2014.*

SELF ASSESSMENT FINAL

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Identify the parts of a tale										
Work on groups										
Participate in the groups										
Make the activities: the folder, self-assessments, tests, etc.										
Classify and describe characters										
Use past verbs in negative, affirmative and interrogative sentences										
Sing irregular verbs (infinitive, past and participle)										
Recognise the problem and the solution										
Select the right ending according with your story										
Value your story according with your learning's...										

NAME: _____

DATE: *Friday 16 May 2014*

SELF ASSESSMENT FINAL

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Identify the parts of a tale										
Work on groups										
Participate in the groups										
Make the activities: the folder, self-assessments, tests, etc.										
Classify and describe characters										
Use past verbs in negative, affirmative and interrogative sentences										
Sing irregular verbs (infinitive, past and participle)										
Recognise the problem and the solution										
Select the right ending according with your story										
Value your story according with your learning's...										

NAME:

DATE: 16-05-14

SELF ASSESSMENT FINAL

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Identify the parts of a tale											
Work on groups											
Participate in the groups											
Make the activities: the folder, self-assessments, tests, etc.											
Classify and describe characters											
Use past verbs in negative, affirmative and interrogative sentences											
Sing irregular verbs (infinitive, past and participle)											
Recognise the problem and the solution											
Select the right ending according with your story											
Value your story according with your learning's...											

NAME: _____

DATE: Friday 26th May 2019

SELF ASSESSMENT FINAL

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Identify the parts of a tale										
Work on groups										
Participate in the groups										
Make the activities: the folder, self-assessments, tests, etc.										
Classify and describe characters										
Use past verbs in negative, affirmative and interrogative sentences										
Sing irregular verbs (infinitive, past and participle)										
Recognise the problem and the solution										
Select the right ending according with your story										
Value your story according with your learning's...										

NAME: _____

DATE: *Friday 16th May 2014.*

SELF ASSESSMENT FINAL

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Identify the parts of a tale	[Brown bar]									
Work on groups	[Green bar]									
Participate in the groups	[Cyan bar]									
Make the activities: the folder, self-assessments, tests, etc.	[Pink bar]									
Classify and describe characters	[Orange bar]									
Use past verbs in negative, affirmative and interrogative sentences	[Purple bar]									
Sing irregular verbs (infinitive, past and participle)	[Orange bar]									
Recognise the problem and the solution	[Pink bar]									
Select the right ending according with your story	[Red bar]									
Value your story according with your learning's...	[Yellow bar]									

NAME: _____

DATE: 16-05-14

SELF ASSESSMENT FINAL

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Identify the parts of a tale	10									
Work on groups	9									
Participate in the groups	8									
Make the activities: the folder, self-assessments, tests, etc.	9									
Classify and describe characters	10									
Use past verbs in negative, affirmative and interrogative sentences	9									
Sing irregular verbs (infinitive, past and participle)	9									
Recognise the problem and the solution	10									
Select the right ending according with your story	9									
Value your story according with your learning's...	7									

NAME:

DATE: 16-5-14

SELF ASSESSMENT FINAL

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Identify the parts of a tale										
Work on groups										
Participate in the groups										
Make the activities: the folder, self-assessments, tests, etc.										
Classify and describe characters										
Use past verbs in negative, affirmative and interrogative sentences										
Sing irregular verbs (infinitive, past and participle)										
Recognise the problem and the solution										
Select the right ending according with your story										
Value your story according with your learning's...										

NAME:

DATE: *Friday 16th*
May 2014

SELF ASSESSMENT FINAL

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Identify the parts of a tale</i>										
<i>Work on groups</i>										
<i>Participate in the groups</i>										
<i>Make the activities: the folder, self-assessments, tests, etc.</i>										
<i>Classify and describe characters</i>										
<i>Use past verbs in negative, affirmative and interrogative sentences</i>										
<i>Sing irregular verbs (infinitive, past and participle)</i>										
<i>Recognise the problem and the solution</i>										
<i>Select the right ending according with your story</i>										
<i>Value your story according with your learning's...</i>										

NAME

DATE: Friday 16th May
2014

SELF ASSESSMENT FINAL

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Identify the parts of a tale										
Work on groups										
Participate in the groups										
Make the activities: the folder, self-assessments, tests, etc.										
Classify and describe characters										
Use past verbs in negative, affirmative and interrogative sentences										
Sing irregular verbs (infinitive, past and participle)										
Recognise the problem and the solution										
Select the right ending according with your story										
Value your story according with your learning's...										