



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y
LA LITERATURA**

TRABAJO FIN DE GRADO:

“COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA A TRAVÉS DE LA LITERATURA INFANTIL EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA INGLÉS”

Presentado por Natalia Mata Méndez para optar al Grado de Educación
Primaria por la Universidad de Valladolid

Tutelado por:
D^a Paloma Castro Prieto

RESUMEN

En la sociedad actual, un enfoque de la lengua meramente instrumental ha dejado de tener sentido. Las instancias educativas oficiales plantean una educación para la ciudadanía europea basada en rasgos de participación, socialización, reflexión, respeto, igualdad, tolerancia entre otros.

Es por ello que en este Trabajo Fin de Grado se aborda una propuesta de intervención para el desarrollo de la Competencia Social y Cívica a través de la Literatura Infantil como recurso didáctico en el aula de Lengua Extranjera Inglés. Para ello se utilizará una metodología accional, contribuyendo a que el alumno haga un uso real de la lengua que le permita desenvolverse en una sociedad cada vez más plural, rompiendo con cualquier clase de prejuicio o discriminación.

PALABRAS CLAVE

Competencia Social y Cívica, Conciencia intercultural, Lengua Extranjera Inglés, Literatura Infantil, Metodología Accional.

ABSTRACT

In our current society, a merely instrumental approach to the teaching of languages does not make sense any longer. The educational authorities and stakeholders raise an education for the development of an European citizenship based on features of participation, socialization, reflection, respect, equality, tolerance, among others.

This is the reason why this Final Degree Project approaches a proposal of action in the foreign language classroom oriented towards the development of a Social and Civic Competence using Children's Literature as a didactic resource. For this purpose, an action-oriented approach will be used which requires students to use the language for real purposes to solve the problems linked to specific tasks. This approach will contribute to develop in students the competences necessary to live in an increasingly plural society, breaking with any class of prejudice or discrimination.

KEY WORDS

Social and Civic Competence, Intercultural awareness, English as a Foreign Language (EFL), Children's Literature, Action-Oriented Approach.

ÍNDICE

1. Justificación	5
2. Marco teórico	8
2.1. Concepción de la lengua extranjera en los planteamientos actuales de enseñanza/aprendizaje	8
2.2. Dimensión social y cívica en la enseñanza de lenguas	12
2.3. La literatura infantil en el aula de lengua extranjera	15
2.3.1. Interdisciplinariedad	16
2.3.2. Literatura, pedagogía y didáctica	17
3. Propuesta de intervención	21
4. Contexto	24
5. Objetivos	26
6. Metodología	28
6.1. Principios metodológicos	34
6.2. Actividades	37
7. Conclusiones	44
8. Referencias bibliográficas	45
9. Anexos	49

La comunicación constituye uno de los rasgos humanos más importantes... la base de la misma es el diálogo cuyas características son ser racional y que ninguno de los interlocutores posea el monopolio de la iniciativa. La forma más habitual que tienen los seres humanos para dialogar es a través de la palabra que está ligada a la acción y a la reflexión. Para Paulo Freire, palabra y acción están unidas íntimamente, advirtiendo que palabra sin acción es verbalismo; en cambio, la acción sin palabra es activismo. Las personas se distinguen por su quehacer, que a la vez es acción y reflexión, vale decir, es praxis, es transformación del mundo (...). Por tal motivo, expresar la palabra [adecuada] contribuye a cambiar el mundo. Al mismo tiempo hay que señalar que la palabra no es privilegio de unos pocos, sino un derecho de todos: ningún individuo puede decir la palabra por otro, si así ocurriera, sería como robarle al otro el derecho a decirlo.

Bórquez (2006)

1. JUSTIFICACIÓN

En una Europa, donde las fronteras están abiertas para todos los europeos y cada vez hay mayor mestizaje y multiculturalidad en las aulas y en nuestro entorno, una visión de la lengua meramente instrumental deja de tener sentido.

Mi experiencia educativa ha estado marcada por la movilidad, tanto fuera como dentro de España, lo que me ha permitido tener un mejor conocimiento de las lenguas de Europa, facilitándome la comunicación e interacción entre europeos, haciéndome vencer cualquier clase de prejuicios o discriminación.

Esta movilidad, me ha llevado a interesarme por las competencias personales e interculturales que favorecen la interacción con los demás, obteniendo así, una visión de la lengua más utilitaria y que favorezca la interacción con otras culturas.

Esas competencias necesarias para la interacción con los demás son las que yo quiero centrar en la perspectiva social y cívica entendida como Competencia Clave (Estrategia de Lisboa, 2005)

La movilidad, tanto en otra Comunidad Autónoma como en el extranjero me ha permitido adquirir ciertas competencias como futura docente podré aplicar a la enseñanza de lenguas; entre ellas: Organizar situaciones de aprendizaje, implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje, gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo, desarrollarse profesionalmente como profesor, y sobre todo, facilitar la comunicación intercultural.

En el documento *Plurilingual and intercultural education as a projet* (Consejo de Europa, 2006) se hace constante referencia al plurilingüismo y a la interculturalidad así como a la importancia que tienen en la enseñanza de las lenguas.

El centro educativo debe ser un espacio abierto a la pluralidad de lenguas y culturas. Se concibe a los escolares como agentes sociales y no sólo como alumnos. El objetivo de la escolarización debe ser contribuir a la inclusión y cohesión social.

Las instancias educativas oficiales plantean una educación para la ciudadanía europea basada en rasgos de participación, socialización, reflexión, respeto, igualdad, tolerancia... Todo ello conlleva el aprendizaje y uso de las lenguas, comprender la diversidad, conocimiento de la realidad europea, entre otros.

El aprendizaje y uso de las lenguas permite acercarnos a otras realidades sociales y a otras culturas, establecer relaciones con otros y fomentar los intercambios y la movilidad; por lo que las lenguas extranjeras adquieren un gran valor educativo, uniendo las perspectivas instrumental e integradora.

De los múltiples recursos para la enseñanza de lenguas opto por la Literatura Infantil debido a las posibilidades que ofrece, su dimensión crítica y creativa, el acercamiento a otras culturas... Este Trabajo Fin de Grado tiene como finalidad integrar la Competencia Social y Cívica en el aula de Lengua Extranjera para contribuir al desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural en la perspectiva de la lengua como interacción social.

Teniendo en cuenta esta finalidad nos planteamos como objetivos:

- Indagar en los referentes teórico-conceptuales de la enseñanza de las lenguas, la Literatura Infantil y la Competencia Social y Cívica para identificar aquellos rasgos que, en una perspectiva integradora, puedan ser aplicados en el aula.
- Realizar una propuesta de intervención en el aula de Lengua Extranjera para el desarrollo de la Competencia Social y Cívica a través de la Literatura Infantil como recurso didáctico.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. CONCEPCIÓN DE LA LENGUA EXTRANJERA EN LOS PLANTEAMIENTOS ACTUALES DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE

En los últimos años, el concepto de plurilingüismo ha ido adquiriendo importancia en la política lingüística educativa del Consejo de Europa, de modo que se plantea una distinción con respecto al concepto de multilingüismo.

Así, de este modo, en el documento por excelencia del Consejo de Europa, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (en adelante MCERL) (2001) encontramos el matiz que diferencia a ambos conceptos:

El enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos, el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. En situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto.

Desde esta perspectiva, la finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada. Ya no se contempla como el simple logro del «dominio» de una o dos –o incluso tres lenguas – cada una considerada de forma aislada, con el «hablante nativo ideal» como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas. (Consejo de Europa, 2002:4y5)

Por lo tanto, el multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada.

El desarrollo de la motivación, la destreza y la confianza de un joven viviendo una experiencia lingüística fuera del colegio adquieren gran importancia una vez que se ha reconocido que el aprendizaje de idiomas es una tarea que dura toda la vida.

En este sentido, se reconoce como necesaria una intensificación del aprendizaje y la enseñanza de idiomas en los países europeos para conseguir una mayor movilidad, el respeto por la diversidad cultural, una comunicación más eficaz.

Es así como la dimensión cultural adquiere gran importancia en la enseñanza-aprendizaje de lenguas tal como nos señala el MCERL:

El plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo. La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales. En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes. (Consejo de Europa, 2002:6)

Estos otros componentes los conforman una serie de competencias tanto generales como comunicativas necesarias para el desarrollo de una competencia en lengua extranjera que permita al estudiante realizar actividades de la lengua.

Autores como Cots et al. (2010) señalan que el enfoque de enseñanza de las lenguas ha optado casi siempre por una perspectiva meramente “instrumental”, basada en competencias y habilidades que el alumno debe desarrollar para comunicarse. Pero esta perspectiva ignora que, a través del uso lingüístico, también se refleja, se crea y recrea la sociedad y cultura de los interlocutores.

Las lenguas, que conforman un contexto multilingüe se abordan en educación desde un enfoque plurilingüe y pluricultural, de modo que deberían ser tratadas como un conjunto y no de forma aislada como se ha hecho hasta ahora. Para ello el MCERL propone una guía para su enseñanza-aprendizaje, promoviendo el aprendizaje de las lenguas a lo largo de toda la vida.

Esta perspectiva es la que ha asumido el Consejo de Europa y que ha dado lugar a recientes publicaciones como *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (2010), *Plurilingual and intercultural education as a project* (2009) y *Plurilingual and intercultural education as*

a right (2009). En estos documentos se resalta la importancia de desarrollar competencias específicas como la Competencia Intercultural.

Esta competencia ya venía reflejada en el MCERL (2001) como consciencia intercultural que se define como:

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales. (Consejo de Europa, 2002:101)

Como señalan los documentos emanados del Consejo de Europa, enseñando las lenguas desde una dimensión intercultural preparamos a los alumnos para la interacción con gente de otras culturas, para permitirles entender y aceptar a estos otros como individuos con perspectivas, valores y comportamientos distintos; haciéndoles ver que tal interacción es una experiencia de enriquecimiento.

La comunicación intercultural es la comunicación basada en el respeto de los individuos y la igualdad de Derechos Humanos como la base democrática para la interacción social.

Los componentes de la competencia intercultural son conocimientos, habilidades y actitudes, complementadas por los valores que uno sostiene debido a la pertenencia a un grupo social. Estos valores son parte de la identidad social de cada uno.

Según el MCERL las destrezas y habilidades interculturales que necesitará el alumno para comunicarse con eficacia son:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.

- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

El gusto de viajar, la posibilidad de estudiar en otro país, trabajar en el extranjero, conocer a gente de otros países y con una cultura diferente ha cambiado la motivación del alumno que aprende una lengua extranjera. Este alumno busca desarrollar la capacidad de relacionarse y poder funcionar en el contexto en el que se utilice la lengua que se aprende.

Ya Gardner (1985) hizo referencia a dos motivaciones primordiales a la hora de aprender una lengua extranjera:

- Instrumental, para obtener alguna ventaja o lograr un objetivo, como un examen, la mejora en un puesto de trabajo...

- Integradora, para relacionarse, participar, y desenvolverse en la comunidad lingüística en la que se utiliza la lengua estudiada. Esa comunidad lingüística representa al grupo social, la sociedad como una comunidad de personas organizadas unidas por intereses, costumbres, valores semejantes...

Las necesidades de comunicación de la sociedad actual están contribuyendo a una motivación más integradora en el aprendizaje de lenguas.

La actual concepción de la lengua, desde una perspectiva más utilitaria está muy relacionada con la Competencia Social y Cívica, ya que ésta nos permite acercarnos a otras culturas y la posibilidad de participar de forma activa en una sociedad plural.

2.2. DIMENSIÓN SOCIAL Y CÍVICA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

La definición de las competencias clave para la vida ha implicado en los últimos años a organismos internacionales y a estados, debido a que se considera una cuestión clave para el progreso de las sociedades.

En los textos internacionales educativos se define competencia como “la capacidad de responder a demandas complejas movilizando recursos psicológicos y sociales en un contexto concreto” (DeSeCo, OCDE, 2005)

Otras definiciones las encontramos en:

-Ley Orgánica de Educación (2006): Aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos.

- EURYDICE (2012)(Unión Europea): Conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esenciales para que todos los individuos puedan tener una vida plena como miembros activos de la sociedad.

- Parlamento Europeo (2006): Combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuada al contexto. Las competencias clave son aquellas que las personas necesitan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

Existe un interés creciente por la formación ciudadana, siendo la Competencia Social y Cívica una de las competencias claves que integran el modelo del nuevo ciudadano europeo siempre dispuesto a aprender.

Estas competencias incluyen las personales, interpersonales e interculturales y recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y en su caso, para resolver conflictos. La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática.

Desde el documento emitido por el Consejo de Europa “Competencias clave para el aprendizaje permanente - Un marco europeo” (2007) abordan la Competencia Social y Cívica como sigue:

Esta competencia se basa en una actitud de colaboración, en la seguridad en uno mismo y en la integridad. Las personas deben interesarse por el desarrollo socioeconómico, la comunicación intercultural, la diversidad de valores y el respeto a los demás, así como estar dispuestas a superar los prejuicios y a comprometerse.

El pleno respeto de los derechos humanos, incluida la igualdad como base de la democracia, y la apreciación y la comprensión de las diferencias existentes entre los sistemas de valores de las distintas religiones o grupos étnicos sientan las bases de una actitud positiva.

La definición de competencia social y ciudadana viene recogida en diversos informes y documentos internacionales. El programa “Education and Training 2010” (2004) iniciado por la Comisión Europea define las competencias interpersonales y cívicas de la siguiente manera:

Las competencias interpersonales comprenden todo tipo de comportamientos que un individuo debe dominar para ser capaz de participar de forma eficiente y constructiva en la vida social, y para poder resolver conflictos cuando sea necesario. Las destrezas interpersonales son necesarias para que haya una interacción efectiva individualizada o en grupos, y son empleadas tanto en el ámbito público como en el privado.

El alcance de las competencias cívicas es más amplio que el de otras competencias interpersonales en virtud de su existencia a nivel social. Pueden ser descritas como una serie de competencias que permiten al individuo lograr una participación en la vida cívica.

Esta competencia aparece recogida en la LOE (2006 como Competencia Social y Ciudadana. Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas.

También da importancia a la dimensión ética de la competencia social y ciudadana, que entraña ser consciente de los valores del entorno, evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente para crear progresivamente un sistema de valores propio y comportarse en coherencia con ellos al afrontar una decisión o un conflicto. Ello supone entender que no toda posición personal es ética si no está basada en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos (1948).

El “Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural” (Consejo de Europa, 2008) sostiene que nuestro futuro común depende de nuestra capacidad para proteger e impulsar el respeto de los derechos humanos, la democracia y el estado de derecho, y para promover el entendimiento mutuo. Se defiende asimismo que el enfoque intercultural ofrece un modelo con visión de futuro para gestionar la diversidad cultural y se propone también una concepción basada en la dignidad humana de cada persona.

El diálogo intercultural tiene una importante función que desempeñar a este respecto. Por una parte, nos permite evitar las divisiones étnicas, religiosas, lingüísticas y culturales. Por otra, nos permite avanzar juntos y reconocer nuestras diferentes identidades de manera constructiva y democrática conforme a valores universales comunes.

Todo esto pone de manifiesto el compromiso de instituciones a nivel europeo y nacional por contribuir a que los individuos desarrollen una responsabilidad común de crear una sociedad en la que podamos vivir juntos con igual dignidad.

2.3. LA LITERATURA INFANTIL EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA

En el aula de lengua extranjera el docente asume igualmente la responsabilidad de contribuir a una sociedad caracterizada por el respeto a la diversidad y la participación activa.

La Literatura Infantil siempre ha interesado a los docentes debido a que es un elemento clave para fomentar la imaginación y creatividad de los niños desde tempranas edades. La creación literaria para niños y niñas ha sido tradicionalmente infravalorada y considerada como un género menor, incluso se ha hablado demasiadas veces de la invisibilidad de la literatura infantil.

En este sentido se expresa Cervera (1991), cuando dice:

Durante largo tiempo la literatura infantil ha tenido consideración escasa e incluso algo peyorativa. Se ha discutido y hasta negado su existencia, su necesidad y su naturaleza. En el momento actual nadie se atreve a negar su existencia y su necesidad, aunque lógicamente abunden las discrepancias en torno a su concepto, naturaleza y objetivos...

Bortolussi (1985) califica como Literatura Infantil “la obra artística destinada a un público infantil”.

La definición de Cervera (1991) coincide en que en la Literatura Infantil “se integran todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesen al niño”.

Perriconi (1983) considera que “la Literatura Infantil constituye un aspecto muy particular de la literatura, pues se sitúa en el punto medio entre el tiempo transcurrido y el tiempo que desconocemos. Es una mediación en el tiempo”.

La determinación de los orígenes de la literatura infantil debe plantearse de acuerdo con el concepto que se tenga de la misma; aunque en lo que todos los autores coinciden es en que la literatura infantil sólo puede surgir a partir del momento en que se empiece a considerar al niño como ser con entidad propia y no solo como futuro hombre (S. XVIII).

Aunque ya Perrault, en el siglo XVII, es considerado como su precursor, adelantándose a la consideración anterior, al difundir y publicar unos cuentos con raíces anteriores.

Con el fin de conocer la utilidad de la Literatura Infantil como recurso en el aula indagamos en los siguientes epígrafes.

2.3.1. Interdisciplinariedad

Hablar de literatura es hablar de textos. Si muchas veces la función de la literatura en el texto se reduce a la ordenación de la lengua con finalidad artística, hay que pensar en la necesidad de otros componentes en el texto literario. Medina (1989) apunta que “el discurso literario ha de ser enfocado bajo cuádruple medida: lengua, literatura, vida y sociedad”.

Y como señala Cervera (1991), de esta forma, el análisis de cualquier texto literario, desde el punto de vista pedagógico, nos lleva a la conclusión de su interdisciplinariedad. Y, desde el ángulo de la teoría de la literatura, plantea un problema de proporción en la cantidad y en la calidad de estos cuatro componentes, cuya presencia en el texto literario se nos impone con claridad absoluta.

En la actualidad, la literatura infantil se afianza cada vez más en su objetivo bien definido: responder a las necesidades del niño.

La Literatura Infantil es interdisciplinar en la medida en que nos sirve como recurso para muchas otras áreas, en este caso para el trabajo de la Competencia Social y Cívica, al poseer cualidades que motivan al alumno y nos acercan a la vida real.

2.3.2. Literatura, pedagogía y didáctica

Cervera (1991) afirma que en la medida en que el contacto con la literatura de creación moldea la mente y el corazón del niño, hay que admitir que influye en él pedagógicamente. Pero en la medida en que el educador intenta regular los contactos del niño con la literatura, se aproximará a lo didáctico, aunque este acercamiento haya de estar presidido por principios psicopedagógicos.

Como señala Pérez (2009) el cuento es un puente cultural independientemente de la lengua usada que nos conduce a un mundo mágico donde todos los sueños se hacen realidad. Es más, la pluralidad lingüística y racial presente en nuestras aulas exige un marco común como el de contar historias que trabajan valores y hacen a los niños competentes en sus capacidades y conocimientos. Dejan así de ser meros receptores de información para transformarse en agentes de su aprendizaje constructivo y significativo en base a la selección de información que desean expresar. Por ejemplo, mediante el desempeño de un personaje o la petición de una historia que desean oír, hasta que, con el paso del tiempo, seleccionen sus propias historias. Habremos conseguido así la identidad y la autonomía personal creadas a partir del conocimiento de ámbitos lingüísticos y culturales hasta entonces ajenos.

Añade que los cuentos desarrollan la imaginación no solo por el contenido intrínseco o la historia sino porque ellos quieren ser parte de ella como personajes. Esta circunstancia ayuda a incentivar el poder creativo en el plano personal y acercarnos más a la lengua en el plano de la dramatización. La implicación del alumno en este sentido es plena, pues adoptará las formas lingüísticas y vivirá esa expresión cultural.

A través de la literatura, y en especial del cuento, transmitimos una cultura. El aprendizaje de una lengua enseña a adquirir conocimiento y a usarlo. Citando a Coll y Martín (2003), “la meta de la educación escolar es desarrollar las capacidades que permitirán a los alumnos seguir aprendiendo y utilizar lo que saben para convivir con los demás mejorando el entorno natural y social del que forman parte”. (Coll y Martín, 2003:18)

En este sentido nos preguntamos sobre la utilidad de la Literatura Infantil como recurso. Una de las razones más importantes puede ser que la literatura ofrece un material “importante” en el sentido de que habla de derechos sociales y que es permanente, no efímero. Su relevancia va cambiando con el paso del tiempo, pero rara vez desaparece completamente.

La literatura es un material “auténtico” por el simple hecho de que la mayoría de la literatura no está creada con el único propósito de enseñar un idioma.

La literatura nos acerca a las demás culturas. Ponernos en la piel de un personaje, conocer sus sentimientos, sus creencias, sus valores hace que podamos comprender la cultura del país o región en la que esté ambientado.

Por otra parte, se produce un gran enriquecimiento del lenguaje. Es un lenguaje que cambia según el contexto y la clase social de los personajes, que nos prepara para diversas situaciones y hace que comprendamos el entorno que los rodea.

A través de la Literatura Infantil también se pueden enseñar valores, y la escuela es un buen entorno para ello. Uno de los mejores medios para ello es a través del comentario crítico de textos, cuyos objetivos según Nieto y González (2002) son:

- Impulsar la discusión, la crítica y la autocrítica.
- Comprender críticamente las realidades morales.
- Comprometerse en los procesos prácticos de mejora de la realidad considerada.

Para ello, las modalidades más interesantes son el diálogo a partir de la lectura de un texto o la reflexión personal y luego profundización del tema.

El trabajo de la Literatura Infantil ofrece grandes posibilidades formativas, favoreciendo el desarrollo de diversos ámbitos de la persona, promoviendo valores y actitudes que contribuyen al desarrollo integral del alumno.

Según Mendoza (2001) hay tres razones esenciales para justificar la presencia de lo literario en el espacio lingüístico de Lengua Extranjera:

- La combinación y contraste del uso literario y del uso estándar de la lengua que se da en muchos textos, de modo que se unen los diferentes usos.
- El *continuum* de usos, códigos y expresividad que funciona como input para la formación.
- La lectura como una actividad base para el aprendizaje; mediante la lectura se franquea el acceso al discurso literario y, especialmente, se favorece la observación de la continuidad de usos lingüísticos que en él aparecen.

Conocer una lengua implica más que conocer su sistema lingüístico. En este caso, la Literatura Infantil ayuda al conocimiento de la sociedad y cultura en que se usa dicha lengua, lo que hace posible el desarrollo de las distintas capacidades comunicativas de la Lengua Extranjera. Para resolver las distintas situaciones de interacción comunicativa, se requiere que el hablante tenga más conocimientos que los gramaticales. En el discurso literario se une el discurso cotidiano y el poético.

La Literatura Infantil es una vía de conocimiento y de comprensión de la “cultura”, propia y ajena que nos conduce hacia el conocimiento mutuo y el aprecio de otras culturas, haciéndonos valorar que son más los elementos que nos unen que los que nos separan.

Utilizar textos literarios desde un enfoque intercultural favorece el pensamiento crítico y nos alejan de actitudes de discriminación e intolerancia.

La Literatura Infantil es un recurso idóneo para fomentar el acercamiento y la aceptación de otras personas que consideramos “diferentes”. Con la Literatura Infantil se favorece el diálogo y la comunicación. También está dotada de carácter universal ya que todas las culturas poseen relatos que informan sobre su mundo.

De esta forma, la narración de mitos y leyendas de distintos lugares propicia el reconocimiento de la diversidad de referentes culturales, de las similitudes y

divergencias entre las múltiples formas de explicar los misterios de la existencia. Por otro lado, con el cuento se transmiten las raíces culturales propias de cada pueblo: de forma oral y de padres a hijos las creencias y tradiciones van pasando de generación en generación conformando así su patrimonio narrativo (Perdomo, 2003: s/n).

La universalidad de la Literatura Infantil se reconoce porque aborda temas comunes a todos los seres humanos, lo que posibilita la capacidad de reflejarse y reconocerse en el otro.

A modo de conclusiones podemos señalar que pluriculturalidad es el deseo y la capacidad de identificarse con varias culturas, y participar en ellas. La competencia intercultural ayuda a los individuos a entender mejor la diferencia cultural, establecer nexos cognitivos y afectivos entre las experiencias pasadas y futuras.

Aprender una lengua es básicamente comunicarse y relacionarse. La literatura proporciona un ambiente idóneo para el desarrollo de situaciones comunicativas donde el alumno integra las capacidades lingüísticas, sociales y culturales.

Considerar otras culturas desde edades tempranas ayuda a aumentar la tolerancia y la aceptación de otras costumbres fuera y dentro del aula. El inglés se convierte en la lengua común a través de la literatura y textos universales.

Trabajar con otra cultura y materiales engendrados en la misma, permite trabajar temas como la igualdad, justicia, derechos humanos...

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Tal como hemos señalado en la primera parte de este Trabajo de Fin de Grado, el aprendizaje de una lengua no puede quedar reducido al aspecto instrumental, basada en competencias y habilidades que el alumno debe desarrollar para comunicarse, sino que cada vez debe ser más formativo. En una sociedad en la que cada vez hay más multiculturalidad en las aulas y fuera de ellas, y donde se promueve la movilidad entre europeos, queda patente la necesidad de una educación orientada al plurilingüismo y a la adquisición de una competencia intercultural.

Todos los documentos emitidos desde Europa, dan importancia a estas dos cuestiones, muy relacionadas con la competencia social y cívica. No se trata solo de enseñar una lengua; no es cuestión de enseñar a leer, hablar o escribir una lengua extranjera, sino de enseñar ciertas habilidades y estrategias para ser capaz de desenvolverse en un ámbito social.

Para cualquier relación interpersonal, los requisitos para la competencia intercultural son bastante cercanos a los de la competencia social y cívica y ambos incluyen elementos de carácter cognitivo, afectivo y comportamental.

El aprendizaje y uso de las lenguas nos sirve para acercarnos a otras realidades y son un elemento clave de socialización e interacción social. En este sentido, las producciones literarias ya no se emplean como simple apoyo para ‘estudiar aspectos lingüísticos’, sino didácticamente se trata de destacar la dimensión estética del texto literario y su funcionalidad lúdica y cultural, por lo que son un buen recurso para acercarnos a un enfoque intercultural.

Desde esta perspectiva de la interculturalidad, Soriano (2004) implica a toda la comunidad educativa para favorecer la convivencia y la tolerancia:

“La interculturalidad implica la creación y asunción de actitudes entre todos los miembros de la comunidad educativa que favorezcan la convivencia entre personas de diferentes etnias, culturas y razas. La escuela se convierte en un espacio privilegiado para potenciar la tolerancia, la convivencia entre los

pueblos, e inculcar el valor positivo de la diversidad, siendo la respuesta a la misma uno de sus retos fundamentales en el siglo XXI” (Soriano, 2004:10)

Utilizar la Literatura Infantil con la intención del aprendizaje intercultural y para la mejora de la Competencia Social y Cívica, persigue un desarrollo de la competencia moral tratando de reducir prejuicios, estereotipos y actitudes discriminatorias; favoreciendo así el mutuo conocimiento y el aprecio de las diferentes formas culturales.

En la enseñanza de la lengua extranjera, donde es evidente la necesidad de un enfoque intercultural, la literatura ofrece la oportunidad de impulsar el contacto con el país, el idioma y la cultura. De esta forma, leer textos literarios de otras naciones, nos permite acercarnos a su cultura, sus creencias, su manera de entender la vida aún sin movernos del lugar donde vivimos.

El empleo de textos literarios en la enseñanza de idiomas aporta contenidos, lenguaje e información cultural que abarca muchos campos como la cultura, geografía, política, el conocimiento respecto a la vida cotidiana, valores, creencias, conceptos de espacio y tiempo o actitudes. La literatura puede considerarse una entrada hacia mundos desconocidos con múltiples perspectivas y realidades.

En nuestra propuesta de intervención, buscamos movilizar o establecer una relación de interdependencia entre los tres componentes clave que hemos desarrollado conceptualmente en la primera parte de nuestro trabajo:

- Por un lado, la Competencia Comunicativa porque permite la interacción con otros.
- Por otro lado, la Competencia Social y Cívica porque permite desenvolverse en una sociedad plural.
- Y por último, la Competencia Literaria porque permite acceder a otra realidad cultural.

En la figura 1 mostramos gráficamente estas interrelaciones, ubicando cada uno de los componentes en un vértice de un triángulo y situando en el centro el concepto de

Literatura Infantil por ser éste el recurso didáctico que nos va a permitir dinamizar estos componentes.

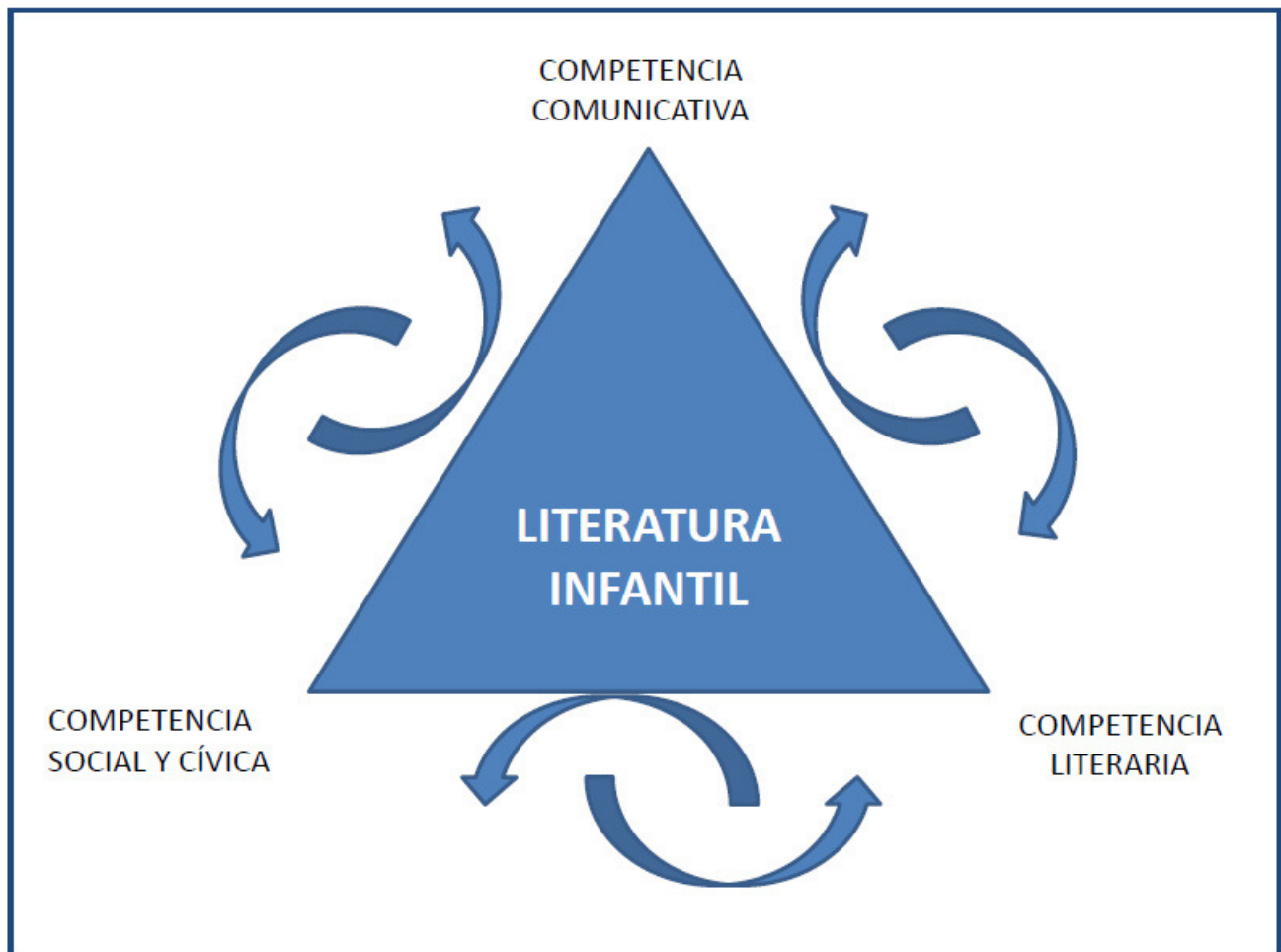


Figura 1. Interrelación entre competencias para una propuesta de intervención.

Se conoce una lengua cuando se es capaz de utilizarla con propiedad y adecuación pragmáticas. De esta forma, el pertinente conocimiento socio-cultural de las convenciones con que se usa una lengua hace posible el desarrollo de las distintas facetas de las capacidades comunicativas de la Lengua Extranjera. El conocimiento de una lengua es más que conocer su sistema lingüístico.

Las competencias sociales y cívicas hacen referencia a un conjunto de competencias interpersonales e interculturales que nos permiten participar de manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional.

Es de esta manera, como los tres elementos están interrelacionados:

Una competencia comunicativa que permite afrontar la diversidad cultural y relacionarse con los demás, utilizando la literatura como un recurso que puede abordar temas como la justicia, la ciudadanía, la igualdad y los derechos humanos; todo ello a través de una metodología en la que prime la interacción dialógica y la comunicación.

4. CONTEXTO

Esta propuesta de intervención va destinada al tercer ciclo de Educación Primaria, en concreto para el último curso, es decir, alumnos de 11-12 años.

He escogido este curso, debido a que los alumnos de esta edad, se encuentran en un estadio caracterizado por la pérdida gradual del pensamiento egocéntrico y una mayor capacidad para el razonamiento lógico.

En concreto, se encuentran en la etapa de las operaciones concretas, introduciéndose poco a poco en la etapa de las operaciones formales, en la que los niños comienzan a desarrollar una visión más abstracta del mundo y a utilizar la lógica formal.

Según Piaget (1967) las operaciones cognitivas lógicas de este estadio son:

- Conservación: supone la comprensión de las relaciones cuantitativas entre dos objetos, a pesar de la existencia de deformaciones perceptivas irrelevantes en uno de ellos.
- Clases: supone el reconocimiento de objetos en función de sus semejanzas y diferencias, aún cuando no coinciden en todas sus características.

- Relaciones: es reunir los elementos en función de alguna diferencia entre ellos (de más alto a más bajo).

No obstante, considerando que la evolución es algo continuo, no mecánico y diferente en cada persona, hay que tener en cuenta que el último curso de este ciclo resultará de transición para la mayoría del alumnado: unos habrán entrado de lleno en el estadio de operaciones formales, mientras otros lo irán alcanzando a lo largo del año o, incluso, pueden hacerlo en el curso siguiente.

Las principales características evolutivas y de aprendizaje de los alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria son las siguientes:

- Son capaces de generalizar los aprendizajes adquiridos y relacionarlos con situaciones ajenas a su realidad.
- Son capaces de realizar deducciones lógicas.
- Dominan perfectamente el lenguaje verbal, por lo que pueden organizar adecuadamente el pensamiento mediante sus funciones de comunicación, representación y regulación de conductas.
- Son capaces de reflexionar sobre su propia actividad en todos los órdenes y también en los nuevos contenidos que van adquiriendo.
- Continúan independizándose de los adultos, resultando fundamental para ello su inclusión en grupos de iguales.
- Son sensibles a los estímulos de los demás, por lo que es un buen momento para despertar actitudes positivas para su futura integración social.
- Desarrollan estrechos lazos de amistad entre compañeros.
- Evolucionan gradualmente hacia posiciones superiores de autonomía moral, con criterios propios para juzgar sus actuaciones personales.
- Crean, paulatinamente, su autoconcepto, mediante la valoración de su imagen ante sí mismos y ante los demás.

Esta propuesta de Intervención del Trabajo de Fin de Grado se desarrollará en el Aula de Lengua Extranjera Inglés. Se trabajará la Literatura Infantil como el principal recurso, ya que contribuye a la motivación expresada por Gardner (1985) y nos

permitirá acercar al alumno a otras culturas y formas de vida adoptando un enfoque intercultural.

5. OBJETIVOS

El principal objetivo de esta propuesta de intervención del presente Trabajo de Fin de Grado es trabajar la Literatura Infantil con una orientación de la Lengua Extranjera Inglés que permita el desarrollo de la Competencia Social y Cívica.

De forma general, en la LOE (2006) aparecen unas orientaciones para trabajar la Competencia Social y Ciudadana. Pasamos a exponer la concreción de la Competencia Social y Ciudadana respecto al área de Lengua Extranjera Inglés para el Tercer Ciclo de Educación Primaria, organizado en los siguientes aspectos:

- En cuanto a la descripción de la contribución del área:

Esta área contribuye en buena medida al desarrollo de la competencia social y ciudadana.

Aprender una lengua extranjera implica el conocimiento de las diferentes comunidades de hablantes de la misma. Este aprendizaje, bien orientado desde la escuela, debe traducirse en un interés por conocer otras culturas y por relacionarse con otras personas, hablantes o aprendices de esa lengua, favoreciendo el respeto y la integración.

- En cuanto al objetivo de etapa:

- Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía respetando y defendiendo los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

- Desarrollar una actitud responsable y de respeto por los demás, que favorezca un clima propicio para la libertad personal, el aprendizaje y la

convivencia en los ámbitos escolar, familiar y social, así como adquirir habilidades para la prevención y resolución pacífica de conflictos.

- En cuanto a los objetivos de área:
 - Expresarse oralmente en situaciones sencillas y habituales, utilizando procedimientos verbales y no verbales y adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.

 - Valorar la lengua extranjera, y las lenguas en general, como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias y culturas diversas.

- En cuanto a los contenidos:

BLOQUE 1. Escuchar, hablar y conversar

 - Participación en intercambios orales para expresar necesidades básicas o para realizar actividades en el aula relativas al entorno del alumno, su experiencia y sus conocimientos de otras áreas.

BLOQUE 3. Conocimiento de la lengua

Conocimientos lingüísticos

Usos de la lengua

 - Preguntar y hablar sobre rutinas y actividades cotidianas.

Reflexión sobre la lengua

 - Interés por utilizar la lengua extranjera de forma correcta en situaciones variadas.

Reflexión sobre el aprendizaje

 - Valoración del trabajo cooperativo, necesario para llevar a cabo determinadas actividades, tareas, dramatizaciones y proyectos dentro de la clase de idioma.

BLOQUE 4. Aspectos socioculturales y conciencia Intercultural

 - Valoración de la lengua extranjera como instrumento para conocer otras culturas, para tener acceso a informaciones nuevas y como medio para comunicarse y relacionarse con compañeros de otros países.

-Actitud receptiva, positiva y tolerante hacia personas que hablan un idioma extranjero y tienen una cultura diferente a la propia.

- En cuando a los criterios de evaluación

-Mantener conversaciones cotidianas y familiares sobre temas conocidos en situaciones de comunicación predecibles, respetando las normas básicas del intercambio, como escuchar y mirar a quien habla.

-Valorar la lengua extranjera como instrumento de comunicación con otras personas y como herramienta de aprendizaje, y mostrar curiosidad hacia las personas que hablan la lengua extranjera e interés por establecer relaciones personales con la ayuda de las tecnologías de la información y la comunicación.

6. METODOLOGÍA

Para desarrollar esta propuesta buscaremos una metodología que aborde los principales rasgos que definen a la Competencia Social y Cívica, por lo tanto, se pretenderá fomentar el diálogo, el pensamiento crítico y creativo, acercarnos al contexto social entre otros.

Para ello, seguiremos la corriente pedagógica del socioconstructivismo. Sus postulados se basan en que para que se produzca aprendizaje, el conocimiento debe ser construido o reconstruido por el propio sujeto que aprende a través de la acción; esto significa que el aprendizaje no es el resultado de un proceso de transmisión. Así pues, el aprendizaje es propio de cada individuo fruto de la reconstrucción de su propia experiencia interna.

Según estos planteamientos, la actividad mental está íntimamente relacionada con el concepto social y la influencia del contexto sociocultural en el cual se desarrollan estos procesos. El socioconstructivismo da mucha importancia al papel del adulto en el

aprendizaje. Para Vygotsky (1978), el niño construye el conocimiento socialmente en la interacción con los adultos relevantes.

En la enseñanza, el profesor juega el papel de asesor, quien interviene directamente o recomienda el uso de estrategias de aprendizaje. Trata de ayudar a los estudiantes a descubrir sus capacidades mentales, desarrollar en ellos su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Este concepto es planteado por Vygotski (1984: 112 y 113) del modo siguiente:

La diferencia entre el nivel de las tareas realizables con ayuda de los adultos y el nivel de las tareas que pueden desarrollarse con una actividad independiente, define el área de desarrollo potencial del niño [...] Lo que el niño puede hacer hoy con ayuda de los adultos lo podrá hacer mañana por sí solo.

El aprendizaje ocurre, entonces, cuando los estudiantes afrontan tareas que están dentro de su ZDP, es decir, la zona comprendida entre lo que pueden hacer por ellos mismos y lo que pueden hacer con ayuda, sea de un compañero o un profesor. El aprendizaje se desarrolla a partir de la interacción con una persona de un nivel de conocimiento más alto, y es aquí donde el profesor interviene para escalonar este desarrollo.

De igual modo Bruner (1998) enfatiza la importancia de la interacción con los demás como acción comunitaria. Para este autor, el desarrollo cognitivo es un proceso de interiorización de la cultura, y la educación tiene la función de guiar y animar este desarrollo.

Por lo tanto, dado que el conocimiento se construye socialmente a partir de la experiencia y a través del diálogo entendido como intercambio activo, los debates, las discusiones y los equipos de trabajo son actividades que contribuirán al aprendizaje.

Todos estos aspectos guardan relación con el enfoque metodológico accional. Este enfoque se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad donde tienen tareas que desenvolver, no sólo relacionadas con la lengua sino determinadas por las circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.

Si bien los actos de habla están relacionados con las actividades de lengua, deben tener en cuenta que estas actividades de lengua forman parte de un contexto social más amplio, que es precisamente el que otorga a los actos de habla su sentido pleno.

Se trata, por lo tanto, de un alumno que interactúa en una lengua porque tiene que realizar una tarea y que lleva a cabo una serie de acciones que requieren la puesta en práctica de sus competencias mediante las estrategias de comunicación que sean necesarias.

Son tareas no sólo de índole lingüística y que tienen lugar en un ambiente específico de intervención como señala la siguiente imagen:



Figura 2. Esquema Metodología Accional.

Si acudimos al Diccionario de la lengua española (DRAE) nos encontramos con la definición de acción como “Ejercicio de la posibilidad de hacer” o “Resultado de hacer”. Por lo tanto, el aprendizaje a través de la acción está relacionado con realizar una acción para conseguir un resultado en un contexto determinado. Son procesos orientados más bien a la acción social, ya que están enmarcadas en un contexto social que implica un intercambio interpersonal.

El enfoque accional se basa en el desarrollo del conocimiento humano a través de prácticas sociales e interactivas.

Este enfoque en el Aula de Lengua Extranjera Inglés significa hacer un uso real de la lengua, haciendo que el alumno tome decisiones en relación a un problema usando la lengua de forma correcta y pertinente.

Obligamos, de esta manera, a los estudiantes a analizar las diferentes situaciones con las que puede encontrarse para que sea capaz de desenvolverse y poner en práctica sus conocimientos.

El alumno, como agente social, debe ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación. A la hora de diseñar las actividades, hay que tener en cuenta las circunstancias y el entorno específico en que se mueven los usuarios de la lengua.

Desde el punto de vista social de la lengua, el MCERL (2002: 9) describe el uso y el aprendizaje de lenguas de este modo:

El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas, en particular.

Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar.

El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

El enfoque accional también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como las diferentes competencias que un individuo aplica como agente social.

Existen dos tipos de competencias que el alumno necesitará adquirir:

- I. Competencias generales, relativas a
 - Conocimientos (saber)

- Destrezas y habilidades (saber hacer)
- Competencia existencial (saber ser)
- La capacidad de aprender (saber aprender)

II. Competencias comunicativas de la lengua

- Competencia pragmática
- Competencia lingüística
- Competencia sociolingüística

La visión sociolingüística conlleva que el alumno (considerado como agente social) necesita adquirir los conocimientos de esa lengua para ser capaz de comunicarse eficazmente con los otros miembros de la comunidad que comparten esa lengua.

Este planteamiento se enmarca en un contexto de comunicación global en la que cada vez hay un mayor acceso a la información. De esta manera, se intensifican las relaciones interpersonales fomentando el respeto de las diversidades culturales. La libre movilidad entre europeos hace que cada vez se viaje más, se estudia y se trabaja fuera del país de origen, lo que promueve el interés por aprender otras lenguas y conocer otras culturas.

Por lo tanto, el enfoque accional tiene múltiples puntos de confluencia con la Competencia Social y Cívica; ambas están orientadas a la Acción, ambas se encuentran dentro de un contexto específico que es social, en la finalidad de transformar, de cambio. Por esta razón, se necesitan estrategias orientadas al fomento de la dimensión crítica y creativa.

Estos puntos de confluencia que hemos identificado los recogemos en la siguiente tabla:

<u>Enfoque accional</u>	<u>Competencia Social y Cívica</u>	<u>Literatura Infantil</u>
Acciones colectivas con finalidad social.	Relaciones interpersonales e interculturales	Nos acerca a otras culturas.
Contexto social	Contexto social	Contexto social
Dimensión Crítica y Creativa	Dimensión Crítica y Creativa	Dimensión Crítica y Creativa
Transformación social	Participar de manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional	

Tabla 1. Puntos de confluencia entre el Enfoque accional, la Competencia Social y Cívica y la Literatura Infantil.

De esta manera, la Literatura Infantil se convierte en el recurso óptimo para trabajar la Competencia Social y Cívica a través de una metodología con un Enfoque Accional.

Los tres confluyen en el fomento de la perspectiva Crítica y Creativa, implicándose en un cambio social, donde no haya lugar para los prejuicios, injusticias, falta de Derechos Humanos...

6.1. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

Los principios son, según el diccionario de la Real Academia, cualquiera de las primeras proposiciones o verdades fundamentales por donde se empiezan a estudiar las ciencias o las artes. Cuando aplicamos este término a la metodología del docente en educación nos referimos a aquellos fundamentos que guían las acciones y decisiones metodológicas.

Estos principios metodológicos se plantean teniendo en cuenta igualmente las orientaciones curriculares de Educación Primaria. Así, la ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria, dicta los siguientes principios metodológicos que se establecen como pautas de acción:

1. En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.
2. La metodología didáctica será fundamentalmente comunicativa, activa y participativa, y dirigida al logro de los objetivos, especialmente en aquellos aspectos más directamente relacionados con las competencias básicas.
3. La acción educativa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y tendrá en cuenta sus diferentes ritmos de aprendizaje, favoreciendo la capacidad de aprender por sí mismos y promoviendo el trabajo en equipo.
4. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas.
5. La lectura constituye un factor fundamental para el desarrollo de las competencias básicas. Los centros, al organizar su práctica docente, deberán garantizar la incorporación de un tiempo diario de lectura, no inferior a treinta minutos, en las diferentes áreas y en todos los cursos de la etapa.

Para esta propuesta nos centraremos en aquellos principios que fomenten el pensamiento crítico, la reflexividad, la creatividad...

1. Principio de socialización

El hombre es un ser por naturaleza social y debe comunicarse con los demás para sobrevivir.

La educación actual aborda el problema de la socialización de los individuos, adaptando la metodología y la didáctica con el fin de que los alumnos se socialicen, se adapten a su grupo y convivan solidariamente con él.

2. Principio de la creatividad

Se necesita buscar la espontaneidad y la capacidad expresiva de los alumnos, para que se acostumbren a decidir creativamente incluso en circunstancias adversas. También se trata de buscar la creatividad inventiva, que despliegan la originalidad, y sobre todo que busquen nuevas vías de expresión distintos a los tradicionales.

3. Principio de interacción

El proceso de aprendizaje del alumnado debe desarrollarse en un ambiente que facilite las interacciones entre "profesor - alumno" y "alumno - alumno", y que le haga sentir la pertenencia al grupo. De esta manera, se facilita que los alumnos comprendan el punto de vista de sus compañeros, que respeten sus derechos y que cooperen en las tareas de grupo.

4. Principio de la actividad

La educación debe centrarse en la actividad personal del alumno y partir de sus intereses y necesidades. Por lo tanto, las actividades deben llevarse a cabo a partir de los intereses, la comodidad y el disfrute de los alumnos centrándonos en el currículum.

5. Principio de la reflexividad

La educación debe partir de la reflexión entre todos los alumnos para que puedan alcanzar una dimensión crítica y sean capaces de realizar juicios sobre los valores de la sociedad.

6.2. ACTIVIDADES

Las actividades que se proponen en este Trabajo Fin de Grado están enfocadas a la acción con el fin de desarrollar la Competencia Social y Cívica. Estas actividades están basadas en los principios metodológicos previamente mencionados.

De modo que los alumnos rompan con los estereotipos y de desenvuelvan en una sociedad cada vez más plural.

Presentamos, a modo de ejemplo, siete actividades que pasamos a describir partiendo de la formulación de los objetivos que se pretenden alcanzar.

Actividad 1 “Los estereotipos de Blancanieves”

Objetivos:

- Identificar los roles sexistas que los cuentos atribuyen a los hombres y a las mujeres.
- Favorecer el análisis crítico.
- Reflexionar sobre los modelos de hombres y mujeres que ocupan nuestra sociedad.

Descripción:

Esta actividad consiste en la lectura del famoso cuento “Snow White and the Seven Dwarfs”.

El profesor leerá el cuento a los alumnos para después proceder a la reflexión, partiendo de las siguientes consideraciones:

- La figura de la madrastra siempre es negativa. Es una imagen que hay que cambiar, ya que en la sociedad actual, cada vez son más los niños que conviven con progenitores que no son los biológicos y es una imagen que hay que normalizar.
- Sólo se ofrecen dos modelos de mujer: la buena y la mala.

- El valor más importante para la mujer es la belleza.
- Respecto a la figura masculina encontramos más valores:
 - a) El cazador, que representa a un hombre bondadoso.
 - b) Los 7 enanitos, que ofrecen cariño a Blancanieves.
 - c) El príncipe, que representa los valores masculinos más tradicionales como la valentía, la protección. Es el hombre apuesto gracias al cual se resuelve el problema de la protagonista.
- Blancanieves es la mujer bella y desprotegida, que desempeña el rol de cuidadora de los enanitos. Es un rol que le han impuesto y que ella acepta sin rechistar.

A continuación se harán una serie de preguntas como las siguientes a los alumnos:

- Why men aren't usually witches?
- Witches are always bad?
- What kind of relationship could have had Snow White with the dwarfs, besides the one we find in the story?
- Who did the tasks of the dwarfs's house before SnowWhite arrived?
- Why women compete with their own beauty?
- Are the more gallant considered the best?

Actividad 2 “Si Caperucita fuera un chico”

Objetivos:

- Reconocer los estereotipos de los cuentos.
- Reflexionar sobre las consecuencias que tiene para los alumnos la aparición de los estereotipos.
- Favorecer la comprensión de distintos puntos de vista.

Descripción:

Esta actividad se desarrollará en tres sesiones:

*** Primera sesión**

Para comenzar, se leerá el cuento tradicional de “Little Red Riding Hood”.

Posteriormente los alumnos deben hacer una lista con los personajes del cuento y atribuir un adjetivo que identifique a cada uno de ellos. Por último, pediremos a los alumnos que realicen un dibujo de cada uno de los protagonistas (Caperucita, la madre, la abuelita, el lobo y el cazador).

***Segunda sesión**

Leeremos el cuento invirtiendo a los personajes. Es decir, los personajes que son femeninos pasarán a ser masculinos y viceversa. Posteriormente los alumnos volverán a hacer otra lista atribuyendo un adjetivo a cada uno de los personajes principales. Por último harán otro dibujo de los protagonistas.

*** Tercera sesión**

Se anotarán en la pizarra los adjetivos que los alumnos han atribuido a los cinco protagonistas y a sus inversos y más tarde, se colgarán los dibujos.

Posteriormente se pasará a una reflexión final partiendo de los diferentes adjetivos; para ello, se pueden realizar las siguientes cuestiones:

- What would happened if Little Red Riding Hood were a boy instead of a girl?
- In case she were a boy, what adjectives would you use to describe Little Red Riding Hood?
- What differences do you find between the adjectives for describing Little Red Riding Hood as a boy or as a girl?

Actividad 3 “Una Caperucita”

Objetivo:

- Reflexionar sobre los estereotipos de los cuentos

Descripción:

Para realizar esta actividad comenzaremos con la lectura del álbum ilustrado “Little Red Hood” de Marjolaine Leray.

En esta versión, Caperucita ya no es la inocente niña a la que estamos acostumbrados. Caperucita demuestra no sentirse intimidada por el lobo. Se acerca a su enorme dentadura, aguanta sus gritos y observa detenidamente todos sus movimientos.

Compararemos esta versión con la versión anterior haciendo una lista de los comportamientos que diferencian a las dos Caperucitas.

Esta versión, sin la versión anterior carecería de sentido, ya que si se analiza objetivamente, Caperucita es una niña malvada que se aprovecha de un pobre lobo.

Actividad 4 “Caperucita Africana”

Objetivos:

- Reconocer las diferencias culturales en diferentes contextos
- Identificar los estereotipos de los cuentos

Descripción:

En esta actividad, siguiendo con la temática de las diferentes versiones de Caperucita Roja, comenzaremos con la lectura de “A Little Red Riding Hood Story from Africa” de Pretty Salma.

Es este caso, Caperucita Roja pasa a ser una niña africana, y no lleva una caperuza roja sino un pañuelo azul en la cabeza y un ntama de rayas. Intercambiamos el lobo feroz por un perro que va robando a la niña todo lo que tiene, pero ella, aunque asustada, enseguida piensa una idea para recuperar su comida.

Posteriormente se realizará un análisis de las diferencias culturales y de vestimenta entre la Caperucita africana y las otras Caperucitas.

Más tarde, los alumnos en grupos de cinco procederán a escribir su propia historia de Caperucita, pudiendo ambientarla en otro país o cambiando la actitud de los personajes. Por último, los alumnos leerán su cuento en voz alta y se comentarán las diferencias entre unos y otros.

Una segunda parte de la actividad consiste en relacionar los trajes típicos de diferentes nacionalidades con su país de origen. Para ello se repartirán entre los alumnos diferentes tarjetas con imágenes de trajes típicos y otros carteles con el nombre de los países y/o regiones a los que pertenecen. Los alumnos deberán interaccionar unos con otros para relacionar cada imagen con cada letrero.

Posteriormente los alumnos investigarán sobre las diferencias culturales dentro de su país y realizarán carteles con los trajes típicos de cada Comunidad Autónoma y las danzas populares.

Actividad 5 “Entre todos, para todos”

Objetivos:

- Reflexionar sobre los beneficios que aporta el trabajo en equipo
- Favorecer el análisis crítico
- Contribuir a la toma de decisiones para la resolución de problemas
- Desarrollar la creatividad

Descripción:

Esta actividad partirá de la lectura del álbum ilustrado “Swimmy” de Leo Lionni.

Las ilustraciones están realizadas con acuarelas y con la técnica del estampado. Son ilustraciones llenas de colores que nos llevan a un maravilloso viaje submarino lleno de vida.

Swimmy es un pequeño pez negro que no juega con los demás peces por ser diferente, ya que los otros peces son rojos. Aunque asustados por el Atún, Swimmy convence a los demás peces para trabajar en equipo y poder ahuyentar a su temido enemigo.

Se procederá a realizar una serie de preguntas para favorecer la reflexión:

- In which other ways could Swimmy have solved this problem?
- Have you ever had to solve a problem? How did you do it?
- What helped Swimmy to feel happy again?

- Can you think about a situation in which you need to work and cooperate with other people?
- Do you think is possible to solve any kind of problem on your own?

El siguiente paso es reflexionar sobre cómo los peces trabajaron juntos para solucionar su problema. Se hará una lluvia de ideas para realizar una definición de cooperación (como por ejemplo trabajar juntos para conseguir un objetivo común que beneficie a todos). Los alumnos deberán buscar ejemplos de cooperación en su vida cotidiana (formar parte de un equipo de algún deporte, respetar las normas de clase para que todos los alumnos puedan aprender, ayudar a sus padres a limpiar sus casas...)

Más tarde, los alumnos reflexionarán sobre conceptos como la tolerancia, el trabajo en equipo, la solidaridad... para posteriormente realizar un póster con un slogan sobre uno de estos aspectos mediante la técnica del estampado.

Actividad 6 “Yo también quiero ser de mil colores”

Objetivo:

- Reflexionar sobre la diferencia y discriminación

Descripción:

En esta actividad partiremos de la lectura del álbum “Elmer” de David McKee.

Elmer no es como los demás elefantes de su manada. Mientras que todos son grises, él es de mil colores. Así que un día, harto de ser distinto, decide escaparse para buscar alguna solución y ser igual que los demás.

Después de la lectura reflexionaremos sobre el libro y sobre lo que pasa cuando alguien es diferente.

Para ello nos podemos servir de las siguientes cuestiones:

- Would you like to be different? Why?
- Have you ever felt left of something? How were your feelings in that situation?

Actividad 7 “El árbol de los prejuicios”

Objetivos:

- Comprender las razones por las que se mantienen los estereotipos.
- Tomar conciencia de la necesidad de erradicar todo tipo de discriminación.
- Ser conscientes de la importancia de nuestras acciones en la lucha contra el racismo y la xenofobia.
- Comprender la importancia de la interacción y el intercambio.

Descripción:

Se comenzará con la lectura del cuento “The Deductive Mr. Horsefly”

Posteriormente se realizará una dinámica de grupo que consiste en lo siguiente:

Primero se explica a los alumnos que los prejuicios nacen muchas veces de lo que pensamos de otras personas. La realidad se simplifica a través de los estereotipos que no son fieles a las actitudes de cada persona.

Posteriormente se hacen equipos de cuatro alumnos y se reparte el material a cada uno de ellos.

Las instrucciones consisten en dibujar un árbol del tamaño de una persona (con raíces, tronco y ramas). En las ramas, los alumnos deben escribir los miedos y los prejuicios que se suelen manifestar hacia las personas que consideramos diferentes.

En el tronco deben escribir el tipo de conductas que provocan la discriminación de las minorías.

En la copa del árbol deben escribir sus deseos y sugerencias para la construcción de una sociedad en la que todas las personas sean tratadas desde el respeto, la justicia y la solidaridad.

Por último deben colgar sus árboles y reflexionar entre toda la clase. Algunas preguntas que pueden utilizar para la reflexión son las siguientes:

- How do we react when we face the difference?
- What do you do when you feel rejected?
- How can we facilitate the interaction and the cultural exchange?

7. CONCLUSIONES

Durante el recorrido que se ha llevado a cabo para realizar este Trabajo Fin de Grado, hemos podido indagar en los referentes teórico conceptuales que desde la perspectiva de la Literatura Infantil, la Competencia Social y Cívica y el enfoque accional interfieren en el proceso actual de enseñanza-aprendizaje.

Esto nos ha permitido establecer unos puntos de confluencia que vienen a apoyar una propuesta de intervención en la que se integre la Competencia Social y Cívica en el aula de Lengua Extranjera para contribuir al desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural en la perspectiva de la lengua como interacción social.

El estudio de las potencialidades de la Literatura Infantil nos lleva a la conclusión de que motiva, acerca a los alumnos a culturas desconocidas y fomenta la creatividad y el pensamiento crítico.

El estudio de las Competencia Social y Cívica nos lleva a entender otras culturas, acabar con los prejuicios, fomentar valores como la participación, socialización, reflexión, respeto, igualdad, tolerancia; todo ello para desenvolverse en una sociedad cada vez más plural y participar en ella de una forma activa.

La propuesta de intervención que se presenta en este Trabajo Fin de Grado busca una forma de desarrollar la Competencia Social y Cívica utilizando como recurso la Literatura Infantil en el aula de Lengua Extranjera Inglés. Para ello, los cuentos serán un elemento clave del que partir para hacer reflexiones y fomentar así, el desarrollo del pensamiento crítico.

La opción metodológica por la que hemos optado es el enfoque accional, en la que el alumno es considerado como agente social que necesita adquirir los conocimientos de una lengua para ser capaz de comunicarse eficazmente con los otros miembros de la comunidad que comparten esa lengua. Esta metodología contribuye a que el alumno haga un uso real de la lengua que le permita desenvolverse en una sociedad cada vez más plural, rompiendo con cualquier clase de prejuicio o discriminación.

La realización de este trabajo ha contribuido a mi desarrollo personal como futura docente, adquiriendo así, ciertas competencias y habilidades que me serán de utilidad como profesora de lengua extranjera inglés. Estas competencias se complementan con aquellas que he ido obteniendo durante mi formación, marcada por la movilidad.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bórquez, R. (2006). *Pedagogía Crítica*. México: Editorial Trillas.

Bortolussi, M.(1985) *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra.

Bruner, J. (1998) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe

Cervera, J. (1984) *La literatura infantil en la educación básica*. Madrid: Cincel.

Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Coll, C. y Martín, E. (2003). “La educación escolar y el desarrollo de las capacidades” *Aprender contenidos, desarrollar capacidades*. Madrid: Edebé.

Collie, J. y Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom*. Avon: Cambridge University Press.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2012) . *El desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar en Europa: desafíos y oportunidades para la política en la materia. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea (2007) *Competencias clave para el aprendizaje permanente - Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea (2004) *Puesta en práctica del programa de trabajo "Educación y Formación 2010"* Recuperado el 2/06/2014 de
http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf

Consejo de Europa (2008). *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural. "Vivir juntos con igual dignidad"*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC y Anaya.
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Cots, J.M., Ibarra, A., Irún, M., Lasagabaster, D., LLurda, E. y Sierra, J.M. (2010). *Plurilingüismo e interculturalidad en la escuela. Reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: Horsori Editorial, S.L.
DeSeCo (OCDE, 2005), *Key Competences*, OCDE.

Guillén, C. y Alario, C. (2002). *Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil y primaria*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

Guillén, C., dir. (2002). *Lenguas para abrir camino*. Bilbao: Instituto Superior de Formación del Profesorado

Instituto Cervantes (2012) *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Recuperado el 28/05/2014 de
http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf

Language Policy Division (2010) *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Geneva: Council of Europe.

Language Policy Division (2009). *Plurilingual and intercultural education as a project*. Strasbourg: Council of Europe.

Language Policy Division (2009). *Plurilingual and intercultural education as a right*. Strasbourg: Council of Europe.

Leivrandt, I. (2006) *El aprendizaje intercultural a través de la literatura*. Recuperado el 10/06/2014 de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero32/aprendiz.html>

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE) 2/2006, de 3 de mayo. En BOE de 4 de mayo de 2006.

Marina, J.A. y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.

Medina, A. (1989) *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Anaya.

Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold.

Mercer, N. y Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking. A sociocultural approach*. Oxon: Routledge.

Muñoz, A.P. (2010). "Metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica". *Revista Universidad EAFIT*. Vol. 46. (Nº 159), pp. 71-85.

Nieto, S. y González, J. (2002). *Los valores en la Literatura Infantil. Estudio empírico. Técnicas y procedimientos de análisis*. Valladolid: Aral Editores, S.A.

Perdomo, C.A. (2003). *Cuentos del mundo: una propuesta de educación intercultural*, en

Actas del VIII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Cultura, interculturalidad y didáctica de la lengua y la literatura. Badajoz: Universidad de Extremadura/Diputación de Badajoz.

Pérez, A. M. (2009). *La didáctica del cuento en lengua inglesa: aplicaciones teórico-prácticas.* Barcelona: Horsori Editorial, S.L.

Perriconi, G. (1983). *El libro infantil.* Buenos Aires: El Ateneo.

Piaget, J.P. (1952). *The origins of intelligence in children.* New York: International Universities Press.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española (22.a ed.).* Madrid.

Soriano, E. (coord.) (2004) *La práctica educativa intercultural.* Madrid: La Muralla.

UNESCO (2009-2014) *Diálogo Intercultural.* Recuperado el 09/06/2014 de <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/dialogue/intercultural-dialogue/>

Vygotski, L.S. (1984) “Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar” *Infancia y aprendizaje*, 27-28, pp. 105-116.

Vygotski, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes.* Cambridge: Harvard University Press.

9. ANEXOS

Snow White and the Seven Dwarfs

Once upon a time . . . in a great castle, a Prince's daughter grew up happy and contented, in spite of a jealous stepmother. She was very pretty, with blue eyes and long black hair. Her skin was delicate and fair, and so she was called Snow White. Everyone was quite sure she would become very beautiful. Though her stepmother was a wicked woman, she too was very beautiful, and the magic mirror told her this every day, whenever she asked it.

"Mirror, mirror on the wall, who is the loveliest lady in the land?" The reply was always; "You are, your Majesty," until the dreadful day when she heard it say, "Snow White is the loveliest in the land." The stepmother was furious and, wild with jealousy, began plotting to get rid of her rival. Calling one of her trusty servants, she bribed him with a rich reward to take Snow White in the forest, far away from the Castle. Then, unseen, he was to put her to death. The greedy servant, attracted to the reward, agreed to do this deed, and he led the innocent little girl away. However, when they came to the fatal spot, the man's courage failed him and, leaving Snow White sitting beside a tree, he mumbled an excuse and ran off. Snow White was all alone in the forest.

Night came, but the servant did not return. Snow White, alone in the dark forest, began to cry bitterly. She thought she could feel terrible eyes spying on her, and she heard strange sounds and rustlings that made her heart thump. At last, overcome by tiredness, she fell asleep curled under a tree.

Snow White slept fitfully, waking from time to time with a start and staring into the darkness round her. Several times, she thought she felt something, or somebody touch her as she slept.

At last, dawn woke the forest to the song of the birds, and Snow White too, awoke. A whole world was stirring to life and the little girl was glad to see how silly her fears had been. However, the thick trees were like a wall round her, and as she tried to find out where she was, she came upon a path. She walked along it, hopefully. On she walked

till she came to a clearing. There stood a strange cottage, with a tiny door, tiny windows and a tiny chimney pot. Everything about the cottage was much tinier than it ought to be. Snow White pushed the door open.

"I wonder who lives here?" she said to herself, peeping round the kitchen. "What tiny plates! And spoons! There must be seven of them, the table's laid for seven people." Upstairs was a bedroom with seven neat little beds. Going back to the kitchen, Snow White had an idea.

"I'll make them something to eat. When they come home, they'll be glad to find a meal ready." Towards dusk, seven tiny men marched homewards singing. But when they opened the door, to their surprise they found a bowl of hot steaming soup on the table, and the whole house spick and span. Upstairs was Snow White, fast asleep on one of the beds. The chief dwarf prodded her gently.

"Who are you?" he asked. Snow White told them her sad story, and tears sprang to the dwarfs' eyes. Then one of them said, as he noisily blew his nose:

"Stay here with us!"

"Hooray! Hooray!" they cheered, dancing joyfully round the little girl. The dwarfs said to Snow White:

"You can live here and tend to the house while we're down the mine. Don't worry about your stepmother leaving you in the forest. We love you and we'll take care of you!" Snow White gratefully accepted their hospitality, and next morning the dwarfs set off for work. But they warned Snow White not to open the door to strangers.

Meanwhile, the servant had returned to the castle, with the heart of a roe deer. He gave it to the cruel stepmother, telling her it belonged to Snow White, so that he could claim the reward. Highly pleased, the stepmother turned again to the magic mirror. But her hopes were dashed, for the mirror replied: "The loveliest in the land is still Snow White, who lives in the seven dwarfs' cottage, down in the forest." The stepmother was beside herself with rage.

"She must die! She must die!" she screamed. Disguising herself as an old peasant woman, she put a poisoned apple with the others in her basket. Then, taking the quickest way into the forest, she crossed the swamp at the edge of the trees. She reached the bank unseen, just as Snow White stood waving goodbye to the seven dwarfs on their way to the mine.

Snow White was in the kitchen when she heard the sound at the door: KNOCK! KNOCK!

"Who's there?" she called suspiciously, remembering the dwarfs advice.

"I'm an old peasant woman selling apples," came the reply.

"I don't need any apples, thank you," she replied.

"But they are beautiful apples and ever so juicy!" said the velvety voice from outside the door.

"I'm not supposed to open the door to anyone," said the little girl, who was reluctant to disobey her friends.

"And quite right too! Good girl! If you promised not to open up to strangers, then of course you can't buy. You are a good girl indeed!" Then the old woman went on.

"And as a reward for being good, I'm going to make you a gift of one of my apples!" Without a further thought, Snow White opened the door just a tiny crack, to take the apple.

"There! Now isn't that a nice apple?" Snow White bit into the fruit, and as she did, fell to the ground in a faint: the effect of the terrible poison left her lifeless instantaneously.

Now chuckling evilly, the wicked stepmother hurried off. But as she ran back across the swamp, she tripped and fell into the quicksand. No one heard her cries for help, and she disappeared without a trace.

Meanwhile, the dwarfs came out of the mine to find the sky had grown dark and stormy. Loud thunder echoed through the valleys and streaks of lightning ripped the sky. Worried about Snow White they ran as quickly as they could down the mountain to the cottage.

There they found Snow White, lying still and lifeless, the poisoned apple by her side. They did their best to bring her around, but it was no use.

They wept and wept for a long time. Then they laid her on a bed of rose petals, carried her into the forest and put her in a crystal coffin.

Each day they laid a flower there.

Then one evening, they discovered a strange young man admiring Snow White's lovely face through the glass. After listening to the story, the Prince (for he was a prince!) made a suggestion.

"If you allow me to take her to the Castle, I'll call in famous doctors to waken her from this peculiar sleep. She's so lovely . . . I'd love to kiss her. . . !" He did, and as though by magic, the Prince's kiss broke the spell. To everyone's astonishment, Snow White opened her eyes. She had amazingly come back to life! Now in love, the Prince asked Snow White to marry him, and the dwarfs reluctantly had to say good bye to Snow White.

From that day on, Snow White lived happily in a great castle. But from time to time, she was drawn back to visit the little cottage down in the forest.

Little Red Riding Hood

Once upon a time there was a dear little girl who was loved by everyone who looked at her, but most of all by her grandmother, and there was nothing that she would not have given to the child. Once she gave her a little riding hood of red velvet, which suited her so well that she would never wear anything else; so she was always called 'Little Red Riding Hood.'

One day her mother said to her: 'Come, Little Red Riding Hood, here is a piece of cake and a bottle of wine; take them to your grandmother, she is ill and weak, and they will do her good. Set out before it gets hot, and when you are going, walk nicely and quietly and do not run off the path, or you may fall and break the bottle, and then your grandmother will get nothing; and when you go into her room, don't forget to say, "Good morning", and don't peep into every corner before you do it.'

'I will take great care,' said Little Red Riding Hood to her mother, and gave her hand on it.

The grandmother lived out in the wood, half a league from the village, and just as Little Red Riding Hood entered the wood, a wolf met her. Red Riding Hood did not know what a wicked creature he was, and was not at all afraid of him.

'Good day, Little Red Riding Hood,' said he.

'Thank you kindly, wolf.'

'Whither away so early, Little Red Riding Hood?'

'To my grandmother's.'

'What have you got in your apron?'

'Cake and wine; yesterday was baking-day, so poor sick grandmother is to have something good, to make her stronger.'

'Where does your grandmother live, Little Red Riding Hood?'

'A good quarter of a league farther on in the wood; her house stands under the three large oak-trees, the nut-trees are just below; you surely must know it,' replied Little Red Riding Hood.

The wolf thought to himself: 'What a tender young creature! what a nice plump mouthful - she will be better to eat than the old woman. I must act craftily, so as to catch both.'

So he walked for a short time by the side of Little Red Riding Hood, and then he said: 'See, Little Red Riding Hood, how pretty the flowers are about here - why do you not look round? I believe, too, that you do not hear how sweetly the little birds are singing; you walk gravely along as if you were going to school, while everything else out here in the wood is merry.'

Little Red Riding Hood raised her eyes, and when she saw the sunbeams dancing here and there through the trees, and pretty flowers growing everywhere, she thought: 'Suppose I take grandmother a fresh nosegay; that would please her too. It is so early in the day that I shall still get there in good time.'

So she ran from the path into the wood to look for flowers. And whenever she had picked one, she fancied that she saw a still prettier one farther on, and ran after it, and so got deeper and deeper into the wood.

Meanwhile the wolf ran straight to the grandmother's house and knocked at the door.

'Who is there?'

'Little Red Riding Hood,' replied the wolf. 'She is bringing cake and wine; open the door.'

'Lift the latch,' called out the grandmother, 'I am too weak, and cannot get up.'

The wolf lifted the latch, the door sprang open, and without saying a word he went straight to the grandmother's bed, and devoured her. Then he put on her clothes, dressed himself in her cap, laid himself in bed and drew the curtains.

Little Red Riding Hood, however, had been running about picking flowers, and when she had gathered so many that she could carry no more, she remembered her grandmother, and set out on the way to her.

She was surprised to find the cottage-door standing open, and when she went into the room, she had such a strange feeling that she said to herself: 'Oh dear! how uneasy I feel today, and at other times I like being with grandmother so much.' She called out: 'Good morning,' but received no answer; so she went to the bed and drew back the curtains.

There lay her grandmother with her cap pulled far over her face, and looking very strange.

'Oh! grandmother,' she said, 'what big ears you have!'

'All the better to hear you with, my child,' was the reply.

'But, grandmother, what big eyes you have!' she said.

'All the better to see you with, my dear.'

'But, grandmother, what large hands you have!'

'All the better to hug you with.'

'Oh! but, grandmother, what a terrible big mouth you have!'

'All the better to eat you with!'

And scarcely had the wolf said this, than with one bound he was out of bed and swallowed up Red Riding Hood.

When the wolf had appeased his appetite, he lay down again in the bed, fell asleep and began to snore very loud.

The huntsman was just passing the house, and thought to himself: 'How the old woman is snoring! I must just see if she wants anything.' So he went into the room, and when he came to the bed, he saw that the wolf was lying in it.

'Do I find you here, you old sinner!' said he. 'I have long sought you!' But just as he was going to fire at him, it occurred to him that the wolf might have devoured the grandmother, and that she might still be saved, so he did not fire, but took a pair of scissors, and began to cut open the stomach of the sleeping wolf.

When he had made two snips, he saw the little red riding hood shining, and then he made two snips more, and the little girl sprang out, crying: 'Ah, how frightened I have been! How dark it was inside the wolf.'

After that the aged grandmother came out alive also, but scarcely able to breathe. Red Riding Hood, however, quickly fetched great stones with which they filled the wolf's belly, and when he awoke, he wanted to run away, but the stones were so heavy that he collapsed at once, and fell dead.

Then all three were delighted. The huntsman drew off the wolf's skin and went home with it; the grandmother ate the cake and drank the wine which Red Riding Hood had brought, and revived. But Red Riding Hood thought to herself: 'As long as I live, I will never leave the path by myself to run into the wood, when my mother has forbidden me to do so.'

It is also related that once, when Red Riding Hood was again taking cakes to the old grandmother, another wolf spoke to her, and tried to entice her from the path. Red Riding Hood, however, was on her guard, and went straight forward on her way, and told her grandmother that she had met the wolf, and that he had said 'good morning' to her, but with such a wicked look in his eyes, that if they had not been on the public road she was certain he would have eaten her up.

'Well,' said the grandmother, 'we will shut the door, so that he can not come in.'

Soon afterwards the wolf knocked, and cried: 'Open the door, grandmother, I am Little Red Riding Hood, and am bringing you some cakes.'

But they did not speak, or open the door, so the grey-beard stole twice or thrice round the house, and at last jumped on the roof, intending to wait until Red Riding Hood went home in the evening, and then to steal after her and devour her in the darkness. But the grandmother saw what was in his thoughts.

In front of the house was a great stone trough, so she said to the child: 'Take the pail, Red Riding Hood; I made some sausages yesterday, so carry the water in which I boiled them to the trough.'

Red Riding Hood carried until the great trough was quite full. Then the smell of the sausages reached the wolf, and he sniffed and peeped down, and at last stretched out his

neck so far that he could no longer keep his footing and began to slip, and slipped down from the roof straight into the great trough, and was drowned. But Red Riding Hood went joyously home, and no one ever did anything to harm her again.

Tarjetas de trajes típicos









The Deductive Mr. Horsefly

Mr. Horsefly was the new head of the prairie post office. He had put a lot of time and effort into getting this highly respected position; he had even moved fields. If you asked Mr. Horsefly, he would tell you that he got the job thanks to his great deductive gifts.

On his first day at work, he opened up shop, and into the post office came Mr. Beetle, Mrs Spider, Miss Mantis, and Mr. Grasshopper.

Mr. Horsefly wouldn't let them so much as open their mouths.

"Don't tell me, don't tell me. I bet I can work out what each of you came for," he said, putting a book, a plastic mat, a nail file, and some protective goggles on the counter.

"The nail file will be for Mrs. Spider, without a doubt. With all the scratching she does, she'll need to put her nails right. "The mat", he went on, without giving anyone time to react, "without even having to think about it, I give it to Mr. Grasshopper, since he must have to train pretty hard to keep all his hopping about up to a decent standard. The safety goggles have to be for Mr. Beetle, because having to spend all day with his face so close to the ground, he'll be needing something to protect his eyes. And finally, this big book here, has to be a Bible. I'll have to give that to Miss Praying Mantis, whom I would like to ask to include me in her supplications to The Almighty. As you will see..."

They didn't let him finish. The comment about the mantis - well known on the prairie for having changed her name from Miss Praying Mantis to simply Miss Mantis - was just too much for everyone, and they burst out laughing...

"Not much of a detective, are you!" said Mr. Grasshopper, between chuckles. "For a start, Mrs. Spider came for the book. She's very quiet, and doesn't scratch a soul. The mat is for Mr. Beetle, who likes to sunbathe in his swimming pool, and do it lying on his back. Miss Mantis will, of course, want the nail file. She's a bit of a flirt, you know. And the protective goggles are for me. I'm not as young as I was, and don't see to well. These days when I'm hopping on the grass I get the odd black eye..."

"Uhu", Mr. Horsefly interrupted, recovering a little from his embarrassment, "then you do, in fact, hop on grass!"

"Yes, I do," answered the grasshopper, "but as you'll see, making your deductions based simply on prejudice, leads to more misses than hits..."

How right he was! Just a few days later, after having met all the insects in person, Mr. Horsefly had a good laugh while telling this story about his deductions made from

prejudice without yet having met a soul. And he understood that judging without knowing is a practice for fools.