



**Universidad
Zaragoza**

Trabajo Fin de Grado

EL CUENTO COMO RECURSO EDUCATIVO PARA LA ENSEÑANZA Y ADQUISICIÓN DE LENGUA INGLESA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

The tale as an educational resource for teaching and acquisition
of English language in Primary Education

Autora

Rosabell Soriano Bañaga

Director

Prof. José Antonio García Fernández

JUNIO DE 2016

Facultad de Educación

ÍNDICE

Resumen.....	6
1. Justificación y objetivos.....	8
1.1. Justificación.....	8
1.2. Objetivos.....	12
2. Introducción.....	12
3. La lengua inglesa en los parámetros legislativos.....	13
3.1. El inglés en la Comunidad Europea.....	13
3.2. El currículo de Lengua Extranjera en la Educación Primaria.....	14
4. Desarrollo del lenguaje.....	17
4.1. Las etapas evolutivas del desarrollo del lenguaje.....	17
5. Teorías sobre la adquisición del lenguaje.....	19
5.1. Teorías de referencia.....	19
6. Adquisición de la segunda lengua.....	22
6.1. Métodos tradicionales.....	24
• Método de gramática-traducción.....	24
• El método natural.....	25
• El método directo.....	25
• El método del ejército.....	26
• El método audiolingual.....	27
• El enfoque comunicativo.....	29
• El enfoque oral y el método de enseñanza en situaciones.....	30
6.2. Métodos humanísticos.....	31
• Métodos humanísticos.....	31
• El método respuesta física total.....	31
• Sugestopedia.....	31
• El método de la vía silenciosa.....	32
• El aprendizaje de la lengua en comunidad.....	32
7. Fundamentación pedagógica.....	33
7.1. Definición del cuento.....	33

7.2. La importancia de la narración del cuento para la adquisición de la lengua inglesa en edades tempranas.....	35
7.3. Utilización del cuento para la enseñanza de la segunda lengua.....	38
7.4. Potencial educativo del cuento.....	42
8. (Marco legal: LOE y LOMCE) Marco legislativo del Estado.....	42
8.1. La importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras.....	42
8.2. Los objetivos fundamentales del área de lenguas extranjeras.....	42
8.3. Las competencias básicas en el área de lenguas extranjeras.....	43
9. Características psico-evolutivas en la edad escolar de los niños en las primeras etapas de Educación Primaria.....	51
10. El desarrollo lingüístico en la edad escolar.....	54
10.1. Desarrollo fonológico.....	54
10.2. Desarrollo morfosintáctico.....	55
10.3. Desarrollo semántico.....	55
10.4. Desarrollo pragmático.....	56
11. Niveles de adquisición de la segunda lengua.....	57
12. Las actividades lúdicas para trabajar en el aula de Primaria a través de los cuentos.....	59
13. Conclusiones.....	66
14. Referencias bibliográficas.....	67
14.1. Bibliografía.....	67
14.2. Webgrafía.....	70
15. Anexos.....	72
Anexo 1.....	73
Anexo 2.....	74
Anexo 3.....	75
Anexo 4.....	77
Anexo 5.....	79
Anexo 6.....	80
Anexo 7.....	81
Anexo 8.....	82
Anexo 9.....	83
Anexo 10.....	84

“We all need stories for our minds as much as we need food for our bodies: we watch television, go to the cinema, theatre, read books, and exchange stories with our friends. Stories are particularly important in the live so for children: stories help children to understand their world and to share it with others.”

(Andrew Wright, 1995)

Agradecimientos:

Quisiera mostrar mi más profundo agradecimiento a todas aquellas personas que han hecho posible este trabajo.

En primer lugar, al profesor José Antonio García Fernández, director de mi TFG, quien sin reserva aceptó guiar esta investigación y darme la oportunidad de analizar este tema. Mi más sincero agradecimiento por su paciencia, su interés y su disponibilidad permanente, por sus valiosas orientaciones, por su inestimable ayuda y el entusiasmo que me ha transmitido, así como por sus numerosos y sabios consejos, sobre todo por sus palabras de ánimo, especialmente el trato cercano que siempre he recibido de él, fundamentales para la concreción de este estudio.

A las dos personas que siempre han estado ahí, aunque vivieran en otro lugar, a mi sobrina Aubrey y mi hermana Charina. Vosotras habéis sido faros que me guiaron en las incertidumbres, que me enseñaron a superarme a mí misma, sin su impulso, no me habría embarcado en esta tarea.

Ahora bien, de manera más personal, me gustaría expresar mi sincera gratitud en las líneas que siguen a todos aquellos que me han acompañado a lo largo de este proyecto. Quiero agradecer a mi novio Jordi, pieza clave. Me ha dado todo su tiempo, su cariño y su paciencia para poder llevar a cabo este trabajo, y a todos los amigos por estar a mi lado apoyándome incondicionalmente, por haberme animado constantemente, cuyo sacrificio y comprensión hicieron realidad esta ilusión de mi vida profesional desde el inicio de la carrera.

Además de ellos, se merecen un lugar en esta página mi familia, en especial mis padres, que me ven desde el cielo ya quienes dedico este trabajo, aunque no están ya con nosotros, seguro que por alguna rendija me estarán viendo. A la familia Martínez como la segunda familia que tengo a mi lado, a María Jesús, María Dolores, Javier, María y Marimar.

Finalmente quiero agradecer a la Facultad de Educación de Zaragoza, así como a la Universidad Jaime I, de Castellón de la Plana, todos los conocimientos que adquirí en sus aulas y también por el gusto por aprender que me transmitieron sus profesores. Gracias a todos nuestros profesores por el tiempo que dedican a esta hermosa profesión, por su dedicación, por sus esfuerzos, por su paciencia y compromiso con su noble trabajo empezando por su entrega a nuestros aprendizajes, por compartir su sabiduría con nosotros y por impulsarnos a ser cada día mejores.

RESUMEN

En la actualidad es imprescindible el dominio de la lengua extranjera. El inglés es el idioma más usado en Europa y en el mundo, se ha convertido en la lengua internacional por muchas y muy diversas causas y razones, y por tanto, es la más demandada en nuestra sociedad. Adquirir competencias lingüísticas en un idioma extranjero resulta esencial para los ciudadanos.

Intentando mejorar estas competencias, se encuentra la utilización del cuento como recurso educativo, se considera de una gran importancia el uso de la literatura en las aulas debido, principalmente, a que los cuentos nos proporcionan no sólo que los niños/as amplíen su vocabulario y mejoren la capacidad del inglés hablado, sino que también hagan uso de su imaginación, pues se ha comprobado que permiten mejorar la comprensión y las destrezas comunicativas.

El trabajo que a continuación exponemos es una recopilación de información sobre las distintas teorías para llevar a cabo en el aula el uso del cuento. Éste ofrece a los docentes la posibilidad de conocer los procesos evolutivos por los cuales pasa el niño hasta la consecución del desarrollo del lenguaje. Asimismo, habrá que considerar las corrientes teóricas en el estudio de esta materia en los últimos tiempos. Este estudio también refleja el estado actual del inglés en el sistema legislativo territorial y nacional. También ofrece una visión de los movimientos que se llevan a cabo en la Comunidad Europea. Los antecedentes metodológicos destinados a la consecución de la enseñanza en lengua extranjera, pasan a formar parte de los objetivos de estudio de este trabajo.

Palabras clave

Cuento, lengua extranjera, competencias lingüísticas, recursos educativos, motivación, Educación Primaria.

ABSTRACT

Nowadays, it is essential to achieve proficiency in a foreign language. Due to its massive number of users in Europe and in the world, English language has become the international language for various causes and reasons, and therefore the most demanded in our society. Achieving linguistic competencies in a foreign language is essential for the citizens. Trying to improve these competences, we can find the utilization of tales as an educational resource it is considered a great importance the use of literature in the classroom, because stories provide not only to the children widen their vocabulary and increase English spoken ability,

however, it make use of their imagination, it has been found that improves understanding and communication skills.

This paper is a recompilation of information. This work offers the teacher the possibility of knowing the evolution which the child goes through until the consecution of the development of language, considering the theoretical background in the past decade. This project also shows the present state of English in the national legislative system.

Moreover, it is also a demonstration of a vision at the moment within the European Community without forgetting about methodological antecedents destined to the achievement of a foreign language teaching as part of the objective of this study.

Keywords

Tale, foreign language, linguistic competence, educational resources, motivation, Primary Education

1. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS.

1.1. JUSTIFICACIÓN.

En los últimos años, en España, tras las reformas en el sistema educativo, se ha ido introduciendo la enseñanza de una lengua extranjera de forma progresiva desde Infantil y Primaria hasta Bachillerato, con el objetivo de renovar la calidad de la enseñanza. En los últimos tiempos, la lengua extranjera (Inglés) ha pasado a formar parte del currículo escolar desde edades tempranas, lo que se ha traducido en avances muy significativos.

Para poder alcanzar los requisitos establecidos en la legislación, las diferentes experiencias educativas, se han adaptado a estos momentos de cambio. Durante este tiempo, han surgido diferentes prácticas educativas cuyo objetivo principal ha sido mejorar la calidad de la enseñanza en cuanto al aprendizaje del inglés. Las mejoras más relevantes se han observado en el establecimiento y uso de las reglas gramaticales. Sin embargo, el ritmo del aprendizaje de las habilidades comunicativas no ha evolucionado al mismo nivel.

Para poder abarcar esta problemática, las administraciones educativas han adelantado la edad en la que los alumnos tienen su primera toma de contacto con el inglés. En la actualidad, el inglés ya es materia de aprendizaje desde la Educación Infantil. Además, se han modificado las actuaciones que se tienen en cuenta para orientar las experiencias educativas. Los docentes han adaptado el material y la metodología en el aula. Otro cambio relevante es que las habilidades comunicativas y el buen uso de éstas, pasan a tener una mayor consideración entre los docentes desde el primer ciclo de Primaria.

Debido a las exigencias que han surgido en nuestra sociedad a lo largo de estos últimos años, la enseñanza de los ámbitos comunicativos de la lengua inglesa se ha extendido en mayor medida. Por este motivo, es menester introducir en las aulas nuevas metodologías. Éstas deberán contribuir a la mejora de las habilidades lingüísticas en los ciudadanos. De este modo, serán capaces de comunicarse de forma natural en países extranjeros, favoreciendo y aumentando los intercambios comunicativos. La utilización del cuento en inglés en el aula de Primaria puede ser una herramienta de gran utilidad en este campo.

El cuento forma parte de nuestra cultura y nuestra tradición. Es un comportamiento universal y lo mismo su significado. No tiene edad ni fecha de caducidad. De hecho, el origen mismo de la enseñanza se encuentra arraigado en la tradición oral, y en las historias y lecciones contadas a través de las culturas y civilizaciones de la antigüedad.

Pero además del elemento de placer que lo caracteriza, los cuentos tienen una serie de cualidades que les han convertido en un recurso educativo importante. Los cuentos ofrecen personajes con los que externalizar lo que sucede en la mente de los pequeños. Los niños en estas etapas viven en un mundo mágico y de fantasía, donde todo lo que les rodea puede impresionarles. La similitud de sus temas con su poder para traspasar el tiempo y las fronteras geográficas y culturales, su reconocida estructura narrativa y la capacidad para estimular la motivación e imaginación de los pequeños, hacen que numerosos progenitores y docentes los emplean para enriquecer el proceso de desarrollo cognitivo y social de los niños.

Todos los protagonistas son fundamentalmente de una sola dimensión, lo que facilita que el niño entienda con facilidad sus acciones y reacciones. Los cuentos como “The hungry Caterpillar”, “Brown bear, Brown bear, what do you see?”, “There was an old lady”, “Rooster's off to see the world”... nos ayudan a fomentar la creatividad y el pensamiento crítico a través del relato, y además, ayudan a obtener un vocabulario amplio y unos conceptos básicos para trabajar en el aula.

El aprendizaje de una segunda lengua, en este caso el inglés, está considerado como un aspecto educativo muy importante dentro del currículum escolar, actualmente contemplado en el RD 126/2014 (LOMCE) en la Educación Primaria en la contribución a las competencias clave, teniendo como objetivos, “la competencia en comunicación lingüística, desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión y, finalmente, adquirir en, al menos, una lengua extranjera, la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas” (Garcés, 2006: 37-40). Por lo tanto, este estudio acerca de los cuentos ingleses para implementar el aprendizaje de la lengua extranjera es un gran apoyo a la labor docente.

La justificación educativa es conocer e investigar diferentes teorías sobre los cuentos para una mejor comprensión y aprovechamiento como recurso didáctico en el aula de lengua inglesa. Para conseguir este propósito, se pretende descubrir qué aspectos aparecen principalmente en los cuentos en lengua inglesa y recopilar una mayor información sobre aquellos en la diversidad de los utilizados en la enseñanza para que sean un recurso didáctico adecuado encaminado al logro de los objetivos y competencias básicas para este fin.

El sistema educativo necesita estar en constante evolución para poder renovarse continuamente y adecuarse, así, a las necesidades de cada momento. Es por este motivo por el que se han de buscar nuevos métodos, nuevos recursos motivadores, tanto para el alumnado como para el profesorado. Obviamente, esto tiene que ir ligado siempre a una buena formación en valores, ya

que así se conseguirá una mejor convivencia en el aula, lo cual provocará un buen clima de trabajo y así se llegará a la consecución de unos resultados óptimos.

La constante actividad de los docentes es la clave de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Más aun, la asimilación de los contenidos por parte de los alumnos, es decir, qué aprenden y qué no aprenden, está directamente relacionada con la actitud de los maestros. Si bien esto no significa que los niños se pasen toda la jornada escolar escuchando al maestro hablar de diversos contenidos, sino que, además de aprender nuevas cosas, al mismo tiempo han de divertirse, pues será la única forma que hará disfrutar a los alumnos en la escuela.

1.2. OBJETIVOS

Uno de los principales objetivos de este trabajo es aportar información teórica sobre los procedimientos que están involucrados en la adquisición y desarrollo de la lengua, así como contextualizar el grado de relevancia del inglés a nivel curricular. Por otra parte, este proyecto pretende mostrar una propuesta educativa, una forma en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. Los contenidos y las aportaciones que podemos realizar de este método son exclusivamente teóricos, puesto que no hemos tenido la ocasión de trabajar con él en el aula. La metodología empleada por éste parece una herramienta de trabajo excepcional, ya que focaliza su atención en la correcta reproducción de los vocabularios de forma motivadora que despierta el interés de los alumnos de forma más cercana donde los alumnos serán protagonistas en la adquisición de idioma extranjero. En lenguas como el inglés, esto cobra una especial importancia, ya que la correspondiente pronunciación no es tan evidente en idiomas como el castellano, en el que cada palabra corresponde al grafema que se está leyendo.

Los objetivos específicos que se plantean en el siguiente trabajo son:

- Informarse acerca de los métodos que se han aplicado tradicionalmente para la enseñanza de una lengua extranjera.
- Analizar los efectos de la utilización de la narración en el aula de inglés sobre la adquisición de las destrezas básicas de la lengua inglesa.
- Reflexionar sobre el proceso mediante el cual se adquiere el lenguaje.
- Revisar y analizar en la bibliografía existente las aportaciones de los diversos autores acerca de los cuentos como instrumento en la enseñanza de la lengua extranjera en los primeros cursos de Educación Primaria.
- Conocer los procesos evolutivos que se producen en el niño para desarrollar el lenguaje.

- Presentar el cuento como recurso educativo y destacar la importancia del papel del cuento como medio eficaz para la adquisición de segunda lengua en las primeras etapas de Educación Primaria.
- Valorar positivamente el conocimiento de las lenguas extranjeras como necesidad impuesta por la sociedad actual, mostrando una actitud abierta hacia otras sociedades y culturas.
- Explorar una herramienta nueva de trabajo en el aula de inglés: el cuento.

2. INTRODUCCIÓN.

La incorporación de una lengua extranjera (L2) en la educación española se produce cada vez a edades más tempranas. Debido a esto, así como a los cambios de mentalidad de nuestra sociedad, tanto la metodología como los recursos didácticos utilizados han ido variando, adaptándose a las nuevas necesidades del tipo y edades del nuevo alumnado.

Este trabajo es una síntesis de diferentes aspectos que es indispensable valorar al enseñar una lengua extranjera, muestra información sobre el valor que se le otorga en el primer y segundo curso de Educación Primaria al aprendizaje del inglés, y en qué dirección se han de enfocar los esfuerzos realizados por el sistema educativo.

En primer lugar, aparecerá una pequeña revisión de los movimientos que se han llevado a cabo en Europa a fin de garantizar un eficiente y consensuado uso del inglés. En lo que pertenece a la competencia del Estado Español, se analizarán las leyes educativas que han estado en vigor durante las últimas décadas. De este modo, se conocerá la progresiva valoración que se ha otorgado al aprendizaje del inglés.

Posteriormente, aparece un pequeño barrido de las teorías más relevantes acerca de la adquisición del lenguaje. A este apartado, le seguirá otro de fundamentación teórica sobre las etapas involucradas en el desarrollo del lenguaje.

El siguiente punto hace referencia a los métodos que han imperado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en las últimas décadas.

El último de los apartados pertenece a los fundamentos teóricos del cuento en el aula de inglés. La motivación que presenta el alumno hacia el relato puede llegar a influir en el devenir de su experiencia en el campo de la lengua extranjera y supone un factor significativo que le impulsará a continuar desarrollando las habilidades y destrezas necesarias para la adquisición de la misma, ampliar conocimientos, tener el deseo de ser más competente y comunicarse en inglés, etc. De cualquier modo, en ambos casos el último fin sigue siendo el mismo: despertar su interés, que se sienta atraído por las historias o cuentos explotados en el aula y, en definitiva, que presente una actitud positiva ante la adquisición de la L2.

3. LA LENGUA INGLESA EN LOS PARÁMETROS LEGISLATIVOS.

3.1. El inglés en la Comunidad Europea.

Hoy en día, nos encontramos dentro de una sociedad globalizada, llena de diferencias debido a los distintos grupos humanos que la conforman. Estas diferencias vienen canalizadas por diversas motivaciones como son: las costumbres, la política, la cultura, la religión y el idioma, etc. En definitiva, la pluralidad es lo que define a nuestra sociedad. Por todo ello, no es un hecho aislado que cada vez exista mayor necesidad de unificar el fundamento de la comunicación humana, es decir, el lenguaje. Partiendo de este punto, desde hace muchos años, en materia de educación se está valorando en mayor medida el aprendizaje de lenguas extranjeras, siendo el inglés el idioma por excelencia y las legislaciones se han ido adaptando a este cambio.

A nivel internacional, la Comunidad Europea ha puesto en marcha varios proyectos en los últimos tiempos. Uno de ellos fue el Año Europeo de las Lenguas (2001) en el que la Comisión Europea y el Consejo de Europa programaron acciones para promocionar la diversidad lingüística, un valor fundamental del patrimonio cultural europeo, y el aprendizaje permanente de lenguas. Otro movimiento (2004-2006) fue el Plan de Acción para el Aprendizaje de las Lenguas y la Diversidad Lingüística. Para finalizar, cabe mencionar el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2001).

Este documento, elaborado por el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa, proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas en la Unión Europea.

El objetivo de este plan de acción se fundamentó en fomentar el aprendizaje de las lenguas y la diversidad lingüística. Definió los objetivos específicos y una serie de acciones que se llevaron a cabo entre 2004 y 2006.

Según el Real Decreto de enseñanzas mínimas (2006), *“en la sociedad del siglo XXI hay que preparar al alumnado para vivir en un mundo progresivamente más internacional, multicultural y multilingüe”*.

España se encuentra involucrada, como miembro de la Unión Europea, en la promoción del conocimiento de otras lenguas extranjeras. El Consejo de Europa, en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación (2000), establece pautas tanto para el aprendizaje de lenguas como para la evaluación de la competencia en las diferentes lenguas de un hablante. Estas pautas han sido un referente clave en el currículo del área.

3.2. El currículo de Lengua Extranjera en la Educación Primaria.

En España, ha quedado establecido en la Ley de Educación: LOE desde el año 1990, que el inglés será la lengua extranjera obligatoria a partir de la etapa de la Educación Primaria. El aprendizaje del inglés como lengua extranjera dentro del currículo escolar se considera un instrumento valioso para que los alumnos aprendices puedan formarse como individuos y miembros de una sociedad, afirmando que el aprendizaje de una L2 promueve la identificación de otras formas de pensar, de otras culturas, etc.

El aprendizaje de una segunda lengua está considerado como un aspecto educativo muy relevante en el currículum escolar, actualmente contemplado en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa en la Educación Primaria, RD 126/2014 (LOMCE) en la contribución de las competencias clave, teniendo como objetivos “la competencia en comunicación lingüística, desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas”, en Garcés (2006: 37-40). Por lo tanto, esta investigación acerca de los cuentos de origen inglés para implementar el aprendizaje de la lengua extranjera en el aula, es un gran apoyo a la labor docente.

En esta circunstancia social de cambio y de exigencia, de progresión en la misma línea que el resto de miembros de la Comunidad Europea, las autoridades educativas españolas están realizando numerosas tareas para mejorar la calidad educativa en este ámbito. A continuación, señalamos un camino de cambio a nivel legislativo que se ha propuesto en materia educativa para la adquisición de la competencia comunicativa en un idioma extranjero.

La primera ley que se va a revisar es la LOGSE. En su TÍTULO PRIMERO, De las enseñanzas de régimen general, capítulo II, De la Educación Primaria, artículo 13, apartado b), dice así: “Comprender y expresar mensajes sencillos en una lengua extranjera” (p. 28931).

Como se puede observar, las exigencias concedidas al conocimiento de un idioma extranjero se manifiestan, únicamente, en el ciclo de Educación Primaria; por tanto, no forma parte del desarrollo de los niños en ciclos inferiores a éste. Es más que destacable la sencillez de la demanda del conocimiento de una lengua extranjera.

Posteriormente, aparece la Ley Orgánica de Calidad Educativa: LOCE. En su exposición de motivos, concretamente en los párrafos 5, 6 y 7, esta ley puntualiza la necesidad que tiene el Estado de adaptarse a las exigencias de la incorporación a la Unión Europea (p. 45188).

Debido a la reciente incorporación a la Comunidad Europea, en España empieza a exigirse que los alumnos desde la Educación Infantil mantengan contacto con la lengua extranjera, siendo responsabilidad de las Administraciones educativas alcanzar esta demanda. Con una

importancia relativa, la preocupación por mejorar las habilidades lingüísticas en la lengua extranjera es superficial: existe una aproximación a la lengua, pero no se exige que los alumnos alcancen un verdadero dominio de ésta.

En esta ocasión, el cambio que se lleva a cabo ya es sustancial. Se crea un mayor compromiso por parte de la Administración educativa, ya que aumenta la dimensión destinada al fomento de la aproximación a la lengua inglesa. Además, la enseñanza de lenguas extranjeras (en especial, la competencia comunicativa) adquiere mayor valor, ya que forma parte de los objetivos básicos que se tendrán que alcanzar en la etapa de Educación Primaria.

En la reciente actualidad, cabe mentar la LOMCE. Ésta pertenece a una reforma de la LOE. Como se ha citado en el apartado anterior, la LOE regula la educación Primaria en el Título primero, Capítulo I, concretamente en los artículos 12, 13, 14 y 15. La LOMCE no modifica ninguno de estos apartados; por lo tanto, la etapa de Primaria se queda tal y como estaba. La Ley sí realiza una modificación en la disposición final séptima bis, en la que dice que “el Gobierno establecerá las bases de la educación plurilingüe desde segundo ciclo de Educación Infantil hasta Bachillerato, previa consulta a las Comunidades Autónomas”. Boletín oficial del Estado núm. 295 (p. 97865).

En lo referente a la Educación Primaria, esta legislación no modifica las bases de la regulación anterior. Por tanto, se mantienen como estaban anteriormente.

“Asimismo, es necesario el desarrollo de actitudes positivas hacia la propia lengua y la de los demás, despertando sensibilidad y curiosidad por conocer otras lenguas. En la introducción de una lengua extranjera se valorará dicha curiosidad y el acercamiento progresivo a los significados de mensajes en contextos de comunicación conocidos, fundamentalmente en las rutinas habituales de aula” (p. 480).

Es en esta misma área donde se hace referencia a la derivación de la iniciación de la comunicación en una lengua extranjera. Así lo establece en el apartado Objetivos, punto 3, “Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y adultos, adoptando una actitud positiva hacia la lengua tanto propia como extranjera.” Y de nuevo, en el apartado Objetivos, punto 7, “Iniciarse en el uso oral de la lengua extranjera para comunicarse en actividades de dentro del aula, y mostrar interés y disfrute al participar en intercambios comunicativos”. (p. 481).

Se aprecia una especial importancia en el desarrollo de las capacidades comunicativas de los niños en la lengua extranjera. Este decreto aporta conceptos novedosos a las legislaciones anteriores. Remarca la relevancia de crear actitudes que favorezcan el respeto y curiosidad hacia

las otras lenguas. Además, hace especial hincapié en aquellos aspectos básicos en la comunicación como es la importancia de entender y emitir mensajes en la lengua extranjera.

Para finalizar, analizaremos la legislación autonómica, en ella se puede observar la destacable importancia que se le otorga al aprendizaje de lenguas extranjeras. Atendiendo a lo enmarcado en el DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, se reguló el procedimiento de autorización de proyectos de innovación para anticipar la enseñanza de lenguas extranjeras en centros docentes de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Aragón.

En el apartado del artículo 3, Objetivos de la educación primaria, en la letra f), “Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas” (p. 43054), se deja constancia de que la escuela deberá responder a las demandas actuales de la sociedad y deberá incorporar en su acción educativa las lenguas extranjeras.

Esto evidencia que los niños deberán avanzar progresivamente en el dominio funcional de una o más lenguas extranjeras al finalizar la enseñanza obligatoria. La escuela se responsabiliza de proporcionar a los alumnos las bases para alcanzar competencias plurilingües.

Ahora sí se pretende realizar la enseñanza de una segunda lengua de forma funcional y desde todos sus ámbitos de aplicación. Este decreto especifica de forma muy exhaustiva las obligaciones desde la etapa de Infantil. Más allá de los aspectos estrictamente orales, este decreto remarca las capacidades de lectura y escritura que se deberán alcanzar en el manejo del inglés. Con el apoyo de las nuevas tecnologías, se pretende garantizar que el alumno alcance un dominio funcional de la lengua extranjera.

4. EL DESARROLLO DEL LENGUAJE.

El lenguaje verbal es el medio de comunicación por excelencia entre los hombres. A pesar de que por su papel en el comportamiento humano no sea únicamente un medio de comunicación, ésta es la primera y la más evidente de sus funciones (Siguán et al., 1977: 26). En la década de 1970, fueron varias las investigaciones que estudiaron el primer año de vida de los niños. Ya entonces, se demostró que éstos tenían una cierta sensibilidad para adaptarse a interacciones procedentes del intercambio comunicativo o social (Vila, 2001). Si bien, desde el momento de su nacimiento, el bebé está expuesto a numerosos tipos de señales acústicas, de las cuales no todas son de naturaleza lingüística. Por tanto, el bebé aprenderá desde muy pronto a diferenciar los sonidos, discriminando así entre lo que es lenguaje y lo que no.

Galeote (2002) dice que es este mismo factor el que determinará a qué lengua estará expuesto el niño de forma natural. Esto es lo que se considera la lengua materna. Pérez (2011) señala que los pequeños muestran mayor interés en la diferenciación del habla humana frente a otros sonidos, facilitando así que los niños puedan diferenciar las características de la lengua. De modo progresivo, los bebés irán desarrollando las capacidades que les permitirán diferenciar cada vez más rasgos de la lengua. Es absurdo pensar que el niño posea un componente genético o hereditario para la adquisición de la lengua materna o extranjera. Este aprendizaje será fruto de la interacción del niño con el medio en función de unas normas socioculturales concretas. Esto posibilitará que el niño tenga la oportunidad de enriquecerse a través de las intenciones comunicativas (Moya et al., 2003)

Como se ha explicado previamente, se considera lengua materna a una lengua concreta, aquella a la que el niño se encuentra expuesto de forma natural. Esta lengua vendrá condicionada por varios factores. De entre ellos, cabe destacar el contexto social más próximo en que el niño pasará sus primeros años de vida. En el momento en que empieza a desarrollarse el lenguaje, todos los bebés lo hacen del mismo modo. Como sucede en el desarrollo de otras capacidades, la adquisición de la lengua también atiende a la consecución de una serie de etapas evolutivas y, según Alarcos (1976), contribuye al desarrollo físico e intelectual de los niños.

4.1. Las etapas evolutivas del desarrollo del lenguaje

De la misma forma que ocurre en otras capacidades humanas, el lenguaje será aprendido por imitación del modelo adulto. Este vendrá establecido desde fuera, el niño tendrá que adaptarse a él renunciando a sus formas naturales de expresión (Alarcos, 1976). El niño, a través de la experiencia, irá adquiriendo el pleno dominio de la lengua. Todo ser humano es capaz de aprender un idioma por el simple hecho de estar en relación con los demás miembros del grupo social (Pérez, 2011). Existen autores que defienden que, antes de iniciar el proceso, los niños tendrán que

haber adquirido la madurez física y mental suficiente. El objetivo de este proceso es el perfeccionamiento del habla para poder parecerse en mayor medida al lenguaje adulto. Para ello, la primera de las etapas va dirigida al descubrimiento de los mecanismos encargados de emitir los sonidos del habla y su funcionamiento. Un factor destacable es que el niño aprende de forma imitativa, pero el adulto también adapta el lenguaje a las posibilidades del niño. Se conoce como “protoconversaciones” al hecho de que el adulto adapte sus comportamientos a las normas de comportamiento infantil, sincronizando su entonación, gestos y movimientos. Creando así un intercambio comunicativo (Pérez, 2011).

El uso del signo tiene una gran consideración desde el estudio de la lingüística. Esto implica que el niño ha sido capaz de asociar en una situación precisa su determinada expresión. Los primeros signos que aparecen responden a lo que el pequeños necesita o desea, posteriormente pasará a emitir las primeras frases semióticas.

5. ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

5.1. Teorías de referencia

El idioma es un reto que se debe afrontar desde diferentes dimensiones, debido a su diversidad. No hay un criterio común planteado entre los diferentes estudiosos. Esta falta de cohesión entre las múltiples interpretaciones constituye un impedimento a la hora de exponer un supuesto unitario. Galeote (2002) señala al respecto que:

“supone un reto y una dificultad añadida a la hora de delimitar conceptualmente el tema debido al alto grado de debate y discusión entre los diferentes investigadores, ya que se puede apreciar una enorme proliferación de teorías y modelos que lejos de disminuir siguen yendo en aumento” (p. 14).

El siguiente apartado sintetiza las teorías más relevantes relacionadas en los procesos involucrados en el desarrollo del habla, así como sus autores más significativos. Cabe mencionar el elevado número de posturas que han surgido acerca de este complicado proceso que es la adquisición del lenguaje. Como bien señala Villa (2011), “a lo largo de la historia de la psicología evolutiva se han sucedido diferentes posiciones” (p. 133). Y según Gallego (2011), es a partir de los estudios de Chomsky cuando nacen las diferentes posturas sobre el tema.

Las ideas de Chomsky vienen relacionadas con la predisposición genética del ser humano hacia la aparición del lenguaje. El autor considera que esta es una capacidad innata que tiene el niño. Afirma que esta disposición es independiente del resto de procesos cognitivos, puesto que solamente está relacionado con las estructuras particulares de la especie humana (Bronckart et al., 1977). La aparición del lenguaje se adquiere una vez los mecanismos encargados de las acciones innatas han adquirido la madurez necesaria que es característica en la especie humana, él lo define como un órgano mental (Villa, 2011).

Sin embargo, para Piaget prima lo cognitivo. Bronckart et al. (1977) indican que “la posición piagetiana parece implicar que los mecanismos de adquisición del lenguaje participan de los mecanismos cognitivos generales” (p. 106), lo cual no es de extrañar, puesto que, para Piaget, el lenguaje no es una función separada de las demás. El autor la considera como otra habilidad más, resultado de una maduración cognitiva que tendrá lugar al finalizar el estadio sensoriomotor, aproximadamente hacia el segundo año de edad. Villa (2011) señala que “el niño construye a través de la inteligencia basada en procesos mentales internos que se manifiestan en forma de símbolos” (p.134).

Vygotsky remarca el carácter social en el desarrollo del lenguaje, puesto que, para él, esta habilidad es el resultado derivado de intercambios socioculturales debidos a la evolución

filogenética (Serra et al., 2008). Además, este autor no rechaza la idea de que los desarrollos cognitivo y lingüístico tengan que trabajar de forma conjunta, siendo dependientes uno del otro, a pesar de que cada uno contenga unas características de funcionamiento independientes. Esta forma de trabajo unificada dará como fruto la aparición del lenguaje (Villa, 2011).

Es indiscutible la importancia que ambos términos representan en el ámbito de la enseñanza: el modo de aprender y el momento en el que se han de producir determinados aprendizajes son cuestiones sobre las que se ha debatido a lo largo de los años llegando, en ocasiones, a teorizar sobre aspectos que poco tienen que ver con la realidad imperante en la educación o que pierden de vista al elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje: el alumno.

Lo que pretendemos es abordar el tema en cuestión explicando la principal corriente psicopedagógica sobre la que se basa la educación formal en nuestro país (el constructivismo) y, a continuación, expondremos varios conceptos clave que argumentan dicha teoría constructivista en relación con la enseñanza del inglés en general y con la inclusión de la enseñanza a través del cuento en la primera etapa de Primaria en particular, prestando especial atención a la corriente teórica sociocultural, cuyo máximo representante fue Lev Vygotsky.

En primer lugar, se hace necesario aludir al constructivismo, corriente psicopedagógica que sostiene que el sujeto (en el caso de la educación, el alumno) realiza un proceso de construcción del conocimiento a través de unas herramientas que posibilitan la elaboración de estrategias destinadas a resolver distintas situaciones que le han provocado un conflicto cognitivo. Por tanto, de ese modo se produce una modificación de esquemas o se crean otros nuevos, lo que lleva al alumno a la adquisición de nuevos aprendizajes, es decir, al desarrollo cognitivo. De las palabras anteriores, se deduce la idea principal de que el alumno es el verdadero protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que es él mismo el que crea y construye su propio conocimiento gracias a esas determinadas herramientas. Una de ellas no es otra sino la que representa el propio docente, que ya no es un mero transmisor de conocimientos, como profesaban anteriores corrientes pedagógicas, sino un mediador y facilitador en la construcción de los aprendizajes de los alumnos.

Dentro del constructivismo, se encuentran diferentes corrientes que, si bien pueden llegar a mantener posturas diferenciadas, coinciden en remarcar la importancia del alumno en su propio proceso de aprendizaje. Cada una de esas corrientes resalta y enfatiza conceptos e ideas especialmente importantes a la hora de comprender la idiosincrasia del constructivismo: la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, la evolutiva de Piaget dividida en estadios, o la sociocultural de Vygotsky.

Esta última teoría, introducida por el máximo representante de la escuela rusa de Psicología, nos ofrece ciertas claves que nos permiten, si bien no de una manera directa, justificar la utilización de este recurso en el aula. En primer lugar, estudia la importancia del contexto en el desarrollo humano, ya que el desarrollo cognitivo del sujeto depende de la interacción dinámica entre él mismo y el entorno. Esa misma interacción, en ocasiones, se produce con adultos (docentes, en el caso de la educación) que actúan como mediadores entre la sociedad y el niño.

Otro de los intermediarios más significativos en la comunicación que destaca Vygotsky en sus estudios es el propio lenguaje, fundamentalmente la dimensión pragmática, diferenciando entre el lenguaje social-interpsicológico en un primer momento para después convertirse en interno-intrapsicológico, es decir, que si en un principio el lenguaje es externo al niño, posteriormente el alumno lo internaliza y hace suyo a través de la acción del adulto, (en el ámbito escolar, fundamentalmente el docente).

Incuestionable es que existen muchas otras características reseñables, tanto en la teoría sociocultural en particular como en el constructivismo en general, que podrían y quizá deberían ser destacadas, pero esta breve explicación será suficiente en relación con los objetivos de este TFG, que no aspira sino a explicar desde un punto de vista teórico ciertos aspectos fundamentales dentro de un tema complejo como es el desarrollo y el aprendizaje que justifican la metodología empleada en la Educación Primaria y, en consecuencia, usada también en el área de lengua extranjera. De esta misma exposición, se infieren determinados aspectos que inciden en el uso de la historia en los primeros cursos de dicha etapa.

Según la teoría del aprendizaje conductista de Skinner, es a través del refuerzo como se adquiere el lenguaje. Los defensores del conductismo solicitan que el estudio del lenguaje se haga desde el punto de vista de la conducta humana, centrando la interiorización del lenguaje en el conjunto de reacciones vocales implícitas. Mientras, la escuela conductista introduce constructos derivados del comportamiento operacional. Ambas mantienen que el lenguaje es un comportamiento que ha de ser asimilado en su totalidad (Bronckart, 1977).

Según Arnold y Yeomans (2005), para Burner los niños tienen una cierta predisposición para aprender el lenguaje, pero cómo lo hagan dependerá del contexto social en el que se desenvuelvan.

6. LA ADQUISICIÓN DE LA SEGUNDA LENGUA

Para llevar a cabo una educación basada en los principios de un entorno plurilingüe, es necesario realizar una diferenciación de conceptos, ya que multilingüismo y plurilingüismo tienen significaciones diferenciadas. González et al. (2010) denominan multilingüismo a la convivencia de diferentes lenguas sobre un mismo territorio. El plurilingüismo se desarrolla a nivel personal, puesto que se considera la capacidad que tiene un individuo de interrelacionar las competencias pertinentes de cada una de las distintas lenguas que se encuentran en el marco plurilingüe, reconociendo las diferencias existentes en ellas, pero trabajándolas conjuntamente para construir así lo que estos autores definen como “conciencia lingüística” (p.18).

Para iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, se tienen que tener en cuenta varios factores. Algunos de estos factores vienen intrínsecos en la propia naturaleza del niño (cognitivos, físicos, la edad, el interés, etc.). Otros, sin embargo, son factores externos: el nivel socio-económico de los padres, el lugar de residencia, el entorno más próximo en el que se desarrolla el niño, la importancia que se le proporcione al aprendizaje del inglés dentro del núcleo familiar, etc. Todos estos aspectos resultan influyentes en el grado de motivación que presentan los niños hacia el aprendizaje de una lengua extranjera.

Siguiendo en esta vertiente, el profesorado también tiene una función fundamental. En cierta medida, de él dependerá que sus alumnos muestren interés y curiosidad por el aprendizaje de esta nueva lengua. El docente deberá realizar una selección de las metodologías más adecuadas, teniendo en consideración las características del grupo de alumnos con el que va a trabajar.

Antes de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas modernas, que se defiende nuestros días, en el siglo XVIII, el lenguaje de la cultura, la religión, la política, en Europa, era el latín. A lo largo de la historia, han surgido varios métodos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa. Por ello, el siguiente punto va destinado al conocimiento de las características de estos métodos (Martín, 2000).

Son numerosas las teorías que describen la forma en que se adquiere una segunda lengua: el aprendizaje, o bien se produce de un modo natural, de forma similar a cómo aprendemos nuestra lengua materna, o bien se realiza de un modo reflexivo y deliberado; o el sujeto es el único factor que actúa en la construcción de su propio conocimiento o el contexto supone un papel primordial. Sin embargo, es preciso recordar que estamos hablando de estudios e hipótesis basados en experiencias y situaciones analizadas que en ningún modo se pueden generalizar, por lo que no nos encontramos ante evidencias que, científicamente, sean válidas en todos los casos y bajo cualquier circunstancia.

Para comprender mejor algunas teorías relevantes sobre el aprendizaje de una segunda lengua, en primer lugar, expondremos a qué nos referimos cuando hablamos de ese término en concreto (en adelante, L2). A partir de estos términos, plasmaremos una breve exposición de las diferentes teorías y, posteriormente, enfocaremos la atención sobre el cuento en el primer y segundo curso de Educación Primaria, y estableceremos unos vínculos con la teoría de Stephen Krashen (Teoría de la Adquisición de la Segunda Lengua) que, pese a no contar con la total aprobación de los expertos, introduce conceptos altamente relevantes en la materia.

De este modo, se ha definido la *lengua materna* o L1 como la primera lengua que aprende el ser humano y aquella que se convierte en su instrumento natural de pensamiento y comunicación; esto es, la que se emplea con mayor espontaneidad y menor esfuerzo. En concreto, y según las distintas corrientes teóricas, la L1 puede hacer referencia a la lengua de la madre, a la lengua de uso habitual en la familia (transmitida normalmente de generación en generación) o a la lengua que uno siente como *propia* (como signo de identidad individual y comunitaria) (cf. *Diccionario de términos clave*). Según el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua* (2001), la lengua materna (L1) es “la que se habla en un país respecto a los naturales de él”, por lo que se entiende que L2, la lengua extranjera, es la que un sujeto aprende después de haber adquirido la L1 y que es reconocida como medio de comunicación en la comunidad donde sus miembros son hablantes de L1 (por ejemplo, una lengua cooficial). Esta definición no coincide con la de lengua extranjera en la dimensión de la comunidad de hablantes, aunque sí en que es aprendida con posterioridad a la lengua materna, por lo que la L2 se asocia al ámbito educativo o institucional.

Veamos ahora el concepto de L2. En cuanto a las teorías sobre la adquisición de una segunda lengua podemos hablar de varios enfoques que tratan de explicar dicho proceso. En primer lugar, podemos hablar de una posición conductista en la que se define el “aprendizaje” (no “la adquisición”) de una lengua como “un sistema de hábitos que descansa, por tanto, en la práctica y la repetición” (Mayor, 1994, p. 28) y cuya base teórica se plasma en el método audio-verbal, que pone el énfasis en el aprendizaje de destrezas perceptivas, en una constante práctica y ejercicio y en tareas memorísticas.

La ampliación propuesta de la definición de *lengua segunda* se sitúa mejor dentro de una comprensión del aprendizaje lingüístico que tenga en cuenta la relación de continuidad que existe entre el desarrollo de las competencias discursivas y lingüísticas en un idioma diferente del materno y el desarrollo paralelo y concomitante de las competencias socioculturales en todos sus matices y ámbitos (cf., por ejemplo, López Valero y Encabo Fernández, 2006: 71, 79, 81-82).

A continuación, haremos una breve revisión histórica y una descripción de los métodos de enseñanza de idiomas más relevantes e influyentes.

6.1. MÉTODOS TRADICIONALES

Los métodos tradicionales son aquellos que han imperado a lo largo de los años en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Se caracterizan por su rigurosidad en el empleo de normas gramaticales que favorezcan la capacidad comunicativa. La actividad docente tiene un papel fundamental durante el desarrollo del proceso. Martín (2002) señala los siguientes métodos encargados de la enseñanza de la lengua extranjera:

Método de gramática-traducción:

Este método está considerado de carácter tradicional. El profesor, centro del proceso, asume el protagonismo absoluto tomando decisiones unilateralmente sobre qué y cómo enseñar. El alumno, por lo mismo, asume una actitud pasiva y sumisa ante la autoridad que ejerce el profesor. Al elemento central de este método se suman otros aspectos característicos, que se señalan a continuación:

- El objetivo principal del aprendizaje de la lengua es el desarrollo de habilidad de lectura de textos literarios y relativos a las artes. Se hace a través de la memorización de reglas gramaticales para acceder a la morfología y la sintaxis, teniendo siempre presente que la primera lengua sirve como sistema de referencia en la adquisición de una segunda lengua (Stern, mencionado en Richard, 1998:11) y la enseñanza se lleva a cabo utilizando la lengua materna puesto que es la principal herramienta para el desarrollo de la clase.
- La enseñanza estaba basada en la oración, constituida en unidad pedagógica para traducir desde la lengua materna a la lengua meta y viceversa.
- Se ponía énfasis en la corrección gramatical y en las tareas de traducción, descuidando la eficiencia comunicativa.
- La enseñanza de la gramática se presentaba de un modo sistemático y organizado aplicando el método deductivo. A partir de ejemplos, llegaban a establecerse las reglas que, luego, se aplicaban en los ejercicios de traducción.
- El vocabulario se aprendía a través de unos listados que los alumnos tenían que memorizar.
- En este método estaba muy presente la utilización de la lengua materna. El alumnado se limitaba a seguir las explicaciones que eran impuestas por el profesor, quien seleccionaba los conocimientos y contenidos que se iban a trabajar

Este método dominó el escenario de la enseñanza de idiomas extranjeros durante mucho tiempo. Hasta bien entrado el siglo XX, era el método más popular y extendido. Hoy,

superado largamente por otros métodos y enfoques, sigue siendo usado en algunos sectores como técnica para desarrollar la competencia de la lectura comprensiva de literatura especializada (es decir, de la lengua que se usa en el comercio, la tecnología, la medicina, el turismo, etc.). Aun cuando hoy no tiene defensores y no está respaldado por teorías lingüísticas o psicológicas, puede ser rentable si se utiliza adecuadamente para lograr ciertos objetivos entre los que se encuentra, claro está, el logro de la competencia comunicativa, puesto que el objetivo “creativo” de este método es construir frases y oraciones según reglas gramaticales debidamente aprendidas.

El método natural

En el siglo XIX, C. Marcel, T. Prendergast y F. Gouin, entre otros, proponían enfoques que acercaban las estrategias de enseñanza de las lenguas extranjeras al modo en que se adquirió la lengua materna. Éste es el enfoque o método natural y se basa en observar de interpretativamente cómo los hablantes adquieren su lengua materna, en primer lugar, y cómo aprenden una lengua extranjera. Los objetivos de reforma de estos educadores no lograron impactar en el medio docente por falta de canales apropiados: agrupaciones, publicaciones, congresos, etc. Sin embargo, la inquietud por el cambio seguía latente.

A fines del siglo XIX, con el apoyo de la lingüística y la fonética, lingüistas como Sweet, Viëtor y Passy en Inglaterra, Alemania y Francia, respectivamente, lograron concitar un interés mayor por sus ideas que, entre otras, incluían un énfasis en la lengua oral, mayor atención a la fonética en la producción de sonidos para una correcta pronunciación en la lengua meta, uso de textos y diálogos y enseñanza de nuevos significados asociados con los objetivos o ideas en la lengua que se está estudiando. Los alumnos están expuestos a la lengua oral para, más tarde, ponerlos en contacto con la lengua escrita de la lengua meta. La gramática como centro del proceso se deja de lado significativamente. El desarrollo de estas ideas va a dar forma a lo que se conocería con el nombre de método natural por asociación con la forma como se adquiere la lengua materna.

El alumno, inmerso en situaciones de habla adecuadas, es capaz de aprender y adquirir la lengua objeto sin estudiar reglas gramaticales. El principio es que se aprende la lengua hablándola o hablando de ella. En una etapa posterior, los alumnos estaban expuestos a la forma escrita. Más tarde, estos elementos propios del método natural darían origen a uno de los métodos más extendidos y conocidos en muchas partes del mundo: el método directo.

El método directo

Los seguidores del método directo y del método natural defienden la tesis de que la enseñanza de una lengua extranjera debe hacerse directamente en esa lengua obviando la materna,

de tal modo que el alumno está expuesto en todo momento a ella. A través de la acción, gestos, ilustraciones o asociación directa con los objetos, se introduce el significado de lo que se quiere enseñar. Esto implica que la traducción está altamente estigmatizada. Así, se estimula el uso espontáneo y natural de la lengua meta en el aula. Las reglas gramaticales constituyen una tarea de resolución de problemas por parte de alumno puesto que se espera que él sea capaz de inferirlas de acuerdo a las pistas dadas por el profesor. Maximilian Berlitz (1852-1921), inmigrante alemán en Estados Unidos, fue uno de los principales difusores del método directo.

No cabe duda de que el método directo significó un progreso enorme en la actitud y enfoque que se debe tener con relación a la enseñanza de idiomas extranjeros en cuanto a la organización y sistematización de los materiales. El énfasis en la lengua oral en sus comienzos y la centralidad de la lengua objeto como vehículo de enseñanza son dos grandes avances. Pero, al ser aplicado ortodoxamente y desconociendo la realidad o el entorno en que se producía la enseñanza, llevó a la frustración de profesores y alumnos al ver los pobres resultados a pesar del esfuerzo y tiempo destinado a la tarea. Esto llevó a buscar nuevas fórmulas que permitirán la optimización del proceso. Precisamente, durante la segunda guerra mundial, ante la necesidad de preparar a soldados para comunicarse con gente nativa en los lugares adonde las contingencias del conflicto los elevaban, se desarrolló un método que iba a conocerse con el nombre de método del ejército, cuyas siglas en inglés son ASTP por (*Army Specialized Training Method*).

El mayor obstáculo que presenta este método es la óptima preparación que debe tener el profesorado en las competencias lingüísticas en habla inglesa.

El método del ejército

Dadas las necesidades inmediatas que la guerra traía consigo, hubo que involucrar a universidades, psicólogos y lingüistas de gran prestigio (Boas, Bloomfield y Fries, entre otros) que se abocaron a estructurar las estrategias y técnicas adecuadas para lograr los fines propuestos. El Gobierno estadounidense solicitó a algunas universidades del país que desarrollaran programas especiales de enseñanza de lenguas extranjeras para el personal militar.

El método del ejército implicaba una profunda inmersión en el aspecto oral de la lengua meta. La razón por el énfasis en la lengua oral se debía a la necesidad de que los soldados pudieran comunicarse instantáneamente con los hablantes del lugar. La inmersión significa un gran número de horas a la semana con muchos ejercicios, repetición y práctica para adquirir e internalizar nuevos hábitos lingüísticos. Las estructuras gramaticales se organizaban en un orden de menor a mayor complejidad.

El plan de clases normalmente consideraba la presentación de diálogos a partir de los cuales se inferían las reglas gramaticales. Se apelaba intensamente a los ejercicios de repetición y sustitución. El método tuvo tal aceptación que muy pronto sumaban miles los estudiantes de lenguas extranjeras en más de 55 universidades (Bowen et al., 1985:32) con gran éxito, que Fries atribuía al análisis científico para la construcción de materiales de apoyo adecuados. Estos son los cimientos del método que dominaría el escenario de la enseñanza de idiomas extranjeros durante, al menos, las décadas de los cincuenta y sesenta: *el método audiolingual*.

El método audiolingual

Este método, que también se conoce con el nombre de método audiolingüístico o audio-oral, tiene su soporte teórico en el estructuralismo lingüístico ortodoxo de Bloomfield y en el conductismo psicológico del aprendizaje de Skinner y se basa en el supuesto de que hablar una lengua implica la internalización de nuevos hábitos lingüísticos y no la memorización de reglas gramaticales. Por tanto, aprender una lengua extranjera significa adquirir nuevos hábitos de la práctica repetitiva intensa y sistemática de estructuras, vocabularios y pronunciación mediante un refuerzo positivo para lograr la corrección lingüística. Según Skinner (1957), todo comportamiento verbal implica una relación entre estímulo y respuesta (E-R). Las respuestas verbales son una reacción a los estímulos que las provocan. El esfuerzo continuo sirve para eliminar las respuestas inadecuadas y para fijar, como hábitos permanentes, las conductas positivas. Además de la formación de nuevos hábitos lingüísticos en la lengua-meta, este método, siguiendo la tradición de los enfoques inmediatamente anteriores, enfatiza la lengua oral posponiendo la forma escrita. Privilegia la inducción sobre la deducción. Es decir, opta por la observación de casos particulares de los alumnos para llegar a generalizaciones, especialmente en lo relativo a las normas que rigen el sistema gramatical. La teoría estructuralista servía de base para que los metodólogos asumieran que el aprendizaje de la lengua debía empezar por el sistema fonológico y terminar con la oración.

Este método tiene como objetivo desarrollar en el estudiante la capacidad de escuchar comprensivamente y hablar en la etapa inicial. El énfasis está puesto en la lengua diaria hablada. Más tarde, se pondrá atención en las formas de expresión más complejas y de literatura especializada. Al comienzo, el aprendizaje está basado en diálogos sencillos que contienen vocabulario y estructuras básicos. Éstos son aprendidos a través de un proceso de mímica y memorización, viendo, escuchando y repitiendo en forma grupal y/o individual.

Así como sucedió con el método directo, el audiolingüismo se difundió rápidamente y se hizo muy popular en escuelas y universidades. El soporte teórico, basado en el conductismo y el estructuralismo lingüístico, le daban mucho prestigio. Los profesores encontraban la orientación

necesaria para elaborar sus propios materiales y se publicaban textos muy útiles para ser usados en las aulas y que servían como columna vertebral para el diseño de cursos de idiomas extranjeros.

Tal como le había ocurrido al método directo, y anteriormente al método gramatical-traducción, el método audiolingual entra en una etapa de descrédito con el auge de nuevas teorías lingüísticas y con la desazón de profesores y alumnos por no ver recompensados sus esfuerzos y el tiempo dedicado a la enseñanza y al aprendizaje de la lengua extranjera. En la mayoría de las ocasiones, los alumnos eran incapaces de transferir lo aprendido en clase a situaciones reales, además de considerar el método aburrido y poco rentable. Se observa que el aprendizaje es muy mecánico, ya que sólo permite la repetición más o menos correcta de los modelos provistos por el profesor, sin que, muchas veces, el alumno tenga conciencia del sentido de las oraciones.

A fines de los años cincuenta, Noam Chomsky publica su libro *Syntactic Structures*, en el que sienta las bases para una profunda transformación en los estudios lingüísticos y en los enfoques en la enseñanza de idiomas extranjeros. Rechaza categóricamente la descripción del estructuralismo y la teoría conductista en cuanto a la adquisición de nuevos hábitos lingüísticos. La lengua implica creación y generación de nuevas oraciones sobre la base de la aplicación de reglas de gran abstracción y complejidad. No se aprende una lengua por imitación, sino a partir de la competencia lingüística del hablante. El rechazo de las teorías subyacentes en el método audiolingüístico y en la enseñanza situacional, muy difundidos en Gran Bretaña (práctica de estructuras lingüísticas en situaciones significativas), hace que los lingüistas británicos estén muy receptivos ante la posición de Chomsky, en cuanto a que lo que más caracteriza al hablante nativo es su capacidad de creación lingüística y la singularidad en la generación de cada una de las oraciones que emite. Además, como muy bien señalan Richard y Rogers, 1998: 72).

“Los lingüistas británicos destacaron otra dimensión fundamental de la lengua que no se trataba de manera adecuada en los enfoques en la enseñanza de idiomas del momento: el potencial funcional y el comunicativo”.

La presión de las condiciones cambiantes de la sociedad, sumado a la experiencia e intuición de los mismos profesores, influye para que un nuevo enfoque aparezca en escena con mucho éxito y aceptación de la comunidad docente y con perspectiva de dominar el escenario durante mucho tiempo. Es el enfoque comunicativo, que, si bien es cierto, algunos de sus aspectos básicos eran aplicados en tiempos pasados, renace muy sólido con fundamentos teóricos de la psicolingüística y la lingüística aplicada.

Enfoque comunicativo

Al enfatizar el potencial funcional y comunicativo del lenguaje, se señala que el objetivo principal en la enseñanza de una lengua extranjera debía ser la eficiencia comunicativa y no la centralidad de las estructuras gramaticales, es decir, lo que se busca es desarrollar la competencia comunicativa en el alumno, según la terminología de Hymes. Al respecto, Finocchiaro y Brumfit argumentan que el principio que debe sustentar la enseñanza de lenguas extranjeras es el uso que se hace de la lengua y no el conocimiento teórico que se tenga de ella. Ello debe ir acompañado por la noción de que la lengua se aprende más efectivamente cuando se da en situación, privilegiando así los significados en los actos de habla y la implicatura conversacional, empleando los términos de Widdowson y Grice, respectivamente.

En la década de los 60, comienzan a gestarse cambios en la tradición de enseñanza del inglés como lengua extranjera, cambios contrarios al método situacional basado en la práctica de estructuras básicas en el marco de situaciones (“en el aeropuerto”, “en un restaurante”, “en la calle”, etc.).

Wilkins (1976) propone un enfoque nocio-funcional como base para desarrollar un programa comunicativo para la enseñanza de una lengua teniendo como referencia los significados comunicativos que un estudiante necesita comprender y expresar. De ahí que la asociación de un enfoque nocio-funcional de carácter comunicativo en la enseñanza haya sido normalmente aceptada por toda la comunidad, sin objeciones de ningún tipo. Su interés se centra en los significados subyacentes a los usos comunicativos más que en los conceptos tradicionales de gramática.

El gran cambio de orientación de este enfoque es que el proceso se centra en el estudiante, con sus intereses, ritmo de aprendizaje, etc., al contrario que los métodos tradicionales en que el profesor era el centro del proceso tomando decisiones por el alumno en cuanto a tópicos, ritmo de aprendizaje, evaluaciones. Por lo mismo, el énfasis en la lengua como medio de comunicación implicaba la voluntad de trascender el desarrollo de la competencia lingüística del alumno y llegar a desarrollar su competencia comunicativa, aquella que le permite crear en la lengua objeto y saber qué decir y a quién, y decir lo que quiere decir de acuerdo a las condiciones extralingüísticas que marcan el entorno del acto comunicativo.

El término “enfoque” es el que normalmente se usa para referirse al aspecto comunicativo de la enseñanza de lenguas. Ante el amplio metalenguaje referido a este campo, se hace necesario delimitar las fronteras semánticas entre “enfoque” y “método”. El primero se refiere al conjunto de aspectos teóricos de tipo filosófico, educacional, lingüístico, etc., que permiten tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, el método

tiene que ver con la parte práctica, el modo, “cómo” se va a enseñar lo que se ha decidido enseñar. Es decir, tiene que ver con las técnicas de enseñanza. El método es parte del enfoque.

Algunos de los aspectos que definen el enfoque (o los enfoques) comunicativo (s) y que lo diferencian de los anteriores son los siguientes:

- Importancia del significado contextualizado. Prevalece el decir algo a alguien en situaciones concretas.
- Énfasis en las funciones que se aprenden a través de la práctica y no de la memorización para posteriormente comunicarse en situaciones reales.
- Se permite el uso de la lengua materna cuando es oportuno y necesario.
- La especificación de las estructuras gramaticales se hace de acuerdo a la selección de las nociones o funciones. Muchas veces, una función requiere de más de una estructura lingüística.
- El objetivo principal es la fluidez comunicativa y no la corrección gramatical o en la pronunciación.
- Las cuatro destrezas son atendidas en este enfoque: escuchar y hablar, leer y escribir.

En resumen, este enfoque ofrece mayores posibilidades de desarrollo que otros métodos, por cuanto permite la libre creatividad de profesores y alumnos en el diseño curricular, selección de materiales y divergencias dentro del mismo enfoque. En definitiva, es un paso en la dirección adecuada. Sin embargo, a pesar del entusiasmo inicial que despertó el enfoque comunicativo, después de un tiempo, no han faltado las críticas y llamados a la cautela. De hecho, algunos textos, como los de línea “*Strategies*” para la enseñanza del inglés basaban su programa en una lista de funciones que se trataban de manera bastante dogmática. El mismo Wilkins (1976:18) asegura que lo que diferencia a este enfoque de los anteriores es que el nocio-funcional tiene como punto de partida la deseable capacidad comunicativa a través del lenguaje.

Sin embargo, en la actualidad, después de dos décadas de su irrupción en el escenario de la enseñanza de lenguas, sigue contando con mucha aceptación entre profesores y alumnos.

El enfoque oral y el método de enseñanza en situaciones

El enfoque oral tiene en común con el método directo la importancia de la parte oral. Se diferencian en la forma que tienen de organizar e introducir el vocabulario, así como en la elección de la gramática. Sus promotores, Palmer y Hornby, se encargaron de estudiar la lengua inglesa y

su sistema gramatical. El enfoque oral se promulgó a la vez que el método que enseñaba de forma simulada situaciones sociales específicas, lo que proporcionaba a la enseñanza de una lengua extranjera una perspectiva más cercana y real. La finalidad de este método es instruir en aquellas situaciones que realmente tendrán lugar en la vida cotidiana.

Los principios de ambos son: la selección y graduación del vocabulario, así como la reducción de la gramática; los ejercicios orales se practicarán a través de frases modelo; se evitará el error, puesto que se pretende alcanzar la máxima exactitud; la situación será la herramienta clave para desarrollar el aprendizaje; las explicaciones se llevarán a cabo exclusivamente con la utilización de la lengua materna; el profesor será quien marque el ritmo de la clase, evitando dar explicaciones de la gramática o el vocabulario.

6.2. MÉTODOS HUMANÍSTICOS

Métodos humanísticos

Los métodos humanísticos son aquellos que se centran en la parte emocional y afectiva del alumno. Tienen en cuenta lo que el estudiante siente, piensa y sabe en lo referente a su aprendizaje de la segunda lengua. Una de sus funciones es encontrar la realización y el aumento de la autoestima del alumno. La función del profesorado será crear un ambiente libre centrando la atención en el alumnado.

De este método se derivan otros nuevos que se desarrollaron en los años 70 y 80 en Estados Unidos. Surgen como respuesta al método audiolingual y sugieren una alternativa a los métodos de aprendizaje cuyo elemento base es lo cognitivo.

A continuación, se detallan los métodos humanísticos y se comentan la importancia que cada uno de ellos otorga a la L1:

EL método Respuesta física total, cuyas siglas en inglés son TPR por *Total Physical Response*, diseñado por James Asher, de la Universidad Estatal de San José, California, Estados Unidos, y que integra la acción con el habla, es decir, pretende enseñar la lengua a través de la actividad motora.

Sugestopedia (Lozanov, 1978). La *Sugestopedia* fue otro método conocido por los profesores especialistas, aunque muy poco aplicado. Fue desarrollado por el psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov.

Basándose en las observaciones anteriores, a principios de los años 60, el Dr. Lozanov comienza a enfocar sus investigaciones hacia objetivos educacionales *organizando los estímulos*

sugestivos periféricos de forma sistematizada, con el fin de destapar las capacidades de reserva y orientarlas a potenciar el aprendizaje.

Desarrolla el proceso de enseñanza, de manera que no vaya dirigido solamente a la atención consciente del alumno, sino también a la inconsciente. Las percepciones periféricas del entorno, la luz, el ambiente amable y lúdico, la actitud del profesor, el empleo de los diferentes tonos de voz, el humor, la sorpresa, los juegos, las canciones, la música, el arte, etc., son parte integrante de dicho proceso. El aprendizaje se torna agradable, no alienante, un disfrute. El sentido del tiempo desaparece. Hay armonía en todo el proceso. Así, va a conseguir el destape de habilidades potenciales que raramente se estimulan en los procesos tradicionales de enseñanza, ya que éstos van dirigidos exclusivamente a la mente consciente.

El resultado será la memorización a largo plazo de gran cantidad de materia en muy poco tiempo (hipermnesia), sin fatiga, sin aburrimiento, sin tensión, sin miedo, aumentando la motivación por aprender y fomentando la creatividad, es decir, incidiendo positivamente en la salud mental, emocional y física del alumno. Así nace la *Sugestopedia*.

El método de la Vía Silenciosa “*Silentway*” (Caleb Gattegno, 1972), con sus regletas de color, al estilo del método Cuisenaire, incentiva la participación activa del alumno con un prudente silencio del profesor. Richards y Rogers (1998: 99), en relación con la implicación absoluta del alumno en su propio aprendizaje, citan las palabras de Benjamín Franklin:

Dímelo y lo olvidaré,

Enséñame y lo recordaré

Implícame y lo aprenderé

El aprendizaje de la lengua en comunidad “*Community Language Learning*” (Le Forge, 1983). La lengua materna es esencial, ya que se realizan ejercicios de traducción oral consecutiva. En los textos viene establecida la correspondiente equivalencia de la lengua materna para que los alumnos entiendan lo que ellos y el profesor leen.

7. FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA

7.1. Definición de cuento

¿Qué es un cuento?

Originariamente, el cuento es una de las formas más antiguas de literatura popular de transmisión oral. El término se emplea a menudo para designar diversos tipos de narraciones breves, como el relato fantástico, el cuento infantil o el cuento folclórico o tradicional.

La definición de “cuento” proviene etimológicamente de la palabra latina “computum”, que significa cálculo, cómputo, enumeración, clasificación. De cálculo y enumeración pasó a significar la enumeración de hechos, y, por extensión, “cuento” significa recuento de acciones o sucesos reales o ficticios.

Es más difícil decir con exactitud cuándo se originó el cuento, y ello se debe, en gran parte, a los equívocos que envuelve su mismo nombre. Cabría, por lo tanto, distinguir en el concepto “cuento” dos aspectos distintos: el relato fantástico y la narración literaria de corta extensión, oponiéndose así a la idea de “novela”, que designe en español a una narración larga. Estos dos aspectos no son excluyentes, a menudo se dan en la misma obra, y tienen como base común el hecho de tratarse de relatos breves, generalmente en prosa; pero suelen representar dos vertientes claramente diferenciadas del mismo género literario.

No se sabe con exactitud cuándo comenzó a utilizarse la palabra “cuento” para señalar un determinado tipo de narrativa, ya que en los siglos XIV y XV se hablaba indistintamente de “apólogo”, “ejemplo” y “cuento” para indicar un mismo producto narrativo. Boccaccio utilizó las palabras “fábula”, “parábola”, “historia”, “relato” y estos nombres han ido identificándose con una forma de narración claramente delineada.

Esta concepción del cuento como estructura literaria autónoma predomina hoy día. Esto significa que lo rige una organización y forma determinadas que lo dotan de un carácter peculiar, intrínseco e individual. No por ello, sin embargo, se habrán descartado las ambigüedades, porque en el siglo XIX, cuando el género nace a la vida hispanoamericana, y aun, en el siglo XX, se confunde con las tradiciones, los artículos de costumbres, las leyendas, las fábulas y, más tarde, con la novela corta. Con el paso del tiempo, los géneros anteriores se van definiendo y el cuento se separa definitivamente como signo literario, como mundo poético, como fragmento de realidad con límites determinantes. En ese proceso, también el cuento se ha ido modificando.

Hoy, los cuentos son un recurso didáctico muy adecuado desde la Educación Infantil y hasta los primeros cursos de Educación Primaria. Los contenidos que se transmiten son distintos,

ya que los tiempos han cambiado. En la actualidad, se enseñan sobre todo valores. Los cuentos contribuyen al aprendizaje integral del alumnado, puesto que le ayudan a encontrar soluciones a sus problemas, además de fomentar valores como la amistad, el respeto, el cuidado... Por medio de los cuentos, se pueden enseñar contenidos, sentimientos, valores, etc.

Los cuentos tienen un gran valor educativo, ya que con ellos se desarrolla la escucha activa, la atención, la comunicación, la transmisión de valores, se despierta el interés por la lectura, se aprende vocabulario y nuevas formas de expresarse, se identifican sentimientos y emociones y se desarrolla la empatía con los personajes.

El cuento es una narración breve de hechos imaginarios, protagonizada por un grupo reducido de personajes y con un argumento sencillo. Existen dos grandes tipos de cuentos: los cuentos populares y el cuento literario.

1. **El cuento popular**: es una narración tradicional de transmisión oral. Se presenta en múltiples versiones, que coinciden en la estructura, pero discrepan en los detalles. Tiene tres subtipos: los cuentos de hadas o cuentos maravillosos, los cuentos de animales y los cuentos de costumbres. El mito y la leyenda son también narraciones tradicionales, pero suelen considerarse géneros autónomos. *Las mil y una noches* es la recopilación más conocida de cuentos populares orientales que se conoce.
2. **El cuento literario**: es el cuento concebido y transmitido mediante la escritura. El autor suele ser conocido. El texto, fijado por escrito, se presenta generalmente en una sola versión, sin el juego de variantes característico del cuento popular. Se conserva un “corpus” importante de cuentos del Antiguo Egipto, que constituyen la primera muestra conocida del género.

A pesar de ser esta definición un tanto ambigua por su amplitud, existen numerosas definiciones sobre la naturaleza del cuento, las cuales reproduciremos, por creer que ellas ayudarán a comprender mejor lo que implica el cuento como género literario.

Sainz de Robles, en su libro *Cuentistas españoles del siglo XX*, dice “El cuento es, de los géneros literarios, el más difícil y selecto. El cuento exige en su condición fundamental como una síntesis de todos los valores narrativos: tema, película justa del tema, rapidez dialogal, caracterización de los personajes con un par de rasgos felices. Como miniatura que es de la novela, el cuento debe agradar en conjunto”.

Raúl A. Omil Alba y Piérola, en su libro *El cuento y sus claves*, dice: “Cuento es el acto de narrar una cosa única en su fragmento vital y temporal. Así como el poema poetiza una

experiencia única e irreplicable, el narrador de cuentos está en posesión de un suceso que cobra forma significativa y estética en la fluencia lógico-poética de lo narrado”.

La Real Academia de la Lengua Española lo define como “narración breve de sucesos ficticios y de carácter sencillo, hecha con fines morales o recreativos”.

De la misma manera, Calvino lo define como “relato mágico, maravilloso que alude habitualmente a regiones de países indeterminados, así como a numerosas y variadas definiciones”.

Ana Pelegrín (1982) señala que el cuento posee un poder inmensamente maravilloso, ya que a través de él todo lo que el niño conoce cobra movimiento y actúa de formas irreales, mágicas e incluso absurdas que llenan su universo mental de matices catárticos y evocadores.

Según Luciano y Grimaldi (1998), el cuento es una narración breve, de trama sencilla, caracterizada por una fuerte concentración de la acción, del tiempo y del espacio. Es un relato no muy extenso que conlleva una sucesión de motivos y episodios que aparecen en todas las culturas. Es universal y tiene entre otras la función de ayudar a los sujetos a la comprensión de la propia cultura y, en general, a la comprensión del mundo. Por ello, la base de los cuentos suele ser común en la mayoría de los países, pero aportando cada uno su toque personal, para llegar a ser propios y que, además, se pueda llegar a entender su forma de ser y sus costumbres.

Cone (1995) lo define como “un relato breve de hechos imaginarios, en un desarrollo argumental sencillo, cuya finalidad puede ser moral, recreativa y que estimula la imaginación y despierta la curiosidad de los niños” (p. 21).

Los cuentos son narraciones breves, escritas por uno o varios autores, basados en hechos reales o ficticios, con finalidad moral o recreativa, que estimulan y despiertan la curiosidad del niño (Cristina Reina, 2012).

Escalante y Caldera (2008) señalan que los cuentos constituyen una herramienta que provoca el pensamiento creativo e imaginativo, induciendo a los niños a que puedan expresarse en varias formas, favoreciendo su expresión espontánea ante cualquier actividad del aprendizaje escolar.

7.2. La importancia de la narración del cuento para la adquisición de la lengua inglesa en edades tempranas.

Tras la revisión global de los aspectos teóricos de campos tan distintos como el legislativo o el cognitivo, y pese a que ya se han producido conexiones entre esos ámbitos y el cuento en el área de lengua extranjera, es necesario centrar la atención en el tema principal de este

TFG: el cuento como recurso educativo, resaltando los aspectos positivos que, empleado de manera correcta, presenta en la enseñanza del inglés en el primer y segundo curso de Educación Primaria. El interés de nuestro estudio por los cuentos radica en su importancia como uno de los recursos didácticos de gran enriquecimiento para la adquisición de la competencia comunicativa en la lengua extranjera.

Reconozcamos que se ha producido y se producirá en un futuro inmediato una extensión del tiempo dedicado a la adquisición de una lengua extranjera y un contacto cada vez más temprano con ella.

La comunidad educativa en general deberá atender a todas estas necesidades, para alcanzar el objetivo último que persigue tan exigente cambio: que las nuevas generaciones alcancen competencia comunicativa suficiente en la lengua extranjera. La exigencia social demanda de los alumnos que sepan utilizar esta lengua para comunicarse, tal y como, por otra parte, ocurre con un gran número de nuestros vecinos europeos.

Considerando la necesidad de plasmar actividades que sean significativas para el alumno, cercanas a él y a sus intereses, el relato de cuentos en un primer momento y la producción de los mismos después, estimulan su imaginación y permiten desarrollar en él una actitud positiva hacia el aprendizaje de la lengua extranjera, creando el deseo de continuar escuchando, leyendo, narrando o escribiendo historias; es decir, las propias historias conllevan implícitamente un elemento motivador que involucra al alumno en las mismas, atrayendo su atención, potenciando su gusto y disfrute y, como consecuencia, favoreciendo la adquisición de la lengua extranjera:

“Study after study shows that we acquire language by doing a great deal of recreational reading and listening, when we get involved in interesting stories”. (Krashen, en Wright, 2013, p. 5).

Hay multitud de situaciones bien conocidas en el contexto escolar que ofrecen la oportunidad de ser aprovechadas para introducir las correspondientes expresiones en lengua extranjera.

¿Cómo introducimos la lengua extranjera en nuestra aula? Nuestra pregunta la encontramos en el currículo oficial para la enseñanza de lenguas extranjeras en Primaria que afirma lo siguiente:

“El objetivo curricular de este área no es enseñar una lengua extranjera, sino enseñar a comunicarse en ella” (Área de lenguas extranjeras, volumen 18, p. 14).

A partir de la idea de que una lengua se aprende cuando se usa, nos encontramos con una problemática ya apuntada por Artigal (1990): *¿cómo es posible que el aprendiz de una lengua extranjera utilice la lengua para aprenderla si no la conoce?* Gran parte de los estudios sobre la Adquisición de Segunda Lengua (ASL) han intentado dar respuesta a esta paradoja. Autores ya clásicos, como Krashen (1982,) por ejemplo, sugieren que los aprendices usan la lengua extranjera (LE) cuando son capaces de comprender el significado de las producciones lingüísticas mientras están inmersos en actividades de comunicación. Los niños aprenden una importante cantidad de expresiones que van a ser regularmente utilizadas y que ellos mismos van a tener que utilizar para comunicarse en el contexto de la clase de lengua extranjera. Lo ideal en estas edades es desarrollar situaciones que impliquen la participación más activa posible, de manera que potenciemos la vertiente expresiva y no solamente comprensiva del lenguaje que utilizamos.

Para Krashen, la respuesta a la cuestión radica en el uso por parte de los maestros de claves contextuales (gestos, objetos, visuales) sobre las que puede apoyar su presentación de los nuevos modelos lingüísticos.

Estos mensajes, de nivel $i + 1$, es decir, *input* lingüístico que tiene un nivel ligeramente por encima del nivel actual del aprendiz, al ser entendidos extralingüísticamente, pueden ser utilizados para la comunicación.

Por otra parte, la historia potencia el desarrollo de diferentes estrategias en el proceso de aprendizaje de las cuatro destrezas básicas (escuchar, leer, hablar y escribir), fundamentales para la adquisición de una lengua extranjera. Por ejemplo, en el primer estadio de ese proceso, que suele coincidir con los primeros años de escolarización del alumno, cuando éste escucha el cuento se está posibilitando el desarrollo de estrategias de audición que le permitirán, a través de la práctica, obtener ciertas capacidades como justificar el argumento principal de la historia, buscar detalles en la misma, adivinar qué ocurrirá, etc.

Posteriormente, los escolares serán capaces de expresar ideas, opiniones, gustos, o invertir el rol y pasar de oyentes a narradores e incluso a productores de las mismas, es decir, la propia historia o cuento supone un estímulo para realizar el tránsito de las destrezas casi exclusivamente receptoras (comprensión oral y escrita) a las productivas producción oral y escrita hasta combinarlas equitativamente.

En relación con lo anterior, es conveniente especificar que contar un cuento es un acto comunicativo: el narrador puede pedir la cooperación de los estudiantes, éstos pueden dar sus opiniones, modificar el final de la historia, ayudar en la elaboración de un cuento, etc. Por tanto, no es tan sólo una acción en la que un sujeto (el alumno) escucha el mensaje (cuento) que otro sujeto le narra (maestro), sino que va mucho más allá ofreciendo oportunidades reales de

comunicación en la lengua extranjera que, obviamente, variarán en calidad y cantidad dependiendo de la edad y nivel de competencia alcanzado por los alumnos, pero que, sin duda, supondrán una inmejorable base sobre la que asentar el futuro dominio de la lengua extranjera.

7.3. Utilización del cuento para la enseñanza de la segunda lengua.

Los cuentos son unos recursos extraordinarios para los docentes en el aula de inglés, ya que proporcionan multitud de ámbitos en la formación integral de los alumnos: el lenguaje, los sentimientos y las emociones, los valores, la cultura, la imaginación, la motricidad, las normas sociales y la construcción de la identidad de los niños. Y a través de él, los estudiantes alcanzarán de una forma mucho más divertida y motivadora los contenidos que pretendemos profundizar, en lugar de seguir de forma monótona el libro de texto. Igualmente, podemos transferir valores a nuestro alumnado y obtener que mediten sobre diversas conductas, por lo que es un recurso muy enriquecedor y proporciona el transcurso de enseñanza-aprendizaje.

Los maestros los utilizan en el aula como una estrategia y un método, ya que despiertan los intereses en los pequeños y, por lo tanto, promueven el aprendizaje de forma atractiva y son de una herramienta útil para lograr en el aula un ambiente agradable, relajado.

Como ya hemos mencionado previamente, el aprendizaje de la LE requiere oportunidades para comprender y producir la lengua de forma significativa. Desde esta perspectiva, la demanda de actividades de aula que resulten significativas a los alumnos ha dado lugar a las recientes propuestas metodológicas basadas en temas (*topics*) o en tareas (*task-based approaches*). En estos enfoques la planificación didáctica empieza con la máxima de que la lengua se aprende en contextos interactivos y cooperativos, a partir de la realización de múltiples intercambios que, al principio, deben ser fundamentalmente orales. Por esta razón, estos nuevos diseños parten de temas de interés que son relevantes en el mundo experiencial de los niños y sugieren las actividades a partir de que generen el uso de lengua, y no al revés. Dentro de este marco, los cuentos se incluyen como elemento clave para la enseñanza-aprendizaje de la LE y no simplemente como una actividad complementaria.

Para ello, el maestro juega un rol especial en una doble vertiente: escogiendo cuidadosamente los cuentos aptos para la explotación pedagógica en el aula y como generador y facilitador de motivación en una atmósfera relajada y dinámica, propia de este recurso pedagógico. El cuento es un recurso esencial para el maestro en la enseñanza de la lengua extranjera porque combina la transmisión de un discurso que es fuente de *input*, con una forma de motivación y diversión para los niños como es el hecho de que se los cuenten. Por esta razón, es importante y necesario contar cuentos en inglés.

Evidentemente, los cuentos son un medio muy valioso en la enseñanza y adquisición de una lengua extranjera. Los relatos no son exclusivamente un instrumento para la práctica de la comprensión oral, sino que les ofrecen a nuestros alumnos experiencias reales con esa lengua. A los niños les encanta escuchar cuentos en su lengua materna, ya que crean un vínculo entre su entorno inmediato y el resto de realidades que conlleva. Por medio de los cuentos, los estudiantes podrán comprender mejor el mundo que les rodea y compartir estos descubrimientos con sus iguales. Los cuentos en una lengua extranjera pueden tener un efecto similar.

7.4. Potencial educativo del cuento

Los cuentos poseen un gran valor en el desarrollo psicológico del niño, así como en la transmisión de una herencia cultural que perdura a través de las generaciones. El valor educativo del cuento se puede simplificar en estos aspectos:

- Se consigue una corriente de confianza entre el maestro y sus alumnos.
- Pone en contacto al niño con la realidad
- Desarrolla la imaginación y el espíritu crítico.
- Ayuda a asimilar valores y actitudes a través de los personajes.
- Busca soluciones simbólicas a problemas que le inquietan y proyecta sus miedos y angustias en los personajes.
- Desarrolla el lenguaje, no sólo en su aspecto comunicativo, sino también en el estético y creativo.
- Lo inicia en un código moral: el concepto del bien y del mal.
- Favorece el desarrollo social en cuanto que le permite comprender roles y valores, y es un medio de transmisión de ideas, de creencias y de valores.
- Es un vehículo de la creatividad: a través de él, los estudiantes podrán inventar nuevos cuentos o imaginar y crear personajes.
- Ofrece momentos de diálogo y encuentros afectivos entre el niño y el adulto y entre el niño y sus iguales.

En el cuento, intervienen diferentes elementos que potencian su valor educativo, ya que favorece el desarrollo de todas las capacidades del pequeño. Un breve análisis de los cuentos permite comprobar esta afirmación.

Dentro del ámbito educativo, los cuentos:

- Son uno de los materiales que podemos manipular para el desarrollo del lenguaje.
- Pueden aumentar la expresión oral con un vocabulario amplio, claro, conciso y sugestivo.
- Estimulan la imaginación y despiertan la curiosidad.
- Son capaces de convertir lo fantástico en real, y viceversa.
- Crean hábitos de sensibilidad artística mediante imágenes atrayentes.
- Son una buena herramienta para conseguir los principales objetivos didácticos.
- Poseen un carácter sencillo, con una finalidad moral o recreativa.
- Son el principal motivador de una serie de aprendizajes.
- Con ellos podemos comprender las acciones o los sentimientos de los demás.

Los niños y las niñas pueden seguir la secuencia de los cuentos si las motivaciones de los personajes les son próximas, si la secuencia es simple y si el material está ordenado.

González Gil (1996), por su parte, añade sobre el cuento:

- Forma parte del patrimonio cultural y su conocimiento, por tanto, es un importante vehículo de socialización e integración de cultura de acogida.
- Encierra gran contenido lúdico y admite la participación de los alumnos.
- Responde a las necesidades fantásticas e imaginativas de la infancia.
- Desarrolla en el niño la imaginación, la memoria, la atención, la capacidad de análisis y el juicio crítico, además del conocimiento de los esquemas narrativos.
- Al ser un relato breve, pero completo y con acción concentrada, permite su adecuado uso en el aula escolar.

Como afirma María Victoria Reyzábal (1993, d), el cuento enriquece el vocabulario, las destrezas narrativas, educa la atención y la memoria, fomenta la fantasía, hace concebir otras vidas, otros seres, problemas diferentes a los propios; permite el humor, la ternura, la comprensión y la solidaridad.

Las cualidades más apreciadas por los niños, según Sara Cone Bryant (1995), en los cuentos son:

- **Rapidez de acción:** a los niños no les interesa lo que piensan los personajes, sino cómo lo hacen.
- **Elemento reiterativo:** consiste en una determinada cantidad de repeticiones que corren en paralelo a la necesidad que siente el niño por conocer y conquistar la realidad.
- **Sencillez teñida de misterio:** se trata de cosas que oye y ve habitualmente el niño, teñidas por una sombra de misterio que le hace más interesante y agradable la realidad y aporta la ausencia de monotonía.

Una de las características del cuento es su lenguaje sencillo en el que se suelen emplear refranes, onomatopeyas, comparaciones y fórmulas de repetición, con lo que es más fácil captar al espectador o lector.

8. (MARCO LEGAL: LOE y LOMCE) MARCO LEGISLATIVO DEL ESTADO

En este apartado se expone el valor que tienen las lenguas extranjeras como vehículo de acceso y comunicación entre las diferentes culturas. Asimismo, ayudan a desarrollar mejor las relaciones interpersonales.

Además, se justificará la relevancia que concede el sistema educativo español al aprendizaje de una lengua extranjera. La formación de la persona también implica crear su propia identidad en un proceso constructivo partiendo del reconocimiento de la identidad de los demás.

8.1. La importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras.

Según la Orden de 16 de junio de 2014, sobre el currículo de Educación Primaria, y el Real Decreto 126/2014, sobre el currículo básico de Educación Primaria; y la legislación de la comunidad de Aragón, “El aprendizaje de lenguas extranjeras cobra una especial relevancia en este plano, ya que la capacidad de comunicación es el primer requisito que ha de cumplir el individuo para desenvolverse en un contexto crecientemente pluricultural y plurilingüe”.

España se encuentra comprometida, como miembro de la Unión Europea, en el fomento del conocimiento de otras lenguas comunitarias.

El currículo para la etapa de Educación Primaria se estructura en torno a actividades de lengua tal como estas se describen en el Marco común europeo de referencia para las lenguas: comprensión y producción (expresión e interacción) de textos orales y escritos. Establece directrices tanto para el aprendizaje de lenguas como para la valoración de la competencia en las diferentes lenguas de un hablante. Estas pautas han sido un referente clave en el currículo del área.

8.2. Los objetivos fundamentales de área del lenguas extranjeras.

El área de Lenguas extranjeras tiene como objetivo según la LOE (2006) “formar a personas que puedan utilizar la lengua para comprender, hablar, leer y escribir en los medios tecnológicos, conocer y respetar las demás culturas”.

Este objetivo viene más especificado en la Orden de 16 de junio de 2014, por la que se establece el currículo de Educación Primaria en la comunidad autónoma de Aragón, en la introducción sobre la Lengua extranjera, que nos dice que “el conocimiento de lenguas extranjeras es cada vez más importante y necesario para vivir en un mundo que, debido a los progresivos avances en los campos tecnológicos e informáticos, nos lleva a una sociedad donde la comunicación a través de otras lenguas abre enormes posibilidades de progreso y libertad, además

de contribuir al entendimiento y el respeto entre las distintas culturas y sus hablantes”. Más exactamente, el currículo de lenguas extranjeras se encuentra en los siguientes objetivos:

“Objetivo nº 5: Tomar parte de una conversación comunicando tareas simples y habituales”.

“Objetivo nº 9: Hablar de conocimientos conocidos ocurridos en el pasado y anticipar acciones futuras [el alumno] que pueda llevar a cabo en su entorno habitual”.

“Objetivo nº 13: Utilizar estructuras sintácticas de forma correcta en expresiones cortas, con el fin de comunicar informaciones relacionadas con situaciones conocidas en su vida cotidiana”.

“Objetivo nº 17: Valorar la importancia de las lenguas extranjeras como un medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencia y cultura diversa”.

“Objetivo nº 18: Valorar la lengua extranjera como respuesta enriquecedora a la experiencia que supone enfrentarse a ámbitos de lengua y cultura impulsando el desarrollo favorable de la personalidad del alumno”.

8.3. Las competencias básicas en el área de lenguas extranjeras.

En los últimos años, el estudio de lenguas extranjeras se había centrado más en la expresión escrita que en la expresión oral. De ello procede el problema actual del déficit de competencia en comunicación oral que presentan los alumnos. Hoy en día, muchos chavales aún no están acostumbrados ni preparados para expresarse oralmente y, en consecuencia, el miedo generalizado a hablar en público, hacer presentaciones orales, etc., genera un aumento de inseguridad, nerviosismo y hasta ansiedad y preocupación por parte del alumnado, incluso en el espacio universitario.

En la actualidad, el objetivo primordial de la lengua extranjera es desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes, lo cual implica su competencia en comunicación oral. Por esta atribución, el colegio debe priorizar tanto la enseñanza de la lengua oral como de la lengua escrita, así como de otros códigos no verbales. Es innegable que hay que superar diversos obstáculos que dificultan la didáctica de las destrezas orales, como es el contexto del centro y del aula, así como la relación entre las familias, los alumnos y el maestro; la falta de formación del profesorado en este ámbito es enorme.

Existen varios motivos que justifican la necesidad de la enseñanza de la comunicación oral. La mayor parte de los usos comunicativos se realiza de forma oral; en consecuencia, hay que atender prioritariamente a su enseñanza. Constituye el único recurso comunicativo que el alumno

conoce cuando llega a la escuela y allí debe aprender a mejorar dichos usos. Su adecuado dominio es requisito imprescindible para el aprendizaje de la lectoescritura.

En síntesis, ha sucedido un cambio enorme desde una postura tradicional de la enseñanza, donde lo que predominaba era el silencio en las clases, a un enfoque comunicativo y por tareas, que demanda una metodología activa, donde los estudiantes aprenden haciendo, y que propicia, a través de la interacción, el aprendizaje significativo, o sea, que los alumnos sean los protagonistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual conlleva, por parte del alumnado, el desarrollo de su competencia comunicativa.

En consecuencia, la lengua, además de jugar un rol significativo en la materia de Lengua extranjera, también es fundamental para el resto de las áreas. Todas ellas la consideran instrumental y la utilizan como mediador didáctico permanente en la interacción del aula. En Primaria, se constituye una serie de orientaciones pedagógicas para la mejora de las destrezas de expresión oral y de expresión escrita, no sólo para Lengua extranjera, sino para el resto de las áreas curriculares.

El currículo actual de Primaria hace referencia, tanto de forma explícita como a través de las competencias básicas, a la importancia de desarrollar las habilidades comunicativas orales, tanto las de comprensión como las de expresión.

Algunas competencias básicas de la LOE (BOE 2006, número 293) así lo demuestran: el aprendizaje de la lengua extranjera basado en el desarrollo de habilidades comunicativas, contribuirá al desarrollo de esta competencia básica la comunicación, en la misma forma que sucede en la lengua materna.

1. Competencia de comunicación lingüística:

Evidentemente, el cuento interviene directa y positivamente en el aprendizaje de la lengua desde la más tierna infancia y es el primer contacto que tienen los niños con la literatura. En la Educación Primaria las habilidades lingüísticas de los pequeños se van incrementando de acuerdo a su edad. El recurso del cuento dispone de una gran flexibilidad en lo que respecta a la complejidad lingüística y a la variedad conceptual y discursiva del contenido, por lo que es fácilmente adaptable a todo tipo de público de acuerdo a su nivel de comprensión.

Con estas herramientas los alumnos pueden ampliar las siguientes destrezas básicas de las habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer, y escribir, para optimizar su competencia comunicativa y adquirir una comunicación satisfactoria, empleando diferentes formas en el tratamiento del texto como pueden ser la lectura receptiva (del maestro a los alumnos, de alumno

a alumno) y activa (entre los propios alumnos, asimilando los roles de las diferentes voces del discurso, ya sea mediante la lectura o la dramatización).

De manera concreta, los niños tienen la oportunidad de mejorar y ampliar la lectura, la producción y la comprensión de textos literarios (en este caso el cuento), reconociendo el funcionamiento del lenguaje en todas sus dimensiones a través de las distintas situaciones comunicativas que pueden darse en contextos reales, adquiriendo, así, un pensamiento crítico, reflexivo y trabajar en temas relacionados con el respeto hacia otras culturas, la interiorización de valores y actitudes positivas sobre dichas prácticas comunicativas, imprescindible para convivir en la sociedad contemporánea.

2. Competencia de aprender a aprender:

El desarrollo de esta competencia, tanto en el plano individual como en el colectivo, contribuye enormemente al incremento de la competencia en autonomía e iniciativa personal, pues el proceso que lleva a los niños desde la exploración inicial hasta el producto final requiere una planificación previa y una toma de decisiones.

La investigación que necesitan realizar para dar forma a sus propias creaciones pasa por la utilización de estrategias de selección de la información mediante las cuales poder establecer diferentes opciones para el guion de trabajo y demanda un esfuerzo considerable por alcanzar resultados originales. La creatividad requiere actuar con autonomía, tomar iniciativas, buscar formas innovadoras, barajar varias posibilidades y soluciones para un mismo problema.

En el trabajo colaborativo todos los alumnos participan en la organización y planificación de la actividad aportando ideas, buscando soluciones, asumiendo responsabilidades y valorando críticamente la información obtenida. Cada alumno afianza su autonomía e iniciativa analizando, valorando y decidiendo cuál es, a su parecer, la mejor opción desde la confianza en sí mismos y el respeto a los demás.

Por otra parte, mediante el tratamiento de los cuentos, los niños van construyendo individualmente su conocimiento sobre la lengua y sus usos de manera autónoma, y, a su vez, con un mayor conocimiento de la lengua, van ampliando sus posibilidades de acceso al saber, lo que les permite ir estructurando críticamente y de forma personal su pensamiento.

3. Competencia en autonomía e iniciativa personal:

El plan del desarrollo del recurso, tanto el individual como el colectivo, favorece considerablemente el aumento de la competencia en autonomía e iniciativa personal; por tanto, el

proceso que lleva a los alumnos desde la exploración inicial hasta el producto final requiere una planificación previa y una toma de decisiones.

La indagación que necesitan ejecutar para dar forma a sus propias creaciones pasa por la utilización de estrategias de selección de la información mediante las cuales poder establecer diferentes opciones para el guion de trabajo y demanda un esfuerzo considerable por alcanzar resultados originales.

La creatividad exige actuar con autonomía, tomar iniciativas, buscar formas innovadoras, barajar varias posibilidades y soluciones para un mismo problema. Por su parte, obtener el diseño deseado, con una estética y un contenido genuino, requiere un esfuerzo considerable para conseguir los resultados originales.

En el trabajo colaborativo en equipo todos los alumnos participan en la organización y planificación de la actividad, contribuyendo con sus ideas y opiniones, buscando soluciones, asumiendo responsabilidades y valorando críticamente la información obtenida. Cada alumno afianza su autonomía e iniciativa analizando, valorando y decidiendo cuál es, a su parecer, la mejor opción desde la confianza en sí mismos y el respeto a los demás.

Por otra parte, mediante el tratamiento de los cuentos, los niños van construyendo individualmente su conocimiento sobre la lengua y sus usos de manera autónoma, y, a su vez, con un mayor conocimiento de la lengua, van ampliando sus posibilidades de acceso al saber, lo que les permite ir estructurando críticamente y de forma personal su pensamiento.

4. Competencia matemática:

Dada la plasticidad de este recurso, los alumnos también pueden ampliar y afianzar los conocimientos y destrezas necesarias para esta competencia a través de la representación y personalización de problemas o situaciones que permitan desarrollar el pensamiento matemático y acceder con mayor facilidad al aprendizaje de las leyes, fórmulas, procedimientos y resolución de problemas matemáticos.

La posibilidad de plasmar en un cuento, hablado o escrito, cualquier tema, por abstracto que sea, abre las puertas a los docentes para usar diferentes estrategias representativas con las que poder explicar difíciles contenidos matemáticos. Por ejemplo, asignando a conceptos que no son perceptibles o reales (como pueden ser las magnitudes de las fuerzas o energías a las cuales miden y que no son visibles para el ojo humano) una representación o forma determinada con sus características propias, los alumnos pueden dotar de significado a los contenidos que antes eran incomprensibles por su carácter, digamos, abstracto.

Mediante la elaboración de sus propios cuentos, los estudiantes ponen en práctica su destreza artística y está intrínsecamente relacionada con la competencia matemática. Para llevar a cabo su creación, los alumnos han de poner en práctica habilidades manipulativas relacionadas con la estimación, la distribución espacial, la medida, la geometría y las operaciones... Asimismo, manejan su pensamiento matemático a la hora de interpretar y construir mentalmente la imagen de la información que reciben al leer o escuchar un cuento.

La planificación, la gestión de recursos y la valoración de los resultados son las destrezas indispensables para lograr resolver satisfactoriamente un problema. Para que estos tres aspectos sean captados e interiorizados por los alumnos, se les puede ofrecer historias en las cuales se incida en las estrategias y procedimientos que ciertos personajes llevan a cabo para resolver con éxito la encrucijada en la que se han visto envueltos.

5. Competencia social y ciudadana:

El uso del cuento como instrumento para realizar trabajos colectivos y cooperativos exige a los niños adoptar ciertas conductas que son extrapolables e imprescindibles para la vida en sociedad, como son: la participación, el respeto a los demás y a sus opiniones o creencias individuales, la aceptación de normas, la asertividad, el espíritu crítico, la colaboración, el afán de superación personal no competitivo, una actitud democrática, el rechazo a la violencia y a la discriminación, etc.

Del mismo modo, aprovechando la invitación de este recurso a la representación teatral y a la dramatización, el aula se convierte en un lugar propicio para mejorar las relaciones interpersonales entre los componentes del grupo-clase debido a su base dialógica e interactiva.

En definitiva, supone una herramienta muy buena para trabajar unos valores y unas actitudes que favorecen en el alumnado la creación de su propio sistema de pensamiento crítico sobre la realidad que les rodea, atendiendo a su propia identidad, a la diversidad lingüística y cultural y a la convivencia cívica, democrática y justa.

6. Competencia artística y cultural:

Conocer los cuentos tradicionales favorecerá el disfrute y enriquecimiento personal del alumno, así como su comprensión del patrimonio cultural de los pueblos. Aprender el registro lingüístico literario, caracterizado por el uso artístico e incluso lúdico de la lengua (repeticiones, paralelismos...).

Desde la antigüedad, nuestros antepasados han sentido la necesidad de expresarse y comunicarse a través de instrumentos y representaciones artísticas que reflejaban su visión del mundo, y aún hoy seguimos hallando muestras que dan fe de ello.

Son innumerables las expresiones artísticas que encontramos a nuestro alrededor y que empleamos diariamente en nuestra vida. Especialmente, los niños son los que más uso hacen de ellas sin darse cuenta, mediante sus continuos juegos, dibujos y entretenimientos.

Esta afirmación se presenta íntimamente relacionada con el tema que estamos tratando. El cuento se recibe como algo divertido e interesante en las edades más tempranas, pero con los años ese interés va desapareciendo. Ha de aprovecharse la curiosidad propia de estas edades para ofrecer alternativas innovadoras que permitan a los alumnos no perder esa ilusión por conocer.

La metodología educativa a través del cuento propicia el acercamiento a diversas manifestaciones culturales y artísticas, tanto del entorno más próximo, en este caso la Comunidad aragonesa, como de cualquier otro lugar del planeta, producidas en épocas anteriores o contemporáneas.

Los alumnos pueden adentrarse en la historia para conocer el origen del cuento y cómo su temática, su contenido y las creencias y valores han ido evolucionando hasta hoy, pudiendo descubrir cuentos tradicionales, mitos y leyendas que siguen perdurando en nuestros días. Acogiendo el cuento como método de aprendizaje se incrementa en el alumnado la curiosidad por la elaboración artística y la herencia cultural.

Con el recurso que se propone, los alumnos pueden descubrir incontables mundos nuevos escondidos en la literatura con los que poder adquirir valiosos aprendizajes. Del mismo modo, éste les ofrece la oportunidad de expresarse y plasmar todos sus pensamientos y emociones a través de diferentes técnicas artísticas (plásticas, musicales, corporales...). Pero, además, les permite hacerlo de una forma que no podría hacerse con palabras, de una manera creativa y genuina que representa su manera de ver el mundo.

Además, la dificultad que se les presenta a los alumnos a la hora de hacer un buen trabajo con su propia producción favorece la aparición de sentimientos identificativos con las obras de otros autores y la valoración y la crítica de las mismas. Este hecho potencia el respeto por el esfuerzo realizado por el autor y la necesidad de conservar y cuidar el patrimonio cultural y artístico del que se dispone en cualquier rincón del mundo.

7. Tratamiento de la información y competencia digital:

Las creaciones literarias realizadas en la escuela igualmente pueden llevarse a cabo a través de las nuevas tecnologías. Con la informática, los alumnos pueden redactar su propia historia de una manera distinta, divertida y además entretenida a través de programas de edición de textos; pueden usar diferentes programas de dibujo para realizar las ilustraciones necesarias y hacerlo a través de la búsqueda en internet de imágenes que describan o ayuden a la comprensión de lo contado en el texto.

Del mismo modo, pueden recurrir a la red para ampliar o concretar la información que precisen para fundamentar y dar consistencia al contenido del cuento, especialmente tratándose del área de Conocimiento del medio natural, social y cultural, la cual abarca numerosos contenidos y muchos, en ocasiones, se escapan a la comprensión de los alumnos.

8. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico:

Igual que lo que ocurre con la competencia matemática, varios aspectos relacionados con su entorno son a veces difíciles de entender por los estudiantes. Por medio del cuento, el estudiante tiene la ocasión de formular desde una perspectiva diferente aquello que le resulte un problema para que así logre entenderlo. Dejando aparte las dificultades de aprendizaje, este recurso, al ser un método poco tradicional, puede utilizarse con frecuencia para favorecer la obtención de los conocimientos relacionados con las materias escolares.

El acceso a internet permite encontrar fácilmente información sobre todo tipo de temas. La posibilidad de contar con una herramienta tan rápida y funcional en las aulas, y fuera de ellas, estimulará a los escolares a investigar y a profundizar de manera autónoma sobre aquel contenido que quieran introducir en su cuento. Pero para ello, los alumnos deberán analizar, contrastar y descartar informaciones. Con este tratamiento de la información, el alumnado, además de un cuento con ideas bien fundamentadas, irá viendo disminuir la necesidad de llevar a cabo procesos memorísticos en el aprendizaje.

Utilizando el cuento como herramienta de estudio, la sensibilización ecológica y social aumenta. Por un lado, el aprendizaje de los conceptos se realiza con menor esfuerzo y, por otro, los alumnos, al identificarse con los personajes y las consecuencias que estos han de sufrir como resultado de la acción humana, asumen una responsabilidad, y esto favorece el cambio a actitudes positivas en lo que respecta a la solidaridad y al respeto al medioambiente.

En definitiva, este recurso aporta una oportunidad única de interaccionar de forma directa con el medio físico, es decir, permite fácilmente la representación y dramatización de lo leído, para lo cual los alumnos pueden hacer uso de todos los recursos que les ofrece el entorno, ya

sean naturales o artificiales, y valorar la importancia del cuidado de los mismos. Además, resulta un instrumento muy útil para desarrollar el pensamiento crítico y responsable hacia el medio natural, social y cultural.

9. CARACTERÍSTICAS PSICO-EVOLUTIVAS DE LOS ALUMNOS EN LAS PRIMERAS ETAPAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Una vez expuestas las diversas teorías sobre la adquisición del lenguaje, también se ha considerado importante definir las características psico-evolutivas de los niños en las primeras etapas de Educación Primaria, en donde vamos a utilizar los cuentos como medio para la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera.

En este período, estos niños viven momentos cruciales en sus vidas, porque ya tienen una construcción lingüística de su lengua materna y, actualmente, dada la sociedad en la que estamos inmersos, a pesar de ser muy jóvenes, la mayoría de ellos ya han tenido algún contacto con el idioma extranjero inglés. Asimismo, es cierto que se ha introducido el idioma en las clases de Educación Infantil desde los 3 años. Por lo tanto, ellos ya han obtenido un vocabulario básico y que puede ser utilizado como punto de partida.

Los alumnos en estas edades no se muestran inhibidos y sienten un tremendo entusiasmo, ya que ellos quieren expresarse en un segundo idioma. Los niños cuentan con bastante energía y tienen mucha imaginación. También tienen un pensamiento inductivo en experiencias cercanas y concretas y aprenden desde su realidad cercana, porque sienten una gran curiosidad por el mundo que ellos y ellas están descubriendo.

Durante esta etapa, los alumnos ya poseen un importante desarrollo psicomotor, cognitivo, personal, social y moral, lo que es fundamental en la adquisición de un idioma, principalmente en las destrezas orales.

A continuación, se detallan de forma sintética las características psicopedagógicas de los alumnos de la etapa de Primaria en función de las capacidades que el currículo nos orienta a trabajar (Pérez Pueyo y Casanova, 2009):

Capacidades		
LOGSE	LOE	6 a 8 años
Cognitivo-intelectual	Cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> - Organizan su pensamiento sobre su vivencia personal de la realidad. A esta edad, no pueden desligar su razonamiento de la experiencia ni de la manipulación. - Inician la lectura y la escritura. El léxico y la sintaxis aumentan y se hacen cada vez más

		<p>complejos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Según Piaget, los alumnos se encuentran en la etapa del pensamiento pre-operacional e intuitivo en transición a la etapa de operaciones concretas. - Ordenan elementos y objetos según criterios de semejanza y diferencia y en diferentes situaciones. - Diferencian algunos cambios de los elementos que conocen. - Describen con detalles situaciones reales o ficticias. - Amplían sus posibilidades de comprensión y expresión, gracias a un enriquecimiento en su vocabulario. Van asimilando las estructuras básicas de la lengua. - Dramatizan pequeños relatos e inventan diálogos para ellos.
<p>Afectivo-motivacional</p>	<p>Emocionales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En esta edad construirán su YO. - Se encuentran en una fase de moral heterónoma, según Piaget, aunque cada vez tienen una mayor autonomía y confianza en sí mismos. - Necesitan de constantes situaciones que reafirmen su autoestima (necesitan la aprobación del adulto). - Tienen mucha espontaneidad y se desinhiben ante diferentes situaciones que se les planteen.

		<ul style="list-style-type: none"> - Tienen gran curiosidad por aprender. - El afianzamiento de sus posibilidades permite iniciar los procesos de autoevaluación. - Mayor autonomía y confianza en sus posibilidades motrices.
Socio-integracional	Relacionales	<ul style="list-style-type: none"> - Crece el sentido de independencia y las actitudes de colaboración, de compartir y de respeto. - Aceptación de las reglas en los juegos. - Empiezan a colaborar con los compañeros y compañeras en las actividades grupales. - Eligen mejores amigos y/o amigas. <p>Integración en otros ámbitos sociales.</p>
De relaciones interpersonales	Relacionales	<ul style="list-style-type: none"> - Disminuye el egocentrismo, lo que mejora las relaciones con los y las demás. - Observan las acciones del maestro o la maestra. - Copian las actitudes del profesorado.

10. EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO EN LA EDAD ESCOLAR

Durante la Educación Primaria, el desarrollo del lenguaje se hace más lento, prevaleciendo el desarrollo de los aspectos pragmáticos y semánticos. En el ámbito pragmático, los niños refinan sus capacidades de conversación, de manera que se convierten en comunicadores muy eficaces. En el vocabulario, destaca el ritmo creciente de su adquisición: a los 6 años producen alrededor 2.600 palabras comprensivas y son capaces de comprender hasta 24.000. (Véase *Psicología del desarrollo en la edad escolar* de Ana Isabel Córdoba Iñesta, Adela Descals Tomás y María Dolores Gil Llario, coordinadoras).

De cierta manera, este crecimiento del vocabulario refleja el desarrollo sistemático de las reglas para la formación de palabras a lo largo de la edad escolar. Otras habilidades del ámbito morfosintáctico se trabajan de manera intensa en esta etapa, aprovechando la mayor parte de las tareas escolares en la adquisición formal y en la consolidación de la lectura y la escritura.

10.1. Desarrollo fonológico

Al inicio de la Educación Primaria debe estar completado el desarrollo de fonemas. Entre los 6 y los 8 años se han desarrollado prácticamente todos los sonidos de la lengua natal, y se pronuncian adecuadamente todas las sílabas trabadas, aunque pueden existir problemas de algunas palabras complejas.

Uno de los hitos más importante durante este período es *el desarrollo de las capacidades metalingüísticas*, referidas al conocimiento que permite al usuario de una lengua reflexionar sobre la misma, independientemente de su producción y su comprensión. Estas habilidades para pensar sobre el lenguaje en abstracto se desarrollan gracias a las nuevas características del pensamiento. La descentración permite pensar en el significado del lenguaje y tener dichas habilidades metalingüísticas. Éstas aparecen durante los años preescolares, pero su comprensión tiene lugar a partir de 7 u 8 años de edad.

Una de las habilidades metalingüísticas que antes se desarrolla es la *conciencia fonológica*. Al finalizar la educación infantil, los niños son capaces de reconocer que las palabras constan de sonidos y, por tanto, el material lingüístico se puede fragmentar. Dicha habilidad evoluciona progresivamente desde fragmentos grandes a pequeños (Gombert, 1992).

10.2. Desarrollo morfosintáctico

A lo largo del período de educación primaria se adquiere *nuevas reglas para la formación de palabras* y se establecen las reglas previamente aprendidas.

En cuanto a la *estructura de las oraciones*, también se va haciendo *más elaboradas* conforme se incluyen proposiciones subordinadas. La forma típica de los preescolares de unir proposiciones mediante su yuxtaposición va sustituyéndose progresivamente por la subordinación. En cualquier caso, el uso de la coordinación también se amplía mediante la utilización de las conjunciones causales (*porque, por, tanto, ya que*), condicionales (*si*), temporales (*cuando, antes, después, entonces*) y disyuntivas (*pero, aunque, sin embargo, o*); aunque la conjunción predominante en las narraciones continúa siendo *y*.

Para producir y comprender oraciones compuestas elaboradas con este tipo de conjunciones, los niños en edad escolar tienen que recurrir a diversas estrategias. Los niños preescolares se basan fundamentalmente en el orden de las palabras para interpretar una oración como “*Bajé porque me llamaron*”, de manera que pueden interpretar erróneamente que el hablante bajó y, después, lo llamaron. En la etapa escolar, aunque la comprensión de las oraciones compuestas no depende sólo del orden de las palabras (se consideran otros aspectos, como, por ejemplo, la intención del hablante o la información semántica que se tiene de las palabras que conforman la oración), ésta continúa siendo la principal estrategia que utilizan los niños para interpretar las oraciones.

10.3. Desarrollo semántico

El crecimiento espectacular del vocabulario que se produce durante los años escolares está condicionado por muchas variables, pero, sobre todo, por el contexto familiar y por el incremento de conocimiento escolares. Además, es muy importante recordar que el vocabulario crece a lo largo de toda la vida y que este incremento está influido por la lectura; por tanto, conseguir que los niños adquieran hábitos de lectura es un objetivo que no hay que descuidar.

En esta etapa hay que buscar no sólo aumento del vocabulario, sino también la mejora de la comprensión del significado. Se producen dos tipos de *incrementos en el significado de las palabras* (Owens, 2003): los *horizontales*, que consisten en añadir rasgos a una definición hasta que coincida con la del adulto, y los *verticales*, que suponen la unificación de las definiciones que se ajustan a una palabra determinada.

Además, durante los años escolares, los niños se van haciendo hábiles para deducir el significado de las palabras a partir del contexto. Asimismo, mejora la comprensión de las *relaciones espaciales*: entre los 4-7 años disminuye el uso de términos espaciales generales (*aquí*,

allí...) y aumenta la utilización de términos espaciales específicos (*arriba/abajo, delante/detrás, izquierda/derecha, junto a la puerta...*). También mejora sustancialmente la comprensión de los términos temporales y de parentesco, tal como y como hemos señalado en el apartado de desarrollo semántico durante la etapa preescolar.

El proceso del desarrollo semántico que se inicia al principio de la primaria, también está relacionado con los cambios que tienen lugar en el procesamiento cognitivo. Dichos cambios están relacionados con la transición del pensamiento concreto al pensamiento abstracto, que va a fomentar *un cambio gradual desde la modalidad visual* para codificar y recuperar información, típica de los preescolares, *hasta la utilización del lenguaje para almacenar y recuperar la información*, modalidad que predomina durante la edad escolar (se establece de manera significativa a partir de los 9 años de edad).

10.4. Desarrollo pragmático

A lo largo de los años escolares, se produce un gran avance de la conversación, hecho que se produce paralelamente al abandono del pensamiento egocéntrico de la etapa anterior y a la relevancia que adquieren los aspectos relativos a la socialización. Los niños aprenden a introducir temas nuevos, a mantenerlos y a terminar una conversación. Durante la misma son capaces de realizar comentarios apropiados e importantes, y de adoptar papeles y expresiones adecuadas a la situación. Debido a la creciente percepción que adquieren los niños de las perspectivas de los demás, también pueden realizar suposiciones sobre el nivel de conocimiento del oyente y ajustar su conversación a esas suposiciones, si bien los principales avances en la adopción de perspectivas tienen lugar entre los 7 y 9 años de edad.

El desarrollo de las narraciones es el otro gran hito que marca esta etapa. Durante el período preescolar, las narraciones estaban centradas en experiencias personales, realizando sobre todo descripciones y conexiones lineales de los sucesos. Al inicio de esta etapa (5-6 años), continúan centrándose en experiencias personales, pero se abordan otros géneros narrativos además de las *descripciones*, como son los *recuerdos*, las *explicaciones* y las *historias inventadas*; acontecimientos que empiezan a conectarse causalmente utilizándose términos como *porque, por tanto* o *ya que*.

11. NIVELES DE ADQUISICIÓN DE LA SEGUNDA LENGUA

En general, estos niños entran a la escuela con buen conocimiento de su idioma nativo, que, luego, utilizan como base natural para aprender inglés. El proceso para adquirir el inglés es gradual y sigue un modelo de desarrollo parecido al de adquisición de la primera lengua. Por ejemplo, producen las oraciones simples antes que las complejas. Los errores que cometen en inglés reflejan las reglas lingüísticas de su lengua madre; por ejemplo, un niño de habla hispánica puede decir en inglés *"I want the ball green"* porque en español los adjetivos se colocan después de los sustantivos. Las técnicas de conversación se adquieren en aproximadamente dos años, mientras que el desarrollo completo del lenguaje abstracto necesario en una clase requiere entre cinco y siete años. Estos niños también aprenden mejor el idioma por medio de la práctica y la experiencia.

Para el aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera, es necesario contrastar la adquisición de la segunda lengua con la lengua materna. Existen cuatro niveles que podemos observar, según los que lo describe Sandie Mouráo, en su artículo "Real books in Primary Classroom" (2003).

- **El nivel lingüístico:** La lingüística provee dispositivos muy útiles. Una comparación entre la estructura del idioma materno con la del segundo idioma nos permite descubrir el origen de ciertos errores y nos prepara para estudiar y aprender gradualmente el idioma.

En este nivel, siguiendo a Gutiérrez, D. y otros (1997), también podemos analizar y desarrollar el nivel fonológico, que supone la adquisición de los fonemas o sonidos propios de una lengua; el nivel semántico, en campos léxicos, temáticos, etc., que es el hecho de poder dar un significado a un significante y de organizar los significados; el nivel sintáctico, que consiste en combinar palabras para construir frases con sentido y significado; y el nivel pragmático, donde se observan los usos que se hacen del lenguaje.

- **El nivel físico:** Todo ser humano posee los mismos órganos del habla que son controlados por el cerebro. La motricidad fina se desarrolla hasta los doce años de edad (más o menos), es decir, que a esa edad los músculos del habla (del aparato fonador) se han adaptado al idioma materno. Ésa es la razón por la que las personas adultas casi siempre tienen un acento cuando aprenden una segunda lengua.

Para el niño y la niña, el desequilibrio no es una tensión que deba evitarse, sino una motivación. Con las personas adultas sucede lo contrario. Ésta quiere evitar toda clase de tensiones y por eso no está dispuesta a aprender un nuevo idioma ni a entrar en un ambiente

totalmente desconocido. Por eso, para aprender un segundo idioma, debemos ser, en cierto sentido, como criaturas curiosas y confiadas.

- **El nivel afectivo:** En los primeros intentos de comunicarse en un segundo idioma se cometen errores de forma: el aprendiz muestra sus puntos débiles, y ¿a quién le gusta hacerlo? A nadie. No es fácil ser vulnerable. Lo peor es que muchas veces se desarrollan estrategias y se construyen barreras para evitar situaciones potencialmente desagradables. Los prejuicios, muchas veces, se muestran más en las acciones que en las palabras. Las acciones no verbales espontáneas pueden expresar un rechazo subconsciente hacia la lengua y la cultura que se quiere aprender.

- **El nivel cognitivo:** Cognición es la asimilación mental del ambiente y de la experiencia personal que cada persona tiene en él. El lenguaje es parte de la cognición. Piaget emplea el término "equilibrio", diciendo que el desarrollo intelectual es un proceso en el que al principio existen incertidumbre y tensión; pero estos estados se pueden solucionar o aclarar mediante la asimilación mental, y ésta conduce al entendimiento y al equilibrio interno.

12. LAS ACTIVIDADES LÚDICAS PARA TRABAJAR EN EL AULA DE PRIMARIA A TRAVÉS DE LOS CUENTOS

La adquisición de una segunda lengua, no obstante, ocurre a menudo durante las actividades en el aula, donde se enseñan técnicas específicas centradas en el inglés, en vez de a través de la experiencia práctica típica de la adquisición de una lengua primaria. Se reta a los niños a aprender inglés de forma más rápida, mientras tratan de no retrasarse con el aprendizaje de los nuevos conceptos presentados en clase todos los días. Tienen muy poco tiempo para aprender el inglés básico antes de entenderlo y usarlo en actividades académicas altamente abstractas y sin contexto.

Como argumenta Wright, los cuentos nos proporcionan un medio amplio para la experiencia con los alumnos con la lengua extranjera de una manera divertida y motivadora que hará que nuestros estudiantes presten más atención. Los niños están acostumbrados a escuchar cuentos desde la infancia; por lo tanto, están capacitados para establecer una conexión entre su experiencia previa con cuentos en lengua materna y los cuentos mediante la lengua extranjera. Todos los cuentos están estructurados de la misma forma: planteamiento, nudo y desenlace. Esto permite que sean reconocidos por todos los niños de manera universal.

La fantasía y los personajes mágicos son algunas de las características que fomentan la creatividad en nuestro alumnado y la capacidad de dejar volar su imaginación. Por ello, a la hora de trabajar con un cuento, garantizamos la colaboración y el entusiasmo de todos los participantes.

A partir de las historias, pueden surgir infinidad de situaciones que propicien la comunicación, ya que los niños muestran verdadero interés por saber cosas, ampliar la información que les ofrece el cuento, conocer detalles de los personajes, etc. Por distintas motivaciones, se beneficiarán de una gran cantidad de experiencia de forma natural en la exposición en la lengua extranjera a través de preguntas, hipótesis e inferencias, lo cual será efectivo para su desarrollo a nivel cognitivo: “La experiencia con los cuentos estimula respuesta a través del habla o la escritura. Es natural expresar nuestros gustos o desagrados e intercambiar ideas y asociaciones relativas al cuento que oímos o leemos” (Wright, p.5).

Los cuentos nos ayudan a introducir y reforzar gran cantidad de vocabulario y patrones gramaticales que resultarán difíciles de introducir de otra forma. Wright sostiene en este sentido que “Los niños quieren encontrar un significado en los cuentos, por eso escuchan con un propósito. Si encuentran significado en los cuentos a través de su habilidad de entender todavía más” (p. 4).

Dicho esto, aunque nos centremos en muchas ocasiones en el lenguaje que trabajan los cuentos, no debemos perder la magia que estos llevan implícita. Como afirman las principales teorías, en lo que respecta a metodología en estas edades tempranas, el objetivo fundamental del aprendizaje una lengua extranjera es la comunicación, por lo cual debemos promover esa capacidad comunicativa de nuestros alumnos, sin darle excesiva importancia a los posibles errores de comunicación que ellos puedan cometer, sino que deberemos fijarnos en el proceso de comunicación.

Además, los relatos están repletos de asociaciones, lo que nos permite a los docentes trabajar diferentes temas y abordar otras cuestiones. A través de los cuentos, podemos unir la imaginación y la fantasía con el mundo real, desarrollando en los chavales su capacidad de entender la vida cotidiana y de diferenciar entre lo que es real y lo que no.

Magaly Villarroel (1998) nos dice que, al leer y narrar cuentos dentro del aula, el alumnado:

- Desarrolla una actitud positiva hacia el aprendizaje de la lengua.
- Disfruta leyendo u oyendo historias muchas veces. La repetición frecuente ayuda a desarrollar en ellos y ellas sus estrategias de comprensión y a adquirir y utilizar el lenguaje, aprendiendo de forma natural y comprensible.
- Crea un motor efectivo que hace más fácil la comprensión y el aprendizaje del lenguaje que se quiere presentar o practicar. Para el alumno y la alumna, es más fácil aprender y recordar el lenguaje utilizando un contexto claro, atractivo y relevante para ellos y ellas.
- Se despliega un medio por el cual los niños y las niñas ejercitan y desarrollan la imaginación, la creatividad y la lógica, utilizando diferentes estrategias. Por ejemplo: imaginan la situación, reflexionan sobre lo leído o escuchado, predicen lo que va a pasar, resuelven problemas, comparan situaciones, adivinan el significado del lenguaje nuevo, memorizan, etc.
- Se ayuda al desarrollo integral del proceso de crianza. Las historias, en general, contribuyen a educar en valores, a la comprensión de problemas y conflictos, lo que hace que niños y niñas elaboren sus propios juicios y adopten comportamientos adecuados.

Hay diversas actividades que se pueden llevar a cabo de manera atractiva en el aula de primaria con este recurso. No obstante, se trata de trabajar un cuento, no sólo a través de una

lectura, sino que se pueden emplear también actividades complementarias, las cuales pueden hacer referencia al cuento e incluso introducir un tema nuevo, vocabulario que vamos a emplear a lo largo de las actividades, etc. **(Ver anexo 1)**

El uso del cuento es positivo como material de mediación, ya que favorece la participación, así como la integración del alumnado con necesidades educativas dentro del grupo de iguales.

Las actividades lúdicas del cuento

Esta forma literaria se presta a múltiples juegos. Se puede adaptar a diferentes técnicas:

a). El teatro

El cuento se puede poner en escena. Le viene bien el espacio teatral; pero, para hacerlo, es preciso *reescribirlo parcialmente*. Sólo los diálogos pueden pasar, sin más, del cuento a la escena; es imprescindible transponer las partes narrativas a otro tipo de escritura. Los alumnos pueden sacar los mayores beneficios de este ejercicio de transposición de una escritura a otra. **(Ver anexo 5).**

b). El filme

El trabajo consiste en escribir una serie de escenas a partir de un cuento, dividir el conjunto en escenas y en planos para así determinar el lugar de los diálogos.

Cualquiera que sea la forma de utilizar el cuento pedagógicamente, él en sí es un soporte de enseñanza particular que ofrece sus propios recursos. El cuento responderá siempre en clase a las necesidades lingüísticas de los alumnos, y además:

- Les permitirá expresarse de forma espontánea y natural.
- Les pondrá en contacto con diferentes niveles de lengua y diferentes tipos de discurso.
- Estimulará su imaginación y creatividad.
- Favorecerá un trabajo de creación colectiva.

c). El franelograma. Con los alumnos más jóvenes la técnica del franelograma resulta sencilla y divertida. Se recordarán no sólo los personajes, sino también sus principales elementos (objeto mágico, paisajes, árboles, luna, sol...). Aquí, con los recortables, se pondrá en funcionamiento todo tipo de actividades ya descritas: contar un cuento, elaborarlo a partir de un esquema, etc.

d). Las marionetas. Técnica vecina a la anterior y que comparte las indicaciones hechas para el teatro.

e). Reconstrucción del cuento propiamente dicha

El profesor lee o narra el cuento. Guía la reconstrucción mediante preguntas adecuadas. Se puede hacer una reconstrucción particular o colectiva.

¿Qué ocurre después?

Cuando el cuento se acaba y leemos *Colorín colorado...* damos por hecho que ya no tiene por qué pasar nada más, pero, ¿y si pasara? Por ejemplo, si los enanitos, de repente, se pusieran todos verdes, ¿qué haría Blancanieves al enterarse? ¿Por qué ha ocurrido esto? Las historias no tienen por qué acabar comiendo perdices.

f). Representación de guiñol: Inspirada en el relato.

- *Expresión y comunicación:* Adivinar un personaje del cuento expresando sus características. (Expresión oral o gestual). **(Ver anexo 2)**

- *Plástica:* Dibujar el personaje que más les ha gustado para hacer un marcapáginas.

- *Organización ordenada de las láminas del cuento:* Ordenar en grupos reducidos las láminas que contienen las escenas del cuento. **(Ver anexos 3, y 4)**

Con esta actividad se pretende:

- Que los niños y niñas relacionen las ilustraciones con los episodios fundamentales del cuento.
- Que interioricen y recuerden el orden en que se suceden los hechos.
- Que tomen la iniciativa y respeten la iniciativa de los demás en la identificación y ordenación de las láminas.
- Pedir a los niños que inventen cuentos a partir del dibujo. **(Ver Anexo 6)**

g). Contar el cuento a sus compañeros

Con esta actividad se pretende que los niños y niñas identifiquen los diferentes personajes y expresen los hechos que han ocurrido, utilizando las fórmulas de comienzo y final de los cuentos. **(Ver Anexo 7)**

h). Los gráficos en general y los pictogramas en particular sirven en la enseñanza de una lengua de herramientas activas de auto-aprendizaje, desde muy diferentes perspectivas. **(Ver anexo 8)**

- Simulan situaciones a través de escenas, murales, etc.
- Apoyan ciertas destrezas y *scripts* de expresión oral y escrita, automatizándolas y memorizándolas. **(Ver anexo 9)**
- Optimizan la atención y la motivación.
- Fomentan la construcción de conceptos y de relaciones entre conceptos;
- Mejoran a la comprensión lectora, dando claves temáticas a través de ilustraciones de ambientación, organizadores gráficos, cuadros, etc.
- Sintetizan la información que se recibe o que se va a exponer, por ejemplo en forma de organizadores gráficos como los resúmenes.
- Ayudan a memorizar enlaces y otros elementos de apoyo, interaccionando la memoria verbal y la memoria icónica (vocabulario ilustrado).
- Representan visualmente secuencias y estructuras verbales y literarias.

Las pictografías han sido utilizadas para visualizar relatos o describir situaciones con ayuda de las imágenes, con una técnica simplificada que las acerca mucho a lo que hoy conocemos como *caricaturas* o *cómic*, que no en vano se llaman también “historietas gráficas” (historia en cuadritos), es decir, un relato verbal-icónico que se va encadenando. Por consiguiente, adiestrar a nuestros alumnos en pictogramas es utilizar un mismo lenguaje universal, que ellos conocen a través del cómic, manga o *anime*.

En las actividades propuestas, los alumnos aparecen como protagonistas de sus propios aprendizajes (contando el cuento, señalando e identificando personajes, secuenciando historias...), participando en ellos de forma activa. De este modo se respeta uno de los principios metodológicos propios de la etapa: la individualización de los procesos de aprendizaje, ya que se proponen diferentes alternativas de trabajo que dan respuesta a las diversas capacidades de nuestro alumnado.

La narrativa desde el punto de vista educativo presenta dos alternativas para lograr una enseñanza que estimule el pensamiento creativo y reflexivo. La narrativa como algo estructural al currículo que lleve a la transformación y el movimiento permanente del conocimiento. La

narrativa como una vía accesible para exponer problemas que, por su complejidad, requieren la utilización de formas narrativas que pueden ser metafóricas o analógicas.

Todas las actividades propuestas no consisten en hacer cosas a partir del cuento, se desarrollan desde un planteamiento globalizado, porque, como se ha planteado en párrafos anteriores, en estas actividades, el niño se encuentra inmerso en una situación que le implica activamente, que le obliga a actualizar conocimientos diversos, a reestructurarlos y enriquecerlos en un proceso que se caracteriza por el gran número de conexiones que establece entre lo que sabe y lo que se le enseña. Aprendiendo vocabulario, a pintar, a modelar... Sus objetivos se relacionan con la resolución de una tarea que exige su participación activa y entusiasta.

No podemos dejar fuera esta estrategia, desde nuestro proyecto, la metodología de situación-problema, recordando que es una estrategia para que el alumno reflexione lógicamente.

i). Actividades de autoevaluación (Ver anexo 10)

Una de las estrategias que puede contribuir a afrontar la diversidad de los alumnos en el aula es enseñarles a que evalúen su propio aprendizaje. La autoevaluación puede y debe ser un instrumento que facilite atender, respetar y valorar los distintos ritmos de aprendizaje según las diferentes características del alumno.

La autoevaluación es la estrategia por excelencia para educar en la responsabilidad y para aprender a valorar, criticar y a reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual realizado por el discente (Calatayud, 2002; 1999). La autoevaluación presenta los siguientes beneficios:

1. Permite a los alumnos tome conciencia de cuál es su progreso individual en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
2. La autoevaluación se convierte en un elemento motivador en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno.
3. Permite al profesor conocer la percepción que los alumnos tienen sobre su propio aprendizaje, metodologías empleadas, etc.
4. Ayuda a los alumnos a responsabilizarse de sus actividades, a la vez que desarrollan la capacidad autogobierno.

13. CONCLUSIONES

En la enseñanza de inglés en las primeras etapas escolares en Educación Primaria, el cuento como un instrumento pedagógico proporciona muchas ventajas metodológicas al docente. Además de ser una actividad teóricamente fundamentada, requiere un mínimo de recursos y funciona para desarrollar la comprensión y producción de la Lengua Extranjera, tanto oral como escrita.

El estudio de las aportaciones teóricas más influyentes sobre los procesos involucrados en la adquisición del lenguaje, ha demostrado que no existe una teoría absoluta. La adquisición de lengua ha sido estudiada y analizada desde varias perspectivas y se abarca desde diferentes dimensiones. Por otra parte, existe mayor consenso en la división de las etapas evolutivas por las cuales pasa el niño para el desarrollo del lenguaje, desde sus iniciales manifestaciones comunicativas hasta la consecución de las palabras.

Del mismo modo, estudiar las diferentes experiencias teóricas ha permitido conocer los diferentes aspectos metodológicos en los que se ha basado la enseñanza de la segunda lengua. Instruirse en el funcionamiento de estos métodos ofrece la posibilidad de aprender en qué aspectos se tiene que mejorar la enseñanza del inglés.

En el transcurso de este trabajo se ha dedicado un apartado completo al conocimiento de las legislaciones que han estado vigentes en España durante los últimos años. Esto ha permitido conocer en qué grado de trascendencia se encuentra la enseñanza del inglés en el currículo de la Educación Primaria, concretamente en el primer y segundo curso. Los esfuerzos por parte de la Administración han aumentado progresivamente en función de los menesteres demandados por la sociedad. Es preciso citar que las exigencias del dominio funcional de la lengua inglesa se extienden más allá del ámbito nacional, que afecta y preocupa a toda la Comunidad Europea.

Por último, en este trabajo se han especificado las características del cuento como recurso educativo en el aula de inglés en el primer y segundo curso de Educación Primaria. Se puede considerar un instrumento de trabajo con un gran potencial. Todo ello puede servir para que los docentes se replanteen la utilización de esta metodología en el desarrollo de las clases de inglés. De este modo se puede lograr que los alumnos aprendan inglés de forma fácil, divertida y, ante todo, eficaz.

Es imprescindible tener en cuenta como maestro en el futuro que el cuento nos ofrece una oportunidad única para generar lengua, por lo que tendremos que ser capaces de extraer ejercicios a partir de la historia y de generar todas las actividades productivas para los niños y creando la mayor interacción posible.

Este trabajo nos ha brindado la oportunidad de plasmar en papel esa idea de cómo utilizar los cuentos de forma lúdica, de acuerdo con un procedimiento de elaboración de trabajos escritos, consultando la bibliografía existente sobre el tema y revisando las teorías actuales. Y por eso, puede considerarse que realizar este Trabajo de Fin de Grado ha sido un gran reto personal y una experiencia de mucha utilidad, a la vez que es gratificante. Con todo esto, se conseguirá crear expectativas en nuestros alumnos y fomentar su motivación ante el cuento y ante la lengua extranjera. El principal objetivo de la enseñanza de una lengua extranjera debe ser la eficiencia, tanto en la comprensión oral como en la escrita y, sobre todo, en la comunicación.

Para concluir, es necesario mencionar la dificultad que existe en implantar nuevas metodologías en los colegios, pero, realizando un esfuerzo por parte de todo el grupo docente, es posible ir introduciendo algunos cambios que mejoren el rendimiento y las competencias de los alumnos, ya que al fin y al cabo es nuestro principal objetivo.

El aceptar que lo nuevo es mejor lleva necesariamente a perder perspectiva de dónde nos encontramos. Como dicen Bowen et al., (1985:2) está bien mirar al futuro, pero hay que recordar que éste existe gracias al pasado. Los pueblos altamente tecnologizados tienen la mirada puesta en el devenir, olvidando o ignorando a menudo el camino por donde han transitado hasta llegar al presente. Lo mismo sucede con los métodos para la enseñanza de lenguas. Un buen profesor debe saber lo que se ha hecho en el pasado en materia de metodología de la enseñanza para manejar adecuadamente las estrategias y técnicas necesarias de acuerdo a las condiciones del presente. Un maestro con profundos conocimientos de metodología y de psicología del aprendizaje, con iniciativa y convicción en las tareas emprendidas y con el apoyo de buenos materiales, más el interés de sus alumnos, puede conseguir que estos adquieran una buena competencia comunicativa y que sean capaces de desenvolverse en su vida cotidiana.

En el plano de lo personal, quería añadir que realizar este TFG ha supuesto un reto personal, así como una buena iniciación a las técnicas de investigación. No descarto en el futuro emprender tareas investigadoras de más calado, concretamente estoy pensando en la realización de mi tesis doctoral. En ese sentido, no me queda si no agradecer nuevamente todo cuanto he aprendido realizando el presente trabajo.

14. RERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

14.1. Bibliografía

- Alarcos, E. (1976). “La adquisición del lenguaje por el niño”, en Borel-Maissony, S.; Hecaen, H.; Mandin, D. y Guiraud, P., *La adquisición del lenguaje, desórdenes, funciones secundarias y representaciones gráficas del lenguaje*. Buenos Aires: Nueva visión”.
- ARTIGAL, J. M. (1990). Uso/adquisición de una lengua extranjera en el marco escolar entre los tres y los seis años; en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7/8, 127-143.
- Arnold, C. Y Yeomans, J. (2006). *Teaching, learning & psychology*.
- Aguilar, E.M. (2003). *Incidencia de la competencia fonológica en la morfo-sintaxis de los niños con trastorno específico del lenguaje*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Barcelona. España. Recuperado el 6 de junio de 2015 de: [https://www.researchgate.net/publication/220038347 'Incidencia de la competencia fonológica en la morfo-sintaxis de los niños con TEL un estudio longitudinal'](https://www.researchgate.net/publication/220038347_Incidencia_de_la_competencia_fonologica_en_la_morfo-sintaxis_de_los_niños_con_TEL_un_estudio_longitudinal)
- Barker R. y Escarpit, R. (1974). *El deseo de leer*. Barcelona. Península.
- Bortolussi, M. (1987). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra.
- Bronckart, J.P.; Malrieu, P.; Siguán Soler, M.; Sinclan de Zwart, H.; Slama-Cazacu, T. y Tabouret-Keller, A. (1978). Symposium de la Asociación de Psicología Científica Francesa. “La génesis del lenguaje. Su aprendizaje y desarrollo”. Madrid: Pablo del Río.
- Brice, A. & Lambert, R. *Digital Storytelling*. Curriculum Corporation, Carlton South, 2009.
- Bryant, S.C. (1995): *El arte de contar cuentos*. Barcelona. Hogar del libro
- Centro Virtual Cervantes. Instituto Cervantes. 1997- 2015. *El año europeo de las lenguas 2011*. Recuperado el 15 de abril de 2015, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/lenguas_2001/
- Collie, J. and S. Slater. (1987). *Literature in the Language Classroom: A resources book of ideas and activities*. Cambridge University Press.
- Colomer, T. “La adquisición de la competencia literaria”. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, núm. 4, Graó, Barcelona, 1995.
- Córdoba A.I., Descals A. Tomás y Llarío G. (Coordinadoras) (2010). *Psicología del desarrollo en la edad escolar*.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Cummins, J. & M. Swain. (1996). *Bilingualism in Education*. Longman.

- Daller, H. (2001). “El desarrollo del bilingüismo aspectos educacionales” en *Revista de Educación*, 326: Bilingüismo y educación, pp.25-35. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Dunn, O. (1993). *Beginning English with Young Learners*. Macmillan Publishers Ltd.
- Ellis, G. and J. Brewster. (1991). *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. Penguin Books.
- Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Fabregat, A.M. (1990). *Cuentos para hablar en la escuela*. Bruño. Madrid
- Fantini, A.E. (1992). *La Adquisición del Lenguaje en un niño/a bilingüe*. Barcelona: Herder.
- Fährmann, W. (1985). *El niño y los libros: Cómo despertar una afición*. SM. Madrid.
- Galeote, M. (2002). *Adquisición del lenguaje; problemas, investigación y perspectivas*. Madrid: Pirámide.
- Gallego Ramírez, S. (2011). “Innovación y experiencias educativas”. *Revista Digital: El lenguaje en la Educación Infantil*. Recuperado el 8 de mayo de 2015 en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_41/SANDRA_GALLEGO_RAMIREZ_1.pdf
- Gárate Larrea, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*. Madrid: Siglo XXI.
- Garvie, E. (1989). *Story as Vehicle: Teaching English to Young Children*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Genesee, F. (1994). *Educating Second Language Children*. Cambridge University Press.
- González Piñero, M.; Guillén, C. y Vez, J.M. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas: competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis, S.A.
- Hearn, I. y Garcés, A. (2003). *Didáctica del Inglés para Primaria*. Madrid. Pearson.
- Hester, H. (1983). *Stories in the Multilingual Primary School*. H.B. Jovanovitch.
- Jean, G. (1988): *El poder de los cuentos*. Pirene. Barcelona
- Jiménez, R., Gómez, F., Aguado, M.T., Ballesteros, B. (2001). *Cuéntame: el cuento y la narración en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: UNED.
- Martín, J.M. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: J. De Haro Artes Gráficas, S.L. P.I.S.A. (pp. 24-37)

- Mejía, A. S. (2013). *Procesos fonológicos en una prueba de repetición de no-palabras en niños con trastorno primario de lenguaje y desarrollo típico*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Querétaro. Méjico. Revisado el 6 de junio de 2015 en: <http://ri.uaq.mx/bitstream/123456789/715/1/RI000307.pdf>
- Moya, A.J.; Albentosa, J.I. y Jiménez, M.J. (2003). *La enseñanza de la lengua extranjera*. La Mancha: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Revisado el 15 de abril de 2015 en: <https://books.google.es/books?id=5cr6kOT5hBoC&pg=PA13&dq=Adquisici%3%B3n+lengua+materna&hl=es&sa=X&ei=IkwIVYiIKOR7Aaw3YDACA&ved=0CEQQ6AEwBw#v=onepage&q=Adquisici%C3%B3n%20lengua%20materna&f=false>
- Mourao, S. (2003). *Real books in Primary Classroom*. Southmam. Mary Glasgow Scholastic.
- Ortero, Jaime y, Ferrari, M^a José. *El español en los sistemas educativos de los países miembros de la Unión Europea. El español en el mundo* [anuario 2010-11]. Recuperado el 15 de Abril de 2015 de: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_1011/otero_ferrari/p03.htm#np23n
- Paivio, A. (1971): *Imagery and verbal processes*, Nueva York, Holt, Rinehart Winston.
- Pérez, M. (2011). “Desarrollo del lenguaje”. En Palacios, J.; Marchesi, Á. y Coll, C. (Coord.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología Evolutiva* (pp. 227-256). Madrid: Alianza.
- Pérez Pueyo, A. y Casanova Vega, P. (Coord.) (2009). *Competencias Básicas en los Centros Educativos: Programación y secuenciación*. Madrid: Editorial CEP S.L.
- Pierce, M & Jennings, K. *Story Tips and Tales*. Good Year, 1999.
- Pica, T.; Holliday L.; Lewis N.; Berducci D. y Newman J. (1991). “Language learning through interaction: what role does gender play?” in *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 343-376.
- Johnstone, R. (1994). *Teaching Modern Languages at Primary School*. Scottish Council for Research in Education. Edinburgh.
- Reyzábal, M.V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. La Muralla.
- Richard, J.C. y Rogers, T.S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- Serra, M.; Serrat, E.; Solé, R.; Bel, A. y Aparici, M. (2008). *La adquisición del lenguaje*. Editorial Ariel, S.A. Barcelona.

- Vila, I. (2011). “Los inicios de la comunicación, la representación y el lenguaje”. En Palacios, J.; Marchesi, Á. y Coll, C. (Coord.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología Evolutiva* (pp.133-147). Madrid: Alianza. Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe intercultural.
- Wright. A. (1995). *Storytelling with children*. Oxford University Press.

14. 2. Referencias legislativas

- “Capítulo 1. ¿Qué es el Marco común europeo de referencia?” Revisado el 15 abril de 2015: Coeditan: Secretaría General Técnica del MECD- Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo Anaya, S.A, *Marco Común de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*”. Madrid, junio 2002. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional.

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

- España. *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Boletín Oficial del Estado, 4 de octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927-28942.
- España. *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*. Boletín Oficial del Estado, 24 de diciembre de 2002, núm. 307, pp. 45188-45220.
- España. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.
- España. *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado, de 10 de diciembre, núm. 295, pp. 97858-97921
- European Commission (1997). *Learning Modern languages at school in the European Union*.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen *las enseñanzas mínimas de la Educación primaria* (BOE de 8 de diciembre de 2006).

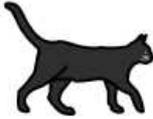
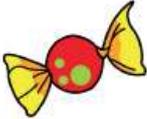
14. 3. Webgrafía

- <http://www.educaragon.org/Files/Files/UserFiles/File/ING%20ANEXO%20II%20BOA.docx>
- <http://www.edu.xunta.es/centros/cpicruce/system/files/Instrumentosevaluacion.pdf>
- <http://www.eliceo.com/general/para-empezar-a-leer-y-mas-cuentos-con-ictogramas.html>
- <http://www.encuentroeducativo.com/numero-2-enero-09/experiencias-educativas-num-2/el-papel-del-cuento-en-el-aula-de-educacion-primaria/>

- <https://www.goodreads.com/list/tag/childrens>
- <http://pacomova.eresmas.net/pictogramas/index.htm>.
- <http://www.rinconmaestro.es/profes/documentos/profes08.pdf>.

15. ANEXOS

HALLOWEEN'S VOCABULARY

		
bat	black cat	candy
		
mummy	costume	devil
		
ghost	magic	monster
		
pumpkin	skeleton	vampire
		
witch	wizard	spider



Anexo 2

Name:

Date:

Create a Character!

What is your character name?

Circle:

Girl or boy



What does character look like?

Eye colour.....

Hair colour.....

How old is your character?.....

What are your character favourite clothes to wear?

Draw your character

Anexo 3

Name:

Date:

Sequence the story according to the picture below:

Cinderella cleaned the floors.



Cinderella wanted to go to the ball. She had a beautiful dress.



The ugly sisters ripped Cinderella's dress so she couldn't go to the ball.



The Fairy Godmother helped Cinderella go to the ball.



The Prince danced with Cinderella.



Cinderella had to leave the ball; she left her glass slipper behind.



Cinderella tried on the glass slipper. It fit!



Cinderella and the Prince got married and lived happily ever after.



Anexo 4

Name:

Date:

Direction: Cut out the pictures. Paste them and put the correct order in the spaces given.



Anexo 4.1

Name:

Date:

Put the right order of the picture

1	2	3
4	5	6

Anexo 5

Name: _____

Date: _____



1



2



4



3

Write a sentence that tells about the pictures.

Anexo 6

Name:

Date:

Invent a story about the pictures

What do you think these people looking at?



Let's retell a story



Setting



In the beginning



Problem

Next

Then

Finally

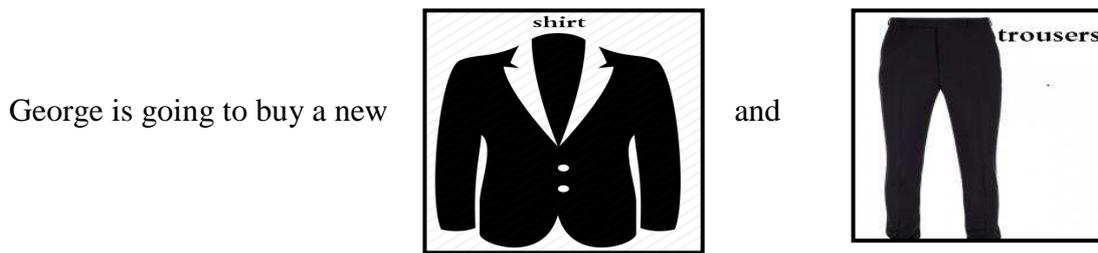


Solution

Anexo 8

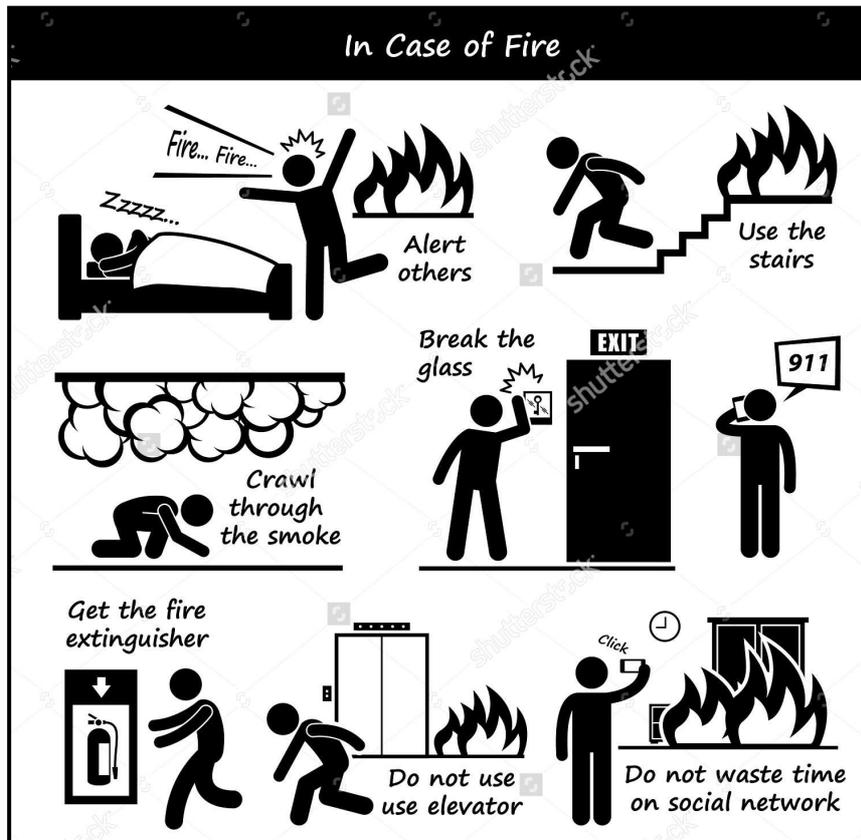
Pictograms

With new functions in “write with pictures”, Pictogram inspires those who are enjoying some exciting reading.



Anexo 9

Pictograms



Anexo 10

Self-Evaluation

Complete the following questionnaire about what you have learn in this activity

1) In this activity I learn: _____

2) Mark with (X) in the boxes below the best option that reflect more of your personal progress.

Contents	 I ready to move on	 I'm almost there. I might need a bit practice	 I need more work on this
Oral Comprehension			
Written Comprehension			
I stay on task and complete my work			
I try my work when I am supposed to do			
I try my best on with my work			
I participate actively in team work			