

**COMUNICACIÓN INTERCULTURAL Y ENSEÑANZA DE
LENGUAS**

TRABAJO FINAL DE MÁSTER



**El cuento como recurso de
enseñanza-aprendizaje en
Inglés como Lengua
Extranjera**

**Conocer y entender los
Derechos Humanos**

Autor: Javier Guillén Aguilar

26749385V

Tutora: Carolina Girón García

Resumen: El presente trabajo lleva a cabo un estudio acerca del aprendizaje de lenguas, así como de las metodologías utilizadas a lo largo de la historia para más tarde llevar a la práctica una propuesta didáctica basada en constructivismo, el aprendizaje basado en proyectos, el enfoque centrado en el alumno, el método comunicativo, el aprendizaje cooperativo y el pensamiento crítico. Este proyecto para la clase de Inglés como Lengua Extranjera aborda la temática de los derechos humanos en relación con los refugiados utilizando el cuento como herramienta para entender, conocerlos y analizar si se respetan en todos los sitios por igual.

Palabras clave: Educación Primaria, derechos humanos, refugiados, ABP, aprendizaje cooperativo, constructivismo, TIC.

Resum: El present treball duu a terme un estudi sobre l'aprenentatge de llengües, així com de les metodologies utilitzades al llarg de la història per a més tard portar a la pràctica una proposta didàctica basada en el constructivisme, l'aprenentatge basat en projectes, l'enfocament centrat en l'alumne, el mètode comunicatiu, l'aprenentatge cooperatiu i el pensament crític. Aquest projecte per a la classe d'Inglés com a Llengua Estrangera aborda la temàtica dels drets humans en relació amb els refugiats utilitzant el conte com a eina per a entendre, conèixer-los i analitzar si es respecten en tots els llocs per igual.

Paraules clau: Educació Primària, drets humans, refugiats, ABP, aprenentatge cooperatiu, constructivisme, TIC.

Abstract: The present work carries out a study about language learning, as well as the methodologies used throughout history to later put into practice a learning proposal based on constructivism, project-based learning, the focus on the student, the communicative method, cooperative learning and critical thinking. This project for the English as a Foreign Language class addresses the issue of human rights in relation to refugees using the story as a tool to understand, know and analyze if they are being respected everywhere equally.

Key words: Primary education, human rights, refugees, PBL, cooperative learning, constructivism, ICT.

ÍNDICE

1- INTRODUCCIÓN.....	1
2- EDUCACIÓN.....	2
3- APRENDIZAJE DE LENGUAS A TRAVÉS DE LA HISTORIA	8
4- EVOLUCIÓN DE LOS MÉTODOS EN LA DIDÁCTICA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA. 17	
5- METODOLOGÍAS ACTUALES.....	22
6- EL CUENTO COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE	26
6.1- Definición del cuento	27
6.2- Valor educativo del cuento	29
7- PROPUESTA DIDÁCTICA	31
7.1-Contextualización.....	32
7.2 - Propuesta de distribución aula	35
7.3- Propuesta de temporalización	36
7.4- Proyecto	37
7.4.1- Proyecto 1.1	39
7.4.2- Proyecto 1.2	43
7.4.3- Proyecto 1.3	48
7.5- Discusión	51
8- CONCLUSIÓN.....	53
9- BIBLIOGRAFÍA.....	54
10- ANEXOS	60

1- INTRODUCCIÓN

El mundo contemporáneo ha experimentado en los últimos años continuos cambios sociales y tecnológicos, que han derivado en la conocida como sociedad del conocimiento. En esta nueva sociedad, la escuela ya no es únicamente un lugar de alfabetización y de transmisión de conocimientos, como lo fue el siglo pasado. Ahora al sistema educativo se le exige que ofrezca una educación integral, que permita a todo el alumnado desarrollarse plenamente como personas.

Está claro que esto plantea grandes retos que hay que asumir y en los que la figura del docente puede tener un papel importante si somos capaces de darle el valor que merece, ya que a través de la educación, uno de los derechos humanos existentes, podemos aportar nuestro granito de arena formando a ciudadanos críticos y comprometidos dispuestos a construir y vivir en un mundo más justo.

Como indica Gutiez (2000), desde la escuela se ha de formar en el respeto y valoración hacia todas las personas teniendo en cuenta en todo momento los derechos humanos (Anexo 1) que hagan posible la buena convivencia entre todos nosotros.

Y esto es lo que se va a perseguir desde la asignatura de Inglés como Lengua Extranjera donde se va a llevar a cabo una propuesta didáctica que nos ayude a comprender mejor la realidad en la que vivimos, que en muchas ocasiones vemos en los medios de comunicación pero no siempre se acaba dándole la importancia que merece. Principalmente se va a trabajar la temática de los refugiados, personas que huyen de sus realidades por diferentes motivos en busca de una vida mejor, relacionándolos con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH).

Así que a lo largo de este trabajo, en un primer momento se va a hacer una investigación para comprender mejor cómo se han aprendido los idiomas a lo largo de la historia, para descubrir más tarde las diferentes metodologías existentes que nos ayuden a lograr ofrecer al alumnado clases completas y de calidad que llamen su atención y les mantengan activos, motivados y sobre todo, implicados.

Más tarde, se apostará por el cuento como herramienta de trabajo principal, ya que ofrece un gran abanico de oportunidades didácticas, y se llevarán a la práctica los elementos teóricos estudiados creando la propuesta didáctica para alumnado de 4º de Educación Primaria.

2- EDUCACIÓN

La educación es considerada como un derecho desde que se adoptó la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948. (Craissati; King, 2008:1) Aparece en el artículo 26 que:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (Naciones Unidas, 2015:54)

Como cualquier derecho humano, el derecho a educación es universal. Es decir, toda persona independientemente de su nacionalidad, edad, raza y sexo ha de tener acceso a ella. Además, también es inalienable debido a que es algo que no se puede ni vender ni ceder la propiedad.¹

Por tanto, siguiendo las directrices de Craissati, D. y King, L. (2008:4) se puede decir que existen tres dimensiones interrelacionadas:

1. El derecho al acceso a la educación.

¹ Real Academia Española: Recuperado el 2 de junio de 2017: <http://dle.rae.es/?id=EusiHns>

2. El derecho a una educación de calidad.
3. El derecho al respeto en el entorno del aprendizaje.

En España, existe también un marco legal que hace que se cumpla tanto el derecho a la educación como la libertad de enseñanza. Por un lado, en la Constitución Española de 1978, se encuentra el artículo 27 donde se tratan todas las cuestiones educativas:

- 1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.*
- 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.*
- 3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.*
- 4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.*
- 5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.*
- 6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.*
- 7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.*
- 8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.*
- 9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.*
- 10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.*

(<http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/titulos/articulos.jsp?ini=27&tipo=2>)

Además, existe una Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) donde se establecen todas las directrices que han de llevarse a cabo a nivel nacional en todos los centros educativos. Esta ley es una modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Aquí aparece reflejado que todo alumno ha de estar escolarizado al menos hasta los dieciséis años pasando así por las diferentes etapas educativas siguiendo un programa de estudios que tenga en cuenta la diversidad del alumnado para que todos obtengan así los conocimientos académicos, competencias cognitivas y competencias básicas que les capaciten a todos ellos para poder desenvolverse en el día a día. Algo que, según Craissati y King (2008:33), se debe abordar adoptando decisiones ponderadas y llevando una vida sana, sosteniendo relaciones sociales satisfactorias, reflexionando con sentido crítico y teniendo la capacidad para resolver conflictos de manera no violenta.

Al mismo tiempo, teniendo en cuenta *La educación encierra un tesoro* (1996:34), informe elaborado por la UNESCO, existen cuatro pilares básicos primordiales para la educación del siglo XXI, los cuales no se pueden perder de vista, ya que todo estudiante tiene que realizar diferentes tipos de aprendizaje:

1. **Aprender a conocer**

Es decir, descubrir todo aquello que hay a nuestro alrededor dotando a los estudiantes de las herramientas necesarias para hacerlo posible. Delors, J. hace una comparación con la competencia básica del aprendizaje², Aprender a aprender (CPAA), haciendo a través de ella que un aprendizaje autónomo y eficaz sea posible.

2. **Aprender a hacer**

Se trata de preparar a los estudiantes para que sean capaces de enfrentarse con éxito a diferentes situaciones y retos planteados. Para ello han de utilizar todas las herramientas y recursos de los que dispongan. Al mismo tiempo han de aprender a hacerlo no sólo de manera individual sino que también han de trabajar en equipo.

² Las competencias pueden ser definidas como "la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada" (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Gobierno de España, 2017)

3. **Aprender a ser**

Cada individuo ha de conocerse a sí mismo. Para ello, se ha de llevar a cabo una introspección personal escuchándose y prestándose atención. Desde la educación se deben trabajar las posibilidades de cada individuo a través de la memoria, el razonamiento, el sentido estético, la aptitud para comunicar, etc.

4. **Aprender a vivir juntos**

En una sociedad cada vez más plural es necesario que toda persona se sienta cómoda en ella. Por tanto, se ha de trabajar en la empatía y en la comprensión del otro siempre bajo el respeto. La escuela juega un papel fundamental y ha de tener muy en cuenta la diversidad existente. Como indica Gutiez (2000:1), "El concepto de diversidad ha ido evolucionando a medida que la escuela ha pasado de modelos segregacionistas y limitadores para dar paso a una escuela integradora más tolerante e inclusiva en la que se reconoce la heterogeneidad como algo positivo y enriquecedor." Ni la raza, ni el sexo, ni la religión, nacionalidad, capacidad física, manera de pensar o condición sexual puede ser un impedimento para las personas.

Siendo conscientes de ello, cada vez se habla más de Atención a la Diversidad. Scasso (2010:11), en su libro *Atención a la Diversidad*, indica que nuestra población educativa, hoy por hoy, es variada y por ello, lo que se busca en las escuelas actualmente es ofrecer la atención especial a la diversidad a todos los alumnos y alumnas en función de las necesidades educativas específicas que estos presenten. Por tanto, bajo la premisa de que todos somos personas completas y distintas desde el momento en que nacemos, se ha de garantizar las condiciones necesarias para obtener lo mejor de cada uno de los discentes al finalizar su etapa educativa obligatoria, siempre teniendo en cuenta la realidad, los intereses y las necesidades de cada uno de ellos, dándoles una respuesta educativa adecuada. De esta manera se conseguirá un aprendizaje significativo.

Gutiez (2000:1) también define la Atención a la Diversidad como "un concepto más amplio, centrado en las necesidades de cada miembro de la escuela, en el que no sólo hace referencia a capacidades para aprender, sino que recoge otros aspectos

determinantes en el proceso de enseñanza aprendizaje del sujeto entre los cuales se incluían su propia cultura, género, raza o religión, condiciones sociales, etc."

Específicamente en este trabajo vamos a centrarnos principalmente en la **diversidad sociocultural**, debido a que en el siglo XXI encontramos cómo cada vez son mayores los movimientos migratorios y, por tanto, se encuentra en las escuelas cada vez más alumnado de distinta procedencia geográfica con todo lo que ello conlleva: diversidad de costumbres, lenguas y culturas conviviendo en un mismo espacio (Mata, 2005:11). Por tanto, se ha de aprovechar esta riqueza en el aula y los docentes han de estar bien formados para saber gestionarla adecuadamente.

Gutierrez (2000:2) realiza también su aportación señalando que "cuando hablamos de diversidad sociocultural estamos haciendo referencia a las diferencias que existen entre los distintos miembros de una comunidad y que pueden surgir por sus diferentes valores, costumbres, cultura, intereses, estilos de aprendizaje, conocimientos, etc."

Teniendo en cuenta la importancia de la diversidad cultural, la UNESCO publicó en 2002 un documento de referencia, la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, donde aparecen las bases teóricas y políticas que sostiene la importancia que tiene la diversidad cultural en nuestros tiempos (Contreras & Torres, 2016). De los doce artículos que aparecen, destacar sobre todo aquellos que pertenecen a los bloques de Identidad, Diversidad y Pluralismo (1,2,3) y Diversidad cultural y derechos humanos (4).

En el artículo 1, *la diversidad cultural, patrimonio común de la humanidad* se hace hincapié en el hecho que se ha comentado ya con anterioridad y es que la diversidad cultural se encuentra presente en todas las sociedades. Porque no se ha de olvidar que "la mayoría de países son culturalmente diversos, según estimaciones recientes, los 184 estados independientes del mundo contienen más de 600 grupos de lenguas vivas y 5.000 grupos étnicos." (Garreta, 2000)³

Por tanto, esa variedad existente de grupos y sociedades en la humanidad hace que la diversidad sea un pilar fundamental, incluso llegando a considerarse patrimonio común, con la intención de darle el protagonismo que se merece siendo reconocido y

³Vargas, Karina: *Diversidad cultural: Revisión de Conceptos y Estrategias* (pág.1). Recuperado el 10 de junio de 2017: http://dadesculturals.gencat.cat/web/.content/sscc/gt/arxiu_gt/diversidad_cultural_conceptos_estrategias.pdf

consolidado por el bien de todas las generaciones del presente y del futuro. Asimismo, se obtienen numerosos beneficios de ella porque, como se dice en el artículo 3, *la diversidad cultural es un factor de desarrollo personal* satisfactorio en diferentes campos como son el intelectual, afectivo, moral y al mismo tiempo, como se indica en el artículo 4, *los derechos humanos, son garantes de la diversidad cultural*, avalando y respaldando a todas las personas.

Partiendo de esta premisa tenemos el artículo 2, *De la diversidad cultural al pluralismo cultural*, que destaca la necesidad de la existencia y creación continua de políticas de inclusión que ayuden a lograr una buena convivencia con sociedades inclusivas y plurales donde las personas puedan vivir en paz, con la finalidad de cumplir los derechos humanos.

Esta diversidad cultural también se encuentra reflejada en España en la LOMCE, que hace referencia al tratamiento de la interculturalidad en los centros educativos:

Con objeto de hacer efectivos los principios de inclusión y no discriminación, se promoverá en los centros educativos la educación intercultural, el respeto a las diferencias y la pluralidad cultural, en el marco de los valores constitucionales.(Decreto 108/2014: 16338)

Como indica Sáez (2006:860) esto es debido a que nos encontramos cada vez con mayor frecuencia ante sociedades culturalmente pluralistas. Esto supone que se empiecen a realizar cambios que tengan en cuenta estas nuevas realidades. La escuela, como fiel reflejo de la sociedad, tiene el reto de introducir medidas educativas en el ámbito escolar que doten a las personas con herramientas que les permitan afrontar diferentes situaciones, apreciando y comprendiendo esa variedad cultural existente.

A continuación, vamos a centrarnos en el área específica de inglés como lengua extranjera. Según el Decreto 108/2014, de 4 de julio, se ha demostrado que la adquisición de una o varias lenguas adicionales produce beneficios cognitivos, de desarrollo personal, académicos y laborales, e incluso retarda la aparición de trastornos neurodegenerativos. Por tanto, cabe resaltar el efecto beneficioso que produce el aprendizaje de otras lenguas en la percepción de la diversidad de nuestra sociedad, en la aceptación de las diferencias existentes como factor enriquecedor, y en el desarrollo de la comprensión, la tolerancia y la valoración de otras identidades culturales.

Como docentes de idiomas, uno de nuestros objetivos principales ha de ser permitir que los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa intercultural, entonces el camino hacia este objetivo se puede describir como aprendizaje intercultural (Röttger, 1996:157). El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas describe esta competencia como uno de los principales objetivos del aprendizaje de lenguas extranjeras. Cuando se aprende un segundo idioma, esa persona es competente en su lengua materna y la cultura asociada a esta. En el proceso, el alumno no pierde esta competencia, pero se convierte en plurilingüe y desarrolla la interculturalidad. Las competencias lingüísticas y culturales en el respeto de cada lengua se modifican por el conocimiento del otro y contribuyen a la sensibilización intercultural. Esto permite que el individuo desarrolle una personalidad más compleja, enriquecida, y una mayor capacidad para el aprendizaje de idiomas, así como una mayor apertura a nuevas experiencias culturales (Consejo de Europa, 2001). Por tanto, como señala Kramsch (1993), se ha de conseguir que en las aulas el lenguaje sea visto como una práctica social, y esto ayudará a que la cultura se convierta en el núcleo mismo de la enseñanza de idiomas. De esta forma, nuestro alumnado será más competente, culturalmente hablando, porque los estudiantes podrán contar tanto con los esquemas y valores culturales de su cultura L1, como las del resto de idiomas que estudien.

Es por ello que en este contexto, en el que la enseñanza y aprendizaje de las lenguas se ha consolidado como una de las líneas prioritarias a nivel educativo, es fundamental que la intervención de los docentes esté coordinada y se utilicen metodologías que den respuesta a la necesidad que tiene el alumnado de adquirir un buen nivel competencial de la lengua y su cultura.

3- APRENDIZAJE DE LENGUAS A TRAVÉS DE LA HISTORIA

A través de diferentes estudios se ha podido comprobar cómo el aprendizaje de lenguas extranjeras no es algo actual, sino que ya se daba, incluso, en las civilizaciones antiguas.

Como destacan Nicolás y López (2013), el ser humano siempre ha tenido la necesidad de comunicarse. Los primeros indicios que se conocen de forma dibujada aparecieron hace unos 50.000 años, mientras que la primera lengua escrita apareció unos 44.000 años después. Un documento de referencia del siglo V a.C. es la inscripción de Jerjes en la fortaleza de Van (Turquía). Se puede comprobar cómo aparecen tres columnas de texto de 27 líneas cada una escritas en tres idiomas diferentes: elamita, persa antiguo y babilonio.

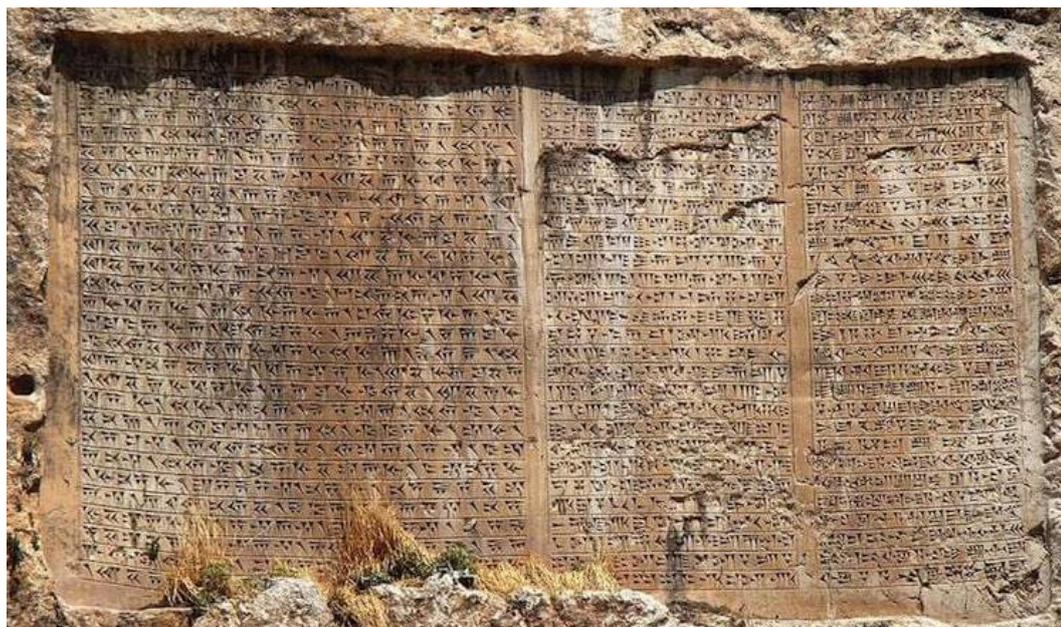


Ilustración 1 - Inscripción de Jerjes - Fortaleza de Van ⁴

Esto es un ejemplo de la convivencia de lenguas en un mismo lugar y de la existencia de personas, normalmente pertenecientes a un grupo de élite alfabetizado, donde incluían también el estudio y el dominio de varias lenguas.

En la **Edad Antigua**, en el caso **Antiguo Egipto**, algunas personas de las clases altas también recibían una formación en lenguas extranjeras. Otros nobles y jefes del ejército tan sólo se centraban en el aprendizaje de los tres tipos de escritura existentes. Según Ángel Rodríguez (2016):

En primer lugar, la escritura jeroglífica, considerada como la base del sistema de escritura del Egipto antiguo, es caracterizada por utilizar pictogramas, dibujos de cosas,

⁴ Imagen extraída de Bøjrnr Christian Tørrissen: https://i1.wp.com/www.labrujulaverde.com/wp-content/uploads/2016/10/1024px-Xerxes_Cuneiform_Van_1000x750_800x600.jpg?resize=800%2C527&ssl=1

personas y animales. Era muy utilizada en un primer momento especialmente sobre roca para diferentes esculturas, monumentos y templos sagrados.

En segundo lugar, la escritura hierática es una simplificación que parte del jeroglífico que aparece principalmente en papiros.

En tercer lugar, la escritura demótica, surge a partir de una simplificación de la hierática también con la finalidad de ser utilizada en el día a día por aquellas personas que se dedicaban a oficios como el comercio.

En relación a **Grecia y Roma**, según Plutarch (1960) una vez que Grecia formó parte del Imperio Romano, los griegos cultos eran utilizados por los romanos como docentes para su formación. Según Nevado C. y Martín, M.A. (2009:6), "aprender una lengua impartida por profesores nativos era considerado como algo conveniente y necesario." Estos les enseñaban griego, ya que era un idioma por el cual mostraban mucho interés, en contraposición a otras lenguas por las cuales no se interesaban. Marrou (1985:333) destaca que el Estado romano valoraba mucho la cultura griega y no pretendieron realizar en ningún momento una imposición con sus súbditos en relación al uso del latín. De hecho, el griego era comúnmente utilizado en documentos oficiales tales como actas y edictos e incluso se dice que "la cancillería imperial, desde Claudio hasta el Bajo Imperio, dirige la correspondencia en sendas direcciones paralelas por medio de los procuradores *ab epistulis Latinis* y *ab epistulis Graecis*". Sin embargo, no mostraron ningún tipo de interés por las consideradas lenguas bárbaras, es decir, el germánico, céltico, etc.

De hecho, como habla esta misma autora en *Historia y tradición en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa (III): Roma*, los siglos III y II a.C. Roma se transforma en un estado bilingüe griego-latín. Y en los centros se aprendía siguiendo una metodología principalmente enfocada en el estudio de la gramática. Además, también se fomentaba la conversación a través de diálogos, lecturas y escritos.

Más tarde, en la **Edad Media** en Europa las religiones también jugaron un papel importante en la evolución del aprendizaje de las lenguas, ya que observaron la importancia que tenían éstas, no sólo para su formación sino también como herramienta para transmitir sus mensajes y creencias a personas de todo el mundo. En esta época algunas de las lenguas que más peso tenían en el mundo eran el latín, el griego y el

hebreo, siendo estas aprendidas principalmente siguiendo las mismas metodologías mencionadas anteriormente en la Edad Antigua.

A continuación, en la **Edad Moderna** destaca en los siglos XV y XVI un periodo conocido como Renacimiento que supone una bocanada de aire fresco para la cultura, debido a que es una época en la cual comienzan a darse un gran número de avances en diferentes ámbitos científicos, culturales, sociales, etc. Además, está directamente ligada con el Humanismo. La Real Academia de la Lengua Española (2017) lo define como un movimiento intelectual que pretendía realizar un descubrimiento del hombre y también quería dar sentido racional a la vida partiendo de los maestros clásicos griegos y latinos, obras que fueron estudiadas con detenimiento.

El Humanismo está también muy ligado a la educación, "pues esencialmente este movimiento fue una revolución pedagógica, considerado así por los más grandes humanistas, quienes dedicaron largos tratados a contraponer los métodos de la nueva educación que estaba emergente frente a la educación escolástica de tiempos anteriores" (Nevado; Martín, 2009: 7). Sin embargo, en este periodo, a pesar de ser un punto de inflexión importante para la enseñanza de las lenguas, también es criticado porque los humanistas se obsesionaron con el método y el contenido basándose mucho en la gramática, aburriendo así al alumnado que aprendía latín. El aprendizaje era principalmente memorístico y repetitivo, dejando de lado la originalidad de los aprendices (Martín, 2009:64).

A continuación, en el siglo XVII surgió un nuevo movimiento llamado el realismo pedagógico que no estaba de acuerdo con el enfoque del humanismo. Según Martín (2009:59), "el humanismo valoraba más el texto o la cultura que la cosa, mientras que el realismo pedagógico no se ocupa sólo de conducir el conocimiento de las cosas, sino que trata de conseguir que esas cosas aprendidas sean utilizadas". Esta es la razón principal a partir de la cual empiezan a crearse métodos basados en el realismo naturalista, que defendían comenzar a estudiar, tanto las lenguas muertas como las lenguas modernas, de una manera más práctica, no centrándose tanto en la memorización, dándole importancia a la originalidad de cada estudiante y teniendo en cuenta la inteligencia de cada uno de ellos.

Autores asociados a este movimiento son Wolfgang Ratke y Juan Amós Comenio. Este último aportó una nueva técnica todavía utilizada en la enseñanza de lenguas

extranjeras: el método cíclico de instrucción, que trata de trabajar los contenidos de forma adecuada dependiendo del nivel de los estudiantes (Nevado; Martín, 2009:13).

Con el paso del tiempo, ya inmersos en el siglo XVIII, conocido como El siglo de las luces, nos encontramos en un momento convulso con momentos históricos importantes como la independencia de los Estados Unidos (1776) y la revolución Francesa (1789), llegando con él el inicio de la **Edad Contemporánea**. En la enseñanza de lenguas este momento destaca porque el latín continúa siendo el idioma más estudiado, pero se comenzaron a introducir otras lenguas extranjeras en el currículum académico en los diferentes países, enseñándose de la misma forma que se trabajaba con el latín (Martín, 2009:61). Además, en la Universidad de Harvard se sustituyó el francés por el hebreo. Esto es un dato importante, ya que las lenguas extranjeras empiezan a cobrar un gran peso y ya no se centran sólo en el estudio del latín, griego y hebreo.

A partir de este momento se empieza a hablar de lo que hoy se conoce como la lingüística moderna y científica.

Carlos Patiño (1999:19) destaca que en 1786 el sánscrito empieza a llamar la atención en Europa, a pesar de que ya era conocido, tras un discurso del inglés William Jones donde hace una aproximación de este idioma con el griego, el latín, el céltico y el germánico. Se reconoce que el conocimiento del sánscrito, tanto por sus estructuras complejas y claras, como por las relaciones existentes con las lenguas europeas, hizo que los científicos comenzaran a interesarse por él apareciendo así lo que se conoce como la **lingüística histórico-comparativa**. Por ello, se considera al sánscrito como un elemento clave en la aparición de este tipo de lingüística. En esta época había también un movimiento cultural llamado Romanticismo que mostraba un interés real por la cultura y el pasado de los pueblos. Esta razón podría explicar el interés mostrado por los lingüistas en el estudio de los orígenes de las lenguas europeas, llevando a cabo también comparaciones para llegar a conocer mejor los cambios que habían sufrido las lenguas con el paso de los años.

Además, esta nueva época trajo consigo que la lingüística ya no se centrara tanto en la filosofía como se había hecho en años anteriores, interesándose más por la ciencia natural y por la psicología, siendo este un cambio fundamental para la historia del aprendizaje de las lenguas. En el siglo XIX surge un grupo de autores, principalmente en Alemania, conocidos como **neogramáticos**.

Gran parte de nuestra teoría lingüística, en especial nuestra teoría de la Lingüística Histórica, no tendría la forma que tiene en la actualidad si no fuera por la influencia de los neogramáticos. En este sentido ellos son parte de la escena lingüística contemporánea y 'todos somos ahora neogramáticos'.

Esta nueva corriente proclamó su desacuerdo con el estilo de lingüística que se había practicado en la época y quiso imprimirle a esta ciencia una orientación diferente. [...] Es decir, la evolución lingüística sólo se puede comprender si se conoce adecuadamente la realidad presente del lenguaje. Los antiguos comparatistas no sabían cómo es el lenguaje. Abandonando la concepción romántico-naturalista del 'organismo' lingüístico, los neogramáticos pregonaron que el lenguaje es fundamentalmente un mecanismo psicofísico que debe haber sido igual en todas las épocas. Esta posición implica que la lingüística debería apoyarse de manera especial en dos disciplinas, que son la fisiología fonética y la psicología (Patiño, 1999:29)

Se puede concluir que lo que se pretende conseguir es envolver en la ciencia a la lingüística.

A continuación, a principios del siglo XX surgió un nuevo movimiento denominado **estructuralismo** que se centra en el estudio del signo. Según López A. "se puede decir que el estructuralismo lingüístico es una corriente de pensamiento que, arrancando de Ferdinand de Saussure, considera que el lenguaje es una estructura, esto es, un armazón de elementos solidarios."⁵ Según Medina (2012)⁶, Saussure en *Escritos sobre lingüística general* defiende que el signo lingüístico está formado por un significante, que es la huella psíquica del signo y el significado que es el concepto o la idea que tenemos de la palabra. Por tanto, significante + significado = signo lingüístico.

⁵ López, Alfonso: *El estructuralismo lingüístico* (pág. 3- 11) Recuperado el 6 de septiembre de 2017: <http://www.inif.ucr.ac.cr/recursos/docs/Revista%20de%20Filosof%C3%ADa%20UCR/Vol.%20XI/No.32/EI%20Estructuralismo%20Linguistico.pdf>

⁶ Medina, Pepa: *Saussure. El signo lingüístico y la teoría del valor* (pág. 3): Recuperado el 10 de septiembre de 2017: http://www.ub.edu/las_nubes/archivo/17/teoria-valor.pdf



Ilustración 2 - Ejemplos gráficos de Saussure: Significante y significado

Por otro lado, se encuentran los estructuralistas estadounidenses donde Peirce y sobre todo Sapir y Bloomfield son los lingüistas que destacan más en este movimiento que trabajó en las estructuras lingüísticas. Sin embargo, cada uno de ellos se centró en líneas diferentes.

Sapir se centró más en el aspecto social del lenguaje, algo que ha influenciado a los docentes de idiomas, porque ha conseguido que éstos sean conscientes de la importancia que existe en no sólo transmitir el lenguaje sino también su cultura.

Bloomfield, influenciado por la psicología conductista, percibe el lenguaje como una serie de estímulos y respuestas, una serie de hábitos que tienen que ser adquiridos. Fomenta la práctica a través del uso de frases siguiendo unas determinadas estructuras y compara la L1 y la L2 y las estructuras similares son transferidas de una lengua a la otra.

Esta teoría fue criticada debido principalmente a que muchas personas consideraban que el conductismo no llegaba a explicar cómo se aprende el lenguaje. Además, las actividades de aprendizaje que se proponen son muy mecánicas y no tienen una relación con el mundo real.

Así empiezan a surgir nuevas ideas, dando lugar en 1957 a la aparición de la **gramática generativa transformacional** de Noam Chomsky. Con él aparece una corriente denominada como generativismo. Piensa que la lengua es algo muy activo y vivo que va cambiando con el uso que le dan los hablantes. También tiene muchas más

⁷ Imagen extraída de http://2.bp.blogspot.com/-XG_zDBPz9bk/VN-q0fCWg_1/

⁸ Imagen extraída de http://www.elpopular.pe/sites/default/files/styles/img_620x465/public/imagen/2015/05/28/

propiedades y destaca que no sólo se puede reducir a un sistema de signos como señalaba el estructuralismo. Además, cree que la estructura gramatical de los estructuralistas es muy superficial y es necesario ir más lejos. Por esa razón, en su teoría se da mucha importancia a la cognición en la actividad del lenguaje humano.

En su obra *Estructuras sintácticas* defiende que el lenguaje es totalmente creativo y que un hablante nativo puede llegar a construir un número infinito de mensajes gramaticalmente correctos en su propia lengua, ya que todos ellos tienen una intuición de la estructura de su lengua que les hace ser conscientes de cuándo una oración es gramaticalmente correcta o no. También defiende que todos los idiomas tienen ciertas características comunes o, lo que viene siendo lo mismo, estructuras similares. Así que, según esta teoría, el alumnado que aprende una lengua debería recibir ejemplos gramaticalmente correctos y, más tarde, a través de la práctica deben poner a prueba sus conocimientos. Los errores o fallos son considerados como algo bueno, ya que sólo así podrán evaluar sus hipótesis acerca del idioma que están aprendiendo (Aguilar, 2004).

Ante el generativismo liderado por Chomsky, en el siglo XX surge una nueva escuela conocida como el funcionalismo, que destaca que el lenguaje se aprende estando en sociedad, en contacto con las personas y la cultura, y no es algo que las personas tengan de forma innata. Según Clairis, C. (1996:72), André Martinet es uno de los autores que representa esta corriente de pensamiento.

La función esencial de las lenguas, aquella que configura su evolución y su estructura, es la comunicación, la transmisión de la experiencia de una persona a otra. Junto a ella, se encuentra una gama de usos parciales o entremezclados: servir de vehículo al pensamiento, hablar sin interlocutor (soliloquio), expresar las propias emociones, embellecer la realidad, preguntar, mandar, llamar la atención sobre uno mismo, jugar....(Eguren, 1988-1989:71)

Teniendo en cuenta la comunicación, han surgido a finales del siglo XX y principios del XXI otros enfoques como es el caso de la sociolingüística con Dell Hymes, que plantea la importancia del lenguaje dentro de la cultura y la sociedad (Eguren, 1988:73-79). En 1957, Hymes introduce el término de competencia comunicativa partiendo de la teoría de Chomsky, anteriormente mencionada. Considera

que había obviado un aspecto importante a tener en cuenta: las reglas del uso, es decir, cuando una persona nativa habla, no sólo sabe decir la frase gramaticalmente correcta, sino que también, dependiendo del contexto y de las personas que se encuentren en él, variará el tipo de lenguaje y de oraciones que se utilice.

La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias.(Hymes, 1996)⁹

El término de competencia comunicativa está muy presente en el sistema educativo español. En el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana, aparece este como uno de los objetivos a cumplir:

Al llarg de l'etapa de l'Educació Primària [l'objectiu principal] és el desenrotllament de la competència comunicativa de l'alumnat entesa en tots els seus vessants: pragmàtic, lingüístic, sociolingüístic i literari. Així, d'una banda, ha d'aportar-li ferramentes i coneixements necessaris per a moure's satisfactòriament en qualsevol situació comunicativa de la vida acadèmica, familiar i social pròpia de la seua edat i, d'una altra, ha de servir-li com a base per a la consolidació de la competència comunicativa necessària en tots els àmbits de la vida adulta i pròpia d'estudis superiors.(Decreto 108/2014:16366)

Ésta también se tiene en cuenta en los métodos o metodologías utilizados en el aula en la actualidad. Por ello, a continuación se va a analizar la historia de las

⁹ Rincón, C. A: *La competencia comunicativa* (pág. 100) recuperado el día 10 de noviembre de 2017: aprendeonline.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad11CompetenciaComunicativa.PDF

metodologías de enseñanza-aprendizaje, especialmente aquellas relacionadas más específicamente con el área de Inglés como Lengua Extranjera.

4- EVOLUCIÓN DE LOS MÉTODOS EN LA DIDÁCTICA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

El concepto de metodología se refiere a las formas que utiliza el profesor para presentar a los estudiantes los contenidos que desea abordar, así como las técnicas y actividades aplicadas con el fin de crear el mejor ambiente para el proceso de aprendizaje. En consecuencia, el docente puede seguir diferentes metodologías en función del grupo, la actividad, la situación, el contenido, etc. A continuación se va a llevar a cabo una pequeña descripción de los diferentes métodos llevados a cabo en la enseñanza del inglés como lengua extranjera para poder llegar a entender las metodologías utilizadas en la actualidad.

En primer lugar, se analizarán algunas de las metodologías con más influencia en el pasado, y para eso se seguirá el esquema de Larsen-Freeman (2000) en su libro *Techniques and Principles in Language Teaching*.

- **El método de traducción gramatical**

Según Cerdas & Ramírez (2015:304-305) este método empezó a utilizarse en 1920 y principalmente se centraba en el aprendizaje de la segunda lengua (L2) a través de la traducción a la lengua materna (L1). Y es que la primera lengua se convierte en el idioma de referencia a la hora de plantear las lecciones para la adquisición de la segunda lengua.

Normalmente, en las clases se realizan ejercicios que se centran en un aspecto de la gramática y sus excepciones. Los discentes tienen que memorizar las reglas acompañada de listas de vocabulario y frases que les ayuden a comprender, a través de la repetición de las estructuras, cómo es el funcionamiento del contenido gramatical con el que te trabajan.

Otras habilidades como la pronunciación y la entonación no tienen mucha importancia en este método, ya que principalmente se centra en actividades escritas.

Como se ha visto con anterioridad, este método era el que utilizaban antiguamente para enseñar el latín y el griego y, más tarde, se continuó con esta metodología para enseñar las lenguas modernas.

- **El enfoque directo o método natural**

El enfoque directo surgió ante el método de traducción gramatical, ya que se quería empezar a utilizar más la L2 para una mejor adquisición de la lengua. Ésta se convierte en todo momento en la lengua de comunicación y de interacción en el aula. Esto supone que se optará por dejar de lado la traducción y se centrarán más en otro tipo de ejercicios y actividades. Se da más importancia al lenguaje oral a través de diálogos y actividades prácticas con preguntas, sin importar si el alumnado se equivoca o no, debido a que éstos se consideran como una parte fundamental en el proceso de aprendizaje. Se trabajan también otras habilidades como la lectura, ya que partiendo de ellas se discuten los textos. Más tarde también se introduce el lenguaje escrito y se estudia también gramática, pero no de forma directa sino inductivamente, es decir, que las reglas se obtienen a través de la práctica de la L2 (Cerdas; Ramírez, 2015:305).

Según Otero (1998:420), los autores que se asocian con este método natural son Gouin, Sauveur y Berlitz.

- **El método de la lectura¹⁰**

Los precursores de este método son West y también A. Coleman. Principalmente se lleva a cabo en India, Estados Unidos y Canadá en el siglo XX.

Este modelo de enseñanza-aprendizaje de lenguas se centra en la destreza de la lectura, haciendo hincapié, principalmente, en las técnicas de lectura intensiva y extensiva para aprender vocabulario y las estructuras que aparecen en el texto. El material estaba graduado en función del nivel del alumnado haciéndolos accesibles para todos.

La crítica principal que recibía era que olvidaba el resto de destrezas y, por tanto, se considera útil para aquellas personas que estudian una lengua por razones académicas, pero no para el resto de personas que necesiten comunicarse en situaciones

¹⁰ Diccionario de términos clave de ELE- Centro Virtual Cervantes
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodolectura.htm

reales como el caso de "la Segunda Guerra Mundial, cuando surge la necesidad imperiosa de aprender lenguas para la comunicación oral".

- **El método audiovisual**

Basado en el conductismo, según Larsen-Freeman (2000), de la misma forma que el método directo, el audiovisual se centra en lenguaje oral, con la diferencia de que los defensores de esta metodología prestan mayor atención a la adquisición de estructuras gramaticales, en lugar de la adquisición del vocabulario utilizado en situaciones reales (Cerdas; Ramírez, 2015:305). Esto no quita que se deje de lado el lenguaje escrito, sino que éste se trabaje más tarde.

El material empleado hace uso de dispositivos electrónicos como los reproductores de CD, DVD o, más recientemente, ordenadores y tabletas.

Bautista enumera diferentes razones por las cuales se considera que este método es adecuado para el aprendizaje de lenguas extranjeras:

- 1.-La posibilidad de que el alumno maneje un material didáctico interactivo, con las ventajas que ello supone.*
- 2.-La posibilidad de que el alumno tenga acceso a dicho material en casa y en clase.*
- 3.-La posibilidad de que el alumno tenga grabado en audio, como modelo, todos los ejercicios [...].*
- 4.-La posibilidad de un uso rico de elementos simbólicos visuales móviles que ayuden a comprender mejor el conocimiento que se desea trasvasar [...].*
- 5.-La posibilidad de que el alumno realice un autoaprendizaje efectivo mediante el manejo de las herramientas dispuestas para ello.*
- 7.-El aumento de motivación que conlleva la combinación de medios para la transmisión de un conocimiento.(Bautista, 2000:1)*

- **El método audiolingüe**

Según Hernández (1999-2000:144-146) este método, que parte del método directo y, también centrado en el conductismo de Skinner y su estímulo-respuesta, se empezó a utilizar en la Segunda Guerra Mundial.

A pesar de que se trabajan las diferentes habilidades lingüísticas -en el caso de inglés denominadas *listening, speaking, reading* y *writing*- se da prioridad a la lengua oral, es decir, a las dos primeras habilidades. Lo que se pretende conseguir utilizando este método es la corrección lingüística, aprendiendo vocabulario y asociando diferentes palabras con su imagen visual. De la misma forma que en el método audiovisual y directo, se trabaja a través de diálogos con estructuras y usos del lenguaje del día a día, las actividades se llevan a cabo a través de ejercicios de repetición e imitación usando patrones utilizados por los nativos. Por esta razón, también utilizan dispositivos electrónicos para trabajar y reproducir esos sonidos que les permiten, no solo escuchar pronunciaciones reales de nativos, sino que a través de la información que comparten llegan a conocer la cultura, es decir, no solo se centra en el estudio de la lengua.

- **El método cognitivo**

Según Hinkel (2011) este método parte de la corriente psicológica del cognitivismo y de la lingüística aplicada estructuralista desarrollada en el siglo XX. Gira en torno a la cognición en el aprendizaje de la lengua, ya que este enfoque considera que, para aprender una segunda lengua, se ha de realizar un estudio del lenguaje, teniendo en cuenta que éste es un sistema complejo. De este modo, se conseguirá un control real y consciente de los patrones gramaticales, léxicos y auditivos necesarios para el dominio de la lengua. Por tanto, rechaza la idea del conductismo de memorizar y repetir estructuras sin ser comprendidas realmente. Los estudiantes van a tener que estar siempre activos y tendrán que pensar continuamente durante el proceso. Además, se basa en el hecho de que los estudiantes se enfrenten a situaciones reales donde tengan que utilizar los conocimientos aprendidos.

Un referente para esta teoría cognitiva es Carroll que destaca algunas de las ideas que hemos señalado con anterioridad:

Learning a language is a process of acquiring conscious control of the phonological, grammatical and lexical patterns of the second language, largely through study and analysis of these patterns as a body of knowledge (Stern, 191:470)

Como también indica H.H Stern, en su libro *Fundamental Concepts of Language Teaching* (1991:470-471), este método tiene muy en cuenta las aportaciones de

Chomsky y el cognitivismo, como se ven reflejadas en la formulación que hace Diller al respecto, señalando los cuatro principios del cognitivismo en los que se basa esta teoría:

1. *A living language is characterised by rule-governed creativity.* Como Chomsky destacaba el lenguaje es creativo y va evolucionando. Por tanto, cuando se está aprendiendo una segunda lengua es un aspecto que no se puede obviar.
2. *The rules of grammar are psychologically real.* Cuando se aplican las reglas aprendidas se da evidencia de que se conocen y se aplican correctamente.
3. *Man is specially equipped to learn languages.* Chomsky destaca que todos nacemos con una característica innata, un Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL), por lo que toda persona tiene una gramática universal que se desarrolla en su mente y que le permite aprender la lengua.
4. *A living language is a language in which we can think.* Como dice Diller, "aprender un idioma implica aprender a pensar en ese idioma". Llevando a cabo una práctica significativa, en lugar de la repetición de estructuras memorizadas sin ser comprendidas, es el único modo en el que esto se puede conseguir. Por eso, el método cognitivo no está de acuerdo con las ideas del conductismo.

Por último, como indican Cerdas & Ramírez (2015:306) en este método todas las destrezas son importantes: leer, escribir, escuchar y hablar. En relación a esta última destreza, creen que una pronunciación perfecta es irrealista, por tanto, no le dan tanta importancia como otros métodos.

En la actualidad, nos encontramos en un periodo en el que muchos docentes están intentando educar a su alumnado teniendo en cuenta las motivaciones, los gustos, intereses y las necesidades de todos ellos. Por esa razón, partiendo de las metodologías tradicionales se están creando otras nuevas que están revolucionando el mundo de la educación.

Principalmente, lo que se busca en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera es conseguir la competencia comunicativa de la que hablaba Hymes y

también otros autores como Widdowson o Canale y Swain. Y estas se basan en un **enfoque comunicativo**. Como señala Beghadid (2013:114), es difícil encontrar en las últimas décadas un documento relacionado con la enseñanza de idiomas que no haga referencia a este enfoque y es que ha logrado tener una gran repercusión por todo el mundo. Además, apunta que éste realmente no es relevo del resto de métodos tratados con anterioridad sino que ha florecido a partir de todos ellos.

En este mismo documento, la autora hace referencia a Bérard (1995) que defiende que el enfoque comunicativo aparece, como indica su nombre, con la finalidad de comunicar y para ello, se han de poner a los estudiantes en un primer plano buscando cuáles son sus intereses, motivaciones y necesidades. De esta forma, éstos podrán adquirir la lengua de manera más rápida. Para ello, será necesario plantear situaciones reales con materiales que les permitan desarrollar las diferentes destrezas: la comprensión y expresión oral, además de la comprensión y expresión escrita. Por tanto, las clases tendrán actividades donde los estudiantes recibirán *input* de la lengua que aprenden y otras donde ellos mismos deberán producir su propio *output*.

5- METODOLOGÍAS ACTUALES

Desde un enfoque comunicativo y partiendo de las metodologías anteriores se han ido creando otras nuevas para adecuar la enseñanza de idiomas a las necesidades del alumnado en la actualidad. Lo que se busca principalmente es poner a los estudiantes en un primer plano y que estos construyan su propio conocimiento, a través de una participación activa. Y así se puede ver en la siguiente imagen donde se muestran los modelos de Kolb, Greenaway and Argyris & Schön:

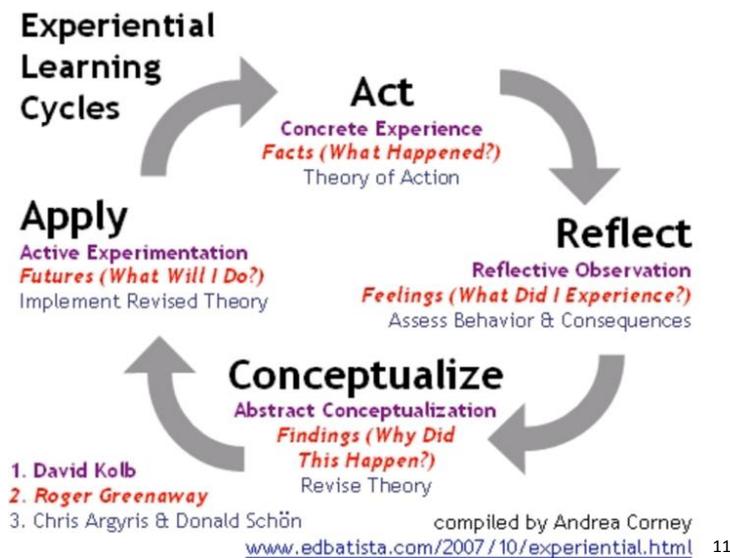


Ilustración 3- Ciclo de aprendizaje experimental

Cuando los estudiantes contextualizan algo, lo aplican, actúan y más tarde reflexionan, se obtienen mejores resultados porque se consigue un aprendizaje significativo.

Las metodologías que se van a comentar brevemente a continuación se consideran adecuadas para trabajar este *learning by doing* (aprender haciendo), utilizando el género literario de los cuentos en el aula de inglés como lengua extranjera. Éstas siguen una corriente pedagógica y psicológica denominada constructivismo que, como la define Carretero (1993) siguiendo a Vigotsky:

Básicamente puede decirse que [el constructivismo] es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores". En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano (Tünnermann, 2011:26)

¹¹ Imagen extraída de <http://euroscoutinfo.com/wp-content/>

Comenzando con algunas de las metodologías que siguen esta corriente, encontramos el **aprendizaje basado en proyectos** (APB), a través del cual el alumnado ha de estar activo continuamente, realizando una investigación profunda, intentando resolver preguntas relacionadas con la temática del proyecto que se trabaje. También se persigue el pensamiento crítico de los estudiantes y se busca el **aprendizaje cooperativo**. Estos han de ser capaces de trabajar en equipo distribuyéndose las tareas, mientras construyen su propio conocimiento conectando el mundo académico con el mundo real. Se ha de tener en cuenta los intereses, y motivaciones del alumnado, es decir, siguiendo la **hipótesis del filtro afectivo** de Krashen, se ha de valorar en todo momento el esfuerzo del alumnado a la hora de utilizar la L2, en este caso el inglés, al mismo tiempo que se promueve la confianza entre los estudiantes. De esta forma conseguiremos que los alumnos no se topen con esa gran barrera imaginaria que en muchos casos los estudiantes de idiomas se ponen cuando no utilizan su L1. Como dijo Wittgenstein, L. (1916)¹² "die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.", los límites de la lengua son los límites del mundo.

Según Aula Planeta (2015) otras de las ventajas que se pueden conseguir con el ABP son:

- Motivar a los alumnos y alumnas a aprender.
- Desarrollar su autonomía.
- Fomentar su espíritu autocrítico.
- Reforzar sus capacidades sociales.
- Facilitar su alfabetización mediática e informacional.
- Promover la creatividad.
- Atender a la diversidad.

Es importante destacar que el aprendizaje basado en proyectos no es lo mismo que el **aprendizaje basado en problemas**. Asier (2015) realiza un estudio comparando ambas metodologías y destaca que comparten características comunes como puede ser la participación activa del alumnado, el comienzo a través de una cuestión abierta y coinciden también en que el papel del profesor es de guía a lo largo del proceso, siendo los estudiantes en todo momento los protagonistas que construyen su propio

¹² Cita extraída de http://www.ub.edu/procol/sites/default/files/Wittgenstein_Tractatus_logico_philosophicus.pdf

conocimiento. Sin embargo, cuentan con algunas diferencias que plasma en este cuadro tan visual que tenemos a continuación:

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS	APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS
El problema que se les presenta no es excesivamente complejo, por lo que no existen explicaciones previas de conceptos o teoría. Lo aprendido es aprendido íntegramente por el proceso de resolución del problema	El problema (proyecto), que se les presenta es complejo, por lo que para su resolución es necesario disponer de algunos conceptos previos, que se explican antes de iniciar el proyecto, por lo que adquieren conocimientos antes y durante la elaboración del proyecto
Pone el énfasis en el proceso mediante el cual se resuelve el problema.	Pone el énfasis en el producto, en el trabajo que realizan
El aprendizaje está basado en la búsqueda de los conocimientos necesarios para resolver el problema.	El aprendizaje está basado en la búsqueda de conocimientos y en la puesta en práctica de los conocimientos ya obtenidos antes del comienzo del proyecto.

Ilustración 4-Diferencia ABProblemas. vs ABProyectos

Fuente: Diego, A. (2012)

En relación con las metodologías ya mencionadas existe también el **aprendizaje basado en tareas** o enfoque por tareas que sitúa a la tarea como unidad central de diseño de la actividad didáctica. (Estaire; Zanon, 1990)

Nunan (1996:10) define tarea como "elemento de trabajo de la clase que implica a los alumnos en comprender, manipular, producir o interactuar en el lenguaje objeto mientras su atención está enfocada principalmente en el significado más que en la forma". Es decir, a través de actividades en la L2 se busca llegar a conseguir una competencia comunicativa adecuada para poder expresarse adecuadamente. Para ello, existen diferentes tipos de tareas: posibilitadoras y de comunicación. Las posibilitadoras son aquellas que se centran en trabajar los contenidos necesarios para poder llevar a cabo las tareas de comunicación, que son la finalidad que se persigue. (Estaire; Zanon, 1990:63)

En todas estas metodologías comentadas la evaluación juega también un papel muy importante, siendo considerada como una parte más del aprendizaje. Esta puede ser realizada por el profesor, por los propios alumnos (evaluación entre compañeros), también cada uno de manera personal e individual (autoevaluaciones) o en grupo (evaluación en grupo).

Por último, es importante como docentes estar actualizados para poder ofrecer una educación de calidad al alumnado en relación a la enseñanza de lenguas extranjeras. Conocer y diferenciar las metodologías más actuales, así como estar al día de las novedades educativas se considera primordial. De esta manera se conseguirán planificar las clases de tal forma que nos permitan obtener mejores resultados en función de los objetivos que se persigan en cada caso. Por ello, se considera primordial el estudio de éstos, ya que están muy conectados con la propuesta didáctica que se llevará a cabo a continuación (ver punto 7).

6- EL CUENTO COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE

El cuento es una herramienta que se puede utilizar en las educación para abordar diferentes temáticas, ya que nos permite trabajar de forma interdisciplinar. (Pérez; Pérez & Sánchez, 2013:4) Los cuentos se han utilizado a lo largo de la historia, en un primer momento de manera oral, pasando más tarde a la escritura y llegando a convertirse hoy en un género literario.

Como indica Rodríguez Almodóvar (2005), "los cuentos servían para cubrir la formación psíquica, moral y social del niño, y era una herramienta de formación de pequeños y mayores" (Toledo, 2005:5) que continúa en la actualidad.

En nuestro caso, en la asignatura de Inglés como Lengua Extranjera se trabajará a través del cuento con la finalidad de analizar la realidad que nos envuelve para poder entender mejor el mundo en el que vivimos, fomentando así diferentes valores y el pensamiento crítico, entre otros aspectos. Y es que como destaca Prat (2013:8), "el cuento ha sido y es una forma artística de comunicar, pues su práctica requiere el uso de técnicas y recursos que conforman un arte, en este caso, un arte verbal, y que este arte verbal ha sido transmitido tanto oralmente como por escrito o por imágenes a lo largo de la historia." Por tanto, vamos a aprovecharla seleccionando obras adecuadas para los discentes pero primero vamos a profundizar un poco más en la temática del cuento.

6.1- Definición del cuento

Según la Real Academia Española (2017) la palabra cuento proviene del latín *compŭtus* que significa cuenta, cálculo, cómputo. A la hora de definir esta palabra se pueden encontrar numerosas aportaciones.

En primer lugar, contamos con las definiciones consensuadas y publicadas en diccionarios de referencia como la RAE, que se refiere al cuento como "una narración breve de ficción o un relato, generalmente indiscreto, de un suceso".

Además, *Oxford dictionaries*¹³ va un poco más allá y completa la definición señalando que es una "narración breve, oral o escrita, en la que se narra una historia de ficción con un reducido número de personajes, una intriga poco desarrollada y un clímax y desenlace final rápidos" e incluso destaca que es un género literario.

Pero se puede ver en el libro de *Qué es la novela, qué es el cuento* de Baquero (1998), que estudia detenidamente la terminología, que a lo largo de la historia ha sido un término que ha sufrido variaciones. Como destaca en su obra y hemos señalado anteriormente. Este concepto proviene del latín y aunque en un primer momento el cálculo se refería a la enumeración de objetos aunque con el paso del tiempo se utilizó también para hacer una enumeración de los hechos, "al hacer recuento de los mismos".

Sin embargo, no siempre ha estado clara la manera de hacer referencia a este género del cuento y es que con el paso del tiempo han ido apareciendo nuevas terminologías para hacer referencia a lo mismo. Por ejemplo, Baquero destaca que en los libros antiguos castellanos de narraciones breves no aparecía la palabra cuento sino que se utilizó las palabras *fábulas o fabliellas, enxiemplos, apólogos, proverbios*, etc. Además, más tarde, en el siglo XVI, se empieza a utilizar la palabra novela para hablar de este género. Y es fácilmente entendible debido a que "en la lengua italiana *novella* era un diminutivo formado sobre la palabra latina *nova* (en italiano *nuova*), y con la significación de breve noticia, de pequeña historia". Aunque en España palabra novela se utiliza para la narración extensa, parece ser que en diferentes momentos de la historia no se hacía la diferencia y por tanto, con esta transferencia se ha dado algún malentendido. Baquero también destaca nuevamente que autores como Cervantes hicieron referencia al cuento cuando se trataba de una narración oral mientras que

¹³ <https://es.oxforddictionaries.com/definicion/cuento>

novela se utilizaba más para la narración escrita, así que posiblemente en esa época no existiera una diferencia mayor entre cuento y novela.

En la actualidad, lo que propone el autor es que hay que diferenciar, por un lado, entre el resurgimiento de la palabra *cuento* en la lengua española, haciendo ésta referencia a relatos cortos principalmente provenientes de la tradición oral y popular; y por otro lado, el género conocido como *cuento literario*, el cual parece indicar que empezó a cobrar fuerza en el siglo XIX, siendo utilizado éste para destacar que no se trata del cuento tradicional, existente desde hace mucho más tiempo.

Además, Zavala (2007) apunta que dentro del género literario del cuento hay que hacer una distinción entre el cuento clásico, el cuento moderno y el cuento posmoderno:

1. El cuento literario de carácter clásico

Es una narración breve donde se cuentan dos historias de manera simultánea, creando así una tensión narrativa con una estructura clara.

En relación a la estructura Vladímir Propp se ha convertido en un referente debido a que estableció la división de un tipo de cuentos, los cuentos maravillosos, en 31 funciones o hechos. Estas características aparecían en un gran número de cuentos clásicos aunque eso no es algo totalmente rígido. Más tarde, Algirdas Julien Greimas sintetizó esas funciones en cinco (Toledo, 2005:16), aunque en la actualidad, en muchas ocasiones la división se centra principalmente en introducción o inicio, desarrollo o nudo y desenlace o final.

Además, cuenta generalmente con una característica denominada epifanía que consiste en la existencia de una historia que aparece en la última parte del cuento. Están presentes también los elementos narrativos del cuento, es decir, el título, el narrador, que cuenta la historia; el tiempo, momento en el que se desarrollan las historias; el espacio, lugar en el que sucede; los personajes y un lenguaje claro acorde a los destinatarios.

2. El cuento literario de carácter moderno o relato

Contiene las características del cuento pero con la diferencia de que existe una asincronía entre la historia que se cuenta y el discurso que presenta los hechos en el texto. Además, la segunda historia aparece que forma implícita lo que implica que haya

que realizar una lectura entre líneas en muchos casos. Además, el final suele tener un final abierto.

3. El cuento literario de carácter posmoderno

En el caso del cuento posmoderno entran aquellos que no contienen estrictamente las características de uno de los grupos específicos anteriores, sino que incluyen aspectos de ambos. Como destaca en su obra Zavala "las dos historias pueden ser sustituidas por dos géneros del discurso (lo cual define una estructura híbrida), y el final cumple la función de un simulacro, ya sea un simulacro de epifanía (posmodernidad narrativamente propositiva) o un simulacro de neutralización de la epifanía (posmodernidad narrativamente escéptica)." Es decir, el final es considerado como paradójico y esto es debido a que puede ser al mismo tiempo tanto epifánico, como en los clásicos, como abierto, en los modernos.

Por tanto, en segunda lugar, una vez aclarada la terminología del cuento destacar también las aportaciones realizadas por muchos autores para hablar de este género literario. Toledo (2005:4) realiza una recopilación de algunas de ellas.

Por un lado, Antonio Rodríguez Almodóvar (1983), escritor y referente español por en el estudio del folclore de transmisión oral, habla del cuento como "un relato de tradición oral, relativamente corto (pero no tanto como el chiste o chascarrillo), con un desarrollo argumental de intriga en dos partes o secuencias, por lo común y perteneciente a un patrimonio colectivo que remite a la cultura indoeuropea".

Por otro lado, encontramos las definiciones de Thompson (1972) que destaca que es "un relato de cierta longitud que conlleva una sucesión de motivos o episodios" y el escritor Julio Cortázar que dice que es "un relato en el que lo que interesa es una cierta tensión, una cierta capacidad de atrapar al lector y llevarlo de una manera que podemos calificar casi de fatal hacia una desembocadura, hacia un final".

6.2- Valor educativo del cuento

La escuela debe procurar una formación en el respeto y valoración de la diversidad cultural incorporando contenidos, desde edades tempranas, basados en el profundo respeto de los derechos humanos (tolerancia, solidaridad, rechazo a la discriminación,

etc.) que faciliten la comprensión y convivencia con otras culturas.

(Gutierrez, 2000:3)

Es posible conseguirlo gracias a la literatura infantil y el género de los cuentos, ya que hay una gran variedad de obras existentes que permiten abordar diversas temáticas, como se ha comentado con anterioridad. Según Romero (2016:202), a través de la literatura infantil se les pueden ofrecer a los niños y niñas las mejores experiencias y temas humanos que les permitan, con los recursos dados, expresarse y aprender de/con ellos. Y destaca que existen numerosos beneficios a diferentes niveles- psicológico, didáctico y lingüístico-:

FUNCIÓN PSICOLÓGICA:

- *Satisface la necesidad de conocimiento del niño.*
- *Satisface la necesidad de pensamiento mágico- simbólico.*
- *Provoca una inhibición de sus problemas.*
- *Se identifica con los personajes.*
- *Crea hábitos de atención y observación.*

FUNCIÓN DIDÁCTICA:

- *Constituye un recurso motivador y sirve de apoyo a las unidades didácticas.*
- *Introduce criterios y conceptos morales.*
- *Transmite valores.*
- *Es un vehículo para la creatividad.*
- *Crea hábitos de concentración y atención.*
- *Es un punto de partida para otras actividades.*

FUNCIÓN LINGÜÍSTICA:

- *Enriquece el vocabulario y las estructuras lingüísticas.*
- *Consolida los niveles semánticos y morfosintácticos.*
- *Cubre las fases de comprensión: retención, organización y valoración. (Romero, 2016:203)*

7- PROPUESTA DIDÁCTICA

Una vez abordados los aspectos teóricos necesarios para comprender cómo utilizar el cuento como recurso de enseñanza-aprendizaje en el aula de Inglés, llega el momento de poner todos esos conocimientos en práctica a través de una propuesta didáctica. De esta forma, se pretende trabajar una temática de actualidad como son los derechos humanos y refugiados a lo largo del curso académico 2017-2018 con 14 sesiones de 60' con alumnado de 4º de primaria en un centro educativo de la Comunidad Valenciana, en España.

Esto implica, que se seguirá el marco legal de estos lugares, siendo estos principalmente:

- El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas de 2001.
- Ley Orgánica de Educación 2/2006, 3 de Mayo, (LOE).
- Ley Orgánica para la Mejora Educativa 8/2013, 9 de diciembre, (LOMCE).
- Real Decreto 126/2014, 28 de Febrero, por el que se establece el currículum nacional de Educación Primaria.
- Orden ECD65/2015, 21 de enero, sobre la relación entre contenidos, competencias y criterios de evaluación.
- Decreto 108/2014, 4 de julio, que describe el currículum de la Comunidad Valenciana.
- Decreto 88/2017, 7 de julio, del Gobierno Valenciano que modifica el Decreto 108/2014, 4 de julio.
- Orden 89/2014, 9 de diciembre, sobre la Evaluación en Educación Primaria.

Como docentes, en este caso de lenguas extranjeras, es necesario investigar acerca de nuevas formas innovadoras de presentar en clase temas de actualidad que permitan a los estudiantes crecer a nivel personal al mismo tiempo que mejoran su dominio de la lengua meta. Para ello, es necesario tener claras las ideas, los contenidos que se quieren trabajar en base al currículum y los objetivos que se quieren conseguir. Sólo de esta forma se conseguirá sacar un mayor rendimiento por parte del alumnado.

Es también importante destacar que esta propuesta está pensada para un grupo específico. Sin embargo, todas las actividades se podrán adaptar en función de las necesidades del alumnado siendo el docente el encargado que deberá tomar las decisiones adecuadas en beneficio de sus estudiantes. Eso implica analizar y tener en cuenta la realidad de cada aula y por ello, se entiende que en caso de que fuera necesario, se podrían realizar las modificaciones necesarias.

En esta propuesta didáctica se ha apostado por una de las metodologías anteriormente mencionadas, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) porque se adapta a los intereses del alumnado y el profesorado. Principalmente las ventajas que aporta esta metodología es la libertad que da, ya que como los estudiantes están en un primer plano son ellos los protagonistas de su propio aprendizaje, siguiendo los principios del constructivismo. También facilita el trabajo cooperativo y el pensamiento crítico, ya que a lo largo de las sesiones necesitan reflexionar y compartir sus ideas con el resto del grupo siguiendo un enfoque comunicativo y trabajando las diferentes destrezas.

Asimismo este proyecto nos permite trabajar de forma paralela con el resto de temas del currículum como se verá más tarde en la temporalización, ya que dentro de cada unidad del curso una sesión irá siempre destinada para trabajar los derechos humanos a través del cuento. Es decir, en cada trimestre se trabajará un libro diferente mostrando al alumnado que ésta es una herramienta muy útil y motivadora a través de la cual pueden trabajarse muchos valores al mismo tiempo que se fomenta la lectura.

A continuación, vamos a ver de manera más detallada en qué consiste este proyecto.

7.1-Contextualización

Esta propuesta didáctica ha sido elaborada para ser llevada a cabo con un grupo de estudiantes residentes en la Comunidad Valenciana, región localizada en el este de España. El turismo tiene gran importancia y por tanto, se le da una gran importancia a nivel social al aprendizaje de lenguas extranjeras, particularmente existe un interés mayor por el inglés, ya que es considerado como *lingua franca*. Esta realidad supone

que haya también alumnado de otras procedencias que pueden enriquecer la propuesta didáctica.

Cada centro educativo en España cuenta con su propio Proyecto Educativo de Centro (PEC). Aquí se pueden ver los principios educativos e ideológicos a través de los cuales se rigen en el día a día. Se entiende que todos los centros que decidan llevar a cabo esta propuesta apuestan por una educación comprensiva donde los alumnos lleven a cabo un aprendizaje constructivista basado en una participación activa. Además, al situar a los estudiantes en un primer plano es muy importante su participación continua y su compromiso. Uno de los objetivos al finalizar la etapa de Educación Primaria es formar a discentes críticos, responsables y comprometidos con la sociedad. Se busca educar a los estudiantes en los derechos humanos a través de la empatía, la tolerancia y la solidaridad para conseguir igualdad de oportunidades para todas las personas de todo el mundo. De esta forma, entre todos ponemos nuestro grano de arena para construir un mundo más justo al mismo tiempo que se trabajan temas de actualidad.

Teniendo en cuenta estos aspectos, esta propuesta podría ser adaptada también para otros contextos variando algunas actividades que permitan ajustarla a la realidad y las necesidades del alumnado con el que se vaya a trabajar.

Siempre se han de utilizar todos los recursos con los que cuente el centro. En este caso, se cuenta con un aula de inglés con dispositivos electrónicos como reproductores de CD, DVD, ordenadores y tabletas. Además, se cuenta con una pizarra digital que permite utilizar programas actuales para motivar al alumnado al mismo tiempo que ayuda a formar a alumnos digitalmente competentes, algo totalmente necesario en la realidad del siglo XXI donde las nuevas tecnologías juegan un papel muy importante en la sociedad. También se contará con la ayuda de ONG como Save the Children o ACNUR, ya que ellos trabajan normalmente también con los derechos humanos y los refugiados. Todos juntos conseguiremos mejores resultados.

En la etapa de Educación Primaria los niños tienen 5 horas escolares al día, que se resumen en 5 sesiones diarias de una hora, es decir, se dan 25 sesiones a la semana. De ellas, 3 son sesiones de la asignatura de Inglés como Lengua Extranjera.

Normalmente la media de alumnado por clase es de veinticinco niños y niñas en los centros de Educación Infantil y Primaria.

En el ejemplo que se verá a continuación es una clase de 24 estudiantes acorde con el Decreto 89/2017 del 7 de Julio por el que se establece el máximo número de estudiantes por clase. Ellos tienen entre 9 y 10 años de edad.

En general, tienen un nivel bastante alto de inglés para su edad. Sobre todo, destacan en el oral y tienen más problemas en el escrito. Esta es la razón por la que se introducen bastantes tareas escritas. Esto no implica que la propuesta didáctica se centre sólo en esta destreza sino que se trabajarán todas ellas para que el alumnado pueda mejorar diariamente y así puedan utilizar el inglés como herramienta para la vida diaria.

Además, están muy motivados, son muy participativos e intentan hablar inglés todo lo que pueden, aunque a veces se presenten algunos problemas en la producción oral. Así que en general, este es un grupo muy motivado, positivo y dinámico que destaca por ser muy hablador y activo.

7.2 - Propuesta de distribución aula

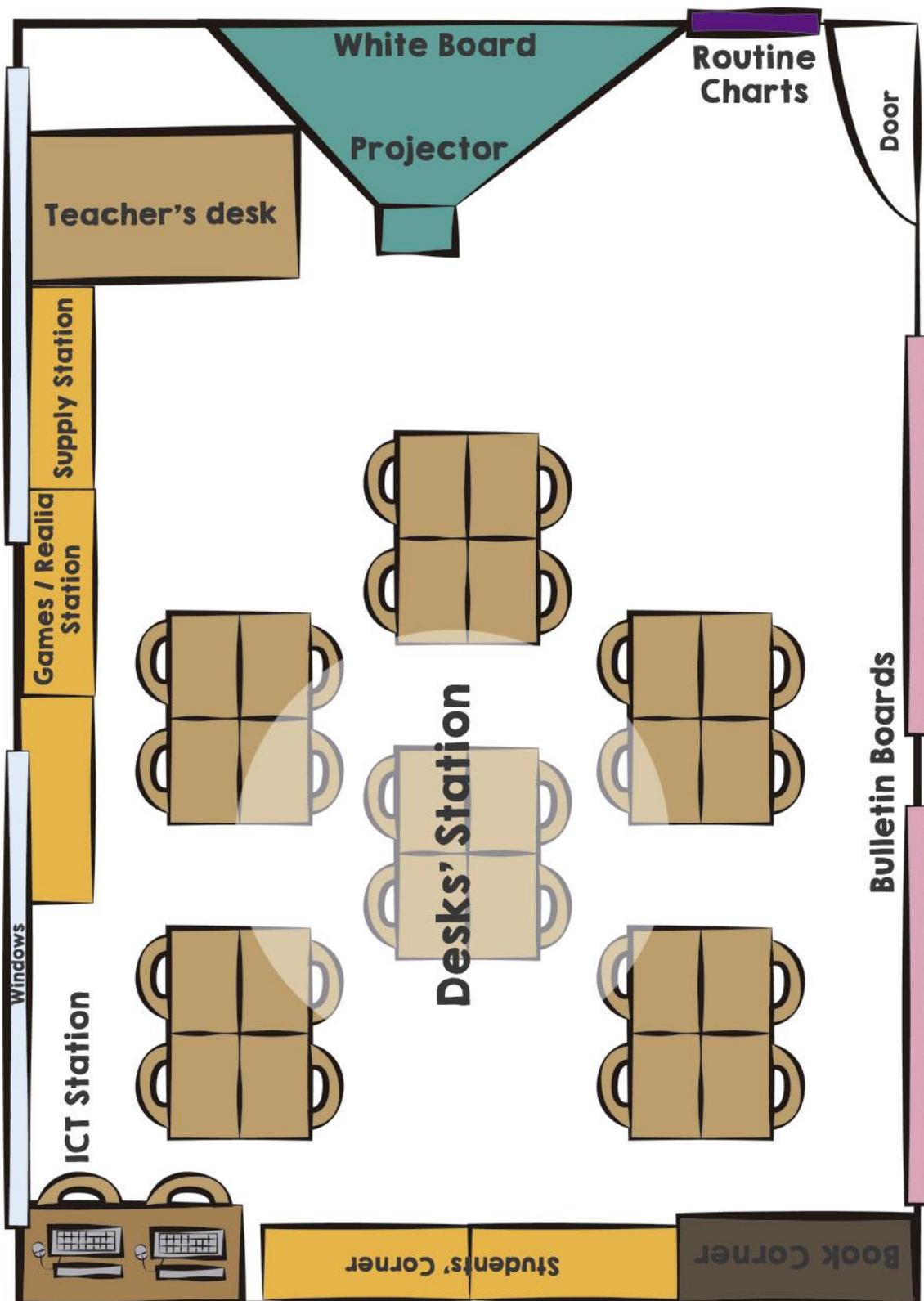


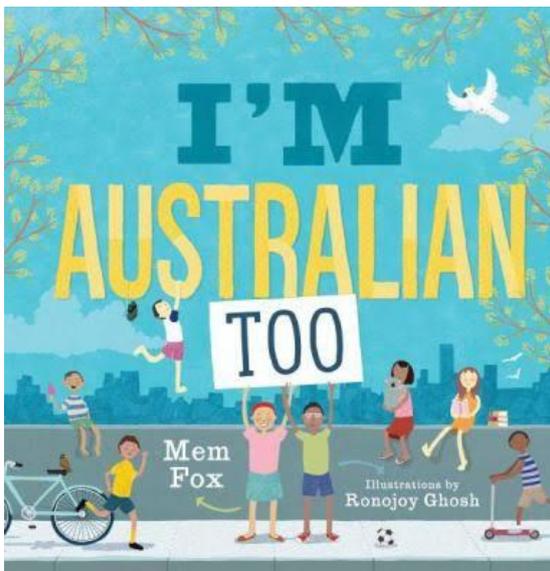
Imagen creada y cedida por Remei Gómez Gracia

7.3- Propuesta de temporalización

Unidades	Títulos	Temporalización	Sesiones
BOOK 1- I'm Australian too (5 sesiones)			
	Repaso.	Del 11 al 15 de Septiembre	
Unit 1		18 de septiembre -2 de Octubre	6 + 1
Unit 2		4 de octubre -20 de Octubre	6 + 1
Unit 3	Halloween	23 de octubre -31 de Octubre	4
Unit 4		3 de noviembre -17 de Noviembre	6 + 1
Unit 5		20 de noviembre- 4 de Diciembre	6 + 1
Unit 6	Navidad	11 de diciembre -22 de Diciembre	5 + 1
BOOK 2- Ali's Story - A Journey from Afghanistan (5 sesiones)			
Unit 7		8 de enero-22 de Enero	6 + 1
Unit 8		24 de enero- 7 de febrero	6 + 1
Unit 9		12 de febrero- 26 de Febrero	6 + 1
Unit 10		28 de febrero-14 de Marzo	6 + 1
Unit 11	Semana Santa	2 de marzo 1-28 de Marzo	3 + 1
BOOK 3- We Are All Born Free: The Universal Declaration of Human Rights in Pictures (4 sesiones)			
Unit 12		11 de abril- 25 de Abril	6 + 1
Unit 13		27 de abril -11 de Mayo	6 + 1
Unit 14		14 de mayo -28 de Mayo	6 + 1
Unit 15		30 de mayo -13 de Junio	6 + 1
	Repaso	15 de junio- 22 de Junio	

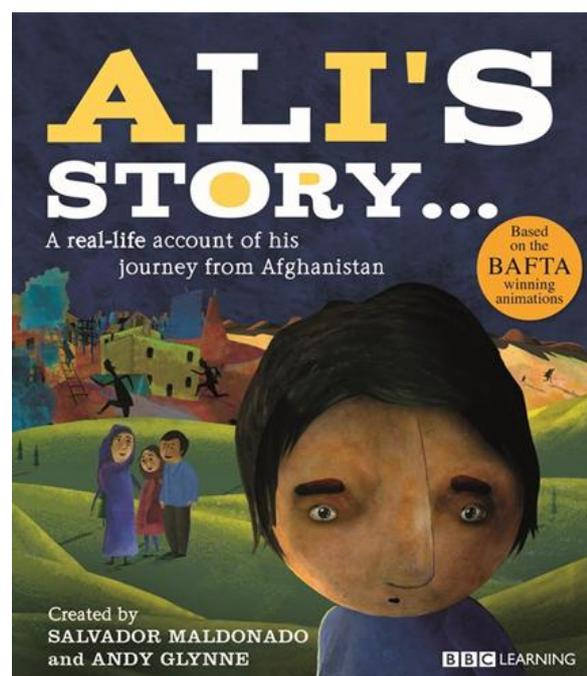
7.4- Proyecto

El proyecto se centra principalmente en tres cuentos que han sido seleccionados cuidadosamente, es decir, todos ellos han sido elegidos por una razón. En primer lugar, a lo largo del primer trimestre se trabaja con **I'm Australian too** de Mem Fox.



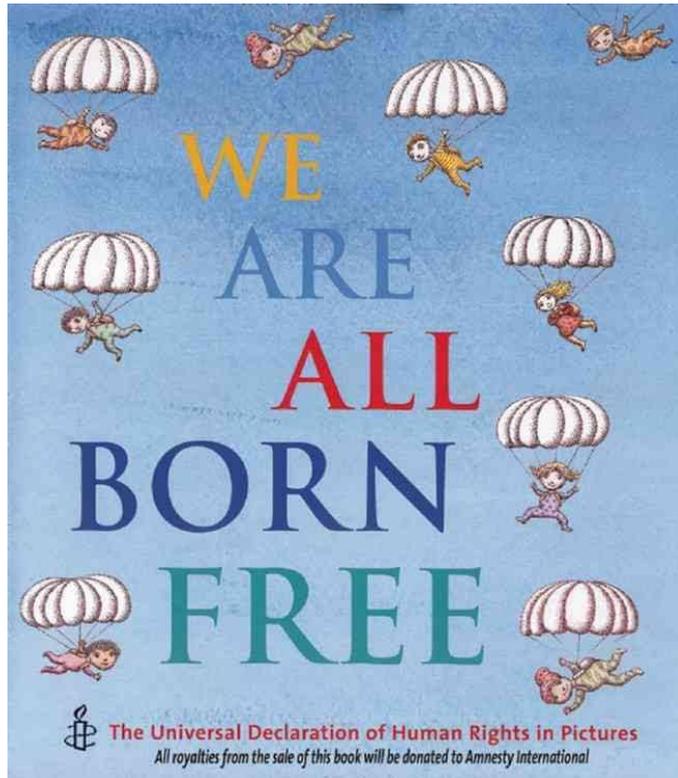
Considero que este cuento es una buena forma de introducir el proyecto porque realmente viendo el título es difícil averiguar el tema que vamos a trabajar. Es ideal porque hay poco texto y las estructuras utilizadas son simples. En relación a las ilustraciones de Ronojoy Ghosh considero que son muy buenas y dan pie para poder hacer descripciones de lo que está pasando en cada una de las situaciones. Además, se introducen elementos característicos de Australia (bandera, himno, etc.) y se trabaja la diversidad cultural a través del gran número de personas de nacionalidades diferentes que aparecen. Por último, el libro termina con un personaje clave, una niña refugiada, a la cual llamaremos Zia, que busca una vida mejor y estaría encantada en poder ser australiana también.

En segundo lugar, el cuento con el que continúa el proyecto en el segundo trimestre, con cinco sesiones, es **Ali's Story - A Journey from Afghanistan** de Salvador Maldonado y Andy Glynn. Con este libro conocemos a otro personaje, Ali, una historia basada en hechos reales con la que se pretende que el alumnado conecte de forma personal fomentando así la empatía. El nivel de complejidad de este libro es mayor porque realmente está enfocado para



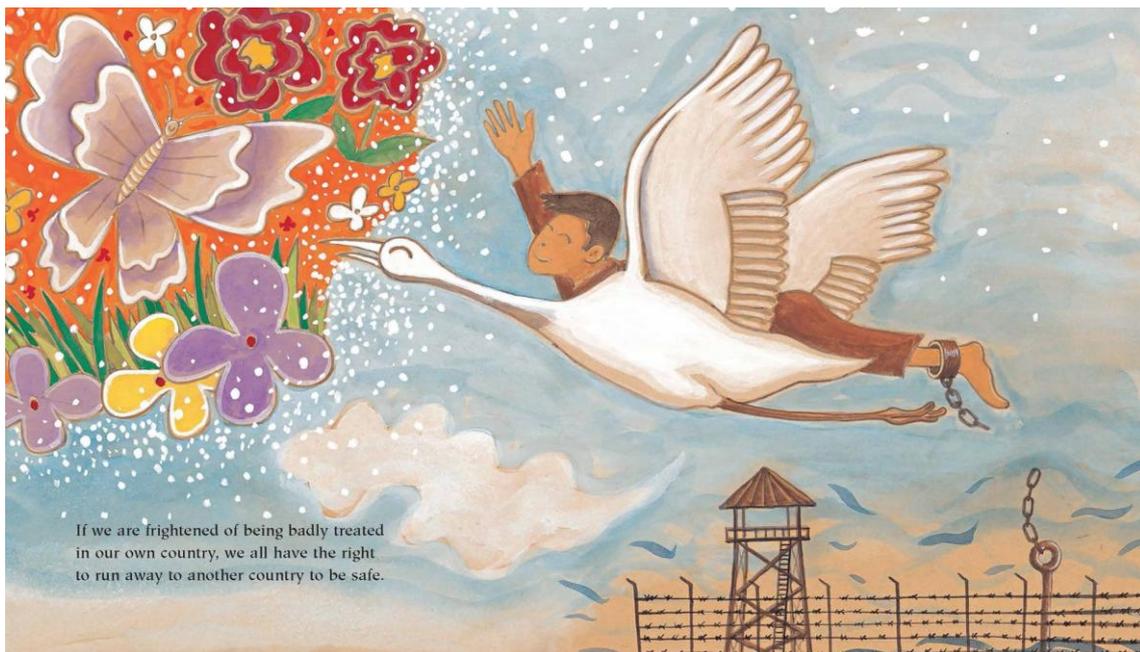
personas bilingües o nativas. Por ello, se trabajará modificándolo y adaptándolo a nuestros estudiantes.

Por último, en el tercer trimestre se utiliza un libro llamado **We Are All Born Free: The Universal Declaration of Human Rights in Pictures**. En él aparecen los treinta derechos humanos acompañados de imágenes muy representativas que ayudan a comprender a los estudiantes el significado de cada



uno de ellos. La idea es que conozcan la existencia de estos derechos y libertades y que reflexionen acerca de si ellos se cumplen en todos los lugares del mundo o no.

Se necesitarán cuatro sesiones para trabajar este libro y servirá para conectar todos los conocimientos con los que se han estado trabajando a lo largo del curso.



7.4.1- Proyecto 1.1

<u>PROYECTO 1.1</u>	
TÍTULO: I am Australian too	
NIVEL: 4º de primaria	AÑO: 2017-2018

SESIONES: 5	TRIMESTRE: 1	TIEMPO: 60'
--------------------	---------------------	--------------------

OBJETIVOS DEL PROYECTO Y COMPETENCIAS

A lo largo de la primera parte del proyecto los estudiantes han de:

- Comprender los términos diversidad cultural y refugiado. (CEC, CSC)
- Usar el presente simple (CCLI, CAA, CD)
- Escuchar y comprender el cuento (CCLI, CEC, CD)
- Dar opiniones sobre el cuento (CCLI, SIEE, CAA)
- Describir imágenes realizando deducciones.
- Escribir descripciones (CCLI, CAA)
- Interpretar documentos seleccionando la información que se busca. (SIEE, CD, CEC, CAA)

CONTENIDOS

BLOQUES 1-2: COMPRENSIÓN DE TEXTOS ORALES Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES: EXPRESIÓN E INTERACCIÓN

FUNCIONES:

- Saludos y presentaciones.
- Descripción de personas y datos personales.
- Interacción con comprensión dirigida, ensayada, guiada y espontánea.
- Comprensión oral de la lengua para comunicarse y aprender en otras áreas del currículo.
- Patrones discursivos básicos.
- Narración de hechos recientes.

ESTRATEGIAS:

- Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema.
- Formulación de hipótesis sobre significados a partir del análisis de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos.

BLOQUES 3-4: COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS E INTERACCIÓN

FUNCIONES COMUNICATIVAS:

- Descripción de personas.
- Signos ortográficos básicos usados en inglés.
- Localización, selección y tratamiento y organización eficiente y responsable de la información mediante herramientas de búsqueda y visualización digital aplicando estrategias de filtrado sencillas.
- La ortografía de palabras de alta frecuencia.

ESTRATEGIAS:

- Movilización de información.
- Formulación de hipótesis sobre el contenido.
- Uso de modelos o guías para realizar composiciones escritas.
- Utilización de diccionarios y vocabularios en diferentes formatos.
- Organización y representación del texto de forma creativa utilizando herramientas de

<p><u>ASPECTOS SOCIOCULTURALES Y SOCIOLINGÜÍSTICOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de características distintivas de otros países. • Comparación de información procedente de herramientas digitales sobre actividades en otros países de habla inglesa con las nuestras. 	<p>edición de contenidos digitales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación del producto, en papel o digital, utilizando elementos apropiados. <p><u>ASPECTOS SOCIOCULTURALES Y SOCIOLINGÜÍSTICOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Costumbres y actitudes basadas en el respeto y la tolerancia. • Comparación de situaciones de la vida del alumnado con las de alumnos de otros países.
<p><u>VOCABULARIO DE ALTA FRECUENCIA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Familia y amigos: daddy, mummy, brother and sister, uncle, aunt, cousins. • Identificación personal: name, age, address, city, country. 	<p><u>ESTRUCTURAS SINTÁCTICAS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Present simple: afirmativo, negativo e interrogativo. • To have got • There is/are <p><u>HABILIDADES TRANSVERSALES</u></p> <p>Esfuerzo, fuerza de voluntad. Estrategias de aprendizaje cooperativo y por proyectos. Búsqueda orientación o ayuda cuando la necesita de forma precisa. Desarrollo de proyectos en equipo, transformación ideas en acciones, cumpliendo con la parte del trabajo en tareas que implican a varios compañeros. Ayudar, confluir, trabajar con todos, aceptar a todos. Control de la expresión de sentimientos y emociones</p>
USO DE LA TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC)	
<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de ordenador, pizarra digital, tabletas, internet, códigos QR, Kahoot/Plickers. 	
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	
<p>Constructivismo, aprendizaje basado en proyectos, enfoque centrado en el alumno, enfoque, método comunicativo, aprendizaje cooperativo, pensamiento crítico.</p>	
ACTIVIDADES	
Sesión 1	Sesión 2
<p>1. Presentación del proyecto a través de la pregunta: <i>Are we equal?</i> Esta pregunta la ponemos en un cartel grande encima de la pizarra y permanecerá todo el curso. -Mapa mental para ver qué les sugiere la pregunta y qué van diciendo. Salen a la pizarra digital y escriben todo lo que</p>	<p>5. Lectura del libro grupo-clase 6. Lectura del libro en grupos y localizar en un mapa los lugares que se nombran. Discutir por dónde piensan que está localizado y después buscar lugar exacto 7. Completar hojas de información sobre</p>

<p>opinen.</p> <p>2. Introducción de la portada del libro I am Australian too.</p> <p>Are you Australian? Yes, you are? No, you aren't?</p> <p>3. Ver vídeo sobre Australia y contestar preguntas a continuación con un pequeño Kahoot/Plickers.</p> <p>4. Quizz sobre cultura australiana.</p>	<p>los países (buscar con las tablets). Cada grupo se centra en 2 países.</p> <p>8. Puesta en común de información que han encontrado con el resto de grupos.</p>
<p>Sesión 3</p>	<p>Sesión 4</p>
<p>9. Asamblea se comentan los lugares donde viven las personas de su familia o entorno más cercano. Vamos de más cercanía a menos. Entregarles una hoja donde aparezcan preguntas sencillas sobre la procedencia o actual domicilio de gente cercana a ellos. Ejemplo: Where was your father born? And your grandmother? And your gran...? Do you know someone who live abroad (not in Spain)? Etc.</p> <p>10. Comentar en pequeños grupo los resultados obtenidos.</p> <p>11. Teniendo en cuenta esos resultados, tienen que realizar un writing sobre How about you? de la misma forma que se hace en el cuento. Así creamos nuestro propio cuento en el aula (acompañado de una ilustración que represente a su familia)</p>	<p>12. Asamblea. La última sesión se habló de nuestro entorno más cercano. Ahora vamos a ir más allá. ¿De qué hablamos en la anterior sesión?</p> <p>13. Visualización de las últimas páginas del cuento donde aparece una niña refugiada.</p>  <p>- Describir la imagen en pequeños grupos + puesta en común de la descripción (voluntarios).</p> <p>14. - Introducción de la palabra REFUGEE. (<i>What does refugee mean?</i>) A partir de la descripción de antes, ¿qué piensan que es un refugiado? - Hacer una pequeña investigación buscando qué es realmente: ¿quiénes son los refugiados?¿de qué</p>

<p>Trabajar el vocabulario de personal identification, family and friends.</p>	<p>huyen?¿por qué huyen?¿qué hacen los gobiernos del mundo por ayudarles?¿en qué se diferencian de nosotros? El docente les dará unos enlaces QR donde aparece toda la información y ellas tendrán que analizar, leer, buscar y sacar conclusiones.</p>
<p>Sesión 5</p>	
<p>15. Crear un póster con la información que han encontrado por grupos</p> <p>16. Exposición de los pósters por grupos.</p> <p>17. Evaluación de los pósters (diseño y grupos)</p>	
<p>EVALUACIÓN</p>	
<p><u>CRITERIOS:</u></p> <p>BL1.1 Identificar la información esencial y los puntos principales en textos orales muy breves y sencillos en lengua estándar.</p> <p>BL1.2 Usar las estrategias básicas más adecuadas para la comprensión de un texto oral y escrito.</p> <p>BL1.3 Distinguir aspectos socioculturales de distintos países.</p> <p>BL2.1 Interactuar en conversaciones que requieren un intercambio directo de información.</p> <p>BL2.6 Participar en equipos de trabajo realizando la parte de tarea que le corresponde para alcanzar metas comunes, aceptando su rol, haciendo aportaciones, ayudando a los otros miembros del grupo y expresando sus emociones ante los conflictos de forma respetuosa.</p> <p>BL3.1 Identificar un tema y entender el sentido general.</p> <p>BL4.2 Saber y poner en práctica las estrategias más apropiadas para organizar su trabajo.</p> <p><u>INDICADORES DE LOGRO:</u></p> <p>4ºLE.BL1.1.1 / 4ºLE.BL1.2.1 /4ºBL2.1.1 4ºLE.BL2.3.1 / 4ºLE.BL3.1.1 /4ºBL.4.1.1/ 4ºBL.4.2.1</p>	<p>La evaluación seguida en el curso consta de:</p> <p>I. Evaluación inicial</p> <p>II. Evaluación informal: Participación, observación, trabajo cooperativo, evaluación alumno-alumno, Kahoot/Plicker.</p> <p>III. Evaluación formal:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Tareas individuales y grupales ○ Comprensión oral y escrita ○ Evaluación adaptada a la diversidad <p><u>AUTOEVALUACIÓN:</u></p> <p>- Portfolio</p> <p>-KWL Chart (Anexo 2)</p> <p>-Rúbricas: Evaluación sobre las competencias</p> <p>-Evaluación del docente</p> <p>-Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje</p>

7.4.2- Proyecto 1.2

PROYECTO 1.2

TÍTULO: Ali's Story - A Journey from Afghanistan (Seeking Refuge)

NIVEL: 4º de primaria

AÑO: 2017-2018

SESIONES: 5

TRIMESTRE: 2

TIEMPO: 60'

OBJETIVOS DEL PROYECTO Y COMPETENCIAS

A lo largo de la primera parte del proyecto los estudiantes han de:

- Conocer una historia real de un niño refugiado (CEC, CSC)
- Usar el presente simple y presente continuo (CCLI, CAA, CD)
- Escuchar y comprender el cuento (CCLI, CEC, CD)
- Describir imágenes realizando deducciones (CCLI, CEC)
- Escribir descripciones (CCLI, CAA)
- Conocer el funcionamiento del género periodístico de información: la entrevista (CCLI)
- Interpretar documentos seleccionando la información que se busca. (SIEE, CD, CEC, CAA)
- Fomentar la empatía (CAA, CSC, SIEE, CEC)

CONTENIDOS

BLOQUES 1- 2: COMPRENSIÓN DE TEXTOS ORALES Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES: EXPRESIÓN E INTERACCIÓN

FUNCIONES:

- Saludos, presentaciones y agradecimientos.
- Narración de hechos recientes, reales o ficticios.
- Interacción con comprensión dirigida, ensayada, guiada y espontánea.
- Comprensión oral de la lengua para comunicarse y aprender en otras áreas del currículo.
- Patrones discursivos básicos.

ESTRATEGIAS:

- Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema.
- Identificación del tipo textual.
- Formulación de hipótesis sobre significados a partir del análisis de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos.

BLOQUES 3-4: COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS E INTERACCIÓN

FUNCIONES COMUNICATIVAS:

- Descripción de lugares, personas y objetos.
- Localización, selección y tratamiento y organización de la información.
- Uso de la lengua para comunicarse y aprender en otras áreas del currículo.
- La ortografía de palabras de alta frecuencia.

ESTRATEGIAS:

- Movilización de información.
- Formulación de hipótesis sobre el contenido.
- Uso de modelos o guías para realizar composiciones escritas.
- Utilización de diccionarios y vocabularios en diferentes formatos.
- Organización y representación del texto de forma creativa utilizando herramientas de edición de contenidos digitales.

<ul style="list-style-type: none"> Utilización de diccionarios y vocabularios. <p><u>ASPECTOS SOCIOCULTURALES Y SOCIOLINGÜÍSTICOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Conocimiento de características distintivas de otros países. Comparación de información procedente de herramientas digitales sobre actividades en otros países de habla inglesa con las nuestras. Costumbres y actitudes basados en el respeto y la tolerancia. 	<ul style="list-style-type: none"> Presentación del producto, en papel o digital, utilizando elementos apropiados. <p><u>ASPECTOS SOCIOCULTURALES Y SOCIOLINGÜÍSTICOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Costumbres y actitudes basadas en el respeto y la tolerancia. Comparación de situaciones de la vida del alumnado con las de alumnos de otros países.
<p><u>VOCABULARIO DE ALTA FRECUENCIA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Familia y amigos: daddy, mummy, brother and sister, uncle, aunt, cousins. Identificación personal: name, age, city, country. Tiempo libre, ocio y deportes: running, jumping, swimming, skating, dancing, playing tennis, football, basketball; watching films, playing computer games, apps; drawing, painting; concert, theatre, camping. Números 	<p><u>ESTRUCTURAS SINTÁCTICAS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Present simple: afirmativo, negativo e interrogativo Present continuous: afirmativo, negativo e interrogativo Verbo can: afirmativo, negativo e interrogativo. <p><u>HABILIDADES TRANSVERSALES</u></p> <p>Esfuerzo, fuerza de voluntad. Estrategias de aprendizaje cooperativo y por proyectos. Búsqueda orientación o ayuda cuando la necesita de forma precisa. Desarrollo de proyectos en equipo, transformación ideas en acciones, cumpliendo con la parte del trabajo en tareas que implican a varios compañeros. Ayudar, confluir, trabajar con todos, aceptar a todos. Control de la expresión de sentimientos y emociones.</p>
USO DE LA TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC)	
<ul style="list-style-type: none"> Utilización de ordenador, pizarra digital, tabletas, internet. Kahoot/Plickers. 	
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	
<p>Constructivismo, aprendizaje basado en proyectos, enfoque centrado en el alumno, enfoque, método comunicativo, aprendizaje cooperativo, pensamiento crítico.</p>	
ACTIVIDADES	
Sesión 1	Sesión 2
<ol style="list-style-type: none"> Visualizar los posters que se hicieron en la anterior sesión y recordar qué es un refugiado. Visualizar un video mudo que cuenta la historia de Ali (duración 2 minutos) Se ve una segunda vez y con la utilización de EdPuzzle se introduce el vocabulario nuevo 	<ol style="list-style-type: none"> Se verá el vídeo nuevamente. Se ordenarán las escenas que tiene cada grupo (trabajar los números ordinales) Cada grupo leerá su parte de la historia creando así el cuento de la clase.

<p>de la lección que aparece.</p> <p>3. Cada grupo recibirá escenas al azar de ese vídeo y tendrán que pensar qué está pasando y escribir unas líneas. <i>What is happening in the pictures?</i> Tiene que estar en presente (simple o continuo) y tienen que ser frases sencillas utilizando el vocabulario visto anteriormente.</p>	<p>7. Una vez escuchado en un Google Drive compartido cada grupo escribirá su parte de la historia ya ordenada y se modificarán algunos datos, si es necesario.</p> <p>8. Se grabarán las voces para practicar la pronunciación.</p> <p>9. Se añadirán al vídeo utilizando MovieMaker.</p>
<p>Sesión 3</p>	<p>Sesión 4</p>
<p>10. Lectura del libro real. Esta vez, el docente hace una adaptación del libro Ali's story porque el vocabulario es muy complejo. Se adapta al nivel del alumnado. Se utiliza una técnica imitando al Kamishibai, "teatro de papel". Tenemos las diapositivas y el docente cuenta la historia.</p> <p>11. Comprensión del texto. Para ver que lo han entendido el docente une las diapositivas en forma de vídeo con su voz añadida. El alumnado tiene que contestar algunas preguntas utilizando Kahoot.</p>	<p>12. Ali se ha enterado que hemos leído su libro. El docente se supone que se ha puesto en contacto con él cuando lo compró. Así que nos envía una carta y acepta hacernos una entrevista. Así que tenemos que estudiar los pasos que hay que seguir para crear una. <u>Investigación:</u> con unos enlaces dados por el profesor tienen que crear un esquema con la información más importante. Estudian los pasos que hay que seguir.</p> <p>13. Preparar preguntas para la visita del refugiado teniendo en cuenta todos los conocimientos que se han adquirido a lo largo de las sesiones. El docente propone palabras clave para que a partir de ahí surjan las preguntas: language, school, food, family.</p> <p>14. Puesta en común de todas las preguntas y se eligen las mejores por mayoría. Cada grupo hace puede votar máx. 5. El docente más tarde las envía a alguna organización que trabaje con refugiados para que nos conteste algún niño refugiado (diríamos que es Ali) esas preguntas. Lo grabarían en vídeo y el profesor pondría subtítulos para adecuar el contenido al nivel del alumnado.</p>

Sesión 5	
<p>15. Visualización del vídeo.</p> <p>Ali nos comenta qué problemas tiene en el día a día en relación a temas como el idioma, el colegio y la familia. También nos dice estos datos muy importantes:</p> <p>1- Nos va a hacer un regalo. 2- Nos cuenta también que mucha gente está también en una situación parecida. Su prima Zia, que le gustaría ser veterinaria, está en Australia (para conectarlo con el primer cuento)</p> <p>Así que tenemos que crear un cómic planteando situaciones: How can I help you? De esta manera ayudaremos a Ali y Zia a sentirse mejor en la sociedad. Bajo de las viñetas (al menos 4) tienen que escribir oraciones utilizando el <i>can</i>.</p> <p>16. Hacer una evaluación del mini proyecto evaluando qué es lo que más les ha gustado de las últimas sesiones a través de <i>post-it</i> puestos en la pizarra. Con todos los <i>post-it</i> el docente crea un libro de evaluación.</p>	
EVALUACIÓN	
<p><u>CRITERIOS:</u></p> <p>BL1.1 Identificar la información esencial y los puntos principales en textos orales muy breves y sencillos en lengua estándar.</p> <p>BL1.2 Usar las estrategias básicas más adecuadas para la comprensión de un texto oral y escrito.</p> <p>BL1.4 Identificar, de forma guiada, un repertorio limitado de léxico de alta frecuencia contextualizado.</p> <p>BL2.1 Interactuar en conversaciones que requieren un intercambio directo de información.</p> <p>BL2.4 Utilizar y ampliar, de una forma guiada, un repertorio de léxico oral de alta frecuencia contextualizado.</p> <p>BL2.6 Participar en equipos de trabajo realizando la parte de tarea que le corresponde para alcanzar metas comunes, aceptando su rol, haciendo aportaciones, ayudando a los otros miembros del grupo y expresando sus emociones ante los conflictos de forma respetuosa.</p> <p>BL3.1 Identificar un tema y entender el sentido general.</p>	<p>La evaluación seguida en el curso consta de:</p> <p>IV. Evaluación inicial</p> <p>V. Evaluación informal: Participación, observación, trabajo cooperativo, evaluación alumno-alumno, Kahoot/Plicker, post-its.</p> <p>VI. Evaluación formal:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Tareas individuales y grupales ○ Comprensión oral y escrita ○ Evaluación adaptada a la diversidad <p><u>AUTOEVALUACIÓN:</u></p> <p>- Portfolio</p> <p>- Rúbricas: Evaluación sobre las competencias</p> <p>-Evaluación del docente</p> <p>-Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje</p>

BL3.3 Distinguir aspectos socioculturales y sociolingüísticos, concretos de distintos países, como características propias.

BL4.2 Saber y poner en práctica las estrategias más apropiadas para organizar su trabajo.

INDICADORES DE LOGRO:

4°LE.BL1.1.1 / 4°LE.BL1.2.1 /4°BL2.1.1

4°LE.BL2.3.1 / 4°LE.BL3.1.1 /4°BL.4.1.1/

4°BL.4.2.1

7.4.3- Proyecto 1.3

PROYECTO 1.3

TÍTULO: We Are All Born Free: The Universal Declaration of Human Rights in Pictures

NIVEL: 4º de primaria

AÑO: 2017-2018

SESIONES: 4

TRIMESTRE: 3

TIEMPO: 60'

OBJETIVOS DEL PROYECTO Y COMPETENCIAS

A lo largo de la primera parte del proyecto los estudiantes han de:

- Conocer los derechos humanos (CEC, CSC)
- Usar los tiempos verbales acordes a 4º de primaria (CCLI, CAA, CD)
- Dar opiniones sobre el cuento (CCLI, SIEE, CAA)
- Interpretar documentos seleccionando la información que se busca. (SIEE, CD, CEC, CAA)
- Reflexionar sobre los derechos humanos y su aplicación en el mundo (CSC, CEC, SIEE)

CONTENIDOS

BLOQUES 1- 2: COMPRENSIÓN DE TEXTOS ORALES Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES: EXPRESIÓN E INTERACCIÓN

FUNCIONES:

- Saludos y presentaciones.
- Descripción de personas y datos personales.
- Interacción con comprensión dirigida, ensayada, guiada y espontánea.
- Comprensión oral de la lengua para comunicarse y aprender en otras áreas del currículo.
- Patrones discursivos básicos.

ESTRATEGIAS:

- Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema.
- Utilización de diccionarios, vocabularios y diccionarios de sinónimos y antónimos.
- Presentación del producto, en papel o digital, utilizando elementos apropiados.

BLOQUES 3-4: COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS E INTERACCIÓN

FUNCIONES COMUNICATIVAS:

- Expresión escrita real o ficticia, de opiniones, deseos, acuerdo o desacuerdo y sentimientos.
- Descripción de personas, actividades, lugares, objetos, hábitos, planes e información.
- Signos ortográficos básicos usados en inglés.
- Localización, selección y tratamiento y organización eficiente y responsable de la información.
- La ortografía de palabras de alta frecuencia.
- La puntuación para marcar frases.

ESTRATEGIAS:

- Movilización de información.
- Formulación y comparación de hipótesis sobre el contenido.
- Uso de modelos o guías para realizar composiciones escritas.
- Utilización de diccionarios y vocabularios en diferentes formatos.
- Organización y representación del texto de

<p><u>ASPECTOS SOCIOCULTURALES Y SOCIOLINGÜÍSTICOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresiones relativas a la cultura popular y a la vida diaria. • Costumbres y actitudes basados en el respeto y la tolerancia. • Establecimiento de contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de comunicación más sencillas. 	<p>forma creativa utilizando herramientas de edición de contenidos digitales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisión gramatical, presentación, caligrafía, adecuación y organización del texto. <p><u>ASPECTOS SOCIOCULTURALES Y SOCIOLINGÜÍSTICOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de características distintivas de otros países. • Comparación de situaciones de la vida del alumnado con las de alumnos de otros países.
<p><u>VOCABULARIO DE ALTA FRECUENCIA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario relacionado con las áreas, indicadas a continuación, que se han dado a lo largo de las sesiones de todo el curso académico: <p>Identificación personal, vivienda, hogar y entorno, actividades de la vida diaria, familia y amigos, tiempo libre, ocio y deportes, cuerpo, características físicas, emociones, la escuela y el aula, compras y actividades comerciales, alimentación, transporte, fenómenos atmosféricos, animales, ropa, el tiempo y calendario, números de 3 cifras y colores.</p>	<p><u>ESTRUCTURAS SINTÁCTICAS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Repaso de todas las estructuras de trabajadas en 4º de primaria. <p><u>HABILIDADES TRANSVERSALES</u></p> <p>Esfuerzo, fuerza de voluntad. Estrategias de aprendizaje cooperativo y por proyectos. Búsqueda orientación o ayuda cuando la necesita de forma precisa. Desarrollo de proyectos en equipo, transformación ideas en acciones, cumpliendo con la parte del trabajo en tareas que implican a varios compañeros. Ayudar, confluir, trabajar con todos, aceptar a todos. Control de la expresión de sentimientos y emociones.</p>
<p>USO DE LA TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC)</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de ordenador, pizarra digital, tabletas, internet. Kahoot/Plickers. 	
<p>ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS</p>	
<p>Constructivismo, aprendizaje basado en proyectos, enfoque centrado en el alumno, enfoque, método comunicativo, aprendizaje cooperativo, pensamiento crítico.</p>	
<p>ACTIVIDADES</p>	
<p>Sesión 1</p>	<p>Sesión 2</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ha llegado el regalo de Ali desde Inglaterra. Es un libro, así que empezamos a leerlo. Leer el cuento. El docente explica que los derechos recogidos en este cuento son conocidos como los Derechos Humanos de las Naciones Unidas. 2. Al terminar de leerlo se pregunta a los alumnos.. Do refugees (Ali, Zia) live with 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Recordamos los derechos a través de una comparación de los resultados de los diferentes grupos. Se redistribuyen mezclándose los grupos. En las mesas tiene que haber al menos una persona de cada grupo inicial, así todos pueden completar la hoja de la Sesión 1. 5. Entonces, tras toda la información que tenemos recogida cada grupo tiene que sacar

<p>rights?</p> <p>3. Los analizamos detenidamente para ver si se cumplen o no. Se les entrega una hoja donde tienen que contestar de manera simple con una cruz y justificando su respuesta.</p>	<p>una conclusión final a la pregunta de la pregunta de si los refugiados tienen todos los derechos. Analizar los resultados.</p> <p>6. A continuación se hace una nueva pregunta y de forma individual tienen que hacer un writing: <i>For a better world, what are you doing at home/at school?</i> Para aquellos alumnos que lo necesiten se pondrá una plantilla en la pizarra digital que podrán seguir para facilitar la tarea con la estructura a seguir.</p>
<p>Sesión 3</p>	<p>Sesión 4</p>
<p>7. Vamos a trabajar un <i>role-play</i>. Con todos los conocimientos que hemos adquirido a lo largo del curso, estamos preparados para contestar la pregunta que se planteó el primer día de curso. <i>Are we equal?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Podrán hojear los trabajos realizados durante el curso para contestar a la pregunta. Hay elementos que no pueden faltar: tiene que haber al menos un personaje que sea refugiado, y contestar ¿van éstos a la escuela? ¿la familia está junta o separada?, ¿están felices o tristes? ¿son tratados bien en el nuevo país?, ¿saben hablar el idioma del país de acogida?, ¿Cómo se sienten? etc. - Decidir el resto de personajes que van a salir en la obra y quién los va a interpretar. Todos tienen que participar. - Qué material se va a necesitar? Crearlo. - Aprenderse el papel. 	<p>8. Evaluación de todo el proyecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repasar los papeles ensayando la obra. - Representarla y grabarla. <p>"A veces no se respetan los derechos humanos y es muy injusto. Todos somos iguales y diferentes a la vez, la diversidad es maravillosa. "</p> <p>9. Evaluar el proyecto. El docente les entrega una hoja donde tienen que reflexionar sobre su trabajo: en grupo e individual, así como destacar lo que más les ha gustado, lo que menos.</p> <p>10. Juego en modo de <i>quizz</i> acerca de los contenidos trabajados.</p> <p>11. El docente también ha de evaluar el proyecto y su papel, así como evaluar a los discentes.</p>
<p>EVALUACIÓN</p>	
<p><u>CRITERIOS:</u></p> <p>BL1.2 Usar las estrategias básicas más adecuadas para la comprensión de un texto oral y escrito.</p> <p>BL1.4 Identificar, de forma guiada, un repertorio limitado de léxico de alta frecuencia contextualizado.</p> <p>BL2.1 Interactuar en conversaciones que requieren un intercambio directo de información.</p> <p>BL2.4 Utilizar y ampliar, de una forma guiada, un repertorio de léxico oral de alta frecuencia contextualizado.</p>	<p>La evaluación seguida en el curso consta de:</p> <p>VII. Evaluación inicial</p> <p>VIII. Evaluación informal: Participación, observación, trabajo cooperativo, evaluación alumno-alumno, Kahoot/Plicker.</p> <p>IX. Evaluación formal:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Tareas individuales y grupales ○ Comprensión oral y escrita ○ Evaluación adaptada a la diversidad

BL2.6 Participar en equipos de trabajo realizando la parte de tarea que le corresponde para alcanzar metas comunes, aceptando su rol, haciendo aportaciones, ayudando a los otros miembros del grupo y expresando sus emociones ante los conflictos de forma respetuosa.

BL3.1 Identificar un tema y entender el sentido general.

BL4.2 Saber y poner en práctica las estrategias más apropiadas para organizar su trabajo.

BL4.5 Planificar la realización de un producto o una tarea proponiendo un plan ordenado de acciones, seleccionar los materiales y evaluar el proceso y la calidad del resultado con ayuda de guías para la observación.

INDICADORES DE LOGRO:

4ºLE.BL1.1.1 / 4ºLE.BL1.2.1 /4ºBL2.1.1

4ºLE.BL2.3.1 / 4ºLE.BL3.1.1 /4ºBL.4.1.1/

4ºBL.4.2.1

AUTOEVALUACIÓN:

- Portfolio

-Rúbricas: Evaluación sobre las competencias

-Evaluación del docente

-Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje

7.5- Discusión

Como se ha podido observar a lo largo de la propuesta didáctica, ésta tiene forma de proyecto, ya que se basa en un aprendizaje real basado en proyectos (ABP) donde el alumnado construye su propio conocimiento a lo largo de todo el curso. Los discentes tienen que reflexionar acerca de los derechos humanos y la situación de las personas y, en especial, los refugiados en el mundo. A lo largo de las diferentes sesiones el alumnado ha de ir contestando una serie de preguntas y han de ir teniendo claros determinados conceptos para poder ir avanzando y así comprender la temática con la que se está trabajando.

A modo de recordatorio se puede destacar que el proyecto está formado por tres fases que comprenden los tres trimestres que conforman el curso escolar.

1. En el primer trimestre se plantea una pregunta inicial del proyecto (*Are we equal?*) que deberán ir pensando y contestando a lo largo del curso. Puede darse el caso de que las respuestas que se den el primer día del proyecto no tengan nada o poco que ver con las del último día del proyecto. Lo que se persigue principalmente con las primeras cinco sesiones con el cuento *I'm*

Australian too es introducir el tema de qué son los refugiados (*What does refugee mean?*), una temática muy actual debido a los conflictos existentes en diferentes partes del mundo, que está provocando que muchas personas tengan que dejar su país de origen en busca de una vida mejor, con todo lo que ello conlleva.

2. En el segundo trimestre con cinco sesiones más se trabaja una experiencia real con *Ali's Story- A journey from Afghanistan*. Siguiendo la misma metodología conoceremos a Ali en primera persona y se prepara una entrevista donde intentaremos ponernos en su situación y comprender mejor lo que está ocurriendo en su vida. Pensaremos también cómo podemos ayudarle nosotros desde España, dándole consejos al mismo tiempo que se fomenta la creatividad y se siguen trabajando valores necesarios y se trabajan con las nuevas tecnologías.
3. En el tercer trimestre, una vez que ya sabemos qué son los refugiados, y se ha conocido casos reales llega el momento de introducir, en las próximas cuatro sesiones con *We Are All Born Free*, los treinta Derechos Humanos existentes para aplicarlos a los casos que hemos conocido con anterioridad. Para ello, se da la necesidad de realizar una reflexión profunda que nos ayude a contestar la primera pregunta del proyecto en relación a si todos y todas somos iguales, convirtiendo las conclusiones finales extraídas en una obra de teatro final, a modo de evaluación y cierre del proyecto.

Lo que el alumnado ha debido aprender una vez finalizadas las 14 sesiones es a ponerse en la piel de los demás, entender mejor el mundo que les rodea, fomentar el espíritu crítico y el trabajo en equipo y concienciar en la importancia de crear entre todos un mundo más justo y mejor donde todas las personas tengan las mismas oportunidades y una vida digna sin importar su procedencia, religión, sexo, etc.

Todo esto al mismo tiempo que mejoran su conocimiento del inglés usándolo en situaciones reales. Los idiomas nos abren muchas puertas y nos permiten conocer y conectar con personas de todo el mundo utilizando este idioma común. También los discentes podrán comprobar que los cuentos son ventanas al mundo que nos acercan a

historias fascinantes para poder comprender mejor lo que está ocurriendo a nuestro alrededor, siendo esta una herramienta muy amena y completa.

8- CONCLUSIÓN

A través del estudio del marco teórico he conseguido comprender el recorrido hasta llegar a las metodologías utilizadas hoy en día. Es realmente interesante ver los avances que se van dando con el paso de los años, ya que demuestra que la educación va evolucionando de la misma forma que lo va haciendo la sociedad. Las escuelas han de ser un mero reflejo de éstas, por ello han de estar comprometidas y continuamente actualizándose para preparar a los discentes para la vida real.

Como se ha podido comprobar, a lo largo de toda la historia las personas han tenido la necesidad de comunicarse las unas con las otras porque somos seres sociales. En una sociedad globalizada como en la que vivimos, donde cada vez es más sencillo viajar y por tanto, estar en contacto con una gran diversidad cultural, los idiomas se han convertido en un elemento indispensable para el día a día. Por ello, integrar la enseñanza de idiomas con proyectos que aborden temáticas de actualidad es indispensable, ya que como docentes tenemos que estar comprometidos con el mundo, con la educación y con nuestros estudiantes.

Desde las asignaturas de enseñanzas de lenguas extranjeras, también podemos crear un impacto en nuestro alumnado elaborando propuestas didácticas interesantes. Enseñar contenidos meramente lingüísticos son necesarios para que los discentes puedan comprender cómo es el funcionamiento de la lengua meta pero también tenemos la responsabilidad de innovar y buscar nuevas formas de enseñar. Creo firmemente en ello y considero que este tipo de propuestas son necesarias en la educación del siglo XXI. Propuestas que ayuden a formar a personas integrales al mismo tiempo que permitan poner en práctica sus conocimientos de la lengua meta en situaciones reales.

Personalmente, la crisis de los refugiados es una temática que me preocupa debido a que he estado en contacto con personas que han tenido que huir de sus países por diferentes motivos. Ellos, en primera persona, me informan de cómo se vulneran diariamente los derechos humanos en sus respectivos países de origen. Mientras tanto,

nosotros escuchamos en los medios de comunicación algunas de estas historias pero no hacemos nada para cambiar la situación, quizás porque realmente no nos afecta en primera persona. Sin embargo, muchos de ellos tampoco pensaban que en algún momento de sus vidas tendrían que dejar todo lo que tenían para buscar una vida mejor como refugiados en otros países. Escuchar sus historias me hizo reflexionar y creí interesante trabajar esta temática en el aula con mis futuros estudiantes.

Me pareció muy inspirador encontrar una gran variedad de cuentos que trabajaran los derechos humanos y la crisis de los refugiados. Eso significa que hay personas comprometidas con la causa y que buscan también concienciar a los lectores a través de la creación de diferentes historias.

En el futuro, una posible continuación de este trabajo podría ser llevar a cabo el proyecto en un aula real y analizar los resultados obtenidos.

Y por último, destacar que no debemos olvidar que el futuro de la educación es nuestro y a través de proyectos como este podemos conseguir nuevas generaciones de estudiantes críticos con las habilidades suficientes para poder desenvolverse en diversas situaciones, y con la capacidad de aportar su granito de arena por un mundo más justo, igualitario, respetuoso y solidario.

Un mundo mejor donde todos los derechos humanos se cumplan es posible o al menos tenemos que intentarlo juntos. Como aparece en la *East Side Gallery* de Berlín: "Many small people, who in many small places, do many small things... that can alter the face of the world."

9- BIBLIOGRAFÍA

Naciones Unidas. (2015). *Declaración Universal de Derechos Humanos 1948*. Nueva York: Naciones Unidas.

Aguilar, M. Á. (2004). Chomsky: La gramática generativa. *I+E Revista digital "Investigación y educación"*, 1-7.

- Aula Planeta. (2015). *Aula Planeta. 7 ventajas del aprendizaje basado en proyectos*. Recuperado el 22 de agosto de 2017 de http://www.aulaplaneta.com/wp-content/uploads/2015/02/INFOGRAF%C3%8DA_7-ventajas-del-abp.pdf
- Baquero, M. (1998). *Qué es la novela - qué es el cuento*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Bautista, F. (2000). La metodología audiovisual como alternativa a la enseñanza instrumental tradicional. *Leeme. Revista de la Lista Europea de la Música en la Educación n°5*, 1-6.
- Beghadid, H. M. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. Orán, Argelia.
- Bérard, E. (1995). *La grammaire, encore... et l'approche communicative*. París: ELA.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y Educación*. Zaragoza: Edelvises.
- Carrillo, M. E., & López, A. (2014). La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza de las lenguas. *Contextos Educ.*, 17, 79-89.
- Cerdas, G., & Ramírez, J. (2015). La enseñanza de lenguas extranjeras: historia, teoría y práctica. *Revista de Lenguas Moderna n°22*, 297-316.
- Council of Europe (2001) *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. Cambridge. 43.
- Clairis, C. (1996). El funcionalismo lingüístico. *Onomázein*, 71-80.
- Contreras, Ó., & Torres, H. (2016). *La agenda emergente de las ciencias sociales. Conocimiento, crítica e intervención*. Guadalajara: Consejo Mexicano de las Ciencias Sociales.
- Craissati, D; King, L. (2008). *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*. Nueva York: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Crespillo, E. (2010). La escuela como institución educativa. *Pedagogía Magna*, 5.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro* (Ediciones Unesco ed.). Madrid: Santillana.
- Diego, A. d. (2012). El aprendizaje basado en proyectos y su uso para la educación en valores. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Eguren, L. J. (1988-1989). El alcance explicativo del funcionalismo: sus limitaciones. *E.L.U.A.*, 67-82.
- Estaire, S., & Zanon, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. *CL & E*, 55-90.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Garreta, J. (2000). *Diversidad Cultural y Educación en Quebec*. Lleida: Editorial Milenio.
- Gobierno de Cantabria. (2008). *www.educantabria.es*. Recuperado el 16 de mayo de 2017, de https://www.educantabria.es/docs/planes/plan_lector/plan_lector.pdf
- Gutiez, P. (2000). La diversidad-sociocultural en el currículum de los centros. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado.*, 1-13.
- Hernández, F. L. (1999-2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141-153 .
- Hinkel, E. (2011). *English as a Second Language: Cognitive-Code Learning*. Bellevue, WA, USA.
- Hymes, D. H. (1996). *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: Toward An Understanding Of Voice*. London: Taylor & Francis.
- Kramsch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford Applied Linguistics. Oxford. 8.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Marrou, H. (1985). *Historia de la educación en la Antigüedad*. Madrid: AKAL Ediciones.
- Martín, M. Á. (2001). El enfoque cognitivo en la enseñanza de idiomas. (U. C. Madrid, Ed.) *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 215-234.
- Martín, M. Á. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. Badajoz, España.
- Mata, M. (2005). Escuela y diversidad sociocultural. *Experiencias interculturales en Melilla* , 11-22.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Gobierno de España. (2017). Recuperado el 3 de julio de 2017, de <https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave.html>
- Murillo, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. . *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* , 22.
- Nevado, C.; Martín, M.A. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en los siglos XVI-XVIII. El caso del español. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 5-18.
- Nunan, D. (1996). *El diseño de las tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Otero, M. d. (1998). Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un curso hacia la competencia comunicativa. ¿Dónde entra la gramática? *ASELE. Actas IX*, 1-8.
- Patiño, C. (1999). *Forma y función 12*. Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia.
- Pérez, D., Pérez, A. I., & Sánchez, R. (2013). El cuento como recurso educativo. *3Ciencias. Revista de investigación.* , 1-29.

- Plutarch. (1960). *The Rise and Fall of Athens: Nine Greek Lives*. London: Penguin Classics.
- Prat, J. J. (2013). *Historia del cuento tradicional*. Urueña: Fundación Joaquín Díaz.
- Prieto, E. (2008). El rol del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación, n° 10*, 325-345.
- Rodríguez, Á. (2016). Cuadernos de Lengua Egipcia. Barcelona, España.
- Romero, L. (2016). El cuento como recurso educativo en las aulas de Educación Infantil. *Publicaciones didácticas*, 204-244.
- Röttger, E. (1996). *Überlegungen zum Begriff des interkulturellen Lernens in der Fremdsprachendidaktik*. Berlín: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung.
- Sáez, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de educación*(339), 859-881.
- Sánchez Corvo, M. J. (2006). Historia y tradición en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa (III): Roma. Vigo, España.
- Scasso, L. (2010). *Atención a la diversidad*. Asunción: Ministerio de Educación y Cultura. República del Paraguay.
- Nicolás, S.;López, E.L (2013). Metodología de Enseñanza de Lenguas: Teoría y Práctica. Encarnación, Paraguay. Obtenido de Metodología de Enseñanza de Lenguas: Teoría y Práctica.
- Stern, H. H. (1991). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Toledo, P. (2005). El cuento: concepto, tipología y criterios para su selección, . En P. (. Toledo, *El valor educativo del cuento. Didáctica y Evolución* (págs. 1-28). Sevilla: Aprende-IEA.
- Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Redalyc*, 21-32.
- UNESCO. (2002). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Johannesburgo: Serie sobre la Diversidad Cultural N° 1.

Vargas, K. (Septiembre de 2008). *Diversidad cultural: Revisión de conceptos y estrategias*. Barcelona, España.

Zavala, L. (2007). *Manual de análisis narrativo*. México DF: Trillas.

Marco legal

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Real Decreto 126/2014, de 28 de Febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Decreto 108/2014, de 4 de julio, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana.

Decreto 88/2017, de 7 de julio, del *Consell*, por el que se modifica el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del *Consell*, por el que se establece el currículo y se desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana.

Orden 89/2014, de 9 de diciembre, de la *Consellería* de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establecen los documentos oficiales de evaluación y se concretan aspectos de la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana

Cuentos

1- Fox, M. (2017) *I'm Australian too*. Scholastic Australia.

2- Glynne, A. & Maldonado, M. (2015) *Ali's Story - A Journey from Afghanistan*. BBC Learning.

3- Amnistía Internacional. (2015) *We Are All Born Free: The Universal Declaration of Human Rights in Pictures*. Amnistía Internacional.

10- ANEXOS

ANEXO 1

1- We are all born free and equal. We all have our own thought and ideas. We should all be treated in the same way. (**We Are All Born Free & Equal**)

2- These rights belong to everybody, whatever our differences. (**Don't Discriminate.**)

3- We all have a right to life and to live in freedom and safety. (**The Right to Life.**)

4- Nobody has any right to make us a slave. We cannot make anyone else our slave. (**No Slavery.**)

5- Nobody has any right to hurt us or to torture us. (**No Torture.**)

6- Everyone has the right to be protected by the law. The law is the same for everyone. It must treat us all fairly. (**We're All Equal Before the Law**)

7-We can all ask for the law to help us when we are not treated fairly. (**Your Human Rights Are Protected by Law.**)

8- Nobody has the right to put us in prison without a good reason, to keep us there or to send us away from our country. (**No Unfair Detainment.**)

9- If we are put on trial, this should be public. The people who try us should not let anyone tell them what to do. (**The Right to Trial.**)

10-Nobody should be blamed for doing something until it is proved. When people say we did a bad thing we have the right to show it is not true. (**We're Always Innocent Till Proven Guilty.**)

11- Nobody should try to harm our name. Nobody has the right to come into our home, open our letters, or bother us or our family without a good reason. (**The Right to Privacy.**)

12- We all have the right to go where we want in our own country and to travel abroad as we wish. (**Freedom to Move.**)

13- If we are frightened of being badly treated in our own country, we all have the right to run away to another country to be safe. (**The Right to Seek a Safe Place to Live.**)

14- We all the right to belong to a country. (**Right to a Nationality.**)

15- Every grown up has the right to marry and have a family if they want to. Men and women have the same rights when they are married, and when they are separated. (**Marriage and Family.**)

16- Everyone has the right to own things or share them. Nobody should take our things from us without a good reason. (**The Right to Your Own Things.**)

17- We all have the right to believe in whatever we like, to have a religion, and to change it if we wish. (**Freedom of Thought.**)

18- We all have the right to make up our own minds, to think what we like, to say what we think and to share our ideas with other people. (**Freedom of Expression.**)

19- We all have the right to meet our friends and to work together in peace to defend our rights. Nobody can make us join a group if we don't want to. (**The Right to Public Assembly.**)

20 We all have the right to take part in the government of our country. Every grown up should be allowed to choose their own leaders. (**The Right to Democracy.**)

21- We all have the right to a home, enough money to live on and medical help if we are ill or old. (**Social Security.**)

22- Music, art, craft and sport are for everyone to enjoy.

23- Every grown up has the right to a job, to a fair wage for their work, and to join a trade union. (**Workers' Rights.**)

24- We all have the right to rest from work and relax. (**The Right to Play.**)

25- We all have the right to a good life. Mothers and children, and people who are old, unemployed or disabled have the right to be cared for. (**Food and Shelter for All.**)

26- We all have a right to education and to finish primary school which should be free. We should be able to learn a career or make use of our skills. A parent has the right to choose how and what we learn. We should learn about the United Nations and about how to get on with other people and to respect their rights. (**The Right to Education.**)

27- We all have the right to our own way of life and to enjoy the good things that science and learning bring (**Copyright**)

28- There must be proper order so we can all enjoy rights and freedom in our own country and all over the world. (**A Fair and Free World.**)

29- We have a duty to other people and we should protect their rights and freedoms. (**Responsibility.**)

30 - Nobody can take these rights and freedoms from us. (**No One Can Take Away Your Human Rights.**)

ANEXO 2

TOPIC: _____ DATE: _____		
What I Know	What I Want to know	What I Learned

I know...

I want to know...

I think...

