

La literatura como herramienta docente en asignaturas de contenido impartidas en inglés: una propuesta práctica con un cuento

Verónica PACHECO COSTA
Universidad Pablo de Olavide
Departamento de Filología y Traducción

Recibido: noviembre 2013

Aceptado: julio 2014

RESUMEN

Como sabemos, muchos han sido los estudios a favor o en contra de introducir la literatura en la enseñanza de idiomas extranjeros. Sin embargo, en los últimos años, gracias al enfoque comunicativo, resurge de nuevo la idea de que el uso de textos literarios dentro del aula de idiomas favorece el aprendizaje ya que fomentan la comunicación de los estudiantes en el idioma extranjero. Junto a este fenómeno, muchos centros escolares en España están implantando la enseñanza bilingüe. Este tipo de enseñanza se acompaña de un enfoque didáctico llamado AICLE basado en la enseñanza de contenidos en lengua extranjera cuyo propósito es fomentar el uso comunicativo del idioma prestando atención a la fluidez por encima de la exactitud gramatical.

Teniendo en cuenta estos dos fenómenos metodológicos cuyo fin último es promover la comunicación, el objetivo de este trabajo es proponer la introducción de textos literarios, en concreto del cuento, dentro de asignaturas no lingüísticas en primaria en un programa bilingüe. Este trabajo confirma que los textos literarios en asignaturas de contenido en inglés colaboran notablemente a desarrollar los aspectos comunicativos del enfoque AICLE y para ello propone una actividad a realizar en la asignatura de *Conocimiento del Medio (Science)* de segundo de primaria.

Palabras clave: Literatura; enseñanza; programa bilingüe; ciencias; AICLE.

La littérature comme outil d'enseignement dans des matières à contenu en langue anglaise: une proposition pratique à partir d'un conte

ABSTRACT

As we know, there have been many studies both for and against the use of literature in the teaching of foreign languages. However, in recent years, due to the prevalence of communicative methodology, there has been a resurgence of the idea that the use of literary texts in the language classroom has a positive influence on learning, since it encourages communication among students in the foreign language. At the same time, many schools in Spain are introducing bilingual education. This type of education is accompanied by a learning initiative known in Spanish as AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) and in English as CLIL (Content and Language Integrated Learning),

based on the teaching in a foreign language of content-based subjects, the aim of which is to encourage the communicative use of the language by paying closer attention to fluency than to grammatical accuracy.

Bearing in mind these two methodological phenomena, whose ultimate purpose is to encourage communication, the aim of this study is to propose the introduction of literary texts, specifically short stories, within the framework of non-linguistic subjects in the bilingual programme of participating primary schools. The study confirms that the use of literary texts in content-based subjects delivered in English has a considerable positive impact on the communicative elements of the AICLE initiative, and thus proposes an activity to be carried out in the subject known in Spanish as *Conocimiento del Medio (Science)* in the second year of primary education.

Keywords: literature, education, bilingual programme, environmental science, CLIL

RÉSUMÉ

Beaucoup ont été les travaux qui se sont positionnés pour ou contre l'introduction de la littérature dans l'enseignement des langues étrangères. Cependant, ces dernières années, et cela grâce à la méthode communicative, refait surface l'idée que l'usage de textes littéraires dans la classe de langues favorise l'apprentissage puisqu'il encourage la communication dans la langue étrangère de la part des étudiants. Parallèlement à ce phénomène, nombre d'établissements scolaires en Espagne se trouvent en plein processus de mise en place du système d'enseignement bilingue. Ce type d'enseignement entraîne une approche méthodologique connue sous le nom d'EMILE, basée sur l'enseignement de contenus en langue étrangère dont le but est d'encourager l'usage communicatif de la langue tout en privilégiant la fluidité à l'oral sur la correction grammaticale.

Eu égard à ces deux phénomènes méthodologiques dont le but ultime est de promouvoir la communication, l'objectif de cet article sera de proposer l'introduction des textes littéraires, plus concrètement un conte, dans les matières non linguistiques dans un programme bilingue du primaire. Notre travail confirmera que les textes littéraires dans des matières à contenu en anglais aide remarquablement à développer les aspects communicatifs propres à l'approche EMILE. Pour ce faire, nous proposerons une activité à réaliser dans le cadre de la matière *Conocimiento del Medio (Science)* de deuxième année du primaire.

Mots-clés: Littérature ; enseignement ; programme bilingue ; sciences ; EMILE

Literature as a teaching tool in content-based subjects delivered in English: a practical proposal for the use of the short story

SUMARIO: 1. La literatura en el aula de idiomas. 2. Enseñanza bilingüe. 3. Los textos literarios en asignaturas de contenido: Modelo Integrado de Contenido y Literatura. 4. Propuesta didáctica para el uso de textos literarios en el aula de *Science* a través de un cuento. 5. Conclusiones. 6. Bibliografía.

1. LA LITERATURA EN EL AULA DE IDIOMAS

La importancia otorgada a la literatura como herramienta docente en la enseñanza de idiomas ha variado con el paso del tiempo. Cuando la metodología empleada en las aulas se basaba en el método conocido como *Grammar Translation*

Method, la literatura era la herramienta principal en el proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros, en particular del inglés. Más adelante y debido a la implantación de los métodos estructuralistas y los audio-linguales centrados en la comprensión y producción oral, los textos literarios quedaron relegados a un segundo plano e incluso llegaron a descartarse dentro de las clases de idiomas. Las razones argumentadas en contra del uso de la literatura en la clase se reforzaron con la idea de que la dificultad sintáctica de estos textos entorpecía el aprendizaje de un idioma extranjero. Algunos críticos hablaron de la dificultad de los estudiantes para comprender el vocabulario ya que algunas obras literarias eran relativamente antiguas y por tanto el vocabulario de las mismas ya no se usaba en la vida diaria (Robson, 1989). McKay (1982) enumera tres de los argumentos que se aportan en contra de la introducción de los textos literarios en el aula de idiomas:

1.- La complejidad inherente de los textos literarios y el uso de un registro no estándar debido al sustrato creativo de estos textos, provoca que el lenguaje usado se desvíe de las normas establecidas para un lenguaje no literario; este hecho ocasiona que el alumnado pueda sentirse confuso.

2.-La literatura no tiene nada que ofrecer a cursos específicos de idiomas cuyas metas sean profesionales.

3.-La literatura tiene un gran componente cultural, lo que entorpece más que facilita la comprensión del idioma y por tanto del lenguaje usado.

Posteriormente el enfoque comunicativo, *Communicative Language Teaching*, desarrollado en los años noventa del siglo veinte, ofrece dos puntos de vista diferentes pero a la vez complementarios. Por un lado este método basa el aprendizaje de un idioma extranjero en los diálogos y conversaciones que puedan producir los estudiantes dentro de un marco o situación concreta. Como recuerdan Baralo y Estaire: “Como se indica en *Principios metodológicos de los enfoques comunicativos* (AAVV, Equipo pedagógico Nebrija 1997: 47), el planteamiento didáctico del enfoque comunicativo se propone conseguir el desarrollo de las destrezas comunicativas mediante una nueva concepción metodológica en la que se concibe al alumno como protagonista del proceso del proceso de enseñanza-aprendizaje” (2010: 109). Por otro lado y como consecuencia de este concepto las clases de idiomas se convierten en espacios de aprendizaje centrados en el alumnado y sus intereses a la vez que los materiales didácticos potencian el uso de textos auténticos y la dinámica de las clases se hace mucho más interactiva. Añaden Baralo y Estaire que en este contexto educativo “se presta atención a principios comunicativos tales como la finalidad comunicativa, el vacío de información, la elección para el emisor e imprevisibilidad para el receptor, aspectos característicos de la comunicación fuera del aula” (2010: 109). De esta manera el aspecto práctico de la comunicación en una situación real importa más que el conocimiento de las formas y estructuras gramaticales. Junto a este énfasis en la producción verbal y debido a este enfoque comunicativo muchas han sido las voces a favor del uso de textos literarios en las clases de idiomas como por ejemplo Maley (1989), Duff &

Maley (1991), Gower and Pearson (1986), Hill (1986), Lazar (1993), Maley & Duff (1989), MacRae (1991), McKay (2001) y Van (2009) entre otros.

Las principales razones para decidirse a favor del uso de textos literarios en las clases de una lengua extranjera son, en primer lugar, el hecho de que la autenticidad del material aporta a los estudiantes una fuente inagotable de recursos lingüísticos sobre temas que les son cercanos; y en segundo lugar porque la motivación del estudiante, un elemento fundamental en cualquier proceso de aprendizaje, se consigue con el uso de textos literarios ya que ofrecen experiencias y tratan situaciones directamente relacionados con las propias vivencias del alumnado. Desde un punto de vista lingüístico y como argumenta Maley (1989), los textos literarios ofrecen una gran variedad de vocabulario y la idea de que pueda ser complicado para los estudiantes no hace sino potenciar el aspecto creativo dentro las clases. Gajdusek (1988) afirma que los textos literarios son pequeños contextos reducidos y creemos que este hecho, lejos de ser un inconveniente, resulta ser una ventaja en las clases de idiomas. Las razones para posicionarse son que el texto literario posee, por un lado, coherencia interna que relaciona una línea con otra y ofrece al lector un discurso coherente; y por otro lado, el texto recurre a estructuras y fonemas que conectan las experiencias del lector y a la larga provoca una relación lector-texto esencial para el desarrollo de las competencias comunicativas. A estas ventajas, Nasr (2001) añade algunas más referidas al uso de la literatura en las clases de idiomas como son:

- 1.- los textos literarios ofrecen la posibilidad de consolidar las cuatro destrezas (lectura, escritura, producción oral, y comprensión oral),
- 2.- los textos literarios provocan que el alumnado desarrolle habilidades de lectura especiales para enfrentarse a textos literarios,
- 3.- los textos literarios fortalecen la maduración del alumnado,
- 4.- los textos literarios ayudan al alumnado a sentir empatía por la lengua en la que están leyendo.

En el proceso de enseñanza de un idioma en el que utilizamos los textos literarios, Maley (1989) describió dos procesos: el de acercamiento crítico y literario centrado en el estudio del texto (la trama, los personajes, la motivación, etc...) y el estilístico en el que se analiza el lenguaje usado en el texto. Más adelante, Carter y Long (1991) describieron tres modelos diferentes de metodología:

- 1.- El modelo cultural que entiende que el texto literario es un producto que nos ofrece información acerca de la cultura que representa o describe. Este es un modelo tradicional que presta especial atención al trasfondo cultural, social y político que ofrece el texto. En este modelo el centro del proceso es el docente y no el discente.
- 2.- El modelo lingüístico según el cual el alumnado presta atención a la manera en la que está escrito como el texto, tipo de vocabulario, registro o sintaxis con el objetivo de usar el texto para aprender el idioma. Las

actividades que se propongan según este modelo no están relacionadas con los textos literarios leídos.

3.-El modelo de crecimiento personal en el que el alumnado se ayuda de los textos literarios para crear sus propias opiniones y expresar sus sentimientos. Este modelo, a diferencia del primero, posiciona al discente en el centro de la dinámica de la clase.

Duff y Maley (1991) describieron otro modelo de enseñanza de la literatura llamado Modelo Integrado (*Integrated Model*) que, como su nombre indica, pretende integrar elementos lingüísticos, metodológicos y motivacionales. Así, a través de la utilización de textos literarios en las clases de idiomas el alumnado se enfrenta a diversos registros y vocabulario diverso, debe desarrollar estrategias para la lectura intensiva y extensiva y además se siente motivado mientras disfruta con los textos literarios. En 2003, Amer, analiza el “acercamiento gramatical” basado en la idea de la relación entre lector y texto y el acercamiento llamado “respuesta del lector” centrado en la enseñanza de la literatura por el placer de la misma y según el cual cada individuo responde de manera diferente al mismo texto. Si el acercamiento gramatical favorece el aspecto cognitivo, este otro acercamiento hace lo propio con el aspecto afectivo.

Este trabajo plantea ir un paso más lejos y proponer la integración de los textos literarios, no en las asignaturas de idiomas como se ha venido haciendo hasta ahora, sino en aquellas asignaturas de contenido que se imparten en inglés dentro de un programa bilingüe bajo un nuevo modelo metodológico al que podríamos denominar Modelo Integrado de Contenido y Literatura y que desarrollaremos más adelante. Acabamos de ver cómo los textos literarios potencian el desarrollo de la capacidad de comunicación en el alumnado lo que los convierte en un recurso didáctico esencial dentro de cualquier asignatura de contenido que se imparta en un idioma que no sea el nativo del alumnado, y en particular dentro de un programa bilingüe.

2. ENSEÑANZA BILINGÜE

En la actualidad muchos programas de enseñanza bilingüe están ya implantados en diversos centros escolares de varias comunidades autónomas en España. Para encontrar los orígenes de esta revolución educativa deberíamos remontarnos a los años cincuenta del siglo veinte en Europa con el llamado *Nivel de Umbral* desarrollado por Van Ek y publicado primero en 1975 y más tarde en 1990 bajo el título *Threshold Level* y con posterioridad en 1998 bajo el título *Threshold* en cuya introducción se afirma que el éxito de los estudiantes ha de medirse por el desarrollo de su capacidad comunicativa y no por la realización de ejercicios gramaticales, de tal manera que la enseñanza de idiomas se ha de basar en el uso real y cotidiano del idioma con otras personas (EK, J.A Van y Trim, J.L.M., 1998: 1).

A esta nueva tendencia en la metodología de las lenguas hay añadir la publicación del *Marco común de referencia para las lenguas* (MCERL, 2001) y el

Portfolio de las lenguas (2001), que establecen una serie de protocolos para la enseñanza y aprendizaje de idiomas en Europa. En la Unión Europea la única manera de hacer efectiva y real dicha unión, con la consiguiente movilidad de personas (estudiantes y trabajadores) y el intercambio de productos, es mediante el aprendizaje de idiomas desde un punto de vista comunicativo y ágil y no desde la gramática y los conceptos.

Es por esto por lo que muchos centros escolares en España ya han optado por la implantación y puesta en marcha de programas bilingües que faciliten el aprendizaje de uno o más idiomas extranjeros. Casi todos estos programas coinciden en señalar que los principales motivos para la creación de unidades bilingües son los siguientes, como se explica en la *Guía Informativa para centros de Enseñanza Bilingüe*:

1.- En lengua: la enseñanza de asignaturas de contenido en inglés mejora de la competencia lingüística y plurilingüe ya que se potencian las capacidades metalingüísticas. Se pretende que el alumnado actúe como hablante, autor, oyente y lector de varias lenguas.

2.- En cultura: al alumnado de un programa bilingüe se le ofrece un contacto permanente con otras culturas y realidades que sirven para despertar el interés del alumnado, curiosidad o motivación, y enriquecer a su vez su competencia pluricultural. De tal forma que el alumnado esté preparado para aceptar las diferencias, establecer relaciones constructivas con los demás y resolver de manera no violenta los conflictos.

3.-En conocimiento: en el alumnado de un programa bilingüe se observa un aumento de las capacidades generales de aprendizaje a través de la enseñanza y aprendizaje de idiomas ya que se ha constatado que, generalmente, las personas bilingües presentan una flexibilidad cognitiva superior a las unilingües. (Junta de Andalucía, 2005:14)

La enseñanza bilingüe es mucho más que la mera impartición de materias obligatorias en otro idioma que no sea el español sino que implica cambios a nivel curricular, organizativo y metodológico para lograr lo que conocemos como el enfoque AICLE, Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera. En este proceso de enseñanza y aprendizaje lo importante no es tanto la lengua extranjera sino el desarrollo de las capacidades comunicativas de la misma. A través de este enfoque se pretende que los estudiantes usen de manera espontánea el idioma extranjero en las clases de materias no lingüísticas. Para Casal (2010: 131) este proceso de enseñanza y aprendizaje reclama que el alumnado participe activamente en la construcción de su propio aprendizaje y que los docentes se conviertan en elementos fundamentales dentro de los factores volitivos y emocionales del aprendizaje de sus discentes.

Este enfoque metodológico tiene uno de sus centros de desarrollo en el trabajo por tareas en las que los estudiantes aprenden mientras realizan en grupo las tareas propuestas por el docente. Para lograr los objetivos planteados a nivel de

conocimiento de los contenidos, por un lado, y de uso del idioma extranjero, por otro lado, los proyectos o tareas que realizan los estudiantes tienen que estar planificados de tal manera que contribuyan a fomentar la creatividad, la cooperación y la motivación de los estudiantes. Este trabajo por tareas se fundamenta en el trabajo cooperativo caracterizado por ser un proceso en el que el liderazgo y la responsabilidad son compartidos por todos los miembros del grupo y el profesor asume el papel de facilitador dentro del proceso de aprendizaje. Para Pérez Vidal (2009) los beneficios de esta metodología de aprendizaje y de la integración de contenido en un idioma extranjero ofrecen ventajas lingüísticas, educacionales y sociales. De esta manera, el aprendizaje por tareas facilita la integración de conocimiento y lengua extranjera ya que este sistema de trabajo promueve la comprensión paulatina de los conocimientos por medio del uso espontáneo del idioma, en este caso el inglés, que se convierte en una herramienta y no en un fin en sí misma. Según Casal (2010), las ventajas de la aplicación de esta metodología AICLE son importantes: por un lado mejora el nivel de rendimiento del alumnado en la asignatura de lengua extranjera, y por otro lado las clases de contenido se benefician porque la lengua contribuye a ordenar las ideas y el contenido aprendido; esto se debe a que las clases de contenido ofrecen un contexto real para que el alumnado se exprese con naturalidad en su L2. Parece claro que desarrollar este proceso de enseñanza y aprendizaje en primaria en asignaturas de contenido en inglés dentro de un programa bilingüe requiere un cambio en el enfoque didáctico por parte de los docentes y de los estudiantes y la introducción e integración de diversos y variados materiales didácticos en la dinámica de la clase.

Hasta ahora hemos analizado, por un lado, la capacidad intrínseca de los textos literarios como potenciadores de comunicación dentro del aula de idiomas; y por otro lado, el énfasis de los programas bilingües y la metodología AICLE en la comunicación espontánea del alumnado en un idioma que no es materno en una asignatura de contenido. A partir de este punto, este trabajo propone la sinergia de estos dos acercamientos metodológicos, es decir: el uso de textos literarios en asignaturas de contenido impartidas en un idioma extranjero, y en concreto la aplicación práctica de un cuento.

3. LOS TEXTOS LITERARIOS EN ASIGNATURAS DE CONTENIDO: MODELO INTEGRADO DE CONTENIDO Y LITERATURA

En lo que sigue intentamos demostrar la idoneidad del uso de textos literarios de cualquier tipo para transmitir determinado contenido de una materia no lingüística a la vez que desarrollan sus habilidades en inglés en las cuatro competencias haciendo especial énfasis en el aspecto comunicativo y bajo el enfoque metodológico de AICLE. En la propuesta práctica que hacemos en este trabajo, el uso de la literatura y de los cuentos en las clases de contenido en inglés ayudan a estimular la motivación del alumnado. Como afirma Arnold (2011: 39) aunque un

estudiante tenga muchas aptitudes, no conseguirá aprender una lengua extranjera si no posee un alto grado de motivación. Añade Arnold que la enseñanza bilingüe y su enfoque AICLE contribuyen enormemente a la motivación del alumnado ya que el aprendizaje del idioma no es el fin sino el medio; de esta manera el idioma extranjero se convierte en una herramienta útil de comunicación que sirve para expresar las ideas y para comunicarse

De acuerdo con Ghosn (2002) y Van (2009) los textos literarios son textos que generan una gran motivación en el alumnado debido a dos motivos fundamentales: su autenticidad y el contexto que ofrecen. La literatura en sí misma es auténtica en primer lugar porque trata temas de importancia para los seres humanos en general y en segundo lugar porque el vocabulario empleado en las conversaciones en teatro o en las descripciones de prosa es real. Los textos literarios motivan al alumnado precisamente debido a esta autenticidad y a los temas que trata ya que al ser interesantes captan la atención del alumnado que sin darse cuenta comienza a comunicarse en la lengua extranjera. Junto con estas características, no podemos olvidar que la literatura en sí misma encierra claves para entender otras culturas a la vez que los temas que tratan (amor, muerte, odio, naturaleza...) son comunes en todas las culturas. Esta cercanía del alumnado a los temas sustanciales que le son conocidos propicia su acercamiento sin prejuicios a los temas propios de otras culturas. Debido precisamente a esta autenticidad, la literatura ayuda a desarrollar en el alumnado competencias íntimamente relacionadas con la sociolingüística y la pragmática, siendo estos los dos elementos principales de los modelos comunicativos. A este respecto, en los textos literarios, debido al contexto que ofrecen, el alumnado puede captar de manera mucho más sencilla lo apropiado del uso de determinadas expresiones y registros de la lengua; añade Maley (1989) que la literatura incluye una enorme multiplicidad de variedades lingüísticas que ayuda al alumnado en el aprendizaje de vocabulario y parece probado que la exposición del alumnado a textos literarios acelera el aprendizaje de estructuras sintácticas y de vocabulario diverso.

Si pensamos en el desarrollo de otras habilidades más generales como la inteligencia emocional y el pensamiento crítico, los textos literarios pueden ayudar al alumnado a crear estrategias que le ayude a enfrentarse a situaciones determinadas y a desarrollar pautas de pensamiento independiente. De acuerdo con Langer (1997) la literatura abre horizontes, y permite que el alumnado se pregunte y cuestione de manera crítica la realidad que le rodea. Por todo lo anterior podemos afirmar que los textos literarios otorgan ese aspecto práctico, auténtico y motivador que se pretende conseguir no solamente en el aprendizaje de una segunda lengua sino en la enseñanza de una materia de contenido que use otro idioma que no sea el materno e impartida dentro de un proyecto curricular bilingüe.

De todo lo dicho anteriormente consideramos que el uso de textos literarios no debe quedar restringido únicamente a la enseñanza de idiomas como segunda lengua sino a otras asignaturas como por ejemplo *Conocimiento el Medio*, y en

particular en su versión en inglés: *Science*. El contenido de esta materia versa sobre el conocimiento sobre del cuerpo humano, anatomía o medioambiente y creemos que es idónea para introducir los textos literarios como vehículo en el aprendizaje de dicho contenido. Por lo tanto, como ya hemos mencionado anteriormente, este trabajo propone un nuevo modelo de enseñanza de la literatura que vamos a denominar Modelo de Integración de Contenido y Literatura. En este modelo de enseñanza el objetivo fundamental no es enseñar literatura sino usar los textos literarios como vehículo para transmitir contenido de cualquier materia. Los textos que vayamos a emplear deben cumplir con las siguientes condiciones:

- 1.-deben ser auténticos, no simplificados, para transmitir la realidad del idioma, aunque el nivel del alumnado no sea alto, siempre podremos seleccionar un cuento para niños,
- 2.-deben ser interesantes para nuestro alumnado, por lo que la elección del texto ha de ser cuidadosa,
- 3.-deben resultar ser una herramienta útil en el desarrollo de las habilidades pragmáticas y de comunicación dentro del aula, lo que no será complicado al tratarse de un texto que despierte interés en el alumnado,
- 4.-deben contener la potencialidad de practicar las cuatro destrezas lingüísticas en el texto mismo, o por medio de otras actividades relacionadas con el mismo,
- 5.-deben poder contribuir al desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado al darle las claves para la solución de problemas en la vida real a la vez que le otorga la oportunidad de pensar por sí mismo,
- 6.-el contenido del mismo debe estar íntimamente relacionado con la unidad didáctica de la asignatura en la que vayamos a incluir el texto. Esta última característica es primordial y fundamental ya que, de lo contrario, el alumnado no vería el sentido a esta actividad.
- 7.- la dinámica de la clase no debe centrarse en el texto en sí mismo sino que debemos conseguir que el alumnado siga siendo el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje;
- 8.- y por último, el texto literario debe convertirse en una herramienta didáctica, un recurso novedoso, útil, emocionante que nos permita transmitir contenido.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL USO DE TEXTOS LITERARIOS EN EL AULA DE *SCIENCE* A TRAVÉS DE UN CUENTO

En el apartado 2 ya hemos explicado las bases del modelo didáctico de trabajo por tareas que se centra en el desarrollo en el alumnado de aquellas capacidades para hacer cosas a través de la lengua. Ellis (2003: 9-10) enumera los seis componentes del desarrollo de una tarea en el aula:

- 1.- Una tarea es un plan de trabajo.
- 2.-Una tarea requiere que se preste atención principalmente al significado, haciendo uso de los recursos lingüísticos disponibles.

- 3.- Una tarea requiere poner en marcha procesos de uso de la lengua que reflejen aquellos que tienen lugar fuera del aula.
- 4.-Una tarea requiere el trabajo de una de las cuatro destrezas.
- 5.-Una tarea requiere el uso de procesos mentales como clasificar, secuenciar, razonar o evaluar.
- 6.-Una tarea tiene una finalidad y un resultado claramente definido.

Junto a esto hay que tener en cuenta los tres pasos que aconseja Maley (1989) antes de incluir cualquier texto literario en las clases. En el primer paso los docentes han de establecer unas tareas o actividades previas para preparar a los estudiantes en el nuevo vocabulario. En el segundo paso, el docente presenta el texto literario al alumnado. Esto puede realizarse bien sea a través de canciones, usando un baúl mágico, mediante marionetas, o usando disfraces y dramatizando el texto. Este paso ha de plantearse cuidadosamente, preparando al alumnado para lo que va a escuchar, cambiando de escenario si es apropiado o incluso sentándose en suelo, bajando las luces/persianas, con la idea, todo ello, de crear una atmósfera apropiada que envuelva al alumnado y lo saque de su contexto físico habitual. La motivación, como acabamos de ver, es uno de los factores más importantes a tener en cuenta en cualquier proceso de aprendizaje, por lo que si conseguimos que el alumnado se sienta atrapado por la magia de la creación literaria, nuestro trabajo como docentes y facilitadores va a resultar mucho más sencillo. Una vez que hemos terminado el relato, la poesía, o la dramatización, en el tercer paso debemos centrarnos en el contenido que nos interesa transmitir dentro de nuestra unidad didáctica.

Para la realización de esta actividad vamos a unir el enfoque por tareas y los pasos que acabamos de ver a través de tareas, ejercicios y actividades en grupo y en pareja, encaminados al desarrollo y aprendizaje del contenido de una unidad de la asignatura de *Science* de segundo curso de primaria en un programa bilingüe español/inglés. En este nivel el alumnado dentro de un programa bilingüe ya ha recibido suficiente enseñanza en inglés desde la etapa infantil, tanto en asignaturas no lingüísticas en inglés como en asignaturas de inglés, como para conseguir ser comunicativo, aunque en un nivel bajo, en este idioma extranjero de manera espontánea. De todos los géneros literarios, la mezcla de teatro y cuento corto, lo que denominamos *story-telling dramatization*, ofrece los recursos pedagógicos necesarios para hacer de la clase de *Science* el lugar perfecto para el desarrollo de las habilidades comunicativas y la transmisión de conceptos a la vez. Hemos creído conveniente elegir un cuento porque, como afirma Wajnryb (2009), contar un cuento es universal y eterno. En todas las culturas encontramos cuentos, desde la prehistoria hasta la actualidad, en todo tipo de registros y para todas las edades. En la edad del grupo seleccionado, niños y niñas de siete años, el hecho de que les cuenten un cuento todavía tiene un gran impacto en sus emociones, lo que hemos visto, es parte esencial del proceso de aprendizaje.

No podemos olvidar que uno de los principales problemas a los que se enfrentan los docentes que deciden incluir cuentos como recurso metodológico en sus clases es la elección del texto. Se hace necesario, pues, una búsqueda detenida y minuciosa de un texto que sea del nivel lingüístico de los estudiantes, y que a la vez su narración nos ofrezca suficientes recursos a nivel de vocabulario como para que sea útil para nuestra unidad didáctica en particular. Para McKay (1982) la clave del éxito al usar la literatura en el proceso de enseñanza de idiomas reside principalmente en la selección de los textos que se van a usar. Parece evidente que un texto muy difícil en su vocabulario y/o en las estructuras gramaticales va a entorpecer más que ayudar en el proceso de aprendizaje. El uso de textos simplificados, por otro lado, tiende a ofrecer un producto homogeneizado en el que la información se diluye a la vez que reduce la cohesión y la comprensión lectora (Honeyfield, 1977). En este punto no solamente hay que tener en cuenta el nivel de dificultad lingüística del texto en cuestión sino también la temática del mismo e intentar que los textos seleccionados sean cercanos a los estudiantes

Para Joanne Collie y Stephen Slater (1987) puede resultar útil que el lenguaje que se emplea en la obra literaria sea directo y simple, pero, añaden, esto no es tan importante como el interés, el placer, el suspense, el lograr la identificación con la historia y la emoción que produce leer o escuchar ese cuento. Solamente de esta manera, continúan Collie y Slater (1987), el lector habitará en el texto y el lenguaje se convierte en transparente y en parte de uno mismo. El tiempo que uno emplea en buscar y finalmente encontrar el texto adecuado nunca es una pérdida de tiempo puesto que los resultados de emplear un texto inadecuado pueden ser desastrosos.

En el caso que nos ocupa, en *Science*, para la unidad didáctica llamada “The Animals” el cuento *Monkey Puzzle* de Julia Donaldson y Alex Scheffer publicado por Macmillan en el año 2000, permite al docente la realización de una gran variedad de actividades para conseguir los fines didácticos propuestos. La sencilla trama de este cuento se centra en el personaje de un mono ha perdido a su mamá. Con la ayuda de una mariposa que le va preguntando acerca de las características físicas de su mamá, el mono y la mariposa van a ir repasando las características de varios animales. A cada respuesta negativa que le da el mono, la mariposa le presenta otro animal de la selva y así hasta que al final logran reunir todas las características físicas de los monos y encuentran a su mamá. Como indica Toscano (2011) en la enseñanza mediante tareas (EMT) se tiene que crear un producto final que sirva de colofón o conclusión a las tareas realizadas. Añade Toscano que “ la diferencia más significativa con respecto a otros modelos de enseñanza es que las tareas pretenden ser motivadoras intentando que las cuatro destrezas (listening, speaking, writing and Reading) estén presentes” (2011: 138). La tarea debe tener unos objetivos específicos y debe potenciar el desarrollo de las capacidades comunicativas, de análisis, de cooperación y de organización. En nuestro caso, la tarea final que le vamos a pedir a los estudiantes es que realicen por grupos un *collage* en el que escenifiquen varios hábitats y peguen y/o dibujen los animales que

corresponden a cada uno, con una etiqueta con su nombre. Calculamos que las actividades propuestas pueden llevarse a cabo en tres o cuatro horas de clase aunque esto dependerá, como no puede ser de otra manera, del grupo y sus características. Tendremos que tener en cuenta el número de estudiantes, su nivel real de inglés, y sobre todo si están o no acostumbrados a este tipo de proceso de enseñanza y aprendizaje que deja de lado los ejercicios de gramática y los exámenes convencionales. En relación a esto último, Toscano (2011: 138) aconseja que el docente evalúe no solamente el producto final sino también en el proceso o conjunto de tareas que conducen a la tarea final.

Dentro del proceso de aprendizaje, en el primer paso nuestro objetivo de la preparación o *pre task* es aprender nombres de animales y sus características y para ello proponemos las siguientes actividades:

- 1.-llevar *flash-cards* de animales y pedir a los estudiantes que adivinen los nombres de los animales
- 2.-pedir a los estudiantes que describan los animales por sus acciones: volar, saltar, arrastrarse, trepar...
- 3.-dar a cada estudiante un *flash-card* con un animal y pedir a los estudiantes que se agrupen por categorías: mamíferos, peces, insectos...
- 4.-pedir a estos grupos de estudiantes ya reunidos que describan sus características comunes y que las expliquen al resto de la clase
- 5.-con la imagen de la portada del cuento podemos pedir a los estudiantes que adivinen y dibujen/describan lo que va a pasar en el cuento
- 6.-ejercicios de vocabulario en los que tengan que inferir el significado de determinadas palabras a través del contexto
- 7.-mediante el mimo y los gestos del docente, los estudiantes pueden adivinar el tema o la acción de lo que sucederá en el texto literario

En el segundo paso, o *task preparation* el objetivo es introducir los nombres de animales y sus características a través de un texto literario leído y dramatizado por el docente. Para ello sentará a los estudiantes en el rincón mágico y de su baúl mágico irá extrayendo tarjetas de los animales a medida que vayan apareciendo en el cuento. Quizá sería conveniente usar una marioneta de un mono para dar mayor protagonismo a los personajes de la narración. Mientras el docente va contando el cuento, puede ir pidiendo ayuda al alumnado para describir aquellos animales que se mencionan en el cuento. En las descripciones de los animales, el docente puede hacer énfasis en aquellos elementos de vocabulario que crea más interesantes para el desarrollo de su unidad didáctica, como pueden ser las diferentes partes del cuerpo o hábitat de los animales. . Es esencial que el docente atraiga la atención del alumnado mediante elementos paralingüísticos como cambios de tono de voz o gestos con la idea de lograr una dramatización del cuento. En este caso el docente es el transmisor de la historia y el alumnado de nuevo es el centro de la actividad donde el ambiente mágico y envolvente ayuda a su estimulación y motivación.

En el tercer paso, o *pre realization*, el objetivo es que el alumnado sea capaz de describir las características de los animales y el hábitat en el que viven. Para ello programamos ejercicios y tareas en las que los estudiantes tengan que reflexionar sobre el contenido del cuento y de la unidad didáctica que nos ocupa. Así, el docente puede pedir a los estudiantes que:

- 1.-contesten a un ejercicio de verdadero/falso sobre lo que ha pasado en el cuento
- 2.-rellenen los huecos que hemos dejado en un resumen de lo sucedido en el cuento
- 3.-encuentren nombres de animales en una sopa de letras
- 4.-dibujen su animal favorito y que lo describan a la clase
- 5.-realización de la tarea por grupos

En la *post task* el objetivo es que el alumnado muestre a la clase los resultados, es decir, el *collage*, para ello tendrán que exponer su *collage* describiendo los animales y explicando sus características. Además, el docente les puede pedir las siguientes actividades:

- 1.-escenificación del cuento haciendo los papeles de los diferentes animales, para ello, se les puede repartir unas caretas de los animales que hayamos preparado previamente
- 2.-contar a la clase si alguna vez se perdieron de sus padres en el supermercado, por ejemplo y qué pasó entonces

Con esta serie de actividades intentamos desarrollar por un lado, principalmente, las competencias lingüísticas de comprensión y producción oral en lengua inglesa, y por otro lado hemos relacionado directamente el cuento con la unidad didáctica que estamos trabajando en la asignatura de *Science*. Hemos conseguido motivar a los estudiantes a través de un cuento que puede coincidir con una vivencia propia, o al menos parecida, y que mantiene el suspense y la emoción hasta el final feliz del cuento. Además hemos elaborado una actividad diferente a las que se suelen emplear en la didáctica de una asignatura de Ciencias impartida en español mediante un enfoque AICLE en el que predomina la comunicación espontánea del estudiante en inglés y el trabajo por tareas. Entendemos que estas actividades podrían llevarse a cabo con cierta periodicidad, por ejemplo cada dos meses, de tal manera que el alumnado fuera asumiendo su papel de agente activo y participativo dentro de un proceso de enseñanza y aprendizaje en el que el docente es un facilitador de oportunidades gracias a las cuales el alumnado desarrolla su autonomía y sus habilidades comunicativas.

5. CONCLUSIONES

A la luz de todo lo expuesto y analizado en este trabajo podemos concluir que los textos literarios, en particular los cuentos, son un recurso didáctico excelente

para desarrollar las competencias comunicativas en el aula de una asignatura de contenido que se imparta en inglés, en concreto en la asignatura de *Science* de segundo de primaria. Para ello, el enfoque AICLE es el escenario perfecto para explorar las diferentes maneras en las que los textos literarios se pueden integrar en una unidad didáctica cualquiera al promover la motivación necesaria en los estudiantes a través del trabajo por tareas. Este trabajo ha realizado una propuesta de actividades sobre un cuento en particular para desarrollar el contenido de la unidad didáctica llamada *The Animals* y hemos podido comprobar que los cuentos son el vehículo muy útil para transmitir no solamente vocabulario sino también contenido específico de tal manera que los estudiantes logren usar el idioma inglés para comunicar el contenido de manera espontánea.

6. BIBLIOGRAFÍA

- AMER, A. (2003): "Teaching EFL/ESL Literature. *The Reading Matrix*, 3 (2), 63-73.
- ARNOLD, J. (2011): "El dominio afectivo en la enseñanza plurilingüe". *Implicaciones de la enseñanza bilingüe en centros educativos*. En Casal S. (ed). Málaga: Ediciones Aljibe, 37-57.
- BARALO, M, y ESTAIRE, S. (2010): "Tendencias metodológicas postcomunicativas" en ABELLÓ CONTESE, C (ed). *Escenarios Bilingües*. Bern: Peter Lang: 105-127.
- CARTER, R. y LONG M. (1991): *Teaching Literature*. London: Longman.
- CASAL MADINABEITIA, S. (2010): "El reto de la enseñanza bilingüe para el profesorado del nuevo milenio" en ABELLÓ CONTESE, C (ed). *Escenarios Bilingües*. Bern: Peter Lang, 129-151.
- COLLIE, J. y SLATER S. (1987): *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DUFF, A. y MALEY, A. (1991): *Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- EK, J.A VAN y TRIM, J.L.M. (1998): *Threshold*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ELLIS, R. (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- GAJDUSEK, L. (1988): "Toward wider use of literature in ESL: Why and how". *TESOL Quaterly*, 22 (2): 227-257.
- GHOSN, I. (2002): "Four good reasons to use literature in Primary School ELT". *ELT Journal*, 56, (2) 172-179.
- GOWE, R. & PEARSON, M. (1986): *Reading Literature*. London: Longman.
- HILL, J. (1986). *Using Literature in Language Teaching*. London: Macmillan.
- HONEYFIELD, J. (1977): "Simplification", *Tesol Quaterly*, 11, 4, 431-440.
- JUNTA DE ANDALUCÍA. (2005). *Guía informativa para centros bilingües*.
- LANGER, J. (1997): "Literary acquisition through literature". *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 40,602-614.

- LAZAR, G. (1993): *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MACRAE, J. (1991): *Literature with a small l*. London: Macmillan.
- MALEY, A. (1989): "A comeback for literature?" *Practical English Teacher*, 10, 59-73.
- MALEY, A. y DUFF, A. (1989). *The Inward Ear*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MCKAY, S. (1982): "Literature in the ESL Classroom". *TESOL Quarterly*, 16 (4), 529-536.
- MCKAY, S. (2001): "Literature as Content for ESL/EFL". En M. Celce-Murcia (ed.) *Teaching English as a Second Language*. Boston: Heinle & Heinle, 319-332.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE & GRUPO ANAYA (2001), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Disponible en <http://cvc.cervantes/obref/marco>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2001). *Portfolio de las lenguas*. (Disponible en <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html>)
- NASR, N. (2001): "The use of poetry in TEFL: Literature in the new Lebanese curriculum". *Revista de Filología y su Didáctica*, 24: 345-363-
- PÉREZ VIDAL, C. (2009): "The Integration of Content and Language in the Classroom", en Dafouz, E., y. Guerrini M.C., (eds.) *CLIL across Educational Levels*. Madrid: Santillana, 3-16.
- ROBSON, A.E. (1989): "The Use of Literature in ESL and culture-learning courses in US Colleges". *TESOL Newsletter*, 23, 25-27.
- TOSCANO FUENTES, C. (2011): "Adecuación del tipo de tarea al desarrollo de aprendizaje del alumnado dentro de la enseñanza plurilingüe" en *Implicaciones de la enseñanza bilingüe en centros educativos*. En Casal S. (ed). Málaga: Ediciones Aljibe, 137-149.
- VAN, T.T.M. (2009): "The relevance of literary analysis to teaching literature in EFL classroom". *English Teaching Forum*, 3, 2-9.
- WAJNRYB, R. (2009): *Stories. Narrative for the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.