



Programa de Doctorado en Lenguas Modernas, Literatura y Traducción

EL USO DE TEXTOS LITERARIOS EN LENGUA INGLESA EN CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE GUADALAJARA

Tesis Doctoral presentada por

PATRICIA JIMÉNEZ VILLACORTA

Director:

DR. LUIS ALBERTO LÁZARO LAFUENTE

Alcalá de Henares, noviembre 2014



Agradecimientos

Debo agradecer a cuantas personas han contribuido de una u otra manera a la realización de esta tesis, en especial a:

A las Profesoras Ana Halbach y Raquel Fernández por el apoyo inicial para realizar este estudio.

Al Profesor Alberto Lázaro por orientarme en la investigación y ayudarme y guiarme pacientemente.

A los profesores y profesoras que han participado en el estudio, aportando todo aquello que sabían e interesándose por mejorar su práctica educativa, por los que manifiesto mi admiración y respeto por la labor que realizan.

Y finalmente, y para mí muy importante, a mi marido, por el apoyo moral y logístico, sin el cual no habría sido posible la realización de esta investigación.

Aclaraciones

La presente tesis se refiere a menudo a los maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria como “maestros” o “profesores”, utilizando el genérico masculino de nuestra lengua como medio para abreviar. Sé que en los centros de Educación Infantil y Primaria las mujeres son amplia mayoría, y que en justicia se tendría que hablar de “maestras” y “profesoras”. Pero como la lengua castellana no permite un genérico femenino que englobe a la mayoría, me he adaptado a la norma. Espero por ello no ofender a nadie, ya que soy consciente de que el trabajo de la mujer en estas etapas es mayoritario y, además, primordial, pues son la base de la educación de los alumnos y alumnas que llegan a los Institutos de Secundaria y a las Universidades. Lo mismo ocurre con los escritores/autores y escritoras/autoras: utilizo el genérico masculino plural, aunque en el mundo editorial están igualmente presentes.

ÍNDICE

Introducción	13
1. La literatura en la enseñanza de lenguas	19
<u>1.1. Hacia una definición de literatura</u>	19
<u>1.2. Los géneros literarios</u>	31
1.2.1. <u>Poesía</u>	32
1.2.2. <u>Teatro</u>	37
1.2.3. <u>Narrativa</u>	40
1.2.4. <u>Otros géneros</u>	42
1.2.4.1. <i>Mitos, leyendas, cuentos tradicionales</i> <i>y fábulas</i>	43
1.2.4.2. <i>Nursery rhymes</i>	48
1.2.4.3. <i>Cómics</i>	50
<u>1.3. ¿Para qué sirve la literatura?</u>	52
2. Los textos literarios en el aula de inglés	59
<u>2.1 La presencia de la literatura en los distintos enfoques</u> <u> metodológicos</u>	59
<u>2.2 La actual importancia de los textos literarios en la</u> <u> enseñanza de idiomas</u>	73
<u>2.3. Tipos de texto y diferentes formatos editoriales</u> <u> utilizados en el aula de inglés</u>	80
<u>2.4. La enseñanza de idiomas en España desde los</u> <u> años 70 a la actualidad</u>	85
3. La literatura en la enseñanza del inglés en centros de Primaria de Guadalajara	89
<u>3.1. Características de los centros</u>	89

3.1.1. <u>Centros públicos y concertados</u>	89
3.1.2. <u>Centros bilingües y no bilingües. Programas</u>	89
3.1.3. <u>Profesorado</u>	101
3.1.4. <u>Alumnado y familias</u>	105
3.1.5. <u>Recursos materiales y tecnológicos</u>	112
<u>3.2. Proceso de recogida de datos</u>	116
3.2.1. <u>Primer cuestionario</u>	116
3.2.2. <u>Segundo cuestionario</u>	119
<u>3.3. Datos recopilados y análisis de los mismos</u>	121
3.3.1. <u>Utilización de textos literarios</u>	121
3.3.2. <u>Tipos de textos literarios usados</u>	125
3.3.3. <u>Selección de textos. Motivos y limitaciones</u>	140
3.3.4. <u>Importancia y uso de los textos literarios: realidad del aula</u>	152
3.3.5. <u>Literatura en los libros de texto</u>	156
3.3.6. <u>Bibliotecas escolares, fondos literarios y necesidades de los centros</u>	170
3.3.7. <u>Comentarios finales de los profesores al cuestionario</u>	172
<u>3.4. Conclusiones acerca de los datos recogidos</u>	173

4. Propuestas de mejora en el uso de los textos literarios

en las aulas de Educación Infantil y Primaria	181
4.1. <u>¿Qué libros? ¿Cómo seleccionarlos?</u>	181
4.2. <u>¿Dónde encontrar literatura en inglés adecuada a los alumnos de Infantil y Primaria?</u>	200
4.3. <u>¿Qué otros recursos serían útiles? ¿Cómo utilizar todos estos recursos en el aula de inglés?</u>	209
4.3.1. <u>Storytelling</u>	211
4.3.2. <u>Lectura extensiva</u>	217

4.3.3. <u>La biblioteca escolar</u>	221
4.3.4. <u>El plan lector del centro</u>	226
4.3.5. <u>Creación de un portfolio de literatura infantil</u>	227
4.3.6. <u>Integrated literature and language activities</u>	230
4.3.7. <u>Obras de teatro</u>	233
4.3.8. <u>Cómics</u>	234
4.3.9. <u>Nursery rhymes y poesía en la escuela</u>	235
4.3.10. <u>Programación de la lectura. Análisis estilístico con alumnos más mayores y otras actividades</u>	237
4.3.11. <u>Book-forum</u>	240
4.3.12. <u>Pero no solo libros impresos...</u>	242
4.4. <u>Recursos adicionales. Páginas web y libros recomendados</u>	246
5. Conclusiones	253
Referencias bibliográficas	261
<i>Libros, artículos y conferencias</i>	261
<i>Enciclopedias y obras de referencia</i>	271
<i>Normativa</i>	272
Anexo I – Cuestionarios	277
Anexo II– Cuadros de colegios y profesores encuestados (centros públicos y concertados)	285

Introducción

Comunicarse en inglés hoy en día es muy importante, tanto para el futuro profesional como para el desarrollo personal. Actualmente, el inglés es el lenguaje global (Crystal, 2003: 1-6). Esto significa que el inglés desempeña un papel especial. Por un lado, es la lengua más usada como segunda lengua oficial en muchos países, y aunque por número de hablantes en primera lengua no es el primero (está antes el chino o el español), esto significa que en estos países tiene un estatus importante, pues se usa en los medios de comunicación, en las escuelas o en las administraciones. Por otro lado, el inglés es la lengua extranjera más enseñada a lo largo del mundo, en más de cien países, entre los que se encuentra España.

Esta importancia también se deja notar actualmente en las escuelas de Primaria. Muchos padres demandan que sus hijos puedan acceder a una educación bilingüe, pues creen que les abrirá muchas puertas el día de mañana. Aunque desde 1996 existe un acuerdo con el British Council con el que se implantó el modelo bilingüe inglés-español en 40 centros de Primaria de la geografía española, ha sido desde 2004 cuando el número de colegios bilingües (o centros de Primaria con Secciones Europeas, como se han llamado hasta hace poco en Castilla-La Mancha) se ha incrementado sustancialmente. Además, el fomento de éstas por parte de las administraciones educativas ha comenzado a ser muy significativo en la actualidad (Amo, 2009: 3-14).

En España, como se puede ver, la proliferación del bilingüismo español-inglés en las escuelas de Primaria es un fenómeno relativamente reciente. Por ello, aún existe en el mercado editorial una cierta deficiencia de materiales para enseñar la propia lengua inglesa, pero sobre todo para impartir otras materias en inglés (conocimiento del medio, educación física y educación artística –plástica y música–, principalmente). Últimamente, sin embargo, al hilo del fomento del bilingüismo en las escuelas, ha aumentado la diversidad de materiales didácticos tanto para centros bilingües como no bilingües, intentando cubrir el currículo prescriptivo. Algunas voces críticas –algunas asociaciones de padres y madres

(ver, por ejemplo, FAPA Francisco Giner de los Ríos, 2009: 6), algunos profesores (Johnstone et al., 2010: 120-122)– consideran que en estos materiales los contenidos se reducen, y solo se fomenta la enseñanza de vocabulario específico en ese idioma, o que no se tratan en su totalidad los contenidos mínimos exigidos por las administraciones educativas. Por estos motivos, muchos profesores elaboran sus propios materiales utilizando diferentes fuentes para aplicar el currículo obligatorio.

Por otra parte, para aprender realmente un idioma no basta solo con dominar las destrezas lingüísticas (comprensión y expresión orales y escritas, y conversación) y aprender su gramática, sino también conocer su contexto social y cultural, ya que lengua y cultura están interrelacionadas. Por ejemplo, muchas de las expresiones de un idioma pueden ser o no adecuadas según el contexto sociocultural en que se utilicen. Pero no es necesario solo por este motivo, sino porque también aprender aspectos de diferentes culturas desarrolla en las personas un conocimiento más profundo del idioma, un enriquecimiento personal, una conciencia intercultural y, a través de ella, cierto sentido crítico. Precisamente el currículo LOE oficial de lengua extranjera (Orden ECI 2211/2007 de 12 de julio) que estaba vigente durante esta investigación y que aún permanece durante el curso 2014-15 en los cursos 2º, 4º y 6º de Educación Primaria, establece lo siguiente:

El objeto del área será pues el aprendizaje de las destrezas discursivas que pueden tener lugar en ámbitos diversos. El alumnado de Educación Primaria puede actuar en la mayoría de estos ámbitos en actos de comunicación propios de su edad. De entre estos cabría destacar el ámbito de las relaciones sociales, que incluye las relaciones familiares, las prácticas sociales habituales y las situaciones y acciones cotidianas en el centro escolar; el académico, el relacionado con contenidos del área y de otras áreas del currículo; el de los medios de comunicación y, con las necesarias adaptaciones, el literario.

Para ello, esta orden divide el área de lengua extranjera en cuatro bloques, entre los que está el denominado precisamente “Aspectos socioculturales y consciencia intercultural”.

La literatura es un recurso, un material más para los profesores como vía para adquirir nuevo vocabulario y estructuras gramaticales y para la práctica de destrezas lingüísticas como la lectura, además de para desarrollar en los alumnos dicha consciencia intercultural. Existen multitud de libros sobre el uso de textos literarios en la enseñanza de inglés (Hill ,1986;, Collie, 1990; Bassnett, 1993; Lazar, 1993; McRae, 1994; Parkinson, 2000; Hall, 2005; Duff, 2007; Pérez Cabello, 2009; entre otros), principalmente enfocados a niveles medios y avanzados –B1, B2, C1 del Marco Común Europeo de Referencia. También hay algunas investigaciones recientes acerca de la literatura en lengua inglesa usada en los centros de Educación Secundaria españoles (Jáimez, 2003; Fernández, 2006; Cano Vallés, 2010; etc.). Y aunque existen referencias sobre investigaciones en Educación Primaria, éstas ya no están muy actualizadas (Rodríguez Suárez, 1991; Bosch et al., 1997). Actualmente, tras varias leyes de educación, y como afirman Bland y Lütge (2013: 1), surge la necesidad de renovar dichas investigaciones (Carrillo, 2008; Peña, 2013) y de conocer de primera mano cuál es la realidad en nuestras aulas.

Por ello considero que la investigación que se presenta en esta Tesis Doctoral puede ser muy interesante, aportando datos que ayuden a otros profesionales en su labor docente. Asimismo, puede servir de comienzo para un análisis más extenso en otras comunidades autónomas y a nivel nacional, que aporte una perspectiva nueva a todos los que trabajamos en la docencia y creemos en la utilidad de las lenguas extranjeras como medio para una formación más global y completa del alumno.

En este sentido, los objetivos planteados con esta investigación son los siguientes:

- Determinar el uso actual de la literatura en lengua inglesa en las escuelas de Educación Primaria de Guadalajara (materiales, estrategias didácticas, actividades).
 - Identificar qué tipo de textos literarios en lengua inglesa se usan hoy en día en las escuelas (cuentos originales, cuentos populares, extractos de libros, poemas, rimas infantiles, etc.).
 - Valorar el grado de satisfacción de los maestros con los materiales pedagógicos a su alcance y comprobar si prefieren adaptarlos o elaborarlos ellos mismos.
- Comprobar si existen diferencias en el uso de textos literarios en inglés entre escuelas tradicionales y los centros que participan en programas bilingües, y entre escuelas públicas y concertadas.
- Por último, y siempre dependiendo del resultado de la investigación –si el uso de los textos literarios fuera escaso y/o inadecuado–, se plantearía como objetivo final diseñar un código de buenas prácticas en el uso de la literatura en lengua inglesa en Educación Primaria.

Para la consecución de estos objetivos se han seguido varios pasos. Primeramente, se ha delimitado el ámbito de investigación. En España, según datos de 2012 de la Subdirección General de Estadística y Estudios del MECD, existen un total de 13.867 centros de Educación Primaria, de los cuales 10.408 son públicos y 3.459 (cerca del 25%) privados. Se ha acotado el objeto de la investigación a la ciudad de Guadalajara, ya que es una muestra representativa, cercana en porcentaje de colegios públicos y privados al total del Estado.

En Guadalajara hay 23 colegios:

- 16 colegios públicos:
 - 12 tradicionales, sin programa bilingüe;

- 4 bilingües de reciente implantación –algunos desde hace 6 años¹, otros incluso menos–;
- 7 colegios privados-concertados (alrededor del 30%), todos con el Programa BEDA², aplicado también en Guadalajara, de los cuales solo uno era bilingüe en el momento de la investigación y el resto tenía un programa de refuerzo de la lengua inglesa.

El segundo paso ha sido realizar, a lo largo del curso 2011-12, cuestionarios y entrevistas a los profesores de los diferentes colegios de Guadalajara para que aportaran datos acerca de los siguientes aspectos:

- El tipo de materiales literarios que utilizaban.
- Las metodologías que usaban con esos textos literarios.
- Si buscaban y realizaban sus propios materiales o eran las editoriales de los libros de texto las que aportaban todo en sus clases.
- Si estaban satisfechos o no con lo que usaban y por qué.
- Si cambiarían algo.
- Todos aquellos comentarios que quisieran realizar al respecto del uso de la literatura en sus aulas.

Además, se han examinado los materiales utilizados por dichos profesores con objeto de analizar su disponibilidad, su adecuación y sus aplicaciones tanto en el contexto en que están siendo utilizados como en contextos diferentes.

A lo largo del curso 2012-13 se realizó un seguimiento de los datos anteriormente recogidos, para registrar las variaciones que pudieran ser interesantes y/o relevantes para el estudio. Asimismo, considerando que la biblioteca escolar es una parte importante en las escuelas para el desarrollo del

¹ JCCM. Orden de 07-02-2005, de la Consejería de Educación y Ciencia por la que se crea el Programa de Secciones Europeas en centros públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. DOCM 24/02/2005, nº 40. Recuperado el 16/08/2011 de <http://docm.jccm.es/portaldocm/verDisposicionAntigua.do?ruta=2005/02/24&idDisposicion=123062261748940448>. Último acceso el 02/06/2014.

² Escuelas Católicas de Madrid & University of Cambridge ESOL Examinations (2008). Programa BEDA. *Bilingual English Development & Assistance*. Recuperado el 16/08/2011 de <http://www.ecmadrid.org/Pedagogico/Programas%20y%20Proyectos/Beda/Diptico%20beda.pdf>

hábito lector tanto en la lengua materna (L1) como en lengua extranjera, en este seguimiento se hicieron preguntas acerca del número de libros en lengua inglesa disponibles y su tipología, si los podían tomar en préstamo los estudiantes y cómo eran utilizados por los profesores.

Todos estos datos serán analizados dentro de un contexto, por lo que la presente Tesis Doctoral será estructurada de una manera lógica, desde el marco más general de la literatura a lo largo de la historia, al ámbito particular y actual del uso de la literatura en inglés en los colegios de Guadalajara. Para ello, primeramente se ha considerado necesario definir qué es la literatura y cuáles son y han sido sus fines, así como enumerar los géneros literarios más importantes. Todo esto servirá para aclarar, posteriormente, qué se busca con el uso de la literatura en la enseñanza de idiomas, su importancia y cómo se ha ido utilizando en diferentes enfoques metodológicos, desde los comienzos de la enseñanza de idiomas hasta la actualidad, incluyendo un resumen de la evolución de dicha enseñanza en España. Después, se explicará la situación de los centros de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Guadalajara, es decir, todo aquello que pueda influir en el análisis de los datos recogidos (titularidad, ubicación, programas, alumnado, recursos materiales y personales disponibles, etc.). También se explicará el proceso de recogida de datos. A continuación, se realizará una panorámica general de las respuestas de los profesores a los dos cuestionarios y se analizarán los datos relacionándolos con el marco contextual previamente establecido –teniendo en cuenta las distinciones entre centros bilingües y no bilingües, públicos y concertados, profesores con más de 15 años de experiencia y con menos, y aquello que sea pertinente. Según los resultados, se establecerá un catálogo de buenas prácticas y recomendaciones para el uso de la literatura en lengua inglesa en los colegios de Infantil y Primaria. Para terminar, junto a mi opinión personal se incluirán las conclusiones finales de la Tesis.

1. La literatura para la enseñanza de lenguas

“[...] only some work in which the greatest powers of the mind are displayed, in which the most thorough knowledge of human nature, the happiest delineation of its varieties, the liveliest effusions of wit and humour [...] conveyed to the world in the best chosen language.” (Jane Austen, *Northanger Abbey*)

Esta clara y evocadora definición de Jane Austen sobre lo que es una novela podría utilizarse para una definición de literatura con la que podrían estar de acuerdo muchas personas. Sin embargo, definir la literatura –al igual que definir el arte– en realidad no es una tarea fácil. Si le definiéramos la literatura a un niño, sería muy simple: la literatura son los cuentos, los poemas, las adivinanzas, la representación de títeres que vio hace poco en la biblioteca. Desde una perspectiva más especializada, no es tan sencillo.

1.1. Hacia una definición de literatura

Etimológicamente, la palabra literatura viene del latín *litteratura*, actividad que hace un *litterator*. El *litterator*, término derivado de *littera* –letra– es un maestro de escuela, que enseña lectoescritura y las normas de expresión correctas del lenguaje o gramática (Partridge, 1966: 1763). Posteriormente este término se aplicará al letrado y al escritor, por lo que literatura acabará refiriéndose a la producción escrita de estos, aunque en latín a esta producción originariamente se le llamaba *litterae* –letras. Yendo más atrás, el vocablo latino *littera* probablemente proceda de la raíz indoeuropea *deph*, estampar, grabar golpeando (Roberts y Pastor, 1996: 38), relacionándose así con la palabra *estilo*, que se refiere al *stilus*, instrumento de escritura o punzón que se utilizaba para grabar las letras en arcilla o cera.

Históricamente, el sentido de la palabra literatura como actualmente se conoce es relativamente reciente. En el siglo XVIII, el concepto de literatura no estaba relacionado con la escritura ficcional creativa o imaginativa con la que se suele asociar actualmente. Lo que hacía que un texto fuera literario no era su carácter ficcional –se dudaba incluso de que la nueva forma de novela que surgió en Inglaterra por esta época fuera literatura– sino si cumplía con ciertos estándares de calidad (Eagleton, 1996: 15). Antes del siglo XVIII, el término literatura se refería a los escritos en general o a los libros sobre un tema en particular (la literatura médica, por ejemplo). Las obras que se usaban en las escuelas y las universidades no eran utilizadas como una clase especial de escritura, sino como ejemplos de un uso excelente del lenguaje y de la retórica. Esto incluía textos históricos y filosóficos, discursos, etc., y los estudiantes no tenían que interpretarlos o intentar averiguar lo que significaban, sino que tenían que memorizarlos, estudiar su gramática, identificar sus figuras retóricas y sus estructuras argumentales (Culler, 1997: 27).

En la actualidad, frecuentemente la imagen que se tiene en general sobre la literatura es que es un arte en el que se utiliza un lenguaje elevado, a menudo con cierto estilo arcaico, y a veces difícil de entender, quizá por su carácter simbólico y por su distanciamiento del lenguaje cotidiano (Hall, 2005: 10). De hecho, así se da a entender en diferentes definiciones en distintos diccionarios, en los que se recogen tanto las definiciones antiguas como la más reciente que prevalece en el imaginario occidental actual. Por ejemplo, en las distintas ediciones del diccionario de la lengua española de la RAE, a pesar de que cambia bastante la forma de expresar qué es la literatura, básicamente la definición no varía mucho. En la 14ª edición, de 1914, se define como:

Literatura. (Del lat. *litteratūra*.) f. Género de producciones del entendimiento humano que tienen por fin próximo o remoto expresar lo bello por medio de la palabra. Considéranse comprendidas en este género la gramática, la retórica, la poesía de todas clases, la novela, la elocuencia y la historia. // 2 Suma de conocimientos adquiridos con el estudio de las producciones de esta naturaleza;

y en sentido más lato, instrucción general en este y cualesquiera otros de los distintos ramos del humano saber. // 3 Conjunto de todas las producciones literarias de un pueblo o de una época. La LITERATURA griega; la LITERATURA del siglo XVI.

Mientras, en la vigésimosegunda edición, la vigente actualmente en la página web de la RAE, desaparece la consideración de belleza y la inclusión de la gramática, retórica y elocuencia como parte de la literatura, definiéndola con seis entradas distintas:

literatura.

(Del lat. *litteratūra*).

1.f. Arte que emplea como medio de expresión una lengua.

2. f. Conjunto de las producciones literarias de una nación, de una época o de un género. *La literatura griega. La literatura del siglo XVI.*

3. f. Conjunto de obras que versan sobre un arte o una ciencia. *Literatura médica. Literatura jurídica.*

4. f. Conjunto de conocimientos sobre literatura. *Sabe mucha literatura.*

5. f. Tratado en que se exponen estos conocimientos.

6. f. *desus.* Teoría de las composiciones literarias.

La primera de las entradas es bastante más escueta que la de la 14ª edición, aunque sigue resultando ambigua: define literatura como arte, término también difícil de abarcar. Buscado en el mismo diccionario, encontramos que arte se refiere a la “virtud, disposición y habilidad para hacer algo”; pero también a la “manifestación de la actividad humana mediante la cual se expresa una visión personal y desinteresada que interpreta lo vivido o imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros”. Volveremos a estas definiciones más adelante. Las otras cinco nuevas cubren en cierto modo las definiciones 2 y 3 de la antigua.

Por otra parte, el Collins English Dictionary en su séptima edición define la literatura como:

Literature *n* 1 written material such as poetry, novels, essays, etc, esp works of imagination characterized by excellence of style and expression and by themes of general or enduring interest

2 the body of written work of a culture or people: Scandinavian literature

3 written or printed matter of a particular type on a particular subject: scientific literature; the literature of the violin

4 printed material giving a particular type of information: sales literature

5 the art or profession of a writer

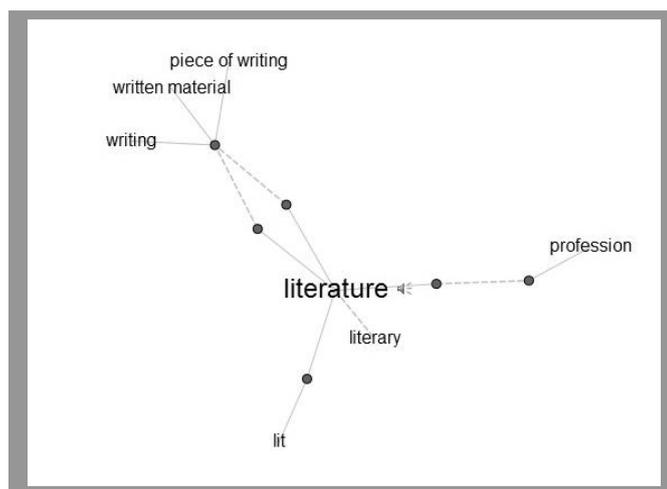
6 obsolete learning

[c14 from Latin *litteratūra* writing; see LETTER]

Y el Visual Thesaurus de Thinkmap³ la define como:

1. creative writing of recognized artistic value
2. the humanistic study of a body of literature “he took a course in Russian lit”
3. published writings in a particular style on a particular subject “the technical literature” “one aspect of Waterloo has not yet been treated in the literature”
4. the profession or art of a writer “her place in literature is secure”
5. an occupation requiring special education (especially in the liberal arts or sciences)
6. the work of a writer, anything expressed in letters of the alphabet (especially when considered from the point of view of style and effect) “the writing in her novels is excellent” “that editorial was a fine piece of writing”

³www.visualthesaurus.com. Último acceso el 12/11/2014.



Fuente: www.visualthesaurus.com

Según estas definiciones, la literatura es un arte que usa como medio de expresión una lengua, la cual es usada por los escritores de una determinada manera y tiene un reconocido valor artístico. Se dice que una obra literaria se distingue por utilizar precisamente lo que se conoce por lenguaje literario. El lenguaje literario parece ser un tipo de lenguaje que por su forma de ser usado, por su belleza o su forma de expresarse dirige la atención sobre sí mismo (Eagleton, 1996: 7). Lo que parece diferenciar a la literatura del resto de textos escritos es precisamente la manera en cómo están contados esos hechos, el uso peculiar del lenguaje en términos de estilo y efecto.

A menudo se afirma que la literatura transforma e intensifica el lenguaje ordinario. En palabras de Sartre (1948: 20) “le langage tout entier est pour lui [le poète] le Miroir du monde”. Según Sartre, cuando un poeta/escritor escribe, utiliza las palabras como si estuviera “hors du langage”; y cuando lo hace, suceden importantes cambios en la economía interna de la palabra: su sonoridad, su longitud, sus desinencias, su aspecto visual le componen una apariencia tangible “qui *représente* la signification plutôt qu’il ne l’exprime”. Sartre compara al escritor con un pintor o un músico: cuando junta las palabras no forma una frase, sino más bien crea un objeto, algo tangible, visible. Según él, las palabras se agrupan por asociaciones “mágicas” de conveniencia y de desacuerdo y, como los colores y los sonidos, se atraen, se repelen. Su asociación compone

la verdadera “unidad poética” que es la frase-objeto, al igual que una sucesión de colores crea un cuadro. Por lo tanto, según Sartre “[o]n n’est pas écrivain pour avoir choisi de dire certaines choses mais pour avoir choisi de les dire d’une certaine façon” (Sartre, 1948: 30). Se tiende, pues, a pensar que el lenguaje literario es elevado y complejo.

En la práctica, sin embargo, distintas investigaciones han descubierto que es difícil identificar un límite claro entre el uso literario y no-literario del lenguaje, o de catalogar algunas características peculiares (Hall, 2005). Eagleton (1996: 4) afirma que el concepto de lenguaje ordinario –y por ende la transformación del mismo hacia un lenguaje literario o poético– es bastante ambiguo, ya que no existe un lenguaje común homogéneo para todo el mundo: existen diferenciaciones de estatus social, región, país, etc. Lo que para una persona puede ser una desviación literaria para otra puede ser lenguaje de su vida cotidiana (algo que puede suceder, por ejemplo, a un castellano-parlante con el español de América). Un texto de otra época puede parecernos muy literario, precisamente por el tipo de lenguaje usado o el orden de las palabras, quizá poco común, y sin embargo es posible que en su época ese mismo texto fuera bastante prosaico.

Igualmente, muchos lingüistas han señalado que el lenguaje literario se podría distinguir por el mayor uso de figuras literarias, como por ejemplo metáforas, símiles, aliteraciones, inversiones sintácticas, dobles sentidos, etc. (Lazar, 1993: 7). Pero esto tampoco es así, porque todas estas figuras, aunque denominadas literarias, no son exclusivas de la literatura, sino que aparecen también en otros muchos escritos y contextos no considerados literarios, por ejemplo, en artículos periodísticos, chistes, retransmisiones deportivas, publicidad, etc. De hecho, las también llamadas figuras retóricas eran utilizadas en su origen en, precisamente, la retórica, o el estudio del habla elocuente – oratoria– o la escritura persuasiva de las lenguas clásicas. La identificación de las distintas figuras servía para clasificar la manera en que las palabras podían ser ordenadas para conseguir efectos estilísticos especiales.

Mucho de este intento de diferenciación del lenguaje literario con respecto al ordinario puede tener relación con el hecho de que un gran número de los estudios de análisis lingüístico estilístico se han centrado en las formas más complejas encontradas en obras literarias, y más en concreto en la poesía. Aunque un estudio estilístico detallado puede analizar cualquier clase de texto, en la práctica el lenguaje poético –a menudo más compacto y forzado– es el que ha atraído la mayor parte de la atención, y ha habido una marcada predilección por investigar autores que hacen un uso claramente diferenciado del lenguaje (Crystal, 1997: 71). En realidad, el lenguaje en obras de teatro y novelas es frecuentemente indistinguible del lenguaje cotidiano.

Actualmente se ha comprobado que no existe un lenguaje específicamente literario que pueda ser aislado y analizado de la misma manera que el lenguaje de campos especializados como la economía o de medios concretos como los periódicos. (Lazar, 1993: 6). De hecho, Brumfit y Carter (1986: 6) afirman que el lenguaje literario no existe como tal, pues lo que se conoce como figuras literarias son utilizadas profusamente en otros aspectos y situaciones lingüísticas, como ya se ha comentado anteriormente. Además, no hay un léxico específico utilizado exclusivamente en literatura –a excepción de contados términos denominados literarios, usados principalmente en textos poéticos de tono arcaico.

La literatura, por tanto, no es una variedad de lenguaje, ya que el texto literario es casi el único contexto en el que pueden ser mezcladas y aún admitidas diferentes formas lingüísticas (Brumfit y Carter, 1986: 6). La literatura se alimenta de todos los posibles estilos y registros, y es una forma de discurso en el cual el uso de cualquier tipo de lenguaje es permisible para cumplir los propósitos del escritor. La literatura refleja totalmente la experiencia humana y los autores utilizan todas las variedades de su lenguaje, o incluso de otros lenguajes, como parte de su manera de expresarse, de su estilo personal. En una sola obra puede ser que se utilice una considerable variedad de lenguaje considerado no-literario, o aludir a muchas otras variedades de lenguaje. La literatura, por tanto, no conoce límites lingüísticos (Crystal, 1997: 71).

Como vemos en las definiciones de diccionarios, la literatura es considerada un arte. En el imaginario popular se sostiene que la literatura representa la mejor manera, la más virtuosa y habilidosa (RAE, 2001) de usar el lenguaje, y por lo tanto, un modelo apropiado para los estudiantes, al que se tiene que aspirar (Hall, 2005: 11). Podríamos decir entonces que la literatura es un texto muy bien valorado, un escrito bien realizado, *excellence of style and expression* (Collins English Dictionary). Pero ¿quién es el que valora que un texto está bien escrito? En realidad, el concepto de literatura –como el concepto de arte– es algo muy subjetivo. Cualquier texto puede empezar a ser considerado literatura (véase por ejemplo el caso del cómic en nuestros días) y cualquiera puede dejar de serlo. Literatura, en el sentido de un conjunto de trabajos de asegurado e inmutable valor, distinguido por un cierto número de propiedades inherentes, no existe (Eagleton, 1996: 9-14). A su vez, la valoración de que algo es literatura o no puede variar constantemente a lo largo de la Historia.

Ante la dificultad de definir el lenguaje literario en su sentido clásico y más conocido del término, podríamos intentar definir la literatura como un conjunto de obras de carácter ficcional (e.g. Collins, Visual Thesaurus dictionaries). Se podría considerar que todo texto imaginativo y creativo es literatura, mientras que los textos factuales referidos a hechos de la vida real no lo son. Podríamos incluso ir más allá y considerar que estas obras imaginativas suelen no tener un propósito práctico inmediato otro que el entretenimiento, mientras que los textos factuales responden a una finalidad práctica determinada. Sin embargo, si echamos un vistazo a los libros considerados actualmente literatura, de nuevo volvemos a ver que narraciones históricas, colecciones de cartas, ensayos filosóficos, diarios, novelas alegóricas, etc., textos cuyo contenido es real y cuya funcionalidad es clara han sido considerados literatura a lo largo de los tiempos; y obras más imaginativas, como los cómics, los chistes o los eslóganes publicitarios, que pueden tener o no una finalidad práctica no han sido consideradas como un arte hasta hace muy poco (o nunca, según quién lo valore).

Esta distinción, pues, tampoco nos sirve. Además, un texto puede ser escrito para un fin en concreto y ser considerado a la vez literario; o puede ser leído como literatura, como ya hemos visto con los textos históricos que hemos mencionado anteriormente, y según podemos ver en otros ejemplos como las obras *Nineteen Eighty-Four* y *Animal Farm* de George Orwell, que cuando fueron creadas tenían una clara función política, y no por ello han dejado de ser consideradas obras literarias. Otros textos, escritos sin una finalidad clara, sino simplemente como ejercicio literario, pueden ser leídos por el lector y usados por él con una finalidad (Eagleton, 1996: 7). Por lo tanto, es el lector realmente el que da una utilidad o no a un texto. Y también es el lector el que decide dar un cierto valor literario a aquello que lee.

En realidad no es necesario ceñirse a los extremos –esto sí es literario, esto no. En un texto se puede valorar más el grado de calidad literaria, de tal forma que algunas características del texto sean consideradas de más valor literario que otras (Brumfit y Carter, 1986: 10), por lo que, en lo que al uso en las aulas se refiere, en vez de discutir la naturaleza más o menos literaria de diferentes textos, es mejor usar distintos procedimientos y técnicas para explorarlos. Estas técnicas de análisis pueden servir a los lectores para disfrutar más de un texto, para ser más críticos; y en el caso de nuestros alumnos, para poder aprender más de la lengua, del texto, de la cultura subyacente en la obra e incluso acerca de sí mismos. Sobre estas técnicas hablaremos más adelante, cuando tratemos las diferentes actividades que se pueden realizar con los textos literarios.

Siguiendo con la difícil tarea de descubrir qué puede ser la literatura, y ante la imposibilidad de definirla claramente, Brumfit y Carter (1986: 11) intentan definir lo que puede dar carácter más o menos literario a un texto, sea cual sea dicho texto. Así, llegan a la conclusión de que el discurso no-literario suele ser un texto instruccional, nada ambiguo, meramente informativo y previsible en cuanto a gramática y léxico; mientras que el texto literario, o con más valor literario, suele aportar cierta ambigüedad, no se ajusta a nuestras expectativas sino que representa –como decía Sartre anteriormente– algo desde un nuevo ángulo, y negocia con el lector el significado de lo representado. El

lector puede querer leer el texto literario otra vez solo porque merece la pena leerlo por sí mismo, o porque tiene un significado para el propio lector.

En este mismo sentido, McRae (1994: 6-7) diferencia el lenguaje referencial del lenguaje representacional. El lenguaje referencial es aquel que comunica en un único nivel, normalmente en términos de dar información o mantener una relación social. Este tipo de lenguaje no apela a la imaginación, está basado en la transacción informativa, condicionado por lo social y motivado por la racionalidad. Es el lenguaje que se suele usar en la vida cotidiana, y por ende, el que se suele usar en la escuela y en la enseñanza de una segunda lengua. El lenguaje representacional, por otra parte, es un lenguaje que sugiere, que apela a la emoción, que estimula la imaginación, que envuelve e implica al lector/oyente. Es decir, es un lenguaje que hace lo que se espera que haga la literatura. Muchos de los textos que utilizan este lenguaje representacional no serían considerados por los críticos literarios como auténtica literatura (ese gran arte que parece inmutable, aunque en realidad, como ya hemos visto, varía con el tiempo) pero tiene todas esas características de implicación del lector que mencionan Brumfit y Carter, y por ello McRae lo define como *Literature with a Small "l"*. Para McRae (1994: 7) la literatura con "l" minúscula incluye no solo reconocidas obras literarias de cualquier clase –poesía, teatro, narrativa– o género, sino también canciones, anuncios, carteles, cómics, etc. Es decir, todo aquello que puede implicar activamente –representacionalmente– al estudiante/lector.

A veces podemos encontrarnos con un texto que, según dónde lo leamos, y en qué circunstancias, puede ser considerado literario o no por el mismo lector. Si leemos unos versos en un libro de un escritor conocido, en un papel que ha salido de una galleta de la fortuna, en un catálogo de perfumes, en un libro de recetas, etc., el medio en el que se encuentra el texto influirá en esta catalogación como literatura (Culler, 1997: 23), pero finalmente todo dependerá del propio lector, y de la interpretación personal que realice.

Siguiendo con esta idea, Widdowson (1983) afirma que con el discurso literario los procedimientos del lector para dar significado al texto son mucho más evidentes que con el discurso convencional, es decir, para un texto literario el lector emplea procedimientos interpretativos que no usa en el proceso normal de lectura informativa. El lector tiene que interactuar con el texto. Esto conduce a la idea de que siempre que leemos interpretamos (“re-escribimos”) los textos literarios en relación a nuestros propios intereses y preocupaciones. El significado de un texto no es fijo nunca, ya que cada lector es libre de interpretar un texto como desee. No hay una línea de pensamiento correcta, sino que dependiendo de factores como el periodo histórico-político en el que se encuentre el lector, su situación socioeconómica, sus creencias religiosas, etc., el lector realizará su propia interpretación del texto (Lazar, 1993: 10).

También Sartre (1948) considera que la acción de escribir implica asimismo la de leer como correlativo dialéctico, y que es el esfuerzo combinado del autor y el lector lo que hará surgir el objeto concreto e imaginario que es la obra literaria. La lectura es la síntesis de la percepción y de la creación: por un lado, la obra literaria impone sus estructuras propias, creadas por el autor, que el lector debe esperar y observar; pero por otro, el lector es un sujeto esencial para desvelar y crear a la vez la obra literaria. Si el lector está distraído, cansado, no llegará a alcanzar el objeto literario. La multitud de palabras alineadas en un libro pueden ser leídas sin que el sentido de la obra se desvele. El sentido no es la suma de las palabras, es la totalidad orgánica. Esta totalidad de la obra literaria se ve solo si el lector descubre o reinventa el texto. Y esta reinención es tan original como la invención original del escritor (Sartre, 1948: 50-51).

Así, todas las obras literarias a lo largo de la historia son “re-escritas”, inconscientemente, por las diferentes sociedades, en diferentes épocas y por cada uno de los lectores. En palabras de Auden (citado por Rosenblatt, 1960: 304): “The words of a dead man/ Are modified in the guts of the living”. Un trabajo literario puede trascender en tiempo y en cultura para hablar directamente a un lector en otro país o en diferente periodo histórico (Collie y Slater, 1987: 3). Rosenblatt denomina a esto “el papel activo del lector”. Es el lector el que da

vida a las palabras de un autor. Así pues, la calidad de nuestra experiencia literaria como lectores depende no solo en el texto, en lo que el autor ofrece, sino también en la importancia de experiencias pasadas e intereses actuales que el propio lector aporta (Rosenblatt, 1960: 305). Y si el texto no tiene relación alguna con el lector en cuanto a sus experiencias e intereses, el lector no estará preparado para “dar vida” –para dar valor– a esa obra literaria.

Como se puede observar, es muy difícil dar una definición de literatura, ya que las diferentes perspectivas para definirla oscilan entre las autoritarias definiciones basadas en las hipótesis de críticos literarios y estudiosos de la misma, y lo que cualquier lector particular escoja como tal (Meyer, 1997: 1). Sin embargo, en el imaginario colectivo actual parece que existe una especie de definición o conjunto de características que debe tener un texto para ser considerado literatura, lo que Meyer llama “el Prototipo Literario”. Así, el propio Meyer sugiere que las obras literarias prototípicas:

- son textos escritos;
- están caracterizados por el uso cuidadoso del lenguaje, incluyendo características tales como metáforas creativas, frases bien elaboradas, sintaxis elegante, rima, aliteración, métrica;
- están incluidos en un género literario (poesía, prosa de ficción o drama);
- son leídos estéticamente;
- el autor pretende que se lean estéticamente;
- tienen varios significados, aunque presentados de manera suave, abiertos a la interpretación del lector (Meyer 1997: 4).⁴

Aunque existen textos que estarían fuera de esta definición (por ejemplo, la literatura oral, anuncios publicitarios, epistolarios, diarios, etc.), podrían incluirse dentro del concepto de literatura siguiendo algunos de los diferentes

⁴ Como afirma Culler (1997: 24), el texto “invita a cierto tipo de atención, llama a la reflexión”, y además “la relación entre su forma y su contenido aporta un potencial alimento para el pensamiento”.

autores que hemos mencionado anteriormente. Al ser una definición prototípica, lo que Meyer pretende es dar el mejor ejemplo de lo que se considera literatura actualmente, donde mayor consenso social se tiene. Por ello, creo que ésta puede ser una definición bastante útil, dándole el valor que el propio Meyer le atribuye, y sin excluir las diferentes definiciones y criterios que otros estudiosos de la lengua y la literatura, o que los propios lectores aporten.

1.2. Los géneros literarios

Los géneros literarios son cada una de las distintas categorías o clases en que se pueden ordenar las obras literarias (DRAE, 2001). Desde el Renacimiento y hasta bien entrado el siglo XVIII los géneros se distinguían claramente, y los escritores solían seguir las normas prescritas para ellos según el canon literario de la época. Sin embargo, si, como hemos visto antes, actualmente puede resultar difícil clasificar si algo es literario o no, a veces también podemos encontrar difícil distinguir los distintos géneros, pues a menudo se entremezclan. Es lo que Culler denomina “la paradoja de la literatura”, ya que para crear textos literarios es necesario escribirlos de acuerdo a fórmulas existentes conocidas, siguiendo, por ejemplo, las convenciones establecidas para una novela o un soneto; pero, a la vez, a menudo los autores pretenden saltarse las reglas, ir más allá, intentando ver qué pasará si se escribe de forma diferente a los convencionalismos de la época (Culler, 1997: 40).

Históricamente, en la clasificación de la Grecia antigua se dividía las obras en tres amplias clases de acuerdo al hablante: la poética o lírica, donde el narrador habla en primera persona, cantando o recitando, dirigiéndose a sí mismo o a una tercera persona, no a su audiencia; la épica o narrativa, donde el narrador recita con su propia voz a la audiencia, permitiendo a otros personajes hablar con la suya propia; y el drama o teatro, donde los personajes hablan ellos mismos en el escenario (Culler, 1997: 73). Sin embargo, actualmente existen otras muchas subcategorías dentro de los géneros principales, como la poesía lírica, épica y

narrativa; el teatro de comedia, tragedia y farsa; y la novela negra, de ciencia ficción o rosa, la autobiografía, los ensayos, los epistolarios, etc. Intentaremos definir los grandes géneros claramente, detallando sus características principales y su evolución histórica.

No obstante, antes de continuar, hemos de puntualizar que en los textos literarios existen dos técnicas o moldes expresivos básicos: el *verso* y la *prosa*. El diccionario de la RAE define *verso* como una “palabra o conjunto de palabras sujetas a medida y cadencia o solo a cadencia”. El verso se suele relacionar con la poesía, aunque el primero es un término más neutral que el último, ya que indica que la métrica y el ritmo están presentes en el texto, pero sin entrar en si tiene o no calidad poética (Baldick, 2001: 271); y aunque la definición más común de poema es “any composition in verse” (Childs y Fowler, 2006: 181), también existen otras composiciones mezcladas como el teatro en verso, o los versos libres, que no están sujetos a métrica.

Por otra parte, el diccionario de la RAE define *prosa*, que a veces se contrapone a verso, como la “estructura o forma que toma naturalmente el lenguaje para expresar los conceptos, y no está sujeta, como el verso, a medida y cadencia determinadas”. La palabra en sí deriva del latín *prosa* o *proversa oratio*, discurso directo, refiriéndose al lenguaje sin adornos, escrito o hablado, en su uso ordinario (Cuddon, 1999: 726). Se suele relacionar con géneros como la novela o el teatro contemporáneo. Aunque la distinción parece clara entre ambas técnicas, existen también en ocasiones mezclas de ambas como, por ejemplo, la prosa poética, pero como siempre, intentar compartimentar inicialmente los términos ayuda a la comprensión global de los significados, aunque luego haya puntos en los que se desdibujan los límites. Una vez aclarado esto, podemos comenzar a definir los distintos géneros literarios.

1.2.1. Poesía

La poesía es considerada por muchos el género literario por excelencia, tomada desde siempre como ejemplo elevado de arte que utiliza el lenguaje como

medio expresivo. A menudo se relaciona la poesía con las obras literarias en verso, como ya hemos visto, pero en realidad la poesía puede estar escrita tanto en verso como en prosa, todo depende de los recursos literarios utilizados. De hecho, en el diccionario de la RAE se define como la “manifestación de la belleza o del sentimiento estético por medio de la palabra, en verso o en prosa”.

Crystal (1997: 73) señala que en poesía se puede encontrar una enorme variedad de expresiones lingüísticas, desde poemas que se encuentran muy lejos del lenguaje cotidiano hasta poemas que si no fuera por la división en versos podrían parecer en un primer vistazo narrativa. Los recursos poéticos que se utilizan en la poesía varían desde la invención de nuevos términos, hasta el uso de juegos visuales con las palabras y la tipografía, como por ejemplo acrósticos o caligramas, pasando por la utilización de los más variados recursos poéticos o figuras literarias para conseguir un énfasis o efecto concreto.

Baldick (2001), por otra parte, la define como:

Language sung, chanted, spoken, or written according to some pattern of recurrence that emphasizes the relationships between words on the basis of sound as well as sense: this pattern is almost always a rhythm or metre, which may be supplemented by rhyme or alliteration or both (Baldick, 2001: 198).

Para muchos, es precisamente el sonido o musicalidad de la poesía lo que claramente caracteriza el género, el uso distintivo de vocales, consonantes, cadencias y ritmos. Además, al ser un texto insertado en un patrón, a menudo suele incluir otras características, como por ejemplo, variaciones en la sintaxis, uso de palabras o construcciones gramaticales distintivas, y por último un uso más frecuente que en otros textos literarios de figuras retóricas. Así, Crystal enumera las más utilizadas, entre las que se encuentran:

- Figuras literarias relacionadas con la gramática y el vocabulario:

- Arcaísmos – palabras antiguas que ya no se utilizan en el lenguaje cotidiano.
- Neologismos – palabras y construcciones inventadas.
- Lenguaje poético – palabras que solo se utilizan en poesía y que rara vez se encuentran en otros contextos.
- Orden de las palabras – una variación en el orden normal para resaltar determinadas palabras.
- Metáfora – dos palabras totalmente diferentes en significado son relacionadas implícitamente para sugerir una identidad entre ellas.
- Símil – comparación explícita de una cosa con otra, para realzar alguna de ellas.
- Personificación (prosopopeya) – atribución de acciones y cualidades propias de seres animados a cosas inanimadas o abstractas, o a los seres irracionales las de los humanos.
- Paradoja – empleo de expresiones o frases que implican una aparente contradicción, que obliga al lector a buscar un significado más profundo.
- Metonimia – designación de algo con el nombre de otra cosa, tomando el efecto por la causa (o viceversa), el autor por sus obras, el signo por la cosa significada, el material por el objeto, etc.
- Oxímoron – combinación en una misma estructura sintáctica de dos palabras o expresiones de significado opuesto, que fuerzan un nuevo sentido no literal.
- Apóstrofe – dirigir la palabra con vehemencia a personas presentes o ausentes, vivas o muertas, a seres abstractos o a cosas inanimadas, o incluso a uno mismo, siempre en segunda persona.

- Quiasmo – una estructura equilibrada en el que los dos términos principales presentados invierten su orden en la siguiente secuencia.
- Figuras literarias relacionadas con el sonido y el ritmo:
 - Onomatopeya – imitación o recreación del sonido de algo en el vocablo que se forma para significarlo.
 - Aliteración – repetición de fonemas, sobre todo consonánticos, contribuyendo a la estructura o expresividad del verso.
 - Rima – repetición de sílabas o sonidos finales de las palabras.
 - Versificación (prosodia) y métrica – medida y estructuración de los versos, de sus clases y de las distintas combinaciones que con ellos pueden formarse. En la poesía europea el estudio tradicional de la versificación estaba basado en las reglas de medida del latín, a través del recuento de sílabas cortas y largas. Sin embargo, en otras lenguas se usan sistemas acentuales (inglés y alemán), tonales (chino y vietnamita), exclusivamente solo con el número de sílabas o incluso mezcla de diferentes sistemas. Por ello a la métrica se une un análisis de acento, tempo, pausa y entonación.

Todas las culturas tienen su poesía, usada con distintos propósitos, pero suele ser utilizada en textos orales o escritos que buscan intensificar alguna emoción o pensamiento mediante algunas de las técnicas antes descritas.

Según Baldick (2001: 198) y Crystal (1997: 73) las tres categorías más importantes de la poesía son la poesía narrativa o épica, la poesía dramática o teatral y la lírica, siendo esta última la más extensa, especialmente a partir del siglo XIX, tras el descenso en el uso de las otras dos formas en la literatura occidental.

La poesía épica se refiere a los poemas narrativos que relatan los grandes hechos de uno o más héroes legendarios, en un estilo recargado. El héroe, normalmente protegido o incluso descendiente de los dioses, realiza proezas en

batalla o en viajes maravillosos, a menudo salvando o fundando una nación, o refiriéndose incluso a la raza humana misma (Baldick, 2001: 81-82). Generalmente, los poemas épicos que conocemos actualmente –y de los que podemos saber o no su autoría– provienen de la tradición oral recitada. En el Renacimiento la poesía épica era considerada la más alta forma de literatura. A partir de la aparición de la novela algunos de sus temas fueron utilizados en novelas históricas, y posteriormente fue decayendo su uso en pro precisamente de la novela.

La poesía dramática o poesía para el teatro es una composición en verso para representar en el teatro (Baldick, 2001: 71). Durante un largo periodo de tiempo, esta forma era la dominante en Europa. Las tragedias griegas, muchas de las obras de Shakespeare o de las obras dramáticas del Siglo de Oro español serían ejemplos de esto. La poesía dramática está particularmente asociada con la tragedia más que con la comedia, aunque también hay muchísimos ejemplos de esta última. A medida que el teatro en prosa comenzó a ser popular a partir del siglo XIX, el teatro en verso empezó a decaer, extendiéndose el uso del término para los *closet dramas* –obras que se escribían para ser leídas delante de un público– o para los libretos de ópera.

Una poesía lírica, en el sentido moderno surgido a partir del Renacimiento, es cualquier poema bastante corto que expresa el estado de ánimo, sentimientos o pensamientos de un hablante (no necesariamente el poeta mismo). En la Grecia antigua, sin embargo, la lírica era una canción creada para acompañar con la lira, y podía ser cantada por un grupo coral, como los actuales himnos. En la actualidad, un poema lírico puede estar compuesto en casi cualquier métrica y sobre casi cualquier temática, aunque las métricas más usuales son el soneto, la oda, la elegía y el haiku, y los temas más utilizados son el amor y el odio (Baldick, 2001: 143-44). Ésta es la forma de poesía predominante en la actualidad.

1.2.2. Teatro

La RAE (2001) define el teatro como el “género literario al que pertenecen las obras destinadas a la representación escénica, cuyo argumento se desarrolla de modo exclusivo mediante la acción y el lenguaje directo de los personajes, por lo común dialogado”.

Como hemos comentado anteriormente, desde sus orígenes el teatro se escribía en verso, aunque poco a poco se fue utilizando más la prosa hasta que finalmente este formato ha abarcado todas (o casi todas) las obras contemporáneas occidentales. Por ello, lingüísticamente ha sido analizado como la poesía, cuando ha estado escrito en verso, o como la novela, cuando ha estado escrito en prosa. Sin embargo, no es ni poesía ni narrativa, sino “diálogo en acción” (Crystal, 2007: 75). Es el diálogo entre los personajes el que tiene todo el peso en la obra. Con muy pocas excepciones, no hay un marco como en la novela o en la poesía para que el autor exprese una opinión o manipule nuestro punto de vista: desde un punto lingüístico el diálogo tiene que hacerlo todo. Además, el teatro requiere de formas no literarias para ser completo, y tiene múltiples dimensiones que a menudo pueden estar fuera del control del dramaturgo, como la puesta en escena o la actuación de los actores (Baldick, 2001: 71).

Normalmente las temáticas representadas en el teatro suelen ser historias que muestran situaciones de conflicto entre los personajes, tanto si aparecen todos en escena como si solo hay un personaje delante de la audiencia. Los subgéneros teatrales más importantes en occidente son la *comedia* y la *tragedia*, aunque hay muchos otros como el teatro histórico, el melodrama, la tragicomedia, las obras de misterio, etc.

La comedia –del griego *komos*, “deleite” (Cuddon, 1999: 148)– es una obra escrita con el fin de divertir a la audiencia, habitualmente mostrando la vida cotidiana de sus personajes, y explorando errores humanos comunes. Por regla general su final es feliz. En el medievo, el término comedia se refería precisamente más a obras con este final feliz. La comedia en Europa surgió en el siglo V a. C., en Grecia, aunque su periodo más prolífico ha sido durante el

Renacimiento y el Romanticismo (siglo XVI - XIX) (Baldick, 2001: 45). En la Grecia antigua, en un principio, solía estar relacionada con ritos de fertilidad y la adoración a Dionisos. A partir de Aristófanes (siglos V - IV a. C. – Comedia Antigua) y posteriormente Menandro (siglos IV - III a. C. – Comedia Nueva), la comedia comenzó a combinar poesía lírica, danza, sátira, crítica social, argumentos fantásticos y personajes únicos y extraordinarios. Otros autores importantes de la antigüedad son los romanos Plauto y Terencio que, como Menandro, utilizaban personajes arquetípicos. Sus protagonistas y sus tramas se usaron como modelos para muchas comedias del Renacimiento y posteriores.

De la Edad Media se conocen muy pocas comedias porque en esa época la Iglesia consideraba que el teatro en general era una forma de promover vicios en vez de virtudes, una mera distracción del sendero recto hacia la salvación, e incluso un acto de idolatría (Habib, 2005: 155-56). Sin embargo, existían las representaciones conocidas como *misterios* y *moralidades*, obras de teatro alegóricas que representaban acontecimientos cruciales de la Biblia o alguna enseñanza moral cristiana. Es gracias a los intermedios entre actos de estas obras que a finales del Medievo comienzan a surgir obras cómicas breves: las *farsas*, que posteriormente evolucionarían en *entremeses*, *pasos* y *sainetes*. A partir del Renacimiento el género resurge en toda su plenitud, siendo Shakespeare y Jonson sus máximos representantes en la literatura inglesa (Cuddon, 1999: 148-49). En esta misma época, en España, encontramos como ejemplo a Lope de Vega y Calderón de la Barca, entre otros muchos. Posteriormente van surgiendo autores como Molière (siglo XVII), Goldoni (siglo XVIII), Wilde (siglo XIX) y Shaw (finales del siglo XIX - siglo XX), y un largo etcétera hasta nuestros días. El término comedia todavía se aplica al teatro, aunque ocasionalmente se puede aplicar a alguna novela.

Por otra parte, nos encontramos con la tragedia. Se trata de una obra seria que representa la caída de un personaje central o protagonista, debido a una equivocación fatal o un acto reprochable del mismo. Childs y Fowler (2006: 241) resaltan que en estas obras predomina un sentimiento de constante amenaza, proveniente de los caprichos del destino y de la brutalidad innata del ser humano.

El final puede ser feliz, aunque no es lo habitual. En un primer momento, las tragedias eran obras que denotaban una forma de sacrificio ritual acompañadas por una canción coral en honor a Dionisos, dios de los campos y las viñas –de ahí su nombre *tragoidia*, en griego “canción de cabra” (Cuddon, 1999: 926). A partir de este ritual se desarrolló la tragedia griega clásica. Hasta el principio del siglo XVIII las tragedias se escribían en verso, y normalmente se referían a familias de la realeza u otros líderes políticos. El teatro trágico moderno, sin embargo, combina el uso de la prosa con un protagonista principal de estrato social bajo (Baldick, 2001: 260-61).

Hay multitud de ejemplos de tragedias a lo largo de la historia de la literatura, aunque hay que mencionar que desde Séneca hasta el Renacimiento no hay constancia de ninguna obra nueva, debido, primero, al concepto negativo que la Iglesia tenía del teatro, como ya hemos visto; y segundo, porque se cree que la representación de la historia de Cristo a través de los misterios y moralidades (que en el Renacimiento se llamarían *autos sacramentales*) satisfacía las necesidades dramáticas de la gente (Cuddon, 1999: 930). Así tenemos, por ejemplo, *Edipo rey* de Sófocles (siglo V a. C.); *Prometeo encadenado* de Esquilo (siglo IV a. C.); *Fedra* de Séneca (siglo I); y tras un salto de 1.500 años, *Dr. Faustus* (1588) de Marlowe; *Tito Andrónico* (1594), *Romeo y Julieta* (1595), *Hamlet* (c. 1603-4), *Otelo* (1604), y *Macbeth* (1606), entre otras, de Shakespeare; *El castigo sin venganza* (1631) de Lope de Vega, *El médico de su honra* (c. 1637) de Calderón de la Barca; *La tragedia de Jane Shore* (1714) de Rowe; *Casa de muñecas* (1879) de Ibsen, *La casa de Bernarda Alba* (1945) de Lorca; *Muerte de un viajante* (1948) de Miller; *La danza del sargento Musgrave* (1959) de Arden; entre otros muchos. En el siglo XX aparece, entre otras tendencias y en la línea de la tragedia aunque con toques de comedia, el teatro del absurdo, como medio de expresión del sinsentido de la vida. Ejemplos de este teatros serían obras como *Esperando a Godot* (1952) de Beckett o *El rinoceronte* (1959) de Ionesco. En nuestros días, el término tragedia, por extensión, también se utiliza en algunas novelas que describen esta misma tristeza y miseria cotidiana del ser humano ordinario.

Actualmente el “diálogo en acción” ha ido siendo absorbido por el cine y la televisión. Ahora existen multitud de series y películas que utilizan muchas de las técnicas usadas en el teatro actual. Incluso obras tradicionalmente representadas en el teatro tienen su versión cinematográfica o televisiva. El teatro como era entendido hasta hace unos años ha ido perdiendo público (SGAE, anuario 2012), y lo que va manteniendo los teatros que quedan abiertos son las obras de renombre (por su autor, su productor, los actores o la compañía que la representa), los espectáculos de monólogos cómicos, los espectáculos dirigidos al público infantil y los musicales.

1.2.3. Narrativa

La forma más simple de definir *narrativa* es como una serie de sucesos en un orden específico, con un principio, una parte central y un final (Bennett y Royle, 2004: 53). Diferentes teorías literarias y culturales han reafirmado el papel central de la narrativa en la cultura, ya que las historias narradas conforman la principal manera en que comprendemos el mundo, y por este motivo existe un impulso humano básico hacia la escucha y la narración de historias. Se ha llegado incluso a decir que somos el *homo sapiens* porque somos el *homo narrans* (Merino, 2002).

En otros tiempos las historias eran contadas a través de la poesía épica o del teatro, como hemos visto anteriormente. Sin embargo, a medida que fue generalizándose el uso de la imprenta de Gutenberg a mediados del siglo XVI, esto favoreció cambios muy importantes en la sociedad. Entre otros, hizo que aumentara la lectura individual, y poco a poco el gusto por la lectura en lengua vernácula. El uso de la rima, la entonación y otros recursos poéticos como instrumentos mnemotécnicos fue decayendo, llegando a un punto en que la narración de historias a través de largos poemas épicos fue innecesaria, pues cualquiera podía leerlo en los libros disponibles en el mercado o en las bibliotecas (Saenger, 1997: 48-49). Además, poco a poco creció el aprecio general por la prosa, que paulatinamente afectó también a los gustos teatrales de

la gente. Es el auge de la narrativa en prosa, que dura hasta nuestros días, y cuyo mayor representante es la novela.

La palabra *novela* deriva del italiano *novella*, que significa nueva, noticia. Hubo un tiempo en que la palabra *literatura* significaba sobre todo *poesía*. La novela era –valga la redundancia– una novedad, una forma popular que no podía ni mucho menos aspirar a los niveles de la poesía épica o lírica (Culler, 1997: 82). Actualmente, la palabra novela se emplea para designar la obra literaria en prosa con una longitud determinada –según Cuddon (1999: 560), aproximadamente entre 60.000 y 200.000 palabras– en la que se narra una historia de ficción (total o parcial) ocurrida a unos personajes. Cuando su extensión es más breve hablamos de novela corta. Desde el siglo XVIII a la actualidad –con algunas obras precursoras del género en el Medievo y el Renacimiento– la novela ha llegado a ser la forma literaria predominante en la mayor parte del mundo, atrayendo un amplio rango de crítica literaria (Crystal, 1997: 77) y de mercado editorial. Su temática puede ser muy variada: hay novelas policíacas, sentimentales, fantásticas, de ciencia ficción, de aventuras, y un largo etcétera.

Dentro de la narrativa, aunque con una extensión más breve que la novela, no podemos olvidarnos de los cuentos o relatos cortos (*short stories*). Se podrían definir como historias en prosa con una longitud indeterminada, demasiado breves como para ser publicados en un volumen para ellos solos (Baldick, 2001: 236). Aunque tienen una longitud similar a los cuentos tradicionales, no comparten ni su temática ni su estructura. Es un género que floreció en las revistas de los siglos XIX y XX, especialmente en EE.UU., donde tiene una fuerte tradición. Sin embargo, encontramos multitud de obras narrativas breves mucho más antiguas (ver más abajo, apartado *Mitos, leyendas, cuentos tradicionales y fábulas*), que sirvieron de precursores tanto del cuento corto como de la novela.

No obstante, existen también ejemplos de narrativa más larga, que sentaron las bases y fueron evolucionando a lo que conocemos como novela

actual. Así, tenemos obras clásicas como *El asno de oro* (siglo II) de Apuleyo o el *Satiricón* (siglo I) de Petronio; *Genji* (siglo XI), escrita por una mujer en la época Heian bajo el pseudónimo Murasaki Shikibu; el *Filocolo* (siglo XIV) de Boccaccio; las españolas *El Caballero Cifar* (siglo XIV) de Ferrand Martínez, la *Celestina* (1499-1502) de Fernando de Rojas, *Amadís de Gaula* (siglo XVI) de Garci Rodríguez de Montalvo, el *Lazarillo de Tormes* (anónimo, siglo XVI) y, como novela cumbre de esta época, *Don Quijote de la Mancha* (siglo XVII) de Miguel de Cervantes; *Gargantúa* (1534) y *Pantagruel* (1532) de Rabelais; *La princesa de Clèves* (1678) de Madame de La Fayette; etc. (Cuddon, 1999: 562-67).

A partir del siglo XVIII hasta nuestros días encontramos novelas tal y como las conocemos actualmente, como por ejemplo obras de Daniel Defoe, Jonathan Swift, Voltaire, Jane Austen, Walter Scott, Charles Dickens, Robert Louis Stevenson, Honoré de Balzac, Alexandre Dumas, Fedor Dostoievski, Lev Tolstoi, Victor Hugo, Émile Zola, Goethe, Benito Pérez Galdós, Vicente Blasco Ibáñez, Jules Verne, entre una gran multitud de autores. Como se puede observar, el desarrollo de la novela como una forma popular en el siglo XIX fue un fenómeno que comenzó en Europa y que rápidamente se fue extendiendo por todo el mundo (Cuddon, 1999: 568). Muchos de los escritores de novelas también cultivaron (y cultivan) los relatos y novelas cortas, como por ejemplo los precursores Boccaccio con el *Decamerón* (siglo XIV) y Cervantes con las *Novelas Ejemplares* (1613); los más modernos Charles Dickens, Edgar Allan Poe, H. G. Wells, Arthur Conan Doyle, Mark Twain, Jorge Luis Borges, Italo Calvino, Ray Bradbury, Isaac Asimov, Stefano Benni, Patricia Highsmith; y un larguísimo etcétera.

1.2.4. Otros géneros

Ha habido siempre otros géneros que han tenido dificultades a lo largo del tiempo para ser considerados literatura, como son los mitos y leyendas, los cuentos tradicionales, las *nursery rhymes* (rondas, retahílas, nanas y canciones

tradicionales), y como caso aparte, los cómics. Con respecto a las cuatro primeras, la Enciclopedia Salvat (2003) afirma tajantemente que debe distinguirse entre la creación escrita, a la que este libro de referencia considera “literatura verdadera”, y la creación verbal, también conocida como tradición oral. La tradición oral, según continúa esta enciclopedia, se sustenta en el empleo estético del lenguaje hablado. En esta categoría estarían incluidas las composiciones literarias denominadas primigenias como textos sagrados, cantos épicos, cuentos, leyendas, canciones, etc. Sin embargo, otros autores consideran esta tradición oral como una parte importante de la literatura, ya que se puede considerar el inicio de la literatura de autor, o como lo denomina Bettelheim (1977: 38), “la literatura de las sociedades preliterarias”.

1.2.4.1. Mitos, leyendas, cuentos tradicionales y fábulas

De una forma amplia, Nile (1999: 1-2) define narrativa oral o literatura oral como “people’s use of the elements of speech to evoke action in a temporal sequence”. Esta definición, según Nile “encompasses stories that are performed aloud for listeners in the absence of a text or score”. En esta categoría incluye mitos, baladas, canciones épicas, cuentos folklóricos, leyendas, chistes, etc., así como obras literarias que han llegado a nosotros a través de textos escritos, pero que fueron creadas tanto para su interpretación oral como para su lectura silenciosa (*Beowulf*, romances métricos populares, *chansons de geste*, *Nibelungenlied*, los cuentos de los hermanos Grimm, etc.). Para Nile la narrativa oral es la base principal de la cultura en sí misma, ya que es a través de la narración de historias que la gente articula sus más apreciados valores.

Actualmente, una de las formas más conocidas de literatura popular son los cuentos, debido principalmente a su uso dirigido al público infantil: en el cine y la televisión, en representaciones teatrales y de títeres, en los libros de texto escolares, etc. A. R. Almodóvar, uno de los recopiladores más importantes de cuentos tradicionales españoles, en un Simposio sobre Literatura Popular en Urueña (Valladolid) definió el cuento popular como

[...] un relato de ficción que solo se expresa verbalmente y sin apoyos rítmicos; carece de referentes externos, se transmite principalmente por vía oral y pertenece al patrimonio colectivo. Su relativa brevedad le permite ser contado en un acto. En cuanto al contenido, parte de un conflicto, se desarrolla en forma de intriga y alcanza un final, a menudo sorprendente. [...] El sentido de los cuentos populares se aloja fundamentalmente en la acción. Sus personajes carecen de entidad psicológica individual, pero no de significado, que está ligado a la acción. El *ornatus*, o estilo, prácticamente no existe. [...] (Almodóvar, 2010).

Así, realiza una clasificación dentro del cuento popular, basado tanto en su estructura como en las funciones que cumplían dentro de su momento histórico:

- Cuentos de encantamiento o maravillosos, en los que se suceden hechos fantásticos a través de un objeto mágico imprescindible en el desarrollo y solución del conflicto. Casi siempre tienen la misma estructura, con posibles variaciones: conflicto inicial; aparición del héroe o heroína para resolver el conflicto; viaje de ida; muestra de generosidad, valentía o astucia por parte del o de la protagonista; recepción del objeto mágico; combate con el agresor; pruebas para el héroe / la heroína; viaje de vuelta: se reconoce la heroicidad; boda con la princesa / el príncipe. Originariamente, estos cuentos se sitúan en el tránsito de las sociedades de recolectores-cazadores a las sociedades sedentarias. Tienen restos de ritos de iniciación, de relaciones con los antepasados y la muerte, etc.
- Cuentos de costumbres, donde los hechos que suceden son más creíbles, aunque a menudo imitan al cuento maravilloso con intención satírico-burlesca, haciendo prevalecer la inteligencia, la valentía o la astucia del héroe / heroína. Son consolidadas con el asentamiento de las sociedades agrarias y predomina la dimensión realista.

- Cuentos de animales, en los que estos hablan y se comportan como personas. Por lo general remedan a su vez al cuento de costumbres, criticando al poder por medio de varias técnicas: los animales domésticos ganan siempre a los no domésticos, los pequeños a los grandes, los astutos a los feroces, los humanos a los animales, etc.

Por su parte, Bettelheim (1977: 38-39; 51-62) realiza una clasificación distinta dentro de los cuentos, según su función psicológica: distingue los cuentos de hadas (en alemán *Märchen*) de los mitos (*Sagen*) y de las fábulas (*Fabeln*):

- En los mitos, más que en los cuentos, el héroe o heroína que se presenta al oyente es una figura a la que se tiene que emular. Tanto los mitos como los cuentos pueden expresar simbólicamente –desde un punto de vista psicoanalítico– un conflicto interno. Pero el mito presenta su tema de forma majestuosa, donde lo divino está siempre presente y se experimenta a través de héroes sobrehumanos, o de personajes únicos. Los sucesos son grandiosos, inspiran temor y no podrían haberle ocurrido a ninguna otra persona ni de ningún otro modo. Su final suele ser trágico, pesimista. Un ejemplo de mito sería *Edipo*.
- Por otra parte, los protagonistas de los cuentos de hadas personifican e ilustran –como en el mito– conflictos internos aunque bastante cotidianos, y con la diferencia de que a lo largo del cuento se sugiere sutilmente cómo se pueden resolver, y cuáles pueden ser los siguientes pasos para alcanzar un nivel humano superior. Su estilo además suele ser más simple y sencillo. Aunque los hechos que ocurren en los cuentos de hadas sean a menudo improbables e insólitos, se presentan como normales, como algo que le podría pasar a cualquiera. Su final suele ser feliz, tendiendo al optimismo. Curiosamente, en castellano y en inglés (*fairytale*) se pone énfasis en “las hadas”,

pero hay que decir que en la mayor parte de estos cuentos estos seres imaginarios ni siquiera aparecen. Un ejemplo de cuento sería *Caperucita Roja*.

- Por último, la fábula, aunque también es un cuento popular, tiene un componente importante que la distingue del cuento de hadas: la moraleja. Johnson (citado por Bettelheim, 1977: 61) define la fábula como “una narración en la que, con fines moralistas, unos seres irracionales, y a veces inanimados, actúan y hablan como si tuvieran intereses y pasiones humanas”. El objetivo de la fábula es prevenirnos para que no actuemos del mismo modo que los protagonistas, o nos pasará lo mismo que a ellos. No hay ningún significado oculto, ni lugar para nuestra imaginación. Un ejemplo claro de fábula sería *La cigarra y la hormiga*.

En la mayoría de las culturas no hay una división clara que separe el mito del cuento popular o de hadas, aunque a posteriori sí que se puedan hacer clasificaciones, como se ha visto. De hecho, algunos cuentos populares surgieron a partir de mitos, mientras que otros fueron incorporadas a ellos. Todos ellos personifican la experiencia acumulada por una sociedad, tal como los hombres deseaban recordad la sabiduría y pasarla a las generaciones futuras.

Precisamente en esta línea más amplia, Taylor (2000: 4-7) define cuento popular como una historia tradicional que ha pasado de generación en generación, de la que nadie conoce su autoría y de la que suele haber diferentes versiones, precisamente por haber sido transmitida de forma oral a lo largo de los siglos. Además, añade a esta categoría las diferentes versiones escritas de estos textos, ya que mantienen las historias y temáticas básicas. También incluye historias de autores conocidos que incorporan muchas o todas las características tradicionales. Finalmente, considera que una forma moderna de estas historias populares son las conocidas como *leyendas urbanas*, en las que se relatan hechos sorprendentes, a veces incluso con un componente de terror, como si fueran hechos verdaderos acaecidos a alguien cercano, y que a menudo tienen un

componente moral. Todos estos subgéneros de la literatura popular tienen muchos aspectos comunes entre ellos. Taylor (2000: 9-15) establece varias características típicas:

- Estructura lineal de la historia, para hacerla más fácil de entender.
- Repetición y redundancia de temas y frases, para mantener la atención de la audiencia / lector y que no pierda el hilo de la historia.
- Previsibilidad, también favoreciendo el entendimiento y la atención hacia la historia narrada.
- Gramática relativamente simple, con frases cortas, conectores sencillos, verbos en presente o en pretérito perfecto simple, etc.
- Vocabulario en su mayor parte referido a objetos concretos.
- Ideas concretas, sobre acciones que se pueden realizar u ocurren en el mundo real.
- Ilustraciones que respaldan al texto.
- Una relación lector-escritor única, en la que el autor no es alguien superior, sino alguien cercano al que entender claramente y al que se le puede incluso cuestionar.

La literatura popular alcanza su forma definitiva en el momento en que cuentos, mitos y fábulas se ponen por escrito y dejan de estar sujetos a continuos cambios. Antes de pasar al lenguaje escrito, estas historias se condensaron o fueron ampliamente elaboradas al ser contadas una y otra vez a lo largo de los siglos, según lo que el narrador pensaba que era de mayor interés para los oyentes o según los problemas y gustos concretos de la época (Bettelheim, 1977: 38-39). A lo largo de la historia de la literatura encontramos muchísimos cuentos, fábulas y mitos ya escritos. Más precisamente recopiladores y escritores de fábulas como Esopo (siglo VI a. C.), Jean de la Fontaine (siglo XVII), Félix María Samaniego y Thomas de Iriarte (siglo XVIII); recopiladores de mitos grecolatinos clásicos como Homero, Hesíodo, Virgilio, y más recientemente, Robert Graves, que también recogió y analizó mitos hebreos, y Mary Pope

Osborne, que tiene novelizaciones de mitos griegos y nórdicos para niños; colecciones de fábulas como la india *Bidpai* (siglo IV a. C.); colecciones de cuentos como *Las mil y una noches* (alrededor del siglo XIV); recopilaciones japonesas de las cortesanas de la época Heian como *Konjaku Monogatari* (794-1185); recopiladores de cuentos tradicionales como Charles Perrault (siglo XVII), los hermanos Grimm (siglo XIX), Carmen Bravo Villasante (siglo XX) y A. R. Almodóvar (siglo XX y actualmente). También hay multitud de cuentos de autor que siguen una estructura similar a las de los relatos tradicionales, mitos o fábulas, como los de Hans Christian Andersen, Oscar Wilde, Beatrix Potter, Rudyard Kipling, Charles Dickens, A. A. Milne, C. S. Lewis, J. R. R. Tolkien, J. K. Rowling, entre muchos otros, aunque los cuentos de estos escritores entrarían también dentro del género de la narrativa de autor.

Hay que decir que muchos de estos cuentos se dirigen actualmente a niños, aunque en origen no fueran precisamente para ellos. Desde los libros infantiles de la época victoriana en el siglo XIX la literatura dirigida especialmente a los niños se ha desarrollado como una verdadera y poderosa industria, sobre todo a partir de los años cincuenta del siglo XX. Algunos autores, de hecho, han llegado a ser enormemente populares, e incluso se han transformado en escritores de culto (Lewis Carroll, J. R. R. Tolkien, J. K. Rowling). Esta industria tiene en cuenta no solo los gustos relacionados con la edad del público a la que va dirigida, sino que también hace diferenciación de sexos, y tiene en cuenta lo que es políticamente e ideológicamente correcto (Cuddon, 1999: 131-32). Asimismo, tiene en cuenta los deseos y gustos de los padres que, en definitiva, son los que compran los libros para sus hijos.

1.2.4.2. Nursery rhymes

En todas las culturas existen diferentes formas de nanas, canciones, rimas, adivinanzas, retahílas, versos para jugar, etc. que son cantadas por los adultos a los niños como una iniciación a la rima y el ritmo verbal (Baldick, 2001: 175), o por los propios niños simplemente por diversión, a veces incluyendo algún

contenido de diversas temáticas. Es lo que se conoce en la lengua inglesa como *nursery rhymes*. Muchas tienen cientos de años y han ido modificándose con el tiempo, en ocasiones, traspasando fronteras. Sus orígenes exactos suelen ser bastante oscuros, aunque de algunas de ellas se conoce su autoría o se puede trazar su origen. Por estos motivos, las *nursery rhymes* entrarían dentro de la categoría de literatura tradicional. Sin embargo, considero que tienen que estar aparte de los cuentos y mitos por su carácter poético-musical predominante, con onomatopeyas, aliteraciones, rimas y ritmo. En las *nursery rhymes* esa musicalidad domina sobre el contenido, si es que existe alguno, ya que en ocasiones no lo hay. En ellas muchas veces es el sonido el que prevalece sobre el significado, aunque se haga referencia a algún hecho histórico, a algún suceso o a alguna circunstancia social de cuando fue creado, a algún mito, leyenda o cuento de tradición oral, sirva para algún juego, o tenga algún fin didáctico (Opie y Opie, 1997: 4-5).

El término *nursery rhyme* fue popularizado por las distintas recopilaciones que se hicieron en los siglos XVIII y XIX, y se suele identificar con el término *Mother Goose songs* –que viene de una traducción del subtítulo de una recopilación de Perrault *Les contes de la Mère l’Oye*. No obstante, estos poemas, canciones, retahílas y rimas ya existían y eran conocidos simplemente como *songs* o *ditties* (Opie y Opie, 1997: 1-11). Existen muchas recopilaciones de *nursery rhymes* en inglés, principalmente a partir de los siglos XVIII y XIX, como por ejemplo *Tommy Thumb’s Pretty Song Book*, de Mary Cooper (1744); *Rhymes for the Nursery*, de Ann y Jane Taylor (1806); y *The Real Mother Goose*, de Blanche Fisher Wright (1916). Se encuentran también ejemplos más recientes como *The Arnold Lobel Book of Mother Goose* (1986, reed. en 1997) ilustrado por Arnold Lobel y recopilado por Will Moses; la colección de Debi Gliori *Nursery Rhymes* (2001); o las recopilaciones del programa de televisión *Mother Goose Club*, que emite a través de su página web y comercializa en DVD y CD.

1.2.4.3. Cómics

Por último, como otro género aparte difícil de clasificar como literatura por muchos críticos, encontramos los cómics. La RAE (2001) los define como una serie o secuencia de viñetas con desarrollo narrativo. Eisner (1985: 5), por otra parte, lo define como arte secuencial en el que se combinan elementos de las artes visuales y literarias para narrar una historia o dramatizar una idea.

Eisner defiende que es un arte antiguo, un medio de expresión que ha ido encontrando su lugar en los libros y tiras cómicas, y que recientemente ha emergido como un arte en sí mismo, del mismo modo que el cine, del que considera que es su precursor. El cómic, por lo tanto, comparte técnicas visuales (perspectiva, simetría, color, textura, ritmo, postura y gestos de los personajes) y literarias (gramática, argumento, sintaxis, figuras retóricas) con el cine y la literatura, pero sobre todo con el teatro, otro de los precursores del cine. Pero el cómic también tiene un lenguaje expresivo propio, con sus iconos, cierres, viñetas, líneas expresivas, bocadillos, etc. Con todo ello, la lectura de cómics –al igual que la lectura de cualquier obra literaria– es un acto tanto de percepción estética como de actividad intelectual (Eisner, 1985: 8-10). Este punto de vista es compartido por McCloud, que considera que el cómic puede tanto transmitir información como producir una respuesta estética en el lector (1993: 9).

A menudo los libros de cómics son considerados baratos, semialfabetizados, vulgares, infantiles, con arte e historias de mala calidad (McCloud, 1993: 2-3), muchas veces por cómo han sido usados a lo largo de su historia, por ejemplo, los *ten-cent comics*, para niños de la posguerra en EE.UU.; o los subversivos *underground comix* de Robert Crumb de los años sesenta (Mouly, 2011: 12). Mientras que la mayoría de sus elementos por separado, como el diseño, el dibujo y la escritura, han encontrado el aprecio académico, esta combinación única ha sido considerada hasta hace poco un arte menor –y en ocasiones ni eso– dentro de las artes literarias o plásticas (Eisner, 1985: 5).

Sin embargo, el mundo del cómic es muy variado, con multitud de autores, temáticas y técnicas, que pueden recorrer los subgéneros de la literatura

narrativa, como por ejemplo, cómics históricos, humorísticos, infantiles, biográficos, de ciencia ficción, fantásticos, épicos, eróticos, satíricos, de novela negra, de misterio, de cuentos populares, surrealistas, etc., e incluso cómics poéticos y adaptaciones de otras obras literarias. Como en todos los géneros literarios, también podemos observar un amplio rango de calidades artísticas: desde *fanzines* de aficionados hechos por divertimento a ganadores del premio Pulitzer como *Maus: A Survivor's Tale* (1986) de Art Spiegelman, pasando por las obras de multitud de autores como Moebius, Stan Lee, Hugo Pratt, Albert Uderzo, René Goscinny, Hergé, Jean-Jacques Sempé, Marjane Satrapi, Ken Akamatsu, el grupo Clamp, Francesco Tonucci "Frato", Quino, Francisco Ibáñez, Matt Groening, Bill Watterson, Charles M. Schultz, y un largo etcétera.

Los primeros cómics y tiras cómicas como las conocemos actualmente comenzaron a aparecer hacia el final del siglo XIX, principalmente en periódicos (Cuddon, 1999: 160). No obstante, hay autores como McCloud (1993: 11-19), Nash (2013: 56-58) o Kunzle (1973, citado por Dardess, 1995: 214-15) que remontan sus orígenes a bastante más atrás: encontramos ejemplos de imágenes yuxtapuestas para narrar una historia desde las pinturas egipcias antiguas (siglo III a. C.); imágenes yuxtapuestas con texto incluido, por ejemplo los rollos *emakis* japoneses (a partir del siglo VIII), el Tapiz de Bayeux (siglo XI), el Codex Colombino (siglo XII), o los rollos de Chogu Giga (siglo XII); y a partir de la invención de la imprenta, y aproximándonos al estilo y técnicas actuales y a la audiencia más popular, por ejemplo, grabados secuenciales de libros (a partir de mediados del siglo XV), la propaganda pictórica y caricaturas sociales en publicaciones inglesas del siglo XVII, ilustraciones como las del dibujante William Hogarth (siglo XVIII), los primeros dibujos *manga* de Hokusai (siglo XIX), los suplementos en los periódicos americanos de tiras cómicas para niños que incluían, por ejemplo, las historias de *The Yellow Kid* de Richard F. Outcault (finales del siglo XIX), o las novelas gráficas realizadas a través de los grabados de Lynd Ward, Frans Masereel o Max Ernst (principios del siglo XX).

Como ya he comentado, los cómics habitualmente han sido asociados a la literatura infantil, pero desde su origen la mayor parte han sido dirigidos a un

público adulto. Ahora, poco a poco, comienza a considerarse un género literario popular. Las casas editoriales se han dado cuenta de que es un género que tiene bastante aceptación y comienzan a publicarse –y a reeditarse– cómics muy distintos. De hecho, podemos encontrar cómics variados de calidad en librerías y en bibliotecas públicas, incluso en bibliotecas escolares, que pueden servir como ayuda para el fomento de la lectura y del desarrollo de los alfabetismos múltiples –*multiple literacies*–, como ya veremos más adelante.

1.3. ¿Para qué sirve la literatura?

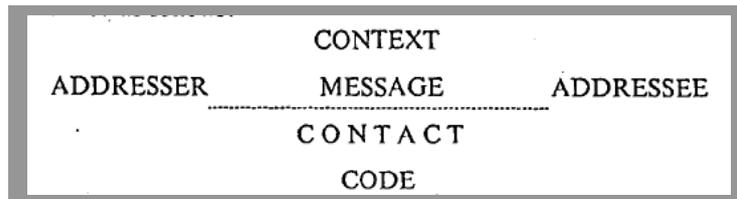
Después de describir ampliamente qué es literatura y los diferentes géneros o formas en que se puede encontrar, tenemos que preguntar: y después de todo esto, ¿para qué sirve la literatura? Algunos de estos usos y fines han sido discutidos por diferentes críticos a lo largo de la historia de la teoría literaria (formalistas rusos, estructuralistas, marxistas, postmodernistas, etc.), y algunas de estas ideas sobre su utilidad han surgido a lo largo de nuestra definición de literatura. Sin embargo, la literatura, como arte que utiliza el lenguaje, tiene una serie de componentes, al igual que el propio lenguaje. Por ello, es interesante, antes de investigar las posibles funciones de la literatura, adentrarnos en los componentes y usos del lenguaje mismo.

Jakobson (1960, citado por Hébert, 2011) establece que en cualquier acto de comunicación intervienen seis componentes del lenguaje, que son:

1. El contexto, es decir, el mundo en el que el mensaje tiene lugar, así como otros signos verbales en el mismo mensaje.
2. El emisor del mensaje. En el caso de los textos literarios, sería el autor.
3. El receptor del mensaje. En el caso de la literatura, sería el lector.
4. El contacto, canal o medio físico a través del cual contactan el emisor y el receptor. En el caso de los textos literarios sería la palabra impresa en papel –o en el ordenador, en textos digitales–, excepto en el teatro o en la

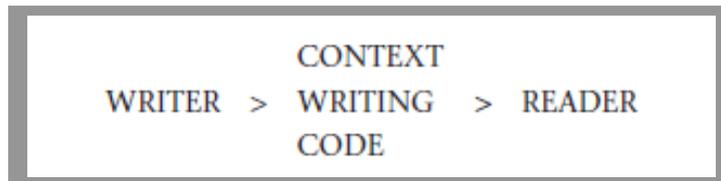
poesía dramática, en el que el canal sería la palabra hablada transmitida a través del aire.

5. El código común entre ambos, es decir, la lengua (más o menos) común utilizada en (más o menos) el mismo registro.
6. El mensaje.



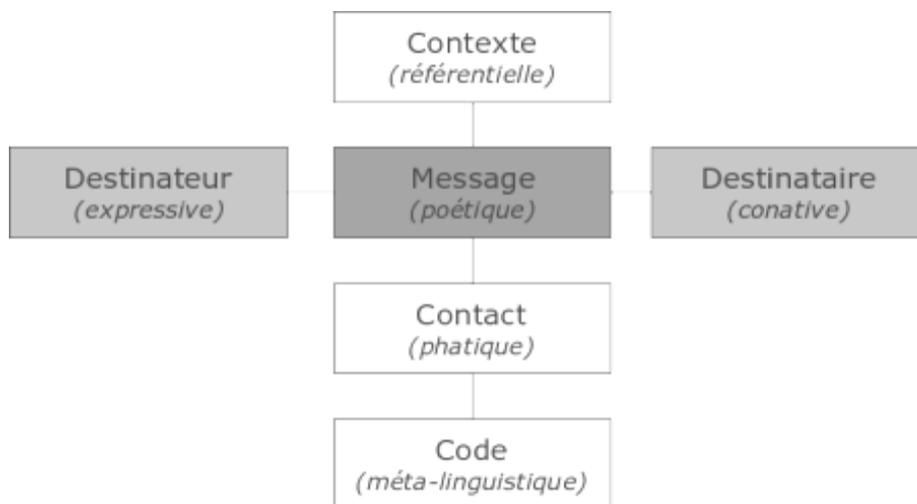
Fuente: Jakobson (1960: 353).

En el caso de la literatura, el esquema –teniendo en cuenta que el canal sería, como ya hemos comentado, la palabra impresa, con las excepciones antes citadas– quedaría como sigue:



Fuente: Selden, Widdowson and Brooker (2005: 5).

Cada uno de estos seis factores determina una función diferente del lenguaje, es decir, según el componente que se ponga en el centro de foco, surge cada una de las funciones. Así, encontramos lo siguiente (Jakobson, 1960: 354-56):



Fuente: Wikimedia Commons – Esquema de comunicación general de Jakobson (1960); entre paréntesis, las funciones de comunicación asociadas.

1. Función referencial. Se hace hincapié en describir el mundo que rodea al emisor y al receptor.
2. Función expresiva. También conocida como emocional, su objetivo es precisamente comunicar directamente la actitud del emisor hacia lo que se está expresando. Un ejemplo claro serían las interjecciones.
3. Función conativa. Su objetivo principal es conseguir la acción del receptor, como es el caso de los imperativos.
4. Función fática. Se da en los mensajes que sirven esencialmente para establecer, prolongar o discontinuar la comunicación, para comprobar si el canal funciona, para atraer la atención del interlocutor o para confirmar su atención continua.
5. Función metalingüística. Ocurre siempre que el emisor y/o el receptor necesitan comprobar si están usando el mismo código. En el aprendizaje de lenguas, tanto de L1, como L2, L3, etc., se hace abundante uso de esta función.

6. Función poética. El objetivo principal es el mensaje en sí mismo.

Aunque distinguimos seis aspectos básicos, difícilmente podemos encontrar mensajes que cumplan exclusivamente una sola función. La estructura verbal de un mensaje depende primariamente de la función primordial, pero la participación de otras funciones en el texto debe ser también tenidas en cuenta en el análisis lingüístico del texto. Así, cualquier intento de reducir la esfera de la función poética –por poner un ejemplo adecuado a nuestros objetivos– a la poesía, o de confinar la poesía en la función poética exclusivamente sería una excesiva simplificación (Jakobson, 1960: 353-56). Las particularidades de los distintos subgéneros poéticos implican una participación, en orden de importancia, de otras funciones verbales junto a la función poética dominante. Por ejemplo, la poesía épica tiene un fuerte componente referencial, la lírica está íntimamente relacionada con la función expresiva, etc. (Jakobson, 1960: 357). Aún así, ninguna de las dos deja de ser poesía, ya que la función poética es la predominante en ambas, y como tal tiene una serie de características centradas en el propio mensaje (selección de palabras, musicalidad) que cumplen ese objetivo.

Esta función poética, que cumple la literatura, ha sido llamada de otras maneras según los autores, por ejemplo, función estética (Rosenblatt) o representacional (McRae). De hecho, tanto McRae como Rosenblatt como Jakobson, entre otros autores, encuentran una correlación, una “batalla por la supremacía” entre las funciones referencial (eferente) y poética:

[...] The supremacy of poetic function over referential function does not obliterate the reference but makes it ambiguous. The double-sensed message finds correspondence in a split addresser, in a split addressee, and besides in a split reference, as it is cogently exposed in the preambles to fairy tales of various peoples, for instance, in the usual exordium of the Majorca storytellers: ‘Axio era y no era’ (‘It was and it was not’) [...]. (Jakobson, 1960: 370-71, citado por Hébert, 2011).

En este sentido, según Jakobson la literatura cumpliría por tanto unos objetivos distintos, según las distintas características y funciones que tenga el texto, aunque siempre con la predominancia de la función poética.

Ésta sería una de las ideas generales que predomina en el imaginario prototípico de la literatura (ver definición prototípica de la literatura de Meyer más arriba). Sin embargo, como hemos comentado antes, las distintas teorías literarias han puesto énfasis en otros usos de la literatura, que tienen relación, precisamente, con las funciones del lenguaje. De este modo, según Selden et al. (2005: 5), las diferentes teorías literarias tienden a poner el énfasis en una función, que domina sobre las demás, aunque no las excluye, y propone el siguiente diagrama explicativo:



Fuente: Selden, Widdowson and Brooker (2005: 5).

Las teorías romántico-humanísticas enfatizan la vida y pensamiento del escritor tal y como son reflejadas en su propio trabajo; las teorías orientadas hacia el lector (criticismo fenomenológico) se centran en la experiencia afectiva del mismo; los formalistas se concentran en la naturaleza de la escritura en sí misma; el marxismo contempla el contexto histórico y social como fundamental; y la poética estructuralista dirige su atención hacia los códigos usados para construir el significado.

En este diagrama, sin embargo, no aparecen las teorías más contemporáneas, como el feminismo, el post-estructuralismo, el postmodernismo y el postcolonialismo, entre otras. En este sentido, Klarer (2004: 73) organiza las teorías literarias que considera más importantes en cuatro enfoques básicos, incluyendo algunas de las anteriores. Dependiendo de cuál sea el punto central de

las principales teorías, se puede distinguir también entre enfoques centrados en el texto, el autor, el lector y el contexto:



Fuente: Klarer, 2004: 73.

Los enfoques orientados al texto se preocupan principalmente de cuestiones como edición, análisis de lenguaje y estilo, y la estructura formal de las obras literarias. Los enfoques orientados al autor ponen énfasis en intentar establecer conexiones entre la obra y la biografía del escritor. Los enfoques hacia el lector se fijan en cómo fueron recibidos los textos por las distintas audiencias, y su impacto en el público. Por último, los enfoques contextuales contrastan las obras literarias con su contexto histórico, social o político, intentando al mismo tiempo clasificarlas de acuerdo a distintos géneros y periodos históricos (Klarer, 2004: 74).

Comprobamos, pues, que los distintos componentes de la comunicación tienen relación directa con las funciones del lenguaje, y que unos y otras tienen relación con las distintas escuelas de crítica literaria a lo largo de la historia, las

cuales analizan el texto desde un componente y/o una función predominante distinta para la literatura. Distintos pensadores, escritores, filósofos han reflexionado acerca de la importancia y la función de la literatura en la sociedad, y ambas han variado a lo largo de los tiempos. La literatura ha sido considerada y ha servido, a lo largo de la historia de la Humanidad, como elemento indispensable en la educación y formación de ciudadanos; como paradigma de la verdad; como conservador y transmisor de una cultura; como instrumento político; como imitación de la naturaleza; como objeto de reflexión filosófica; como ejemplo de arte que utiliza la escritura como medio de expresión, al que hay que aspirar y que se debe imitar; como medio de diversión y entretenimiento; como arte por el arte; etc. Pero también, como veremos en el siguiente punto, la literatura ha sido una importante herramienta para la enseñanza de idiomas. Es precisamente esta última función la que más me interesa, junto con la de transmisor de la cultura, por lo que pasaré a desarrollar cómo se ha ido utilizando la literatura para estos fines más detalladamente en el siguiente punto.

2. Los textos literarios en el aula de inglés

2.1. La presencia de la literatura en los distintos enfoques metodológicos

A lo largo de la historia el ser humano ha investigado para conseguir la metodología más eficaz para el aprendizaje de diferentes lenguas. De esta manera, se han desarrollado, paralelamente a las teorías lingüísticas predominantes en cada época, distintos métodos y enfoques para enseñar y aprender idiomas. Más específicamente, durante el último siglo se ha revisado la importancia de la gramática, de la fluidez, de la precisión, del vocabulario, de los materiales, etc., y también del papel de la literatura –que es lo que nos ocupa en este caso– en la enseñanza de lenguas.

Celce-Murcia (2001: 10) establece que la única manera de seleccionar aquellos enfoques o métodos adecuados es, primeramente, conociéndolos bien. Larsen-Freeman (2000: ix), por su parte, considera que el conocimiento de los diferentes métodos y enfoques es de incalculable valor, ya que:

1. Los métodos sirven a los profesores como vía de reflexión acerca de su propia práctica docente.
2. Los profesores pueden elegir enseñar de manera diferente a como ellos mismos fueron enseñados, de manera consciente e informada.
3. Permite a los profesores sentirse miembros activos dentro de la comunidad docente, donde pueden compartir experiencias, ayudarse e identificarse con otros profesores.
4. La participación dentro de la comunidad docente ayuda a que los profesores se mantengan activos, prueben nuevas cosas y no caigan en la rutina.
5. Finalmente, esto ayuda al crecimiento profesional, haciendo profesores con más experiencia y un extenso repertorio de buenas prácticas, que les ayudará a lidiar de manera más efectiva con las diferentes necesidades y estilos de aprendizaje de sus alumnos.

Por estos motivos, realizaremos un recorrido por los diferentes enfoques y métodos utilizados en el aprendizaje de las lenguas, y la relevancia del uso de la literatura en dichos métodos.

Durante la Edad Media en Europa la lengua más aprendida era el latín, ya que era la lengua franca para la educación, el comercio y la religión, además de ser fuente de origen de muchas palabras y de textos filosóficos importantes. Le seguía como segunda lengua el griego, que aunque no era útil comercialmente, compartía con el latín su valor como lengua clásica. De hecho, el aprendizaje de estas lenguas no era solo para comunicarse sino también para poder leer textos clásicos sin necesidad de traducción, y como valor educativo: era algo que toda persona cultivada debía conocer y practicar como ejercicio mental. El aprendizaje de idiomas se realizaba a través del estudio completo de las reglas gramaticales y de la traducción de textos. El alumno debía memorizar todas las reglas gramaticales y aplicarlas para traducir las oraciones propuestas por el profesor. Estas oraciones solían provenir de obras literarias, históricas o filosóficas, actualmente reconocidas todas ellas como grandes obras de la literatura: en el caso del latín a menudo eran frases extraídas de textos de Julio César, Cicerón, Ovidio, Catulo, Virgilio, etc.; en griego, Homero, Esíodo, Heródoto, Aristóteles, Plutarco, entre otros.

A partir del siglo XVI se comienzan a estudiar algunas lenguas modernas, principalmente inglés y francés, y posteriormente alemán, por su creciente influencia política y económica. Es en esta época donde comienzan a valorarse más las lenguas vernáculas de cada país, haciendo que el uso del latín vaya declinando lentamente. Además, a raíz de los estudios de, entre otros, Roger Ascham (*The Schoolemaster*, 1570), John Locke (*Some Thoughts Concerning Education*, 1693) y John Amos Comenius (*Opera Didactica Omnia*, 1657, y *Orbis Sensualium Pictus*, 1658) la perspectiva comienza a cambiar. Con ellos empiezan lo que podemos llamar las metodologías modernas. Por ejemplo, Comenius establece por primera vez una teoría de adquisición de nuevas lenguas y diseña el primer libro ilustrado de aprendizaje de lenguas para niños. Comenius (1657, trad. 1967: 203-10) establece en su método que el aprendizaje de las

lenguas se debe realizar a través de la práctica (audición, lectura, copia, habla), no a través exclusivamente de la teoría gramatical. Las reglas gramaticales, simplificadas y relacionadas con la lengua materna, habían de servir como apoyo a la práctica. Asimismo, la propia lengua vernácula podía ser usada como ayuda. Además, en el aprendizaje se debían usar objetos e imágenes de la vida real, relacionando el aprendizaje con el mundo real del estudiante, seleccionando las palabras y frases por criterio de utilidad y motivación para el mismo, graduándolas por niveles, y avanzando progresivamente. En cuanto a la literatura, Comenius recomienda en su método usar aquella que sea bien conocida por el estudiante –en la época, por ejemplo las historias bíblicas y el catecismo.

A pesar de estas propuestas, en el estudio de las lenguas modernas se continuó usando de manera generalizada el método utilizado para el aprendizaje del latín: aprendizaje de reglas gramaticales, memorización de listas de vocabulario y frases para traducir. Solo se hablaba en la lengua que se aprendía cuando se tenía que leer la frase que se iba a traducir, y estas frases no solían tener relación con el lenguaje cotidiano, ya que eran frases inconexas, y además sin ningún carácter literario, creadas específicamente para ilustrar las reglas gramaticales antes estudiadas. Se consideraba que los textos literarios en lenguas modernas eran demasiado difíciles. Antes de leer textos literarios del idioma que se aprendía –que era uno de los principales objetivos de esta metodología–, el estudiante tenía que aprender exhaustivamente las reglas de gramática y de pronunciación. Esta metodología es la que actualmente se conoce como Gramática-Traducción y hoy en día se sigue utilizando, afortunadamente cada vez menos y con algunas modificaciones. Por otra parte, aunque el latín empezaba a declinar en su uso, se seguía enseñando, no tanto como lengua franca, sino como método para desarrollar determinadas habilidades intelectuales, siendo el aprendizaje del latín un fin en sí mismo (Richards y Rodgers, 2001: 4-5).

A partir del siglo XIX, el cambio en las relaciones internacionales hacía mucho más necesario el aprendizaje de lenguas modernas, y con ello, un énfasis

en el aprendizaje de la expresión y la comprensión oral. Diferentes investigaciones y estudios del desarrollo del habla de los niños, publicaciones provenientes de pedagogos y lingüistas (François Gouin, Henry Sweet, Wilhem Viëtor), hicieron aparecer un Movimiento de Reforma en la enseñanza de las lenguas (Richards y Rodgers, 2001: 9), oponiéndose a la Gramática-Traducción. Este movimiento condujo al desarrollo de los conocidos como métodos naturales, entre los que se encuentra el Enfoque Directo.

El Enfoque Directo, desarrollado y comercializado paralelamente por J. Sauveur y M. Berlitz a finales del siglo XIX, establece que una segunda lengua puede ser aprendida de la misma manera que se aprende la lengua materna, y sin necesidad de traducción. Por lo tanto, los significados de las palabras se dan a conocer mediante demostraciones, gestos, objetos e imágenes. Se pone un énfasis en la lengua oral, –la lectura y escritura solo se enseñan tras entender oralmente y hablar (Richards y Schmidt, 2002: 159)– y solo se practica el lenguaje cotidiano, por lo que el papel de la literatura en este método no es importante. Se lee exclusivamente por diversión. La gramática es aprendida inductivamente, es decir, la regla se formula a partir de la observación y el análisis de una característica que se repite.

El principal problema del Enfoque Directo es que, tras muchos estudios, se ha observado que una segunda lengua no se aprende igual que la lengua materna, ya que las circunstancias y el contexto de aprendizaje no son iguales. Normalmente, cuando se aprende una lengua extranjera, se intentan extrapolar las estrategias utilizadas en el aprendizaje de la L1. Sin embargo, si la L2 tiene características diferentes a la L1 en cuanto a gramática, sintaxis y/o pronunciación, será necesario otro tipo de estrategias, que tendrán que ser enseñadas explícitamente, adaptándose a la edad y nivel de L1 y L2 del estudiante (Cameron, 2001: 15). Además, la literatura aporta gran cantidad de diferentes registros lingüísticos, por lo que se pierden muchísimos recursos y oportunidades de aprendizaje.

A lo largo del siglo XX fueron proliferando nuevos métodos. Por ejemplo, una reacción al Enfoque Directo fue el Enfoque en la Lectura (*Reading Approach*). La lectura era considerada en este enfoque como la habilidad más útil, ya que, en aquel momento, apenas se viajaba al extranjero a aprender un idioma; y además muy pocos profesores sabían usar los métodos del Enfoque Directo o tenían suficiente nivel para aplicarlos (Celce-Murcia, 2001: 6). La gramática era enseñada exclusivamente para entender una lectura. El vocabulario se enseñaba antes de la lectura, y la traducción volvía a ser un procedimiento válido. Con este enfoque, el profesor no tenía por qué tener un buen nivel de la lengua estudiada. Al igual que en la Gramática-Traducción, los textos literarios eran relevantes por su importante aporte sociocultural, aunque también se utilizaban otro tipo de textos, porque se trabajaban igualmente otro tipo de estrategias lectoras (*skimming, scanning, extensive reading, intensive reading, lectura en voz alta, lectura compartida, etc.*)

El Método Audiolingual en los Estados Unidos, y el Enfoque Oral y la Enseñanza Situacional de Lenguas en Europa surgen a finales de los años cincuenta como respuesta –también a partir del Movimiento de Reforma– al énfasis en una sola habilidad del Enfoque en la Lectura y a las debilidades del Método Directo. Desarrollado a partir de estudios de psicología conductista (B. F. Skinner) y de teorías lingüísticas estructuralistas (W. Moulton), estos métodos se alzan como una nueva manera, más científica, de enseñar y aprender idiomas. Como el Método Directo, el Método Audiolingual se dirigía principalmente al aprendizaje de la lengua oral (*listening, speaking*), con muy poca participación de la lectura, y menos aún de la escritura, que eran pospuestas hasta que la base oral estaba bien establecida y con apenas errores. Además, en la enseñanza se realizaba un análisis contrastivo de las estructuras –fonológica, morfológica, sintáctica– de la L1 con la L2, ya que, según este método, las diferencias que existen entre ambas son las que hacen más difícil el aprendizaje. El método establecía que comparando ambas lenguas se salvaban las diferencias entre ellas y resultaba más fácil aprender. El papel del estudiante era pasivo, ya que se limitaba a repetir y asimilar lo que decía el profesor, para evitar errores y crear un

hábito, un patrón correcto de conducta lingüística. Lamentablemente, esto creó un problema en los estudiantes, y es que a través de este rol pasivo eran incapaces de transferir las habilidades adquiridas y utilizar la L2 fuera del aula y de iniciar una interacción social, además de que las clases resultaban tediosas (Richards y Rodgers, 2011: 65). Si existía algún uso de la literatura, se trataba de cuentos tradicionales repetitivos, en los que se pudiera memorizar y emitir trozos de lenguaje.

Nuevas investigaciones en los años sesenta, setenta y ochenta condujeron al desarrollo de multitud de enfoques y métodos diferentes, muchos de ellos en respuesta o reacción a otros enfoques, o como recuperación y renovación de teorías anteriores. Encontramos, entre otros (Celce-Murcia, 2001: 6-8), el Enfoque Cognitivo, que surge como reacción a las teorías conductistas del Enfoque Audiolingual, influenciado por la psicología cognitiva y la lingüística de Chomsky; el Enfoque Afectivo-Humanístico, que aparece como reacción a la falta de afectividad observada en todos los enfoques anteriores, con autores como Mowkowitz y Carrant; y el Enfoque basado en la Comprensión (*Comprehension-Based Approach*), fundamentado en algunas investigaciones relativas a la adquisición de la lengua materna que condujeron a algunos lingüistas e investigadores (Postovsky, Winitz, Krashen and Terrell, etc.) a asumir que el aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera era muy similar al de la L1. En ninguno de ellos el papel de la literatura era relevante.

A partir de los años setenta aparece lo que se conoce como el Enfoque Comunicativo, desarrollado por diferentes lingüistas, pedagogos y sociólogos (Wilkins, Widdowson, Brumfit, Hymes, Savignon, etc.), y apoyado por el Consejo de Europa (Richards y Rodgers, 2001: 154). En este enfoque el lenguaje es considerado principalmente como un sistema de comunicación. Por este motivo, su principal objetivo es la consecución por parte del estudiante de una Competencia Comunicativa: la habilidad del hablante de una lengua de producir y comprender frases que sean apropiadas al contexto en que ocurren, es decir, lo que los hablantes necesitan conocer de manera que se puedan comunicar de manera efectiva en diferentes situaciones sociales (Crystal, 2003: 88). Para ello

necesitan desarrollar las cuatro habilidades básicas: escuchar, hablar, leer y escribir, integradas desde el principio.

El Enfoque Comunicativo establece los siguientes principios (Richards y Schmidt, 2002: 90; Celce-Murcia, 2001: 8):

- 1) La lengua sirve para comunicarse.
- 2) El objetivo de las actividades en clase ha de ser la comunicación, por lo que los estudiantes se agrupan en grupos o parejas para compartir la información que algunos tienen y otros no (*information gap*). También son útiles las dramatizaciones y los *role-plays*, implicando el uso de diferentes contextos sociales. Brewster et al. (2002: 45) clasifican el tipo de actividades en tres grupos:
 - Actividades de resolución de problemas, tales como identificar, emparejar, secuenciar, priorizar y clasificar.
 - Actividades interactivas, tales como investigaciones, entrevistas, etc.
 - Actividades creativas, como por ejemplo realización de máscaras, tarjetas de cumpleaños, etc.
- 3) Tanto la fluidez como la corrección son importantes, aunque prima la fluidez comunicativa, es decir, que se procura una cierta adecuación (no perfección) gramatical de tal manera que los errores no impidan la comunicación.
- 4) El aprendizaje es un proceso de construcción creativo e implica ensayo y error.
- 5) En el aprendizaje se incluyen tanto estructuras lingüísticas como nociones de semántica y funciones sociales de las diferentes palabras, expresiones y estructuras antes mencionadas.
- 6) Se recomienda que los materiales del aula sean auténticos, reflejando situaciones y necesidades reales de la vida cotidiana. En un primer

momento, se da más valor al lenguaje referencial, el que utilizamos normalmente para transmitir la información. Por tanto, la literatura, al ser lenguaje representacional, al principio no tenía cabida en este enfoque. Posteriormente, se permitió el uso de materiales literarios también auténticos, no adaptados o pedagógicos, por ser parte también de la construcción del aprendizaje de una lengua.

- 7) El papel del profesor es principalmente el de facilitador de comunicación, aunque eventualmente puede ser corrector de errores. Por ello, el profesor ha de ser capaz de usar el lenguaje de manera fluida y apropiada.

El uso de la literatura en las aulas puede plantear un dilema para los profesores que siguen una metodología comunicativa. Por un lado, los profesores tienen que familiarizar a sus estudiantes con los significados universalmente compartidos del lenguaje cotidiano. Por otro, tienen que mostrarles el potencial de este lenguaje exponiéndoles a textos concretos que rompen con lo ordinario. Por ello, muchos profesores ven los dos tipos de actividades –actividades de comunicación oral y la lectura de textos literarios– sin ninguna relación entre sí (Kramsch, 1993:106).

Además, el uso de estos materiales a menudo se ve como algo extra, aparte de la enseñanza de la segunda lengua y sus mecanismos, o reservado únicamente a los alumnos con mayor nivel (McRae, 1994). Y muchas veces los textos representacionales (por ejemplo canciones, tiras de cómics, anuncios, etc.) son usados así, como relleno para el final de una clase o como recurso de una actividad para *fast-finishers*, y no entran dentro de lo que es la planificación del curso o de la sesión (McRae, 1994).

El Enfoque Comunicativo supuso una novedad importante en la reforma de la enseñanza de lenguas, y de hecho sus principios han sido utilizados por otros métodos y enfoques diferentes, como el *Task-Based Language Teaching* o el Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenidos (CLIL).

Paralelos al desarrollo del Enfoque Comunicativo se desarrollaron diferentes métodos y enfoques. Explicamos brevemente algunos de ellos, principalmente los que están más en uso. En primer lugar nos encontraríamos con el *Total Physical Response*, también conocido como TPR. Este método de aprendizaje de idiomas fue desarrollado por J. Asher en los años 70, y se basa en la relación entre el habla y el movimiento. Lo que pretende es enseñar una lengua a través de la actividad física o motora, como hacen los niños cuando aprenden su lengua materna, con contenidos relacionados con el entorno cotidiano. Como se procura realizar a través de actividades lúdicas, juegos, canciones, rimas e historias breves –habitualmente tradicionales–, proporciona además un entorno libre de estrés, favorecedor del aprendizaje. Eventualmente, algunos estudiantes pueden llegar a tomar el rol del profesor y dar instrucciones a sus compañeros para que las sigan o describir acciones para que los demás las representen mediante mímica (Brewster et al., 2002: 44). Asher recomendó que su método se usara en combinación con otros métodos, como un complemento, y de hecho actualmente se usa de esta manera, principalmente con niños. En este enfoque la literatura tendría poco que aportar: únicamente las *nursery rhymes*, y cuentos breves, siempre con gestos o bailes asociados, podrían aportar algo de valor literario al TPR.

El enfoque de *Multiple Intelligences* se aplica no solo al aprendizaje de lenguas extranjeras, sino también a cualquier tipo de aprendizaje. Según Berman (1998, citado por Brewster et al., 2002: 34), cada persona adquiere la información según su propio estilo de aprendizaje: si tenemos un estilo visual, aprenderemos más a través de la vista, si tenemos un estilo auditivo, aprenderemos más a través del oído, y si aprendemos más a través del movimiento, nuestro estilo de aprendizaje será kinestésico. Berman estableció una lista de ocho principales tipos de inteligencia, a saber: inteligencia lingüística, lógica-matemática, espacial, kinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Howard Gardner (1993, citado por Brewster et al., 2002: 34), sugirió que hay muchísimos más estilos de aprendizaje que los reconocidos y utilizados en las escuelas. Lo que sugiere este enfoque, finalmente,

es que conociendo el tipo de inteligencia preponderante en cada uno de sus alumnos, y aportando el profesor el tipo de material y metodología necesaria para cada una de las inteligencias que haya en el aula, es decir, aportando una amplia variedad de materiales y metodologías a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor se puede asegurar de que todos sus alumnos aprenden y desarrollan su potencial. En este sentido, la literatura tiene cabida en la gran variedad de materiales requeridos, como uno más para atender la diversidad de modos de aprendizaje y preferencias de los alumnos.

El enfoque conocido como *Task-Based Language Teaching* –también denominado *Activity-Based Language Teaching*, aunque parece ser que la palabra “tarea” implica algo más complejo y más completo que una simple actividad (Nunan, 1991: 2)– surge en respuesta a las críticas hacia el enfoque comunicativo y pretende que se tenga en cuenta tanto la fluidez del estudiante como la precisión y adecuación gramatical. Implica el uso del lenguaje aprendido dentro de un contexto, con la intención de realizar una actividad que va más allá de la práctica del idioma. El lenguaje por lo tanto es un mero vehículo para la consecución de una tarea. Este enfoque tiene tres fases (Brewster et al., 2002: 45-46):

- Preparación – introducción de nuevo lenguaje con una temática concreta y su uso; explicación de la tarea a realizar. Se puede realizar mediante imágenes, demostraciones, canciones, explicaciones del profesor, etc.
- La tarea en sí – los alumnos realizan la tarea en parejas o grupos, presentando al final sus resultados. Puede ser desde grabar o escribir una historia, crear una construcción o una pieza artística, hasta realizar una investigación o escribir un cuestionario.
- Etapa final – con un enfoque hacia el lenguaje utilizado, se hace un resumen final del vocabulario utilizado. Se pueden completar diccionarios personales y listas de vocabulario y frases en uso.

Al usar este enfoque los profesores animan a sus alumnos a usar el lenguaje recientemente aprendido, proveyéndoles de un contexto y un apoyo para la realización de la tarea, y permitiéndoles usar el lenguaje para sus propios propósitos y significados. Se fomenta además la creatividad y la personalización, de tal manera que los alumnos, para realizar la tarea, seleccionan y aprenden el lenguaje que les es útil a ellos mismos. La literatura puede ser utilizada como un recurso más para una tarea dentro del abanico de posibilidades que ofrece este enfoque.

Uno de los más recientes y de los más promocionados actualmente es el CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) o Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE en español). En este enfoque se crean situaciones donde algunas asignaturas o parte de ellas son enseñadas a través de una lengua extranjera, con un doble objetivo simultáneo: el aprendizaje tanto de los contenidos como de la lengua extranjera. Este enfoque supone el aprendizaje de áreas como historia, geografía, ciencias naturales, arte, educación física, entre otras, a través de ese otro idioma. El énfasis se realiza en resolver problemas y realizar tareas –basándose por tanto en los principios del Enfoque por Tareas y el Enfoque Comunicativo, aunque yendo un paso más allá–, lo que hace que los estudiantes se sientan motivados al poder hacer actividades y ser capaces de resolver problemas incluso en otras lenguas (Navés y Muñoz, 2000). Los materiales usados en este enfoque a menudo se distinguen por tener bastante apoyo visual, permitiendo a los estudiantes con nivel más bajo en el idioma acceder a contenidos que requerirían un nivel más alto. Así, los estudiantes pueden fijarse más en el lenguaje que necesitan aprender en inglés (o L2) para ese contenido en particular. La selección del lenguaje, por tanto viene determinada por las exigencias de los contenidos. En este sentido, la literatura no tiene mucha cabida realmente, ya que vuelve a ser preferente el lenguaje referencial.

El término CLIL fue acuñado por David Marsh en 1994⁵. A partir de entonces, el enfoque CLIL está siendo promovido por la Comisión Europea a través de diferentes estudios y publicaciones, la mayor parte de ellas incluidas en su página web⁶. De hecho, los proyectos bilingües actuales de las escuelas españolas trabajan dentro del espíritu del CLIL, y en los centros de formación del profesorado se organizan cursos, seminarios y ponencias al respecto. Además, con el auge de las escuelas bilingües enfocadas desde esta perspectiva, fomentadas por las distintas Comunidades Autónomas, se publican innumerables libros de texto, contenidos digitales y materiales variados dirigidos a estos centros de enseñanza.

Sin embargo podemos observar que en la actualidad, a pesar del apoyo institucional del CLIL, en la enseñanza de lenguas extranjeras predomina el mestizaje, la mezcla. No hay un enfoque único, un método absoluto, una metodología que funcione siempre. Cada alumno, cada clase, cada centro de enseñanza, cada momento o circunstancia espacial o temporal es diferente. Los alumnos tienen distintas necesidades y distintas maneras de aprender, y los profesores utilizamos todo aquello que esté en nuestra mano para que puedan mejorar y utilizar todo su potencial. Se mezcla CLIL con competencia comunicativa, con la aplicación de diferentes materiales –incluyendo, si es posible, materiales auténticos– para favorecer los distintos estilos de aprendizaje, y la realización de tareas en grupos cooperativos con el trabajo individual o por parejas.

De hecho, en los currículos prescriptivos estatales –LOE (2006)– y de las Comunidades Autónomas (en este caso centrándonos en Castilla-La Mancha) de las escuelas de Infantil, y sobre todo de Primaria, que estaban en vigor durante los cursos 2011-12 y 2012-13 en los que se realizó este estudio, encontramos

⁵ Marsh, David (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua)*. Paris: University of Sorbonne.

⁶http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/bilingual_education_en.htm. Último acceso el 02/06/2014.

términos referidos a la enseñanza que han sido acuñados a finales del siglo XX y que hemos comentado anteriormente. Por ejemplo:

- Competencia comunicativa: “Adquirir en al menos una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas”⁷; “La habilidad para seleccionar y aplicar determinados propósitos u objetivos a las acciones propias de la comunicación lingüística (el diálogo, la lectura, la escritura, etc.) está vinculada a algunos rasgos fundamentales de esta competencia [comunicativa] como las habilidades para representarse mentalmente, interpretar y comprender la realidad y organizar y autorregular el conocimiento y la acción dotándolos de coherencia. [...] En síntesis, el desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.”⁸
- Trabajo cooperativo / trabajo individual: “Los métodos de trabajo favorecerán la participación activa del alumnado en la construcción de los aprendizajes y la interacción con los adultos y con los iguales para potenciar su autoestima e integración social”⁹; “Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio [...]”¹⁰
- Aprendizaje a través de las inteligencias múltiples / adaptación al estilo de aprendizaje: “La respuesta educativa a la diversidad es un conjunto de actuaciones educativas dirigidas al alumnado y a su entorno con la finalidad de favorecer una atención

⁷ R.D. 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Art. 3: objetivos de la Educación Primaria, punto c. Con las mismas palabras aparece en el Decreto 68/2007, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Art. 4: objetivos generales, punto f.

⁸ R.D. 1513/2006. Anexo I, punto 1: competencia lingüística.

⁹ Decreto 68/2007. Art. 7: estructura, punto 7.

¹⁰ R.D. 1513/2006. Art. 3: objetivos de la Ed. Primaria, punto b.

personalizada que facilite el logro de las competencias básicas y los objetivos de la Educación Primaria”¹¹; “La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo.”¹²

- Aprendizaje significativo: “Las áreas son entendidas como ámbitos de experiencia y desarrollo que se abordarán por medio de actividades globalizadas que tengan interés y significado para el alumnado.”¹³
- TPR: “[...] el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística está íntimamente ligado, tanto en la comprensión como la expresión, con el uso del resto de códigos de comunicación, principalmente con el gesto y el movimiento mediante el lenguaje corporal [...].”¹⁴

La LOMCE (2013) continúa con este espíritu ecléctico. De hecho, Strevens (1977: 5, citado por Celce-Murcia, 2001: 6) afirma que

[...] the complex circumstances of teaching and learning languages –with different kinds of pupils, teachers, aims and objectives, approaches, methods, and materials, classroom techniques and standards of achievement– make it inconceivable that any single method could achieve optimum success in all circumstances.

Por lo tanto, finalmente es el profesor el que ha de seleccionar las técnicas, metodologías y materiales más adecuados y útiles, y podrá diseñar un curso a teniendo en cuenta cinco aspectos importantes:

¹¹ Decreto 68/2007. Art. 9: respuesta a la diversidad del alumnado, punto 1.

¹² R.D. 1513/2006. Art. 4: áreas de conocimiento, punto 7.

¹³ Decreto 67/2007, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Art. 7: estructura, punto 2.

¹⁴ Decreto 67/2007. Anexo I, punto a.

1. Conocer las necesidades de los estudiantes.
2. Examinar las limitaciones que existen: tiempo de clase, número de personas por aula, materiales, factores físicos como tamaño del aula, iluminación, etc.
3. Determinar las actitudes y estilos de aprendizaje.
4. Identificar los géneros, actividades orales y tipos de texto que los estudiantes necesitan aprender.
5. Especificar cómo será la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

En resumidas cuentas: “adapt; don’t adopt” (Clifford Prator, citado por Celce-Murcia, 2001: 10). Si el profesor desea utilizar la literatura en sus clases, conociendo las ventajas que tiene, ha de saber que cada texto literario es único, que cada teoría que explica la literatura en sí misma o cómo usarla en el aula es diferente, que cada profesor se siente cómodo con una metodología distinta, y que se adapta a sus alumnos aplicando diversas actividades. Por ello es necesario que cada profesor desarrolle un enfoque adecuado y relevante para sí mismo y para sus propios alumnos, en su propio contexto (personal, social, de aula, etc.).

2.2. La actual importancia de los textos literarios en la enseñanza de idiomas

Como se ha podido ver anteriormente, el papel predominante de las investigaciones lingüísticas en el desarrollo de los diferentes métodos para el aprendizaje de las lenguas provocó, en muchas ocasiones, un cierto distanciamiento entre la lingüística y la literatura. De hecho, a lo largo del siglo XX, el uso de la literatura en el estudio de lenguas extranjeras fue considerado elitista, o incluso fue rechazado, por distintos métodos o enfoques de aprendizaje. No ha sido hasta el final del mismo siglo que se ha comenzado a considerar la

literatura como una fuente de lenguaje auténtico (Kramersch and Kramersch, 2000, citados por Paran, 2008, 467-68), y como un recurso importante a la hora de facilitar el acceso de los estudiantes a la cultura del idioma aprendido (Hall, 2005).

Para Amos Paran (2008) el uso de la literatura en la enseñanza de idiomas no supone ningún problema, si bien al contrario. Según él, los textos literarios son adecuados a este fin porque el lenguaje es aprendido por seres humanos, y el interés y amor por la literatura es una característica humana. David Crystal (1997) considera que el lenguaje tiene, entre otras varias funciones, la comunicación, la expresión emocional, el uso del efecto sonoro y la expresión de la identidad (personal, social, cultural). La literatura, como parte del lenguaje que es, comparte estas funciones, de ahí la importancia de estos elementos afectivos y expresivos en la enseñanza de la lengua a través de la literatura (Paran, 2008).

Normalmente cuando leemos algo es porque consideramos que el escritor tiene algo interesante o significativo que comunicarnos, o porque nos parece atractiva su manera de decir lo que dice. Sin embargo, en determinados contextos, y centrándonos ahora en el aprendizaje de lenguas, la literatura puede servir también para enriquecer el vocabulario, para aprender y practicar nuevas estructuras gramaticales, para mejorar la audición, para practicar fonética, para conocer y acercarse a la cultura del idioma, etc., aunque el autor en un principio no considerara esta posibilidad. Collie y Slater (1987: 3-6) afirman que la literatura es beneficiosa en el aprendizaje de lenguas porque:

- Es un valioso material auténtico, es decir, no ha sido diseñada para el propósito específico de enseñar una lengua. Al tener que lidiar con un lenguaje dirigido a hablantes nativos, los estudiantes ganan familiaridad con diferentes usos lingüísticos, formas y convenciones del lenguaje escrito, por ejemplo, ironía, exposición, narración, lenguaje formulaico, expresiones hechas, etc. Además, como el lenguaje literario no es completamente diferente y no está separado de otros tipos de lenguaje, sino que también los puede incluir, los textos

literarios pueden ayudar a conseguir un conocimiento más completo de la lengua.

- Aporta una gran cantidad de información cultural. La literatura es un gran complemento a otros materiales, tanto los creados para la enseñanza como otros de uso cotidiano para nativos como programas de radio o televisión, películas, documentales, periódicos, etc. Con esto se incrementa el conocimiento de la cultura y la sociedad del país o países cuyo lenguaje se está aprendiendo. A través de la literatura, los estudiantes tienen acceso a un mundo de actitudes y valores, imaginarios colectivos y marcos de referencia históricos que constituyen la memoria de un pueblo o una comunidad de hablantes de la misma lengua. Así, literatura y cultura son inseparables. Y así como los sucesos y experiencias de un pueblo han dado lugar a su literatura, su propia literatura ha dado forma a su auto-percepción y percepción del mundo que les rodea.
- Enriquece el lenguaje, tanto oral como escrito. A menudo se rechaza la literatura porque no da a los estudiantes el tipo de vocabulario que necesitan, porque no es el lenguaje cotidiano o porque es demasiado el nivel que se requiere para leer los textos. Esta perspectiva es, sin embargo, errónea pues, como ya hemos comentado antes, los textos literarios pueden incluir una gran variedad de registros. La literatura aporta un rico contexto en el cual la formación y función de estructuras gramaticales, la variedad de usos de las palabras, las diferentes maneras de conectar ideas, etc. se hacen más memorables. Por otra parte, la lectura extensiva desarrolla estrategias para deducir significados según el contexto lingüístico o de la propia historia. Todo esto enriquece finalmente las propias habilidades escritoras de los estudiantes, pues al valorar la riqueza y la variedad del lenguaje tenderán a ser más creativos y atrevidos a la hora de escribir. Y a la hora de hablar, porque un texto literario puede ser una excelente base para un debate, un exposición o un diálogo entre estudiantes.

- Al leer una obra literaria suele existir una implicación personal del lector. Es lo que Rosenblatt denomina, como ya se ha comentado antes “el papel activo del lector”. Esta característica de la literatura puede ser muy útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Muy a menudo el proceso de aprendizaje es esencialmente analítico, dividiendo el lenguaje en unidades gramaticales, fonéticas o sintácticas, y sin tener en cuenta la personalidad o la subjetividad del estudiante. Poder apelar a la imaginación de los estudiantes mediante el uso de la literatura cambia completamente la perspectiva. El foco de atención ya no se encuentra en los aspectos mecánicos del lenguaje, sino en la obra en sí misma, en lo que les aporta personalmente, subjetivamente. El lector quiere descubrir a medida que avanza el texto, se siente identificado con algunos personajes, y comparte sus respuestas emocionales. El lenguaje se hace transparente, ya que los hechos y sentimientos ocupan toda la atención del lector.

Fijándonos en este último punto, se ve que una parte importante del aprendizaje de una lengua es *aprender a adoptar el papel normal de lector*, usando el lenguaje para encontrar significados importantes para nosotros, y hacer que los textos sean nuestros (Widdowson, 1995).

Esto se relaciona de manera continua y cíclica con lo que McRae denomina la quinta habilidad –aparte de escuchar, hablar, leer y escribir–: la capacidad para pensar con el idioma que se está aprendiendo (McRae, 1994: 8). De ahí la necesidad de seleccionar adecuadamente los textos. Cuando se eligen apropiadamente (no muy fáciles, no muy difíciles), los alumnos no tienen que pensar excesivamente en estructuras gramaticales, léxico, entonación, etc. Al tener, además, un cierto conocimiento de la cultura en la que está inmersa el texto, el alumno se puede sentir algo más liberado y asumir el papel normal de lector y ser un lector activo. De esta manera, de nuevo su competencia literaria mejorará más, y por tanto su habilidad de pensar con el idioma que está aprendiendo. Es decir, que la lectura de textos literarios adecuados ayudará a

desarrollar un conocimiento más profundo –lingüístico, cultural, social– de la lengua estudiada.

Kramersch (1993: 175) considera que tanto en el uso de textos literarios como en la comunicación oral encontramos los mismos problemas de expresión, interpretación y negociación del significado. Sin embargo, con la literatura existe la ventaja de que los procesos a través de los cuales los textos son producidos y recibidos pueden ser analizados con mayor tranquilidad, ya que la palabra escrita ralentiza el proceso de comunicación, fomenta la reflexión y una postura crítica frente a los significados propios y de la lengua extranjera. Los estudiantes tienen tiempo de distinguir entre lo que es la voz común convencional de la comunidad que habla esa lengua y la voz personal o estilo del autor.

Ya en el ámbito más cotidiano del aula, otro de los beneficios de la literatura en el aprendizaje de idiomas es que da la posibilidad de servir de punto de partida para una gran variedad de actividades distintas que pueden tener como fin una gran diversidad de objetivos, como por ejemplo:

- Oír y leer historias por puro placer.
- Desarrollar la práctica oral y escrita.
- Fomentar la atención.
- Desarrollar la lógica.
- Practicar la gramática.
- Trabajar la discriminación fonológica.
- Enseñar y practicar la búsqueda de datos.
- Desarrollar la apreciación artística y literaria.
- Promover la producción y la creatividad escrita, oral y artística de los propios alumnos.
- Fomentar la imaginación.
- Crear la posibilidad de que ellos mismos cuenten una historia.

- Introducir temas nuevos de otras materias (por ejemplo, historia, ciencia, educación artística).
- Motivar a los alumnos el interés hacia dichos temas.
- Promover la reflexión crítica, la empatía y la enseñanza de valores sociales.
- Etc.

Este abanico de posibilidades es constatable en los distintos libros y programaciones basadas en la literatura publicados hasta la fecha (ver Morgan y Rinvolucrí, 1983; Walker, 1983; Tomlinson, 1994; Carter y McRae, 1996; Taylor, 2000; Wright, 2008; Brewster y Ellis, 1991 y 2007; y un largo etcétera). Esto es posible sobre todo en la literatura infantil y juvenil gracias a que ésta es multidimensional, es decir, puede tener distintas lecturas para las distintas audiencias a las que se dirige –niños y adultos– y cuando se lee o se cuenta permite la interpretación de un conjunto de historias más que solo una lineal (Meek, 1982: 288, citado por Bland, 2013: 2).

Continuando con esta idea, he de destacar además que el uso de textos literarios en las etapas de Infantil y Primaria ayuda a desarrollar lo que Lankshear y Knobel (2010) y McGowan (2010), entre otros, denominan *multiple literacies* –alfabetismos múltiples–, principalmente cuando se trabaja con técnicas metodológicas que utilizan imágenes, nuevos diseños y/o nuevas tecnologías además del texto literario. Actualmente no basta solo con aprender a leer y escribir. Es necesario que las personas, desde que son pequeñas, comiencen a desarrollar la capacidad de interpretar de manera creativa y crítica textos en distintos idiomas, imágenes, diseños, diversos trasfondos culturales, el uso de las nuevas tecnologías de la información, etc.; y al mismo tiempo, desarrollar la capacidad de aprender a manejar y utilizar, también de forma crítica y creativa, todos estos conocimientos, técnicas y herramientas, y esto es a lo que se refieren con el desarrollo de los alfabetismos múltiples. Es necesario, por tanto, para los alumnos aprender nuevos procedimientos, “nuevos saberes operacionales y culturales con el fin de adquirir nuevos lenguajes que den acceso a nuevas formas

de trabajar y de prácticas cívicas y privadas en su vida cotidiana”, dominando al mismo tiempo la dimensión crítica (Lankshear, 2010: 31-41), es decir, en el sentido más amplio, el desarrollo en el alumno de lo que también se conoce como competencias básicas (Informe Delors, 1996; Proyecto DeSeCo, 2003; LOE, 2006; LOMCE, 2013). En este sentido, los textos multidimensionales tales como los álbumes ilustrados, novelas gráficas y cómics, que crean la narrativa a través del lenguaje escrito, la imagen visual y el diseño gráfico para contar una historia, exigen reiteradas lecturas, ya que nunca podemos percibir todos los posibles significados del texto o de las imágenes o de las relaciones entre imágenes y texto (Sipe, 1998: 101, citado por Bland, 2013: 2). Es por ello que estos textos: a) permiten el desarrollo de actividades muy variadas a su alrededor; y b) permiten la consecución de una amplia serie de objetivos cuyo fin último es el desarrollo del alumno como persona activa, creativa, crítica e integrada en la sociedad.

Esta variedad de actividades, y el amplio abanico de temas, imágenes, diseños y formatos, hace que el uso de la literatura con los niños sea muy motivador para ellos, y para el profesor, ya que cada día pueden hacer nuevas tareas, trabajar con nuevos libros. Pero no solo eso. Diferentes autores (Propp, 1928; Bettelheim, 1976; entre otros) han constatado que además existe una necesidad psicológica de literatura, de narrativa, para todas las personas, pero sobre todo para los niños. Como dice MacIntyre (1981: 216, citado por Bland, 2013: 4): “Deprive children of stories and you leave them unscripted, anxious stutterers in their actions as in their words”. Hacer a un niño lector, tanto en L1 como en una lengua extranjera, permite que se amplíen sus posibilidades, sus perspectivas, sus miras y el desarrollo de sus capacidades. Resumiendo, quiero citar el *U.K. National Curriculum 2014*¹⁵, que afirma que

¹⁵<https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-english-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-english-programmes-of-study>. Último acceso el 16/07/2014.

through reading in particular, pupils have a chance to develop culturally, emotionally, intellectually, socially and spiritually. Literature, especially, plays a role in such development.[...] Reading widely and often increases pupils' vocabulary because they encounter words they would rarely hear or use in everyday speech. Reading also feeds pupil's imagination and opens up a treasure house of wonder and joy for curious young minds.

Por este motivo, el acceso fácil a libros de literatura adecuados a su edad y sus intereses es el paso previo para conseguir todos estos beneficios, y una de las vías que puede hacer que todos los niños –sin diferenciación de estatus económico– puedan acceder a literatura variada es la biblioteca pública, y más en concreto la biblioteca escolar. Más adelante, en las propuestas de mejora que propondré, desarrollaré más este tema, recomendaré una serie de técnicas para trabajar con literatura infantil y daré una guía para la selección de materiales literarios. Ahora, una vez dada a conocer la importancia de la literatura en el desarrollo de las personas en general y en el aprendizaje de lenguas en particular, considero necesario, antes de nada, explicar los distintos tipos de texto y formatos editoriales disponibles en el mercado actualmente para la enseñanza de inglés. Después realizaré una panorámica de cómo ha evolucionado la enseñanza de idiomas en España, como cierre de esta sección e introducción para el punto 3, en el que describiré la realidad de los centros de Guadalajara y explicaré la investigación realizada en los mismos.

2.3. Tipos de texto y diferentes formatos editoriales utilizados en el aula de inglés

Como ya he comentado anteriormente, creo que es necesario hacer un breve inciso para dar a conocer los distintos tipos de texto y formatos utilizados en la enseñanza de inglés en Primaria.

Con respecto a los tipos de texto, Simenson (1987, citado por Jiménez y Ruiz, 2004: 234-35) establece tres tipos de textos utilizados en la enseñanza de lenguas extranjeras:

- Textos auténticos – lecturas que no han sido adaptadas ni modificadas en ningún sentido pedagógico.
- Textos pedagógicos – lecturas creadas específicamente para la clase de idiomas y que en ningún momento han sido dirigidas a hablantes nativos. Habitualmente son textos escritos por especialistas que conocen las necesidades de los alumnos. A veces se pueden confundir con los textos adaptados, porque utilizan a menudo formatos similares, pero un análisis un poco más profundo desvela su origen.
- Textos adaptados o graduados (también conocidos como *graded readers*) – textos en origen auténticos, adaptados a diferentes niveles de dificultad lectora cuyo fin es facilitar el acceso del alumno al lenguaje y al contenido del propio texto. Las colecciones de *readers* normalmente están divididas según niveles de dificultad y número de ítems léxicos (número de palabras totales en el texto, o número de palabras básicas).

En cuanto a los formatos editoriales, existen varias ediciones predominantes en la literatura para estas edades. Primeramente, el nombre del último tipo de textos da pie a explicar un formato interesante que está de moda actualmente en la enseñanza de inglés en Primaria. Se trata de los *readers*. Debido a su popularidad, este tipo de textos se ha desarrollado como un formato propio dentro del mundo editorial. Pero antes hay que explicar cuál es su origen. En un principio, existían –y existen actualmente– las lecturas graduadas para el aprendizaje de idiomas. Suelen ser lecturas –un clásico de la literatura, un cuento tradicional– adaptadas por esa editorial para diferentes niveles lectores. En estas mismas colecciones para el aprendizaje de lenguas había también textos pedagógicos, es decir, textos creados específicamente para los alumnos con niveles más bajos de lectura, para los que incluso los textos adaptados eran difíciles. Ambos compartían el mismo formato editorial: textos ilustrados o con fotografías a color, en edición económica, grapados y con tapas de cartulina, normalmente con un tamaño cómodo y manejable (cercano al DIN-A5), habitualmente con no más de 48 páginas –aunque pueden ser más largos–, y a

veces incluso con un glosario, y con actividades de comprensión lectora, de práctica de vocabulario y de ejercitación de estructuras gramaticales.

Por otra parte, desde hace unos años en Gran Bretaña y en los Estados Unidos se pusieron en marcha sendos programas de mejora de la enseñanza, a saber: el *National Literacy Strategy*¹⁶ (implantado en 1998, hasta 2011, y con nuevo plan en 2014) y los *Common Core State Standards*¹⁷ (establecidos en 2010) respectivamente. Se trata de establecer un currículo claro, una hoja de ruta, para conseguir que los niños nativos en lengua inglesa alcancen unos ciertos objetivos en diferentes materias como matemáticas, historia o lectura y escritura, de tal manera que al acabar la secundaria estén bien preparados, con unos estándares iguales para todos y que lleguen más alumnos a la universidad. En estos programas se incide mucho en la actuación en Primaria, lo que ha generado una serie de materiales editoriales para cubrir este currículo e ir alcanzando estos objetivos. En este sentido, las editoriales de estos países han publicado libros de lectura graduados a los requerimientos de estos programas y a los distintos niveles lectores, similares a los que en inicio se utilizaban para los estudiantes de idiomas, pero dirigidos a hablantes nativos de esas lenguas. A pesar de que también aquí a menudo se mezclan textos graduados con textos pedagógicos, se los conoce también como *readers*, pues comparten igualmente el formato común mencionado más arriba.

Por estos motivos, y por extensión, el término *readers* se utiliza para referirse a los formatos editoriales utilizados actualmente en la enseñanza de idiomas, sobre todo en los ámbitos escolares. En este sentido, pueden ser:

- Versiones de cuentos tradicionales e historias clásicas de la literatura infantil, graduados y adaptados al nivel lingüístico de los diferentes cursos y edades (*Little Mermaid* o *Pinocchio*, por ejemplo).
- Historias actuales, adaptadas y/o creadas para un nivel lingüístico concreto –e incluso buscando un posible interés temático. A veces

¹⁶http://www.pgce.soton.ac.uk/ict/NewPGCE/TWB/PNS/content/downloads/publications/literacy/h_o/nls_reviewresearch_nlsrr.pdf. Último acceso el 02/06/2014.

¹⁷<http://www.corestandards.org/>. Último acceso el 02/06/2014.

incluso están presentados por dentro como una novela gráfica o un cómic. Dependiendo de las ediciones, algunos pueden tener una segunda parte dentro del libro, relacionado con las ciencias, la educación artística o la historia o cultura británica o estadounidense principalmente. En ocasiones este último tema ocupa todo el libro, con lo cual ya se trataría un libro de no-ficción, lo que se suele denominar también “libro de conocimiento”, o “libro informativo”.

Siguiendo con los formatos editoriales más habituales en la enseñanza del inglés, se encuentran las ediciones conocidas como álbumes ilustrados o *picturebooks*, habitualmente con un tamaño cercano al folio, encuadernados con pegamento cola y/o cosidos, y con tapa dura (cartoné). Estos libros casi siempre son cuentos actuales o cuentos tradicionales, ambos con textos literarios auténticos. Suelen ser ediciones muy cuidadas, con unas ilustraciones bonitas y agradables que además suelen tener un peso importante en la narración.

Las recopilaciones de poemas y *nursery rhymes* para niños, y los cómics suelen compartir este formato de álbum ilustrado, aunque en el caso de estos últimos también existen otros formatos más pequeños y baratos, como por ejemplo el formato conocido como *american comic book* –clásico de las ediciones de superhéroes de Marvel y DC, entre el DIN A-4 y el DIN A-5, con tapa blanda– o el formato de *manga* japonés –cercano al DIN A-5, también con tapa blanda.

Después, están los *big books* o *giant tales*, cuentos en formato gigante (cercano al DIN A3), generalmente dirigidos a los alumnos más pequeños y editados así para que lo vean bien todos los niños a los que se les cuenta. Pueden ser una versión de un cuento tradicional (*Three Little Pigs*) o de un cuento actual, tanto para desarrollar el gusto por la literatura (*Where's Spot?*, de Eric Hill, también en edición de álbum) como específico y graduado para la enseñanza de la lectura en inglés (*Nelly Paints a Monster*, de Pippa Goodhart).

Otro formato es el de libro pequeño tradicional, que se utiliza habitualmente para la novela corta infantil. Habitualmente es un libro ilustrado,

pero como suelen ser historias más largas, a menudo con capítulos, el texto comienza a tener más peso que la ilustración, la cual sirve de mero acompañante. Su tamaño también es cercano al DIN A-5, suelen estar cosidos y/o encolados, y sus tapas pueden ser en rústica (blanda), más barata, o cartoné, un poco más cara. Las recopilaciones de obras de teatro para niños suelen estar también en este formato de libro pequeño tradicional.

Uno de los formatos que empiezan a estar en auge, aunque aún no está muy extendido en las aulas, es el digital. Recientemente, las editoriales están comenzando a publicar versiones de sus libros de lectura (todo tipo de cuentos y temáticas) en formato digital, proyectable en una pizarra blanca con proyector o en una pizarra digital interactiva (PDI), por lo que a veces incluso tienen la posibilidad de que los lectores puedan interactuar de alguna forma con el texto o las imágenes. Es la última tendencia, y aunque aún son pocas las ediciones en este formato, cada vez son más las que se unen a la nueva moda, e incluso algunos *readers* están empezando a incluir un CD con su versión para PDI.

Por último, continuando con lo digital, y aunque no es un formato editorial propiamente dicho, cada vez más profesores se descargan obras literarias bajadas de internet para utilizarlas en clase. Algunos vienen con imágenes, con lo cual también puede ser atractivo proyectarlas, pero en general suelen ser imprimidas y fotocopiadas por los profesores, como formato más barato disponible. En el caso de las *nursery rhymes*, también se pueden encontrar *online* en diferentes sitios grabaciones de vídeos de Internet con los gestos o la pequeña historia relacionada –por ejemplo en Youtube. Al ser literatura tradicional oral, tiene su lógica que aún se sigan transmitiendo oralmente, y más cuando hay un medio facilitador de esa transmisión.

Tras este breve inciso, necesario para comprender posteriormente el análisis de algunos de los datos aportados por los profesores que se realiza en la presente Tesis Doctoral, paso ahora a explicar cuál ha sido la evolución de la enseñanza de idiomas en nuestro país en los últimos años.

2.4. La enseñanza de idiomas en España desde los años 70 a la actualidad.

Durante buena parte del siglo XX, el idioma más enseñado en las escuelas españolas era el francés, por causas tradicionales y de relaciones políticas. Tras la muerte de Franco (1975) y las reformas de la Transición, se cambió la perspectiva. Se empezó a considerar que el inglés era un idioma mucho más útil y necesario, ya que hacía tiempo que había empezado a ser considerado lengua franca en todo el mundo.

Kingsley (2010: 11)¹⁸, en un estudio sobre el mercado español para la enseñanza de inglés, afirma que los españoles tradicionalmente han considerado el inglés como una lengua difícil, especialmente su pronunciación, y que esto se debe fundamentalmente a los siguientes factores:

- Gran parte de los adultos de mediana edad no han recibido nunca enseñanza en inglés, sino en francés, como ya se ha comentado.
- Las películas y programas de televisión extranjeras son dobladas sistemáticamente al español o a las lenguas vernáculas, haciendo que el entorno no sea favorecedor del aprendizaje de nuevas lenguas.

Estos problemas se han intentado subsanar con diferentes soluciones:

- Incorporación de profesores especialistas en lengua inglesa. Las especialidades del cuerpo de maestros fueron establecidas por el R.D.895/1989, de 14 de julio (BOE 20/07/89), y por las leyes de desarrollo de la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990, BOE 04/10/90). A finales de los 80, principios de los 90, no había suficientes maestros con el nivel adecuado de inglés para poder enseñar en las escuelas, y se tuvo que hacer un gran esfuerzo en preparar a los maestros de francés que había hasta entonces para que impartieran inglés –de hecho algunos de ellos

¹⁸ Kingsley, J., executive director ASPEL (2010). *English Language Market Report: Spain. A report prepared for the UK's English language sector*. London: British Council. Disponible en: http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/English%20Language%20Market%20Report%20Spain_final_web-ready.pdf. Último acceso el 02/06/2014.

aún trabajan como profesores de inglés en la escuela pública, como hemos podido comprobar en este estudio. Actualmente, con tiempo y la incorporación de profesionales mejor preparados, se ha mejorado mucho la enseñanza de inglés en los centros públicos.

- Creación de las Escuelas Oficiales de Idiomas. Es también en la LOGSE y posteriores leyes donde se ordena el funcionamiento de las Escuelas Oficiales de Idiomas tal y como se conocen actualmente. Son escuelas adscritas a las Enseñanzas de Régimen Especial, en las que se pueden aprender diferentes idiomas de forma muy económica. Los únicos requisitos para acceder son tener 14 años cumplidos y haber terminado 2º de Educación Secundaria Obligatoria, o tener 16 años cumplidos, sin estudios previos. Actualmente hay unas 300 en toda España, y suelen estar muy saturadas por la demanda, sobre todo de inglés, por lo que se ha comenzado a establecer un programa de aprendizaje a distancia (*That's English*) coordinado por las propias EEOOI con ayuda del MEC.
- Becas y apoyo financiero para la enseñanza de idiomas, especialmente inglés. Las inversiones del Estado español en este concepto se incrementaron de tal manera que en el año 2008 se invirtieron 73 millones de euros (Kingsley, 2010: 30), y ha seguido así hasta el comienzo de la crisis económica.
- Empleo de auxiliares lingüísticos en los centros públicos. Hasta 2010, más de 3.000 personas nativas o con alto nivel en el idioma (incluyendo a los de *Bilingual Education Programme* del British Council y los del *North American Language and Culture Assistants Programme*¹⁹) han sido contratadas por el Estado para dar un modelo de pronunciación adecuado y mejorar la competencia lingüística de los alumnos en centros de España.

¹⁹http://www.educacion.gob.es/exterior/ca/es/menu_fijo/programas/auxi_canada.shtml. Último acceso el 02/06/2014.

- Convenio entre el British Council y el Ministerio de Educación y Cultura español. Firmado en 1996, con este programa (*Bilingual Education Programme: BEP*) se pretende desarrollar un currículo integrado en centros públicos españoles (CLIL). El CLIL –también conocido en España como AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), como se ha comentado anteriormente–, es un enfoque de enseñanza-aprendizaje en el cual los contenidos o parte de los contenidos de algunas áreas de aprendizaje (en Primaria normalmente conocimiento del medio –con la LOMCE, ciencias sociales y naturales–, educación física y educación artística) se enseñan a través de una lengua adicional, con dos objetivos: el aprendizaje de dichos contenidos y, simultáneamente, el aprendizaje de dicha lengua (Coyle et al., 2010: 1). El BEP supuso un cambio muy importante en la metodología de la enseñanza de idiomas en España. De hecho, este programa ha servido posteriormente de modelo para los proyectos bilingües desarrollados por cada una de las administraciones regionales.
- Programas de Bilingüismo establecidos por cada Comunidad Autónoma. Las competencias en Educación fueron transferidas a partir del 1 de enero de 2000, y es a partir de entonces cuando las Comunidades Autónomas han comenzado a establecer sus currículos y programas educativos propios.

La tendencia actual en toda España es establecer cada vez más el bilingüismo con el español y el inglés (o el trilingüismo cuando existe una lengua vernácula) utilizando el enfoque CLIL, y posteriormente, en tercer ciclo de Primaria o en Secundaria, añadir otra lengua extranjera (francés y alemán, principalmente). El papel de la literatura en el enfoque CLIL, como ya se vio, no queda claro, pues el lenguaje predominante en él es el referencial: se utiliza el inglés como vehículo para distintas áreas de conocimiento (*science, history, arts and crafts, physical education*). Sin embargo, a pesar de que este enfoque sea predominante, también existe actualmente un cierto mestizaje en la enseñanza de

idiomas, como se vio en puntos anteriores, adaptándose los profesores a distintas circunstancias del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pasaré ahora a concretar precisamente estas circunstancias, es decir, el contexto, en el que se encuentran los centros y profesores de Infantil y Primaria de Guadalajara.

3. La literatura en la enseñanza del inglés en centros de Infantil y Primaria de Guadalajara

3.1. Características de los centros

3.1.1. Centros públicos y concertados

En España se pueden encontrar tres tipos de centros: centros privados, de titularidad y financiación privadas; centros públicos, con titularidad y financiación pública; y centros concertados, una mezcla entre titularidad privada y financiación pública que reciben a través de subvenciones (conciertos), a cambio del acatamiento de determinadas normativas generales (Fernández y Muñiz, 2012: 98). Estos centros suelen ser en su mayor parte de carácter confesional católico. En un primer momento (LODE, 1985), los conciertos educativos se justificaban como complemento a una red pública incapaz de atender una creciente demanda de plazas escolares, principalmente por el fuerte crecimiento demográfico (*baby boom*) y por la ampliación de los años de escolarización obligatoria. Algunas voces críticas (sindicatos de la enseñanza, principalmente), sin embargo, cuestionan el actual incremento de conciertos y afirman que es injustificable, ya que el número de alumnos ha descendido significativamente y no ha habido un nuevo aumento en los años de escolarización.

En Guadalajara hay un total de 23 centros de Educación Infantil y Primaria: 16 públicos y 7 concertados. Tanto el porcentaje claramente a favor de la escuela pública (cerca del 70%), como el hecho de que no haya ningún centro totalmente privado, es atribuido por Fernández y Muñiz (2012: 104) a las políticas educativas llevadas a cabo en materia educativa en Castilla-La Mancha hasta 2011, momento en que cambia el Gobierno de la Comunidad.

3.1.2. Centros bilingües y no bilingües. Programas

Dependiendo del tipo de centro que sea –si es bilingüe o no– y del tipo de programa que apliquen los centros es posible que se utilicen en las aulas distintas

clases de metodología. Por ello, considero importante explicar estos aspectos de los centros. Comenzaré por describir los centros públicos y después pasaré a los centros privados-concertados.

Como se ha comentado anteriormente, en Guadalajara capital existen dos tipos de centros de Educación Primaria: públicos (16) y privado-concertados (7). De los públicos, en el momento del estudio cuatro son bilingües. De éstos, más en concreto, hay uno, el CEIP Ocejón, que está adscrito al convenio con el British Council (como otros centros en España). Los otros tres (el CEIP Alvar Fáñez de Minaya, el CEIP Río Tajo y el CEIP Río Henares) se han acogido a lo que en Castilla-La Mancha se denomina Secciones Bilingües. La tendencia de la administración regional es a ampliar el bilingüismo paulatinamente en todos los centros, tanto en los públicos como en los privados. De hecho cada curso se realizan convocatorias para que los centros que lo deseen presenten su proyecto de bilingüismo, y recientemente se ha incluido una convocatoria específica para centros concertados de la que hablaremos más adelante²⁰. Pero además, el nuevo Plan de Plurilingüismo aprobado en enero del 2014 surge con la intención de hacer de Castilla-La Mancha la primera comunidad autónoma bilingüe en inglés de España²¹.

El CEIP Ocejón pertenece a una red actual de 80 centros de Educación Infantil y Primaria (7 en Castilla-La Mancha), y de 40 centros de Educación Secundaria (7 en Castilla-La Mancha). Esta red se organizó a raíz del convenio firmado en 1996 entre el MEC y el British Council. Uno de los objetivos de este convenio era poder desarrollar un currículo integrado (CLIL) en centros públicos españoles, con la colaboración de dicho organismo. Como ya hemos comentado anteriormente, el *Bilingual Education Programme* ha supuesto un cambio de enfoque muy importante en la metodología de la enseñanza de idiomas en

²⁰http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa_jccm/tkContent?locale=es_ES&idContent=117104. Último acceso el 02/06/2014.

²¹<http://www.castillalamancha.es/actualidad/notasdeprensa/mar%C3%ADn-asegura-que-el-nuevo-decreto-%E2%80%9Cgarantizar%C3%A1-la-formaci%C3%B3n-biling%C3%BE-de-nuestra-regi%C3%B3n%E2%80%9D>. Último acceso el 22/01/2014.

España y ha servido de modelo para los proyectos bilingües desarrollados por las administraciones regionales.

Los centros del British Council disponían hasta hace poco de entre 3 y 5 asesores lingüísticos, profesores nativos o con una alta competencia en inglés, seleccionados por el propio British Council, y contratados en comisión de servicios por las respectivas administraciones regionales para ayudar y asesorar a los profesores de inglés que ya se encontraban en los centros, ya que en aquel entonces carecían de un nivel adecuado para impartir el currículo integrado. Los asesores lingüísticos no realizaban tareas de tutoría, aunque podían impartir clases mientras los tutores o los profesores de inglés realizaban actividades de apoyo o seguimiento de alumnos con necesidades educativas especiales dentro del aula. También se realizaban desdobles cuando era necesario.

Sin embargo, una vez que fueron transferidas las competencias en educación a las Comunidades Autónomas (a partir del 01/01/2000), y en su mayor parte debido a la situación económica y los recortes presupuestarios de muchas Comunidades (a partir del curso 2011-12), la tendencia actual, como se ha podido ver en Castilla-La Mancha, Castilla-León y Madrid, ha sido sustituir a los asesores lingüísticos propuestos por el British Council por maestros interinos (curso 2011-12) y, posteriormente, poner la mitad o menos de asesores elegidos entre funcionarios en comisión de servicios (2012-13), estos últimos seleccionados por la Comunidad. Con esto último, parece ser que las administraciones educativas regionales pretenden:

1. Ahorrar dinero: el CEIP Ocejón de Guadalajara pasó de tener cinco asesores con alto nivel de inglés en comisión de servicios a cuatro interinos, cuyo sueldo es más bajo (curso 2011-12), y posteriormente a una asesora (2012-13).
2. Homogeneizar a la baja los recursos de todos los centros que tienen enseñanzas bilingües. A partir de ahora los centros tendrán que utilizar para el proyecto bilingüe (sea con o sin British Council) prácticamente

su plantilla jurídica ordinaria, sin cupo extraordinario, ahorrando más dinero a la larga.

El acuerdo con el British Council se renovó en abril de 2013²², tras la evaluación positiva realizada por un evaluador independiente en 2010²³ – documento interesante al que volveré luego–, aunque en algunas Comunidades Autónomas, entre ellas Castilla-La Mancha, se vio peligrar la continuidad del programa por los recortes antes mencionados²⁴, que suponían un cambio en la forma de trabajar de estos centros establecido por el currículo integrado²⁵.

Con respecto a los otros tres centros bilingües, las Secciones Bilingües²⁶ a las que se encuentran adscritos se crearon en 2005 para desarrollar las enseñanzas bilingües en centros públicos de Infantil, Primaria y Secundaria de Castilla-La Mancha. Cuando comenzó el programa del British Council a partir de 1997 en Guadalajara, las solicitudes para el CEIP Ocejón –el único bilingüe en ese momento, que además tenía distrito único, es decir, al que podía acceder cualquier alumno de Guadalajara de 3 a 12 años– se vio desbordado con un gran número de solicitudes de inscripción. Esta situación se dio también en los demás centros del British Council de la región, por lo que la Consejería entonces ideó el nuevo programa de Secciones Bilingües, dando respuesta a la demanda de las familias. El proyecto de uno de los tres colegios con Secciones Bilingües de

²²<http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2013/04/20130419-british-council.html>. Último acceso el 02/06/2014.

²³ Dobson, A.; Pérez Murillo, M.D.; Johnstone, R. (2010). *Programa de Educación Bilingüe en España. Informe de la Evaluación. Resultados de la investigación independiente sobre el Programa de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación y el British Council en España*. Madrid: British Council y MEC.

Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/que-estudiar/ensenanzas-idiomas/centros-bilingues/pebinformedela-evaluacion.pdf?documentId=0901e72b80d8abc9>.

Último acceso el 02/06/2014.

²⁴ El blog de las asociaciones de padres del BC recoge muy bien todo el proceso sucedido desde el curso 2011-12: <http://ampasbritish.wordpress.com/>. Último acceso el 02/06/2014.

²⁵ Orden de 5 de abril de 2000 por la que se aprueba el Currículo Integrado para la Educación Infantil y la Educación Primaria previsto en el Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Británico en España (BOE 02/05/2000).

²⁶ Orden de 07/02/2005, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se crea el Programa de Secciones Bilingües en centros públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM 24/02/2005); Orden de 13 de marzo de 2008 por la que se regula el desarrollo del Programa de Secciones Europeas en los centros públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM de 26/03/2008)

Guadalajara, el CEIP Río Henares, fue aprobado a partir del curso 2012-13²⁷, tras la primera recogida de datos de este estudio. Los otros dos llevaban ya más de 5 años de experiencia.

Para que un centro escolar pudiera llevar a cabo su proyecto bilingüe éste tenía que ser aprobado por la administración educativa. Para su aprobación, solían seguirse criterios no solo de calidad del proyecto, sino también:

- Que se pudiera garantizar la continuidad del proyecto en el propio centro, contando en la plantilla oficial con suficientes profesores fijos que dispusieran de la habilitación del idioma solicitado (francés, inglés, y desde 2012 en un Instituto de Albacete, italiano, aunque también se prevé Alemán²⁸).
- Que se equilibrara la implantación entre las poblaciones, es decir, que el centro contara con una ubicación adecuada, de tal manera que no se concentraran los centros bilingües en una zona, sino que se distribuyeran por distintos barrios y distintos pueblos²⁹.

El primer criterio aún se mantiene. El último criterio se mantuvo durante la recogida de datos de esta investigación, pero desapareció con el nuevo Plan de Plurilingüismo. Como ya he comentado, la tendencia a partir del curso 2013-2014 ha sido la de intentar hacer bilingües todos los centros de Castilla-La Mancha para 2018-19, según declaró la propia Presidenta de la Comunidad, M^a Dolores Cospedal. De hecho, el nuevo plan de Plurilingüismo incluye tres categorías de centro bilingüe –inspirado en los niveles del BEDA, ver más abajo– y cualquier centro puede solicitarlo. En principio, se van a ir modificando plantillas de nuevo y se va a promover la formación del profesorado, para

²⁷ Resolución de 27/07/2012 de la Viceconsejería de Educación, Universidades e Investigación por la que se publica la relación de proyectos seleccionados, denegados y excluidos para la incorporación del Programa de Secciones Bilingües en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha en el curso 2012-13 (DOCM de 22/08/2012).

²⁸ Resolución de 20/12/2012, de la Viceconsejería de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convoca el procedimiento para la certificación del nivel de competencia en idiomas de los profesores de Castilla-La Mancha (DOCM de 06/02/2013).

²⁹ <http://www.castillalamancha.es/actualidad/notasdeprensa/cospedal-afirma-que-%E2%80%99Claxcelencia-y-la-calidad%E2%80%99D-son-los-principales-objetivos-del-programa>. Último acceso el 02/06/2014.

favorecer que la mayor parte de los profesores de los centros castellanomanchegos tengan el B2 de inglés u otro idioma, acreditado por organismos competentes (EOI, CUID, Cambridge, Alliance Française, etc.)³⁰, y de esta manera se continúe garantizando la continuidad de los proyectos de bilingüismo o plurilingüismo de los propios centros.

Los centros con las denominadas Secciones Bilingües incorporaban en su currículo la enseñanza de áreas no lingüísticas en lengua extranjera, basándose claramente en el programa del British Council. En Infantil se incrementaba el tiempo que se dedicaba al inglés de 90 minutos semanales que tienen los centros sin bilingüismo a 150 minutos de inglés a la semana –o francés en el caso de algunos otros centros de la región; no en el caso de Guadalajara capital. En Primaria, al menos dos horas a la semana, una por cada una de las disciplinas no lingüísticas (DNL) elegidas por el centro (prioritariamente conocimiento del medio, educación artística o educación física), habían de ser en inglés, aparte de las clases del área de lengua inglesa. Además, se aportaba a los profesores de estos centros un complemento salarial, que variaba según el número de horas de disciplinas no lingüísticas que impartan en inglés. Al ser bilingües se les dotaba con un asesor lingüístico y (normalmente) un auxiliar de conversación por centro, que realizaban funciones de coordinación y apoyo en las diferentes aulas. Todos los centros bilingües son preferentes para la designación de un auxiliar de conversación, y se daba prioridad a los maestros que se ocupaban de las clases de las áreas no lingüísticas en inglés para recibir cursos de formación al respecto. Si había recursos suficientes, estas oportunidades llegaban también a los centros que estaban fuera del programa.

A partir de enero de 2013, a raíz del comienzo de elaboración del nuevo Plan de Plurilingüismo de Castilla-La Mancha, se exige a los profesores de disciplinas no lingüísticas en inglés de Castilla-La Mancha que tengan como mínimo el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para impartir clase

³⁰ Decreto 7/2014, de 22/01/2014, por el que se regula el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria de Castilla-La Mancha. Disponible en: <http://www.educa.jccm.es/es/sistema-educativo/europa-actividades-idiomas/plan-plurilinguismo-castilla-mancha.ficheros/160331-Decreto%207.2014%20de%20Pluriling%C3%BCismo%20CLM.pdf>. Último acceso el 02/06/2014.

en otro idioma, y se fomenta la formación de los mismos a través de diferentes sistemas: la Plataforma online del Centro Regional de Formación del Profesorado (CRFP), con la realización de cursos de metodología CLIL; las EEOOI antes mencionadas, con cursos especializados para profesores; y el PALE (Programa de Apoyo a la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras) con diferentes cursos de inmersión lingüística y estancias en el extranjero. En 2014 además se añaden cursos también para profesores en los centros de adultos. Por otra parte, de momento se mantienen los complementos salariales para los profesores que imparten DNL, aunque se prevé quitarlas en un futuro próximo. También se mantienen los asesores de centro –profesores de la propia plantilla ordinaria del centro, con dos sesiones lectivas menos para ocuparse de la coordinación del Programa Bilingüe del centro–, y la prioridad para llevar a cabo determinados cursos a nivel de claustro de profesores y para solicitar auxiliares de conversación.

Durante el estudio, los demás centros públicos de Guadalajara no son bilingües, pero todos ellos –incluidos los bilingües– han tenido en algún momento o tienen actualmente en marcha algún proyecto de innovación, como por ejemplo, francés a partir de 5º de Educación Primaria, el Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) en inglés o algún proyecto Comenius. En concreto, el PROA de inglés parte originalmente del PROA original, un programa de refuerzo en las áreas instrumentales dirigido a alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria, realizado por la Junta de Castilla-La Mancha en colaboración con el MECD y aplicado en toda España desde 2006 en centros de Educación Primaria y Secundaria. En el caso de Primaria, los alumnos recibían clase de apoyo dos tardes por semana, principalmente de las áreas instrumentales –lengua y matemáticas. También se trabajaban técnicas de estudio, de trabajo cooperativo y de integración social.

Cada año salía una resolución en el BOE con el presupuesto que el MECD destinaba a este programa³¹. En cursos anteriores se ha llegado a dar libertad a

³¹ Ver por ejemplo: Resolución de 16 de enero de 2013, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2012, por el que se

los centros para contratar a un profesor externo, pero como suponía más dinero y muchas veces la implicación de intermediarios –principalmente agencias de trabajo temporal–, con el consiguiente gasto extra, se optó en los últimos años por la solución más fácil y económica: desde la Consejería de Educación (JCCM) se fomentaba que fueran los propios profesores del centro los que impartieran estas clases, a los que se les pagaba por horas en su nómina al finalizar el programa en junio. Para que los alumnos pudieran participar se pidió la colaboración y el compromiso de las familias. Si los alumnos no aprovechaban las clases, tenían muchas faltas de asistencia o presentaban comportamientos que interrumpían el funcionamiento del programa, se avisaba a las familias y si continuaba dicha situación, el alumno era dado de baja en el programa, para dejar su puesto a otro alumno que pudiera aprovecharlo. En la actualidad el programa PROA ha desaparecido, sustituido por el programa Abriendo Caminos, con menos horas a la semana por alumno.

En el caso del PROA de inglés, el programa tenía el mismo origen y espíritu que el Programa de Acompañamiento original, pero estaba dirigido a alumnos de 1º y 2º de Educación Primaria (y eventualmente, algún alumno de 3º). El objetivo principal era el fomento del inglés oral –*listening, speaking and conversation*–, para familias con dificultades que no podían costearse clases extraescolares, de tal manera que se pudiera “democratizar el éxito escolar, facilitando unas condiciones más favorables de acceso y desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje al alumnado de aquellos centros que escolariza[ba]n una población más desfavorecida”³². Se ofreció desde la Junta a centros no bilingües, y en el curso 2012-13 fueron 14 los centros que ofertaron este servicio en la provincia de Guadalajara, dos de ellos en la capital: el CEIP Alcarria y el CEIP San Pedro Apóstol.

En cuanto a la participación de los centros en el Programa Europeo Comenius, este programa tiene por objeto reforzar la dimensión europea en el

formalizan los criterios de distribución aprobados por la Conferencia Sectorial de Educación, así como la distribución resultante, de los créditos para el año 2012 para el desarrollo del Plan PROA (BOE del 31/01/2013).

³²<http://edu.jccm.es/orientacuena/images/stories/felix/proa/acompanamiento/doc0708.pdf>. Último acceso el 02/06/2014.

campo de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria, promoviendo la movilidad y la cooperación entre centros educativos europeos. En su página web³³ se explican las acciones que son subvencionadas por el programa:

- Asociaciones escolares entre centros educativos con el fin de desarrollar proyectos educativos conjuntos para alumnado y profesorado.
- Cursos de formación para profesorado y otro tipo de personal docente para contribuir a la mejora de la calidad de la Educación Infantil, Primaria, y Secundaria.
- Ayudantías para futuros profesores y profesoras de cualquier materia para comprender mejor la dimensión europea en el proceso de enseñanza.
- Visitas preparatorias para actividades de movilidad con vistas a desarrollar una asociación escolar.
- Asociaciones entre instituciones locales y regionales con responsabilidad en la educación escolar para fomentar la cooperación interregional a nivel europeo.
- Proyectos multilaterales para elaborar, promover y difundir las mejores prácticas en materia de educación, nuevos métodos y materiales didácticos, así como desarrollar, promover y difundir cursos de formación para el profesorado.
- Redes multilaterales dirigidas a elaborar ofertas educativas en la disciplina o ámbito temático correspondiente, por propio interés o por el de la educación en un sentido más amplio.
- Medidas de acompañamiento, para financiar actividades diversas no elegibles en las diferentes acciones, pero claramente encaminadas a conseguir los objetivos de Comenius y del Programa de aprendizaje permanente.

³³<http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/comenius.html>. Último acceso el 02/06/2014.

Este programa tiene convocatorias anuales, en las que pueden participar todos los centros de Europa, tanto públicos como privados, y como se ha comentado anteriormente, casi todos los centros públicos de Guadalajara han desarrollado o desarrollan actualmente un proyecto Comenius. La nomenclatura para los nuevos proyectos a partir de 2014 es Erasmus+, pero tiene los mismos propósitos³⁴.

Por otra parte, con respecto a los centros concertados –en el caso de Guadalajara, todos de titularidad católica– están adscritos al Programa BEDA (*Bilingual English Development and Assessment*). El programa BEDA, creado por la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza (FERE) en colaboración con Cambridge ESOL y la editorial Macmillan, surgió en el curso 2008-09 como un instrumento para potenciar la enseñanza del inglés en los centros concertados católicos. Este programa surge en la Comunidad de Madrid, se extiende rápidamente por la Comunidad de Murcia, Comunidad Valenciana, Canarias y, más concretamente, Castilla-La Mancha desde el curso 2010-11, y está adscrito al Programa Célula Europa. En Castilla y León las Escuelas Católicas han elaborado a partir del curso 2012-13 un proyecto similar llamado PIPE (Plan Integral de Plurilingüismo Educativo)³⁵, que también está adscrito a Célula Europa, y Andalucía está preparando algo similar, aunque de momento solo ha formado una Comisión de Bilingüismo (desde mayo de 2012)³⁶ y algunos centros de Córdoba y Málaga se están uniendo al BEDA³⁷.

El programa Célula Europa, creado también por la FERE en colaboración con la Editorial SM, tiene como objetivos realzar el carácter europeo de la educación de los centros adscritos a su programa. Esto se realiza a través de la creación en el colegio de un grupo de alrededor de cinco personas que se encargan de acercar la realidad europea al centro y a sus aulas mediante la promoción de las lenguas europeas, la realización de intercambios culturales, la

³⁴<http://www.oapee.es/oapee/inicio/ErasmusPlus.html>. Último acceso el 02/06/2014.

³⁵<http://www.eyg-ferre.com/pipe/PLAN%20PIPE%20CyL%202012-13.pdf>. Último acceso el 02/06/2014.

³⁶http://www.ecandalucia.org/index.php?option=com_content&view=article&id=340:constituida-la-comision-de-bilingueismo-de-escuelas-catolicas-de-andalucia&catid=44:noticias2-2&Itemid=312. Último acceso el 02/06/2014.

³⁷<http://www.ecmadrid.org/beda/Convocatoria/Resolucion.pdf>. Último acceso el 10/04/2013.

participación en concursos e iniciativas europeas, la creación de herramientas en colaboración con otros centros europeos, etc.

Como he comentado anteriormente, los centros privados también tienen derecho a participar en el Programa Europeo Comenius, aunque solo uno en Guadalajara (el Colegio Sagrado Corazón Agustiniiano) está participando en él desde 2010. Esto probablemente se deba a que ven cubiertas sus necesidades actuales con el citado programa Célula Europa. De hecho, a través de las actividades organizadas por Célula Europa –boletines, charlas, cursos– se dan a conocer también los programas Comenius, entre otros.

Centrándonos ya más en concreto en el programa BEDA, que es el que está en Castilla-La Mancha y que da pie a la participación en Célula Europa, en una de sus circulares³⁸ ofrece la posibilidad de mejorar la enseñanza del inglés, dando derecho a los centros que se adscriban a:

- formación especializada para el profesorado;
- auxiliares de conversación para los centros;
- asesoramiento pedagógico y legal;
- participación en encuentros y reuniones, y pertenencia a la red de centros;
- cursos en Inglaterra;
- evaluaciones a los alumnos, profesores y personal del centro por ESOL-Cambridge;
- evaluación externa del propio centro y de su proyecto;
- acceso a iniciativas de educación no formal;
- acceso a experiencias de inmersión lingüística;
- hermanamientos con otros centros;
- etc.

³⁸ Circular de Presentación del Programa BEDA 2010-11 dirigida a los centros de Madrid, y por ampliación del programa, a los de Murcia y Castilla-La Mancha. Disponible en: <http://www.ecmadrid.org/beda/Convocatoria/Circular-Presentaci%C3%B3n%20BEDA.pdf>. Último acceso el 18/03/2013.

Es decir, se pretende conseguir la excelencia en la enseñanza del inglés, sin que se resienta la calidad del resto de las enseñanzas y sin necesidad de modificar el Proyecto Educativo del Centro³⁹. Esto se realiza de manera gradual, mediante tres modelos:

1. *Model for Reinforcement of English*. Realiza cambios curriculares y metodológicos y da prioridad a las actividades complementarias y extraescolares que fomenten el inglés. La mayoría de los centros (6) de Guadalajara estaban aplicando este modelo.
2. *Bilingual Model*. Incrementa la enseñanza del inglés en el currículo y aumenta el número de profesores implicados en su formación en inglés. Se incorporan auxiliares de conversación en las aulas. Además, se potencia la evaluación Cambridge-ESOL tanto de alumnos como de profesores. Incorporación al Programa Célula Europa. En Guadalajara solo un centro tenía este modelo, el Colegio Sagrado Corazón (que además realizó un Proyecto Comenius en 2010-12 y otro de 2012 a 2014), y solo tres en toda Castilla-La Mancha.
3. *Bilingual Excellence Model*. Cuando el centro ya tiene una amplia experiencia en la aplicación del modelo bilingüe, comienza a participar en diferentes proyectos europeos, proyectos de elaboración de materiales didácticos e intercambios con otros centros. El ambiente bilingüe del centro pretende asimismo favorecer la implantación de otros idiomas en el centro, consiguiendo el calificativo de centro plurilingüe. Durante el estudio en Guadalajara no había ningún centro con este modelo –ni tampoco en Castilla-La Mancha.

El programa BEDA en Castilla-La Mancha parece que continuará en paralelo con las propuestas de la administración pública, ya que, de nuevo, a raíz de la preparación del nuevo Plan de Plurilingüismo de Castilla-La Mancha en 2013, la Consejería ha dado la oportunidad a los centros privados-concertados de

³⁹ Díptico del Programa BEDA Madrid. Disponible en: <http://www.ecmadrid.org/Pedagogico/Programas%20y%20Proyectos/Beda/Diptico%20beda.pdf>. Último acceso el 18/03/2013.

acogerse a una Sección Específica Bilingüe diseñada especialmente para ellos⁴⁰. En esta nueva Orden de la Consejería se establece un marco legislativo basado en el que rige a los centros públicos con Secciones Bilingües. Además, se establece un calendario gradual para su implantación y se aportan facilidades para la formación de su profesorado para mejorar su competencia lingüística (mínimo B2) y didáctica requeridas también para el profesorado de los centros públicos. Para el curso académico 2013-14 –ya fuera de este estudio– se seleccionaron un total de 35 centros concertados en toda la región, de los cuales 20 eran de Educación Infantil y Primaria. La participación en el programa BEDA de los centros de Guadalajara parece que ha favorecido su incorporación a estas Secciones Específicas Bilingües, ya que, de hecho, en esta primera convocatoria se seleccionaron cinco centros concertados de Infantil y Primaria de Guadalajara (Colegio Niña María, Colegio Santa Ana, Colegio Salesiano San José, Colegio Sagrado Corazón y Colegio Diocesano Santa Cruz).

3.1.3. Profesorado

Continuando con la descripción de los centros de Guadalajara, pasamos ahora a analizar las características de su profesorado. La mayor parte de los profesores de Educación Infantil en centros públicos y concertados de Castilla-La Mancha son mujeres (95,8%), y este porcentaje, aunque sigue siendo mayoritario, se reduce en Primaria (67,2%)⁴¹. Separados por colegios públicos y concertados, el porcentaje de maestros-maestras de Infantil antes mencionado se mantiene, mientras que en Primaria en los centros públicos es similar al conjunto (66,4%) y en los centros concertados el número de mujeres se incrementa ligeramente (71,8%). Por otra parte, la franja de edad mayoritaria en ambos sexos

⁴⁰ Orden de 20/12/2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes (DOCM 24/01/2013) por la que se convoca el procedimiento para la selección de centros concertados de Educación Infantil, Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria y Formación Profesional de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha que desarrollarán una Sección Específica Bilingüe. Disponible en: <http://docm.jccm.es/portaldocm/cambiarBoletin.do?fecha=20130124>. Último acceso 12/06/2014.

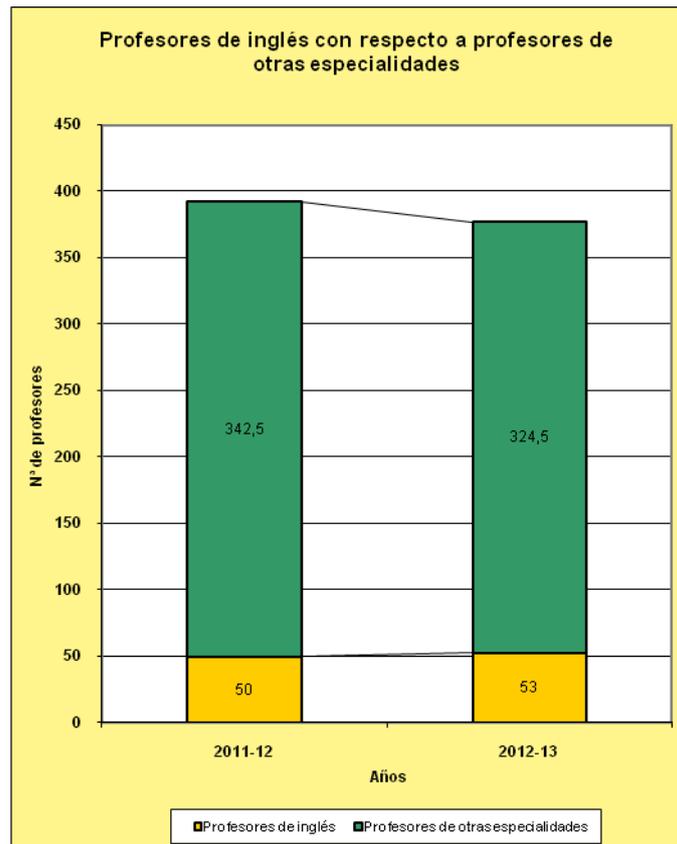
⁴¹ Estadística oficial de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la JCCM, curso 2012-13. Disponible en: <http://www.educa.jccm.es/es/consejeria-educacion/estadistica-educativa/estadistica-2012-2013>. Último acceso 12/06/2014.

es de los 35 a 39 años (19,4% del total de profesores), seguida de las franjas 30-34 (16,6%) y 50-54 (15,8%), siendo las edades menos numerosas las franjas a partir de los 60 años (3,23%) –por las prejubilaciones LOGSE y LOE– y los menores de 29 años (5,9%).

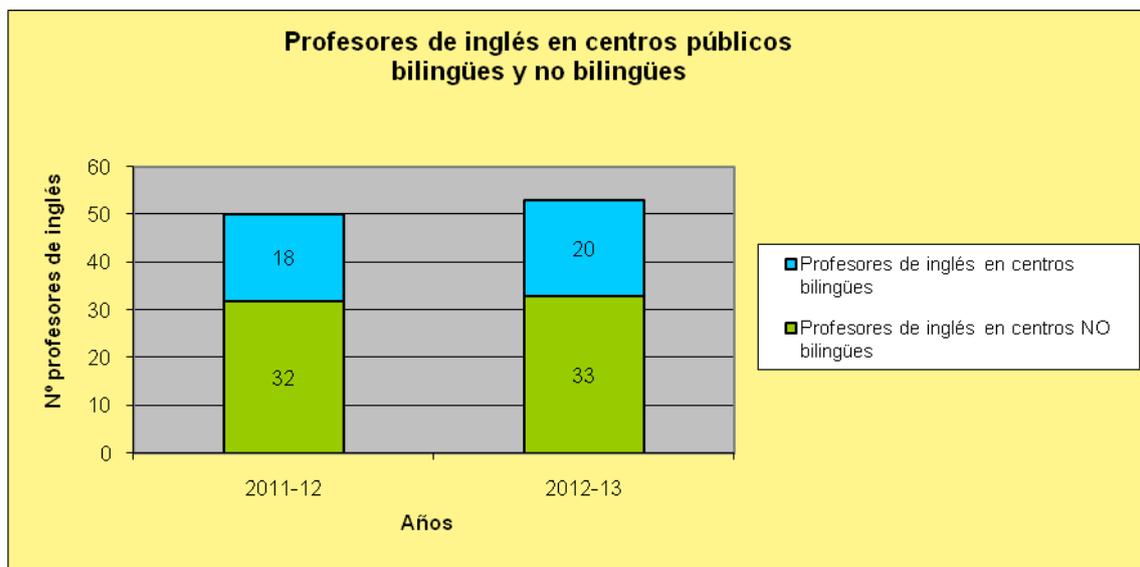
Centrándonos en los centros públicos, debido a la situación económica, a lo largo de los dos cursos en los que se recogieron los datos para esta investigación hubo grandes variaciones en las plantillas de los centros. En virtud del aumento de la ratio profesor-alumno promulgado por la legislación citada anteriormente, entre los cursos 2011-12 y 2012-13 se redujeron sobre todo maestros de Educación Infantil, Audición y Lenguaje, Música y Pedagogía Terapéutica. Sin embargo, el número de profesores especialistas de inglés se ha mantenido e incluso ha habido un ligero incremento, quizá debido a los sucesivos planes de Plurilingüismo, quizá a que los profesores de inglés también tienen la habilitación de Primaria, por lo que pueden impartir clase tanto de inglés como de otras áreas, además de ser tutores de aula, con el consiguiente ahorro. Así, la plantilla de Guadalajara capital pasó de 50 en 2011-12 a 53 en 2012-13⁴². De las plantillas jurídicas de profesores de centros públicos, el 14,59% en 2011-12, y el 16,33% en 2012-13 son profesores de inglés, teniendo en cuenta que el colegio público con el acuerdo del British Council no tiene profesores que tengan solo la habilitación de Primaria, sino que los tutores son directamente profesores de inglés, y que además a lo largo de estos dos cursos se ha incluido uno de los centros no bilingües en el programa de Secciones Europeas.

⁴²Orden de 27/04/2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se modifica la Orden de 31/01/2012, por la que se publica la plantilla, la composición de unidades y otros datos de determinados centros públicos de Educación Infantil y Primaria, Colegios Rurales Agrupados y Colegios de Educación Especial (DOCM 03/05/2012).

Orden de 25/01/2013, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se publica la plantilla, la composición de unidades y otros datos de determinados Colegios de Educación Infantil y Primaria, Colegios Rurales Agrupados y Centros de Educación Especial (DOCM 01/02/2013).

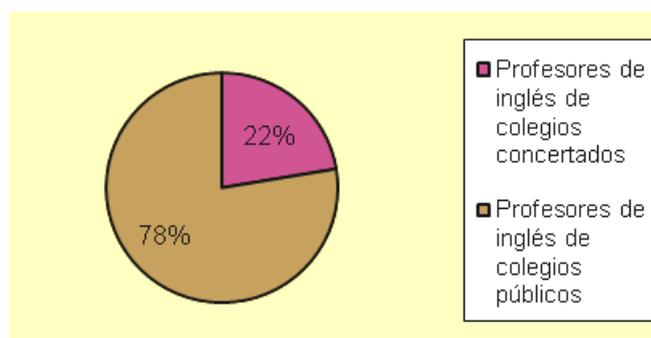


Gráfica 1: evolución de profesores de otras especialidades y de profesores de inglés en centros públicos (cursos 2011/12 – 2012/13).



Gráfica 2: evolución de profesores de inglés y evolución de profesores de inglés en centros públicos bilingües y no bilingües a lo largo del estudio (cursos 2011/12 – 2012/13).

En cuanto al profesorado de los centros concertados, hemos de tener en cuenta la ratio alumno-profesor de 25 (LOE), que luego cambió a 30 a partir del curso 2012-13⁴³, y la legislación de los centros concertados de Castilla-La Mancha⁴⁴, en la que se establece la relación mínima y máxima de profesor por alumno en los centros concertados. Según esta mínima y máxima (de 18 a 30 alumnos), y según el número de unidades de Infantil y Primaria que tienen, se puede calcular que hay aproximadamente alrededor de 15 profesores de inglés en total en los colegios concertados, aunque no aparece la plantilla publicada en ningún documento público, ya que los centros concertados, mientras cumplan con dicha mínima y máxima tienen libertad de contratación. Podría ser que hubiera alguno más, si en el único bilingüe concertado, el Colegio Sagrado Corazón, hubiera seguido la misma política de plantilla que en el centro del British Council, el CEIP Ocejón, donde como ya hemos comentado no hay profesores de Primaria como tutores, solo de inglés. Sin embargo, en la entrevista que mantuve en el centro sólo había tres profesoras de inglés. Por tanto, considero que mi aproximación a 15 profesores es bastante cercana. Los maestros de inglés de la escuela concertada-privada constituían en el curso 2012-13 aproximadamente el 22% del total de maestros de inglés de Guadalajara (el 23% en el curso anterior).



Gráfica 3: estimación de porcentaje de maestros de inglés en colegios públicos y en colegios concertados (2012-13).

⁴³ Decreto 105/2012, de 26/07/2012, por el que se establecen las ratios de alumnado por aulas en los niveles educativos no universitarios a partir del curso escolar 2012-13 (DOCM de 27/07/2013); basado en la Ley 14/2012 de 20 de abril de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo.

⁴⁴ Resolución de 12/12/2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se determina la relación media, mínima y máxima de alumnos por unidad escolar en los centros privados concertados para el curso 2013-14.

Una vez concretado aproximadamente el número de docentes, hay que mencionar brevemente la situación laboral de los profesores en los centros de Infantil y Primaria. Los centros concertados pueden seleccionar su personal como deseen, mientras cumplan unos requisitos mínimos de titulación exigidos por la administración (diplomatura o grado de magisterio, habilitaciones o especialidades concretas). Los docentes de la escuela concertada imparten un número de horas más elevado que en la escuela pública, en clases numerosas, y con un menor salario medio. Algunos incluso tienen contratos de 9-10 meses y son despedidos en verano. Por otra parte, los profesores de los centros públicos o bien son funcionarios (puesto conseguido a través de concurso-oposición), o bien son interinos –a los que en los últimos años también despiden en verano. Sus clases también son numerosas, pero con mayor variedad de niveles socioeconómicos y educativos, y una gran diversidad de orígenes, lenguas maternas y etnias. También la escuela pública cuenta con mayor ratio de alumnos con necesidades educativas especiales. Esto se puede ver más detalladamente en el siguiente punto.

Estos factores (reducción de plantillas, reducción salarial, situación contractual, ratios, variedad de niveles en las aulas, etc.), unidos a la reducción de recursos y a la sensación de bajo reconocimiento social, han influido bastante negativamente en el nivel de satisfacción del profesorado en general⁴⁵, y en cierto modo también ha influido en las respuestas de este estudio, como se verá más adelante.

3.1.4. Alumnado y familias

Uno de los principios básicos para la enseñanza de lenguas es que se han de tener en cuenta las características individuales del alumno. El tipo de alumnos de los centros puede influir en el uso de unas metodologías u otras. Por ejemplo,

⁴⁵ Revista Salud Laboral Escuela. Nº 2 – Noviembre de 2012. Wolters Kluwer Educación España. Disponible en: <http://www.feteugt.es/data/images/2012/salud%20laboral/Salud%20laboral%20Burnout.pdf>. Último acceso el 02/06/2014.

la edad de los alumnos, su situación socioeconómica, su país de origen, el número de alumnos en las aulas, entre otros factores, puede influir en:

- Las técnicas y recursos necesarios para enseñar la lengua extranjera.
- Las expectativas o atribuciones de los profesores acerca de su alumnado, que a su vez pueden repercutir en las técnicas y recursos utilizados.

Así pues, en primer lugar comenzaré a explicar las características personales que distinguen a los alumnos de Infantil y Primaria. Brewster et al. (2002: 27-29) explican las características generales de los niños hasta los once años:

- Tienen muchísima energía física y a menudo necesitan estar activos físicamente, con actividades cortas y variadas.
- Necesitan un entorno cálido y seguro, con rutinas claras, para cubrir sus necesidades emocionales, como por ejemplo el desarrollo de la autoestima y la confianza en sí mismos.
- Acaban de empezar su escolarización, y están desarrollándose conceptualmente.
- Todavía están aprendiendo a leer y a escribir en su lengua materna, y a realizar operaciones matemáticas.
- Aprenden despacio, y olvidan las cosas rápidamente.
- Tienden a seguir sus propios criterios y al egocentrismo, y están preocupados por su propio mundo.
- Se aburren fácilmente.
- Son excelentes imitadores.
- Si están interesados en algo, se pueden concentrar en ello durante sorprendentemente mucho tiempo.
- Se distraen fácilmente, pero también son muy entusiastas.

Aunque aún no tienen la necesidad real de aprender otro idioma, muchas veces pueden sentirse motivados por su propia curiosidad, por su facilidad para aprender, o pueden verse presionados o motivados y alentados por sus padres o por la escuela para aprenderlo. De hecho, Brewster et al. (2002: 257) resaltan que en esta etapa el apoyo de los padres es un factor clave en el aprendizaje de los niños, como además han demostrado algunas investigaciones (McConkey, 1985:13, citado por Brewster et al., 2002: 257). De acuerdo con estos estudios, y más en concreto con las investigaciones de Swap (1987, citado por McDonald y Hershman (2010: 337-38), se ha observado que cuando los alumnos cuentan con el apoyo de sus padres están más motivados hacia la escuela y consiguen mejores aprendizajes –y mejores notas–, y que cuando las escuelas cuentan con el apoyo y colaboración de las familias, los profesores experimentan un mayor aprecio y confianza por parte de las mismas, lo que redundará en un mejor ambiente de colaboración, que a su vez favorece el aprendizaje de los alumnos. La falta de recursos familiares para llevar a cabo las actividades requeridas por la escuela, la falta de comunicación escuela-familias, el miedo por parte de las familias o por parte de los profesores, o las falsas atribuciones de las familias o del colegio hacia la otra parte, pueden provocar hostilidad, indiferencia o desinterés de las familias hacia la escuela, lo que puede conducir a que el alumno pierda interés hacia la escuela o hacia la asignatura. De ahí la importancia de la colaboración familia-escuela.

Los colegios públicos de Guadalajara escolarizan al 65% de los niños en edad escolar. Hay muchos centros públicos que tienen solo una línea, mientras que todos los centros concertados tienen dos. El alumnado extranjero en los centros concertados es del 4,4%. El alumnado extranjero en los centros públicos es de más del doble, el 10,8%⁴⁶. De hecho, en algunos centros públicos de Guadalajara este porcentaje llega a ser cerca del 40%, según las zonas. Todos los colegios concertados en Guadalajara –exceptuando el Santa Cruz– se encuentran

⁴⁶ Ver estadísticas educativas de los cursos 2011-12 y 2012-13, disponible en http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa_jccm/tkContent?idContent=1409&locale=es_ES&textOnly=false. Último acceso el 12/06/2014.

en zonas de nivel socioeconómico entre medio y medio-alto (casco histórico de Guadalajara, o zonas de viviendas unifamiliares; ver mapa de Guadalajara más abajo). Los únicos centros públicos que se encuentran en zonas de nivel socioeconómico medio son el CEIP Ocejón (British Council), el CEIP Doncel y el CEIP Rufino Blanco, aunque este último está en una zona más limítrofe.



Gráfica 4: Mapa de Guadalajara con la ubicación de los colegios. Las calles en amarillo (no la A2) señalan las zonas de nivel socioeconómico más alto (indicado por las viviendas con mayor precio euros/m²). Fuentes: Google Maps, Fotocasa.com y página web de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

Aunque se ha declarado Guadalajara distrito único, y cualquier alumno puede ir a cualquier centro de la capital, los condicionantes del transporte, por una parte, y las colaboraciones monetarias que piden los colegios concertados – para el uniforme, material escolar, excursiones, etc.–, por otra, hace que los alumnos con menos recursos económicos, entre ellos los alumnos inmigrantes, se queden cerca del barrio donde viven. Así, el 92% del alumnado inmigrante que se encuentra en Castilla-La Mancha acude a centros públicos. Este proceso, que algunos denominan “guetización” de los centros públicos (Moreno, 2013), afecta

a la organización educativa de los centros públicos de manera negativa. De hecho, solo el 86% de los alumnos extranjeros en Guadalajara promociona de ciclo, es decir, consigue una evaluación positiva y logra pasar de curso –con la LOE se podía repetir curso en 2º, 4º o 6º–, mientras que la media es del 93,8%. Predominan los alumnos inmigrantes de países de la Unión Europea, sobre todo de Rumanía (36% del total), seguidos de alumnos de América del Sur y Central – Ecuador, Colombia– (31,2%), y de alumnos de África del Norte, principalmente Marruecos (24,2%).

Otro dato importante es que los centros públicos tienen mayor porcentaje de alumnado con necesidades educativas específicas, bien por necesidades especiales (alumnado con deficiencias variadas de diversa etiología: un 2,2% de los alumnos en centros públicos frente a un 1,4% de alumnos de los concertados) o por necesidades educativas de refuerzo o apoyo educativo, en su mayoría originadas por encontrarse en una situación de riesgo de exclusión social o por escolarización tardía con un importante desconocimiento del idioma. Esto significa que los colegios públicos tienen más alumnos con necesidad de refuerzo o de adaptaciones curriculares, y hay más variedad de niveles en las aulas, lo que provoca una dificultad añadida a la hora de dar clase. A menudo incluso se encuentran en estos alumnos casos de conductas disruptivas, cuyas causas suelen ser el desinterés de las familias por la escuela y la baja autoestima de los alumnos que ven que sin refuerzos no pueden seguir como los demás. Los alumnos en riesgo de exclusión social tienden a estar también en situación de exclusión escolar, debido a su situación familiar personal (Moreno, 2013: 366). Los centros públicos con esta problemática son clasificados por la Junta cada año como “de difícil desempeño”⁴⁷. En Guadalajara, en el curso 2011-12 fueron clasificados así los CEIP no bilingües Cardenal Mendoza, Isidro Almazán, Rufino Blanco y Alcarria, y en el curso 2012-13 se añadieron a estos los CEIP Badiel, M^a Cristina y San Pedro Apóstol. En ambos cursos, además, también se denominaron así a

⁴⁷ Ver Resolución de 23/08/2011, de la Dirección Gral. de RR.HH. y Programación Educativa, por la que se clasifican como de especial dificultad por tratarse de difícil desempeño determinados centros y puestos de trabajo docente a los efectos previstos en el R.D. 895/1989, de 14 de julio, y en el R.D. 1364/2010, de 29 de octubre (DOCM 21/09/2011); Resolución de 22/10/2012 (DOCM 26/10/2012).

los CEIP bilingües Alvar Fáñez de Minaya y Río Tajo. Los colegios concertados no han sido considerados nunca de difícil desempeño.

Los alumnos de los colegios concertados, aunque éstos no sean bilingües, cuentan con la posibilidad en muchos casos de tener clases extraescolares de inglés ofrecidas por el propio colegio. Estas actividades suelen tener bastante buena acogida, mientras que en los centros públicos en zonas más desfavorecidas resulta complicado para los padres pagar estas clases. De hecho, en algunos centros como el CEIP Alcarria el AMPA ofertó clases de inglés extraescolares durante estos cursos y resultó muy difícil mantener las clases todo el curso, pues terminaban quedando al final tres o cuatro alumnos cuyas familias podían permitírselo.

En virtud del Decreto 105/2012, de 26/07/2012, por el que se establecen las ratios de alumnado por aulas en los niveles educativos no universitarios a partir del curso escolar 2012-13 –mencionado más arriba, en el apartado de profesorado– el número de alumnos por aula de los colegios públicos durante el citado curso 2012-13 se vio incrementado, especialmente en los centros públicos. Precisamente porque la ratio por aula fue aumentada de 25 a 30 alumnos, algunos centros públicos pasaron de 3 a 2 líneas (ver Anexo II: cuadros de centros de Guadalajara), con la consiguiente reducción de plantilla, y ahorro para la administración. Sin embargo, parece ser que en los centros concertados no se produjo este incremento, a

Por último, se observa que la percepción de los padres con respecto a los colegios concertados es mucho más positiva que con respecto a los públicos, y a menudo consideran un símbolo de estatus llevar a su hijo o hija a un colegio concertado. Este fenómeno tiene relación, en parte, con la mencionada guetización y puede establecer un círculo vicioso. Poder ir a una escuela sin apenas inmigrantes o alumnos de otras etnias, con más actividades extraescolares y complementarias, clases por las tardes y uniforme oficial, unido a la cuota

⁴⁸http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/11/12/actualidad/1352747872_164906.html. Último acceso el 02/06/2014.

⁴⁹ MEC (2011). Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2011. Informe español. Págs. 38-39.

mensual voluntaria, al carácter católico con “formación en valores” que hace del colegio algo más “exclusivo”, y a una media de resultados académicos aparentemente mejor que la de los centros públicos, hace que muchos padres prefieran en un primer momento los colegios concertados y deseen a toda costa poder matricular a sus hijos en uno de ellos (Fernández y Muñiz, 2012: 107-115).

Existen diferentes estudios recientes que han demostrado que la calidad de la educación académica recibida “es similar en ambas categorías de colegios e incluso en algunos estudios se obtiene una ligera superioridad de los centros públicos. [...] (L)as diferencias de resultados en bruto responden en su práctica totalidad a la distinta composición social del alumnado” (Fernández y Muñiz, 2012: 108-9). Sin embargo, en las familias a menudo predomina esta actitud más positiva con respecto a la concertada, quizá influidas por el ambiente general de estos centros, a los que suelen acudir alumnos con circunstancias socioeconómicas mejores, y la creencia de muchos padres de que los contactos sociales y los compañeros de aula pueden influir en los resultados educativos y en el futuro sociolaboral de sus hijos. Ante el exceso de demanda, las escuelas concertadas consiguen quedarse con los solicitantes con mejores características y más recursos, lo que hace que se prolongue y aumente la segregación social inherente a esta situación (Fernández y Muñiz, 2012: 115).

Sin embargo, cuando los alumnos de la concertada pasan –por los motivos que sean– a la escuela pública, rara vez vuelven a la concertada, ya que las familias comprueban que la escuela pública en general cuenta con más recursos personales y materiales –ver más abajo, por ejemplo, la ratio ordenador-alumno en colegios públicos y concertados. Pero estos casos son minoritarios. De todas formas, hay que señalar que todos estos aspectos pueden influir tanto en la selección de metodologías como en la motivación del alumnado y del profesorado, y en la participación e implicación de las familias.

3.1.5. Recursos materiales y tecnológicos

Desde que las competencias educativas fueron transferidas en el año 2000, la Junta de Castilla-La Mancha sintió la necesidad de continuar modernizando la escuela, modernización que comenzó el MEC con el Proyecto Atenea en la década de los ochenta. A la vista de los nuevos recursos tecnológicos aparecidos, la Junta ha intentado mejorar paulatinamente la dotación de medios informáticos a los centros educativos, así como implantar el uso de las nuevas tecnologías en las aulas, enseñando a los profesores cómo usarlas a través de diferentes cursos.

Desde el curso 2001-02, todos los centros públicos completos (es decir, todos aquellos que tenían en aquel entonces al menos una unidad de cada curso de Infantil y Primaria), contaban –y actualmente cuentan– con una sala de ordenadores, también conocida como aula Althia. Estas aulas eran dotadas con un ordenador de sobremesa por cada dos alumnos, según la ratio media por clase del centro. Estos ordenadores, además de estar conectados a Internet a través de ADSL, estaban puestos en red, con lo que podían compartir archivos en carpetas comunes. Uno de los ordenadores era el puesto del profesor, y a su lado tenía una consola de control de clase, permitiendo al profesor tanto vigilar qué estaban haciendo los alumnos, como apagar sus monitores temporalmente, o mandar su propia pantalla para que los alumnos pudieran atender a sus explicaciones. Además de los ordenadores, a cada centro se le dio: una impresora multifunción, una cámara fotográfica digital, un reproductor de vídeo conectado a los ordenadores y software educativo (programas educativos variados ya instalados, CD-Roms de programas interactivos y enciclopedias, etc., aunque ninguno específico de inglés u otras lenguas), así como un servicio técnico eficaz.

El Programa Althia también aportó a cada aula de Educación Infantil un “rincón del ordenador”: un ordenador con escáner e impresora a color, y con software educativo adecuado al nivel. Por último, la Junta dio a los centros de Primaria un ordenador para cada uno de estos usos: la Biblioteca, la Secretaría y el Equipo de Orientación; así como para los distintos departamentos (inglés, pedagogía terapéutica, audición y lenguaje, etc.). Esto fue acompañado por

numerosos cursos de alfabetización digital para profesores, a través de los antiguos CPRs (Centros de Profesores y Recursos). Muchas de las aulas Althia, que tenían instalado Windows 98, en 2008 fueron actualizadas a XP. A pesar de esta grandísima inversión realizada desde 2001, actualmente estas aulas carecen de servicio técnico, ya que no hay dinero para mantenerlas. Afortunadamente aún se pueden utilizar en su mayor parte, aunque tengan más de 10 años, por dos motivos principales: primero, porque los centros van reponiendo poco a poco los auriculares, monitores y ratones que se van estropeando; y segundo, porque al tener un programa que bloquea la instalación de programas nuevos –controlable por el profesor responsable del aula–, los virus informáticos no encuentran vías de propagación. Simplemente el colegio tiene que establecer un horario para cada clase para entrar y utilizar el aula Althia con los alumnos.

De manera experimental comenzó durante el curso 2002-03 el Programa Delphos-Papás, una plataforma educativa a través de la cual los centros públicos que lo desearan podían ofrecer servicios por Internet a alumnos y familias, abriendo un nuevo canal de comunicación para mejorar la relación con el centro. Esto también supuso dotar a los centros públicos de Primaria con dos o tres ordenadores más, en este caso portátiles, para facilitar este servicio. Aunque esos ordenadores ya están obsoletos, el uso de la plataforma ahora se ha generalizado para todos los centros –tanto públicos como privados– y se utiliza para realizar multitud de trámites, tanto por parte de los centros (registros, actas, evaluaciones, emisión de certificados, etc.), como para los padres (inscripciones, becas, etc.).

Continuando con la mejora de los centros en cuanto a recursos digitales, en el año 2008 se entregaron 28.500 ordenadores portátiles a los centros públicos de Castilla-La Mancha, uno por docente. La Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha los adquirió en términos de alquiler, de tal manera que también se daba servicio técnico gratuito para los profesores. Cuando en 2012 se terminó el contrato con las empresas que daban el servicio, y a pesar de que la situación económica ya era difícil en la Comunidad, la Junta optó por comprar los portátiles, manteniéndolos en los centros al servicio de los profesores, aunque sin darles servicio técnico. Esto ha resultado en que, en la mayor parte de los centros,

existe entre un 10 y un 15% de portátiles estropeados, sin arreglo ni uso. Sin embargo, los demás portátiles siguen funcionando.

Durante el curso 2009-10 se estableció el programa Escuela 2.0 en Castilla-La Mancha, una iniciativa comenzada por el MEC. A través de este programa se dotó a los centros públicos (en arrendamiento pagado por la Junta durante 4 años) ordenadores portátiles tipo *netbook* para que éstos los utilizaran con todo el alumnado de 5º curso, y en las aulas correspondientes se instalaron pizarras digitales interactivas, videoproyectores y armarios de carga para los portátiles, así como otro ordenador portátil grande para el aula, con el software necesario para poder hacer funcionar la pizarra digital. Además, se instaló una red Wi-Fi en los centros que no lo tenían, y en los que sí, se mejoró la cobertura en los edificios. A lo largo de los cursos siguientes, esta dotación tecnológica se fue extendiendo a 6º de Primaria y a 1º y 2º de Secundaria. Asimismo, en el curso 2010-11 se dio la oportunidad a los centros concertados de participar en este programa. En la actualidad, aunque los netbooks se siguen usando en las aulas, han dejado de tener servicio técnico, con lo que puede implicar eso en próximos cursos.

Otra de las iniciativas que se ha desarrollado en cuanto a TICs es la implantación de la “mochila digital” en los centros públicos, que es el uso de los libros de texto en forma digital, con lo que se ve que la tendencia es a digitalizar cada vez más las aulas de Primaria. Sin embargo, esto tiene sus dificultades, sobre todo para los alumnos económicamente más desfavorecidos. Habitualmente se da el caso de que estos alumnos no tienen ordenador en casa, y menos aún conexión a Internet. El uso de la mochila digital supone un ahorro con respecto al papel⁵⁰, pero supone también un desembolso inicial alto para comprar una *tablet* o un *netbook* y pagar la conexión, gastos que, aunque se amorticen en dos o tres años, hay familias que no pueden permitírselo en un principio. Así pues, uno de los riesgos de la generalización del uso de la mochila digital es que se amplíe aún más la brecha digital y educativa entre alumnos de entornos más

⁵⁰<http://www.elimparcial.es/sociedad/gomendio-alaba-la-mochila-digital-da-una-educacion-mas-flexible-y-una-reduccion-de-coste-112588.html>. Último acceso el 02/06/2014.

desfavorables y aquellos que se pueden permitir el uso de las nuevas tecnologías en casa de forma habitual.

En cuanto a los colegios concertados, como se ha visto, han podido participar en alguno de los programas arriba mencionados. Sin embargo, todos cuentan con aulas específicas de informática⁵¹, aunque mientras el número medio de alumnos por ordenador destinado a tareas de enseñanza en los centros públicos es de 3 alumnos por ordenador, en los privados es de 5 por ordenador. Los centros concertados disponen en principio de menos recursos digitales, pero teniendo en cuenta que el alumnado suele ser de un nivel socioeconómico medio, medio-alto (ver más arriba), no suelen tener dificultades en el acceso a las nuevas tecnologías, por lo que es lógico que la escuela pública tenga más recursos para atender a las necesidades de sus alumnos más desfavorecidos.

Con respecto a los recursos materiales, y más en concreto, en relación a los libros de texto, en CLM existía un programa de gratuidad, tanto para centros públicos como concertados. Este programa tenía como finalidad facilitar a las familias la compra de material escolar, prestándoles los libros de texto propuestos por el centro. Una vez finalizado el curso escolar, las familias devolvían el lote de libros al colegio para su reutilización durante tres cursos más, excepto en el primer ciclo, que como suele ser material fungible, las familias lo compraban nuevo todos los cursos con unos vales que facilitaba el centro. Comenzó para todos los centros de Primaria en el curso 2006-07, aunque se empezó a implantar en 2000-01. Este programa finalizó para primer ciclo de Primaria en el curso 2012-13, aunque debido a la situación económica de las familias se ha ido prorrogando el préstamo de libros en segundo y tercer ciclo hasta la implantación de la LOMCE.

⁵¹ Ver Estadística de Centros Educativos 2012-13, disponible en: <http://www.educa.jccm.es/es/consejeria-educacion/estadistica-educativa/estadistica-2012-2013-avance-datos>. Último acceso el 12/06/2014.

3.2. Proceso de recogida de datos

Para conocer cómo se usa la literatura en inglés en las aulas de Educación Infantil y Primaria de Castilla-La Mancha ha sido necesario contactar con los maestros que imparten sus clases en inglés en estos centros. Con este fin se realizaron dos cuestionarios. En el primero, durante el curso 2011-12, se preguntaba a los maestros si usaban literatura en sus clases, y si era así, qué tipo de textos utilizaban y qué estrategias metodológicas seguían. En el segundo, durante el curso 2012-13, se hacía un seguimiento acerca de si habían realizado variaciones en su práctica y también se incluían preguntas sobre las bibliotecas escolares.

3.2.1. Primer cuestionario

Para comenzar, se realizó un primer cuestionario acerca de cómo se utilizaba la literatura en las aulas de Primaria. Con las primeras cinco preguntas se intentaba conocer la circunstancia personal del profesor que respondía: en qué centro impartía clase y si era bilingüe o no, en qué cursos daba clase y cuántos años de experiencia tenía. Las siguientes cuestiones preguntaban más en concreto acerca de si se utilizaban textos literarios en inglés y por qué, qué tipos de textos se usaban, si había autores o libros más usados. Algunas preguntas se dejaron abiertas, y otras se dieron respuestas cerradas a elegir, aunque la última respuesta era siempre abierta (“otros:...”), primero para que el cuestionario resultara más fácil de completar y después para que los profesores tuvieran la oportunidad de expresarse como ellos consideraran oportuno. El cuestionario completo se puede leer en el Anexo 1.

En este cuestionario también se pidió a los profesores que explicaran qué tipo de actividades realizaban antes, durante y después de hacer alguna actividad con un texto literario. Este tipo de preparación está basado en la planificación planteada por el Enfoque Comunicativo y por el Activity-Based Approach, que es el más conocido y usado actualmente entre los profesores de lenguas extranjeras. Numerosos libros de texto aplican este sistema en sus libros del

profesor, y últimamente incluso se está utilizando en otras áreas de enseñanza, como por ejemplo en las áreas no lingüísticas (conocimiento del medio, educación artística).

El cuestionario se realizó en formato digital, tanto en .doc (Microsoft Word) como en Googledocs (*online*). Así se daban varias posibilidades a los profesores para rellenarlo, según se sintieran más cómodos. A principios del segundo trimestre del curso 2011-12 se envió un e-mail al correo institucional de todos los centros en el que se incluía un texto de presentación de lo que trataba el estudio, el cuestionario adjunto en Word y un link al cuestionario en línea. El correo institucional lo suelen abrir los equipos directivos, y pedíamos que desde ahí lo reenviaran a los demás profesores del centro.

Tras recibir unos cuantos cuestionarios, pero considerando que aún no eran suficientes, llamé a la dirección de los centros por teléfono para comprobar que habían recibido el e-mail, y para solicitar su colaboración. Aprovechando esta circunstancia, algunos profesores completaron el cuestionario por teléfono. Además, algunos maestros con los que hablé por teléfono sugirieron que les realizara una visita a sus centros para que se viera cómo se trabajaba y los materiales que utilizaban.

Durante todo este proceso inicial no recibí respuesta de ninguno de los centros concertados. Así pues, también les telefoneé. Alguno de ellos dijo que les reenviara el e-mail. La mayoría pidieron que por favor se lo entregara por escrito en el centro. Finalmente, decidí presentarme en la dirección de los centros concertados con un sobre en el que había una carta de presentación, varios cuestionarios en papel, los datos de contacto y un sobre prefranqueado para mayor comodidad de envío, si lo consideraban oportuno.

Durante el proceso de entrega de los cuestionarios por escrito, recibí un e-mail desde el correo de dirección del Centro Concertado Sagrado Corazón, curiosamente el único que tenía el programa BEDA *Bilingual Model*, declarando que “desde el equipo directivo me comentan que no podemos”, que lo sentían, pero que si podían ayudar en otra cosa que se lo dijéramos. Desconozco quiénes

son los que no les permitían participar en la investigación –quizá los titulares del centro, o el equipo directivo con un acuerdo en conjunto–, pero tampoco quería causar molestias o problemas a nadie, por lo que no insistí más en este centro durante ese curso.

En el curso siguiente acudí personalmente a hablar con el director del centro sin cita previa, y me recibió amablemente, dándome día y hora para poder entrevistar a todas las profesoras del departamento de inglés, que en ese momento realizaban una reunión de coordinación. Aproveché también para realizarles las preguntas del segundo cuestionario, del que hablaré más adelante.

Las mayores dificultades para conseguir cuestionarios completados fueron, según declararon algunos profesores:

- Cuestionario demasiado largo y/o falta de tiempo para completarlo. Algunos profesores consideraron que el cuestionario era un poco largo para responderlo como querían. Por ello, algunos prefirieron que les hiciera una entrevista personal o por teléfono, antes que estar escribiendo.
- Sentimiento de examen o evaluación. Otros profesores comentaron que se sentían como si les estuvieran examinando o como si la Inspección les estuviera evaluando. Por ello, insistí en la carta o e-mail de presentación acerca de los objetivos del estudio, y de la posibilidad de recibir los resultados del mismo una vez que se concluyera y se analizaran todos los datos recopilados, para que se centraran más en la utilidad de responder al cuestionario que en el sentimiento negativo de fiscalización. También las entrevistas personales suavizaron esta sensación.
- Desconcierto inicial ante el tema de investigación. Al concertar las entrevistas o al comenzar el cuestionario algunos profesores manifestaban su sorpresa ante el tema de investigación, ya que consideraban que el nivel de los alumnos era demasiado bajo para que leyeran textos literarios, sin ser conscientes, en un primer momento, de

que se pueden hacer más cosas que obligar a los alumnos a leer una novela. Posteriormente, a medida que iba avanzando el cuestionario, se daban cuenta de que el uso de *nursery rhymes* o de cuentos y otros textos adaptados o auténticos que ellos mismos utilizaban también estaban relacionados con esta investigación y eran útiles para el estudio.

Se recopilaron en total 26 cuestionarios de los centros de Guadalajara capital, lo que supone alrededor de un 52% del total de maestros de inglés de la ciudad. Además, se obtuvo una muestra del 69,5% de todos los centros, por lo que se puede considerar que es una muestra representativa de la realidad. De los centros públicos se consiguió que respondieran el cuestionario 19 profesores de 12 centros (38% de profesores, 75% de centros; ver gráfica 4 más abajo). De los centros concertados respondieron 7 profesores de 4 centros (46% del total de profesores, 57% de centros; ver gráfica 5 más abajo).

3.2.2. Segundo cuestionario

Una herramienta importante de que disponen las escuelas de Educación Infantil y Primaria es su biblioteca. Por ello, también se quiso investigar acerca de los libros en lengua inglesa disponibles en ellas, y de los usos que se realizan de esos fondos. Dado que en las visitas a los centros los profesores solían hacer referencia y mostrar la biblioteca, en la segunda encuesta de seguimiento que se realizó en el curso 2012-13, además de conocer si había habido variaciones respecto al uso de los textos literarios, o cambios en los libros de texto, se preguntó también acerca del funcionamiento de la biblioteca escolar y las bibliotecas de aula. En el Anexo 2 se puede ver este segundo cuestionario.

Se notó, sin embargo, un ligero descenso en la participación en este segundo cuestionario. Analizando los comentarios que me hicieron varios profesores, considero que puede ser debido a varios motivos:

- La poca variación que hubo con respecto a las metodologías y materiales de un curso a otro. Exceptuando los dos centros no bilingües que tenían el PROA de inglés, no había habido realmente ninguna subvención ni partida monetaria extra para nuevos recursos de las clases de inglés (CDs, DVDs, libros, juegos, etc.) ni para las bibliotecas. Además, se prorrogaron por sexto año consecutivo los libros de texto de gratuidad, por lo que en segundo y tercer ciclo los Claustros no pudieron seleccionar nuevos libros, aunque quisieran modificarlos. En primer ciclo (1º y 2º de Primaria) y en Infantil, existía la posibilidad, puesto que ya no había gratuidad. Sin embargo, solo en dos centros se atrevieron a cambiar, ya que se desconocía si después iban a tener continuidad en los ciclos superiores.
- La sensación de inestabilidad y rechazo que creó la supresión de muchos puestos de trabajo en los colegios. Algunos de los profesores mostraron su disconformidad con los recortes no realizando ninguna actividad complementaria en sus centros, y no participando en ninguna encuesta ni de la administración ni de otros.
- El sentimiento de poca valoración a la figura del maestro, y el desbordamiento que sintieron muchos profesores al ver sus clases atestadas y casi sin apoyos. De nuevo las sensaciones negativas influyeron en la recogida de datos.

Considero que estos motivos hicieron que muchos profesores decidieran no participar en ningún estudio. A pesar de todo, creo que se consiguieron suficientes datos para esta investigación, ya que en total se obtuvieron 17 cuestionarios (20% de profesores en centro público; 40% de profesores en centro privado; 25% del total). Se puede ver un resumen de las características de los centros y del profesorado participante por centros y cuestionarios en el anexo II.

3.3. Datos recopilados y análisis de los mismos

Ahora pasaré a realizar una panorámica general de las respuestas obtenidas. Al presentar los cuestionarios se pidió a los profesores datos de contexto para después poder tenerlos en cuenta en el análisis, como por ejemplo, los años que llevaban impartiendo clase, si su centro era bilingüe o no, los cursos en los que daban clase ese año, etc. En este punto realizaré un cuadro general, y posteriormente, en el siguiente analizaré los datos obtenidos, comparando entre centros bilingües y no bilingües, entre centros concertados y no concertados, y entre docentes con más de 10 años de experiencia y docentes con menos. Combinaré los datos de ambos cuestionarios para dar una perspectiva más clara.

3.3.1. Utilización de textos literarios

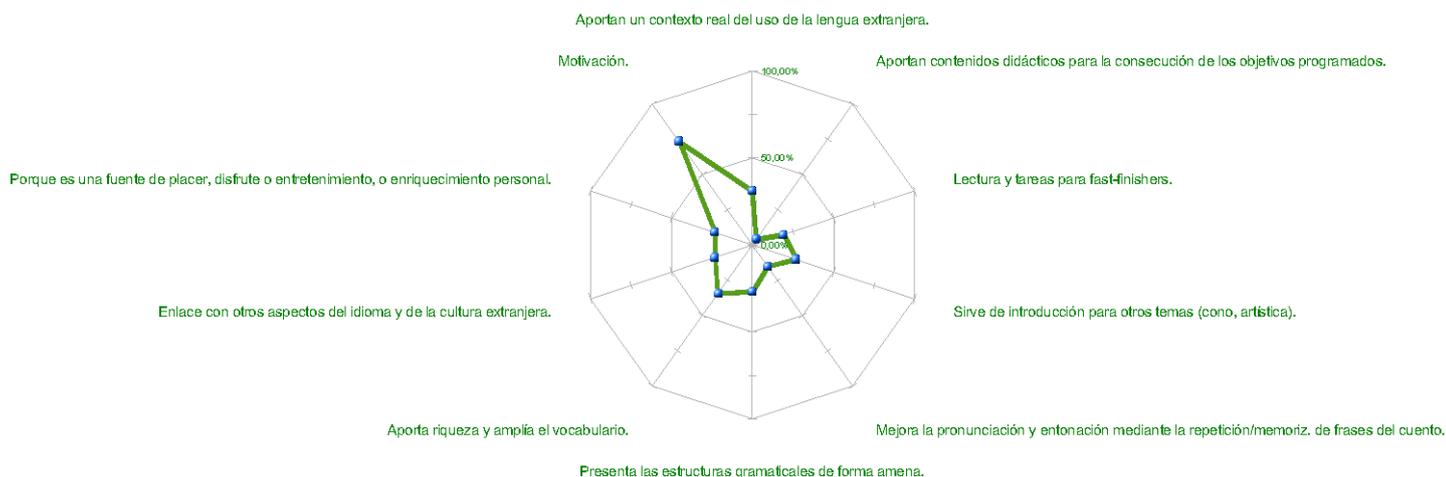
Lo primero que preguntaba a los profesores al comenzar las entrevistas en persona o por teléfono era si utilizaban textos literarios en sus clases. Inicialmente, casi todos mostraban su sorpresa o extrañeza, pues consideraban que un texto literario era algo muy difícil para sus alumnos, nada accesible para su nivel. Sin embargo, al explicarles más en concreto lo que quería saber –si utilizaban cuentos, *nursery rhymes*, cómics, *readers*– entonces terminaban confirmando que sí. Los únicos que no mostraron sorpresa fueron los profesores del CEIP Ocejón (bilingüe del British Council) y la profesora y coordinadora del programa bilingüe del CEIP Alvar Fáñez. En los cuestionarios recibidos online o por escrito todos contestaron que sí, excepto una profesora de colegio concertado no bilingüe, que dijo no usarlos, porque le parecía que sus alumnos eran demasiado pequeños y además tenía “muy poco tiempo para realizar este tipo de actividades”. Por las respuestas de esta misma profesora a preguntas posteriores, su concepto del texto literario se refería más concretamente a los materiales auténticos de autores determinados.

El siguiente bloque de preguntas era “¿Por qué sí [usas textos literarios]? ¿Qué te aportan? ¿Por qué no?”. Era una pregunta abierta, de tal forma que los profesores pudieran expresar libremente sus propias ideas. Como ya he

comentado, casi todos menos una profesora contestaron que sí que usaban textos literarios, por lo que casi todas las respuestas recopiladas en esta segunda cuestión menos una se refieren a lo que los profesores sienten que la literatura les aporta. En general, todos los profesores consideran que los textos literarios en clase:

- Son motivadores (73%).
- Son una buena herramienta para trabajar diversas destrezas, sirviendo de enlace con otros aspectos de la lengua y cultura extranjera, ya que los textos literarios, a través de una gran variedad de actividades, ofrecen la posibilidad de:
 - aportar riqueza y ampliar vocabulario (34,6%);
 - ver el uso de la lengua inglesa en un contexto real (30,7%);
 - presentar las estructuras gramaticales de forma amena y contextualizada (26,9%);
 - aprender la cultura del idioma (23%);
 - mejorar la pronunciación y entonación mediante la repetición y/o memorización de algunas frases del cuento (15%).
- También aportan al alumno entretenimiento, disfrute o enriquecimiento personal (23%). Aunque esta idea no la reflejó ningún profesor del CEIP Ocejón en esta pregunta, era precisamente en este centro donde los libros en inglés del aula a menudo eran prestados a los alumnos para leer en casa simplemente por el interés personal del alumno.
- En este sentido, también son utilizados para que los *fast-finishers* puedan esperar leyendo o haciendo tareas de lectura, mientras los demás terminan (19,23%, 5 profesores, dos de ellos del CEIP Ocejón –bilingüe público–, otra del Sagrado Corazón –bilingüe concertado–, los otros dos de centro público no bilingüe).

- Los profesores de centros bilingües públicos también utilizan la literatura como introducción o complemento de nuevos temas de otras áreas, principalmente en conocimiento del medio y educación artística, ya que suelen trabajar por proyectos (26,9% de los profesores totales; 87,5% de los profesores de centro bilingüe público).



Gráfica 5: PREGUNTA 1.2 - ¿Por qué utilizas textos literarios? ¿Qué te aportan?

Como se puede observar, según los profesores encuestados la motivación es uno de los mayores beneficios que aporta el uso de la literatura en las aulas de inglés, seguido por el enriquecimiento del vocabulario y el uso de la lengua y sus estructuras gramaticales en un contexto real.

Posteriormente, en la sexta pregunta, tras pedirles que me dijeran qué títulos y autores utilizaban habitualmente en sus clases y cómo los habían elegido, pasé a preguntarles qué objetivos fundamentales pretendían alcanzar con esos textos literarios. Esta vez era una pregunta cerrada en la que podían escoger entre nueve ítems, siendo el último una respuesta abierta. En esta respuesta abierta escribieron tres profesores de centro no bilingüe que coincidieron en sus aportaciones: para aumentar la motivación de los alumnos. Los objetivos quedaron ordenados como sigue, según el número de profesores que los marcaron (ver gráfica 6):

1. Porque es una fuente de placer, disfrute o entretenimiento (92,3% de los profesores).
2. Porque es un vehículo de conocimiento de la cultura extranjera (65,38%).
3. Para mejorar la pronunciación y entonación mediante la lectura en voz alta (61,53%).
4. Para reforzar las estructuras practicadas oralmente (57,69%).
5. Para aprender a leer un texto con objeto de extraer la información que necesiten (53,84%).
6. Para ampliar el vocabulario (50%).
7. Para reconocer gráficamente la lengua oral (42,3%).
8. Para tener un modelo que les ayude a expresarse por escrito (23%).
9. Otros: para aumentar la motivación de los alumnos (11,5%).



Gráfica 6: PREGUNTA 1.6 - Objetivos fundamentales que los profesores desean alcanzar con el uso de la literatura en sus clases.

El motivo por el que sitúo los resultados de estas dos preguntas juntos, es porque me parece interesante comparar las respuestas a la segunda pregunta con

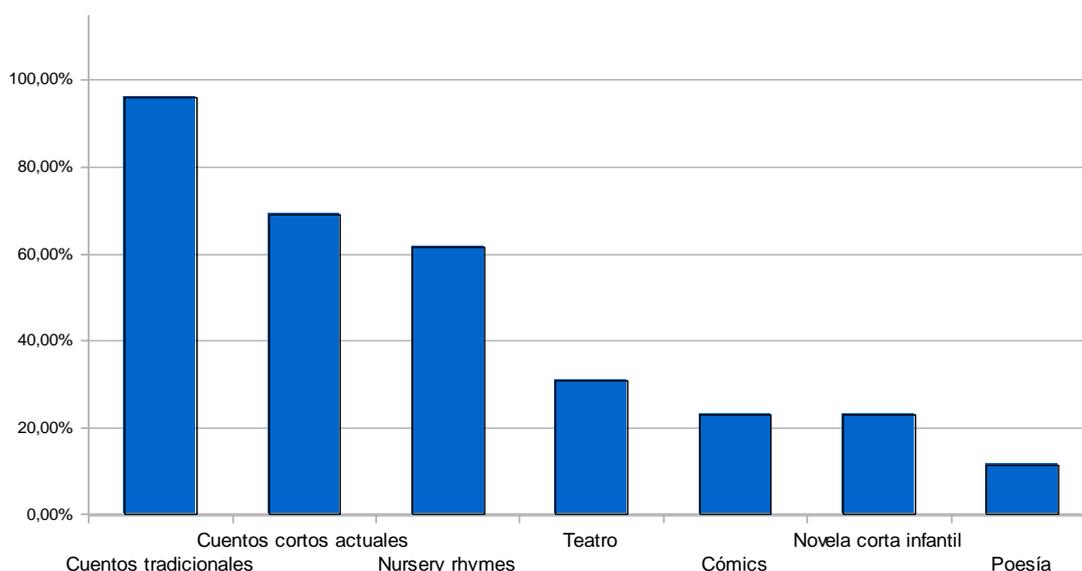
las de la sexta, aunque la segunda se refiere a lo que les aporta el uso de la literatura en sus aulas y la sexta pregunta acerca de los objetivos fundamentales que desean alcanzar con los textos literarios. Se ve que, aunque la motivación no es uno de sus objetivos principales al inicio (11,5%), los profesores notan que los alumnos se motivan mucho con la literatura (73%). Por otra parte, se observa que en el apartado de aportaciones de la literatura (pregunta 2) los profesores que también imparten clase a Infantil (el 26,9% de los encuestados) resaltan más los beneficios referidos a la motivación, el acercamiento a la cultura y el aprendizaje de destrezas orales –sobre todo en repetición y memorización de frases de los cuentos o *nursery rhymes*–, mientras que los que solo imparten clase a Primaria, además de resaltar estos, se enfocan también en la contextualización de la lengua en general y del vocabulario y las estructuras gramaticales en particular. En este caso, la diferencia entre los profesores que imparten exclusivamente a Primaria y los que también dan clase en Infantil es lógica, ya que los alumnos de Infantil en general aún no saben leer ni por supuesto menos aún se les enseña gramática.

Estos mismos profesores de Primaria señalan mayoritariamente en la sexta pregunta que algunos de los objetivos para utilizar literatura son también para aprender a extraer información de un texto, reconocer gráficamente la lengua oral y servir como modelo para la escritura, aunque después ninguno de estos objetivos tiene su reflejo en la segunda pregunta como aportación del uso de la literatura en sus aulas. Esto puede indicar que aunque los profesores conocen muchísimos más usos de la literatura en la enseñanza de idiomas, o bien solo valoran aquellos cuya consecución observan más en las aulas, o bien valoran los que ellos mismos realmente utilizan más.

3.3.2. Tipos de textos literarios usados

Una vez conocidas las motivaciones centrales, en la tercera pregunta se pidió a los profesores que dijeran qué tipo de textos literarios utilizaban para cada ciclo o nivel, y en la cuarta pregunta, más específicamente, qué títulos o autores utilizaban para cada curso. Algunos profesores que hicieron el cuestionario

online o por escrito no dijeron qué títulos o autores utilizaban, muchos de ellos porque –según declararon– no tenían tiempo para contestar (buscar los libros, acordarse de ellos), y otros porque hacían referencia a los libros en otras respuestas, aunque de manera más vaga, no tan concreta como se pedía en esta pregunta. A pesar de esto, gracias a algunos profesores de las encuestas *online*, pero sobre todo a las encuestas personales y telefónicas supe qué tipo de libros utilizaban y pude recopilar una serie de libros y autores. Comenzaré por el tipo de libros utilizados (tercera pregunta del cuestionario).



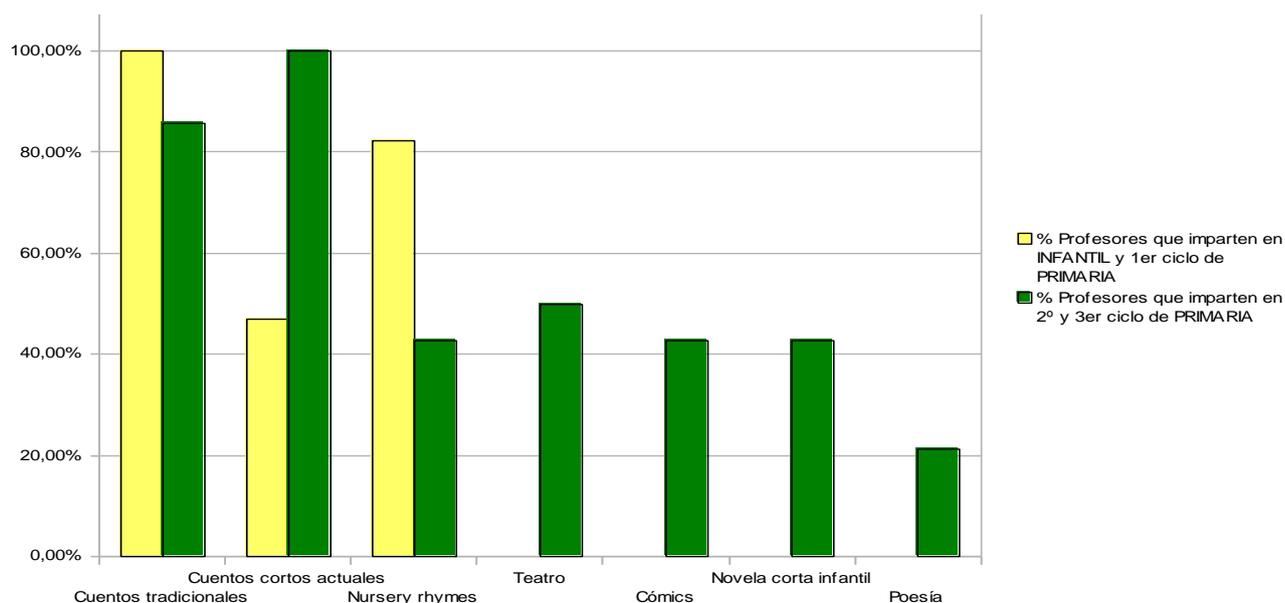
Gráfica 7: PREGUNTA 1.3 - ¿Qué tipos de textos literarios usas? – Respuesta general.

Como se puede observar en la gráfica 7, en general el género más usado por los profesores son los cuentos tradicionales, ya que 25 de los 26 encuestados declararon utilizarlos (cerca del 100%). También los cuentos cortos actuales son muy utilizados (69,23%). Hay que aclarar que con el término *cuento corto actual* me refiero a todos aquellos cuentos que no son tradicionales, como por ejemplo cuentos literarios escritos por autores actuales para niños cuya lengua materna es el inglés, con el objetivo de desarrollar placer en la lectura. También entran en esta denominación los que cuentan una historia no tradicional, aunque estén realizados y graduados por las editoriales para el aprendizaje de la lectura en lengua inglesa –tanto para niños nativos como para estudiantes de inglés.

Igualmente, las *nursery rhymes* son bastante usadas (61,53% de los encuestados). El teatro (30,76%), los cómics (23,07%), la novela corta infantil (23,07%) y la poesía (11,53%) son los cuatro géneros menos usados en las aulas de Infantil y Primaria.

Analizando por etapas y ciclos (ver gráfica 9), se observa que en Infantil y primer ciclo de Educación Primaria también utilizan más los cuentos tradicionales –todos los encuestados–, seguidos de las *nursery rhymes* (82,35%) y cuentos cortos actuales (47%). Esto tiene su lógica, ya que los alumnos de estas etapas o no saben leer o están aprendiendo y precisamente estos dos géneros provienen de la lengua oral. En este sentido:

1. Los cuentos tradicionales, como son conocidos en su lengua materna, o al menos los alumnos reconocen la estructura básica de los mismos, les ayudan a interpretar, inferir significados, predecir lo que puede pasar, etc. Además hay ediciones muy cuidadas y muy bien ilustradas que facilitan el desarrollo de estas habilidades.
2. Las *nursery rhymes*, con su ritmo, su musicalidad y las posibilidades de juego físico de muchas de ellas, las hace ideales para niños pequeños, que podrán participar a la vez del lenguaje, del movimiento y del ritmo.

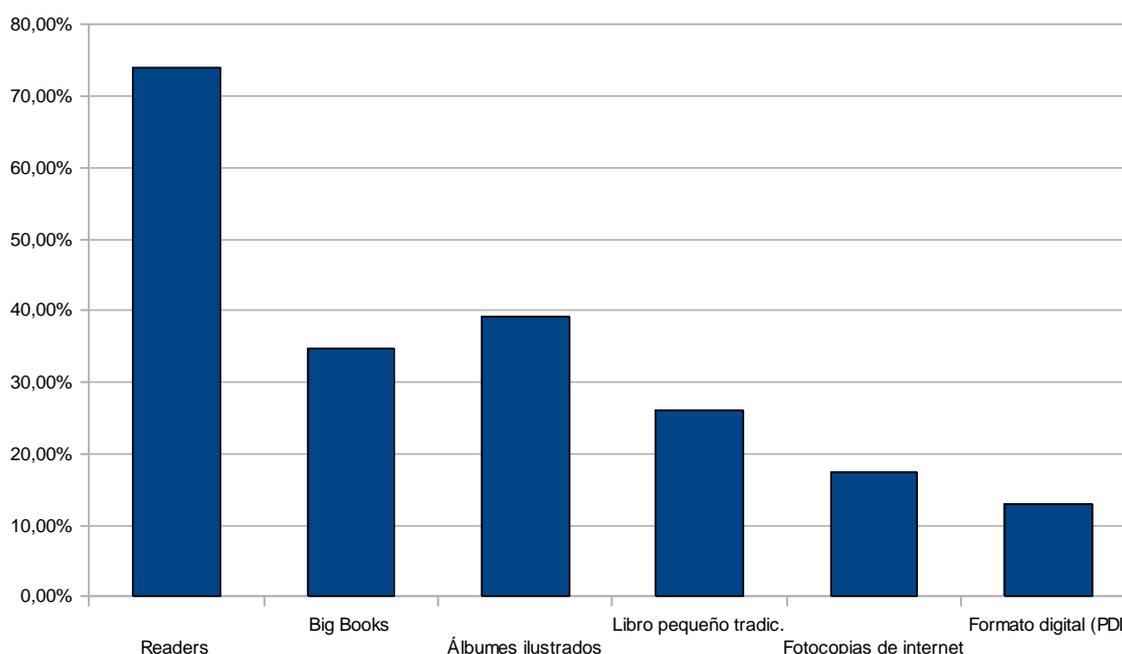


Gráfica 8: PREGUNTA 1.3 – Tipos de textos literarios usados por etapa y ciclo.

Por otra parte, en Infantil y primer ciclo de Primaria se observa que ninguno de los encuestados utiliza el teatro, ni los cómics, ni la novela corta, ni la poesía. Dos de los profesores declaraban en una pregunta posterior que utilizaban los cuentos tradicionales para representarlos en clase, de tal manera que los alumnos practicaban la memorización de diálogos cortos, mezclados con la acción que hacía su personaje. Sin embargo, el teatro como género literario no es utilizado. Algunos de los profesores entrevistados consideraban que para interpretar un personaje o un papel en una obra era necesario que los alumnos supieran leer, y por este motivo no usaban obras de teatro. Del mismo modo, afirmaban que los cómics no eran accesibles a los alumnos que no saben leer, ni mucho menos la novela o la poesía.

En segundo y tercer ciclo, una vez que los niños saben leer, cambian las necesidades y los objetivos y el nivel de las competencias a desarrollar y, por lo tanto, cambian los porcentajes. Los cuentos cortos actuales son utilizados por todos los profesores de Primaria encuestados. Después se encuentran los cuentos tradicionales –aún importantes (85,71%)– y el teatro (50%), sobre todo utilizado por centros bilingües (cerca del 60% de los profesores que lo utilizan). De hecho, los centros bilingües públicos tienen un festival anual de teatro, *Playing the Play*, que en 2012-13 tuvo su quinta edición, y en el que participan principalmente alumnos de tercer ciclo de Primaria (10-12 años) y de Secundaria. Se celebra cada año dentro de la provincia, en una localidad anfitriona distinta, y los profesores que han participado valoran muy positivamente este festival, ya que motiva mucho a los alumnos y les hace participar más en el centro de los distintos proyectos relacionados con la obra de teatro utilizada (*arts and crafts, science, history*). Además, en estas obras a menudo colaboran los padres, lo que motiva más a los alumnos, favoreciendo la relación familia-escuela. Por último, encontramos los cómics, la novela corta infantil y las *nursery rhymes*, con el mismo porcentaje (42,85%) y finalmente la poesía (21,42%), poco utilizada por el mismo motivo señalado anteriormente en el análisis de los profesores de Infantil y primer ciclo.

Continuando con el cuestionario, 23 de los 26 profesores que respondieron hicieron también referencia a los formatos utilizados en las preguntas 3 y 4, aunque era una cuestión que no se pedía en un principio. Se ve que cerca del 74% de los profesores que dieron este dato utilizaban *readers*, seguido por los álbumes ilustrados (casi el 40%), los *big books* (casi el 35%, todos de ellos impartiendo en Infantil o primer ciclo) y el libro pequeño tradicional ilustrado (24%). Los formatos menos utilizados son las fotocopias de internet (17%) – porque aunque es lo más económico, requiere cierto tiempo de búsqueda y selección, según comentaban los encuestados– y el formato digital (13%) – porque hay poco material publicado o no han tenido tiempo para escanear los libros para proyectarlos en clase. Estos dos últimos formatos suelen ser utilizados por profesores jóvenes con menos de 10 años de experiencia.



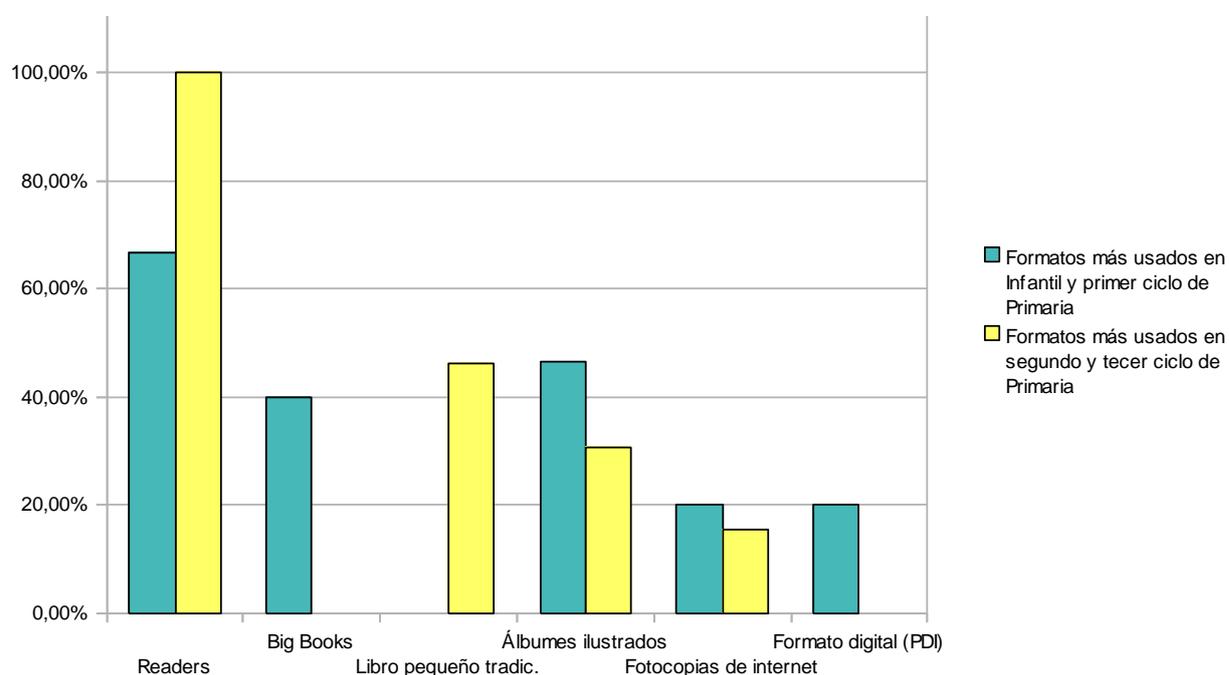
Gráfica 9: Formatos más utilizados.

Así pues, los *readers* están presentes en todos los centros encuestados. Algunos profesores comentaron (pregunta 5: “¿Cómo y por qué elegiste estos textos literarios? ¿En qué te fijaste para escogerlos?”) que eran lo más cómodo porque, además de que se adaptaban perfectamente a la programación del libro

de texto y al currículo oficial, y de que no tenían que pensar mucho para seleccionarlos porque solían estar bien graduados, ya estaban en el centro a su disposición, a menudo proporcionados por la editorial sin coste alguno para el centro. De hecho, muchos profesores me comentaron que el origen de una buena parte de los libros de lectura suelen ser muestras editoriales gratuitas de *readers*, o colecciones completas de éstos, dados como obsequio de bienvenida de las editoriales cuando el centro cambia a su libro de texto. Estos libros pueden formar parte del material complementario de un libro de texto de las distintas editoriales (Oxford, Pearson, Macmillan, Jolly Learning). Las editoriales, además, habitualmente hacen descuentos a los colegios, por lo que un número de libros similar parece que suele ser comprado por los centros, sobre todo cuando tienen algún dinero extra para la compra de materiales –algo escaso durante el periodo en el que se desarrollo esta investigación– y de estos libros adquiridos por el centro, la mayor parte son *readers*. Como curiosidad, se puede comentar que un profesor indicó que usaba, tanto en Primaria como en Infantil, unos cuentos tradicionales con CD audio que venían como regalo de un periódico de tirada nacional, editados en colaboración con Vaughan, una empresa de edición de materiales para el aprendizaje del inglés en boga estos últimos años. Los he tenido en cuenta también como *readers*, porque su formato es similar.

De los profesores que imparten en Infantil y primer ciclo, y que se refieren al formato en sus respuestas a las preguntas 3 y 4, el 40% utilizan *big books*, sobre todo con los más pequeños, ya que es un formato prácticamente para estas etapas. El 66% utiliza los *readers*, sobre todo con los más mayores (5-7 años). De estos, dos profesores de colegio bilingüe público (Ocejón y Alvar Fáñez) también utilizan los cuentos de *phonics*, unos *readers* más específicos para los que siguen el método de aprendizaje de la lectura a través de la relación de grafía –una letra o una combinación de letras– con fonemas conocido como *phonics*. En este caso, estos cuentos sirven para presentar sonidos nuevos, con sus gestos, su dibujo y su grafía asociados. Explicaré este método de aprendizaje de la lectura –desarrollado en su origen para niños nativos– más adelante, cuando hable de los libros de texto de los colegios. El 46% (7 profesores de los 15 que han hecho

referencia a este dato) utiliza álbumes ilustrados. De estos últimos, cinco profesores son de los tres colegios públicos bilingües más antiguos (Ocejón, Río Tajo y Alvar Fáñez) y solo dos profesores de colegio público –una de las cuales (CEIP Alcarria) menciona que los libros eran suyos, no del centro, aunque los utilizara en sus clases. El uso de fotocopias de Internet y literatura en formato digital –más concretamente vídeos de *nursery rhymes*, también de Internet, y libros escaneados para proyectarlos– son utilizados por tres profesoras con menos de diez años de experiencia, una de centro público no bilingüe (Badiel) y otras dos de centros públicos bilingües (Alvar Fáñez y Ocejón).

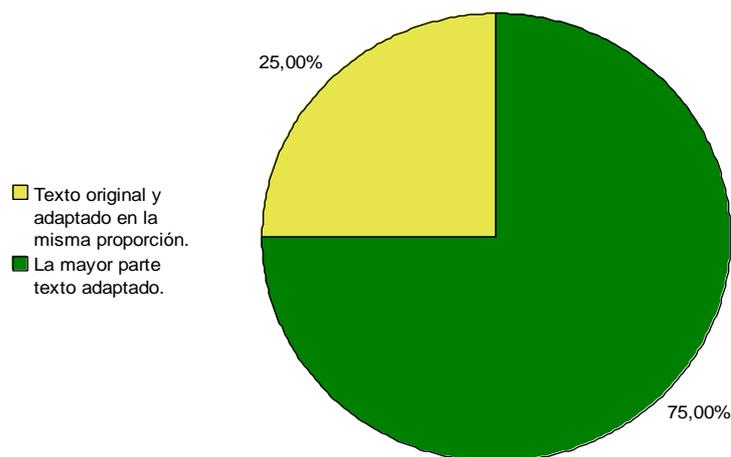


Gráfica 10: Formatos más utilizados por ciclo y etapa.

En cuanto a los profesores que imparten clase en segundo y tercer ciclo de Primaria que han mencionado el formato de sus libros, el 100% señala que precisamente el formato más utilizado por ellos es el de *readers* de las editoriales de libros de texto. El 46% usa libros en formato de libro pequeño tradicional, sobre todo profesores jóvenes de menos de 10 años de experiencia, en 5º y 6º de Primaria. El 30% utiliza álbumes ilustrados. Dos profesores también jóvenes utilizan material literario descargado de Internet, más concretamente obras de

teatro infantiles (CEIP Ocejón) y cuentos cortos (CEIP San Pedro Apóstol). Ninguno de los profesores que imparten en segundo y tercer ciclo menciona el uso de *big books* –suelen estar enfocados a niños más pequeños– ni de cuentos proyectados en la pizarra digital, aunque en la pregunta 15 de este primer cuestionario (“¿Te gustaría utilizar otro tipo de material literario? Si es así, ¿cuál?”) tres profesoras –una del CEIP Ocejón, otras dos de centro público no bilingüe (CEIP Alcarria, CEIP Cardenal Mendoza)– comentan que sí les gustaría utilizarlos. Una de ellas incluso se plantea escanear los libros que tiene para utilizarlos con el proyector, para que sean más motivadores para los alumnos, como hacían las tres profesoras antes mencionadas que impartían en Infantil.

Con relación a títulos más concretos –pregunta 4 del primer cuestionario–, y como ya hemos ido adelantando un poco, se ha podido observar que la mayoría de los colegios utilizan *readers*, en sus diferentes modalidades mencionadas más arriba. En algunos centros he encontrado cuentos actuales auténticos en el formato de álbum ilustrado, pero es más habitual en los centros bilingües públicos –en los tres colegios con más años de experiencia: Ocejón, Alvar Fañez y Río Tajo–, es decir, que aunque en los centros públicos bilingües también se utilizan *readers*, encontramos en ellos más cuentos cortos actuales auténticos que en los demás centros. De hecho, en el segundo cuestionario (pregunta 7) se preguntó específicamente qué porcentaje de libros eran adaptados y qué libros eran textos literarios auténticos, y se pudo ver que de los 12 centros que dieron este dato, solo 3 (25%), precisamente los tres bilingües públicos mencionados, afirman que tienen en inglés texto original y adaptado en la misma proporción (ver gráfica 11).



Gráfica 11: PREGUNTA 2.7: Si tienes literatura en inglés en tu centro, ¿cómo son los libros?

En este sentido, hay que decir que el colegio mejor provisto de textos literarios auténticos y de libros de conocimiento (ciencia, historia) creados para niños nativos era el colegio público bilingüe con el proyecto del British Council, el CEIP Ocejón. Según me informaron los encuestados, esto se debe a que durante años habían recibido el asesoramiento de los profesores nativos con los que contaban como asesores lingüísticos (¿Qué comprar? ¿Dónde comprar? ¿Qué es imprescindible tener? etc.), y del propio British Council⁵². Además, tradicionalmente, los centros del British Council trabajaban en su mayor parte por proyectos, y en general no utilizaban libro de texto. Esto se debía, primero, a la falta de materiales específicos para impartir en AICLE, y segundo, por propia recomendación del British Council, pues consideran que trabajar de forma globalizada a través de un proyecto o centro de interés (*cross-curricular approach*) mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje⁵³. Así pues, era necesario tener una buena biblioteca de libros en inglés *auténticos*, tanto de referencia como de literatura, para poder hacer accesible a los alumnos la consecución de los objetivos del proyecto. Los profesores, dependiendo del nivel de sus alumnos, de las actividades propuestas y de los objetivos que se pretenden conseguir,

⁵² MEC (2006). *Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en Educación Primaria. Convenio MEC – British Council*. Madrid: MEC. Pág. 23-24.

⁵³ MEC (2006). Véase la anterior nota al pie.

utilizan estos libros, bien por extractos, bien completos. A continuación, menciono algunos de los autores, libros y colecciones editoriales –de textos literarios auténticos, más en concreto, de cuentos cortos actuales– que tenían más en uso en Infantil y primer ciclo de Primaria en el CEIP Ocejón, el CEIP Río Tajo y el CEIP Alvar Fáñez, sobre todo en el primero, aunque en ocasiones alguno de estos libros lo he encontrado en bibliotecas escolares de centros públicos no bilingües o mencionado en algún cuestionario:

- Eric Carle, tanto como autor como solo ilustrador. Algunos profesores de centro no bilingüe (CEIP Alcarria, CEIP Cardenal Mendoza) mencionaron el libro *The Very Hungry Caterpillar*. En los colegios bilingües públicos, sin embargo, hemos encontrado muchos más: *Brown Bear, Brown Bear, What Can You See?*; *1, 2, 3 to the Zoo*; *Tiny Seed*; *The Mixed-Up Chameleon*; *From Head to Toe*; *The Artist Who Painted a Blue Horse*; *The Grouchy Ladybug*; entre otros.
- Eric Hill y su colección del cachorro Spot. De nuevo en algunos centros, tanto bilingües como no, se encuentra *Where's Spot?* o hay algún profesor que lo trabaja. Es un libro de *lift-the-flap*, que gusta mucho a los niños pequeños. Existe también una versión en libro gigante. Sin embargo, en los bilingües también se citan otros de la serie, como *Spot Goes to the Farm*, *Spot's Big Books of Colours, Shapes and Numbers*, *Spot's Treasure Hunt* y *Spot Goes to School*.
- David McKee con su serie sobre el elefante Elmer: *Elmer, Elmer and the Butterfly*, *Elmer's Colours*, *Elmer's Special Day*, *Elmer and Wilbur*, etc.
- Julia Donaldson, otra autora bastante leída, sobre todo por su cuento *The Gruffalo*, –ilustrado por Axel Scheffer– encontrado en los centros tanto en inglés como en castellano –sobre todo esta última versión. También hemos encontrado en centros bilingües públicos *Room in the Broom* y *A Squash and a Squeeze*.

- Valerie Thomas y Korky Paul, con la serie de *Winnie the Witch*. El primer libro de la serie (llamado precisamente *Winnie the Witch*) ha sido mencionado y utilizado en unos cuantos colegios, tanto bilingües como no.
- Debi Gliori. En cuanto a cuentos cortos actuales, he encontrado en alguna biblioteca y en departamentos: *Flora's Surprise*, *No Matter What* y *What's the Time Mr Wolf*, principalmente, y su recopilación de *Nursery Rhymes*.
- Stella Blackstone. Su serie *Bear* es muy utilizada en centros bilingües públicos: *Bear at Work*, *Bear's Busy Family*, *Bear in a Square*, *Bear in Sunshine*; *Bear at Home*; *Bear on a Bike*.
- Lucy Cousins. *Za Za's Baby Brother*, *Jazzy in the Jungle*, y la serie de *Maisy*, con títulos como *Maisy's House*, *Maisy Goes Shopping*, o *Maisy's Morning on the Farm*.
- Richard Brassey con *Greyfriars Bobby* y *Nessie The Loch Ness Monster*, citados por una profesora de centro no bilingüe (CEIP Doncel).
- Jean Pienkowski con su serie *Meg and Mog*. El primer libro –llamado así– lo menciona también otra profesora de colegio no bilingüe (CEIP Alcarria).
- *The Taste of the Moon*, de Michael Grejniec, libro en inglés de la Editorial Kalandraka, también en un colegio no bilingüe (CEIP Alcarria).

En cuanto a cuentos tradicionales, por un lado, encontramos literatura dirigida a nativos, como las versiones de QED Publishing (serie Storytime Classics, con títulos como *Goldilocks and the Three Bears* o *Sleeping Beauty*), el cuento popular *The Three Billy Goats* de la Editorial Kalandraka, o las versiones de Ladybird (en concreto, la serie Ladybird Tales, con cuentos como *The Elves and the Shoemaker* o *Rumpelstiltskin*); y por el otro *readers* con versiones

graduadas, cuyos títulos más utilizados son: *Little Red Riding Hood*, *The Three Little Pigs*, *Goldilocks and the Three Bears*, *Snowwhite*, *Beauty and the Beast*, entre otros. Las editoriales más utilizadas con respecto a estos últimos las enumero un poco más abajo.

Como ya he comentado, algunos profesores de centro no bilingüe sí que utilizaban los conocidos libros *Where's Spot*, *The Gruffalo*, *The Very Hungry Caterpillar*, *The Taste of the Moon* o *Winnie the Witch*, entre unos pocos más. Algunos profesores de centro no bilingüe afirman utilizar estos libros auténticos graduando el texto a sus propios alumnos, ya que consideraban que aunque la temática, el formato y las ilustraciones eran adecuadas a sus alumnos, el nivel lingüístico era demasiado alto. La cuestión es que si son graduados por los profesores, desde mi punto de vista no se estaría utilizando textos literarios auténticos, ya que no se estarían usando las palabras del autor, sino del propio profesor, y se está usando el libro de manera parcial. Volveré a esto más adelante, en el apartado de recomendaciones.

Pasando ya a títulos utilizados en segundo y tercer ciclo de Primaria, aunque aumenta el uso de *readers* en todos los colegios, en los centros bilingües antes mencionados encontramos títulos auténticos interesantes, sobre todo en el CEIP Ocejón:

- *Orchard Classics*, versiones para niños nativos de las historias de Shakespeare: *Macbeth*, *Romeo and Juliet*, *A Midsummer Night's Dream*, etc.
- La serie *Magic Tree House*, de Scholastic, creados por Mary Pope Osborne, con títulos como *Mummies in the Morning*, *Knight at Dawn* o *Dolphins at Daybreak*. Estos libros vienen acompañados de un libro de no-ficción (*Magic Tree House Fact Trackers*) que aportan información relacionada con los temas tratados en los cuentos de aventuras.
- Obras de Roald Dahl como *Revolting Rhymes*, *Dirty Beasts*, *Rhyme Stew*, *The Enormous Crocodile*, *Matilda*, *The Witches* o *Charlie and*

the Chocolate Factory, así como colecciones de cuentos como *The Roald Dahl Treasury*.

- J.K. Rowling y su serie de *Harry Potter*.
- *The Indian in the Cupboard*, de Lynne Reid Banks.
- *There's a Boy in the Girls' Bathroom Sideways Stories from Wayside School*, de Louis Sachar.
- La serie *Oxford Playscripts*, de obras de teatro adaptadas para niños.

Siguiendo con el segundo y el tercer ciclo, algunos profesores de centros no bilingües afirmaban utilizar cómics, como se pudo ver más arriba. Indagando un poco más, descubrí que se referían a los cómics que aparecen en algunas unidades de los libros de texto (por ejemplo en *Find Out* de Oxford), o a los cómics que aparecen en algunos *readers*, pero se tratan siempre de textos pedagógicos, no de cómics auténticos como *Peanuts*, *Gardfield*, o *Calvin and Hobbes*, o alguna traducción de cómics francófonos, como *Astérix* o *Tintin*. De hecho, ningún centro utiliza los cómics auténticos (ni siquiera adaptados) como recurso. Sin embargo, en todos los centros se encuentra gran variedad de *readers* que se utilizan en Primaria, como por ejemplo:

- *Penguin Readers*, editados por Pearson, con diferentes colecciones como *Penguin Kids*, con historias e imágenes de las películas de Disney; *Penguin Young Readers*; y *Penguin Active Reading*.
- Macmillan, con *Starters* y *Children's Readers*.
- Richmond Publishing, a través de Santillana, con sus *Primary Readers* y *World Facts*.
- *Oxford Readers*, con sus series *Classic Tales* –que incluye un MultiROM con la versión del cuento para pizarra digital– y *Read and Discover*.
- *Popcorn Readers* de University of Dayton, a través de SM (en algunos centros concertados).

- Parramón, con versiones en inglés de su colección *Primeras Lecturas: My First English Books*.
- *English Readers* de Edelvives, con cuatro colecciones diferentes que incluyen CD en cada título: *Tales of the Old Oak*; *Coco the Cat* (transformación en *readers* de una serie de cuentos franceses –*Thérèse Miaou*– a través de la graduación del texto); *Once Upon a Rhyme* (versiones en verso de cuentos tradicionales, también graduados); y *Tom*.

La mayoría de estos libros suelen venir con CD audio y con actividades para trabajar los textos. Como ya he comentado, muchos de estos *readers* son cuentos de diferente índole, graduados por nivel de conocimiento lingüístico, pero otros no son ni siquiera historias adaptadas, sino que son libros de no-ficción también graduados, bien relacionados con la cultura inglesa (*Christmas, Halloween*) o bien libros en los que se tratan temas de ciencia, vida cotidiana de algún niño, visita a una ciudad, etc. Hay que destacar, sin embargo, que en el CEIP Ocejón, además de estos libros, se utilizaban, como ya he citado anteriormente, lo que se conoce como *libros de conocimiento* para niños nativos como:

- Usborne: la serie *Visit Britain*, libros de historia.
- Bloomsbury: las series *Go Facts* y *White Wolves Non-Fiction*.
- Scholastic: la serie *Magic Tree House Fact Trackers*, de Will Osborne y Mary Pope Osborne también conocidos como *Research Guides*, con títulos como *Mummies and Pyramids, Knights and Castles* o *Dolphins and Sharks*, que tienen libros de ficción asociados, los *Magic Tree House*, ya mencionados más arriba.

También tenían títulos de conocimiento para niños más pequeños, como los de la serie *Ladybird Minis*, con títulos como *What's the Time?, Colours and Shapes, 123, ABC*, etc.

Siguiendo con los títulos mencionados por los profesores, hay que decir que dos profesores de centros no bilingües (CEIP Pedro Sanz Vázquez, CEIP Cardenal Mendoza) señalaron que utilizaban las series de libros en inglés de *Kika Superwitch* de Knister y *Geronimo Stilton* de Elisabetta Dami, sobre todo para que los compraran los alumnos. Estas series de libros, muy conocidas entre los niños de estas edades, en su versión original son en alemán (la primera) y en italiano (la segunda). Aunque se podrían considerar estos libros como literatura auténtica, ya que podría tratarse de traducciones literarias, y en un principio su estructura se asemeja al de la novela corta infantil, realmente han sido graduados y en su interior se ha añadido un glosario con las palabras clave del capítulo y actividades relacionadas, como los *readers*. Esto da una sensación de falsa autenticidad, porque se parecen a los libros auténticos traducidos al castellano, pero no se pueden considerar como tal. Las editoriales de estas últimas colecciones, aprovechando el tirón comercial de estas series, y la preocupación de los padres por que sus hijos aprendan inglés y de los profesores por utilizar alguna lectura motivadora que sea fácil de encontrar en las librerías, han sacado estas ediciones especiales en inglés de sus libros enfocadas claramente a la enseñanza del inglés. Según los profesores que los mencionaron, son utilizadas para tercer ciclo principalmente (10-12 años).

En el seguimiento del curso siguiente se preguntó a los profesores si utilizaban materiales nuevos, y si era así cuáles (preguntas 2 y 3 del segundo cuestionario). De los pocos que respondieron afirmativamente a esta pregunta (alrededor del 50% de los 17 que hicieron este cuestionario), se puede ver que en algunos casos (alrededor del 40% de los encuestados) hubo un pequeño incremento del uso de materiales más económicos, como las fotocopias y los materiales descargados de Internet, tanto en centros concertados (Colegio Niña María, Colegio Santa Cruz, Colegio Sagrado Corazón) como en centros públicos (CEIP Pedro Sanz Vázquez, CEIP Alcarria, CEIP Doncel, CEIP Río Tajo). Además, en algunos centros hubo más materiales –pocos–, bien porque reservaron una partida de sus propios gastos de funcionamiento, bien porque

recibieron un pequeño dinero extra (PROA de inglés). Los títulos que comentaron algunos profesores que habían adquirido sus centros fueron:

- En el CEIP Río Tajo: *English Readers* de Edelvives con CD, más específicamente *Tales of the Old Oak*. También algunos libros de la colección *Elmer* (con Elmer, *Elmer and the Butterfly*), *Little Princess* de Random House Kids y *Wise Foxes (readers* de Almadraba). También incluyeron la colección *Eye Wonder* de DK (libros de textos informativos auténticos), para trabajar por proyectos.
- En el Colegio Sagrado Corazón: *Pop-corn Readers* y *Junior English Timesaver* –resource books– (Scholastic, asociado con Richmond y University of Dayton). También la colección de Vicens-Vives *Black Cat Early Readers*.
- En el CEIP Alcarria: algunos títulos de los *Classic Tales* de *Oxford Readers* con CD.

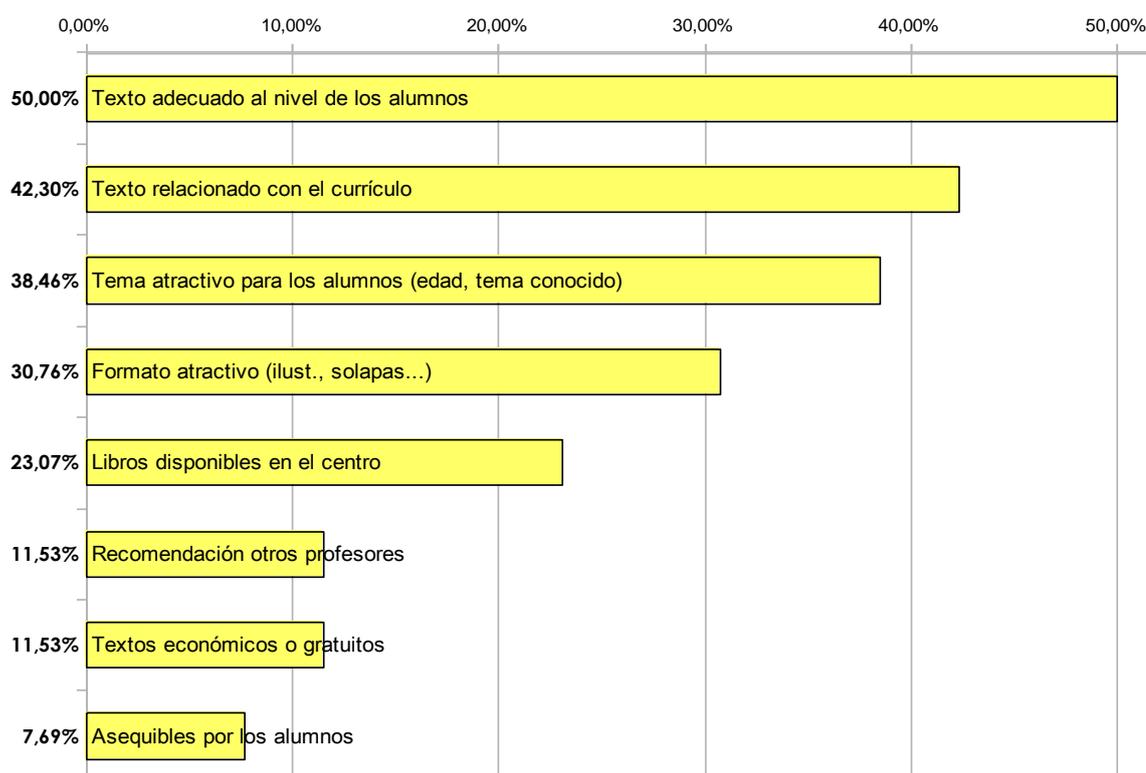
3.3.3. Selección de textos. Motivos y limitaciones

Llegados a este punto, es interesante conocer cómo eligen los profesores estos textos y qué criterios siguen para escogerlos (cuestionario 1, pregunta 5). Muchos de los profesores de los centros no bilingües afirmaron que ya estaban en el centro y que la mayor parte de los libros pertenecían a métodos editoriales que en algún momento, o actualmente, estaban trabajándose en el centro. Los criterios seleccionados por los profesores para seleccionar sus textos literarios eran los siguientes:

- Texto adecuado para el nivel de inglés de los alumnos (50%).
- Texto en relación con los objetivos y contenidos de la unidad globalizada que se estuviera trabajando en ese momento o con el currículo de inglés a cubrir en esa unidad (42,30%).
- Tema o historia atractiva para los alumnos: trama interesante para su edad; historia interesante para el grupo en concreto; cuento

conocido por los alumnos que puede despertar su interés –a menudo les encanta que les cuenten los cuentos que ya saben una y otra vez; etc. (38,46%).

- Formato atractivo visualmente: por ejemplo, libros llamativos, con formas o tamaños interesantes, o con solapas, o con *pop-ups*, imágenes atractivas, coloridas y fáciles de captar, tipos de letra, etc. (30,47%).
- Libros disponibles en el centro, bien por regalo/muestra gratuita de la editorial, bien por anteriores adquisiciones del centro (23%).
- Recomendaciones y opiniones de otros compañeros (11,53%).
- Textos económicos o gratuitos (11,53%).
- Libros asequibles por los alumnos (7,69%).



Gráfica 12: PREGUNTA 1.5 - ¿Cómo y por qué elegiste estos textos? ¿En qué te fijaste para escogerlos?

Es curioso observar que, a pesar de que el nivel de los alumnos se tiene muy presente y de que los profesores están preocupados en cubrir el currículo con distintas actividades, en lo que mayoritariamente se fijan éstos para elegir los libros de literatura que utilizan en clase es en el atractivo que pueda tener para los alumnos (temática y formato juntos, alrededor de un 69%). Los profesores son conscientes de que para el fomento de la lectura en sus alumnos, uno de los factores principales es que estén motivados, y no hay nada más motivador que algo que cubra sus intereses y/o que les atraiga visualmente.

También es interesante observar que, debido a la mala situación económica que están viviendo muchas familias, se tiene en cuenta el coste para los alumnos, y no se pide a las familias que compren libros para leer en inglés. De hecho, solo en dos centros públicos –Río Tajo y Pedro Sanz Vázquez– los profesores pidieron a los alumnos de tercer ciclo la compra de algún libro (un *reader* de Oxford, y un *reader* de Kika Superwitch o Geronimo Stilton, respectivamente), a ser posible con CD, para leer y oír en casa. Además, algunos centros, tanto públicos como concertados, han tenido problemas, y los criterios económicos –incluyendo el utilizar los libros disponibles en los centros, sin gastar nada del presupuesto anual– son tenidos en cuenta por alrededor del 42% de los encuestados. De hecho, la falta de dinero pesa también en el uso y compra de nuevos recursos. Como se vio anteriormente, en el curso 2012-13 se encontró un aumento de la utilización de materiales económicos. Además, en la pregunta 5 del segundo cuestionario, donde se preguntaba el porqué de no utilizar materiales nuevos que al propio profesor le gustaría usar, el criterio económico es el declarado por el 100% de los profesores.

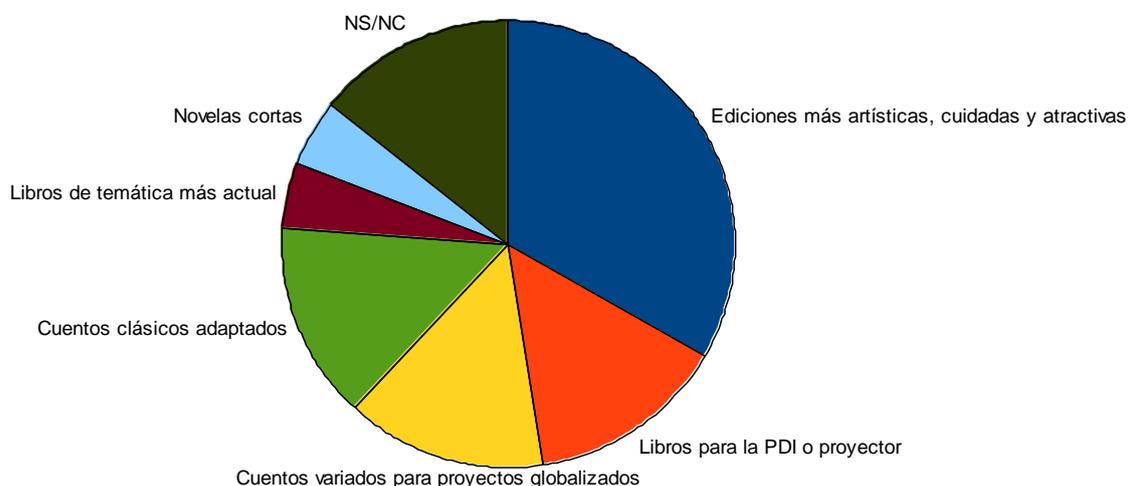
Siguiendo con este criterio económico, otra posibilidad –dentro de los textos gratuitos– era pedir recursos prestados a las familias. Sin embargo, solo en el CEIP Ocejón, en Infantil y primer ciclo, se pedía varias veces a lo largo del curso la colaboración de los padres con respecto a llevar libros prestados de casa para el colegio, e incluso su participación como cuentacuentos en determinadas actividades (proyectos, Día del Libro y otras efemérides, Semana Cultural). Esta era una solución para cuando el centro tenía escasos recursos de un determinado

tema, o quería ofrecer algo especial esos días. Los profesores de Infantil del centro del British Council comentaban que, aunque eran pocos los que participaban o aportaban libros, siempre había algunos que sí lo hacían, favoreciendo la relación padres-centro. De hecho, los propios profesores agradecían estas contribuciones, y atribuían esta colaboración principalmente a la confianza y al compromiso de estos padres con el proyecto bilingüe del centro, y a su nivel sociocultural medio-alto. No obstante, es algo con lo que los demás centros no contaban, porque según los comentarios de muchos de los profesores encuestados, la implicación y motivación de los padres en otros centros era en general más bien escasa, sobre todo en las zonas socioeconómicas más desfavorecidas.

Por último, he de resaltar por sorprendente el poco peso que tienen las recomendaciones de otros profesores. Solo tres profesores jóvenes de los tres colegios públicos bilingües más antiguos mencionan este criterio. Desconozco realmente los motivos de esto, pero creo que podría ser, primero, por la menor experiencia de dichos profesores y la mayor experiencia de los profesores más antiguos del mismo centro, por lo que consideran que necesitan asesoramiento para decidir; segundo, por las relaciones que mantienen estos centros entre sí para organizar distintas actividades a lo largo del curso –Festival de Teatro, Feria del Libro– en las que también se comentan otros temas; y tercero, por las relaciones con profesores de otros centros en Europa o con profesores nativos –Comenius o auxiliares de conversación, por ejemplo–, más habitual en estos centros. También da la sensación de que los profesores en general seleccionan sus propios materiales solos, y que solo en momentos puntuales cuentan con otros para preparar sus clases.

Una vez se han enumerado los textos literarios que se utilizan y por qué, paso a analizar la cuestión 15 del cuestionario 1, en la que se preguntó a los profesores si les gustaría utilizar otros tipos de textos literarios, y si era así, cuáles y por qué. Alrededor del 77% de los profesores encuestados dijeron que sí que les gustaría utilizar otros textos, y solo dos dijeron que no, uno de centro público no bilingüe, porque “no había tiempo material para utilizar más” y otra

del CEIP Ocejón, porque consideraba que en su aula tenía bastantes libros, adecuados para sus alumnos, y que estaba satisfecha con los que tenía. Cuatro profesores no contestaron a esta pregunta ni a la siguiente acerca de los motivos por los que no se utilizaban.



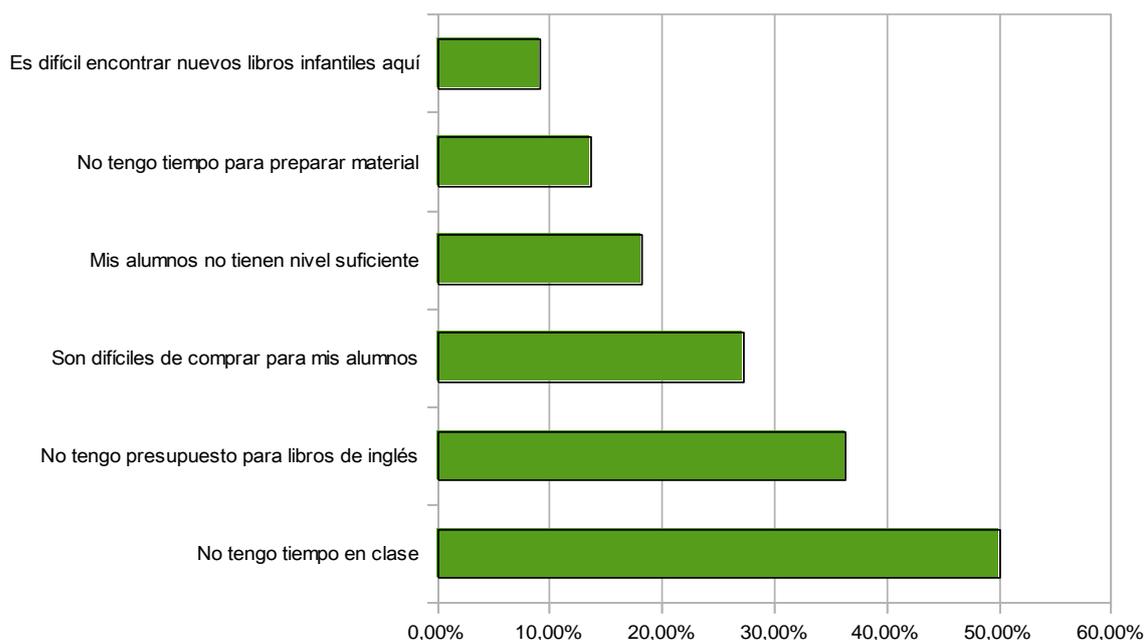
Gráfica 13 – Pregunta 1.15.1: ¿Qué tipo de textos literarios te gustaría utilizar?

Como se puede ver en la gráfica, aunque los gustos y deseos son variados, a la mayor parte de los profesores les gustaría utilizar libros con una edición más cuidada y atractiva (35%). Asimismo, como se ha comentado anteriormente, tres profesoras –una del CEIP Ocejón, otras dos de centro público no bilingüe– afirman que les gustaría utilizar libros interactivos para pizarra digital o libros escaneados y proyectados con un cañón, para que sean más motivadores para los alumnos (15%). En este mismo porcentaje, a algunos profesores les gustaría tener acceso a cuentos clásicos adaptados (centros no bilingües), y a más cuentos variados que se puedan incluir en proyectos globalizados (centros bilingües). Por último, hay un profesor al que le gustaría utilizar libros con una temática más actual y más cercana a los niños de Primaria, y otra a la que le gustaría trabajar con novela corta infantil, ambos de colegio no bilingüe.

Según estos resultados se puede observar de nuevo que los profesores consideran que un material atractivo es muy importante para la clase de inglés. En este caso las ediciones cuidadas y el material proyectable en pizarra suponen

un 50% de lo que les gustaría utilizar a los profesores. Algunos de los que hablaban sobre el proyector comentaban que si además consiguieran que los cuentos fueran interactivos, similar a los libros de texto que empiezan a hacer algunas editoriales (Oxford, Macmillan), permitirían el uso de efectos especiales de sonido, música, animación, así como oír otras voces y otros acentos distintos a las del profesor.

En la cuestión siguiente (16) se pregunta a los profesores los motivos por los cuales no utilizan estos textos. Las principales causas mencionadas son: la falta de dinero –del centro, de los padres– (sumados, alrededor del 63%) y la falta de tiempo –para buscar, seleccionar, preparar, aplicar en clase sin dejar de lado el currículo– (en total, también alrededor del 63%, ver gráfica 14) aunque también se comentaron otros motivos. Estos son todos ellos:



Gráfica 14 – Pregunta 1.16: ¿Por qué motivos no los utilizas [los textos literarios que te gustaría usar]?

- “*Mis alumnos no tienen nivel suficiente*” – Este era el comentario más repetido entre los profesores, tanto de centro no bilingüe como de centro bilingüe (excepto en el del British Council) al inicio de los cuestionarios. Lo decían sobre todo profesores que impartían en clases a partir de

segundo ciclo. Los que hacían estos comentarios utilizaban principalmente *readers* ofrecidos por las editoriales, y no se esforzaban en general por conseguir literatura auténtica. Alguna profesora comentó que le gustaría utilizar novela corta, pero consideraba que se haría pesado para los alumnos. Sin embargo, una vez llegada la pregunta en cuestión, la mayor parte de los profesores que hicieron este comentario inicial no señalaron esta causa, ya que parece ser que habían tenido tiempo de reflexionar en su propia práctica y sus propios deseos. Finalmente, solo indicaron este motivo el 18% de los encuestados.

- “*No tengo tiempo en clase*” – El 50% de los profesores opinan que el currículo, es decir, el temario que se impone desde la Administración, está muy cargado, o bien están atados a un libro de texto –suele pasar con los profesores interinos, que cambian de centro cada curso, o con los profesores con plaza fija, porque usando el libro completo controlan y se garantizan cubrir todo el currículo, pues las editoriales se basan en los currículos oficiales para elaborar sus materiales. Encontramos como ejemplo el caso de una profesora de primer ciclo del CEIP Ocejón a la que le gustaría poder utilizar los cuentos tradicionales como unidades ya que, según afirmaba “me permitirían ahondar en ellos, y trabajar tanto el área de lengua, ciencias, arte y valores”. No los utilizaba porque consideraba que estaba atada al libro de texto, y además tenía que trabajar con Jolly Phonics, por lo que las oportunidades para la literatura eran más bien escasas.

Sin embargo, en el Decreto 68/2007, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de CLM, aparecen criterios de evaluación referentes a la lectura de libros y al uso de las bibliotecas escolares:

- Primer ciclo – Criterio 9. Uso de biblioteca (sic) para acceder a materiales en lengua extranjera. Este criterio valora la adquisición de hábitos de uso de la biblioteca, con finalidad lúdica e

informativa, así como el conocimiento de algunos aspectos de organización y funcionamiento de la biblioteca (clasificación en secciones, reglas de uso, normas de comportamiento...). Se valorará también el tomar la iniciativa de leer, si disfrutan haciéndolo y si desarrollan una actitud participativa en el funcionamiento de las bibliotecas.

- Segundo ciclo – Criterio 9. Usar la biblioteca del aula y del centro y conocer los mecanismos de organización y funcionamiento. Este criterio valora el uso que, de forma regular, hace el alumnado de la lectura de textos en lengua extranjera en su tiempo de ocio, participando en las actividades dirigidas en el aula y utilizando la biblioteca de aula o del centro. Asimismo, se valora el respeto que hace de las normas de uso de la biblioteca (cuidado de los libros, respeto de los plazos...) y la participación, en su caso, en la gestión.
- Tercer ciclo – Criterio 9. Leer por iniciativa propia diferentes tipos de textos, usar y manejar con soltura las bibliotecas, videotecas, etc. y comprender los mecanismos y procedimientos de organización y selección de obras y otros materiales. Colaborar en el cuidado y mejora de los materiales bibliográficos y otros documentos disponibles en el aula y en el centro. Este criterio valora el uso que de forma regular hace el alumnado de la lectura de textos literarios en su tiempo de ocio, respondiendo positivamente a las propuestas de clase, participando en las actividades dirigidas en el aula y utilizando la biblioteca de aula, del centro y de la localidad. Asimismo, se valora el juicio justificado sobre los libros y autores leídos, el respeto que de las normas de uso de la biblioteca se hace (cuidado de los libros, respeto de los plazos...) y la participación, en su caso, en la gestión.

En Educación Infantil también aparece (Decreto 67/2007):

- **Ámbito de los lenguajes: Comunicación y Representación. Criterio 4.** Disfrutar compartiendo la audición y la lectura de textos literarios. Este criterio valora la competencia alcanzada a través del interés que demuestra en participar en las actividades de audición y lectura de textos literarios, memorización de poemas, representación a través de juegos y dramatizaciones.

Estos criterios, si se sigue solamente el libro de texto, no se pueden cumplir, ya que implican un trabajo extra fuera del mismo, como visitar la biblioteca del centro en busca de textos literarios en lengua inglesa, crear una biblioteca de aula con materiales en inglés, llevar un registro de los libros leídos por los alumnos, realizar actividades relacionadas con esos libros, etc. Además, estos criterios de evaluación no tienen una relación directa con los abundantes contenidos curriculares referidos a gramática, fonética, vocabulario, etc. que aparecen en los mismos decretos, con lo que a los profesores les resulta más difícil de programar.

- *“No tengo tiempo para preparar material”* – Otros profesores además de impartir inglés son tutores de un curso y dan otras clases, como lengua, conocimiento del medio, matemáticas y plástica (la parte de educación artística que pueden dar los profesores no habilitados en música, lo que se entendería en inglés por *arts and crafts*). Los profesores que declaran este motivo (13%) se quejan de que además de preparar las programaciones de aula y preparar sus clases y materiales de distintas asignaturas tienen que llevar registros de asistencia, concertar entrevistas con los padres, controlar y evaluar cuadernos y deberes, evaluar a los alumnos con diferentes técnicas, acudir a reuniones de coordinación con diferentes sectores de la Comunidad Educativa, organizar actividades complementarias, entre otras muchas funciones⁵⁴.

⁵⁴ Véase Decreto 43/2005, de 26-04-2005, por el que se regula la Orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, artículos 5, 6 y 7 de la Sección 1ª: La orientación a través de la tutoría, especialmente el artículo 6: Funciones de la tutoría. También el Decreto 68/2007, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el currículo de Educación primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, anexo III, punto 3. La tutoría.

Alrededor de todas estas tareas existe además una burocracia importante (programaciones, Planes de Trabajo Individualizados –para alumnos que tienen algún área suspensa, o que necesitan una adaptación curricular o de acceso por tener necesidades educativas específicas o especiales–, actas de reuniones, actas de evaluación, diarios, registros, actas, etc.). Los profesores también se lamentan de esta situación, ya que consideran que esto ralentiza la corrección de las actividades que se presentan a los alumnos, y dificulta la elaboración de materiales nuevos y preparación de actividades diferentes.

Los profesores, por otra parte, están obligados a realizar actividades de formación continua, y aunque tanto la formación como la preparación de material entran dentro de su horario laboral de no-permanencia en el centro, a menudo el tiempo para preparar material específico para inglés se ve reducido al tiempo libre que tengan, a no ser que los cursos que realicen sean específicamente para esto, como cursos de Web 2.0 o de actualización metodológica en inglés, en los que se tenga que elaborar materiales específicos. Precisamente, algunos profesores en las entrevistas se quejaron de la desaparición de los Centros de Profesores. Estos Centros organizaban cursos, seminarios y talleres presenciales a los que los profesores podían apuntarse, y crear y compartir materiales y actividades in-situ, con las propuestas de los diferentes ponentes y participantes de los mismos. Aunque la Consejería de Educación creó el Centro Regional de Formación del Profesorado como sustitución de los CEP que se cerraron, y que éste realiza seminarios y talleres online, y dirige y asesora la formación en centros (creación de seminarios y talleres en los centros por los propios profesores de un claustro, organizados a partir de la observación de las necesidades, y de los objetivos que se pretenden para subsanar estas deficiencias), los profesores que hacían estos comentarios afirmaban que preferían la formación presencial de mano de un experto y la elaboración de materiales más artesanales y tangibles para los alumnos.

- *“No tengo presupuesto para libros en inglés”* – Es habitual que con la situación económica que pasan algunos centros no puedan comprar nuevo material. En tres centros bilingües (uno concertado y dos de secciones) sí que han utilizado una pequeña partida (alrededor de 100-150 euros, según comentaban), sacada de los gastos de funcionamiento, para poder comprar libros y otros materiales en inglés. Otros centros no bilingües (dos en Guadalajara) que participaron en el PROA en inglés, tuvieron alguna mejora mayor (uno de ellos 300 y 460 euros, el primer y segundo año del programa, respectivamente; el otro solo participó en el último año). Pero como se ve han sido los menos. En general, la mayoría de los colegios no han podido comprar nada nuevo y cualquier material nuevo ha sido conseguido a través de muestras de editoriales. De todas formas, tanto si los centros han comprado libros nuevos en inglés como si no, el 36% de profesores encuentra que las mayores dificultades para utilizar los materiales literarios que les gustaría son económicas. El presupuesto sacado por el centro de los gastos de funcionamiento condiciona a un tipo de material y en cantidad escasa, quizá no del todo satisfactorio para los profesores. Y evidentemente, más aún si no hay ninguna adquisición.
- *“Es difícil encontrar nuevos libros infantiles aquí”* – A algunos profesores que sí que les gustaría conseguir nuevos libros les resulta muy difícil encontrar algo en las librerías de Guadalajara. El 9% de los encuestados comentaba que en estas librerías alguna vez hay algo, pero es muy escaso y con poca variedad. Aunque las últimas novedades en libros se pueden comprar online, o se pueden encargar en las librerías de Guadalajara, tienes que pedir conociendo el libro, ya que no es posible hojearlos ni verlos en directo antes de comprarlos. La única manera es ir a Madrid, a alguna librería especializada como Booksellers o Pasajes (ver sección de *Propuestas de mejora*). La Fnac y la Casa del Libro también tienen algunos libros y materiales en sus tiendas a disposición del público, pero no en Guadalajara, lo que supone que el profesor tiene que gastar su tiempo y su dinero en disponer de ese material. Por la inversión que

supone, muchos profesores, o bien deciden descargarse material desde internet y no comprar nada, o bien optan por comprárselo para ellos mismos, disponiendo de su propio material para sus clases, y no dependiendo así del centro a donde vayan. Esto hace también que las clases de cada profesor del centro sean distintas, que haya cierta descoordinación entre los dos o tres profesores que hay en cada centro no bilingüe, pues cada uno da sus clases de distinta manera, y sin materiales ni metodologías comunes –como mucho tienen en común la misma línea editorial, que aunque es algo, quizá se podría considerar que no es suficiente.

- “*Son difíciles de comprar para mis alumnos*” – Este comentario del 27% de los encuestados combina dos factores, ya que se refiere tanto a las dificultades económicas de los alumnos, como a la dificultad para las familias de encontrar determinados libros en las librerías de Guadalajara. Aunque no se suele pedir a las familias que compren libros en inglés, a los pocos profesores que les atrae la idea no lo piden por estos motivos.

La justificación económica se repite en el cuestionario 2 (pregunta 6). Aunque de un curso a otro el número de libros en inglés en la biblioteca escolar se vio aumentado en el 66% de los centros que respondieron a la encuesta, algunos profesores consideraban que no era suficiente (Colegio Sagrado Corazón, Colegio Niña María, CEIP Río Tajo, CEIP Alcarria), y que si hubieran tenido más dinero hubieran invertido más en incrementar los fondos en inglés de la biblioteca. De hecho, cuando se produce un incremento de estos fondos suele ser o bien porque hay una partida de dinero extra (CEIP Alcarria, con el PROA de inglés), o bien porque se reserva algo de gastos de funcionamiento (CEIP Río Tajo). El único aumento de libros en inglés no relacionado en principio con el criterio monetario es en los colegios concertados, porque en algunos (Colegio Sagrado Corazón, Colegio Niña María, Colegio Cardenal Cisneros) el inglés comienza a tener mayor importancia en el centro (nuevas posibilidades de ser secciones bilingües, ver más arriba en características de los centros), pero algunos profesores los siguen considerando insuficientes.

Asimismo, tanto los que dijeron en el seguimiento que no habían podido incorporar nuevos textos, como los que sí los habían incluido, comentaron (pregunta 4 del cuestionario 2) que les hubiera gustado usar:

- Libros de lectura, comprados por los propios alumnos a instancias de los profesores, para leer juntos en clase. No se pidieron por las dificultades económicas de las familias –y del centro (CEIP Pedro Sanz Vázquez).
- Libros ilustrados auténticos, atractivos y variados, de los que no puede disponer el centro porque los recursos económicos son limitados (Colegio Sagrado Corazón, CEIP Alcarria).
- Novela corta infantil para segundo y tercer ciclo (CEIP Río Tajo), comprados por el centro, y no *readers* económicos comprados por los alumnos.

De nuevo, prima el criterio económico, tanto con respecto a los recursos de los colegios como la percepción que tienen los profesores de las dificultades de las familias.

3.3.4. Importancia y uso de los textos literarios: realidad del aula

Siguiendo con el cuestionario primero, se preguntó a los profesores sobre la importancia de los textos literarios en el aula de lenguas extranjeras (cuestión 18). Calificando del 1 al 10 y siendo 10 el máximo, los profesores han valorado los textos literarios como muy importantes, dando una puntuación de 8,3 de media. En general, son los profesores de colegio bilingüe público los que más valor dan a los textos literarios (media de 9,15), principalmente los profesores con más experiencia (media de 10), quizá porque han podido constatar la necesidad y la utilidad de los mismos en su proyecto bilingüe (especialmente en el centro del British Council); seguidos por los profesores de centros no bilingües con menos experiencia (media de 8,8), quizá porque tengan más reciente y más actualizada su formación pedagógica, y desarrollen su actividad profesional con

fuerzas más renovadas que los profesores con más experiencia, en los mismos centros. De hecho, el valor más bajo (5) lo da una profesora de centro no bilingüe con muchos años de experiencia, y los valores más bajos de media (7,4) los aportan precisamente estos profesores veteranos.

Este valor se relaciona con la importancia de los textos literarios en la programación de aula anual (cuestión 19 del cuestionario 1). Se puede observar que existe una disyuntiva entre la valoración que se da a la literatura en la enseñanza-aprendizaje de lenguas y la participación de esos textos en las programaciones de aula anuales. Aunque la media global baja considerablemente (6,7) vuelve a ser muy alta en los profesores de centro bilingüe con más experiencia (10), y en los profesores de centro bilingüe con menos experiencia, aunque en estos la nota baja ligeramente (media de 7,83). En este caso son los profesores de centros concertados no bilingües los que menos tienen presente en sus programaciones la literatura en inglés (media de 5,25). El valor más bajo lo dan dos profesoras de centro no bilingüe con distinta experiencia y distinto tipo de centro (concertado / público) con un 3.

Esta tendencia a la baja, desde lo que piensa u opina un profesor hasta lo que realiza realmente, indica que hay una serie de obstáculos para que se utilice fehacientemente la literatura en las aulas. A pesar del valor que se le da a la literatura para el aprendizaje de lenguas, esto luego no se ve reflejado en sus programaciones anuales ni en sus actividades diarias, principalmente por los motivos antes mencionados. Sin embargo, y pese a todo ello, los profesores encuestados –con periodicidad variable– sí que realizan actividades en las que la literatura está presente. En las preguntas 7, 8 y 9 del primer cuestionario se preguntaba qué actividades hacían antes, durante y después de leer un texto literario. Estas son:

- ANTES de la lectura – Solo una minoría, el 27%, hace principalmente actividades de vocabulario con fichas –sobre todo en los cursos más altos– o con flashcards. El 72% de los profesores prefiere hacer actividades de motivación: mostrar el título, las imágenes de portada

y/o contraportada, o alguna imagen interior, preguntar a los alumnos si saben de qué va el texto, hacer una lluvia de ideas sobre la temática, o enseñarles algún sonido, canción, *chant* o frase que vaya a ser relevante durante la lectura o la emisión del texto –esto último sobre todo en Infantil y primer ciclo de Primaria.

- DURANTE la lectura – Casi el 60% de los profesores encuestados cita como actividad principal para los alumnos la escucha del texto literario, bien oyendo al profesor leyendo, contando un cuento u otro texto; o bien escuchando el CD o la pista de audio relacionada. Pero hay muy pocos que se dediquen exclusivamente a esto. Estos profesores a la vez van realizando otras actividades, como son:
 - Actividades de comprensión a lo largo del texto (alrededor del 50% de los encuestados), tanto para ver si los alumnos van siguiendo el texto, como para ayudarles a comprender y seguir la escucha, en Infantil y Primaria: preguntas cortas sobre palabras y dibujos, señalar dibujos, realzar partes del texto, etc.
 - Actividades para la participación de los alumnos (el 27%, sobre todo en Infantil): repetición de frases clave en la historia, producción de sonidos y mímica, etc.

Otra posibilidad es la realización de una lectura grupal en voz alta, de tal manera que sean los alumnos los que lean (42% de los profesores, sobre todo en Primaria). En estos casos, además de actividades de comprensión lectora (preguntas cortas acerca del vocabulario, sobre todo), se hacen dramatizaciones o role-play (19%, cuando el texto lo permite) y se corrige la pronunciación de los alumnos (11,5%).

- DESPUÉS de la lectura – El 50% de los profesores realizan actividades de comprensión, bien preguntas orales (Infantil y Primaria) tanto en L1 como en lengua inglesa, bien fichas escritas (sobre todo en segundo y tercer ciclo de Primaria). En este sentido, y principalmente en Primaria, también se hacen fichas de vocabulario o de refuerzo de

estructuras gramaticales nuevas (23%). Casi el 40% de los profesores hacen además actividades de relectura como una dramatización con los alumnos (en Infantil y Primaria, si el texto se presta a ello), o práctica oral de determinadas palabras o extractos. Por último, el 30% de los profesores propone a sus alumnos actividades algo más creativas, como la realización de dibujos relacionados, buscar un título nuevo al texto leído o escuchado, realización de *minibooks* relacionados, etc.

Es curioso observar que aunque en la sexta pregunta (ver más arriba) un gran número de profesores declaraban que la literatura aportaba una gran cantidad de beneficios porque era posible utilizar una gran variedad de actividades, a la hora de ver las actividades que plantean los profesores durante la lectura de un texto literario, estas en su mayor parte se circunscriben al *storytelling*. Esto puede deberse a varios motivos:

- Redacción de la pregunta que puede inducir a error. Se utiliza la frase “*leer un texto literario*” y no “*usar un texto literario*”. Sin embargo, en las entrevistas personales este punto se aclaraba a los profesores entrevistados, y sin embargo las respuestas en su mayor parte se referían al *storytelling*.
- Falta de tiempo para explicar todo lo que se hace en el aula. Las limitaciones de tiempo de los cuestionarios provocan un sesgo para que se hable de las actividades más usadas. De hecho, en otros apartados o fuera del cuestionario, se mencionaban otros usos que podrían implicar actividades distintas: lectura para *fastfinishers*, introducción de temas de conocimiento del medio, etc. (ver más arriba, al inicio de este análisis).
- Uso mayoritario real del *storytelling* en el aula. Uno de los materiales más usados eran los cuentos tradicionales, y la tendencia tradicional precisamente es contarlos. Además hay una cierta desconfianza en la capacidad lectora de los alumnos, por lo que se suele preferir leérselo a que lo lean ellos mismos, sobre todo en los niveles más bajos. Las actividades durante la lectura suelen ser además solo de escucha por parte

de los alumnos, aunque existen multitud de posibilidades distintas que analizaremos más adelante.

3.3.5. Literatura en los libros de texto.

Con el fin de conocer si existían textos literarios en sus propios libros de texto y en los materiales complementarios de los mismos, se les preguntó a los profesores sobre estas cuestiones en las preguntas 10, 11, 12 13 y 14 del primer cuestionario, y se hizo un seguimiento en la pregunta 1 del segundo cuestionario.

Como se ha visto en el apartado sobre materiales, en Castilla-La Mancha existía un programa de gratuidad. Durante un mínimo de cuatro años los profesores tenían que mantener los libros que elegían. Las posibilidades que tenían los profesores de inglés sobre los libros de texto eran bastante escasas:

- Utilizar el libro completo, haciendo comprar el *activity book* a los niños (que es donde suele venir un CD con canciones o incluso un CD-Rom o Multi-Rom con actividades de ordenador), ya que la gratuidad solo cubría el *student's book*. Este libro complementario, además, es útil para mandar deberes o para que los alumnos practiquen vocabulario y estructuras gramaticales sin que los profesores tengan que buscar y seleccionar material.
- No pedir a los alumnos que compren el *activity book*, y realizar otras actividades. Algunos profesores consideran el *activity* “una condena”, ya que piensan que las actividades escritas propuestas son muy repetitivas y aburridas para los alumnos.
- No utilizar el libro de texto, con dos caras de la misma moneda: por un lado, la consiguiente carga para el profesor, porque tiene que prepararse toda la programación, las actividades, los materiales para la evaluación, etc.; por el otro, el profesor puede seleccionar los materiales que mejor se adapten a su manera de dar clase y al nivel y gustos de sus alumnos.

Los criterios de selección de los libros de texto son bastante difusos. No suele haber un cuestionario estandarizado, aunque los profesores se suelen guiar tanto por el contenido –que cubra bien el currículo oficial– como por el material extra que se les aporta (material multimedia, peluches y mascotas, flashcards, posters...). Lo bueno es que se suele decidir en equipo docente. Lo malo es que si se elige mal, es difícil cambiarlo durante unos años –a no ser que sea descatalogado o cambie la legislación vigente. Así, en los libros de texto de los centros se observa una gran heterogeneidad. Se utilizan métodos muy diversos de editoriales muy variadas: Macmillan, Richmond/Santillana, Oxford, Pearson/Longman, Cambridge, Anaya, Jolly Learning, University of Dayton/SM, Edelvives. Sin embargo, analizando por tipo de centros encontramos que los libros y editoriales más utilizadas –aunque no por amplia mayoría– son:

- Colegios públicos no bilingües:
 - Infantil
 - *Three in a Tree* de Oxford, utilizado en cuatro centros.
 - Sin libro, en tres centros, cuatro si contamos otro centro que no usa libro en 3 años. Lo que suelen hacer es utilizar las muestras de libros de las editoriales, fotocopias de fichas de elaboración propia, recursos extraídos de la web, etc.
 - Primaria
 - *Sparks* de Richmond/Santillana, usado en cinco centros.
 - *Find Out* de Macmillan, utilizado en tres colegios.
 - *Storytellers*, de Richmond/Santillana también, usado en dos centros, descatalogado.
- Colegios públicos bilingües:
 - Infantil

- También en tres centros –en los tres con el proyecto más antiguo– se evita utilizar un libro de texto al uso, sobre todo en 3 y 4 años.
 - *Jolly Phonics*, utilizado ocasionalmente en el CEIP Ocejón y el CEIP Alvar Fáñez, con más frecuencia en 5 años.
 - Primaria
 - *Footprints*, de Macmillan, para primer ciclo, en dos centros (Ocejón y Alvar Fáñez).
 - *Find Out*, de Macmillan, en segundo y tercer ciclo en el Río Henares, que obtuvo sus secciones bilingües en el curso 2012-13, pero no pudo cambiar sus libros; y en un curso de tercer ciclo del CEIP Ocejón, seleccionado por el tutor sin previo acuerdo del Consejo Escolar.
- Colegios concertados no bilingües:
 - Infantil
 - De nuevo no hay una tendencia clara. Cada uno de los encuestados utiliza un libro distinto (*Robby* de Heinemann, *Toybox* de University of Dayton, *Yo-yo Phonics Storybooks* de Edelvives, etc.), aunque el colegio Santa Cruz utiliza *Captain Jack Plus* de Macmillan, como el Sagrado Corazón (concertado bilingüe).
 - Primaria
 - Cada colegio utiliza libros distintos, pero las editoriales más utilizadas son Macmillan y Cambridge. De hecho los colegios Santa Cruz y Maristas –no bilingües– utilizan, como el Colegio bilingüe Sagrado Corazón,

Kid's Box de Cambridge, al que han ido cambiando paulatinamente.

- Colegio concertado bilingüe:
 - Infantil
 - *Captain Jack Plus* de Macmillan.
 - Primaria
 - En el curso 2011-12 comenzaron a cambiar de *Surprise* de Cambridge a *Kid's Box* de Cambridge, ya que el primero les pareció escaso de nivel.

Con respecto a estos datos hay que aclarar cinco puntos que creo que son interesantes para dar una imagen detallada de la situación. Primero, algunos centros concertados –Santa Cruz, Salesianos– estaban inmersos en el programa BEDA de refuerzo del inglés (nivel 1), y estaban preparando en el curso 2012-13 su paso a colegio bilingüe BEDA (nivel 2) para el curso siguiente. Además, estos dos centros más otros tres más –Sagrado Corazón, Niña María y Santa Ana– fueron aprobados como sección bilingüe concertada de la Junta para el mismo curso 2013-14. Es decir, que el inglés fue ganando peso paulatinamente en su proyecto de centro a partir de 2010, y de ahí la utilización de libros más avanzados en Infantil.

Segundo, en el CEIP Ocejón, del British Council, la tendencia era no usar libros de texto en tercer ciclo, sino solo de consulta, o para extraer fichas puntuales, ya que se procuraba trabajar por proyectos globalizados. Sin embargo, el cese de los profesores nativos del CEIP Ocejón en el comienzo del curso 2011-12 y su sustitución por interinos de la lista regional con poca experiencia en este tipo de centros provocó que un tutor de tercer ciclo pidiera a sus alumnos para las clases de inglés un libro de texto, fuera de gratuidad y del espíritu original del colegio. En el curso 2012-13, con la selección entre funcionarios por méritos y en comisión de servicios de los profesores para el Ocejón la situación volvió a sus cauces originales, por lo que la selección de este libro es más bien anecdótica.

Tercero, en el CEIP Río Tajo, con secciones bilingües, tuvieron problemas con un grupo de alumnos y de familias, que no querían el proyecto de bilingüismo. En el curso 2010-11 la Inspección Educativa autorizó en 4º de Primaria un desdoble en las clases de inglés, conocimiento del medio y artística, que se mantuvo en 5º y en 6º en los cursos 2011-12 y 2012-13 respectivamente, para alumnos que no podían –y/o que rechazaban– seguir el itinerario bilingüe. Esto también ha provocado que haya dos líneas de libros en el centro: *Kid's Box*, de Cambridge, especial para colegios bilingües, que prepara para los exámenes *Cambridge Young Learners of English Tests (YLE Tests)*, y *Cool Kids* de Oxford, para los alumnos no bilingües.

Cuarto, en el Colegio Santa Cruz, el único concertado en una zona socioeconómica media-baja, de un curso para otro reutilizaban los *activity books* del 1er ciclo, ya que los utilizaban con cuaderno, evitando que se escribieran. En 2012-13 se ven obligados a comprar los de 3º, por ser “inservibles y obsoletos”, aunque no cambian de editorial, con la intención de reutilizarlos varios cursos. Para ello, el centro gestiona los libros nuevos, y proponen a los padres del primer usuario pagar el 40% del libro y después que se quede en el centro para reutilizarlo. Los segundos usuarios pagarán otro tanto (menor) y así sucesivamente. Una situación parecida ocurre con los libros de 6º: no tienen lotes de reutilización para todos, por lo que deciden que el gasto de comprar los 8 lotes de libros que faltan lo repartan entre todos los alumnos del centro, aportando por cada niño en total solo 20 euros por niño, en vez de tener que comprar todo el lote (150 euros). En general, se quejaban de que los recursos aportados por la Consejería de Educación eran insuficientes para el funcionamiento normal del colegio, principalmente, entre otras cosas, para actualizar los recursos TIC y para el apoyo y mejora en la competencia en inglés.

Y quinto, en los libros de texto usados para el área de lengua inglesa en los centros de Guadalajara en principio no se observa un gran cambio de un curso para otro. Simplemente una variación en Infantil (CEIP Alcarria) y otra de otro centro en primer ciclo (CEIP Las Lomas). Lo que sí se encuentra es que en el 65% de los centros hay un desfase entre el primer ciclo y los ciclos superiores

que se mantiene durante los dos cursos analizados, es decir, que en primero y segundo tienen un libro de texto distinto al de los otros cursos. Este libro de primer ciclo podría ser, o bien la versión nueva del anterior, ofertada por la editorial, o bien otro completamente distinto, seleccionado por el centro como he comentado anteriormente.

Esto se debe principalmente a una descoordinación con el Programa de Gratuidad de libros de texto de la Junta de Castilla-La Mancha y las posteriores reutilizaciones, que no se sabía hasta cuándo se iban a prolongar. En virtud de este programa, se instó a los centros a seleccionar los libros a través de un procedimiento que requería el análisis y propuesta del Claustro de Profesores y el visto bueno del Consejo Escolar del centro, siendo solo posible revisarlo cada cuatro años, o cuando los libros quedaran descatalogados⁵⁵. Es decir, establecía el ritmo de los centros en cuanto a gratuidad. Las editoriales procuraban seguir este mismo calendario para presentar sus novedades y comenzar a descatalogar libros de texto anteriores. A partir del curso 2010-11 dejó de haber gratuidad en el primer ciclo –no había vales para las familias ni se podían reutilizar los libros porque los de este ciclo son material fungible, es decir, están hechos para ser escritos en ellos. Sin embargo, por paliar la difícil situación económica de las familias se estableció la reutilización de los de segundo y tercer ciclo. Así pues, por un lado, los centros tenían permiso de la administración para cambiar el libro de texto de 1º y 2º de Primaria, oportunidad que algunos centros aprovecharon precisamente en el curso 2010-11, intentando mejorar; y por otro, los centros que no habían pensado en cambiar encontraban cada vez más difícil continuar en primero y segundo de Primaria con la misma línea editorial que tenían en segundo y tercer ciclo, porque ya comenzaban a estar descatalogados, por lo que optaron cambiarlo en ese curso o en el siguiente (2011-12). Como no se sabía si la reutilización continuaría, esperaban que el libro de texto nuevo se pudiera ir estableciendo paulatinamente en tercero, cuarto, quinto y sexto, cada año. Sin

⁵⁵ Decreto 272/2003, de 09-09-2003, por el que se regula el registro, la supervisión y la selección de materiales curriculares para las enseñanzas de régimen general y su uso en los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

embargo, los centros han visto como en sucesivos años se ha ido prorrogando el préstamo de libros de texto, con el desfase que se ha descrito anteriormente.

En este sentido, las editoriales a veces facilitan la vida del profesor – modelos completos de programaciones, materiales complementarios preparados para ser utilizados, juegos, posters, etc–, pero a la vez es la ley del mercado: tienen que sacar novedades cada poco tiempo y eso condiciona muchas veces a los profesores, que ven cómo métodos que para ellos funcionaban quedan descatalogados y se ven obligados a utilizar otros que no son tan adecuados para los objetivos que se plantean.

En general, en cuanto a los libros de texto más utilizados durante el periodo de investigación se observan una serie de tendencias en el uso en los centros:

1. No hay grandes cambios de editoriales ni de libros de texto de un curso a otro, como ya he comentado.
2. En Primaria no existe una gran diferencia entre centros públicos y centros concertados. Los centros bilingües, tanto concertados como públicos, en su mayoría utilizan un libro de Macmillan (75%), como *Footprints*; o usan el *Kid's Box* de Cambridge (50%), este último con vistas a presentar a los alumnos a los tests YLE. Los centros no bilingües usan mayoritariamente *Sparks* de Richmond (41,6%, sobre todo en primer ciclo) o *Find Out* (21%) de Macmillan.
3. En Infantil, la tendencia de los colegios públicos –tanto bilingües como no– es a no utilizar libro en ningún curso (37,5%), o sobre todo en 3 años (43,7%), aunque sí se utiliza ocasionalmente *Jolly Phonics* –con más frecuencia en 5 años, cuando los niños están comenzando a leer también en español. Esta tendencia se acentúa en los centros bilingües públicos, con el 75% de los centros sin libro en 3 y 4 años. Los colegios privados tienden a utilizar libros de texto (100%), y también *Phonics*, aunque de otras editoriales como Edelvives.

4. Los colegios concertados tienden a utilizar editoriales que, o bien preparen a sus alumnos para presentarles a los exámenes Cambridge (42%), o bien de editoriales afines a su ideario católico, como Edelvives –de origen marista– o University of Dayton/SM –de origen marianista.

Probablemente, con la introducción de la LOMCE y el nuevo Plan de Plurilingüismo, estos libros de texto varíen, porque aunque el currículo básico no ha variado sustancialmente en contenidos, se incrementan las horas en Educación Infantil en algunos centros que se han adherido a la primera fase del plan, y se da pie a cambiar los libros de las asignaturas troncales o a que los profesores creen sus propios materiales⁵⁶. Además, el futuro de los libros de texto editados en papel en los centros es todavía incierto. En el curso 2012-13 comenzó la implantación experimental en 5º y 6º de Primaria de la *mochila digital* –libros de texto en formato digital–, a través del Plan Escuela Extendida⁵⁷, que se quiere implantar paulatinamente primero a 5º y 6º y después a todos los cursos en los centros de Castilla-La Mancha. Esto también condicionará la selección de los libros de texto, ya que, aunque la mayor parte de las editoriales están empezando a publicar sus materiales en formato digital, algunas aún no se han actualizado –por ejemplo, Cambridge no aparece en el catálogo oficial⁵⁸–, o solo presentan al catálogo algunos de sus libros de texto –por ejemplo, Edelvives no tiene ninguno de inglés.

De todas formas, continuaré ahora con el análisis de los libros más mayoritarios y que tienen más probabilidades de continuar en los siguientes cursos. En primer lugar, realizaré un cuadro general de los libros de texto utilizados en los colegios. Analizaré principalmente dos cuestiones: los tipos de textos incluidos dentro de sus páginas –géneros y finalidad de los textos–; y el material literario complementario –libros en edición papel y digitales, DVDs,

⁵⁶ Orden de 03/06/2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regula el libramiento de fondos a centros públicos para la dotación de materiales curriculares en los cursos de 3º y 5º de Educación Primaria para el curso escolar 2014-15 (DOCM 05/06/2014).

⁵⁷ <http://www.educa.jccm.es/alumnado/es/servicios-educativos/materiales-curriculares/plan-escuela-extendida-mochila-digital>. Último acceso el 02/06/2014.

⁵⁸ <http://www.educa.jccm.es/alumnado/es/servicios-educativos/materiales-curriculares/plan-escuela-extendida-mochila-digital/catalogo-materiales-curriculares-digitales-comunidad-autono>. Último acceso el 02/06/2014.

CD-Roms interactivos, *readers*, etc. En segundo lugar, destacaré aquellos aspectos y/o libros que considere más interesantes en cuanto a la integración de textos literarios en su programación.

En los libros de texto de Infantil realmente se encuentran pocos textos literarios. La mayoría de los libros siguen un esquema similar: un personaje o un grupo de personajes que van guiando a los alumnos a través de diferentes temas para aprender vocabulario. En las fichas suelen aparecer actividades relacionadas un poco con este vocabulario, aunque en general se parecen más a otras actividades que se realizan en Infantil a diario, como cortar y pegar puzzles, repasar imágenes punteadas, completar una imagen con pegatinas, sacar troqueles para hacer pequeñas marionetas o elementos decorativos, etc. Lo único que se encuentra ocasionalmente son las letras de las canciones –detrás de las fichas– y adaptaciones de cuentos tradicionales en viñetas, en los que se cambian los protagonistas originales por los del libro, y a veces varía un poco el final de la historia o su desenlace. Por ejemplo, en *Captain Jack* de Macmillan aparece *Hansel and Gretel*, con el loro Jack como protagonista que es salvado por los niños que le acompañan a lo largo del libro.

En cuanto a los materiales complementarios, los libros de texto para Infantil suelen venir con un libro gigante –que suele tratar las mismas historias que aparecen en las fichas del alumno–, un CD con las canciones, y a menudo con un DVD-Rom, en el que vienen las historias de los personajes, las canciones con algún dibujo animado, y algún juego de vocabulario para jugar en el ordenador. La mayor parte de las canciones están diseñadas específicamente para acompañar cada uno de las unidades, y como mucho, son variaciones –a veces difícilmente reconocibles– de *nursery rhymes* y canciones tradicionales, como *Hello Thumbkin* o *London Bridge Is Falling Down*. El libro *Three in a Tree* de Oxford es el que más se basa en canciones y retahílas tradicionales, utilizando la base musical y variando la letra para trabajar el vocabulario. Por un lado, esto puede parecer atractivo, porque son canciones y *rhymes* bastante conocidas y pegadizas (*Old MacDonald Had a Farm*, *Five Currant Buns*, *Jelly on a Plate*, *She'll Be Coming Down the Mountain*, *Incy Wincy Spider*, *Two Little Dickie*

Birds, etc.). Pero por otro lado, realmente no veo la necesidad de cambiar la letra original, porque la mayor parte se podría utilizar igualmente para el vocabulario propuesto, y además creo que tampoco se aporta nada más que confusión a los alumnos si luego intentas enseñarles la canción original. Aunque este libro de texto tiene un material complementario interesante, un DVD-Rom –*Cookie's Stories and Songs*– en el que, además de las historias de los personajes –creadas para el tema tratado– y unos vídeos cortos sobre actividades de niños haciendo diversas actividades en su colegio o en su casa –*paint a rainbow, visit the zoo, make a cake*, etc.– aparecen las *nursery rhymes* y canciones originales. De ahí que de nuevo me pregunte la necesidad de cambiar la letra, si después aparecen las versiones originales.

Por otro lado, me gustaría también destacar los libros de *Phonics* (*Jolly Phonics*, *Yo-Yo Phonics*, etc.), utilizados a menudo como material complementario en Infantil y primer ciclo de Primaria, tanto si se utiliza libro de texto como si no. *Phonics* es un método de inglés para principiantes (niños de 5 a 9 años) en el cual se les enseña cómo leer y pronunciar palabras mediante el aprendizaje del valor fonético de las letras, los grupos de letras y especialmente las sílabas (Halbach et al., 2009: 46-48). Este método se comenzó a utilizar para niños nativos en inglés, y poco a poco se ha ido extendiendo a las escuelas bilingües. Hay diferentes corrientes dentro de esta metodología como *Analytic Phonics*, *Embedded Phonics*, *Synthetic Phonics*, etc. Es este último método, y más en concreto, *Jolly Phonics* –editado por Jolly Learning⁵⁹–, el utilizado en los dos centros bilingües públicos con más años de experiencia (Alvar Fáñez y Ocejón), normalmente como complemento a sus proyectos. Halbach et al. recomiendan precisamente este método para la introducción de la lectoescritura en los centros bilingües, resaltando como ventajas principales que 1) ha sido creado por una profesora de Primaria, Sue Lloyd, que conoce las necesidades de los alumnos de estas edades; y 2) se profundiza en la relación grafema-sonido, incluyendo desde muy temprano la combinación de dos letras, como por ejemplo *ch*, *sh*, *th* y *ng*. Se utilizan también gestos e imágenes relacionados con cada

⁵⁹<http://www.jollylearning.co.uk>. Último acceso el 02/06/2014.

fonema, para que los niños tengan varias vías de aprendizaje (inteligencias múltiples).

El método incluye muchos libros relacionados con los fonemas que se van trabajando. De hecho, cada unidad comienza con una historia. Así, encontramos primero las llamadas *Jolly Stories*. Aunque tienen una historia simple, sobre un ratón llamado Inky que va buscando letras y grupos de letras con un determinado sonido, en el fondo se trata de textos totalmente pedagógicos, graduados según se van presentando los sonidos, las letras, los conjuntos de letras y las *tricky words* –palabras más difíciles que no responden a la regla general. Ocurre lo mismo con los libros *Finger Phonics*, en formato pequeño y también en *big book*, para relacionar los sonidos con historias muy cortas, para recordarlos como si fuera una regla mnemotécnica. Por último, también son textos pedagógicos la mayor parte de los *readers* de ficción que completan la colección. Estos últimos están graduados por nivel lector, desde una palabra por página (nivel inicial, llamado *Read and See*, con títulos como *First Words*, *Who's in the Box*, *I Can*, *CK Words*, *EE Words*, etc.), hasta cuatro oraciones por página (nivel 4), de nuevo respetando la secuencia de presentación de fonemas. Sin embargo, en los *readers* de General Fiction, a partir del nivel 2 –y más en el 3 y el 4– encontramos adaptaciones a *phonics* de cuentos tradicionales como *Red Hen*, *The Three Billy Goats Gruff*, *The Fox and the Stork*, *The Enormous Turnip*, *Town Mouse and Country Mouse* y *Rumpelstilskin*.

Uno de los centros concertados no bilingües (Maristas) utiliza la versión de *Synthetic Phonics* de Edelvives, *Yo-yo Phonics*, basado también en historias que cumplen una secuencia de presentación de fonemas similar a la anterior, y con fichas, canciones, posters de movimientos relacionados con las historias y los sonidos y *readers* complementarios, entre otros materiales. Básicamente es la misma metodología, pero con las ilustraciones más actualizadas, y con menos posibilidades de material complementario –*Jolly Phonics* tiene incluso libros para música en inglés.

En cuanto a los libros de texto de Primaria, siguen también la misma estructura y tendencias. Presentan un grupo de personajes a los que se va siguiendo a lo largo del libro, con los que se van tratando las distintas unidades. Generalmente, estos personajes se repiten por ciclos, y se suelen tratar los mismos temas: en primer ciclo suele ser una familia, en segundo y tercer ciclo suele ser un grupo de amigos que tienen un club, una redacción de periódico, resuelven misterios o viajan. Recientemente, también se han añadido secciones de *phonics*, aunque no son tan exhaustivas como los libros antes mencionados, sino que suelen presentar brevemente sonidos problemáticos para hispanohablantes.

Con respecto a los textos incluidos, en general en los libros de Primaria no se suelen incluir textos literarios. En primer ciclo ocasionalmente aparecen más referencias a cuentos tradicionales, o estos mismos cuentos cambiados con los personajes del libro de texto, como pasaba en los libros de Infantil. A veces se mezclan con historias creadas exclusivamente para el libro y se relacionan estos cuentos con las diferentes unidades temáticas. Por ejemplo, en *Footprints 1 y 2* de Macmillan –que son los que más referencias literarias tienen– los personajes protagonistas llegan a Fairyland, y van cruzando por distintos cuentos (*Little Red Riding Hood, Pinocchio, Jack and the Beanstalk, Three Billy Goats Gruff*, etc.) y ayudando a los personajes de estos cuentos para conseguir pistas que les ayudarán al final del libro a resolver un misterio. Lo bueno que tiene el esquema de este libro es que se puede contar antes el cuento original como introducción, para conocer nuevo vocabulario y para poner en antecedentes a los alumnos, porque puede que alguno no conozca el cuento original, y se gana mucho en la comprensión y en la motivación hacia el libro de texto si se conoce. En cuanto al segundo y el tercer ciclo, sin embargo, en todos los libros desaparecen prácticamente estas referencias en favor del texto referencial informativo con distintas temáticas: medioambiente, países y ciudades, historia, inventos, actividades de ocio y deportivas, vida cotidiana, etc. Las historias están creadas específicamente para trabajar el vocabulario del tema y las estructuras

gramaticales, y como mucho pueden tener –si la tienen– alguna referencia a algún cuento o personaje mitológico o a alguna leyenda histórica.

El formato usual de los textos incluidos suele ser el estilo cómic, casi sin bocadillos en primer y segundo curso, y con más bocadillos a partir de tercero. Además, en cada unidad se suelen incluir dos elementos: un pequeño diálogo – sin ilustraciones, o con una sola imagen– y un cómic corto con personajes paralelos a los principales, ambos para trabajar estructuras gramaticales del tema y/o vocabulario específico. En algunos enunciados que presentan estos diálogos o los cómics de los libros se pide primero leerlos, y luego representarlos (*act out*). Es el único “teatro” que aparece. Tampoco aparece ninguna referencia a la poesía en los libros observados, excepto cuando se resalta en alguna sección que hay palabras que riman –pero suele ser en relación a *phonics*. En los de tercer ciclo, además, se suele incluir uno o varios textos cortos de carácter informativo para profundizar más en determinados temas o estructuras.

Como materiales complementarios de los libros de Primaria se suelen incluir un CD con canciones –normalmente creadas específicamente para la unidad–, un DVD con historias, y un CD-Rom con juegos relacionados con el vocabulario y la gramática trabajada en cada unidad (y si se incluyen las historias en el mismo disco, suele ser un DVD-Rom). Recientemente se está ofreciendo también la posibilidad de acceder a una plataforma *online* con contenidos extra para los profesores y/o los alumnos que sigan el libro de texto. De nuevo estos materiales complementarios en Primaria no tienen mucha relación con lo literario, sobre todo a partir de tercer curso. Sin embargo, los libros de texto suelen estar relacionados con unos *readers* de la misma editorial que sí incluyen algo más de literatura, sobre todo los que son de ficción. También suelen traer un CD audio o un CD-Rom. Los *Oxford Classic Tales*, *Macmillan Explorers Readers* y los *Cambridge Young Readers Storybooks* son los que, además de cuento actual, más cuentos tradicionales, leyendas, fábulas –adaptados a distintos niveles– y *nursery rhymes* tienen. Así, por ejemplo, la colección de *readers* de Oxford tiene versiones de distintos cuentos tradicionales de todo el mundo, como *Peach Boy*, *Sleeping Beauty*, *Mansour and the Donkey*, *Thumbelina*, etc., algunos

con una sección en el *activity book* relacionado en la que se adapta el cuento a obra de teatro. Por otra parte de Macmillan encontramos versiones de *Stone Soup*, *Chicken-Licken*, *How the Camel Got His Hump*, *The Magic Flute*, *The Adventures of Odysseus*, *Pinocchio*, *The Snow Queen*, *The Secret Garden*, *Ali Baba*, *Treasure Island*, etc. Por último, de Cambridge encontramos: en el nivel 1 cuentos dedicados a las *nursery rhymes* *Hickory Dickory Dock* e *Incy Wincy Spider*, entre otros; en el nivel 2, *The Gingerbread Man*, *The Tortoise and the Hare*, *The Raven and the Fox*, etc.; y en el nivel 3 y 4, además de cuentos y leyendas, tienen también obras de teatro como por ejemplo versiones de *The Little Red Hen* y *The Lion and the Mouse*, entre otros.

Tras este análisis de los libros de texto, se puede observar lo siguiente:

1. Los libros de texto, en general casi no tienen textos literarios. Sin embargo, la mayor parte de los profesores encuestados – alrededor del 60%, sobre todo profesores de centro público no bilingüe– manifiestan estar bastante satisfechos con los textos propuestos en los libros y con el material complementario ofrecido por las editoriales. De hecho, una de estas profesoras mencionaba que “aunque no es *authentic reading*, sirve para acompañar al libro con cosas extra, reforzar vocabulario y cambiar un poco de la rutina de clase diaria”.
2. Tanto los profesores como los libros siguen la misma tendencia a utilizar menos los textos literarios a partir de tercer curso. ¿Cuál es el origen? Realmente, considero que es una pescadilla que se muerde la cola: a medida que el currículo sube de nivel, se hace más exigente en gramática y vocabulario, principalmente, y los profesores temen no cubrir todos los contenidos. Como el currículo es más exigente, a los profesores les da la sensación de que casi no da tiempo a trabajar otros aspectos. Por ello, generalmente, suelen confiar más en los libros de texto, e incluso ceñirse excesivamente a ellos.

Opino, sin embargo, que es posible utilizar los libros de texto de otra manera, utilizando los materiales complementarios que consideremos en cada ocasión –no solo los que ofrece la editorial–, o incluso trabajar sin libros de texto. Es cuestión de planificar el curso adecuadamente, siguiendo unas pautas muy básicas y claras, y teniendo en cuenta la amplia variedad de posibilidades, como se puede ver en el punto 4.

3.3.6. Bibliotecas escolares, fondos literarios y necesidades de los centros

Por último, como la biblioteca escolar es una parte importante de los colegios, donde además se encuentran libros literarios entre otros materiales, quise conocer de qué fondos disponían los colegios de Guadalajara con respecto a los libros en inglés. Así, en el segundo cuestionario, de la pregunta 6 a la 13 estaban dedicadas a conocer mejor la situación de los colegios. Ya he ido avanzando a lo largo de esta sección algunos de estos datos, pero ahora los analizaré más detenidamente.

En la pregunta 6 se preguntaba si en la biblioteca de centro se tenían libros en inglés. El 100% de los colegios que respondieron a la segunda encuesta (12 colegios en total, 8 públicos y 4 concertados) declararon tener libros de inglés, por lo que la pregunta 12 (“Si no tienes libros de literatura en inglés en tu clase, ¿qué necesitarías para poder utilizarla?”) quedó vacía. Más específicamente, el 75% de los centros dijeron que tenían libros de literatura en inglés, pero no exactamente en la biblioteca, sino en el departamento o armario de material de inglés. Curiosamente, solo tres centros no bilingües públicos (Alcarria, Cardenal Mendoza y M^a Cristina) tenían expuestos en la biblioteca del centro los libros de lectura en inglés. En el caso del CEIP Ocejón, los libros estaban repartidos por las bibliotecas de aula y por el departamento, pero no en la biblioteca escolar. Sin embargo, casi todos los centros –exceptuando dos bilingües, el Sagrado Corazón (concertado) y el Río Tajo (público)–, permitían a los alumnos que tomaran prestados estos libros (pregunta 8), algunos libremente –los tres antes mencionados–, y los otros en ocasiones, según las actividades propuestas. La

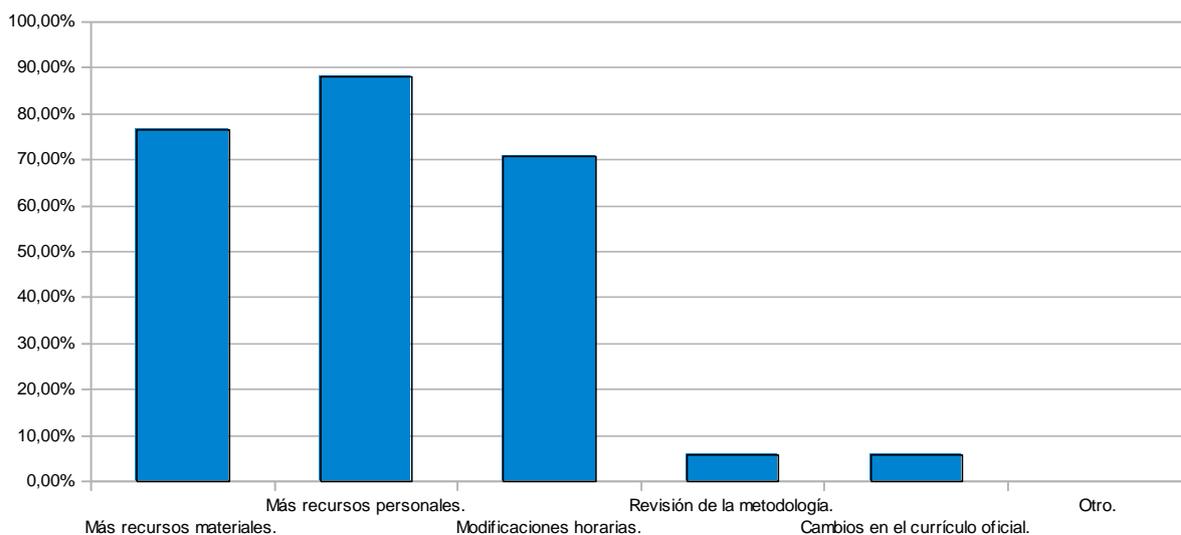
justificación que exponían los centros que no permitían el préstamo libre es que los libros en inglés eran caros y difíciles de encontrar, y que por lo tanto era mejor utilizarlos solo en clase bajo la supervisión de los profesores.

De hecho, la escasez de materiales literarios es una tónica en los centros. Preguntados sobre la proporción de libros en inglés con respecto a los libros en castellano, solo el CEIP Ocejón declara tener un 50% de cada idioma. Los demás centros tienen menos del 25%. De estos libros en inglés, los tres centros bilingües más antiguos (Ocejón, Alvar Fáñez y Río Tajo) tienen la misma proporción de texto original y adaptado (pregunta 7), mientras que el resto de los centros tienen en su mayoría texto adaptado, esencialmente los famosos *readers*.

Como ya comenté anteriormente, de un curso a otro el número de libros en inglés en la biblioteca escolar se vio aumentado en el 66% de los centros que respondieron a la encuesta, tanto en centros públicos como concertados, bilingües y no bilingües (pregunta 10). Los motivos para que se produzca un incremento de estos fondos (pregunta 11) son porque:

- Hay una partida de dinero extra (CEIP Alcarria, con el PROA de inglés),
- Se reserva algo de gastos de funcionamiento (CEIP Río Tajo).
- El inglés comienza a tener mayor importancia en el centro, por ver nuevas posibilidades de ser secciones bilingües o planificar el ascenso de nivel BEDA (colegios concertados).

Sin embargo, a algunos profesores les sigue pareciendo insuficiente (Colegio Sagrado Corazón, Colegio Niña María, CEIP Río Tajo, CEIP Alcarria), y afirman que si hubieran tenido más dinero hubieran invertido más en incrementar los fondos en inglés de la biblioteca. En este sentido, y para finalizar el cuestionario 2, en la pregunta 13 se pidió a los profesores que dijeran qué necesitarían para utilizar más la literatura en sus clases (ver gráfica 15).



Gráfica 15 – Pregunta 2.13 – Si te gustaría usar más la literatura en inglés en tu clase, ¿qué necesitarías para poder utilizarla?

Casi el 90% de los profesores considera que serían necesarios más recursos personales, para poder hacer desdobles y hacer otro tipo de actividades. Entre estos profesores están los del CEIP Ocejón, acostumbrados precisamente a este tipo de actividades hasta que recortaron la plantilla de asesores del centro; y todos los demás profesores encuestados –excepto dos de centro público no bilingüe. El 76% opina que además serían necesarios más recursos materiales, más libros de literatura auténtica y adaptada, atractivos, interesantes y motivadores para los alumnos. El 70% considera que también sería necesario hacer modificaciones horarias, como un incremento en las horas de inglés y/o una redistribución de las horas. Solo dos profesores del CEIP Alcarria consideran que sería necesario además una revisión de la metodología y cambios en el currículo oficial, para darle más importancia a la literatura dentro del mismo.

3.3.7. Comentarios finales de los profesores al cuestionario

En la pregunta 19 del primer cuestionario se dejaba a los profesores un espacio para hacer comentarios personales. Muchos no pusieron nada, pero otros hicieron distintos comentarios, referentes principalmente a los alumnos, los

materiales y la metodología. Por ejemplo, con respecto a los alumnos, una profesora de centro público no bilingüe, con más de 20 años de experiencia resaltaba que para poder utilizar textos literarios en el aula de inglés era necesario conocer el nivel de los alumnos y sus características personales; también encontraba estos textos motivadores para sus alumnos. Otros cinco profesores – de centro no bilingüe, tanto concertado como público– expresaban sus dudas con respecto a la utilización de textos literarios. Aunque en clase sí trabajan con ellos, reconocen que no saben cómo hacer nuevas actividades más motivadoras o escoger textos adecuados para sus alumnos. De hecho uno de ellos resaltaba la necesidad de formarse en nuevas metodologías para trabajar con literatura en los niveles de Infantil y Primaria, y que esta formación también debería impartirse en el Grado de Magisterio.

Por otra parte, con respecto a los materiales, otra profesora, esta vez con menos de 10 años de experiencia, en un centro público bilingüe, consideraba imprescindible que todas las aulas estuvieran dotadas de “material bilingüe, manipulable, cuentos tradicionales, científicos, de aventuras, rimas, etc.”. Precisamente con respecto al material, a otra profesora, pero esta vez de colegio público no bilingüe, le encantaría disponer de cuentos en edición digital, para poder proyectárselos a los alumnos, y que estos cuentos, además, tuvieran actividades interactivas para pizarra digital relacionadas con la lectura. Considera que esto sería muy interesante y motivador para los alumnos.

En definitiva, se puede observar que existe cierta inquietud en los maestros, tanto por la necesidad de formación para la utilización de textos literarios en el aula, como por la necesidad de materiales variados y atractivos.

3.4. Conclusiones acerca de los datos recogidos

La literatura, desde tiempos inmemoriales, cumple una serie de funciones muy importantes en la sociedad, entre otras: transmisión de valores y

conocimiento, fuente de placer y entretenimiento, ayuda para el desarrollo de la personalidad individual y colectiva, y, más recientemente, como apoyo importante para el aprendizaje de idiomas. En este sentido, la literatura proporciona un contexto adecuado para el lenguaje que ayuda a su memorización y uso por parte del alumno, así como momentos de disfrute que pueden hacer que los alumnos aprendan casi sin esfuerzo.

Como se ha podido observar, el uso de textos literarios en los centros de Educación Infantil y Primaria de Guadalajara no es tan frecuente ni tan motivador como quizá debería ser. Se observan varias dificultades que deberían ser salvadas para poder utilizar la literatura de una forma entretenida y atractiva, a saber:

- *La negatividad de una gran parte de las plantillas docentes.* La situación económica, los recortes en educación (plantillas, gastos de funcionamiento de los centros, sustituciones, etc.), así como los cambios constantes en las leyes educativas –la LOE era la sexta, la LOMCE es la séptima en 40 años–, y el desprestigio de la carrera docente en los medios de comunicación, hacen que gran parte de los maestros no se encuentren motivados para buscar nuevos textos, realizar nuevos proyectos basados en la literatura o ampliar el currículo oficial establecido con actividades de lectura extensiva.
- *La falta de medios de los centros.* Los libros con textos auténticos, atractivos, con ilustraciones a color, son difíciles de encontrar en una ciudad pequeña como Guadalajara. Además, comprar libros en el volumen necesario para completar las bibliotecas escolares es caro, y los centros no disponen de dinero suficiente. En casi todos los centros las bibliotecas disponían de unos pocos recursos en lengua inglesa. Los libros en inglés prestables suelen ocupar como mucho una o dos estanterías de toda la biblioteca escolar. En los centros, incluidos los bilingües, la mayor parte de los libros de inglés, principalmente de lecturas graduadas de diferente temática, se encuentran en los despachos habilitados como departamento-

centro de recursos-lugar de reunión/coordinación –a excepción del CEIP Ocejón, donde los libros también están en las bibliotecas de aula. Es precisamente esta escasez de material, unido a la dificultad para encontrar materiales atractivos y auténticos, lo que provoca que el uso de los libros suele estar restringido a los profesores, que los utilizan según su programación y los temas que se estén trabajando. Aunque a veces se prestan los libros a los alumnos, el préstamo suele estar restringido a la actividad que marque el profesor: no existe la lectura por placer más que en unos pocos centros, donde hay libros al alcance de los alumnos en préstamo ordinario.

Algunos profesores de escuelas no bilingües, al no encontrar recursos en su centro, aportan sus propios libros, bien utilizándolos directamente en el aula o bien escaneados y guardados en un *pendrive* como hacen algunos colegios bilingües, para poder utilizarlos en cualquier momento a través de un medio informático. Una idea interesante de los centros bilingües públicos –y de algún profesor de colegio no bilingüe– ha sido la de escanear los libros de lectura que más se utilizan en los momentos de *storytelling* para poder contar las historias con proyectores o pizarras digitales, de tal manera que todos los alumnos puedan ver las ilustraciones sin dificultad y el momento de contar un cuento sea más motivador. Además, supone un ahorro de recursos, al no tener más que abrir el fichero correspondiente para ver el cuento, en vez de tener varios cuentos iguales para los alumnos, o para distintas aulas.

Otros profesores, sin embargo, comentaron en las entrevistas que preferían también que los alumnos tuvieran contacto físico con los libros en inglés, ya que consideraban que el momento de lectura silenciosa con un libro atractivo hace también a un lector. De hecho, la lectura silenciosa es una de las actividades que recomienda Kramersch (1993) para que los lectores en otras lenguas se transformen de simples alumnos de esa lengua en además auténticos lectores, lo que favorece asimismo la interiorización

del lenguaje. En este sentido, estoy de acuerdo con Barbara Bader (1976: 1) que afirma, a favor de los textos impresos, que:

A picturebook is text, illustrations, total design; an item of manufacture and a commercial product; a social, cultural, historic document; and foremost, an experience for a child. As an art form it hinges on the interdependence of pictures and words, on the simultaneous display of two facing pages, and on the drama of the turning page.

- *Las metodologías utilizadas.* Muchos de los profesores que trabajaban en Infantil, donde no existe la gratuidad de libros, decidieron no utilizar libro, e ir extrayendo fichas y material de muestras editoriales, o de métodos utilizados en otros cursos, incluso de diferentes páginas web. Muchos de ellos ya están acostumbrados de siempre a realizar sus propios materiales, adaptándose a sus alumnos y a la temática trabajada en los proyectos de los tutores o a los temas propuestos por la dinámica anual del centro – Otoño, Invierno, Día de la Paz, Carnaval, Primavera, Día del Libro, etc. El uso de la literatura en estos casos es más fácil, porque sirve de material complementario habitual.

Sin embargo, en general, en Primaria hay una dependencia importante hacia el libro de texto, por distintos motivos (inseguridad metodológica, miedo a no cubrir el currículo en su totalidad, etc.). Con respecto a los libros de texto, además, no hubo grandes variaciones de un curso a otro, pues no había dinero para renovarlos. De hecho las autoridades educativas realizaron en Primaria una prórroga de materiales que se prolongó durante dos cursos escolares, y ahora durante la transición a la LOMCE. También se observa que el trabajo más exhaustivo de estructuras gramaticales, vocabulario más extenso o fonética se suele realizar en Primaria, sobre todo a partir del segundo ciclo, cuando los alumnos comienzan a conocer estos aspectos en su lengua materna.

Además, parece que a partir de que los alumnos saben leer, la práctica de la expresión oral disminuye. Acompañando a esto, parece haber en los profesores una necesidad mayor de control de la gramática y del vocabulario en las lecturas de los alumnos, ya que también muchas veces se pretende que las lecturas sirvan de modelo para sus propias producciones escritas, utilizando por ello en su mayor parte *readers* y textos pedagógicos. Pero no todos los textos literarios tienen que ser necesariamente modelos, y puede ser un error pretender que los alumnos solo lean y escuchen lo que pueden imitar. Entonces, por ejemplo, en L1 no les enseñaríamos poesías de escritores importantes en lengua castellana, y solo les mostraríamos literatura adaptada, poesía popular, pareados y ripios. Ofrecer un lenguaje un poco más avanzado del que en ese momento pueden imitar o entender totalmente entra dentro de lo que se llama *scaffolding* o andamiaje (Bruner, Ausubel, Vygotsky). Los autores de textos literarios auténticos pueden también hacer de modelo – por ejemplo para el uso contextualizado de estructuras simples o de distintas palabras, o incluso para la expresión oral–, y los profesores pueden dar consejos y pistas, y ayudar a sus alumnos a desarrollar estrategias para que éstos puedan hacer aquello que de entrada no podrían hacer solos, en este caso, leer un texto con algunas palabras o estructuras un poco más complejas. No obstante, siempre hay que tener en cuenta la máxima “no excesivamente fácil, no demasiado difícil”, es decir, dentro de su zona de desarrollo próximo. Esto lo veremos más adelante en la siguiente sección de recomendaciones.

- *La falta de relación padres-escuela.* También el contexto influye en las clases y la utilización de la literatura. Es muy importante el apoyo familiar. Cuando los padres apoyan –y se pueden permitir en cierto modo– el uso de este tipo de materiales, se ve una mejora también al plantear determinadas actividades. Así, se ha visto cómo en algunos centros la colaboración de los padres es parte importante para la realización de actividades interesantes relacionadas con la lectura (trabajo por proyectos,

efemérides variadas como el Día del Libro, préstamos de los propios padres al centro, cuentacuentos familiar, colaboración en obras de teatro, etc.) que motivan a los alumnos y les hacen protagonistas de la escuela y su propio aprendizaje. Por ello es importante que se establezcan cauces de participación de las familias en las escuelas.

Como se ha mencionado anteriormente, el currículo LOE en Primaria establecía la necesidad de que en las aulas se trabajara, entre otros temas, el conocimiento sociocultural de los países de habla inglesa, y para ello se señalaba a la literatura y a la biblioteca escolar como algunos de los medios más importantes para poder trabajarlo. Sin embargo, en la actual LOMCE esto desaparece, quedando solo un criterio de evaluación en el Bloque 3: Comprensión de textos escritos: “Comprende lo esencial de historias breves y bien estructuradas e identifica a los personajes principales, siempre y cuando la imagen y la acción conduzcan gran parte del argumento (lecturas adaptadas, cómics, etc.)”. No hay mención a la escucha de historias, ni a la biblioteca escolar, ni a la lectura en lengua extranjera por placer.

Es entendible la necesidad de favorecer la comunicación, ya que se ha observado que en general un gran porcentaje de españoles, a pesar de haber estudiado inglés desde pequeños, no son capaces de hablar, ni de entender lo que se les dice en este idioma. En un artículo para la sección de noticias de la página web Universia, Fernando Galván y otros autores analizan los motivos⁶⁰:

- El sistema fonológico del inglés resulta difícil para los hablantes de español. Por ejemplo, en español fonéticamente encontramos 5 vocales, mientras que el inglés tiene 12. Por no hablar del número de sonidos consonánticos, que se ve ampliado sustancialmente en la lengua inglesa.
- El español es el segundo idioma más hablado del mundo, lo que hace que históricamente no haya habido necesidad de dominar otra lengua.

⁶⁰ “¿Por qué nos es tan difícil aprender inglés?” Artículo del periódico *online* de Universia (25/09/2013), disponible en: <http://noticias.universia.es/en-portada/noticia/2013/09/25/1051472/que-nos-es-tan-dificil-aprender-ingles.html>. Último acceso el 03/06/2014

- El grado de motivación es muy bajo. En España no han existido hasta ahora personajes públicos relevantes que dominen el inglés, y esto influye en la motivación por querer alcanzar un mejor nivel.
- Escasean los contenidos en inglés. En la época de la dictadura, las películas eran dobladas, habitualmente como medio de censura. Desde entonces el doblaje se ha mantenido por tradición, lo que hace que se haya acostumbrado al público al doblaje y se haya perdido el contacto con los idiomas originales. En este sentido, tampoco hay acceso amplio a libros en versión original, pues suelen estar igualmente traducidos.
- El sistema educativo español tiene carencias. La enseñanza del inglés en nuestro país es bastante reciente, y los profesores y metodologías están aún por mejorar y actualizarse.

Por ello es comprensible que la LOMCE haya puesto su foco en la competencia comunicativa, primando aspectos comunicativos relacionados con la vida cotidiana, y dejando de lado otras vías como la literaria. También es lógico que en el Plan de Plurilingüismo de Castilla-La Mancha se intente, como una de las actuaciones base, fomentar la mejora de la competencia lingüística de los profesores. Sin embargo, desde mi punto de vista, la literatura en la escuela puede ser un elemento clave para desarrollar no solo la comprensión oral y escrita, y la expresión escrita, sino también para mejorar la expresión oral, ya que:

- La literatura, utilizada de formas variadas, puede ser muy motivadora, tanto para los alumnos como para el profesor.
- Aportar textos literarios en inglés a las aulas facilita el acceso a contenidos variados y en contexto para todos los alumnos, fácilmente adaptable a las necesidades y el nivel de cada alumno.
- El uso de la literatura puede dar pie a utilizar otros recursos metodológicos variados y disponibles a nuestro alcance.

Brewster y Ellis (2002) afirman que el aprendizaje de idiomas en edad temprana está influido por distintos factores, como pueden ser el nivel de motivación y confianza, la habilidad para aprender, la personalidad y otros factores contextuales. Como se ha podido comprobar en el estudio, es precisamente la motivación lo que resaltan muchos profesores a la hora de leer textos literarios. Los materiales adecuados al nivel lingüístico y a los intereses de los alumnos son interesantes, pero estos materiales también es necesario que sean bonitos, agradables, atractivos. En este sentido, es interesante ver que los profesores echan de menos en sus aulas:

- Libros de lectura, para leer juntos en clase.
- Libros ilustrados auténticos, atractivos y variados.
- Novela corta infantil para segundo y tercer ciclo y no *readers* económicos.

Por este motivo, considero que es probable que en la LOMCE se haya perdido una oportunidad para mejorar estos aspectos –aunque están aún por ver las leyes que la desarrollen–, en pro de un enfoque mucho más comunicativo utilizando textos referenciales. Pero quizá aún se esté a tiempo, pues aprovechando precisamente las oportunidades que ofrece el Plan de Plurilingüismo de Castilla-La Mancha, se podría dedicar parte del dinero que se va a establecer para su desarrollo en completar las bibliotecas escolares con libros variados e interesantes. Y como es necesario que los colegios que se incluyen en el programa realicen un Plan Lingüístico de Centro, uno de los puntos de este plan puede ser precisamente el fomento del uso de la literatura en inglés. Además, en virtud de este plan sería recomendable que los profesores no solo actualizaran su nivel lingüístico, sino también sus elecciones metodológicas, ampliando su abanico y dando pie a la mejora y la innovación en las aulas.

Continuando con las mejoras, ahora pasaré a explicar cuáles son las interesantes posibilidades que ofrece el uso de la literatura en el aula, mostrando un catálogo de buenas prácticas que creo que puede resultar muy útil tanto para los docentes como para las escuelas en general.

4. Propuestas de mejora en el uso de los textos literarios en las aulas de Educación Infantil y Primaria.

Como se ha podido observar, la literatura en los centros de Educación Infantil y Primaria de Guadalajara, salvo algunas excepciones antes mencionadas, apenas es utilizada. A pesar de que la literatura es un medio importante para conocer la cultura en la que se circunscribe el idioma que se está estudiando, la mayoría de los profesores considera que los alumnos no están preparados para ella, que no tienen nivel suficiente. Algunos otros dicen no encontrar dónde comprar materiales adecuados al nivel de sus alumnos, por lo que se ciñen a lo que le ofrecen las casas editoriales que visitan el centro, que normalmente suele ser literatura adaptada o libros específicos para la enseñanza de idiomas, y relacionados con el currículo normativo, como los Readers. Sin embargo, es posible utilizar también textos literarios auténticos, sin necesidad de adaptarlos a ningún nivel, sino escogiendo los adecuados para cada grupo.

4.1. ¿Qué libros? ¿Cómo seleccionarlos?

Una de las dudas que planteaban algunos profesores era conocer qué tipo de libros, qué autores y qué títulos podrían usar con sus alumnos. En primer lugar, es necesario seleccionar cuidadosamente los textos literarios para cada tipo de lector. Ellis y Brewster (1991: 9-10) recomiendan principalmente libros con textos literarios auténticos, ya que aportan ejemplos de lenguaje real y ayudan a acercar el mundo real al aula. Los libros auténticos puede ser además muy motivadores para los alumnos, ya que con ellos experimentan un fuerte sentimiento de logro, al haber trabajado con un libro *de verdad*. Por último, hay que señalar que la edición y las ilustraciones de estos libros, sobre todo las de los álbumes ilustrados, suelen ser más atractivas y de mayor calidad que los de los *readers* o los libros adaptados.

Precisamente en cuanto a las imágenes, lo recomendable sería que los alumnos tuvieran acceso a textos literarios con ilustraciones de calidad, con un formato atractivo y sugerente –incluso para los estudiantes de tercer ciclo (9-12

años), a los que a menudo parece que tuvieran que evolucionar su pensamiento abstracto de repente, pues a esta edad se les comienza a reducir las posibilidades de tratar con textos literarios auténticos, como se pudo ver en la investigación. Hay estudios que demuestran que las imágenes ayudan no solo a contextualizar el tema del texto, sino que también permiten a los estudiantes cierta autonomía para predecir e interpretar el significado del texto (Carney y Levin, 2002; citado por Bland 2013: 5). Las imágenes, de hecho, ayudan también a entrenar en los alumnos la habilidad de crear imágenes mentales mientras leen una lengua extranjera, con el fin de conseguir fluidez y placer lector. Los diferentes formatos motivan a los alumnos. Así pues, el canon de textos literarios tendría que extenderse más allá de lo que serían textos monomodales como son los textos impresos en papel sin ilustraciones de ningún tipo. La escuela tiene que disponer de una variedad de libros y textos literarios con distintos tamaños, formatos, temáticas, que sugieran distintas iconografías e imágenes mentales a los alumnos, y distintas posibilidades de trabajo para los profesores.

Existen muchas clases distintas de libros para niños. Dependiendo de lo que se quiera y se necesite se pueden elegir entre una gran variedad: historias tradicionales y cuentos de hadas, conocidos por los alumnos en su propia L1; historias con solo imágenes, sin texto, donde los alumnos pueden construir la historia juntos; historias rimadas; historias acumulativas con finales predecibles (o no); historias humorísticas; historias con un ritmo contagioso; historias cotidianas; historias fantásticas; historias de animales; libros con *pop-ups* o *lift the flaps*; etc. Para seleccionar los libros que se pueden utilizar en las clases de inglés, hay que tener en cuenta que tienen que ser accesibles, útiles y relevantes para nuestros alumnos. Los profesores, como facilitadores del aprendizaje y proveedores de materiales para nuestros alumnos, debemos precisamente tenerlos en cuenta, conocer bien sus intereses, motivaciones, experiencias y contextos personales. Como dice Rosenblatt (1960: 306) “literatura es igual a libro más lector”. Y no podemos olvidarnos de ninguno de los dos factores.

Pero, ¿cómo saber qué tipo de literatura es el adecuado para nuestros estudiantes? Collie y Slater (1987) establecen que todo depende de cada grupo de

estudiantes, de sus necesidades, intereses, situación sociocultural y nivel lingüístico. Más específicamente, distinguen entre lo que ellos llaman el “Factor Primario” y la dificultad lingüística:

- El Factor Primario se refiere a la necesidad de seleccionar libros que sean relevantes para los estudiantes, relacionados con sus experiencias vitales, sus emociones, sus sueños, etc., de manera que estimule en ellos la clase de implicación personal antes mencionada, y que les interese, les entretenga y divierta en cierto modo, y les motive. Esta motivación puede hacer que los estudiantes superen con más agrado y determinación los obstáculos lingüísticos que podrían ser considerados más complejos en una obra literaria mucho menos atrayente.
- La dificultad lingüística es un factor que también hay que tener en cuenta. Por ello, en ausencia de currículo o de exigencias lingüísticas para un examen, es mucho mejor seleccionar una obra que esté un poco por encima de la capacidad lectora actual de los estudiantes. Es decir, que el texto, lingüísticamente hablando, tiene que encontrarse en lo que Vigotsky llamaba la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) (Vigotsky, citado por Cameron, 2001:8). La ZDP se refiere a la distancia que hay entre lo que el alumno ya sabe y puede hacer por sí solo y su nivel de desarrollo potencial. Es en este espacio donde el alumno puede hacer actividades con ayuda, y puede adquirir e internalizar estrategias de aprendizaje nuevas, que le servirán para avanzar en su desarrollo.

Con respecto al Factor Primario, Centelles (2006: 41-54) da una serie de recomendaciones para la selección de libros para niños, en general. Aunque se refiere a la lectura de libros en L1, y dejando a un lado los requerimientos lingüísticos, se puede decir que según las distintas etapas madurativas los niños necesitan distintos tipos de libros:

- Infantil y primer ciclo de Primaria (1º y 2º), de 3 a 7 años – Los niños necesitan libros en los que las imágenes sean predominantes con respecto al texto. Historias lineales, sin nombres abstractos y sin ambigüedades. Pueden ir introduciendo pequeños elementos figurativos o poéticos (repeticiones, aliteraciones, rimas). Es importante que la tipografía sea grande y clara, y que las frases estén bien distribuidas en las páginas. La estructura narrativa ha de ser cerrada, que no deje al niño con dudas o demasiadas opciones, porque necesita sentirse seguro de lo que lee, necesita saber cómo actúa cada personaje. El niño puede identificarse con el protagonista, y así, advertir cómo los problemas que les son comunes tienen solución (Bettelheim). Esta es una de las finalidades de los cuentos, la función de maduración y crecimiento personal, pero no es la única: una historia también puede servir simplemente para divertirse y pasar un buen rato, para iniciarles a captar la realidad circundante de lo que les rodea (la naturaleza, las ciudades, los pueblos, etc.), como elemento moralizador con respecto a distintos temas (fábulas, cuentos sobre medio ambiente o sobre diferentes problemas sociales), etc.
- Segundo ciclo de Primaria (3º y 4º), de 8 a 10 años – Dependiendo del nivel madurativo y lector de los alumnos, se encontrarán tanto niños a los que aún les gustarán los libros de la primera etapa, como niños que ya empiezan a leer textos más avanzados. Los niños pueden empezar a tener una cierta capacidad de asimilación de la realidad, y pueden comenzar a aportar cierto juicio de valor. Por ello se les pueden aportar libros que tengan algún contenido en valores. Para ellos empiezan a ser interesantes los libros de aventuras, de pandillas, de amistad, en los que los protagonistas sean niños que tienen que resolver un misterio o un problema con ayuda de los demás. El texto puede ser ya presentado con una estructura narrativa por capítulos, aunque conviene que se mantenga el esquema presentación-nudo-desenlace de los cuentos tradicionales, pues aún son pequeños para salir de esta estructuración.

- Tercer ciclo de Primaria (5º y 6º), de 10 a 12 años. No hay una ruptura importante con respecto a la etapa anterior. Las aventuras misteriosas y policíacas serán más interesantes para ellos, sobre todo si la protagoniza una pandilla o un niño o niña que amplíe sus perspectivas intelectuales y sociales. En esa línea, pueden interesarles las historias con una temática social clara, que reflejen su realidad circundante, y que les hagan reflexionar. También las historias de miedo comienzan a ganar peso. En cuanto al texto, tiene que tener frases con una estructura sencilla y con predominio de diálogos, porque para ellos pueden resultar aún pesadas –e incluso incomprensibles– las descripciones minuciosas o los análisis psicológicos. La estructura narrativa tiene que ser una acción de gran dinamismo, con protagonistas activos y que encuentren soluciones a los conflictos.

Con respecto a la dificultad lingüística –el segundo punto que plantean Collie y Slater–, tenemos que ser claramente conscientes del nivel de nuestros alumnos. Si de primeras no hemos podido evaluarles, podemos basarnos en el currículo normativo establecido por las administraciones educativas –en este caso la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, o el *syllabus* establecido por el MECD. Una vez que ya conocemos su nivel de competencia lingüística y lectora, podemos ver claramente al leer el texto si es el adecuado para nuestros alumnos. Es mejor seleccionar una obra que esté un poco por encima de la capacidad lectora actual de los estudiantes: no muy fáciles, pues serían poco estimulantes o muy aburridos; no muy difíciles, ya que generarían frustración en los alumnos.

El British Council (2004) sugiere unos criterios de selección de libros enfocados más específicamente al aprendizaje del inglés, graduado por niveles. He aquí un resumen de estos criterios:

- Infantil. Textos atractivos, repetitivos o que rimen, que se puedan leer en voz alta; que permitan la participación de los niños a través de frases pegadizas, a través de historias simples que los niños puedan repetir y representar y por medio de canciones o *chants*.

- 1° y 2° de Primaria. Textos que exijan a los alumnos desarrollar su conocimiento fonológico, búsqueda de vocabulario y habilidades de decodificación; que presenten características del lenguaje y técnicas usadas para conseguir un determinado efecto (humor, repetición, rima); que incluyan palabras, ideas y dibujos que ayuden a los niños a empezar a comprender a los personajes y los sucesos, y cómo los describen los autores; que atraigan su interés y estén relacionados con experiencias familiares e imaginarias, en distintos mundos y culturas; textos tanto clásicos como nuevos, escritos con diferentes estilos y técnicas; textos con un tamaño de letra grande y legible.
- 3° y 4° de Primaria. Textos que exijan a los alumnos desarrollar su vocabulario y su habilidad para leer frases un poco más complejas, como por ejemplo con lenguaje figurado; que requieran una lectura un poco más prolongada; que muestren cómo los autores retratan a sus personajes, establecen la trama a través del diálogo, la acción y la interacción; que incluyan historias clásicas y tradicionales y poemas, así como algunos que incluyan temas un poco más exigentes; que les pidan una respuesta lectora más profunda (por ejemplo, habilidades de inferencia y deducción); que representen una variedad de técnicas y estilos, y de otras culturas.
- 5° y 6° de Primaria. Textos que exijan a los niños un mayor entendimiento de cómo se desarrollan los personajes y las tramas a lo largo del libro; que aporten una variedad de géneros (ciencia ficción, ficción histórica, mitología, textos clásicos, historias contemporáneas y poemas) y una variedad de autores, tanto clásicos como actuales; que requieran mayor tiempo de lectura; que sirvan de ejemplo de estructuras más complejas, a veces incluso situados en diferentes tiempos, mundos y culturas; que sean atractivos tanto por su contenido como por su estilo.

De forma más general, Ellis (2013) hace un compendio de todo esto, y establece una serie de criterios que hay que tener en cuenta a la hora de utilizar textos literarios en el aula:

- Los géneros a utilizar – La mayor parte de los niños tienen un lenguaje limitado en L2, pero tienen ideas y conceptos en relación con su nivel de desarrollo. Es necesario seleccionar historias que les atraigan y les interesen, como por ejemplo:
 - Cuentos de hadas, fábulas y versiones modernas, a menudo humorísticas, de ellos. Son útiles porque saben las historias en su lengua materna, y les permiten hacer predicciones. Por ejemplo: *Little Red Riding Hood*, versionada por Tony Ross; *Stone Soup* de Marcia Brown.
 - Historias cotidianas. Por ejemplo: *Eat Your Peas* de Kes Gray and Nick Sharratt; *Ketchup on Your Cornflakes?* de Nick Sharratt.
 - Libros de conocimiento.
 - Cuentos que tratan determinados valores, civismo y diversidad: *Tusk Tusk* de David McKee, *Rain* de Manya Stojic, *The Very Busy Spider* de Eric Carle, *Is it because?* de Tony Ross, *Susan Laughs* de Jeanne Willis y Tony Ross, *What if?* de Mick Manning y Brita Granström y *Little Beauty* de Anthony Browne.
 - Historias de diferentes partes mundo.
 - Historias fantásticas, de dragones y de monstruos.
 - Libros de canciones y rimas.
 - Libros sobre ocasiones especiales, como cumpleaños, el nacimiento de un hermanito, festivales, etc.
 - Cuentos de animales (incluyendo insectos, y otras criaturas).

- Las características que deben cumplir estos libros son:
 - Tienen que tratar temas universales.
 - Su estructura y línea argumental debe ser clara, con un principio, una parte central y un final.
 - Debe utilizar un lenguaje rico y expresivo (y auténtico). El uso de figuras retóricas como las onomatopeyas, aliteraciones, contrastes, hipérbolos, etc. ayudan a este enriquecimiento, a la vez que motivan a los niños.
 - La repetición y el contenido acumulativo también son buenas características (y útiles), así como el ritmo y la rima, y el humor y la sorpresa. En resumidas cuentas, que la historia les envuelva y les permita participar, pensar, interactuar, predecir, repetir, etc.
 - Las ilustraciones han de ser claras y atractivas, sincronizadas con el texto, de tal manera que ayude a los niños a entenderlo.
 - El uso de diálogos entremezclados con la parte narrativa puede ser también útil.
 - Los libros seleccionados tienen que ayudar a los niños a conformar y extender su conocimiento del mundo.
 - Por último, Ellis añade como un valor añadido que el libro tenga la posibilidad de desarrollar actividades complementarias para los alumnos, relacionadas con la historia, como por ejemplo, la creación de un mini-libro, cantar una canción, crear un póster para la clase, hacer una obra de teatro, jugar a un juego, hacer alguna manualidad o artesanía, etc.

Muchos de los libros que propone en este *webinar* se enmarcan dentro de varias de las categorías que establece. Citando títulos y autores concretos, se

encuentran, entre otros: *The Emperor's Egg* de Martin Jenkins, *The Chinese New Year* de Joanna Thoughtos, *Five Little Friends* de Sarah Dyer, *The Doorbell Rang* de Pat Hutchings, *Mr McGee* de Pamela Allen, *The Paper Bag Princess* de Robert Munch y Michael Martchenko (il.), *Dinosaurs and All that Rubbish* de Michael Foreman, *It's a Book* de Lane Smith, *The Bad-Tempered Ladybird* de Eric Carle, *Sharing a Shell* de Lydia Monks.

Ellis y Brewster, en su libro *The Storytelling Handbook for Primary Teachers* (1991), proponen una serie de actividades muy interesantes basándose en los siguientes álbumes ilustrados:

- *Where's Spot?* y *Spot's Birthday Party* de Eric Hill.
- *I Can Do It!* de Shigeo Watanabe y Yasuo Ohtomo (il.).
- *Having a Picnic* de Sarah Garland.
- *The Very Hungry Caterpillar* de Eric Carle.
- *Meg and Mog, Meg's Eggs, Meg at Sea y Meg on the Moon*, de Helen Nicoll y Jan Pienlowski (il.)
- *Don't Forget the Bacon!* de Pat Hutchins.
- *The Elephant and the Bad Baby* de Elfrida Vipont y Raymond Briggs (il.).
- *My Cat Likes to Hide in Boxes* de Eve Sutton y Lynley Dodd (il.).
- *Little Red Riding Hood* de Charles Perrault, ilustrado por Raymond Briggs.
- *Pat the Cat* de Collin y Jacqui Hawkins.
- *Mr Grumpy's Motor Car* de John Burningham.
- *Mr Biff the Boxer* (Happy Family series) de Allan Ahlberg y Janet Ahlberg (il.).
- *The Turnip* (en *The Fairy Tale Treasury*) de Aleksei Tolstoi, ilustrado por Raymond Briggs.
- *The Fat Cat* de Jack Kent.

- *The Snowman* de Raymond Briggs.

Además, en otro libro también sobre *storytelling*, más reciente (2002)⁶¹, proponen más actividades para algunos libros más, entre otros:

- *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?* de Bill Martin y Eric Carle (il.).
- *The Kangaroo from Wolloomooloo* de Joy Cowley.
- *The Clever Tortoise* (tradicional).
- *Something Else* de Kathryn Cave y Chris Riddell (il.).
- *Funnybones* de Janet y Allan Ahlberg.
- *Jim and the Beanstalk* de Raymond Briggs.
- *Princess Smartypants* de Babette Cole.

Otras propuestas interesantes, recopiladas de fuentes variadas (MEC y British Council, 2004; Carter, 2012; National Literacy Trust, 2012; New York Public Library, 2013), y entre los que se encuentran algunos de los libros encontrados en determinados centros, serían:

- Infantil y primer ciclo de Primaria. Aunque los niños no puedan leerlos en un principio de manera independiente, pueden participar de una lectura compartida –por ejemplo, en cuentacuentos o en lecturas conjuntas. Tras leer y trabajar con el libro, muchos niños se atreverán a leerlo independientemente. Algunas propuestas de álbumes ilustrados –tanto narrativa como poemas y cuentos rimados– para estos niveles son:
 - o Libros de Eric Carle, como autor (*Have You Seen My Cat?*, *From Head to Toe*), y solo como ilustrador (*Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?* de Bill Martin).

⁶¹ Básicamente, es el libro editado en 1991, ampliado y en un formato más moderno y atractivo, y con un nuevo título. Ellis, G. & Brewster, J. (2002). *Tell it again! The New Storytelling Book*. Recientemente se ha realizado una edición digital especial para la página de recursos del British Council, disponible en pdf de forma gratuita en: http://www.teachingenglish.org.uk/article/tell-it-again-storytelling-handbook-primary-english-language-teachers?utm_source=24+June+2014&utm_campaign=ConstantContact+13+May+2014&utm_medium=email. Último acceso el 12/07/2014.

- Libros de Lara Jones y su serie *Poppy Cat*.
- *Why Monkeys Live in Trees*, cuento tradicional de Nigeria, recopilado e ilustrado por K. Nwabia y N. Abraham.
- *Ten in the Bed* de Penny Dale.
- *Where the Wild Things Are* de Maurice Sendak.
- *Mog the Forgetful Cat* de Judith Kerr.
- Los libros de *Winnie the Pooh* de A.A. Milne.
- Algunos libros del Doctor Seuss, que pueden ser usados incluso para trabajar phonics, como *Fox in Socks*, *Green Eggs and Ham*.
- Las series de *Mr Men* y *Little Miss* de Roger Hargreaves.
- *Curious George* de H. A. Rey.
- *Go, Dog, Go!* y *Are You My Mother?* de P. D. Eastman.
- *I Want My Hat Back* de J. Klassen.
- *Dirtie Bertie* de D. Roberts.
- *Knock, Knock, Who's There?* De Sally Grindley.
- *How Do I Put It On?* de Shigeo Watanabe.
- *Goodnight Gorilla* de Peggy Rathman.
- *Do Pigs Have Stripes?* de Melanie Walsh.
- *I Went Walking* de Sue Williams.
- *Say Please* de Virginia Miller.
- *I Like It When* de Mary Murphy.
- *The Shopping Basket* de J. Burningham.
- *What's That Noise?* de Francesca Simon.
- *Rumble in the Jungle* de Andreae y Wotjowicz.

- *Down by the River: Afro-Caribbean Rhymes, Games and Songs for Children* de Grace Hallworth.
 - Las historias acumulativas de Pat Hutchins, como *Titch*, *Goodnight Owl*, *The Doorbell Rang*, *The Wind Blew* y *Don't Forget the Bacon*.
 - *Wake Up, Charlie Dragon!* de Brenda Smith.
 - *Owl Babies* y *The Pig in the Pond* de Martin Waddell.
 - *There Was an Old Lady Who Swallowed a Fly*, poema tradicional ilustrado por Simms Taback.
 - *Drama Start* de Julie Meighan, con obras de teatro cortas y juegos teatrales para niños de 3 a 8 años.
 - *The Bossy Gallito*, cuento tradicional contado por Lucia Gonzalez.
- Segundo ciclo de Primaria. Estos libros propuestos –álbumes ilustrados de narrativa, algunos poemas y alguna obra de teatro–, serían para leerlos en clase, utilizar extractos en algunas actividades, y algunos para lectura independiente.:
- *The Town Mouse and the Country Mouse* de Helen Craig.
 - Libros de Mick Inkpen, como la serie del perro Kipper (*Kipper*, *Kipper's Birthday*) y otros como *Nothing* y *Lullabyhullabaloo!*.
 - La serie de *Elmer* de Davis McKee (*Elmer*, *Elmer's Friends*, *Elmer's Colours*).
 - *Mixed Up Fairy Tales* de H. Robinson.
 - *Asana and the Animal: a Book of Pet Poems* de Nichols y Adams.
 - *The Gruffalo* y otros libros de cuentos rimados de Julia Donaldson, como *The Snail and the Whale*, *Room on the Broom*, *Monkey Puzzle*, *The Smartest Giant in Town*, *A Squash and a Squeeze*. También las obras de teatro de *Playtime* (para diferentes niveles).

- *The Cat in the Hat y How the Grinch Stole Christmas*, narrativa rimada del Doctor Seuss.
- Libros de Michael Rosen, como los de poesía *Book of Nonsense*, *We're Going on a Bear Hunt* y *Very Silly Poems*, entre otros.
- *Platypus and the Lucky Day* de Chris Riddell.
- La serie de *Winnie the Witch* de Valerie Thomas y Paul Korky (*Winnie the Witch*, *Winnie Under the Sea*, *Winnie's Flying Carpet*, *Winnie's Pirate Adventure*, etc.).
- *Shaggy Dog and the Terrible Itch* de Bedford y Williamson.
- *The Very Noisy Night* de Hendry y Chapman.
- *Skip Around the Ocean: Nursery Rhymes Around the World* de Floella Benjamin.
- *Steadfast Tin Soldier* de Hans Christian Andersen.
- *Aesop's Funky Fables* de Vivien French y Paul Korky.
- *The True Story of the Three Little Pigs* de Scieszka y Smith.
- *The King with Dirty Feet and Other Stories*, historias de diferentes partes del mundo recopiladas por Mary Medlicott.
- Algunos libros de Jill Tomlinson, como *The Owl Who Was Afraid of the Dark*, *The Cat Who Wanted to Go Home* o *The Gorilla Who Wanted to Grow Up*, entre otros.
- *Rama and the Demon King. An Ancient Tale from India* de Jessica Souhami.
- *Rosa and Her Singing Grandfather* de Leon Rosselson.
- *George Speaks* de King-Smith.
- *Alexander and the Terrible, Horrible, No Good, Very Bad Day* de Judith Viorst.

- Tercer ciclo de Primaria. Estos libros también serían para leerlos completos en clase, o utilizar extractos en algunas actividades, y algunos para realizar una lectura independiente. La mayoría son novela corta para niños y narrativa rimada. También añadido algunos poemas y obras de teatro breves:
 - Algunos libros de Roald Dahl, como *Revolting Rhymes*, *Danny the Champion of the World*, *The Magic Finger*. Hay libros interesantes que adaptan a teatro algunas de sus obras como *The BFG: a Set of Plays*, o *Charlie and the Chocolate Factory: a Play*. Como son bastante largas, se podrían utilizar algunas de estas obras por extractos.
 - Algunos libros desasosegantes de Edward Gorey, como *Amphigorey*, *The Evil Garden*, *The Shrinking of Treehorn*, *The Utter Zoo*, entre otros.
 - *The Melancholy Death of Oyster Boy*, extraños cuentos rimados de Tim Burton.
 - Libros de Sandi Toksvig como *Unusual Day*, *The Troublesome Tooth Fairy*, *Super-Saver Mouse* o *The Littlest Viking*.
 - La serie de *Harry Potter* de J. K. Rowling.
 - La serie de *The Hiccup Horrendous Haddock* de Cressida Cowell, con títulos como *How To Train Your Dragon*, *How to Be a Pirate*, *How to Speak Dragonese*, etc.
 - La serie de *Spiderwick Chronicles*, de Tony DiTerlizzi y Holly Black.
 - La serie de *The Worst Witch* de Jill Murphy.
 - *The Iron Man* de Ted Hughes. De este autor también podemos encontrar una recopilación de obras de teatro para niños, *Collected Plays for Children*.

- *The Diary of a Killer Cat* de Anne Fine.
- *A Caribbean Dozen: Poems from Caribbean Poets*, recopilados por Agard y Nicholls.
- *The Clothes Horse and Other Stories*, *The Giant Baby* y *It Was a Dark Stormy Night* de Allan y Janet Ahlberg.
- *Dragon Poems* de John Foster y Paul Korky.
- *Rescued by a Dog Called Flow* de Pippa Goodhart.
- *A Child's Garden of Verses* de Robert Louis Stevenson.
- *The Three Little Wolves and the Big Bad Pig* de Eugene Trivizas.
- Libros de Jacqueline Wilson como *The Worst Thing About My Sister*, *Cliffhanger*, *The Suitcase Kid*, *The Lottie Project*, *Double Act*, etc.
- Libros de poemas de Charles Causley, como *I Had a Little Cat*, *Figgie Hobbin* y *Bring in the Holly* (sobre Navidad), entre otros.
- *The Lion, the Witch and the Wardrobe* de C. S. Lewis.
- *Charlotte's Web* de E. B. White.
- *Horribly Hilarious Joke Book* de Terry Deary.
- *Holes* y *There's a Boy in the Girl's Bathroom* de Louis Sachar.
- *The Borrowers* de Mary Norton.
- Libros de mitología de Ingri D'Aulaire (*Greek Myths*, *Norse Gods and Giants*, *Trolls*).
- *The Poetry Store*, recopilación de poemas para niños hecha por Paul Cookson, con distintos temas (*Brothers and Sisters*, *Mums and Dads*, *Teachers*, *Playtimes at School*, *Friends*, *Seasons*, *Pets*, *Space*, etc.).

- *A Year Full of Poems*, recopilación de poemas ilustrados referidos a diferentes temas a lo largo de un año, hecha por M. Harrison y C. Stuart-Clark.
- *Beastly Boys and Ghastly Girls*, otra recopilación de poemas de A.A. Milne, Ted Hugues, Shel Silverstein y Lewis Carroll, realizada por el editor William Cole y el ilustrador Tomi Ungerer.

En cuanto a cómics, las páginas web que cito más abajo dan muchas posibilidades para leer, sobre todo tiras cortas, pero también recomiendo algunos libros que pueden ser interesantes, sobre todo para segundo y tercer ciclo:

- La serie de *Diary of a Wimpy Kid* de Jeff Kinney, a medio camino entre el cómic y el diario –o *journal*, como dice el personaje. La serie es muy actual y algunos de los libros, como *Diary of a Wimpy Kid: Do-It-Yourself Book*, son muy interactivos.
- En esta misma línea, mitad cómic, mitad diario, pero enfocado a chicas, está la serie *Dork Diaries* de Rachel Renée Russell.
- La serie de *Big Nate* de Lincoln Peirce, algunos estilo cómic, y otros como *Wimpy Kid*, a medio camino. También muy actual, relacionado con la escuela y los amigos; y algunos interactivos como *Doodlepalooza*.
- La series de *The Adventures of Super Diaper Baby*, *The Adventures of Ook and Gluk (Kung-Fu Cavemen from the Future)* y *Captain Underpants*, de Dav Pilkey. Los dos primeros son cómic, el ultimo está a medio camino entre el cómic y la novela corta para niños. Tienen algunas faltas de ortografía ocasionales, hechas intencionalmente como efecto cómico, ya que el autor de los libros da la autoría a dos niños, Harold Hutchins y George Beard.

- Libros de *Charlie Brown* de Schulz. Por ejemplo las compilaciones *Charlie Brown and Friends: A Peanuts Collection* o *The Complete Peanuts 1987-1990: Gift Box Set*.
- Libros de *Garfield* de Jim Davies, especialmente los volúmenes de *Garfield Classics*.
- Libros de *Calvin and Hobbes* de Bill Waterson.
- Libros de *DC Comics* o *Marvel*, de distintos superhéroes como *Batman* o *Ironman*.
- Libros en comic de *My Little Pony*.
- Libros de Mo Willems, como la serie de *Pigeon* con *Don't Let the Pigeon Drive the Bus!* o *The Pigeon Needs a Bath!*, y la serie de *Elephant Gerald and Piggie* con *Should I Share My Ice Cream*, *A Big Guy Took My Ball* o *I'm a Frog*. Para niños de primer ciclo.
- *Adventures in Cartooning. How to Turn Your Doodles into Comics*, de Arnold, Frederick-Frost y Sterm. Un libro fácil que ayuda a los niños a crear cómics. De esta colección está también *Characters in Action*, un *Activity Book* y un *Christmas Special*.

Estas son solo algunas propuestas que he recopilado de distintas fuentes, y a lo largo de la investigación también he citado otros libros igualmente útiles. Pero hay muchísimas más. La colección se puede ir actualizando con las listas de libros populares que aparecen en distintas webs de lectores y editoriales (ver más abajo, en *Recursos adicionales*). Sólo hay que saber cómo y dónde buscar y cómo seleccionar el material más adecuado. Precisamente con respecto a cómo seleccionar, Ellis y Brewster (1991: 11-13) proponen un cuestionario, basándose en criterios lingüísticos, psicológicos, culturales y educativos, con el fin de seleccionar los textos más adecuados:

- Nivel – vocabulario, estructuras y funciones.
 - ¿El nivel del lenguaje es el apropiado (ni demasiado fácil ni demasiado difícil)?
 - ¿La historia contiene lenguaje incluido en el currículo establecido (vocabulario, estructuras y funciones)?
 - ¿Les aportará a los estudiantes una experiencia de aprendizaje positiva?

- Pronunciación – rima, onomatopeya, ritmo, entonación.
 - ¿La historia contiene alguna de estas características que haga que los alumnos disfruten imitando y así mejoren su pronunciación?

- Contenido / tema tratado – relevante, interesante, divertido, memorable.
 - ¿Interesará la historia a los alumnos?
 - ¿Será relevante para sus necesidades?
 - ¿Es memorable?

- Formato visual – uso de ilustraciones, atractivo, colorido, tamaño, cultura del idioma aprendido.
 - ¿Las ilustraciones se relacionan con el texto y ayudan a la comprensión?
 - ¿Son adecuadas a la edad de los alumnos?
 - ¿Son atractivas y coloridas?
 - ¿Son lo suficientemente grandes para que las puedan ver todos?
 - ¿Reflejan la cultura del idioma que se está aprendiendo?

- Animar a la participación – repetición, predicción, desarrollo de la memoria, construcción de la confianza.

- ¿Hay alguna repetición natural que anime a la participación en el texto y aporte patrones y pronunciación para practicar, para reciclar ítems lingüísticos y para desarrollar habilidades de memorización?
 - ¿La repetición permite a los alumnos predecir qué viene después en la historia y construir su confianza?
- Motivador.
 - ¿La historia motivará a los alumnos porque podrán relacionarlo con su experiencia personal?
 - ¿Desarrollará su imaginación y apelará a su sentido del humor?
- Despertar la curiosidad.
 - ¿La historia despertará su curiosidad y los hará querer descubrir más acerca de la cultura e incluso del propio idioma que se está aprendiendo?
- Crear actitudes positivas – la lengua que se está aprendiendo y su cultura, el aprendizaje de lenguas.
 - ¿Los alumnos responderán positivamente a la historia y desarrollarán actitudes positivas hacia la lengua y su cultura, así como hacia el aprendizaje en sí?
- Lenguaje / Contenido – auténtico, apropiado.
 - ¿El lenguaje es representativo de la cultura que se está aprendiendo?
 - ¿La historia aporta alguna información sobre la vida en esa cultura?
 - ¿Contiene alguna referencia cultural oscura que puede ser difícil de comprender?
 - ¿Es culturalmente demasiado específico?

- Potencial educativo.
 - ¿Cuál es el potencial educativo de la historia en términos de aprendizaje sobre otras áreas, cultura, el mundo y aprender a aprender?
- Potencial para el trabajo posterior de seguimiento.
 - ¿La historia crea un punto de partida para hacer actividades relacionadas y llevar a cabo trabajos de seguimiento que refuercen el vocabulario y las estructuras de una forma significativa y memorable, como el drama o el role-play?

Este cuestionario puede ser una herramienta útil y sistemática para los profesores, y puede ayudarnos a seleccionar adecuadamente los libros que serán más apropiados para utilizarlos en el aula. En cuanto a dónde buscar, éste es el siguiente punto de esta sección.

4.2. ¿Dónde encontrar literatura en inglés adecuada a los alumnos de Infantil y Primaria?

Una vez visto cómo seleccionar libros adecuados, es necesario saber dónde poder encontrarlos. Ésta era otra de las excusas que se ponían a la hora de utilizar literatura: no saber dónde comprar u conseguir libros adecuados. Esto hace que los profesores acudan en general a los comerciales de los libros de texto, por comodidad, ya que pasan por los centros frecuentemente. Además, a menudo resultan más baratos que en las tiendas, pues en ocasiones hacen un pequeño descuento a los colegios y a los profesores por compras importantes. Sin embargo, lo más habitual es que solo tengan literatura adaptada.

Actualmente, sin embargo, con las nuevas tecnologías y las tiendas por Internet encontrar literatura en inglés es más fácil. Algunas librerías *online*, por ejemplo, ofrecen una gran variedad de títulos, algunos de ellos en versión *e-book*, que además de ser más económicos, permiten su proyección con un proyector o

con una pizarra digital, tecnologías que la mayor parte de los colegios –por no decir todos– tienen, gracias a los distintos programas TIC que han ido surgiendo a lo largo de los años, como ya comenté anteriormente. Además, muchas de estas librerías tienen una vista previa que nos permite ver las ilustraciones y los textos y valorar si son adecuados o no para nuestros propósitos pedagógicos.

- Foyles (www.foyles.co.uk) y Waterstones (www.waterstones.com) son las dos librerías más grandes del Reino Unido, con muchísimas tiendas a lo largo del país. Es muy interesante entrar en ellas cuando se va a Londres, por ejemplo, porque siempre tienen ofertas o descuentos en la literatura infantil. Si no se puede ir al Reino Unido, en sus páginas web se puede comprar también, ya que cuentan con una gran variedad de libros tanto en formato tradicional como digital, e incluso ediciones de segunda mano, más baratas.
- *English Wooks*, tienda especializada en libros y material didáctico en inglés con almacén en Valencia y con una página web bastante completa y actualizada: <http://englishwooks.es/es/>
- *La Librería Inglesa Come In* (www.libreriainglesa.com), ubicada en Barcelona, también tiene libros y material didáctico, especialmente en inglés. A través de su página web se pueden comprar libros diferenciados por temática y edades –ver especialmente el apartado *Kid's Corner*.
- *MPM Shool Supplies* (<http://www.mpmschoolsupplies.com/c-34-teacher-supplies.aspx>). Es una tienda estadounidense *online* con muchísimos libros (no-ficción, ficción, adaptados, auténticos) y material de animación a la lectura y a la escritura catalogado por edades, así como otros materiales para profesores –ver apartado *language arts*. La sección de poesía (a la que se llega pinchando también en *language arts*) es muy interesante, porque tiene multitud de libros, no solo para leer, sino también para que los alumnos creen sus

propios poemas con modelos y ejemplos y ayudas, incluso a través de *phonics*.

- *Really Good Stuff*. Autodenominada como *Fun & creative teaching tools for today's classroom*, esta tienda *online*, al igual que la anterior, ofrece diferentes materiales para profesores, entre los que se encuentran una interesante sección de libros, algunos editados por ellos mismos, que además están adaptados a los distintos niveles lectores. Tiene una sección de poesía y de teatro para niños (en la sección *Books & Media*), además de libros de ficción –cuentos tradicionales, fábulas, cuentos actuales–, tiene colecciones de libros graduados bastante interesantes.

Algunas personas prefieren, sin embargo, poder ver y tocar los libros antes de comprarlos. Aunque hay conocidas librerías en Guadalajara y en Madrid que tienen secciones en inglés, creo que son más interesantes las librerías especializadas, por variedad y servicio, como por ejemplo:

- *Booksellers*, con dos sedes, una en la calle Fernández de la Hoz 40 y otra en la calle Santa Engracia 115. Tienen además página web: www.booksellers.es.
- *Twinkle Twinkle*, en Alcalá de Henares, en la calle Rafael Alberti 7. Sirven también a través de su página web: <http://shop.twinkletwinkle.es>.
- *Librería Internacional Pasajes*, en la calle Génova 3, con libros en inglés y otros idiomas. También tiene página web: www.pasajeslibros.com.
- *Petra's International Bookshop*, una pequeña librería con libros de primera y segunda mano en varios idiomas. Está en la calle Campomanes 13, de Madrid.

Por otra parte, si el problema es monetario, se puede acudir a los recursos on-line gratuitos. Como hemos mencionado antes, las versiones digitales de los

libros impresos suelen ser más económicas. Además, existen diferentes sitios de donde descargarse, oír y/o ver *online* historias, cuentos, *nursery rhymes*, etc.:

- *British Council Kids* – Sitio para niños del British Council. Tiene cuentos tradicionales, *tonguetwisters* y *nursery rhymes*, mezclados con otras rimas y cuentos específicos para aprender inglés, que se pueden usar en clase, entre otros recursos. Se puede ver en: <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/>. Para un poco más de nivel encontramos en esta misma página –más en concreto en <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/stories-poems> y en <http://learnenglishteens.britishcouncil.org/uk-now/stories-and-poems-uk-> historias, poemas y actividades relacionadas, algunas con audio incluido; y otras más, graduadas por niveles del MCER (A2, B1 y B2) en <http://learnenglishteens.britishcouncil.org/study-break/easy-reading>.
- *BritLit* – <https://www.teachingenglish.org.uk/britlit>. Sitio también del British Council de actividades basadas en literatura, preparadas para utilizar en el aula. Los textos suelen incluir flashcards y otros materiales descargables. Aunque la sección de Primaria es breve, para alumnos de tercer ciclo se puede utilizar la de *Young Teens* –según el nivel que tengan.
- *BBC Schools*. La página web de la conocida cadena de radiotelevisión británica, en su sección educativa ha colgado pequeños vídeos muy interesantes de obras cortas –poemas, cuentos, *nursery rhymes*– por niveles (en *Primary: KS1, Early and 1st level, KS2, 2nd level*, ver en la sección de *English / Reading literary and fiction texts*). También da ideas sobre posibles actividades para hacer en clase. Aunque aún está en su versión beta, se prevé que funcione totalmente en breve. <http://www.bbc.co.uk/education/topics/zd66fg8>
- *Promoting diversity through children's literature* – Sección de actividades y fichas de trabajo muy completas, creadas por el British Council Centre de París, y relacionadas con 6 libros ilustrados para

niños que los profesores de este centro utilizaron en un programa desarrollado en verano de 2010. Uno de los objetivos de este programa era, aparte de favorecer el aprendizaje del inglés y desarrollar su aprecio hacia la literatura, fomentar en los niños actitudes positivas hacia la diversidad. Los títulos utilizados como base son: *Tusk Tusk* de David McKee, *Rain* de Manya Stojic, *The Very Busy Spider* de Eric Carle, *Is It Because?* de Tony Ross, *Susan Laughs* de Jeanne Willis y Tony Ross, *What If?* de Mick Manning y Brita Granström y *Little Beauty* de Anthony Browne. Las actividades se encuentran en: <https://www.teachingenglish.org.uk/category/tags/promoting-diversity-through-children's-literature>. Requiere registro (gratuito).

- *Readwritethink* – Interesante sitio web de la International Reading Association (<http://www.readwritethink.org/>) en colaboración con el National Council Teachers of English (USA), dedicado exclusivamente al asesoramiento de educadores, padres y profesores de clases extraescolares, mediante la publicación de materiales gratuitos de lectoescritura y arte literario para su uso en clase. Tienen muchísimos materiales y están graduados por edades.
- *Mother Goose Club* – <http://www.mothergooseclub.com>. Decenas de *nursery rhymes* para oír y ver *online*, con personajes agradables y atractivos para los niños.
- *DLTK's Crafts for Kids* – Esta página web tiene cientos de actividades y manualidades para niños, y tiene una sección muy interesante para realizar muchas relacionadas con cuentos tradicionales, cuentos mitológicos y *nursery rhymes*: <http://www.dltk-teach.com/rhymes/index.htm>. También tiene un buscador para poder encontrar otros textos y actividades relacionadas.
- *The Story Museum. 1001 stories*. Historias de todo tipo, de todas partes del mundo, clasificadas por edades, temática y el origen de la historia.

Muchas con audio y actividades para hacer. En: <http://www.storymuseum.org.uk/1001stories/>

- *Gutenberg Project* – www.gutenberg.org. La mayor colección de libros electrónicos gratuitos, en distintos formatos (epub, pdf, html, plucker, kindle, etc.), fundado por Michael Hart, el inventor del e-book en 1971. La filosofía de esta página es dar acceso a textos variados que la gente pueda leer, usar, citar y buscar. Son voluntarios los que escanean y dan un formato ligero (que ocupe muy poca capacidad de disco duro) a los textos. Suelen ser textos que no tienen ya *copyright*, con lo cual a veces son antiguos, pero pueden ser interesantes para coger extractos de obras clásicas o de versiones interesantes (*Fábulas* de Esopo, *Alice in Wonderland*, *Peter Pan*, y un largo etc.). Tiene buscador propio dentro de la página.
- *Folklore and Mythology (Electronic Texts)*, editado por la Universidad de Pittsburg. Disponible en <http://www.pitt.edu/~dash/folktexts.html> . Se trata de un compendio vastísimo de literatura popular de distintas partes del mundo, que comenzó en 1996, y al que actualmente siguen añadiendo nuevos textos. Aunque no tiene imágenes, puede ser interesante para realizar multitud de actividades. Están clasificados por temas.
- *Stories to Grow Up with Whootie Owl* (<http://www.storiestogrowby.com/choose.html>). La sección *Choose a Story* de la página de *Whootie Owl* tiene un buscador de cuentos en el que se pueden encontrar historias adaptadas por edad o por temática.
- En el blog *Brain Pickings* se pueden encontrar algunos textos interesantes, como por ejemplo, una muestra de poemas de la recopilación ilustrada *Beastly Boys and Ghastly Girls*, poemas irreverentes para niños (<http://www.brainpickings.org/index.php/2013/03/19/beastly-boys-and-ghastly-girls-cole-ungerer-1964/>).

- *Lit2Go*. Un proyecto desarrollado por la University of Southern Florida que pone a disposición del público una colección gratuita de novelas, cuentos y poemas que se pueden escuchar y leer online, y también para descargar e imprimir. <http://etc.usf.edu/lit2go/authors/>
- *Classic Reader*. Cientos de libros gratuitos de autores como Dickens, Austen, Shakespeare y otros muchos. <http://www.classicreader.com/>
- *Pinterest*. Página web con multitud de imágenes que también tiene ilustraciones de cuentos y fichas de actividades para hacer con ellos. Requiere registro y buscar específicamente el cuento que se quiere trabajar. www.pinterest.com.

En la red también se pueden encontrar multitud de cómics gratuitos, y muchos se pueden utilizar en el aula. Sobre todo me parecen interesantes las siguientes páginas:

- *The Big Blog of Kids' Comics* (<http://www.bigblogcomics.com/>). Decenas de cómics escaneados de *Tom & Jerry*, *Elmer Fudd*, *Woody Woodpecker*, *Popeye*, *Little Audrey*, *Andy Panda*, *Mr. Magoo*, *Bugs Bunny*, *Batty*, *Dizzy Duck*, y un largo etcétera, e incluso versiones de cuentos en cómic, que se pueden ver *online*, proyectarlos en una pantalla, guardar las imágenes o imprimirlas.
- En *GoComics.com* (<http://www.gocomics.com/explore/comics>) se pueden encontrar cientos de cómics de *Calvin & Hobbs*, *Peanuts*, *Garfield*, *Marmaduke*, *Nancy*, *Crumb* y muchísimos más, normalmente en formato *strip* (tira cómica: una única línea con tres, cuatro o cinco viñetas solamente). Hay de todas las temáticas, desde con mucho texto a con poco. Muy interesante para obtener material para las clases.
- La página web para niños de la editorial Marvel (<http://marvelkids.marvel.com/comics>) permite leer *online* algunos de los cómics de sus personajes más famosos, como *Spider-man*, *Hulk*, el grupo de héroes *Avengers*, y el equipo *Power Pack*, etc. También tiene

biografías de los personajes (entre los que se incluyen *Wolverine*, *Thor* y *Iron Man*), y actividades y dibujos imprimibles.

- En *Comics Kingdom* también se pueden encontrar cientos de cómics (*Zits*, *Dennis the Menace*, *Mother Goose & Grimm*, *Blondie*, *Garfield*, *Popeye*, *Prince Valiant*, *Flash Gordon*, *Mutts*, etc.), clasificados por personajes y temática.
- *Aford. The Best Turtle Comic Strip... Ever!* Es un cómic sobre una tortuga llamada Aford T. Turtle y sus amigos, Simon the Snake y Robin, en formato *strip*. Hay decenas, a menudo fáciles de entender para alumnos a partir de 4º curso. Se puede ver en: <http://www.riddlesbunnybarn.com/AFORD/>.
- *Bleeker, the Rechargeable Dog*. Otro comic en *strips* que cuenta las historias de un perro robot llamado Bleeker. Igualmente a partir de alumnos de 4º. Disponible en: <http://bleekercomics.com/>
- *Garfield*. Página web del famoso gato Garfield, donde se pueden leer muchas de sus tiras cómicas, algunas con muy poco texto, adecuadas para iniciar a los niños en la lectura de cómics. También tiene comics algo más largos (<http://garfield.com/>).

Muchos de estos cómics pueden servir para utilizarlos en clase como *skits* –pequeñas representaciones teatrales. Pero si queremos obras de teatro un poco más largas, en Internet también se pueden encontrar obras de teatro para niños en inglés gratuitas. Por ejemplo:

- *Plays for kids* de *Lazy Bee Scripts*. Es una página en la que se encuentran obras clasificadas por edad, por temas, para actuar en el colegio, para leer. Es bastante interesante (<http://www.lazybeescripts.co.uk/youththeatre/>).
- En la sección *Resources/Drama Games* de la página *Beat by Beat Press* (<http://www.bbpress.com/dramagames/>) se pueden ver distintas ideas para hacer juegos y técnicas de teatro con los niños. Tiene

trabalenguas, ejercicios de calentamiento, consejos y distintas actividades para realizar con los niños en clase.

- *Drama with Children* de la sección *Teaching English* del British Council da consejos e ideas para utilizar el teatro en inglés: *Drama with Children 1* y *2*, para auxiliares lingüísticos (<http://www.teachingenglish.org.uk/language-assistant/primary-tips/drama-children-1> y <http://www.teachingenglish.org.uk/language-assistant/primary-tips/drama-children-2>).
- *Children's Theatre Scripts and Plays* de la página *Whootie Owl* (<http://hazel.forest.net/whootie/script.html>). Unas cuantas obras de teatro en inglés, descargables de forma gratuita en pdf. A menudo incluso tiene actividades y cuentos ilustrados relacionados con la obra, también descargables. Aunque en un principio el formato de la página varía mucho y no parece atractivo, lo que ofrece sí lo es.
- *Kidsinco* ofrece una lista de obras de teatro para niños gratuitas, muchas de ellas basadas en cuentos tradicionales, como por ejemplo *Goldilocks and the Three Bears*, *Sleeping Beauty*, *The Gingerbread Man* o *Jack and the Beanstalk*. La lista de las obras se puede ver en: <http://www.kidsinco.com/complete-list-of-playscripts/>.

Por último, hay sitios muy interesantes con poemas para niños.

Recomiendo:

- *Giggle Poetry* (<http://www.gigglepoetry.com/>). Tienen poemas muy divertidos, incluyendo poemas cortos que se pueden representar o leer por varios niños en clase y actividades para trabajar la creación de poemas en clase.
- *Poetry for Kids* (<http://www.poetry4kids.com/poems>), la página web del escritor Kenn Nesbitt en la que hay divertidos poemas para niños. Un ejemplo de los títulos: *My Pig Won't Let Me Watch TV*; *Today I Had a Rotten Day*; *I Taught My Cat to Clean My Room*, entre otros

muchos. En esta misma página encontramos juegos poéticos *online* (*Poetry Fun and Games*: <http://www.poetry4kids.com/games>), lecciones de poesía para niños (<http://www.poetry4kids.com/blog/lessons/poetry-writing-lessons/>) y grabaciones del propio autor leyendo algunos de sus poemas (*podcasts*: <http://www.poetry4kids.com/blog/category/podcast/>).

- *Poems for Children – The Classics*. Muy buena selección de poemas para niños de autores consagrados de la literatura en lengua inglesa, como Robert Louis Stevenson, Lewis Carrol, Edward Lear, Robert Frost, Mary Hewitt, Sarah Coleridge, Christina Rosetti, etc. (<http://www.storyit.com/Classics/JustPoems/>).
- *Children’s Poetry Archive*. Selección de poemas de autores actuales, en el que también se pueden encontrar grabaciones de los poemas leídos y entrevistas con los autores de los mismos. Se puede buscar por temática, formato del poema o autor (<http://www.poetryarchive.org/childrensarchive/home.do>).

4.3. ¿Qué otros recursos serían útiles? ¿Cómo utilizar todos estos recursos en el aula de inglés?

El British Council en sus *Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico* publicadas por el MEC (2006), además de una amplia selección de libros de ficción e informativos de distintos niveles – incluyendo poemas, rimas y lecturas adaptadas por niveles–, propone para la enseñanza de la lectura y la escritura en niños de Infantil y primer ciclo de Primaria los siguientes materiales:

- Punteros para señalar libros grandes.
- Hojas de acetato para escribir sobre un libro, por ejemplo, inventándose los pensamientos de los personajes y escribiéndolos en bocadillos.

- Notas adhesivas para tapar palabras, frases o dibujos.
- Tarjetones en blanco donde escribir palabras clave.
- Carteles con el alfabeto y los fonemas.
- Palabras para pegar en la pared, bolsas de palabras, hojas con palabras clave, cajas de palabras (palabras escogidas en cartulina para trabajar en clase o en casa).
- Abanicos fónicos y pizarras blancas (sobre todo para *Phonics*).
- Juegos basados en libros.
- Objetos de apoyo, como por ejemplo: muñecos de personajes favoritos, marionetas, disfraces, máscaras.
- Vídeos comerciales y cintas de audio/grabaciones de niños leyendo o cantando.
- Una selección de libros elaborados individualmente o por el conjunto de la clase.

Con estos recursos –incluyendo una gran variedad de libros tanto con materiales auténticos como adaptados– se pueden proponer un amplio abanico de actividades variadas para realizar en el aula de inglés. ¿Cómo deciden los profesores qué actividades son útiles y merecen la pena? Antes de proponer cualquier actividad, Mallet (2010: 4) propone hacerse dos preguntas:

- ¿Esta actividad permitirá al lector revisar los textos y desarrollar significados que ya estaban creados?
- Lo que estoy planificando, ¿unirá al lector y al texto, o se pone entre ambos?

Ahora pasaré a explicar unas cuantas posibilidades para utilizar los distintos recursos. Es función del profesor, sin embargo, elegir aquellas que sean más interesantes y motivadoras, más relevantes y más adecuadas a las necesidades de sus alumnos.

4.3.1. *Storytelling*

Como hemos visto, una de las actividades que se hacen más a menudo con los alumnos de Educación Infantil y, sobre todo, en los primeros años de Primaria, aunque lamentablemente después va desapareciendo, es la de contar cuentos. Escuchar una historia leída en voz alta une a los niños de la clase. Además, a los lectores menos hábiles les da la oportunidad de disfrutar de las historias que de otra manera se perderían. Cada niño, independientemente de su habilidad, necesita el espacio para disfrutar escuchando los sonidos y el significado de las palabras. El trabajo en gran grupo alrededor de un libro puede hacer que los alumnos más mayores participen en discusiones acerca de los personajes, la trama o incluso el estilo del autor (Mallet 2010: 14). Las actividades de antes, durante y después de la lectura o la escucha, cuando están bien escogidas, ayudan a los alumnos a comprender mejor el texto literario y a implicarse más en el tema y la trama.

Sin embargo, contar cuentos bien es difícil, requiere cierta práctica y conocer algunas técnicas. Para Williams (2013) el buen cuentacuentos para niños se basa en las 3 Rs: rima, ritmo y repetición. Además, puede utilizar todo tipo de géneros: cuentos tradicionales, mitos y leyendas, adivinanzas y chistes, libros de imágenes, extractos de historias, cuentos cortos, poesía, leyendas urbanas –para niños más mayores y adolescentes–, etc.

Centelles (2006), por su parte, establece un decálogo para contar bien una historia:

1. Contar, no leer. Esto permite al cuentacuentos estar atento a las reacciones de los oyentes. No se trata de saberse la historia de memoria, sino de conocer el hilo argumental, los momentos y las palabras/frases clave.
2. No distraer a los oyentes con gestos absurdos o ropa llamativa, hechizando con la palabra.

3. Los oyentes han de estar en silencio, tranquilos, relajados y con ganas de escuchar. La colocación en semicírculo suele ser la idónea para este fin.
4. La dicción debe ser clara y sin prisas. El tono de voz puede subir y bajar. Los silencios son también un recurso básico. Se puede variar la voz imitando a los personajes.
5. Seleccionar los cuentos adecuadamente, adaptándose a la edad de la audiencia.
6. Los bises a menudo son necesarios, y el público puede pedirlo, con lo cual se puede (y se debe) repetir la historia de nuevo. En la enseñanza de lenguas extranjeras hay que aprovechar esta tendencia natural de los niños a pedir que les repitan una historia varias veces para afianzar vocabulario, fonemas, e incluso el gusto por la lectura en sí misma.
7. Utilizar fórmulas de principio y fin suele ser muy útil para primero introducir a los lectores en la escucha, y después darles una sensación de cierre reconfortante y aseguradora, ayudando a alejar el mundo real del imaginario. En inglés, entre otros muchos, encontramos (en, por ejemplo, www.folktale.net) *beginnings* como:
 - *Once upon a time...*
 - *A long time ago...*
 - *Long, long ago...*
 - *Far, far away...*
 - *In the beginning...*
 - *Back in the days when animals could talk...*
 - *A story! A story! Let it come, let it go!*

- *It all happened long ago, and believe it or not, it is all absolutely true.*
- *It is said that...*
- *Somewhere, some place, beyond the Seven Seas...*
- *There once was a lady...*
- *There once lived a man...*

También encontramos gran variedad de *endings*:

- *And they lived happily ever after.*
- *But that is another story.*
- *A mouse did run; my story now is done.*
- *And ever since then, that is the way it has been.*
- *And now the story is yours.*
- *And so it was, and so it is.*
- *Chase the rooster and catch the hen, I'll never tell a lie like that again.*
- *Snip, snap, snout, this tale's told out.*
- *That's all!*
- *The end.*

8. A veces es necesario adaptar los cuentos al lenguaje oral, ya que escritos pueden haber sido escritos para ser leídos en silencio por el lector.
9. El narrador/a tiene que ser creíble.
10. El miedo es necesario en pequeñas dosis, sirviéndonos de catarsis: es como una vacuna que nos ayudará a vencer nuestros propios temores. Este miedo en la audiencia se consigue más con la manera de narrar que con lo que se cuente en sí.

Ellis (2013), por su parte, también da una serie de pautas para que la actividad de contar el cuento sea eficaz:

- Asumir que cada profesor tiene su propio estilo, y que cada uno tenemos que saber cuál es, en qué estilo nos sentimos más cómodos.
- Practicar y ensayar la historia hasta que quede como queremos.
- A veces es útil y motivador usar algún efecto de sonido.
- Hacer preguntas a los niños a lo largo de la actividad.
- Animarles a que hagan predicciones acerca de la historia.
- Animarles también a que repitan palabras o frases claves en la historia.
- Comentar la historia.
- Señalar las ilustraciones para comunicar un significado sin necesidad de traducir, o para focalizar la atención sobre algo.
- Adaptarse a la audiencia y sus reacciones hacia la historia (cambiar el ritmo, el volumen, etc. también para transmitir un significado y para centrar la atención sobre algo en la historia).

También Ellis considera que para usar los libros ilustrados de manera efectiva es necesario planificarlo previamente de una manera clara y concisa. Para ello establece una serie de estrategias:

- Usar la portada, haciendo preguntas y despertando la curiosidad de los alumnos.
- Usar la página del título interior, de nuevo haciendo preguntas.
- Preparar a los niños lingüísticamente y conceptualmente antes de leer/contar la historia en voz alta con diversas actividades o con un mapa conceptual simple. Pueden usar su lengua materna para aprender y reforzar estas ideas y el vocabulario relacionado.

- Preparar los criterios para el éxito: explicar a los alumnos que mientras cuentan la historia ellos tienen que:
 - Escuchar atentamente la historia.
 - Participar repitiendo palabras y frases con el cuentacuentos.
 - Responder a las preguntas que se realicen.
 - Intentar adivinar qué va a pasar después.
- Hacerles revisar y reflexionar personalmente:
 - ¿Te gustó la historia? ¿Por qué sí/no?
 - ¿Cómo te sentiste mientras escuchabas la historia?
 - ¿Cómo describirías (un personaje, un lugar)?
 - ¿Te gustó el final?
 - Etc.
- Preparar también actividades *post-storytelling*: *chants*, canciones, manualidades, teatro o escenificación, role-play, cuentacuentos de los propios alumnos, representación con marionetas, juegos, echar un vistazo a las ilustraciones desde diferentes perspectivas (buscar detalles, formas, colores, expresiones...), etc.
- Conseguir el apoyo y la participación de las familias en casa.. En un principio, Ellis propone que la metodología de una programación basada en las historias esté fundamentada en el modelo de tres etapas (*three-stage model*): **pre-**, **while-** y **after-**storytelling. Pero además añade por su parte una cuarta etapa: **home involvement**. “A stronger home-school partnership for supporting foreign languages would be valuable in some contexts to help maximise access to the foreign language in the home context” (Enever (ed.), 2011: 6 – *ELLiE report*, citado por Ellis, 2013); “Teachers should enhance pupils’ awareness of and

maximise the possibilities of the out-of-school environment for FL learning by incorporating tasks that bring the out-of-school context into the classroom” (Enever, 2011: 119; citado por Ellis, 2013). Los efectos de la enseñanza en el aula y la influencia de los factores externos a la escuela, como por ejemplo la influencia paterna, necesitan ser consideradas juntas en la preparación de programaciones de aula. Podemos hacer diferentes actividades en colaboración con las familias: reflexionar sobre una historia y valorarla, volver a contar la historia en casa, utilizar juegos de palabras, recetas, cuestionarios online, etc.

También existe la posibilidad de utilizar recursos digitales para contar cuentos a los alumnos. Como se pudo ver en el estudio, algunos profesores escanean los libros para que los alumnos puedan ver las ilustraciones con un buen tamaño a través de un proyector, usando en su mayor parte los formatos en .pdf o PowerPoint, sobre todo éste último. Algunos profesores incluso añaden efectos, desde sonidos simples (los que vienen por defecto en PowerPoint, o los que se puedan descargar de un banco de sonidos), hasta el propio audio del cuento incluido en la presentación; efectos de movimiento; o ciertos efectos interactivos, sobre todo desde que comenzó el uso de las pizarras digitales en las escuelas. Esta técnica es bastante útil, ya que por un lado, todos los alumnos pueden ver bien las ilustraciones del cuento, y por otro, es un recurso motivador que puede ayudar a que mantengan la atención.

Pero además, existe una gran variedad de actividades complementarias a la narración de cuentos que se pueden realizar durante o tras la lectura:

- Cambio de género literario. Por ejemplo, pasar un cuento a obra de teatro o a cómic.
- Ordenar una historia cortada en secciones a medida que se va contando, o tras la audición.
- Contar una historia breve a una persona, para que lo cuente a otra, para que lo cuente a la siguiente, y así sucesivamente, y

ver y comparar la historia que surge al final –lo que se conoce como el *teléfono estropeado*.

- Cambiar una historia conocida por todos, y que la audiencia vaya diciendo qué se está cambiando.
- Investigar sobre un autor o un ilustrador.
- Crear un libro con sus trabajos, que se puede dejar en la biblioteca y servir de inspiración a otros alumnos.
- Y otras muchas, que se pueden encontrar en multitud de libros de recursos especializados para las clases de inglés, como por ejemplo los libros de Ellis y Brewster antes citados, u otros autores (ver más abajo, en la sección *Recursos adicionales*).

4.3.2. Lectura extensiva

Como se ha podido constatar en el estudio sobre los colegios de Guadalajara, en el aprendizaje del inglés la actividad predominante es el *storytelling* –sobre todo en Infantil y primer ciclo–, y la lectura grupal o en silencio de un libro escogido por el profesor –en segundo y tercer ciclo–, y seguidamente, la realización de actividades de comprensión lectora. Apenas se lee por placer, aun cuando es uno de los criterios de evaluación que se plantea en el currículo LOE obligatorio de Castilla-La Mancha (nº 9, en los distintos ciclos), que está relacionado precisamente con el objetivo 8, “Utilizar la lectura en lengua extranjera como fuente de placer y de enriquecimiento personal”. Los únicos que parece que pueden leer por placer son los alumnos conocidos como *fast-finishers*, niños que terminan las tareas antes que sus compañeros y a los que se les permite echar un vistazo a la biblioteca de aula mientras los demás terminan. Es en ese momento cuando pueden escoger los libros que deseen leer, hojearlos, pararse en las imágenes, en las palabras y en el formato del libro, y disfrutar un poco de ellos. Pero esto no parece ser una característica única de los colegios de Guadalajara. Alec Williams (2013) observa que en general en el aprendizaje de

lenguas extranjeras casi no se lee por placer. Según Williams, la lectura en la enseñanza de lenguas no es mostrada de manera atractiva. Los estudiantes son obligados a responder a unas preguntas tras la lectura, para saber si han entendido bien lo que han leído y evaluar su nivel de competencia. Pero leer por placer supone leer por nuestra propia voluntad, escogiendo lo que uno lee. Y cuanto más leen los niños, más beneficios obtienen, como por ejemplo (Williams, 2013):

- Incremento de la concentración en la lectura. Esto resulta ser un círculo vicioso: cuanto más se lee más fácil es concentrarse, y cuanto más se concentra uno, más lee.
- Incremento de la comprensión de textos y el análisis gramatical.
- Aumento de la confianza y de las actitudes positivas hacia la lectura.
- Incremento de la habilidad para escribir.
- Mayor posibilidad de que sean lectores cuando sean adultos.

Ya que la lectura en casa tiene que competir con el ordenador, el móvil y la televisión, así como otras actividades al aire libre, darles a los niños tiempo para leer en la escuela es una manera de darle valor a esta actividad. Estos momentos pueden servir, por ejemplo, de ayuda para que los niños que acaban de aprender a leer independientemente pasen de la lectura en voz alta a la lectura silenciosa. Esta rutina también refuerza la Cultura Lectora de la escuela, y fomenta el sentirse parte de una comunidad de lectores (Mallet, 2013). Los profesores, además, pueden aprovechar para observar las elecciones y gustos de los alumnos y su nivel de concentración, y esta información puede ser útil para desarrollar otras actividades o proyectos.

Muchos profesores son conscientes de estos beneficios, como se pudo ver en el análisis de los cuestionarios, pero la utilización de la literatura en la lectura extensiva es la que creo que plantea más dificultades. En primer lugar, uno de los problemas al que se enfrentan los profesores de Infantil y Primaria es que, a pesar de aparecer en un objetivo y un criterio de evaluación, luego, en el apartado de

contenidos no se hace mención alguna al uso de la literatura por placer, ni al uso de la biblioteca. Lo más que se trata es la “escucha y comprensión de [...] historias breves con apoyo de distintos soportes audiovisuales e informáticos” (en la sección de Escuchar); y “[...] participación activa en rutinas, representaciones, canciones, recitados, dramatizaciones” (en la sección de Hablar). Existen diferentes métodos para realizar la programación de una asignatura. Los profesores pueden realizarlas tomando como punto de partida distintas secciones del currículo, como por ejemplo los criterios de evaluación, los objetivos o los contenidos. Como estos últimos suelen ser bastante extensos, a menudo los profesores optan por partir de ellos, para no olvidarse de nada, y al no aparecer en estos contenidos la lectura por placer, termina quedándose olvidada. Además, así expuesto, resulta un criterio de evaluación difícilmente evaluable, a no ser que los alumnos digan al profesor explícitamente que han leído un libro por iniciativa propia, que el profesor de inglés sea también el encargado de la biblioteca escolar, o que alguno de los encargados de la biblioteca controle el programa de préstamos de la misma y les comunique a los profesores regularmente qué alumno lee qué libros, actividad imposible si de lo que estamos hablando es de la biblioteca pública de Guadalajara u otras bibliotecas fuera del centro.

Por este motivo, para poder cumplir con este objetivo y criterio, y planificar en clase la lectura extensiva, se necesita del establecimiento de un horario de lectura dentro del horario de clase, en el que los alumnos puedan seleccionar los libros que quieran leer y disfrutar de ellos a su aire (Kolb, 2013: 34), aunque de una manera estructurada. En definitiva, sería interesante preparar en las aulas de Primaria lo que se suele llamar un *Programa de Lectura Extensiva*, que consiste en establecer un esquema de lectura suplementaria ligado a la clase de inglés, en la que a los alumnos se les da el tiempo, la motivación y los materiales para leer por placer en su propio nivel, tantos libros como puedan y sin la presión de exámenes o notas, de tal manera que los alumnos solo compiten consigo mismos (Davis, 1995: 329). Para ello, además de alguna hora de inglés establecida por las Administraciones Educativas, es necesario que la

biblioteca escolar –y por ende, la biblioteca de aula–, disponga de libros atractivos suficientes para cada clase.

Un proyecto interesante que se está desarrollando actualmente con éxito es “*The Power of Reading*” del British Council, desarrollado, entre otros sitios, en Sri Lanka, Sudáfrica, Singapur, y Malasia⁶². En este último país, más en concreto, este proyecto comenzó en septiembre de 2012, y es parte del *English Language Teacher Development Project*, una colaboración entre el Ministerio de Educación de Malasia y el British Council. Se ha dotado a 40 escuelas del país con alrededor de 800 libros (*book flood*) de literatura auténtica, ilustrados y de gran calidad, y se ha procurado implicar tanto a los alumnos como a profesores y a padres. El impacto ha sido muy interesante, porque con estos libros a color y de calidad se ha motivado enormemente a los alumnos, tanto a la lectura en inglés como a la lectura en general.

El desarrollo del nuevo Plan de Plurilingüismo de Castilla-La Mancha abre la oportunidad de dotar a los centros de la región con una cantidad similar de libros de calidad. Quizá las Administraciones Educativas podrían intentar dar una partida de dinero anual a los centros para que poco a poco vayan construyendo su biblioteca en inglés. De hecho, otro proyecto desarrollado por una escuela Primaria en Alemania, en cuarto curso (9-10 años), estableció las siguientes pautas (Kolb, 2013: 34):

- Los alumnos tenían una selección de 9 libros ilustrados de lectura, repetidos 2 y 3 veces, para que los niños no se saturaran en la experiencia inicial, aunque dándoles la oportunidad de elegir sus lecturas.
- La lectura no era siempre silenciosa. Los niños podían explorar los libros en parejas o pequeños grupos, ya que diversos estudios (por ejemplo, Reichart-Wallrabenstein, 2004; citado por Kolb, 2013: 34) han demostrado que los niños que aprenden otro idioma se benefician considerablemente de compartir sus puntos

⁶²<http://blog.britishcouncil.org/teachingenglishasia/2013/09/28/the-power-of-reading-in-malaysia/>

de vista y de deducir juntos el significado de un texto en esa lengua.

- Los alumnos escogen los textos de acuerdo con sus propios intereses. Esto era posible porque la selección de libros ilustrados incluían una variedad de temas y distintos estilos de ilustración, así como diferentes niveles de competencia lingüística.
- El programa se centraba en que los alumnos leyeran porque les interesaba el contenido del libro, es decir, se buscaba la comprensión global de las historias.
- Además, apenas había actividades de seguimiento tras la lectura. Las pocas que había se centraban en que los alumnos expresaran sus opiniones personales y sus reacciones subjetivas en relación a la lectura.

Aunque la experiencia solo duró tres semanas, se notó una mejora en la comprensión lectora de los alumnos y en la habilidad para inferir significados según el contexto. Estas pautas se podrían utilizar también como guía para poder desarrollar un proyecto similar en nuestras escuelas.

4.3.3. La biblioteca escolar

Por otro lado, la biblioteca del centro y sus responsables desarrollan un papel muy importante tanto en la dinamización del centro como en la promoción de la literatura en inglés. De hecho, como dijo Lionel Jospin (1990), “la bibliothèque, c’est le coeur de l’école”⁶³. Cuando una biblioteca escolar funciona el colegio tiene más vida. Centelles (2006: 22) enumera una serie de beneficios del uso adecuado de las bibliotecas escolares:

- Posibilita el trabajo de educación en valores y la convivencia de los alumnos en las diferentes actividades realizadas a través de ella. De

⁶³ Jospin, L. (1990). *Nouvelle politique pour l’école primaire*. Discurso. Disponible en: http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1990_3.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=26ea438568edad6237bdb4cfcf396ae7. Último acceso el 12/07/2014.

esta manera, ofrece un ambiente relajado, de reflexión y aprendizaje. También puede ser un espacio de cooperación, donde los niños compartan trabajos, tiempos, y multitud de actividades.

- Compensa desigualdades entre los alumnos, ya que posibilita el acceso a recursos a los alumnos con menos capacidad económica, es decir, democratiza los medios y los materiales poniéndolos a disposición de todos los usuarios.
- Incide positivamente en el alumnado y le ayuda a adquirir las competencias básicas en los distintos niveles educativos, especialmente en las áreas de lengua y conocimiento del medio.

Es este último aspecto el que más nos interesa, ya que si queremos fomentar el aprendizaje del inglés, que se encuentra dentro de la competencia lingüística de los alumnos, es importante, como ya hemos comentado anteriormente, que los alumnos se desarrollen como los auténticos lectores en esa lengua, y que se les cuenten cuentos como se hace a los niños cuya lengua materna es el inglés –salvando las distancias lingüísticas. Para ello es necesario:

- Un sitio donde contar cuentos, bien en la biblioteca, bien en el aula, con silencio, sin interrupciones y con cierta decoración sugerente que invite a la lectura y/o a la escucha, y que vaya variando a lo largo del año según los libros o temáticas que se vayan tratando.
- Materiales adecuados: lecturas variadas, desde materiales adaptados a materiales auténticos, de diversa temática, dirigidos a distintas edades, de orígenes diversos y con diferentes formatos.

Los niños y adolescentes suelen tener bastantes dificultades en encontrar libros que les gustan verdaderamente, incluso en su lengua materna (Yankelovich, 2006: 34; citado por Bland, 2013: 3). Si las bibliotecas escolares no tienen una gran variedad de libros de literatura para niños, tanto en L1 como en L2, las posibilidades de que los niños lleguen a ser lectores y de que desarrollen las capacidades que esto conlleva son bastante improbables (Krashen,

2004; citado por Bland, 2013: 3). Además, como se ha comentado antes, hay que destacar el importante papel que tienen las escuelas públicas como compensadoras de las desigualdades socioeconómicas entre alumnos. Varios estudios demuestran el impacto que el nivel socioeconómico tiene en el nivel de lectura de los niños (ver, por ejemplo, Hart y Risley, 1995), ya que los que tienen menos recursos económicos tienen menos acceso a libros en su hogar (en cualquier idioma), lo que resulta en un menor *input* lingüístico que, a medida que avanza su escolarización, se va quedando atrás con respecto a los niños que tienen más posibilidades económicas. Esta carencia de *input* lingüístico influye en su competencia lectora (lectura, comprensión, extracción de información, predicción, etc.), y por ende, en su competencia para escribir.

Así pues, cada biblioteca debería tener un fondo variado de libros tanto en lengua materna como en inglés, una gran parte de ellos prestables, a ser posible. Mallet (2010: 12-13) afirma que a la hora de seleccionar recursos para la clase y la biblioteca escolar hay que tener en cuenta determinados materiales:

- Libros que han llegado a ser clásicos atemporales así como libros y autores actuales.
- Libros en préstamo de la librería pública local, así como una colección permanente.
- Libros hechos por profesores y alumnos (encuadrados y plastificados, para que duren).
- Textos multimedia, incluyendo CDs de audio, DVDs, CD-Roms, audiolibros y películas sobre historias.
- Textos populares que ofrezcan un vínculo entre la lectura en el colegio y el hogar del alumno.
- Libros y recursos con diferentes niveles de dificultad, para cubrir las necesidades de todos los alumnos.

- Algunos libros que atraigan mayoritariamente a los niños y otros que probablemente sean escogidos por las niñas (aunque el género no es su único factor de preferencia).
- Libros bilingües.
- Libros de temática local o regional.
- Textos de calidad de diferentes partes del mundo, así como cuentos tradicionales para reforzar nuestro patrimonio cultural común.

Asimismo, sería interesante que la biblioteca del colegio fomentara también el uso de estos recursos, y que, por un lado, se programaran actividades en inglés, y por otro, se incluyeran libros e historias en inglés en las demás actividades generales del centro, como el Día del Libro o las distintas fiestas y/o efemérides que se festejen, como nacimientos de autores, cumpleaños de primeras ediciones de libros, etc. Son formas de dar a conocer los fondos en inglés que tiene la biblioteca y animar a su préstamo y lectura.

Otra de las maneras es crear una biblioteca de aula, a partir de los préstamos de la propia biblioteca del centro, o de la biblioteca pública provincial, que también realiza préstamos de libros y colecciones a profesores durante un mes. Estos libros pueden ser cambiados según se cambien los temas, los centros de interés –proyectos–, a petición de los alumnos, si se considera adecuado, etc.

Una idea que considero interesante del CEIP La Paloma –uno de los centros bilingües en inglés con más años de experiencia en Azuqueca–, es el *Bibliopatio*. Se trata de poner a disposición de los alumnos un carro de biblioteca que se saca en los recreos para aquellos alumnos que quieran leer en esos periodos. El acercamiento de la lectura en cualquier momento en el que los niños puedan tener ganas facilita también su relación con la lectura. Cuantas más posibilidades tengan para leer, más oportunidades de mejorar su lectura en L1, L2, etc. y mejor evolucionará su aprendizaje y su gusto por la literatura.

Williams (2013) da una serie de consejos para fomentar la lectura por placer –en cualquier lengua– en la escuela, que implica a las actividades realizadas en la biblioteca:

- Proporcionar libros con textos de literatura auténtica que entusiasmen a los estudiantes.
- Crear una biblioteca escolar o una zona de lectura en el aula que sean agradables.
- Ser –como profesor– un modelo de lector. Un ejemplo de esto sería hacer fotos a los profesores y personal del colegio con sus libros favoritos y ponerlos en la biblioteca, para que los niños se den cuenta de que todo el mundo lee a su alrededor.
- Aportar a los alumnos la experiencia global de los cuentos. Esto se realiza a través de poner a disposición de los niños en la biblioteca no solo libros, sino también DVDs, TIC, marionetas, objetos que pueden cobrar vida, música, etc.
- Tener invitados en la biblioteca escolar para leer, hablar y entusiasmarles hacia la literatura. Escritores, cuentacuentos, abuelos, madres y padres, todos pueden contribuir.
- Hacer de la lectura por placer un asunto de toda la escuela. Así, todos tendrán que estar involucrados en el proyecto, alumnos, padres y trabajadores del colegio.
- Crear una Cultura Lectora en el colegio.

A estas propuestas considero que se le puede añadir (Mallet, 2013: 13):

- Implicar a los alumnos en escoger y evaluar libros y recursos.
- Hacer partícipes a los alumnos de la gestión de la biblioteca, dándoles a los más mayores la oportunidad de ser monitores de biblioteca para los demás.

- Programar semanas literarias o temáticas, haciendo salidas y actividades especiales que estén relacionados con libros, películas u obras de teatro, para fomentar el interés.
- Realizar exposiciones imaginativas de libros y recursos en las que los alumnos hayan contribuido: el autor de la semana o del mes, historias/poemas/libros ilustrados, etc. sobre una temática concreta.

Para poder realizar todo esto es necesario que toda la Comunidad Educativa (alumnos, familias, educadores, personal no docente del centro) participe de la Cultura Lectora que se comentaba más arriba. Y para organizar las actividades que fomenten esa cultura, es necesario contar con un buen plan lector.

4.3.4. El plan lector del centro

En Castilla-La Mancha, por ley, como en otras comunidades, todos los centros educativos de Primaria han de tener recogido en su Proyecto Educativo un plan lector, que incluirá:

- objetivos que se pretenden conseguir,
- actuaciones para conseguir esos objetivos,
- responsables de cada actuación,
- temporalización,
- indicadores de evaluación del éxito del plan,
- y anexos con lecturas recomendadas y otras posibilidades propuestas.

Teniendo en cuenta que, como se ha visto anteriormente, el currículo de inglés de Primaria propone también el desarrollo del gusto por la lectura en L2, es necesario que en el plan lector del centro se incluya la lectura de libros en inglés para cada nivel, relacionados –como los libros en L1– con los otros proyectos que tenga el centro a lo largo del curso escolar. Lo ideal es que los últimos días del curso anterior o los primeros del que se vaya a comenzar, los

profesores acuerden (entre ellos, con los alumnos, con los padres, dependiendo de cómo se trabaje en la escuela) qué libros se van a utilizar a lo largo del curso o de cada trimestre.

Dentro de estos planes suele haber también formas de registro de la lectura de los alumnos, de dos tipos principalmente: hoja-resumen/ficha de actividades de cada libro y/o pasaporte o portfolio recogiendo todos los libros que se han ido leyendo. Con respecto a esto último, dependiendo de los temas que se traten o del plan anual del centro, se puede hacer de múltiples maneras: desde un pasaporte en el que se van poniendo sellos o pegatinas por cada libro, hasta un mural con *stepping-stones*, pasando por barcos pirata decorados por los propios alumnos – cada uno el suyo– a los que se le añade un detalle divertido (un pirata distinto, el loro, unos delfines, la bandera pirata) cada vez que demuestra que se ha leído un libro mediante un resumen, una ficha de actividades o un comentario sobre el libro. A menudo los profesores añaden una recompensa extra por cada hito conseguido (un número de libros determinado, por ejemplo), como puede ser un diploma, una ficha de privilegio (e. g. un vale por un rato en el ordenador o por el uso de otro material, un vale por un día sin deberes, etc.) u otros premios. De todas formas, creo que es importante que en estos planes se tenga en cuenta y se recompense explícitamente también la lectura espontánea de textos elegidos por el alumno por sí mismo, para fomentar precisamente la lectura voluntaria.

Una forma de facilitar la selección de libros para cada curso o trimestre, aparte de seguir las recomendaciones y el cuestionario arriba mencionados, es la de que cada profesor, o cada centro, cree su propio portfolio de literatura infantil.

4.3.5. Creación de un portfolio de literatura infantil

Como se ha podido ver, el potencial de la literatura en las aulas es importante. Sin embargo, según un reciente estudio de Cremin et al. (2008; citado por Waugh et al., 2013), muchos profesores no conocen la literatura infantil actual y/o no tienen ningún interés en ella. Este estudio fue realizado en Reino Unido a raíz de los resultados del PIRLS (*Progress in International*

Reading Literacy Study) de 2006 que mostraban que los niños británicos encontraban menos placer en la lectura que otros niños de otros países. Se llevó a cabo para conocer los hábitos lectores de los profesores, sus preferencias y su conocimiento acerca de la literatura infantil, y si esto influía en los alumnos. Encontraron que la mayor parte de los profesores eran lectores regulares que utilizaban historias y poemas que les habían gustado de pequeños. Sin embargo, existía por su parte un reducido conocimiento acerca de autores o libros de literatura infantil, y aún menos de poetas o escritores de otras culturas. Es decir, se ceñían a un canon muy reducido y no se abrían a más autores de diferentes sitios ni culturas. Aún más, muchos profesores declararon que no leían nunca literatura infantil y que además no les interesaba ni les atraía.

Cremin et al. (2008) resaltan esta falta de compromiso de los profesores con la literatura e indican que, el hecho de no mostrar un amplio rango de lecturas para que los alumnos puedan elegir y desarrollar un gusto por la literatura –sea del tipo que sea–, hace que muchos niños no se encuentren atraídos por el escaso abanico de lecturas ofrecidas por los profesores. Personalmente opino que si a esto le sumamos las dificultades que puedan encontrar en sus hogares para acceder a la lectura (problemas económicos, dificultades de acceso a libros variados, bajo nivel sociocultural de las familias), observamos que los niños no encuentran ningún aliciente a la hora de leer.

Creo que este estudio es muy interesante, porque resalta que los profesores, como profesionales de la educación, debemos mantenernos al día tanto de las últimas tendencias pedagógicas como de las distintas opciones que tenemos para nuestras clases, y esto incluye materiales variados con los que atender la diversidad de nuestros alumnos, entre ellos libros interesantes y atractivos con los que puedan iniciarse en el gusto por la lectura. Es necesario ayudar a nuestros alumnos a ampliar su conocimiento y experiencia de la literatura, y para ello tenemos que ampliar nuestro propio conocimiento y experiencia (Waugh et al., 2013). Es parte de nuestro papel como profesores guiar a los niños en su elección de libros para leer, y para ello es necesario tener un conocimiento amplio de los distintos textos, de las posibilidades disponibles.

Además, también es necesario desarrollar diferentes estrategias que permitan a los alumnos compartir sus experiencias y recomendar a los demás sus lecturas. En este sentido, Waugh et al. (2013) proponen que los profesores creen su propio *portfolio literario*. Los pasos para crearlo serían los siguientes:

1. Buscar tablas de los libros infantiles más vendidos actualmente y de los libros infantiles más leídos a lo largo de un tiempo determinado (por ejemplo, en los últimos treinta años). Esto se puede encontrar en muchas páginas web, como por ejemplo en <http://www.riverfallspubliclibrary.org/readers/child.htm>, una tabla con los libros más vendidos en EE.UU en 2013 –*picture books, children’s middle grade, young adult*–; <http://www.nypl.org/childrens100>, una lista de la Biblioteca Pública de Nueva York con los libros infantiles más leídos votados por sus usuarios (descargable también en .pdf). Hay otras páginas web relacionadas que se listan más abajo, en la sección *Recursos adicionales*.
2. Identificar aquellos libros que el profesor ha leído y hacer breves comentarios sobre ellos, anotando principalmente:
 - a. Edades que podrían disfrutar este libro.
 - b. Con qué temas de otras materias se puede relacionar.
 - c. Qué tipo de actividades se podrían realizar con él que sean atractivas (lectura en gran grupo, lectura individual, cuentacuentos, representaciones, otro tipo de actividades).
 - d. Qué otros libros podrían gustarle a aquellos a los que disfruten con este libro.
3. Igualmente, anotar estos mismos comentarios a medida que vamos leyendo otros libros de la lista, u otros distintos que vayamos añadiendo.

Sería interesante añadir poemas, historias, cómics, obras de teatro infantiles, etc. Esto ayudará a los profesores a tener en cuenta su propio material y a ampliar su conocimiento sobre la literatura de una manera eficaz, de tal

manera que tendrán un amplio repertorio y recursos para encontrar la literatura adecuada para usar en clase en cada momento. Lo interesante del portfolio es que puede ser realizado a nivel personal por un solo profesor o como anexo al plan lector del centro, realizado por un grupo o por el claustro de profesores completo. Se puede incluso contar con la colaboración de otros sectores de la Comunidad Educativa (recomendaciones del personal no docente, familias, incluso alumnos), como una ayuda para el desarrollo de la Cultura Lectora del centro de la que se hablaba anteriormente.

4.3.6. Integrated literature and language activities

Una de las profesoras encuestadas planteaba que a ella le gustaría planificar todo el año a través de libros, realizando su programación anual mediante unidades didácticas cuyas actividades giraran en torno a un cuento en inglés cada una, aunque por diferentes motivos le resultaba difícil llevarlo a cabo. Es una idea muy buena, y de hecho desde los años 80 se han ido publicando libros al respecto. Es lo que se conoce como *integrated literature and language activities*, *literature-based approach* o *story-based methodology* (Brewster et al. 2002: 46-47 y capítulo 14). A principio de curso se pueden planificar todas las unidades didácticas, teniendo en cuenta los distintos temas y libros que se pueden utilizar, así como el currículo prescriptivo. Comenzando la programación por los contenidos y criterios de evaluación normativos que se han de conseguir, se pueden ir concretando actividades, competencias básicas, indicadores de evaluación y materiales complementarios –entre ellos textos literarios– necesarios para llegar a su consecución.

Un ejemplo de esto lo encontramos en *Reading between the Lines*, de McRae y Boardman (1984). Los autores presentan una serie de unidades didácticas para niveles medios y superiores. Con estos dos libros –uno para los estudiantes y otro para el profesor, éste último con orientaciones didácticas–, y unas pistas de audio, los autores se proponen dos objetivos principales: por un lado, mejorar y desarrollar en los estudiantes la comprensión y el uso del

lenguaje a través de la lectura y la discusión de textos literarios; y por otro, despertar en los estudiantes sus capacidades apreciativas y críticas, y animarles a desarrollarse como lectores de literatura. Para McRae y Boardman (1984: 1) “the ability to read literary texts with pleasure and understanding is a fundamental component of that communicative competence of the educated native speaker [...]”.

A partir de una serie de temas (*family, environment, war, women, authority, etc.*), desarrollan un conjunto de unidades didácticas, para las cuales se han seleccionado unos textos literarios variados, desde Shakespeare a Beckett, pasando por Goscinnny y Uderzo con un extracto de su cómic *Astérix and the Chieftains' Shield*. Las actividades son variadas, pero se centran principalmente en la discusión de una serie de preguntas tras la lectura (o audición) del texto o textos propuestos, la elaboración de redacciones, ensayos u otros textos relacionados con el tema, etc. Es decir, está claramente enfocado a unos estudiantes con un nivel y una edad bastante alejada a la de la Educación Primaria. Sin embargo, su estructura de unidad puede servir para guiar al profesor en la confección de algo similar para sus alumnos.

Como muestra de unidades ya realizadas para niveles más básicos (A1-A2), y enfocado más en los niños se encuentra el trabajo realizado por Ellis y Brewster (2002) *Tell it again! The New Storytelling Handbook for Primary Teachers*⁶⁴, versión modernizada de su primer libro *The Storytelling Handbook for Primary Teachers* (1991). El interés de Gail Ellis por el uso de la literatura en las aulas ha sido una constante: como directora del British Council en París, llevó a cabo en 2010 un programa de verano basado en sus propias propuestas didácticas, ampliando con más libros ilustrados para niños, llamado *Promoting diversity through children's literature*. Como ya he comentado un poco más arriba, parte de las actividades realizadas en este programa han sido colgadas en la página web del British Council y recientemente, una versión digital del libro más reciente ha sido puesta también en la página web, descargable de forma

⁶⁴ En la bibliografía, sin embargo, cito la versión francesa, de 2007, porque es la que tuve a mi disposición durante la realización de la presente Tesis Doctoral.

gratuita. Los cuentos que proponen tanto en el libro como en el programa están mencionados también más arriba.

En ambos libros se proponen actividades para oír el cuento, por sesiones. Cada cuento tiene alrededor de 6-7 sesiones preparadas. También tiene fichas fotocopiables. Las actividades son muy variadas, y a menudo tienen que ver con *science* y con *arts and crafts*, lo que las hace ideales para las escuelas bilingües, que suelen utilizar la metodología CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), y para el trabajo por proyectos, en el cual se procura que las áreas se trabajen coordinadamente entre sí, de manera globalizada e interrelacionada, para que los alumnos puedan ver relaciones y sea más fácil aprender. Aparte, hay disponible un CD con actividades, canciones y *chants* relacionados.

El uso de la literatura como introducción o complemento de los distintos temas de *science* y *arts and crafts* era una técnica utilizada por los tutores de los colegios bilingües de Guadalajara, especialmente los de Infantil y primer ciclo de Primaria, como se ha visto. También en algunos libros de conocimiento del medio en castellano se utilizan algunos extractos literarios adaptados como introducción a las unidades, por ejemplo, en La Casa del Saber de la editorial Santillana. Considero que esta globalización de los contenidos de las distintas áreas de aprendizaje los contextualiza y da a los niños un marco de aprendizaje más completo y motivador. Además, puede servir como un poderoso recurso cohesionador de toda la unidad trabajada. De hecho, Carter (2010: 24) afirma que

story is the most powerful means for teaching anything. No wonder then that most commercials construct stories to promote their products. [...] Banal these narratives may be, but they work.

Por este motivo, considero que la introducción de la literatura en otras materias curriculares puede resultar positivo para contextualizar y hacer más interesante aquello que se quiere enseñar/aprender.

4.3.7. Obras de teatro

En esta línea de integración de los aprendizajes, encontramos que las obras de teatro son un complemento ideal para trabajar proyectos que combinen la educación artística con el inglés. La educación artística es un área que combina la música y la plástica. El montaje de una obra de teatro, aunque sea breve, preparando no solo la fonética y la memorización del texto, sino también los disfraces y/o máscaras y las decoraciones del escenario, e incluyendo alguna canción, puede hacer que la obra cobre vida y sea mucho más relevante y más memorable para los alumnos. Si además encontramos alguna obra que esté relacionada con algún aspecto de ciencias –el agua, los animales, la naturaleza, etc.– que se esté impartiendo en ese momento o a lo largo del curso, será una enseñanza más globalizada e interrelacionada que facilitará la comprensión y el aprendizaje de los alumnos.

Además, el teatro da la oportunidad a los alumnos de responder a las historias de una manera multisensorial y kinestésica, aprendiendo mediante la acción en diferentes niveles (Read, 2007: 115-16). Pero no solo que los alumnos actúen. También pueden utilizar marionetas de diversas formas, incluso creadas por ellos mismos, para dar vida a una obra de teatro. En un nivel básico, mediante actividades introductorias al teatro, los niños pueden usar mimo, sonido, gestos e imitación para hacer conexiones entre el lenguaje y la expresión corporal. Esto ayuda a los niños pequeños a asociar acciones, palabras y significados y a memorizar lenguaje clave de una manera natural y divertida. De hecho, las actividades de cuentacuentos que requieran una respuesta de los alumnos pueden ser unas excelentes actividades introductorias para el teatro.

En un nivel un poco más avanzado, les permite reciclar y utilizar el lenguaje en un contexto, ayudando a construir su confianza a la hora de hablar y pronunciar en inglés, y mejorando por tanto su expresión oral. Y cuando son más mayores, el *role-play* les permite ir más allá de la historia y analizar distintos problemas y dilemas morales que se les planteen a los personajes, de tal forma

que los alumnos, además de usar el lenguaje más allá de la obra, les dará un marco para desarrollar habilidades de pensamiento creativo y crítico, y trabajar con otros de forma colaborativa. Por otra parte, si además participan los padres, bien como colaboradores, bien como público, estaremos haciendo que la escuela sea un lugar en el que las familias tengan cabida, favoreciendo la motivación y la autoestima de los alumnos.

4.3.8. Cómics

Como se pudo ver en la investigación, ante la falta de recursos y/o la dificultad para encontrar pequeñas obras de teatro para trabajar con los alumnos, algunos profesores utilizaban los cómics incluidos en los libros de texto como obras de teatro. Así, los alumnos las memorizaban y las representaban delante de la clase, practicando asimismo la fonética y la memorización de estructuras gramaticales.

Sin embargo, buscando cómics auténticos –ver propuestas más arriba– se pueden realizar otro tipo de actividades:

- Lectura, simplemente por diversión.
- Ordenar las viñetas o los bocadillos de un cómic, para que tenga sentido.
- Análisis del humor, dobles significados de las palabras o frases, que pueden hacer que entiendan mejor tanto el idioma como distintos aspectos socioculturales.
- Creación de sus propios cómics. Basándose en ideas o en cuentos o historias breves, o incluso en chistes, los alumnos pueden crear sus cómics, tanto en papel como a través de herramientas web. Pueden empezar desde solo escribir en los bocadillos de unas viñetas ya dadas, hasta hacer todo el cómic completo.

Con respecto a este último punto, existen herramientas web gratuitas accesibles a los alumnos. Estas son algunas de ellas:

- Make Beliefs Comix – Se pueden crear tiras cómicas de dos, tres y cuatro viñetas en distintos idiomas con las distintas opciones de dibujos, fondos, bocadillos, etc. y también se pueden imprimir.
- Comics Head – Es una app para IOS y Android para hacer cómics, fotocómics, *storyboards* y presentaciones. Permite añadir tus propias imágenes, además de utilizar su biblioteca de personajes, fondos, etc. La versión *Lite* –con menos posibilidades– es gratuita.
- Friendstrip – Es una app similar a la anterior. Totalmente gratuita.
- Comicmaster – Herramienta simple (arrastrar y soltar) para crear cómics *online*, con plantillas y muestras.

4.3.9. Nursery rhymes y poesía en la escuela.

Las *nursery rhymes*, como ya vimos en la investigación, son bastante utilizadas en la etapa de Infantil. Son textos literarios bastante agradecidos, porque son breves, fáciles de recordar para los niños, a menudo son graciosas y suelen tener unos gestos asociados que las hacen más memorables, más divertidas y más participativas para los alumnos. Además, a su alrededor se pueden trabajar muchas actividades relacionadas, o acoplarlas a distintos proyectos que los propios tutores de Infantil estén trabajando en el aula, como por ejemplo, el reloj o los números con *Hickory Dickory Dock*; la resta con *Five Little Monkeys*; o los saludos con *Hello Thumbkin*. Hay multitud de recursos relacionados al respecto, sobre todo libros y páginas web muy interesantes de las que ya he hablado más arriba.

Por otra parte, la poesía es uno de los géneros menos utilizados en la enseñanza del inglés en las escuelas. De hecho, se ha podido observar que tampoco aparece en los libros de texto ni en los materiales complementarios. Como mucho se ven *chants* breves, normalmente relacionados con el trabajo de

un fonema determinado. Sin embargo, podemos encontrar materiales poéticos bastante interesantes en páginas web y antologías para niños –ver más arriba. Además, la poesía se presta más a la lectura *estética* (Rosenblat, 2002: 59, en Fernández, 2003: 61-62), es decir, a la lectura que se centra en los aspectos afectivos que surgen en el proceso de lectura, como sentir, emocionarnos, reconocer, soñar, etc., que hacen que el texto sea algo vivo, que esté abierto a la interpretación del lector, y que además se pueda compartir y hablar con otros lectores. En definitiva la lectura por placer, que se puede fomentar en el propio aula de Primaria.

Pero además, los poemas pueden servir de modelo y pueden ayudar a los alumnos a reutilizar el lenguaje aprendido y a expresarse en inglés de una manera nueva y creativa. En esta línea, Holmes y Moulton (2001) en su libro *Writing Simple Poems* proponen una amplia lista de patrones con ejemplos y pautas para el profesor muy interesantes de tal manera que los alumnos tengan una guía para elaborar sus propios poemas de manera sencilla. Así, encontramos estructuras y ejemplos para realizar acrósticos, poemas alfabéticos, biopoemas, poemas de cinco sentidos, poemas sobre “I am”, “I like” o “I wish”, poemas con los días de la semana, poemas de contraste, poemas con metáforas de color e incluso haikus, por citar unos pocos. Los ejemplos que aparecen en el libro en su mayoría son poemas escritos por alumnos, y se pueden leer en clase simplemente para disfrutarlos o mostrarse a los alumnos como ejemplo y/o inspiración. Además, se puede hacer un mural en clase o una exposición en la escuela con todos los poemas, o incluirlos en el blog de la clase –si lo tiene– o incluso recopilarlos en un libro que esté a disposición de los lectores de la biblioteca escolar en cursos sucesivos. A los alumnos les resultará interesante, motivador e incluso halagador, el compartir estantería con algunos de sus libros favoritos.

4.3.10. Programación de la lectura. Análisis estilístico con alumnos más mayores y otras actividades.

Cuando hablamos de usar la literatura en las aulas, muchas veces los alumnos se inquietan ante el texto, se bloquean, y piden que se les diga qué significa cada una de las frases, corriendo el riesgo de enfocar la lectura en únicamente la comprensión del texto de la misma forma que haría un traductor. Para evitar volver a antiguas prácticas de gramática-traducción y metodologías centradas en el profesor, Williams (2013) sugiere que los profesores:

- utilicen los textos literarios como punto de partida para actividades comunicativas orales o escritas,
- exploren la información cultural encontrada en la literatura popular,
- usen estrategias de procesamiento de la información para descubrir técnicas literarias y estilísticas.

El estilo se puede definir como la selección más o menos consciente de un conjunto de características lingüísticas –uso de determinado vocabulario, formas gramaticales utilizadas, figuras retóricas habituales, temáticas recurrentes, y un largo etc.– de entre todas las posibilidades que permite un lenguaje y que hace posible distinguir e identificar a un autor. Con los alumnos más mayores, que tengan un buen nivel, se pueden plantear algunas actividades de análisis estilístico, a un nivel muy básico. Para el análisis de estas técnicas literarias Crystal (1997: 67) expone que en la actualidad existen dos enfoques principales claros:

- *Bottom up approach (o micro-approach)* – comienza con identificar las más pequeñas características de un texto – mínimos contrastes de sonido, gramática, o vocabulario– y procede a construir patrones de uso más complejos. E.g. estudiar la frecuencia con la que un escritor tiende a utilizar determinados adjetivos, verbos o palabras idiosincráticas en una

novela particular, y contrastarlas con las frecuencias encontradas en otros trabajos, en el mismo autor o en otros.

- *Top down approach* (o *macro-approach*) – comienza con los enunciados más amplios acerca del estilo de un autor, pasando posteriormente a estudiar aspectos particulares del lenguaje con más detalle. E.g. discutir la estructura de una novela como un todo, con referencia a tramas y sub-tramas, temas favoritos y la manera en que los personajes se relacionan; eventualmente se puede comenzar a examinar más detenidamente cómo determinados rasgos lingüísticos señalan la intención del autor, y otra vez, volver a compararlo con otros trabajos.

Ambos enfoques pueden ser esclarecedores, y ninguno excluye al otro, sino que, hasta cierto punto, son complementarios. A menudo ambos son utilizados simultáneamente cuando se investiga una misma obra. Sin embargo, Crystal (1997: 70) advierte que la introducción de las figuras retóricas a los lectores ha de ser de forma paulatina, selectiva y con cierta sensibilidad, de forma que los estudiantes se den cuenta de su valor y les ayude a ver las diferentes maneras a través de las cuales un texto puede ser lingüísticamente característico –y por ende, a disfrutar de la literatura. Si esto no se hace así, si se consideran solamente etiquetas, puede llevar a que los lectores busquen mecánicamente estas figuras sin reflexionar sobre los sutiles matices y cambios en la forma y el significado que introducen, y que dan lugar al estilo personal de un autor. También para Kramsch (1993: 106) el uso indiscriminado de estas técnicas puede hacer que la voz particular del autor desaparezca, se diluya en significados más ordinarios, más comunes, más mayoritarios, y que el profesor pierda la oportunidad de conducir a sus estudiantes hacia el desarrollo de la habilidad de ser un lector auténtico en la lengua que están aprendiendo. De ahí la necesidad de proponer actividades variadas, con diversidad de objetivos de aprendizaje, y basadas en textos literarios seleccionados, que además respondan a las necesidades de los alumnos.

Para apreciar a fondo un texto literario se requiere no solo estar motivado por el texto y usar la imaginación y la intuición, sino también adquirir ciertas herramientas, habilidades y estrategias para que los alumnos entiendan por sí solos las características lingüísticas de un texto concreto. En esta tarea son los profesores los que tienen que ayudar a sus alumnos, no solo seleccionando textos literarios adecuados, como ya se ha comentado, sino también proporcionándoles la asistencia estrictamente necesaria para ir adquiriendo todas estas estrategias. Dicho de otro modo, el profesor ha de proporcionarles el andamiaje – *scaffolding*– necesario (Bruner, 1983, citado por Cameron, 2001: 8). Brumfit y Carter (1986) desarrollan más este punto del profesor como seleccionador y facilitador de la lectura de textos. Cuando los alumnos se enfrentan a textos escritos a menudo tienen la sensación de que se les muestra un mundo de significados totalmente establecido del cual no tienen el control. No solo muchas de las palabras son desconocidas para ellos, sino que incluso las conocidas tienen un uso que a menudo está fuera de lo ordinario, con connotaciones socio-históricas que son desconocidas para el lector no nativo. Como dice Kramsch (1993: 105), los textos literarios que requieren una familiaridad adicional con un particular autor, género, periodo, o estilo pueden ser intimidantes. Por ello, Brumfit y Carter (1986: 18-19) establecen que, primeramente, hay que tener en cuenta que cada cultura tiene valores diferentes, y esto implica que los textos escogidos tienen que ser, por un lado, representativos de la cultura (o culturas, ya que un idioma puede ser utilizado por diferentes culturas a la vez) de la lengua que se aprende, pero por otro, que sean valorados positivamente por los alumnos, de tal manera que no cree rechazo en ellos.

En segundo lugar, los profesores deben preparar, familiarizar y sensibilizar a sus alumnos hacia los diferentes tipos de estilo, formas, convenciones, simbología, etc. que utilizan los escritores en dicho idioma y cultura, y esta preparación sirve para desarrollar lo que se denomina competencia literaria: un conjunto de conocimientos lingüísticos, socioculturales, históricos y semióticos, de normas y expectativas culturales, que los lectores de una determinada lengua –tanto nativos como no-nativos– tienen que tener, y que

pueden ser enseñados y aprendidos explícitamente para valorar aún más los textos literarios. Esta preparación del alumno requiere por tanto un desarrollo del conocimiento del contexto sociocultural del texto en sí. Como dice Hymes (1972: xix, citado por Kramsch, 1993): “the key to understand language in context is to start with context, not language”. Es decir, antes de que los estudiantes empiecen a leer, es necesario que el profesor diseñe una serie de actividades de preparación para la lectura, motivación, presentación de temas, etc., lo que conocemos como *Pre-reading stage*.

No obstante, para completar la lectura, también es necesario plantear actividades durante la lectura y post-lectura, de tal forma que los alumnos puedan conseguir paulatinamente un mayor nivel de dicha competencia literaria. En los libros sobre metodología para el uso de textos literarios que he recomendado a lo largo de esta sección se pueden encontrar gran variedad de actividades distintas que es posible adaptar al nivel de nuestros alumnos.

4.3.11. *Book-forum*

La lectura entretiene, informa, da placer y relaja, pero además, los textos literarios pueden ayudarnos a mirar el mundo a nuestro alrededor de una manera más reflexiva. Investigadores de la Universidad de Berkeley (California) descubrieron en un estudio que la gente que lee predominantemente ficción tiene mayores habilidades sociales; mientras que los lectores de libros de no-ficción se especializan en diferentes temas de su elección (Oatley, 2009; citado por Waugh et al., 2013). Las historias “enlarge our understanding of ourselves and deepen our appreciation of life” (Di Yanni (1997: 27; citado por Waugh et al., 2013). Precisamente para explorar cualquier historia y acercarse a ella de una manera reflexiva, Peha (1995: 13-15), propone las siguientes cuestiones sobre los hechos (*facts*) de una narración:

1. *Sobre un personaje*. ¿Quién es el personaje principal? ¿Cuál es su aspecto? ¿Puedes describir su personalidad? ¿Por qué es este personaje así?

2. *Qué quiere el personaje.* ¿Qué quiere el personaje más que cualquier otra cosa? ¿Por qué lo quiere? Algunos personajes quieren muchas cosas, otros quieren muy poco. No importa, mientras que aquello que quiera el personaje sea extremadamente importante para él o ella. Cuanto más importante sea, más querrá el personaje conseguirlo, lo que hará que la trama sea más interesante.
3. *Cómo el personaje consigue o no consigue lo que quiere.* ¿El personaje tiene éxito? ¿O la búsqueda del personaje es un fracaso? De cualquier manera, puede ser una gran historia. El truco está en entender cómo el personaje tiene éxito o falla. ¿Con qué obstáculos se encuentra el personaje? ¿Qué soluciones idea el personaje para superar los desafíos de su mundo?
4. *Cómo cambia el personaje.* ¿Cómo cambia el personaje como resultado de lo que sucede? ¿Cómo era el personaje al principio? ¿Cómo es al final? ¿Qué ha aprendido el personaje? ¿Qué has aprendido tú leyendo esta historia?
5. *Sobre un mundo que ha creado un autor.* ¿Cómo creó el autor el mundo del libro? ¿Qué clases de gente, lugares, cosas e ideas incluyó el autor? ¿Qué éxitos, desastres y conflictos tiene este mundo? ¿Qué cosas son consideradas buenas en este mundo? ¿Y malas? Completa la siguiente frase: “Este es un mundo donde...” .

Con estas preguntas se invita a que los niños sean también críticos de sus propias lecturas. Considero que estas preguntas pueden ser realizadas para promover la reflexión sobre la lectura de cualquier historia, y pueden utilizarse, adaptándose un poco, con nuestros alumnos de Primaria, especialmente a partir de tercer curso (8-9 años), tras una lectura interesante, bien adaptando las preguntas a su nivel psicológico y lingüístico, bien incluso haciendo las preguntas en español, tras una lectura en inglés. También se puede utilizar para hacer un guión para crear una historia. Existen muchísimas posibilidades. Lo

único que hay que tener claro son los objetivos y las competencias que se quieran conseguir en nuestros alumnos.

4.3.12. Pero no solo libros impresos...

Actualmente, con el avance de las nuevas tecnologías, hemos de tener en cuenta que nuestros estudiantes además son nativos digitales. Cuando salen del colegio, muchos de ellos, y cada vez más, lo más probable es que estén delante del ordenador o con el móvil una buena parte del tiempo: mirando las actualizaciones de sus redes sociales, escuchando música o viendo vídeos musicales a través de distintas páginas web o buscando información para algún trabajo. Los que no tengan internet, verán la televisión varias horas al día. Todas estas actividades son principalmente muy visuales, que además implica el desarrollo de los principios de los alfabetismos múltiples: interpretación imágenes y texto, conocimiento del trasfondo cultural, colaboración, uso de convenciones, resolución de problemas, reflexión y auto-reflexión y uso del lenguaje. Por ello, es necesario que nuestros alumnos perciban que existe una conexión entre la clase de inglés y su mundo más allá de la escuela (Bland:2013: 5).

Las posibilidades son infinitas: desde seguir las imágenes y el texto de un cuentacuentos a través de un proyector o una pizarra digital –formato en el que están apostando muchas editoriales y profesores que crean sus propios materiales– hasta la creación de una *app* para *i-phone* y *tablet* relacionada con un cuento hecho por los propios alumnos con su profesora⁶⁵. Muchas editoriales están lanzando materiales digitales relacionados con cuentos en lengua inglesa, como por ejemplo Oxford con sus cuentos clásicos –colección *Classic Tales*– con CD-Rom. Algunos de estos materiales, además, ofrecen la posibilidad de realizar actividades interactivas en la pizarra digital durante y posteriormente al cuento, e incluso el poder variarlas, personalizarlas y adaptarlas al nivel o al

⁶⁵ Se puede ver una creada por Özge Karaoglu disponible en: <https://itunes.apple.com/us/app/bubble-and-pebble-story/id444909635?mt=8>. Último acceso el 04/07/2014.

modo de aprendizaje de los alumnos. Pero también existe la posibilidad de elaborar materiales de fabricación propia, con programas gratuitos y sencillos, pero igualmente motivadores, como son:

- *PowerPoint* y *Open Office Impress* – Con estos programas se pueden hacer las clásicas presentaciones de diapositivas. El primero suele estar disponible en los ordenadores con Windows, o en los discos de instalación de Windows Office. El segundo se puede descargar de forma gratuita junto con todo el paquete de Open Office en <http://www.openoffice.org/es/>.
- *Smart Notebook Express* – Otro programa que permite realizar una gran variedad de actividades interactivas para pizarra digital. En su web (<http://express.smarttech.com/#>) también se pueden descargar actividades interactivas ya elaboradas y modificarlas.
- *JCLIC* (<http://clic.xtec.cat/es/jclic/>) y *HotPotatoes* (<http://hotpot.uvic.ca/>) – Son programas totalmente gratuitos que permiten crear actividades interactivas como puzzles, *multiple-choice*, crucigramas, juegos de parejas y de ordenación, entre otros. También tienen disponibles para bajar gratuitamente un amplio banco de actividades realizadas por otros usuarios.
- *Cuadernia* – Una herramienta que la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha ha puesto a disposición de la Comunidad Educativa para la creación y difusión de materiales educativos digitales. Tiene un editor que permite crear cuadernos digitales con todo tipo de objetos multimedia, imágenes, textos, vídeos, animaciones flash, actividades evaluables, escenas de descartes y escenas de realidad aumentada. Tiene secciones de ayuda, videotutoriales, utilidades y una zona de descargas donde se pueden ver los trabajos de otros profesores. Está disponible en <http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/recursos/temas/cuadernia>.

Existen muchas más, disponibles en la web. Además, los profesores con un nivel informático más avanzado pueden realizar actividades basadas en literatura con Flash u otros programas que suelen ser muy motivadores pero que requieren mayor dominio informático. Las citadas aquí son las más sencillas, económicas y accesibles.

Por su parte, Shelley Sánchez Terrel en la web de *ESOL Technology* publica un interesante artículo sobre *Digital stories in the ESL classroom*⁶⁶. Sánchez Terrel define el *digital storytelling* no solo como una herramienta de aprendizaje que promueve la escritura correcta, la reflexión y la creatividad, sino también como una “forma artística y una poderosa herramienta para la auto-expresión”. Propone que sean los alumnos los que creen sus propias historias digitales. Se trata de dar vida a una idea concreta a través del uso de imágenes, vídeos, música y narración. Desde una perspectiva pedagógica, esta actividad de cuentacuentos digital elaborada por los alumnos ayuda a desarrollar en ellos:

- Las cuatro habilidades básicas (*reading, writing, listening and speaking*).
- Sus habilidades de búsqueda e investigación.
- Su pensamiento crítico y reflexión personal.
- Las habilidades tecnológicas, dándoles un contexto lleno de sentido para interactuar con la tecnología.

Además, ayuda a evaluar sus habilidades lingüísticas y su comprensión sobre un tema concreto. Para diseñar una historia digital, según Sánchez Terrel es necesario tener en cuenta los siguientes puntos:

- a) Herramientas tecnológicas – Ordenadores con conexión a Internet, para que los alumnos puedan descargarse imágenes o sonidos para insertarlos en las historias. Si no hay acceso a Internet, sería interesante disponer de un escáner o una cámara digital como alternativa. También son útiles otras herramientas

⁶⁶ Disponible en: <http://esoltechnology.com/2009/02/25/digital-stories-in-the-esl-classroom/>. Último acceso el 04/06/2014.

como micrófonos para grabar sus propias voces o cascos para poder oírse u oír la música o efectos de sonido que vayan a poner.

- b) Software – Sánchez Terrel recomienda dos opciones (gratuitas y fáciles de utilizar):
 - a. Windows Movie Maker (incluído en todas las instalaciones de Windows XP o Vista);
 - b. Windows Photo Story 3 (disponible como descarga en la página web de Windows).
- c) El nivel de habilidad tecnológica de los alumnos – Hay que asegurarse de que los alumnos tienen nociones básicas de informática, como guardar archivos, explorar carpetas, copiar y pegar de forma elemental, etc.

Para crear una historia digital, los estudiantes han de seguir una serie de pasos:

1. Desarrollar el guión. Los alumnos tienen que escribir la historia, a menudo en grupo, para poder darse ideas y *feed-back*, además de practicar su habla y negociar significados. Esta etapa puede durar más de una sesión, dependiendo de los objetivos de aprendizaje propuestos.
2. Grabar la historia en audio y editarla. Así practicarán su forma de narrar y su producción oral (fluidez, entonación, pronunciación), dependiendo de nuevo de los objetivos que se pretenda conseguir.
3. Capturar y procesar las imágenes para ilustrar la historia. Como parte de la actividad, si se quiere se puede pedir que los alumnos justifiquen sus elecciones, practicando el habla y el pensamiento crítico.

4. Combinar la narración, las imágenes (y si lo desean, algún vídeo adicional) en una línea temporal y añadir pistas de música y sonidos y transiciones de una imagen a otra.
5. Revisar y presentar la versión final de la historia digital a los demás compañeros de clase, de colegio, padres, etc. Puede ser realizado de una manera especial, usando un proyector para que los demás lo vean y disfruten con ello.

Por último, Sánchez Terrel hace hincapié en la evaluación del proceso, más que en el producto, y de que los comentarios acerca de la forma y la estructura no se hagan durante o inmediatamente después de la sesión de presentación. Además en su página web pone unos links muy interesantes sobre *Digital Storytelling*⁶⁷. Creo que es una propuesta interesante porque los alumnos más pequeños pueden utilizar cuentos que han oído o visto ya, con programas más sencillos incluso, como PowerPoint, mientras que los más mayores pueden seguir estas etapas con sus propias creaciones, acercando de una manera más activa la literatura y la creación.

4.4. Recursos adicionales. Páginas web y libros recomendados.

Para ir más allá en el uso y la investigación sobre la literatura infantil en general, y sobre la literatura en inglés en particular, Bland y Lütge (2013: 223-224) recomiendan las siguientes páginas web:

- Organizaciones:
 - *The Children's Literature Assembly* (www.childrensliterature.org).
Una organización dedicada a unir a los defensores de la literatura infantil como una literatura valiosa, importante, de calidad y necesaria para la sociedad.

⁶⁷<http://shellyterrell.com/survivaltips/digitalstorytelling/> - Último acceso el 04/06/2014.

- *Children's Literature Association* (www.childlitassn.org). Una asociación sin ánimo de lucro que incluye a investigadores, críticos, profesores, estudiantes, bibliotecarios e instituciones dedicadas al estudio académico de la literatura.
 - *International Research Society for Children's Literature* (www.iscrl.com). Una asociación internacional de investigadores fundada para respaldar y promover la investigación en el campo de la literatura infantil.
 - *Society of Children's Book Writers and Illustrators* (www.scbwi.org). Una organización para escritores e ilustradores –tanto nuevos como experimentados– que trabajen en literatura infantil.
- Publicaciones periódicas:
- La nueva revista online *Children's Literature in English Language Education*, disponible en <http://clelejournal.org/>, cuyo primer número apareció en mayo de 2013, se propone aportar de manera anual ideas, materiales y técnicas referidas a cuentos y libros concretos, para distintos niveles.
 - *Children's Literature Association Quarterly* (http://muse.jhu.edu/journals/childrens_literature_association_quarterly/). Cada número presenta una introducción, artículos de investigación evaluados por expertos y críticas de libros.
 - *Children's Literature in Education. An International Quarterly* (www.springer.com/education+&26language/linguistics/journal/10583). Esta revista ha sido durante casi 40 años una fuente de artículos clave en todos los aspectos acerca de la literatura para niños.
 - *The Journal of Children's Literature Studies* (www.piedpiperpublishing.com/journals.org). Esta revista

cuatrimestral incluye investigaciones sobre todos los aspectos de la literatura infantil, la infancia y los libros para niños.

Para conocer el mercado editorial y poder escoger libros en inglés interesantes, también recomiendo visitar las siguientes páginas web:

- *Picturebooks in ELT*. Blog dedicado a la presentación y crítica de cuentos cortos actuales para niños nativos, (<http://picturebooksinelt.blogspot.com.es/2012/05/book-of-phobias.html>) pero enfocado desde el punto de vista de su utilización en la clase de inglés como lengua extranjera –literatura auténtica.
- *Children's Book Council* es una fundación sin ánimo de lucro creada por distintos editores de libros en lengua inglesa para promocionar la lectura, en colaboración con la *International Reading Association*. En su página se pueden encontrar también las novedades editoriales y recomendaciones de libros. Es interesante el apartado *Reading Lists* (en la sección *Find Books*: <http://www.cbcbooks.org/reading-lists/>), donde se pueden encontrar listas de libros interesantes, hechas anualmente desde 1974 por profesores, los propios niños y especialistas en literatura infantil para diferentes situaciones: leer en casa, crear tu propia biblioteca, libros de referencia, libros para leer en vacaciones, etc.
- *Sweet on Books* (<http://sweetonbooks.com>). Página web en la que se hace un análisis de las novedades editoriales. Tiene buscador para poder ver libros por nivel de lectura, título, autor, categoría y puntuación. También tiene entrevistas con autores.
- *Books for Keeps*. Revista británica *online* gratuita sobre literatura infantil (<http://booksforkeeps.co.uk>). Cientos de libros son analizados cada año. Además muestran las ilustraciones y entrevistan a los autores. Quien lo desee se puede suscribir a su *newsletter*, donde informan de las novedades y de cuándo sale el último número, que se puede ver *online* o descargarlo.

- *The Teachers' Lounge* (<http://blog.reallygoodstuff.com/>). Blog con multitud de ideas para utilizar en clase, realizado con las aportaciones de diferentes profesores. La sección *Classroom Library* (a la que se llega pinchando en *Classroom Ideas* primero) da muchos consejos para la mejora de la biblioteca escolar: libros, organización, animación a la lectura, etc. En la sección de *Lesson Plans & Ideas* se pueden encontrar actividades para la utilización de la literatura en el aula – entre otras– clasificadas por edades. Aunque está ligada a una tienda *online*, las ideas y consejos son bastante interesantes y pueden servir de inspiración para nuestras propias actividades.
- *School Library Journal* (www.slj.com/#) es una página en la que también se revisan las novedades literarias del mes, y se recomiendan diferentes libros en inglés para bibliotecas escolares. Ideal para mantenerse actualizado del mercado editorial. Es interesante también su blog sobre cómics para niños y adolescentes (<http://blogs.slj.com/goodcomicsforkids/>).
- *The Society for Storytelling* (www.sfs.org.uk) es una asociación, fundada en 1993, para promover el antiguo arte de contar historias oralmente. En su sección de *Resources* se pueden descargar una serie de artículos llenos de ideas sobre contar cuentos y crear eventos alrededor de la literatura, tanto para las familias como para bibliotecas, museos, librerías u otras organizaciones.
- *Love Reading for Kids* (www.lovereadng4kids.co.uk) es una página web que también publica listas de libros más vendidos, recomendaciones por edades y repaso de las últimas novedades y los autores más actuales.

Aparte de los libros citados a lo largo de esta sección, existe una extensa bibliografía sobre los distintos temas tratados, como por ejemplo:

- Storytelling:

- Medlicott, M. (2010). *Stories for Young Children and How to Tell Them!* Leicestershire: Featherstone Education. Una colección de historias y consejos para contarlas. Con audio CD.
- Trelease, J. (2013). *The Read-Aloud Handbook (7th edition)*. New York: Penguin. Reflexiones, consejos y recomendaciones sobre cómo acercar la lectura a los niños.
- Wright, A. (2008). *Storytelling with children*. Oxford: OUP. Una amplia variedad de actividades para trabajar los cuentos en el aula de inglés.
- Zipes, J. (1995). *Creative storytelling*. New York: Routledge. Recomendaciones y cuentos para contar y crear en la escuela.

- Nursery Rhymes:

- Gliori, D. (2005). *Nursery Rhymes*. London: DK Publishers Ltd. Ilustradas a color, con CD para escuchar y algunas pistas sobre el origen o el uso de cada rima.
- Graham, C. (1994). *Mother Goose Jazz Chants*. Oxford: OUP. *Nursery rhymes* y canciones tradicionales en el estilo de Carolyn Graham, ilustradas a color, y que se pueden escuchar y hacer que los niños aprendan fácilmente.
- Baxter, N. (2012). *Classic Nursery Rhymes*. San Francisco: Armadillo Books. Una colección de cien nursery rhymes, ilustrado en estilo antiguo a color.

- Otros libros:

- Graham, C. (1998). *Jazz Chants Fairy Tales*. Oxford: OUP. Este libro es muy interesante, porque es una colección de ocho conocidos cuentos

tradicionales (*Goldilocks and the Three Bears, The Three Billy Goats Gruff, Little Red Riding Hood, etc.*) adaptados a la forma del Jazz Chant de Graham y de teatro, lo que da la posibilidad de que además los alumnos los puedan escenificar.

- Mallet, M. (2010). *Choosing and Using Fiction and Non-Fiction 3-11*. New York: Routledge. Un libro-guía sobre cómo escoger y usar libros para niños. Aunque es para niños nativos, se pueden sacar muchas ideas y recursos.
- Read, C. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom*. London: Macmillan. Tiene un apartado sobre *drama y storytelling* con actividades muy interesantes. Además, tiene un montón de recursos más para trabajar muchos más temas y aspectos del lenguaje.
- Roth, G. (2002). *Teaching Very Young Children*. London: Richmond Publishing. Un libro muy interesante con muchas ideas y fichas fotocopiables para los profesores de inglés de niños a partir de 3-4 años.
- Taylor, E. K. (2000). *Using Folktales*. Cambridge: CUP. Cuentos tradicionales de diferentes partes del mundo, con actividades relacionadas, para distintos niveles y edades.

5. Conclusiones.

Como se ha podido comprobar, la literatura es un recurso muy interesante y versátil para el aprendizaje de lenguas, ya que proporciona un contexto adecuado para memorizar nuevas estructuras y vocabulario, y para que el alumno pueda usarlo, facilitando su aprendizaje. Además, la literatura –bien utilizada– puede resultar muy motivadora, aportando aspectos culturales interesantes y haciendo que los alumnos tengan una predisposición favorable hacia nuestra asignatura y el aprendizaje de la lengua extranjera.

Al inicio de la presente Tesis Doctoral planteé tres objetivos principales. Primero, quería determinar el uso actual de la literatura en lengua inglesa en las escuelas de Educación Primaria de Guadalajara (materiales, estrategias didácticas, actividades). Se ha podido comprobar que debido a diversos motivos, en los colegios de Guadalajara lo más utilizado es la narrativa, dejando prácticamente de lado otros géneros. En esta línea, los textos más utilizados son los *readers* o textos de literatura adaptada, además de los textos pedagógicos que aparecen en los libros de texto y materiales complementarios, porque son de más fácil acceso, tanto por razones económicas como por disponibilidad. Los materiales auténticos atractivos con ilustraciones a color son difíciles de encontrar, y además, comprar libros en el volumen necesario para completar las bibliotecas escolares es excesivamente caro para el presupuesto de los centros.

Las metodologías utilizadas en general son poco variadas, resaltando que en ellas apenas se fomenta la expresión oral, aunque con la literatura se pueden hacer gran variedad de actividades que se adapten a las necesidades de cada alumno. Los motivos por los que ocurre esto son variados: la presión del currículo normativo, la desconfianza en las capacidades de los alumnos, la distribución de los tiempos de preparación del material o de burocracia, la poca valoración del docente, pero sobre todo, el grado de insatisfacción importante de los maestros con respecto a los materiales literarios y complementarios a su alcance (poca cantidad, poca calidad, poco dinero para comprar, textos físicos difíciles de encontrar). Todo esto hace que gran parte de los maestros no se

encuentren motivados para realizar, por ejemplo, nuevos proyectos basados en la literatura, aplicar otras metodologías que impliquen la expresión oral o ampliar el currículo oficial establecido con actividades de lectura extensiva. Sin embargo, se ha visto que algunos profesores tienen más iniciativa: prefieren adaptar materiales literarios a su alcance o elaborar actividades relacionadas ellos mismos, o incluso, los más jóvenes, recurren también a Internet. Algunos profesores, tanto de escuelas bilingües como no bilingües, al no encontrar recursos en su centro, aportan sus propios libros. Una idea interesante de los centros bilingües públicos –y de algún profesor de colegio no bilingüe– ha sido la de escanear los libros de lectura que más se utilizan en los momentos de *storytelling* para poder contar las historias con proyectores o pizarras digitales, de tal manera que todos los alumnos puedan ver las ilustraciones sin dificultad y el momento de contar un cuento sea más motivador. Además, supone un ahorro de recursos, ya que no hay más que abrir el fichero correspondiente para ver el cuento, en vez de tener varios cuentos iguales para los alumnos, o para distintas aulas. Esto, sin embargo, limita el uso privado –y en cierto modo también atractivo– del libro físico, la lectura extensiva o la lectura en casa por placer.

El segundo objetivo que me planteé al principio era comprobar si existían diferencias en el uso de textos literarios en inglés entre escuelas tradicionales y los centros que participan en programas bilingües, y entre escuelas públicas y concertadas. Se ha podido observar que los centros bilingües públicos –que además, exceptuando el Río Henares, son los que cuentan con más años de experiencia en bilingüismo–, son los que más materiales y más recursos pedagógicos y metodológicos tienen y utilizan, en especial el colegio CEIP Ocejón, adscrito al Convenio con el British Council. La experiencia y la posibilidad de asesoramiento de entidades como el British Council resultan factores clave para la utilización de textos literarios en inglés de una forma eficaz. Como ya he comentado, los recursos literarios en inglés en casi todos los centros en general son escasos, y esto condiciona la metodología. Es precisamente esta escasez generalizada de material, unido a la dificultad para encontrar materiales atractivos y auténticos, lo que provoca que el uso de los

libros en general suele estar restringido a los profesores, que los utilizan según su programación y los temas que se estén trabajando. Aunque a veces se prestan los libros a los alumnos, el préstamo suele estar limitado a la actividad que marque el profesor. A su vez, se da pie a la lectura en inglés por placer en unos pocos centros (bilingües como el CEIP Ocejón, del British Council, y no bilingües como el CEIP Alcarria) donde hay libros al alcance de los alumnos en préstamo ordinario. Sin embargo, en los centros no bilingües, estos libros en inglés prestables suelen ocupar como mucho una o dos estanterías de toda la biblioteca escolar. En la mayor parte de los centros, incluidos los bilingües, la mayor parte de los libros de inglés se encuentran en los despachos habilitados como departamento-centro de recursos-lugar de reunión/coordiación –a excepción del CEIP Ocejón, donde los libros también están en las bibliotecas de aula.

Se han encontrado también diferencias importantes entre los profesores de Infantil y primer ciclo de Primaria (1º y 2º) y los profesores de segundo y tercer ciclo de Primaria (3º, 4º, 5º y 6º). Muchos de los profesores de alumnos más pequeños a menudo utilizan poco los libros de texto y están acostumbrados a realizar sus propios materiales, adaptándose a sus alumnos y a la temática trabajada en los proyectos de los tutores o a los temas propuestos por la dinámica anual del centro –Otoño, Invierno, Día de la Paz, Carnaval, Primavera, Día del Libro, etc. El uso de la literatura –sobre todo *fairytale*s en cuentacuentos y algunas *nursery rhymes*– en estos casos es más fácil y habitual, porque a menudo sirve de material complementario o de eje temático para un proyecto. Sin embargo, en general, en Primaria –y sobre todo en los cursos más altos– hay una dependencia importante hacia el libro de texto, por distintos motivos (inseguridad metodológica, miedo a no cubrir el currículo en su totalidad, etc.). Se observa que el trabajo más exhaustivo de estructuras gramaticales, vocabulario más extenso o fonética suele ocupar gran parte del tiempo de clase, y la práctica de la comunicación oral disminuye. En este sentido, parece haber en los profesores una necesidad mayor de control de la gramática y del vocabulario en las lecturas de los alumnos, ya que también muchas veces se pretende que las lecturas sirvan de modelo para sus propias producciones escritas, utilizando por ello en su mayor

parte *readers* y textos pedagógicos, y limitando en general las metodologías utilizadas: lectura en voz alta, repaso del vocabulario, ficha de seguimiento o repaso y alguna actividad más.

También el contexto socioeconómico y cultural de las familias de los alumnos del colegio influye en las clases y la utilización de la literatura. Más en concreto, el apoyo familiar resulta importante. Cuando los padres colaboran se ve una mejora al plantear determinadas actividades interesantes relacionadas con la lectura (trabajo por proyectos, Día del Libro y otras efemérides, Semana Cultural, préstamos de los propios padres al centro, cuentacuentos familiar, obras de teatro, etc.). Esta participación motiva a los alumnos, haciéndoles protagonistas de la escuela y de su propio aprendizaje. La mayor participación y motivación de las familias se ha encontrado precisamente en el CEIP Ocejón, tanto por las posibilidades económicas y culturales de los padres como por la buena predisposición de los mismos hacia el proyecto del British Council.

Por último, tras comprobar que el uso de los textos literarios en las aulas era escaso, mi tercer objetivo era diseñar un código de buenas prácticas en el uso de la literatura en lengua inglesa en Educación Primaria. He incluido una sección de recomendaciones con ideas y recursos interesantes para mejorar la práctica educativa en relación con el uso de la literatura en inglés en los colegios de Infantil y Primaria que creo que son útiles y adecuados. Me he centrado principalmente en tres puntos:

- Cómo seleccionar los libros adecuados a los alumnos.
- Dónde conseguir estos libros, tanto libro físico como electrónico.
- Qué otros recursos y qué metodologías se pueden utilizar (*storytelling*, lectura extensiva, biblioteca escolar, plan lector, teatro, cómics, actividades de literatura y lenguaje integradas, nuevas tecnologías, etc.)

Además, he incluido otros recursos adicionales, que he considerado útiles para profundizar aún más en este campo.

Como se ha podido comprobar a lo largo de la presente Tesis Doctoral, los datos recogidos han sido muy interesantes, y considero que tanto las autoridades educativas como los profesores tenemos que reflexionar sobre ellos, pues nos pueden ayudar a discernir sobre qué camino seguir en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En la actualidad, los enfoques que están más de moda entre las administraciones educativas son el CLIL, como se puede ver por ejemplo en el nuevo Plan de Plurilingüismo de Castilla-La Mancha, y el Communicative Language Learning, como se puede observar en el nuevo syllabus de la LOMCE. Son dos enfoques muy atractivos, que prometen desarrollar la competencia comunicativa en inglés desde edades muy tempranas, buscando la mayor inmersión posible en esta lengua dentro de la escuela. Sin embargo, en ambos enfoques da la impresión de que para mejorar la enseñanza en lengua inglesa basta con aportar *input* gramatical, fonológico y lexical en una cantidad adecuada para que luego los alumnos puedan reordenarlo todo en su mente y producir un *output* inteligible y coherente. Pero con esto nos estamos olvidando de algo importante. Como decía Plutarco (citado por Waterfield et al., 1992: 50), “[...] the mind is not a vessel that needs filling, but wood that needs igniting [...]”. No se trata solo de una inmersión lingüística, sino también de que los alumnos estén motivados en la escuela, de que les agrade ir, de que aprendan porque les gusta lo que están haciendo. La motivación es un factor clave, como así lo han observado y comunicado muchos profesores en sus encuestas, y muchos autores especializados que hemos citado a lo largo de este estudio. El centro de la enseñanza ha de ser el alumno, sus intereses y sus necesidades, y a partir de ahí, los profesores hemos de aportar todo lo posible para que se produzca un aprendizaje completo que implique diversos aspectos – competencias– de su persona, no solo contenidos.

En este sentido, considero que la literatura puede complementar los dos enfoques prevalentes, dando además una motivación extra que solo ella, quizá junto a las canciones y a las películas, puede aportar. La lectura de cualquier texto literario por placer aporta un encuentro con nuestras propias emociones, sentimientos y pensamientos a través del texto escrito por un autor. Pero además,

los cuentos e historias pueden dar una perspectiva y un bagaje sociocultural a los alumnos; el teatro puede ayudar a desarrollar la confianza de los alumnos para pronunciar y hablar en inglés; la poesía puede ayudar a desarrollar la imaginación y a utilizar palabras nuevas en contextos artísticos de imágenes visuales y de musicalidad de los sonidos; el cómic puede aportar humor, emoción y un nuevo modo de expresión con posibilidad de desarrollar múltiples alfabetizaciones; y un largo etcétera. En suma, la literatura en las aulas de inglés puede favorecer la participación en nuevas experiencias agradables y motivadoras con respecto a la lengua extranjera para nuestros alumnos y podría aportar muchísimas ventajas que puede ser que nos estemos perdiendo.

Para poder utilizar la literatura de la mejor manera posible sería necesario fomentar, desde mi punto de vista, tres puntos clave. Primero, habría que facilitar el acceso de los centros a materiales impresos de calidad, bien con préstamos de lotes de libros atractivos en inglés, como empezó a realizar el Ayuntamiento de Guadalajara en el curso 2013-14, con los cuentos graduados de *Coco the Cat* y *The Tales of the Old Oak* (aunque sería recomendable que en estos préstamos también se incluyeran *authentic readings*); o bien con aportaciones de dinero extra para completar las bibliotecas escolares. Los alumnos de clases sociales más desfavorecidas suelen tener menos acceso a libros y actividades culturales en sus momentos de ocio. Si la escuela proporciona o presta de forma gratuita estos materiales a los alumnos con menor poder adquisitivo, se estará ayudando a tener nuevas experiencias y fomentar diferentes aspectos de su personalidad. Cuantos más libros y más actividades culturales, más oportunidades de desarrollo y crecimiento personal para todos.

Segundo, sería necesario facilitar la formación a profesores al respecto de metodologías que favorezcan el uso de textos literarios, fomentando además el acceso a bancos comunes de recursos y de actividades de calidad, e incluyendo en estos bancos materiales realizados por los propios profesores –más económicos y a menudo mejor adaptados a la realidad de los centros. Con esta formación, los profesores serán capaces de promover una cultura literaria. Si en vez de proponer los clásicos resúmenes de libros o fichas de seguimiento

impuestos por el profesor, los alumnos tienen la capacidad de elegir la lectura y después se les propone realizar actividades interesantes con respecto a ella, se estará creando un lector. En palabras de Trelease (2013),

We must take care that children's early encounters with reading are painless enough so they will cheerfully return to the experience now and forever. But if it's repeatedly painful, we will end up creating a school-time readers instead of a lifetime reader.

Y tercer y último punto, sería interesante favorecer cauces de participación de la familia en la escuela. Mantener informados a los padres de las actividades que se van a realizar, pedir su colaboración poco a poco en pequeñas cosas, puede hacer que los padres se impliquen cada vez más en las actividades culturales del colegio, y ayudará a que los alumnos se impliquen también. Los niños suelen observar a los adultos que les rodean, e imitan y fijan los comportamientos de lo que ven, por lo que la participación de todos es importante.

En definitiva, en estos momentos de cambio hay abiertas oportunidades para mejorar que hay que saber aprovechar, y eso incluye el uso de la literatura en las aulas de inglés. Creo que la literatura nos da mucho y eso lo tenemos que transmitir a nuestros alumnos. Como afirma M. H. Abrams, uno de los editores de *The Norton Anthology of English Literature* en una entrevista reciente⁶⁸:

Life without literature is a life reduced to penury. It expands you in every way. It illuminates what you're doing. It shows you possibilities you haven't thought of. It enables you to live the lives of other people than yourself. It broadens you, it

⁶⁸ "Built to Last". The New York Times, 23/08/2012. Artículo realizado por M. H. Abrams y S. Greenblatt con ocasión del 50º aniversario de la primera edición de *The Norton Anthology of English Literature*. Disponible en: <http://www.nytimes.com/2012/08/26/books/review/norton-anthology-of-english-literature-turns-50.html?smid=pl-share&r=0>. Último acceso el 13/06/2014.

makes you more human. It makes life enjoyable. [...] Yes. Literature makes life much more worth living.

Como profesores de lengua extranjera, si no utilizamos textos literarios en nuestras aulas estamos privando a nuestros alumnos de todos los beneficios y placeres de la literatura. Sin embargo, es posible aportarles estas experiencias gratificantes y a la vez cumplir con el currículo sin problemas, solo con un poco de apoyo por parte de las administraciones educativas, y con nuestra creatividad y saber hacer como profesionales de la enseñanza.

Referencias bibliográficas

Libros, artículos y conferencias

- Abrams, M. H. & Greenblatt, S. (2012). "Built to Last". *The New York Times*, 23/08/2012. Artículo realizado con ocasión del 50º aniversario de la primera edición de *The Norton Anthology of English Literature*. Recuperado el 13/06/2014 en:
<http://www.nytimes.com/2012/08/26/books/review/norton-anthology-of-english-literature-turns-50.html?smid=pl-share&r=0>.
- Almodóvar, A. R. (2010). "Acerca de la definición de cuento popular". Conferencia del 07/07/2010 dentro del Simposio sobre Literatura Popular. Uruña, Valladolid: Fundación Joaquín Díaz. Recuperado el 19/08/2013 de: <http://www.aralmodovar.es/articulos-conferencias/acerca-definicion-cuento-popular-47>
- Amo, E. del (2009). "Colegios bilingües: la gran apuesta de nuestro sistema educativo". *Especial Idiomas 2009-2010*. 3-14. Recuperado el 08/08/2011 de <http://www.aprendemas.com/Guias/EspecialIdiomas-2009/Descargas/Especial-Idiomas-2009.pdf>
- Bader, B. (1976). *American Picture Books from Noah's Ark to The Beast Within*. London: Macmillan.
- Bassnett, S. & Grundy, P. (1993). *Language Through Literature*. London: Longman.
- Baxter, N. (2012). *Classic Nursery Rhymes*. San Francisco: Armadillo Books.
- Bennett, A. & Royle, N. (2004). *An Introduction to Literature, Criticism and Theory*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Editorial Crítica (Grupo Ed. Grijalbo).
- Bland, J. & Lütge, C. (Eds.) (2013). *Children's Literature in Second Language Education*. London: Bloomsbury.

- Bosch, M. C. et al. (1997). "La enseñanza de la literatura en lengua inglesa en el contexto canario" en Mendoza Fillola et al. (coords.) (1997). *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Servicio de Publicaciones. 703-10.
- Brewster, J.; Ellis, G. & Girard, D. (2002). *The Primary English Teacher's Guide. New Edition*. England: Pearson Education Limited.
- Brumfit, C. J. & Carter, R.A. (Eds.) (1986). *Literature and Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: CUP.
- Cano Vallés, R. M. (2010). *La literatura gótica en el aula de inglés de Educación Secundaria*. Universidad de Barcelona. Tesis Doctoral sin publicar.
- Carrillo, M. E. (2008). *Roald Dahl y la literatura infantil y juvenil en la didáctica de las lenguas: una propuesta para la mejora de la competencia literaria en el aula*. Universidad de Murcia. Tesis Doctoral sin publicar.
- Carter, D. (2000, reed. 2012). *Teaching Fiction in the Primary School. Classroom Approaches to Narratives*. New York: David Fulton Publishers (Routledge).
- Carter, J. & McRae, J. (Eds.) (1996). *Language, Literature and the Learner*. London: Longman.
- Celce-Murcia, M. (Ed.) (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language. 3rd Edition*. Boston (USA): Heinle & Heinle (Thomson Learning).
- Centelles, J. (2006). *La biblioteca, el corazón de la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Circular de Presentación del Programa BEDA 2010-11 dirigida a los centros de Madrid, y por ampliación del programa, a los de Murcia y Castilla-La Mancha*. Recuperado el 18/03/2013 de:

<http://www.ecmadrid.org/beda/Convocatoria/Circular-Presentaci%C3%B3n%20BEDA.pdf>.

Comenius, J. A. (1657). *The Great Didactic (Didactica Magna)*. Translated into English and edited with biographical, historical and critical introductions by M.W. Keatinge. New York: Russell & Russell, 1967. Recuperado el 30/05/2012 de <http://core.roehampton.ac.uk/digital/froarc/comgre/>

Collie, J. & Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: CUP.

Collie, J. & Slater, S. (1990). *Literature in the Language Classroom. A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: CUP.

Coyle, D.; Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: CUP.

Crystal, D. (2003). *English as a Global Language. 2nd edition*. Cambridge: CUP.

Cuddon, J. A. (1999). *The Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*. London: Penguin.

Culler, J. (1997). *Literary Theory. A Very Short Introduction*. Oxford: OUP.

Cummins, J. (1979). *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*. *Review of Educational Research*, 49 (2), 222-59.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Dardess, G. (1995). "Bringing Comic Books to Class". *College English*. Vol. 57, n° 2 (February), 213-22.

Delors, J. (pres.) et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Ediciones UNESCO. Recuperado el 16/07/2014 de: www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF.

Díptico del Programa BEDA Madrid. Recuperado el 18/03/2013 de:
<http://www.ecmadrid.org/Pedagogico/Programas%20y%20Proyectos/Bed a/Diptico%20beda.pdf>.

Dobson, A.; Pérez Murillo, M.D.; Johnstone, R. (2010). *Programa de Educación Bilingüe en España. Informe de la Evaluación. Resultados de la investigación independiente sobre el Programa de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación y el British Council en España*. Madrid: British Council y MEC. Recuperado el 02/06/2014 de:
<http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/que-estudiar/enseanzas-idiomas/centros-bilingues/pebinformedela-evaluacion.pdf?documentId=0901e72b80d8abc9>.

Duff, A. & Maley, A. (2007). *Literature. Resource Books for Teachers*. Oxford: OUP.

Eagleton, T. (1996). *Literary Theory. An Introduction. Second Edition*. UK: Blackwell Publishing.

Eisner, W. (1985). *Comics & Sequential Art*. Tamarac, FL: Poorhouse Press.

Ellis, G. & Brewster, J. (1991). *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. London: Penguin English.

Ellis, G. & Brewster, J. (2007). *Tell it again! Enseigner par le storytelling. Théorie et pratique*. Paris: Pearson Education France.

Ellis, G. (2013). *Using Story Picturebooks with Primary School Children* (conference)— Story Sharing Web Conference (Turkey, 9/2/2013). Recuperado el 10/04/2013 de:
<http://britishcouncil.adobeconnect.com/p7ujx1u7wkn/>

Escuelas Católicas de Madrid & University of Cambridge ESOL Examinations (2008). *Programa BEDA. Bilingual English Development & Assistance. Folleto informativo*. Recuperado el 16/08/2011 de
<http://www.ecmadrid.org/Pedagogico/Programas%20y%20Proyectos/Bed a/Diptico%20beda.pdf>

- FAPA Francisco Giner de los Ríos (2009). *Informe sobre el programa de Centros Bilingües de la Comunidad de Madrid*. Pág. 6. Recuperado el 16/08/2011 de www.fapa.es/index.php?m=Documentos&op2=descargar&did=63
- Fernández Fernández, R. (2003). “Una propuesta metodológica para el uso de la poesía en el aula de inglés”. *Encuentro Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*. 13-14, 2002-2003, 57-70.
- Fernández Fernández, R. (2006). *El uso de la literatura en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en centros de Secundaria de la Comunidad de Madrid*. Universidad de Alcalá. Tesis Doctoral sin publicar.
- Fernández, R. & Muñiz, M. (2012). “Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso”. *Presupuesto y Gasto Público 67/2012*. Madrid: Secretaría de Estado de Presupuestos y Gastos. Instituto de Estudios Fiscales.
- FETE-UGT (2012). *Revista Salud Laboral en la Escuela*. Nº 2. Wolters Kluwer Educación España. Recuperado el 02/06/2014 de: <http://www.feteugt.es/data/images/2012/salud%20laboral/Salud%20laboral%20Burnout.pdf>.
- Gliori, D. (2005). *Nursery Rhymes*. London: DK Publishers Ltd.
- Graham, C. (1998). *Jazz Chants Fairy Tales*. Oxford: OUP.
- Graham, C. (1994). *Mother Goose Jazz Chants*. Oxford: OUP.
- Habib, M. A. R. (2005). *A History of Literary Criticism. From Plato to the Present*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Halbach, A.; García Gómez, A. & Fernández Fernández, R. (2009). *Enseñar en el proyecto bilingüe: reflexiones y recursos para el profesor*. Badajoz: Abecedario.
- Hall (2005). *Literature in Language Education*. New York: Palgrave.

- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore (MD): Brookes Publishing.
- Hébert, L. (2011). "The Functions of Language". Recuperado el 16/08/2013 en la página web *Signo – Theoretical Semiotics on the Web*: <http://www.signosemio.com/jakobson/functions-of-language.asp>
- Hill, J. (1986). *Using Literature in Language Teaching*. London: Macmillan.
- Holmes, V. L. & Moulton, M. R. (2001). *Writing Simple Poems. Pattern Poetry for Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Jáimez, S. (2003). *El uso de textos literarios en la enseñanza de inglés en la Educación Secundaria*. Tesis Doctoral de la Universidad de Granada. Granada: Editorial de la U. de Granada.
- Jakobson, R. (1960). "Closing Statement: Linguistics and Poetics" en Sebeok, T. A. (Ed.). *Style in Language*. Cambridge, MA: The Technology Press of Massachusetts Institute of Technology (MIT). 350-77.
- Johnstone, R. et al. (2010). *Programa de Educación Bilingüe en España. Informe de evaluación*. Madrid: British Council y Ministerio de Educación. Recuperado el 16/08/2011 de <http://www.britishcouncil.org/es/spain-education-bilingual-project-bep-report-spanish.pdf>
- Jospin, L. (1990). *Nouvelle politique pour l'école primaire*. Discurso. Recuperado el 12/07/2014 de: http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1990_3.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=26ea438568edad6237bdb4cfcf396ae7.
- Kingsley, J., (dir.) (2010). *English Language Market Report: Spain. A Report Prepared for the UK's English Language Sector*. London: British Council. Recuperado el 02/06/2014 de: http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/English%20Language%20Market%20Report%20Spain_final_web-ready.pdf.

- Klarer, M. (2004). *An Introduction to Literary Studies. Second Edition.* New York: Routledge.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching.* Oxford: OUP.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2010). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula. Segunda Edición.* Madrid: edición conjunta MEC y Ediciones Morata.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching.* Oxford: OUP.
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching. A Guide for Teachers and Trainers.* Cambridge: CUP.
- Maley, A. (2001). "Literature in the Language Classroom" en *The Cambridge Guide to Teaching ESOL.* Cambridge: CUP, 180-185.
- Mallet M. (2010). *Choosing and Using Fiction and Non-Fiction 3-11.* New York: Routledge.
- Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua).* Paris: University of Sorbonne.
- Marsh, D. (compil. y autor) (2002). *CLIL / EMILE – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential.* Jyväskylä, Finland: UniCOM, University of Jyväskylä.
- Marsh, D. & G. Lange (2000). *Using Languages to Learn and Learning to use Languages.* Finland: University of Jyväskylä.
- McCloud, S. (1993). *Understanding Comics: the Invisible Art.* New York: Harper Collins.
- McDonald, E. S. & Hershman, D. M. (2010). *Classrooms that Spark!: Recharge and Revive Your Teaching.* San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

- McGowan, T. M. (2010). *The Kamishibai Classroom: Engaging Multiple Literacies Through the Art of "Paper Theater"*. California, USA: Libraries Unlimited Inc.
- McRae, J. (1994). *Literature with a small 'l'*. London: Macmillan.
- MEC (2006). *Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico. Convenio MEC - British Council*. Madrid: MEC.
- MEC (2011). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2011. Informe español*. Madrid: MEC.
- Medlicott, M. (2010). *Stories for Young Children and How to Tell Them!* Leicestershire: Featherstone Education.
- Merino, J. M. (2002). "Homo narrans". *EL PAÍS. Edición Impresa del 23 de enero*. Recuperado el 20/08/2013 de: http://elpais.com/diario/2002/01/19/babelia/1011401421_850215.html
- Meyer, J (1997). "What is Literature? A Definition Based on Prototypes". Grand Forks, ND: Work Papers of the *Summer Institute of Linguistics, Volume 41*. University of North Dakota Session. Recuperado el 12/11/2014 de: http://arts-sciences.und.edu/summer-institute-of-linguistics/work-papers/_files/docs/1997-meyer.pdf
- Moreno Yus, M. A. (2013). "La guetización escolar, una nueva forma de exclusión educativa". *Revista Educación*. 361. Mayo-agosto 2013.
- Morgan, J. & Rinvolucrí, M. (1983). *Once Upon a Time. Using Stories in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mouly, F. (2011). "Visual Literacy. Exploring this Magical Portal". *Children & Libraries. Journal of the Association for Library Service to Children*. Spring 2011, 12-14.
- Nash, E. P. (2009). *Manga Kamishibai. The Art of Japanese Paper Theater*. New York: Abrams Comicarts.

- Navés, T. & Muñoz, C. (2000). "Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes" en Marsh, D., & Langé, G. (Eds.) *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä, Finland: UniCOM, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL, texto 3 (sin paginación). Recuperado el 12/11/2014 de: <http://www.tieclil.org/html/products/pdf/%203%20Esp.pdf>
- Nile, J. D. (1999). *Homo Narrans: the Poetics and Anthropology of Oral Literature*. Philadelphia, Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Nunan, D. (1991). "Communicative Tasks and the Language Curriculum". En *TESOL Quarterly*. Vol. 25, No. 2, Summer, 279-95.
- Opie, I. & Opie, P. (1997). *The Oxford Dictionary of Nursery Rhymes*. Oxford: OUP.
- Paran, A. (2008). "The Roles of Literature in Instructed Foreign Language Learning and Teaching: an Evidence-Based Survey". *Language Teaching Review*, 41: 4, 465-96.
- Parkinson, B. & Reid Thomas, H. (2000). *Teaching Literature in a Second Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Partridge, E. (1966). *Origins. A Short Etymological Dictionary of Modern English*. 4th Edition. London: Routledge.
- Peha, S. (1995). *What Can You Say About a Book?* Web: Teaching that makes sense. Recuperado el 10/01/2014 de: www.ttms.org.
- Peña, E. de la (2013). *Literature and Education: Proposal of an English Literature Program for Primary, ESO and Bachillerato as an Integrated and Interdisciplinary Tool for TESL and Character Education*. Tesis Doctoral de la Universidad de Sevilla. Florida (USA): Dissertation.com.
- Pérez Cabello, A. M. (2009). *La didáctica del cuento en lengua inglesa. Aplicaciones teórico-prácticas*. Barcelona: Horsori.

- Propp, V. (1928). *Morfología del cuento*. 14ª edición (2006). Madrid: Editorial Fundamentos.
- Read, C. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom*. London: Macmillan.
- Richards, J. C. & Rodgers T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. S. (Eds.) (2003). *Key Competences for a Successful Life and a Well-Functioning Society. DeSeCo's Final Report*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Rodríguez Suárez, M. T. (1991). *Literatura popular y folclore infantil en la enseñanza del inglés lengua extranjera*. Tesis Doctoral de la Universidad de Oviedo. Oviedo: Ediciones de la U. de Oviedo.
- Rosenblatt, L. M. (1960). "Literature: The Reader's Role". *The English Journal*. Vol. 49, No. 5. (May), 304-310 + 315-316.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: the Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale, IL.: Southern Illinois University Press.
- Roth, G. (2002). *Teaching Very Young Children*. London: Richmond Publishing.
- Saenger, P. (1997). *Space between Words: The Origins of Silent Reading*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Sartre, J. P. (1948). *Qu'est-ce que la littérature?*. Paris: Éditions Gallimard.
- Selden, R.; Widdowson, P. & Brooker, P. (2005). *A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory*. 5th edition. Harlow: Pearson Education Limited.
- SGAE. *Anuario 2012*. Recuperado el 20/08/2013 de: <http://www.anuariosgae.com/anuario2012/frames.html>
- Taylor, E. K. (2000). *Using Folktales*. Cambridge: CUP.
- Tomlinson, B. (1994). *Openings. Language Through Literature. An Activities Book*. London: Penguin.

- Trelease, J. (2013). *The Read-Aloud Handbook*. 7th edition. New York: Penguin Books.
- Universia (2013). “¿Por qué nos es tan difícil aprender inglés?”. Artículo en la revista online Universia.es (25/09/2013). Recuperado el 03/06/2014 de: <http://noticias.universia.es/en-portada/noticia/2013/09/25/1051472/que-nos-es-tan-dificil-aprender-ingles.html>.
- Walker, R. (1983). *Language for Literature*. London: Collins ELT.
- Waterfield R. et al. (trad.) (1992). *Essays by Plutarch*. London: Penguin Classics.
- Waugh, D.; Neaum, S. & Waugh, R. (2013). *Children's Literature in Primary Schools*. London: Learning Matters. Kindle Edition.
- Widdowson, H. G. (1983). “Talking Shop: H. G. Widdowson on literature and ELT”. *ELT Journal* 37(1), 30-35.
- Williams, A. (2013). *Reading for Pleasure: Why it Matters, How it Helps and Ways to Enjoy it*. Webinar in Story Sharing Web Conference, British Council Turkey 2013. Disponible en: <http://www.teachingenglish.org.uk/turkey>
- Wright, A. (2008). *Storytelling with children*. Oxford: OUP.
- Zipes, J. (1995). *Creative storytelling*. New York: Routledge.

Enciclopedias y obras de referencia

- Baldick, C. (2001). *Oxford Concise Dictionary of Literary Terms*. Oxford: OUP.
- Childs, P. & Fowler, R. (2006). *The Routledge Dictionary of Literary Terms*. New York: Routledge.
- Collins English Dictionary. Complete and Unabridged. 7th edition* (2005). Glasgow: Collins.
- Crystal, D. (1997). *The Cambridge Encyclopedia of Language. Second Edition*. Cambridge: CUP.

Crystal, D. (2003). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics. 5th Edition*. Blackwell Publishing.

Enciclopedia Salvat (2003). Madrid: Salvat-EL PAÍS.

RAE (1914). *Diccionario de la lengua castellana por la Real Academia Española. 14^a edición*. Madrid: Imprenta de los Sucesores de Hernando.

RAE (2001). *Diccionario de la lengua española. 22^a edición*. Madrid: Espasa-Calpe.

Richards, J. C. & Schmidt R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Longman.

Roberts, E. A. & Pastor, B. (1996). *Diccionario etimológico indoeuropeo de la lengua española*. Madrid: Alianza Editorial.

Normativa

Decreto 272/2003, de 09/09/2003, por el que se regula el registro, la supervisión y la selección de materiales curriculares para las enseñanzas de régimen general y su uso en los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM de 12/09/2003).

Decreto 67/2007, de 29/05/2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM de 01/06/2007).

Decreto 68/2007, de 29/05/2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. (DOCM de 01/06/2007).

Decreto 105/2012, de 26/07/2012, por el que se establecen las ratios de alumnado por aulas en los niveles educativos no universitarios a partir del curso escolar 2012-13 (DOCM de 27/07/2013).

Decreto 7/2014, de 22/01/2014, por el que se regula el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria en Castilla-La Mancha (DOCM de 27/01/2014).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE de 04/10/90).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE de 04/05/2006).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (BOE de 10/12/2013).

National Curriculum in England: English Programmes of Study. Updated 16 July 14. UK Government. Department for Education. Disponible en: <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-english-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-english-programmes-of-study>. Último acceso el 16/07/2014.

Orden de 5 de abril de 2000 por la que se aprueba el Currículo Integrado para la Educación Infantil y la Educación Primaria previsto en el Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Británico de España (BOE de 02/05/2000).

Orden de 07/02/2005, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se crea el Programa de Secciones Bilingües en centros públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM de 24/02/2005).

Orden de 13 de marzo de 2008 por la que se regula el desarrollo del Programa de Secciones Europeas en los centros públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM de 26/03/2008).

Orden de 27/04/2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se modifica la Orden de 31/01/2012, por la que se publica la plantilla, la composición de unidades y otros datos de determinados centros

públicos de Educación Infantil y Primaria, Colegios Rurales Agrupados y Colegios de Educación Especial (DOCM de 03/05/2012).

Orden de 20/12/2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se convoca el procedimiento para la selección de centros concertados de Educación Infantil, Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria y Formación Profesional de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha que desarrollarán una Sección Específica Bilingüe (DOCM de 24/01/2013).

Orden de 25/01/2013, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se publica la plantilla, la composición de unidades y otros datos de determinados Colegios de Educación Infantil y Primaria, Colegios Rurales Agrupados y Centros de Educación Especial (DOCM de 01/02/2013).

Orden de 03/06/2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regula el libramiento de fondos a centros públicos para la dotación de materiales curriculares en los cursos de 3º y 5º de Educación Primaria para el curso escolar 2014-15 (DOCM de 05/06/2014).

Orden de 16/06/2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regulan los programas lingüísticos de los centros de Educación Infantil y Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional sostenidos con fondos públicos de Castilla-La Mancha (DOCM de 20/06/2014).

Resolución de 23/08/2011, de la Dirección Gral. de RR.HH. y Programación Educativa, por la que se clasifican como de especial dificultad por tratarse de difícil desempeño determinados centros y puestos de trabajo docente a los efectos previstos en el R.D. 895/1989, de 14 de julio, y en el R.D. 1364/2010, de 29 de octubre (DOCM de 21/09/2011).

Resolución de 27/07/2012 de la Viceconsejería de Educación, Universidades e Investigación por la que se publica la relación de proyectos seleccionados, denegados y excluidos para la incorporación del Programa de Secciones

Bilingües en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha en el curso 2012-13 (DOCM de 22/08/2012).

Resolución de 22/10/2012, de la Dirección Gral. de Recursos Humanos y Programación Educativa, por la que se clasifican como de especial dificultad por tratarse de difícil desempeño determinados centros y puestos de trabajo docente a los efectos previstos en el Real Decreto 1364/2010, de 29 de octubre (DOCM de 26/10/2012).

Resolución de 12/12/2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se determina la relación media, mínima y máxima de alumnos por unidad escolar en los centros privados concertados para el curso 2013-14 (DOCM de 11/01/2013).

Resolución de 20/12/2012, de la Viceconsejería de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convoca el procedimiento para la certificación del nivel de competencia en idiomas de los profesores de Castilla-La Mancha (DOCM de 06/02/2013).

Resolución de 16 de enero de 2013, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2012, por el que se formalizan los criterios de distribución aprobados por la Conferencia Sectorial de Educación, así como la distribución resultante, de los créditos para el año 2012 para el desarrollo del Plan PROA (BOE de 31/01/2013).

Real Decreto 895/1989, de 14/07/1989, por el que se regula la provisión de puestos de trabajo en Centros Públicos de Preescolar, Educación General Básica y Educación Especial (BOE de 20/07/89).

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE de 08/12/2006).

Anexo I – Cuestionarios

CUESTIONARIO 1

El uso de textos literarios en inglés en Infantil y Primaria

Estoy realizando una investigación acerca del uso de textos literarios en inglés en Educación Infantil y Primaria.

Necesito que completen en siguiente cuestionario todos aquellos profesores del centro que impartan sus clases en inglés, tanto especialistas de Lengua Extranjera, como otros profesores de áreas no lingüísticas.

Se trata de reflejar fielmente la realidad, sin ninguna otra pretensión, ni juicio.

Por favor envíen el cuestionario al siguiente e-mail:

patricia.jimenezv@edu.uah.es.

También puedo ir a recogerlo si quieren realizarlo en papel. Solo me tendrían que avisar por este mismo e-mail.

Si desean más información o alguna aclaración sobre cualquier punto pueden contactarme igualmente por correo electrónico.

Muchas gracias por su colaboración.

COLEGIO:

Bilingüe: sí / no.

NOMBRE DEL PROFESOR/A:

CURSOS EN LOS QUE IMPARTE CLASE:

AÑOS DE EXPERIENCIA:

1. ¿En tus clases usas textos literarios?

2. ¿Por qué sí (qué te aportan)? ¿Por qué no?

3. Según cada clase, ¿qué tipos de textos literarios utilizas: nursery rhymes, poesía, cuentos tradicionales, cuentos cortos actuales, novela corta, cómic, teatro, ...?

Infantil -

1º -

2º -

3º -

4º -

5º -

6º -

4. Más específicamente, ¿qué títulos o autores utilizas para cada curso?

Infantil -

1º -

2º -

3º -

4º -

5º -

6º -

5. ¿Cómo y por qué elegiste estos textos? ¿En qué te fijaste para escogerlos?

6. ¿Qué objetivos fundamentales deseas alcanzar en las actividades en las que utilizas estos materiales?

- Para aprender a leer un texto con objeto de extraer la información que necesiten.
- Para reconocer gráficamente la lengua oral.
- Para mejorar la pronunciación y entonación mediante la lectura en voz alta.
- Para reforzar las estructuras practicadas oralmente.

- Para ampliar el vocabulario
- Para tener un modelo que les ayude a expresarse por escrito.
- Porque es un vehículo de conocimiento de la cultura extranjera.
- Porque es fuente de placer, disfrute o de entretenimiento.
- Otros objetivos:

7. En clase, ¿qué actividades realizáis ANTES de leer un texto literario?

8. ¿Qué actividades realizáis MIENTRAS leéis un texto literario?

9. ¿Qué actividades hacéis DESPUÉS de leer un texto literario?

10. ¿Usas libro de texto? Si es así, ¿cuál?

11. En el libro de texto, ¿aparecen textos literarios? Si es así, ¿cuáles?

12. ¿El libro de texto tiene material complementario para el profesor?

13. De este material de editorial, ¿hay algún material literario? Si es así, ¿cuál?

14. ¿Consideras que los textos literarios del libro y/o del material complementario de la editorial están bien escogidos? ¿Por qué?

15. ¿Te gustaría utilizar algún otro tipo de material literario? Si es así, ¿cuál y por qué?

16. ¿Por qué motivos no lo utilizas?

17. Para terminar, califica del 1 al 10 la importancia de los textos literarios en la enseñanza-aprendizaje de lenguas: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

18. Del 1 al 10, califica la importancia de los textos literarios en tu programación de aula anual: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

19. ¿Te gustaría añadir algo más?

20. ¿Podría contactar contigo de nuevo el próximo curso para realizar un breve seguimiento del uso de los textos literarios en el aula?

Si deseas recibir los resultados finales de esta encuesta, anota tu e-mail y los enviaré en cuanto estén preparados (solo será utilizado para esta investigación):

Muchísimas gracias.

CUESTIONARIO 2

El uso de la literatura en lengua inglesa en E. Infantil y Primaria.

Este cuestionario forma parte de una investigación de doctorado, realizado para la Universidad de Alcalá. Por favor, rellénalo y envíalo, y si puedes, recomiéndalo a otros compañeros: cuantos más datos lleguen, más fiables serán las conclusiones del estudio. Gracias.

Si deseas más información sobre esta investigación, puedes contactar conmigo en patricia.jimenezv@edu.uah.es.

El curso pasado se envió otro cuestionario distinto referido también a la literatura en lengua inglesa. Si no respondiste al primer cuestionario, y deseas participar, puedes encontrarlo en:

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dE1ESjQtTkFDdm95bHZua1BnNjNaQ0E6MQ#gid=0>

Nombre:

Centro:

¿Es un centro bilingüe?

1. Este curso, ¿has cambiado de libro de texto en tus clases de inglés? ¿Por qué?
2. ¿En tus clases has incluido nuevos textos literarios (cuentos, comics, nursery rhymes, literatura en formato digital)?
3. Si es así, ¿qué títulos nuevos estás utilizando? ¿Por qué?
4. ¿Cuáles te hubiera gustado añadir, pero no has podido?
5. ¿Cuáles son las causas para no poder utilizar esos libros?

- No hay dinero para libros en inglés en el centro.
- No los encuentro o están descatalogados.
- Otro:

6. En la biblioteca de tu centro, ¿tenéis libros en inglés?

- Sí, hay una sección de literatura en inglés.
- Sí, hay libros de conocimiento entremezclados con los libros en castellano.
- No hay libros en inglés en la biblioteca, pero sí en el departamento / armario de material en inglés.
- Sí hay libros de conocimiento, pero no de literatura.
- Sí hay libros de literatura pero no de conocimiento.

7. Si tienes literatura en inglés en el centro, ¿cómo son los libros de literatura en inglés?

- Texto original y adaptado en la misma proporción.
- La mayor parte texto adaptado.
- Solo texto original.
- Solo texto adaptado.
- La mayor parte texto original.

8. ¿Los alumnos pueden coger en préstamo estos libros?

9. ¿Cuál es la proporción castellano-inglés en los libros de la biblioteca?

- 50% inglés, 50% castellano.
- Aproximadamente el 25% de inglés.
- Menos del 25% de inglés.

10. Este número de libros en inglés, ¿se ha visto incrementado o reducido recientemente?

- Se ha incrementado el número de libros.
- Ha disminuido.
- Está igual desde hace tiempo.

11. ¿Por qué motivo?

12. Si no tienes libros de literatura en inglés en tu centro, comenta brevemente cuál es el motivo.

13. Si te gustaría usar más la literatura en inglés en tu clase, ¿qué necesitarías para poder utilizarla?

- Más recursos materiales: los libros que tengo son insuficientes, los alumnos no se pueden permitir comprar libros, etc.
- Recursos personales: mayor número de apoyos, desdoblés en inglés, etc.
- Modificaciones horarias: más horas de inglés a la semana, horas específicas de drama, etc.
- Revisión de la metodología: cambio en los libros de texto, menor uso del libro de texto o del activity book, etc.
- Cambios en el currículo oficial: modificación del currículo referido a la literatura.
- Otro:

Si deseas que los resultados de esta encuesta te sean enviados, escribe aquí tu e-mail. Solo será utilizado para esta investigación.

Muchísimas gracias.

Vistas del primer y segundo cuestionarios on-line.



El uso de textos literarios en inglés en Infantil y Primaria

Estoy realizando una investigación acerca del uso de textos literarios en inglés en Educación Infantil y Primaria.

Necesito que completen en siguiente cuestionario todos aquellos profesores del centro que impartan sus clases en inglés, tanto especialistas de Lengua Extranjera, como otros profesores de áreas no lingüísticas.

Todos aquellos que deseen más información o aclaración sobre cualquier punto pueden contactarme en patricia.jimenezv@edu.uah.es

Muchas gracias.
*Obligatorio
COLEGIO *

¿Bilingüe?

NOMBRE del PROFESOR/A

Materias en las que impartes clase

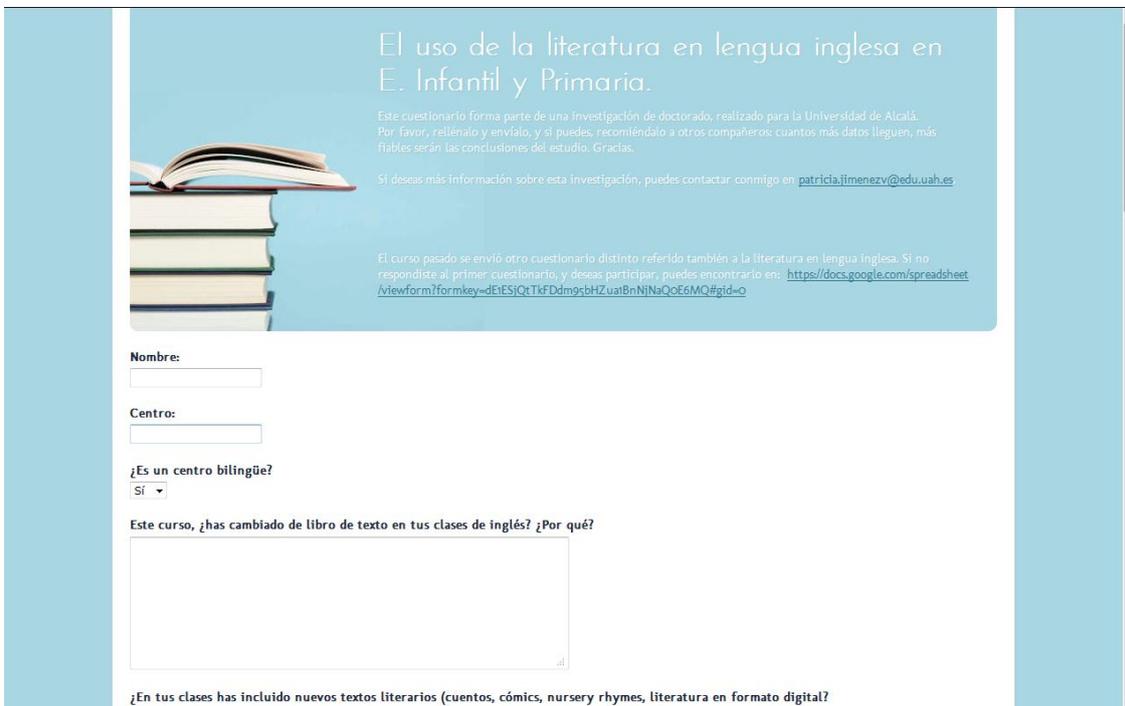
Inglés

Música

Plástica

Conocimiento del Medio

Otro:



El uso de la literatura en lengua inglesa en E. Infantil y Primaria.

Este cuestionario forma parte de una investigación de doctorado, realizado para la Universidad de Alcalá. Por favor, rellénalo y envíalo, y si puedes, recoméndalo a otros compañeros: cuantos más datos lleguen, más fiables serán las conclusiones del estudio. Gracias.

Si deseas más información sobre esta investigación, puedes contactar conmigo en patricia.jimenezv@edu.uah.es

El curso pasado se envió otro cuestionario distinto referido también a la literatura en lengua inglesa. Si no respondiste al primer cuestionario, y deseas participar, puedes encontrarlo en: <https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?formkey=dEIESlQRtKFDdm9zbHZuaiBnNjNaQoE6MQ#gid=0>

Nombre:

Centro:

¿Es un centro bilingüe?

Este curso, ¿has cambiado de libro de texto en tus clases de inglés? ¿Por qué?

¿En tus clases has incluido nuevos textos literarios (cuentos, cómics, nursery rhymes, literatura en formato digital)?

Anexo II – Cuadros de colegios y profesores encuestados (centros públicos y concertados).

COLEGIO PÚBLICO	Bilingüe o no	Zona y nivel socioeconómico	Nº de líneas	Nº profesores de inglés	Nº prof. que respondieron al 1er cuestionario	Años de experiencia de los profesores que respondieron. (Etapas en las que imparte clase).	Nº prof. que respondieron al 2º cuestionario	Años de experiencia de los profesores que respondieron (Etapas en las que imparte clase).
Alcarria	NO	Nivel medio-bajo. Zona con mucha inmigración y alto porcentaje de alumnos de etnia gitana. Difícil desempeño cursos 2011-12 y 2012-13.	1	2	2	Una con más de 20 años de experiencia (todos los cursos) y otro con entre 10 y 20 años (2º y 3er c. EP).	2	Una con más de 20 años de experiencia (todos los cursos) y otro con entre 10 y 20 años (2º y 3er c. EP).
Alvar Fábreg de Minaya	Sí – Secciones europeas	Nivel medio-bajo. Zona con mucha inmigración. Difícil desempeño cursos 2011-12 y 2012-13.	2	Pasó de 3 a 5 profesores en el curso 2011-12.	1 – La coordinadora del proyecto.	Entre 5 y 10 años (Infantil y 1er c. EP).	1 – La coordinadora del proyecto.	Entre 5 y 10 años (Infantil y 1er c. EP).
Badiel	NO	Nivel medio-bajo. Zona con mucha inmigración. Difícil desempeño curso 2012-13.	1	2	1	Entre 5 y 10 años (Infantil y 1er c. EP).	0	
Balconcillo	NO	Nivel medio.	2	3	0		0	
Cardenal Mendoza	NO	Nivel medio. Difícil desempeño cursos 2011-12 y 2012-13.	2	3	1	Entre 5 y 10 años (todos los cursos).	1	Entre 5 y 10 años (todos los cursos).
Doncel	NO	Nivel medio.	2	3	1	Entre 5 y 10 años (todos los cursos).	1	Entre 5 y 10 años (todos los cursos).
Isidro Almazán	NO	Nivel medio-bajo. Zona con mucha inmigración. Difícil desempeño cursos 2011-12 y 2012-13.	Pasó de 3 a 2 líneas en el curso 2012-13.	Pasó de 4 a 3 profesores en el curso 2012-13.	1	Más de 20 años de experiencia (Infant. y 1er c. EP)..	0	
Las Lomas	NO	Nivel medio.	2	3	0		0	
Mª Cristina	NO	Nivel medio-bajo. Zona con mucha inmigración. Difícil desempeño curso 2012-13.	1	2	2	Uno menos de 5 años de exp. (2º y 3er c. EP) y otro con más de 20 años (Infant, y 1er c. EP).	1	Menos de 5 años de experiencia (Inf. Y 1er c.).
Ocejón	Sí – British Council	Nivel medio-alto.	2	10	4	Dos entre 10 y 20 años de exp., otra con entre 5 y 10 años (Infant, y 1er c. EP). y otro con menos de 5 años (2º y 3er c. EP).	3	Dos entre 10 y 20 años de experiencia, otra entre 5 y 10 años (Infant, y 1er c. EP)..
Parque La Muñeca	NO	Nivel medio.	1 línea incomp.	Pasó de 1 a 2 profs. en el curso 2012-13.	0		0	
Pedro Sanz Vázquez	NO	Nivel medio-bajo. Zona con mucha inmigración. Difícil desempeño curso 2012-13.	2	2	2	De 10 a 20 años de exp. (todos los cursos) y otro con menos de 5 (2º y 3er c. EP).	1	De 10 a 20 años (todos los cursos).
Río Henares	Consiguió las Secciones europeas en el curso 2012-13.	Nivel medio. Zona con mucha inmigración.	1	2	1	De 10 a 20 años de exp (todos los cursos).	0	
Río Tajo	Sí – Secciones europeas	Nivel medio-bajo. Zona con mucha inmigración y alto porcentaje de alumnos de etnia gitana. Difícil desempeño cursos 2011-12 y 2012-13.	1	Pasó de 3 a 4 profs. el curso 2012-13.	2 – Una de ellas, la coordinadora del proyecto.	Una entre 5 y 10 años de exp. y otra de 10 a 20 años (todos los cursos).	1 – La coordinadora del proyecto.	De 10 a 20 años de exp (todos los cursos).
Rufino Blanco	NO	Nivel medio-bajo. Zona con mucha inmigración. Difícil desempeño cursos 2011-12 y 2012-13.	2	3	0		0	
San Pedro Apóstol	NO	Nivel medio-bajo. Zona con mucha inmigración. Difícil desempeño curso 2012-13.	Pasó de 3 líneas a 2 en el curso 2012-13.	Pasó de 4 a 3 profs. en el curso 2012-13.	1	De 5 a 10 años de exp. (2º y 3er c. EP)	0	
TOTAL				50 / 53 (2011-2012 / 2012-2013)	19 profs. de 12 centros (38% de profs., 75% de centros)		11 profs. de 8 centros (20% de profs., 50% de centros)	

COLEGIO CONCERTADO	Bilingüe o no (clase de programa BEDA)	Zona y nivel socioeconómico	N° de líneas	N° profesores de inglés	N° prof. que respondieron al 1er cuestionario	Años de experiencia de los prof. que respondieron	N° prof. que respondieron al 2° cuestionario	Años de experiencia de los prof. que respondieron
Cardenal Cisneros	No. Model for Reinforcement of English.	Nivel medio-alto.	2	2	1	De 10 a 20 años.	1	De 10 a 20 años.
Maristas Champagnat	No. Model for Reinforcement of English.	Nivel medio-alto.	2	2	0		0	
Niña María	No. Model for Reinforcement of English.	Nivel medio.	2	2	2	Ambas de 0 a 5 años de exp.	1	De 0 a 5 años de exp.
Sagrado Corazón (Agustinos Recoletos)	Sí. <i>Bilingual Model.</i>	Nivel medio-alto.	2	3	3	Dos entre 10 y 20 años de experiencia, otra entre 5 y 10 años.	3	Dos entre 10 y 20 años de experiencia, otra entre 5 y 10 años.
Salesianos	No. Model for Reinforcement of English.	Nivel medio-alto.	2	2	0		0	
Santa Ana	No. Model for Reinforcement of English.	Nivel medio-alto.	2	2	0		0	
Santa Cruz	No. Model for Reinforcement of English.	Nivel medio-bajo.	2	2	1	De 10 a 20 años de exp.	1	De 10 a 20 años de exp.
TOTAL				15	7 profs. de 4 centros (46% del total de profs.; 57% de centros)		6 profs. de 4 centros (40% del total de profs.; 57% de centros).	