

**LENGUA CASTELLANA Y SU
DIDÁCTICA**

Maitane LARUMBE SENOSIAIN

**TRATAMIENTO INTEGRADO
DE LENGUAS Y CUENTO
FOLCLÓRICO:
COMPETENCIA COMÚN
SUBYACENTE**

TFG/GBL 2013



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

**Grado en Maestro de Educación
Infantil /
*Haur Hezkuntzako Irakasleen
Gradua***

Grado en Maestro en Educación Infantil
Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***TRATAMIENTO INTEGRADO DE
LENGUAS Y CUENTO FOLCLÓRICO:
COMPETENCIA COMÚN SUBYACENTE***

Maitane LARUMBE SENOSIAIN

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Maitane LARUMBE SENOSIAIN

Título / Izenburua

Tratamiento Integrado de Lenguas y cuento folclórico: competencia común subyacente.

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Infantil / Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien
Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

Alfredo ASIÁIN ANSORENA

Departamento / Saila

Departamento de Filología y Didáctica de la Lengua/ Filologia eta Hizkuntzaren
Didaktika Saila.

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2012/2013

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberrik

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Infantil por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*, con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Infantil se estructuran, según la Orden ECI/3854/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3854/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3854/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* nos ha permitido, por un lado, conocer el desarrollo psicológico y las características comunicativas de los alumnos de 4 y 5 años. Por otro lado, analizar la dinámica diaria en Educación Infantil y conocer experiencias innovadoras en la misma. Finalmente, nos ha permitido comprender la utilidad de la observación sistemática de la realidad escolar, trabajando tanto técnicas de observación como de registro en la realización de un análisis de campo. Todo ello nos ha posibilitado analizar los resultados obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar una serie de conclusiones.

El módulo *didáctico y disciplinar* permite enmarcar el trabajo en las teorías sobre el aprendizaje de lenguas, conociendo su desarrollo a lo largo de la historia hasta llegar a las propuestas actuales de Tratamiento Integrado de las Lenguas como perspectiva social y de aprendizaje intercultural. En relación con este aprendizaje idiomático, se profundiza en los procesos de comprensión oral y lectora en textos provenientes de la tradición oral. El cuento folclórico, en su doble faceta de expresión de la cultura tradicional y de manifestación estética o literaria, se ha presentado con métodos innovadores (kamishibai y cuento redondo), es decir, con técnicas de animación a la lectura propias de la literatura infantil. Por otra parte, el análisis cuantitativo de los resultados de la experimentación ha precisado el trabajo con gráficos porcentuales.

Asimismo, el módulo *practicum* nos ha permitido diseñar la intervención didáctica conociendo la gestión y la dinámica del aula. Nos ha exigido dominar las habilidades necesarias para un clima y funcionamiento que facilite el aprendizaje y la convivencia. Ha sido imprescindible en la realización del seguimiento del aprendizaje de lenguas, reflexionando sobre la adquisición de ellas y relacionando el marco teórico con la realidad escolar y docente.

Resumen

El presente trabajo incluye el desarrollo y la evaluación de una intervención didáctica, basada en el Tratamiento Integrado de Lenguas, que intenta comprobar la idoneidad de utilizar la competencia común subyacente en el aprendizaje de segundas lenguas. La intervención, cuyo eje central es un cuento folclórico, está diseñada para alumnos de segundo curso de segundo ciclo de Educación Infantil que reciben una educación bilingüe en inglés y castellano, y está dividida en dos sesiones. Para la elaboración de la intervención se estudian las principales teorías de la adquisición de lenguas, en el marco del enfoque comunicativo y el trabajo por proyectos integrados. Tras la intervención didáctica, se realiza una evaluación de la comprensión del cuento y se valora la influencia de la competencia común subyacente y la necesidad de fomentar el trabajo de comprensión de textos. Los resultados indican, efectivamente, la presencia de una competencia común subyacente, que facilita que lo aprendido en una lengua sea transferido a otra.

Palabras clave: Enfoque comunicativo, TIL (Tratamiento Integrado de Lenguas), competencia común subyacente, cuento folclórico, proyecto integrado.

Abstract

This paper provides an explanation of the development and evaluation of an educational intervention, which is based on the Integrated Language Approach, and which tries to prove that the use of the common underlying proficiency is suitable for second languages learning. The intervention, whose core is a folktale, is addressed to four and five year-old children, who are receiving a bilingual English/Spanish education, and it is divided into two sessions. In order to elaborate the educational intervention, the main language acquisition theories have been studied, within the framework of communicative approach and school work throughout integrated projects. After the educational intervention, the tale comprehension has been evaluated. On one hand, the outcome evidences the presence of a common underlying proficiency, which expedites that the knowledge and skills acquired by learning a language are able to be transferred to develop similar skills in another language. On the other

hand, the results also support the requirement of encouraging the texts understanding skills.

Keywords: Communicative Approach, Integrated Language Approach, Common Underlying Proficiency, Folktale, Integrated Project

Laburpena

Lan hau esku-hartze didaktiko baten garapenean eta ebaluazioan datza, hizkuntzen trataera bateratua oinarrituta, bigarren hizkuntzen ikaskuntzaren azpi- komuneko gaitasunaren erabileraren egokitasuna egiaztatzen saiatu izan da. Esku- hartzea, ardatza ipuin folklorikoa duelarik, Haur Hezkuntzako bigarren ikasturtean dauden umeentzat diseinatuta dago; ume hauen heziketa elebiduna (gazteleraz eta ingeleraz) eta bi saiotan banatuta dago. Esku- hartzearen prestaketarako hizkuntzen ikaskuntzen teoria nagusiak aztertu dira, komunikazio- ikuspegian eta proiektu bateratuetan oinarrituta. Esku- hartze didaktikoaren bukaeran ipuinaren ulermena ebaluatu da eta emaitzek zera adierazi dute: alde batetik, azpi- komuneko gaitasun baten agerpena ikusi da (eta honek, hizkuntza batean ikasitakoa, bestean bereganatzea errazten duela), eta beste aldetik, testuen ulermen lana bultzatzearen beharra.

Hitz gakoak: komunikazio- ikuspegia, hizkuntzen trataera bateratua, azpi- komuneko gaitasuna, ipuin folklorikoa, proiektu bateratua.

Índice

Introducción	1
1. Antecedentes y cuestiones de interés sobre el Tratamiento Integrado de Lenguas y el cuento folclórico	2
1.1. Justificación del interés científico y pedagógico	2
1.1.1. TIL y competencia común subyacente	2
1.1.2. De la enseñanza de segundas lenguas a la interculturalidad	4
1.1.3. Cuento folclórico : tipo, motivo, versión y variante. Lo índices internacionales y las versiones de un mismo tipo en distintas lenguas	8
1.2. Justificación del interés didáctico y curricular	17
1.2.1. Valor didáctico del cuento para Educación Infantil	17
1.2.2. Cuento y diseño curricular en Infantil	20
1.3. Hipótesis de partida y cuestiones sobre la competencia común subyacente y sobre el cuento folclórico y su aprovechamiento didáctico.	22
2. Marco teórico	23
2.1. Adquisición de primeras y segundas lenguas y evolución : el enfoque comunicativo (comprensión).	23
2.2. Proyecto integrado (trabajo por tareas)	30
2.3. Investigación con grupo de control	36
3. Metodología : intervención didáctica	38
3.1. Introducción	38
3.1.1. Contextualización	38
3.1.2. Formulación de la intervención didáctica	44
3.2. Realización de la secuencia de actividades didácticas (tarea compleja de comprensión)	45
3.3. Evaluación	52
4. Resultados e implicaciones didácticas	56
4.1. Resultados cuantitativos y cualitativos	56
4.2. Implicaciones didácticas de la propuesta	79
Conclusiones y cuestiones abiertas	83
Referencias	89
Anexos	94
Anexo I. “El Medio Pollito” en “ <i>The types of the Folktale, a Classification and Bibliography</i> ”. (Aarne-Thompson)	94
Anexo II. “El Medio Pollito” en la revisión de Uther	95
Anexo III. “El Medio Pollito” en el catálogo tipológico de Camarena	96
Anexo IV. “El Medio Pollito y el medio real” (A.R. Almodóvar)	97
Anexo V. Kamishibai: “Half- Chicken”	101
Anexo VI. Tablas sobre los cuentos en primeras lenguas por edades (Díez de Ulzurrun, 1999)	127
Anexo VII. Evolución del lenguaje del niño (Monfort y Juárez Sánchez)	128
Anexo VIII. Cuento redondo “El Medio Pollito”	129
Anexo IX. Dibujos realizados por los alumnos/as	130
Anexo X. Tablas, grabaciones y transcripciones individuales	136
Anexo XI. Tablas de los grupos experimental y de control	181

INTRODUCCIÓN

Sólo considerando a los niños/as de Educación Infantil como seres complejos, se puede lograr en el aula un currículo integrado y un aprendizaje significativo que ayude al niño/a a aprender y a interesarse por su propio aprendizaje. Partiendo de esta concepción del infante como ser capaz y de la importancia del lenguaje oral en Educación Infantil, se desarrolla el trabajo “Tratamiento Integrado de Lenguas y cuento folclórico: competencia común subyacente” con el fin de rastrear las posibilidades de la competencia común subyacente en la enseñanza de lenguas con el empleo de los cuentos folclóricos. El eje de la intervención didáctica es el mismo cuento folclórico en castellano e inglés, intervención que propicia el trabajo de estrategias y microhabilidades por parte del alumnado en su primera lengua. Posteriormente se evalúa si se ha producido la transferencia de dichas estrategias a su segunda lengua, y en ese caso, si ha servido para lograr una mejor comprensión del cuento.

La investigación con grupo de control se ha realizado en un aula de segundo curso de segundo ciclo de Educación Infantil, en el Colegio Luis Amigó. El grupo de alumnos con los que el proyecto ha sido puesto en práctica tenía una edad comprendida entre cuatro y cinco años y recibía una educación bilingüe (castellano e inglés).

El cuerpo del trabajo se ha dividido en cuatro secciones principales. En la primera de ellas se encuentran los antecedentes y cuestiones de interés sobre el Tratamiento Integrado de lenguas y el cuento folclórico. Es decir, un estudio de la situación actual de este tema, que justifica el interés didáctico del propio trabajo. En este apartado, se encuentran además las hipótesis de partida sobre la competencia común subyacente y sobre el cuento folclórico y su aprovechamiento didáctico. En segundo lugar, se incluye el marco teórico de referencia del trabajo, en el que se integra información en torno al enfoque comunicativo y la comprensión, el proyecto integrado (trabajo por tareas) y la metodología de investigación con grupo de control. En el tercer capítulo, se describe la metodología empleada para la investigación, es decir, la información referente al diseño de la intervención didáctica y su desarrollo en el aula. Finalmente, en el apartado cuatro se muestran los resultados de la investigación, así como las implicaciones didácticas que éstos suponen.

En las últimas secciones del trabajo se establecen las conclusiones y cuestiones abiertas entorno al mismo, las referencias utilizadas para su desarrollo y los anexos.

1. ANTECEDENTES Y CUESTIONES DE INTERÉS SOBRE EL TRATAMIENTO INTEGRADO DE LENGUAS Y EL CUENTO FOLCLÓRICO.

1.1. Justificación del interés científico y pedagógico

1.1.1. *TIL y competencia común subyacente:*

En la actualidad, el multilingüismo o plurilingüismo es una realidad evidente, ya que se puede considerar que todas las sociedades son multilingües (aunque lo sean en grados diferentes). La diversidad étnica, y por tanto la multiculturalidad, y a su vez el plurilingüismo, son características de muchos de los estados del mundo.

La escuela, como parte de la sociedad y agente influyente en la educación y la formación de la personalidad del ser humano, debe educar a sus alumnos para esta sociedad multicultural actual. En esta línea, de acuerdo con Ignasi Villa (1983) es cada vez más necesario el conocimiento de varias lenguas y en la escuela esto se ha traducido en un conjunto de programas educativos que buscan que el niño domine dos o más lenguas.

Cabe destacar que el 42% de la población española vive en territorios en los que, además del castellano, se habla otra lengua propia. Es el caso de la Comunidad Foral de Navarra, en la que, además del castellano, en el Currículo Oficial de Educación se establece el euskera como lengua cooficial de la Comunidad. Según la Constitución Española, se debe promover la oficialidad de las otras lenguas en sus territorios; sin embargo, la realidad existente en Navarra es diferente. En una comunidad en la que conviven dos lenguas (castellano y euskera) muchos de los programas bilingües hacen referencia al castellano e inglés, obviando la presencia del euskera en el territorio navarro (especialmente en el territorio sur de la comunidad). Es importante señalar la influencia social y política en la educación, que va a afectar de una manera u otra al programa educativo diseñado para el aprendizaje de lenguas. Hoy en día el inglés tiene gran influencia en las relaciones internacionales, tanto en la

educación como en la formación del alumnado, y por ello se ha convertido en una verdadera lengua franca.

Debido a lo anteriormente mencionado, para la realización de este trabajo, hubiera sido oportuno estudiar la adquisición y evolución de tres idiomas (castellano, inglés y euskera), a través del modelo TIL (Tratamiento Integrado de Lenguas), que a continuación será explicado; no obstante, la falta de tiempo, por un lado, y la oportunidad de intervención en un aula de educación bilingüe en inglés y castellano, por otro, han supuesto que el estudio se centre en el aprendizaje del inglés como segunda lengua. Se ha pretendido demostrar, a lo largo del presente documento, la presencia de una competencia común subyacente a todos los idiomas que desarrolla un determinado grupo de alumnos que recibe una educación bilingüe en inglés y castellano.

Dado el contexto plural de la sociedad actual, el enfoque más adecuado para el aprendizaje de las lenguas es la didáctica integrada de las lenguas (o Tratamiento Integrado de Lenguas). La didáctica integrada de las lenguas supone la programación conjunta en el centro, que implica el acuerdo de todos los profesores de lenguas en lo referente a objetivos, contenidos, métodos y procedimientos de enseñanza y evaluación. A su vez, esta didáctica precisa el trabajo para la intercomprensión de lenguas de una misma familia (integrando los objetivos y explorando la transferencia de estrategias y conocimientos) (Noguerol, 2008).

A lo largo de la historia de la educación se han publicado numerosos resultados de investigaciones en torno a la educación bilingüe y muchos de estos resultados se manifiestan opuestos entre ellos. El término “Doublethink” fue descrito por George Orwell en su novela futurista “Nineteen Eighty Four” como la creencia simultánea en dos ideas contradictorias, aceptando ambas dos. Esta situación sirve como ejemplo descriptivo de los resultados obtenidos en las investigaciones llevadas a cabo sobre la educación bilingüe. La mayoría de los autores que aboga por una educación monolingüe, demuestra y relata experiencias bilingües positivas. Como ejemplo de “Doublethink”, Rosalie Pedalino Porter afirma, en un principio, que los programas de inmersión lingüística en inglés (en los que el inglés es el único idioma que se aprende y se utiliza para aprender) son la opción más prometedora para el éxito

académico de los estudiantes bilingües, ya que estos son expuestos a una mayor exposición del idioma (se refiere a los programas conocidos como: “time-on-task”). Más adelante, reconoce el éxito los programas bilingües de inmersión lingüística (que se caracterizan por una menor exposición a la segunda lengua y una mayor instrucción académica en la lengua materna) (Cummins, *The Ethics of Doublethink*).

En esta línea, investigaciones sobre la adquisición de la lengua inglesa como segunda lengua han demostrado que sujetos con distintas lenguas maternas adquieren determinadas estructuras lingüísticas en un orden muy parecido a aquellos cuya lengua materna es el inglés. Esto se debe a la presencia de interlenguas (sucesión de estados de la lengua) en el aprendizaje de una segunda lengua. Las interlenguas obedecen a una lógica interna y, por ello, el orden que presentan las mismas es fijo para todo hablante. Si bien es cierto que, en todos los hablantes, independientemente de la lengua materna, las secuencias de adquisición de una misma lengua son semejantes, la lengua materna tiene cierta influencia interlingüística en el aprendizaje de la segunda lengua, influyendo, por ejemplo, en la velocidad con la que se pasa de una interlengua a otra (Ruiz Bikandi, 2000).

Por otro lado, Cummins (2005), en su “Hipótesis de la Interdependencia”, defiende la presencia de una competencia común subyacente a todas las lenguas, que permite que lo que se aprende en una lengua pueda ser transferido y usado en otra.¹

A la vista de estas teorías y resultados propuestos, surge en nosotras la sospecha de que, si los alumnos comprenden la acción motora y causal de un cuento en su idioma materno, podrán transferir las estrategias de comprensión utilizadas y los conocimientos adquiridos a otra lengua, lo que les facilitará la comprensión de la traducción o versión inglesa del cuento.

1.1.2. De la enseñanza de segundas lenguas a la interculturalidad:

Como se ha comentado en el apartado anterior, debido a la sociedad global vigente, la enseñanza de segundas lenguas ha ido creciendo en importancia

¹ Esta teoría es explicada en el apartado 2.

debido a la necesidad de comunicación entre miembros del mundo y de un mismo estado plurilingüe.

La adquisición de segundas lenguas ha seguido diferentes programas a lo largo de la historia. En California, por ejemplo, en junio de 1998, la Proposición 227 quiso eliminar la instrucción en lengua materna de todos los colegios. Es importante resaltar que se quería normalizar el uso del inglés (la lengua de la mayoría) a todos los ciudadanos, pero de este modo se dejaba de lado el idioma de las minorías. No obstante, los propulsores del bilingüismo defendían que la instrucción en lengua materna era esencial para la comprensión y el aprendizaje, resultando de vital importancia en el aprendizaje de la lecto-escritura. La eliminación de la lengua materna supondría, además de la pérdida de riqueza lingüística y cultural, una peor comunicación con la familia (por parte de la escuela y de los propios niños), y por supuesto una menor (o inexistente) participación de las familias en la escuela. En aquella situación, resultaba de vital importancia animar a los alumnos al uso de la lengua materna en casa, y comunicarles la importancia de su aprendizaje. A diferencia de estos programas de inmersión lingüística, hay diversos programas multilingües e interculturales que han sido llevado a cabo con éxito. Analizando los ejemplos propuestos por Cummins en su presentación “Derechos y deberes de los educadores de niños bilingües y biculturales” (“Richmond Road School”, Nueva Zelanda, donde se impartían cuatro idiomas y se disponía de cuatro modelos educativos de instrucción, de los cuales tres eran bilingües; “Oyster Bilingual School”, Washington, DC, Estados Unidos, programa bilingüe de inglés y castellano, en cada clase había dos profesoras, una de inglés y una de castellano; “The Foyer Model of Trilingual/ Bilingual Education”, Bélgica, Bruselas, escuela a la que acudían numerosos estudiantes que provenían de minorías étnicas u otros países, los alumnos eran instruidos en holandés, francés y uno de los siguientes idiomas: árabe, italiano, castellano o turco). En todos estos centros educativos la instrucción iba pasando progresivamente de la lengua materna de los alumnos (si había varias lenguas, estos se dividían en subgrupos) a la lengua “dominante” (que se consideraba todos debían utilizar), permitiendo el desarrollo de ambas lenguas. Todos los idiomas y todas las culturas tienen valor en estos centros, en los que, además, se prepara al

alumno para una sociedad intercultural, en la que los alumnos se valoran a sí mismos y a su cultura y a la de los demás (Cummins, Rights and Responsibilities of Educators of Bilingual. Bicultural Children).

En la actualidad, existen varias teorías en cuanto a la adquisición de una segunda lengua. El siguiente esquema, que recoge Uri Ruiz Bikandi, muestra cuatro de estas teorías o modelos principales: Teoría del input- monitor de Stephen Krashen, Modelo del procesamiento de la atención de Barry Mc Laughlin, Modelo multidimensional de Pienemann, Johston y Brindley, y Modelo de aculturación de John H. Schumman.

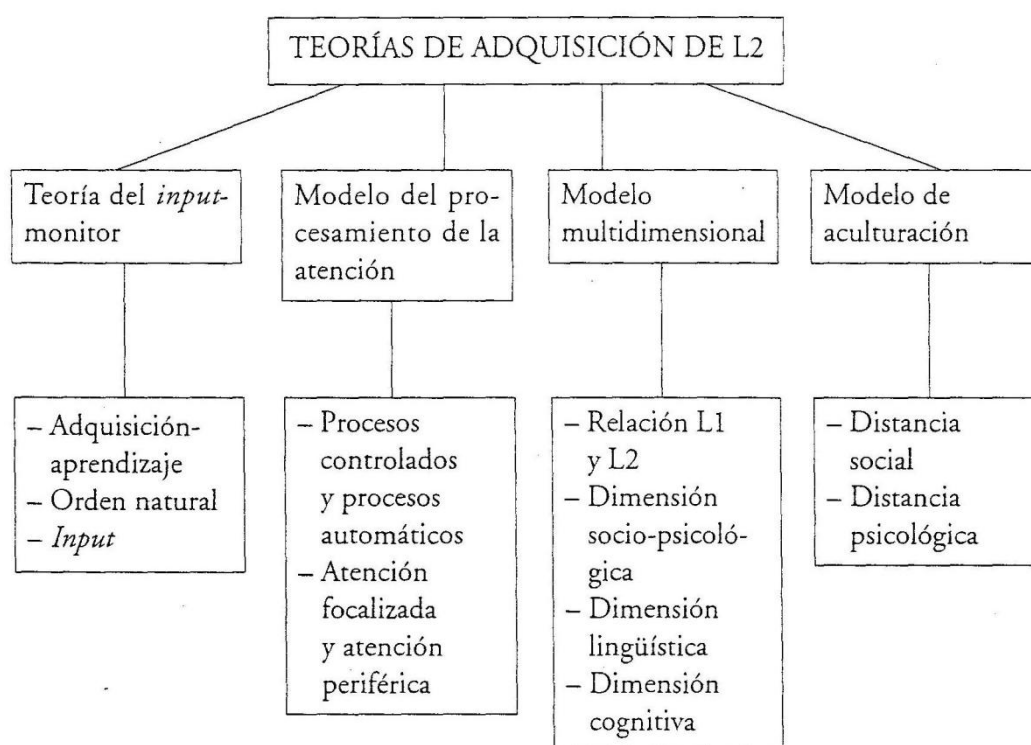


Figura 1. Teorías de adquisición de la L2. (Ruiz Bikandi, 2000, 68)

Para la adquisición de una segunda lengua se precisa no sólo que haya una cantidad de input adecuada, sino también que el input sea de calidad. Es decir, no basta con estar expuesto a la lengua 2 un número elevado de horas, sino que la didáctica y el aprendizaje de esa lengua debe ser de calidad. Esta calidad viene determinada por las posibilidades de participación directa del alumno, que hacen que éste acomode el input a sus necesidades de comprensión y expresión. Para lograr el dominio lingüístico, las conversaciones deben ser verdaderos diálogos y los hablantes deben estar interesados en el tema de conversación. Sin

embargo, los diálogos de calidad no suelen incluirse en la didáctica de segundas lenguas. Desde mi experiencia como aprendiz de lenguas, considero que la mayor parte de las clases de segundas lenguas se dedica al estudio teórico de la lengua, como al estudio de vocabulario y gramática, que se pone en práctica mediante ejercicios que, muy lejos del interés del alumno, y de la posterior utilidad social, no tienen ningún fin comunicativo. Por ello, muchos de los estudiantes de idiomas, a pesar de llevar varios años estudiando una misma segunda lengua, no son capaces de mantener una conversación en dicha lengua.

Por otro lado, los elementos y mecanismos lingüísticos que se extraen de la práctica comunicativa deben ser puestos a prueba continuamente. Si la práctica comunicativa no es de calidad, difícilmente se podrán extraer elementos y mecanismos lingüísticos de ella; por tanto, este aspecto presenta una triple tarea: la obligación de que en la didáctica o aprendizaje de segundas lenguas haya un enfoque comunicativo y un diálogo verdadero, la necesidad de que la práctica comunicativa sea de calidad y la puesta a prueba de los elementos y mecanismos extraídos de la práctica comunicativa. Esta puesta a prueba debe seguir los mismos requerimientos, es decir, debe darse mediante el diálogo, teniendo siempre en mente la finalidad comunicativa de las lenguas.

Ruiz Bikandi advierte que diversos aspectos emocionales influyen también en el aprendizaje. Así, en la enseñanza de las segundas lenguas, deben tenerse en cuenta numerosos aspectos como son: el valor de la lengua materna; la cantidad y, especialmente, la calidad del input; la finalidad comunicativa de las lenguas; los aspectos emocionales y las características y necesidades del alumno; y también las necesidades de la sociedad actual (Ruiz Bikandi, 2000).

No obstante, no debemos dejar al margen que las lenguas van unidas a una cultura y por tanto, a la hora de enseñar una segunda lengua, debemos tener en cuenta la cultura de la que esta lengua forma parte. Es por ello que la enseñanza de lenguas debe entenderse como un aprendizaje de cultura, para que el alumno no este sólo capacitado para vivir en una sociedad multilingüe sino que esté preparado también para ser un ciudadano participativo de la sociedad intercultural (Vila, 1983).

En este sentido, Fleming (2001) propone el término “hablantes interculturales”, reconociendo que el aprendizaje de una lengua no se puede desligar del aprendizaje de la cultura a la que ésta pertenece.

En el Marco común de Referencia Europeo para las lenguas se define que el objetivo de la política lingüística es conseguir una unidad entre sus miembros adoptando una cultura común. En dicho documento se establece que, gracias a un mejor conocimiento de las lenguas europeas, se facilitará la comunicación y la interacción entre europeos, lo que supondrá el fomento de la movilidad en el continente, la comprensión y colaboración mutua y la pérdida de prejuicios y discriminación. Cuando un alumno aprende una o varias lenguas, además de su lengua materna, se convierte en plurilingüe, desarrollando una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Para que el desarrollo de las destrezas y capacidades interculturales sea posible los alumnos deben relacionar entre sí la cultura de origen y la extranjera y establecer contacto con personas de otras culturas. En la enseñanza esto implica investigar y aplicar procedimientos de enseñanza de segundas lenguas (Consejo de Europa, 2001).

1.1.3. Cuento folclórico: tipo, motivo, versión y variante. Los índices internacionales y las versiones de un mismo tipo en distintas lenguas:

Para la realización de la intervención didáctica, se ha propuesto un cuento folclórico como eje central de la sesión.

Thompson (1972, 30-34) realiza una detallada clasificación de los cuentos folclóricos, distinguiendo once tipos:

1. **Marchen** (1972: 31) *“es un cuento bastante largo que contiene una sucesión de motivos o episodios. Lo transporta a uno a un mundo irreal sin localización o caracteres definidos, y está lleno de lo maravilloso. En esta tierra del nunca jamás, humildes héroes matan adversarios, llegan al trono y se casan con princesas”.*
2. **Novella**: Semejante al anterior estructuralmente. *“La acción transcurre en un mundo real, en época y lugar definidos, y aunque lo maravilloso aparece, contienen una verdad aparente para los oyentes, verdad que*

no tiene el Märchen". Según Thompsom, muchas veces la misma trama puede presentarse en cualquiera de estas dos formas.

3. **Cuento de héroe:** "es un término más inclusivo que Märchen o novella, puesto que un cuento de este tipo puede moverse en el mundo francamente fantástico del primero, o en el mundo seudorrealista del segundo".
4. **Sage** (1972:32): otros términos asimilables son **Tradición local, leyenda local, leyenda migratoria y tradición popular**. *"Esta forma de cuento da a entender un hecho extraordinario que se supone ha ocurrido realmente. Puede relatar la leyenda de algo que acaeció, en tiempos pasados en un sitio específico, una leyenda que ha radicado en esa localidad, pero la cual, probablemente, se contará en muchos otros lugares, aun en remotas partes del mundo"*. En ellos hay encuentros con seres maravillosos en los que el pueblo cree y aparece algún episodio histórico fantástico o absurdo. Su estructura es simple con un solo motivo.
5. **Cuento explicativo (etiológico):** Tipo muy próximo al anterior. Son relatos que explican el origen y características de seres vivos y fenómenos naturales y humanos.
6. **Mitos.** es un término muy confuso. Narra acontecimientos acaecidos en un tiempo y espacio anteriores al presente orden. Sus personajes son seres sagrados y héroes semidivinos. A través de su acción explican el origen de las cosas. Están íntimamente relacionados con las creencias religiosas y costumbres de un pueblo. En los mitos pueden aparecer animales con características antropomórficas.
7. **Cuentos de animales:** cuando las características humanas de los animales no aparecen en el marco de un mito. Explican la viveza de un animal y la torpeza de otro haciendo hincapié en los engaños.
8. **Fábula:** es el cuento de animales con un reconocido propósito moral.
9. **Schwank** (chanzas, anécdotas humorísticas, cuentos divertidos y obscenos): la acción es característicamente humana, aunque aparecen algunos animales. Forman ciclos en torno a algún carácter, se recuerdan fácilmente y tienen gran movilidad.

10. **Leyenda:** forma primitivamente literaria. Se puede utilizar individualmente cuando designa la vida de un santo. Son cuentos piadosos normalmente transmitidos en colecciones literarias y que a veces han entrado en la tradición oral.
11. **Saga:** cuentos literarios de los tiempos heroicos, particularmente de Escandinavia e Irlanda.

Esta clasificación permite situar cualquier cuento folclórico en uno u otro tipo, pero, *¿Qué es un cuento?*

Uno de los más prestigiosos estudiosos españoles, Antonio Rodríguez Almodóvar, propone la siguiente definición:

“El cuento popular es un relato de ficción que sólo 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 solo acto.

En cuanto al contenido, parte de un conflicto, se desarrolla en forma de intriga y alcanza un final, a menudo sorprendente. Muchos cuentos se componen de dos partes o secuencias (si bien la segunda suele estar debilitada o perdida).

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”.

(Almodóvar, 2010, 3).

Otra interesante definición de cuento es la propuesta por la Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía (2009,1):

El cuento infantil es una serie simple y lineal con escenarios descritos muy brevemente, cuyos personajes están brevemente caracterizados y realizan acciones muy claras para el niño y niña y con un final adecuado a la sucesión de los hechos. Los cuentos se irán adaptando a la edad del lector porque cada edad necesita una motivación diferente.

A lo largo de la historia han sido muchas las personas que han investigado sobre el cuento, sin embargo resulta difícil encontrar una definición universal de

cuento, y por tanto el estudio de los cuentos se ha centrado en otros aspectos: como sus características, el origen o la difusión.

En relación a las características del cuento, Asiáin (2000) expone algunas de las características que pueden definir este tipo de narraciones orales: sucesión de acontecimientos; interés humano; unidad; proceso de mejora o degradación; conexión con la conducta humana; universalidad; forma y temporalidad dramatizadas.

Teresa Colomer (2010), por su parte, define que algunas de las características de la literatura de tradición oral son: su destinación al público popular, no específicamente infantil, la existencia de múltiples variaciones de un mismo tipo de texto y su enorme interrelación textual, fruto de una forma de transmisión apoyada en el recuerdo del emisor.

Históricamente se ha considerado que los cuentos intervienen en la formación social y psicológica de los niños ya que, los cuentos de tradición oral ayudan y acompañan al niño/a en: los problemas psicológicos del crecimiento, debido a la presencia de una confusa identidad; la adaptación al medio social, transmitiéndole normas, valores o costumbres de la sociedad en la que vive; y en la adquisición de su primera visión del mundo. Es por tanto muy útil el uso del cuento en la pedagogía y la educación, ya que el cuento, a través de su carácter lúdico, sus apoyos rítmicos y su lógica secuencial adelantaba a los niños a conocimientos concretos, que debido a su captación simbólica sólo podían sospechar (Rodríguez Almodóvar, 2003).

Dado a la reconocida utilidad del cuento, en el siglo XIX, aumentó el interés por su recopilación y estudio. Los estudios realizados por la escuela indianista fueron los que más repercusión tuvieron. Al estudiar el cuento folclórico los indianistas se preocupan sobre todo en su origen y en su difusión. Se considera que el origen está en la India, ya que la cantidad de cuentos se concentra en la India histórica y esto explica la inclinación hindú por contar historias en el budismo. Los investigadores indianistas consideran la posibilidad de que los budistas fueran los creadores de los cuentos populares conocidos. Más que inventores, consideraban que eran recolectores de historias que modificaban y asimilaban según sus intenciones religiosas. En cuanto a la

difusión de los cuentos folclóricos hasta su llegada a Europa, hay un acuerdo mayoritario entre los indianistas, aunque no total, en que esta escuela transmite los cuentos oralmente y prefiere la transmisión escrita para fundamentar sus ideas, por tanto la transmisión es oral y escrita. Bédier lo narra así:

“Estos cuentos han penetrado en Europa por dos intermediarios principales: por Bizancio, que los tomaba de Siria o de Persia, las cuales las traían directamente de la India, y por los árabes. La aportación árabe se llevó a cabo en dos lugares muy diferentes: en España, claramente por la influencia de los judíos, y en Siria, en tiempos de las Cruzadas. En España, la transmisión fue sobre todo literaria; en Oriente, al contrario, los cruzados que mantuvieron con la población musulmana un contacto muy fuerte, recibieron oralmente muchos relatos” (Bédier, 7, cit. en Aína, 2009, 76).

No obstante, como Aarne manifiesta “El lugar de origen de los cuentos no siempre es posible encontrarlo y, en el mejor de los casos, podrían hallarse indicaciones generales...” (Aarne, 1913,48, cit. en, Aína, 2009, 127).

Kaarle Krohn “enuncia en *Skandinavianisk Mythology*, de 1992, la <<ley de automigración>>, por la que se afirma que los cuentos viajan sin necesidad de que viaje la gente, entre las zonas limítrofes de países cuya población suele ser bilingüe” (Aína, 2009, 128).

Llegados a este punto, se considera importante establecer la distinción entre: tipo, motivo, versión y variante.

- Se considera *tipo* a cada uno de los cuentos tradicionales que tiene una existencia independiente. Su significado no está condicionado por otro cuento aunque pueda narrarse junto a él. La mayoría de los cuentos de animales, chanzas y anécdotas son tipos de un solo motivo, mientras que los Märchen ordinarios son tipos que constan de varios motivos (Thompson, 1972, 527).
- “El *motivo* es el elemento más pequeño en un cuento y tiene el poder de persistir en la tradición, pues posee algo poco usual o notable. Los motivos pueden ser: actores o personajes, objetos o costumbres e incidentes aislados”. (Aina, 2009, 130).

- “Versión es cada cuento atestiguado de un modo concreto e independiente y, por último, variante es el elemento o elementos comunes de una versión que la diferencia de otras versiones” (Thompson, 1972, 527,528).

En esta línea, se puede establecer una clasificación de los cuentos en tres grupos (Almodóvar, 2003):

- Cuentos maravillosos. Cuentos en los que predomina la fantasía y cuyo contenido es primordialmente simbólico, suele existir un objeto mágico que hace que el héroe o la heroína resuelva el conflicto. También pueden ser definidos como cuentos de siete personajes (héroe o heroína, adversario, víctima, padre de la víctima, auxiliares del héroe, donante del objeto mágico).
- Cuentos de costumbres. Aquellos cuentos realistas, que no tratan sobre animales ni son maravillosos. Todo el contenido es verosímil y realista, aunque en algunas ocasiones incluyen elementos fantásticos sueltos.
- Cuentos de animales. Con un contenido metafórico sobre los humanos, los animales adoptan el comportamiento de las personas.

Por otro lado, la semejanza de los distintos cuentos entre sí y con otras formas de literatura resaltó la necesidad de realizar estudios comparativos e intentos de clasificación entre sus variantes (bien sea entre las variantes presentes en una misma cultura o las existentes en culturas dispares). En 1910 Aarne publica el “Índice de los tipos de cuentos” utilizando tanto cuentos orales como escritos. Este índice recoge un catálogo de cuentos, comenzando por los finlandeses, y considera la necesidad de crear un sistema que organice los distintos tipos de cuentos. El sistema que crea Aarne, en 1910, recoge 540 tipos pero deja espacio para incluir nuevas aportaciones. En 1928 Thompson publica la segunda edición del catálogo que él mismo realizó junto con Aarne, incluyendo las nuevas sugerencias surgidas desde 1910. En la catalogación del material Thompson sigue el siguiente procedimiento: “al texto de referencia de cada tipo le sigue una secuenciación narrativa y una lista de todas las versiones usadas, con el inventario de motivos; para concluir, de cada cuento se redacta un comentario” (Aína 2009, 144). En 1961, Thompson realiza la

segunda revisión del Índice², que mantiene la misma estructura. Según este índice internacional de Aarne-Thompson, en la traducción que Peñalosa (1995) hizo de dicho catálogo, el cuento que vamos a utilizar aparece clasificado de la siguiente manera:

- 715** *Medio Gallo*. Lo meten con los caballos, bueyes, etc. Los animales que lo acompañan (oso, lobo, etc.) ayudan.
 I. A dos niños les dejan un gallo. Lo cortan a la mitad. Con la ayuda de la madrina hada de los muchachos la mitad del gallo se vuelve mágica.
 II. Medio Gallo sale a recuperar el dinero prestado. Debajo de las alas lleva a algunos ladrones, dos zorros y un chorro de agua. Va al castillo y pide dinero. Lo encarcelan con las gallinas: los zorros las comen. Asimismo en el establo los ladrones roban a los caballos. Cuando están a punto de quemarlo el chorro apaga el fuego. Por fin le dan el dinero. El rey come al gallo que canta en su cuerpo.
- Motivos:
- I. F311.1. Hada madrina. B171.1. Medio Gallo.
 II. D915.2. Rfo contenido debajo de las alas del gallo. F601.7. Animales de compañeros extraordinarios. B435.1. Zorro servicial. D1382.8. Chorro mágico apaga el fuego. K481. Medio Gallo cobra el dinero por medio de sus animales mágicos y de la agua mágica. B171.1.1. Medio Gallo canta en el cuerpo del rey, al comerlo el rey.
- 715A** *El gallo maravilloso*. Una pareja vieja tiene un gallo y una gallina; el gallo vuela a la finca del rico y grita: —Cocoricó, te voy a comer. El hombre manda echarlo al establo. Les picotea las cabezas (ojos) a los caballos: cuando lo echan al pozo, grita, —Nalgas, traguen el agua. Por fin lo echan en la caja fuerte y le dice a la pareja que extiendan una sábana y les echa el dinero; la gallina trata de hacer lo mismo pero recibe estiércol en vez de dinero.

Figura 2. Clasificación Aarne-Thompson, traducción de Peñalosa

Finalmente, Hans- Jörg Uther realiza una nueva revisión del Índice propuesto por Aarne y Thompson, incluyendo en la nueva versión las nuevas formas de narrativa que no estaban presentes en las ediciones anteriores, la publicó en 2004 bajo el título *“The Types of international Folktales: A Classification and Bibliography”*.³

Además, Camarena realiza un catálogo tipológico, en el ámbito hispánico, en el que también se incluye el cuento utilizado en el presente trabajo.⁴

Para la realización de la intervención didáctica, se va a utilizar el cuento de “El medio pollito”. En la siguiente tabla se muestran diferentes versiones del cuento:

² *“The types of the Folktale, a Classification and Bibliography”*. En ella se incluye la referencia al cuento utilizado para la intervención didáctica. Véase Anexo I .

³ Véase la clasificación del cuento “El medio pollito” en esta nueva revisión en el Anexo II.

⁴ Véase la clasificación en catálogo de Camarena en el Anexo III.

Tabla 1. Versiones de "El medio pollito"

Cuentos / Tipo internacional	Versión de tradición oral hispánica (proponemos una)	Versión literaria (si la hay)	Versión infantil adaptada: Cuentos de la media Lunita (texto base)	Versión castellana traducida	Versión inglesa de tradición oral
El medio pollito y el medio real (AA-Th-Ut 715)	Hernández Fernández, Ángel. <i>Cuentos populares en la pedanía murciana de javalí nuevo.</i>	Fernán Caballero (La gaviota, capítulo IX) O Pío Baroja	Nº 16	The Half-Chicken (hay traducciones al inglés editadas)	(No se ha encontrado)

El texto elegido para la exposición del cuento en castellano es el que Rodríguez Almodóvar incluye en la colección de Cuentos de la Media Lunita⁵. Muchos de los cuentos de esta colección presentan un modelo dual, y el cuento elegido es un ejemplo de ello. En este caso, el cuento ("El medio pollito") y su contracuento "El gallo Kiriko" presentan valores contrarios (presunción frente a humildad, egoísmo frente a generosidad, etc.). Por ello pueden ser utilizados para transmitir valores y normas morales, mostrando las cualidades deseables de un ciudadano y los beneficios que estas llevan consigo y, por el contrario, cualidades no deseadas y perjuicios que las mismas contraen (Rodríguez Almodóvar, 2003).

Para la intervención didáctica en inglés, se utilizó la traducción de "Half-Chicken", que propone la página web "Scholastic" (http://teacher.scholastic.com/writewit/mff/folktale_almafolktale.htm) y que, antes de su utilización, se adaptó al grupo de alumnos⁶. Al tratarse de una traducción en lugar de una versión, hay numerosas similitudes entre ambos textos; sin embargo, el hecho de que no sea una traducción literal justifica la presencia de algunas diferencias. La siguiente tabla muestra, de manera esquemática, las principales similitudes y diferencias entre ambas versiones.

⁵ Véase el cuento de A.R. Almodóvar en el anexo IV.

⁶ Véase la adaptación en Kamishibai en el anexo V.

Tabla 2. Similitudes y diferencias

Aspectos a comparar	SIMILITUDES		DIFERENCIAS	
			“El medio pollito y el medio real”	“Half- Chicken”
Personajes	El medio pollito, el río, el rey.		Palomas, zorra, lobo, montaña- piedras, burro (o toro) ⁷ y buey.	Fuego, viento y cocinero.
Guión del cuento	El medio pollito va al castillo del rey debido a una motivación		En busca de su medio real.	A mostrar que es único en todo el reino.
	El medio pollito se encuentra con varios personajes en su camino (a quienes ayuda).		Los personajes preguntan al pollito acerca de su destino y le acompañan; al sentirse cansados, el medio pollito les invita a meterse en su medio culito para que no se cansen	El río, el fuego y el viento piden ayuda al pollito en situaciones problemáticas (el río está bloqueado, el fuego puede apagarse y el viento se ha enredado entre unos árboles),
	El medio pollito llega al castillo del rey (donde es mal recibido, pero recibe la ayuda de los personajes que se encuentra en el camino)		Lo mandan al granero, al corral, a la cuadra, al pozo y al fuego; cada personaje le salva de una situación	Lo llevan a la cocina, y el agua y el fuego evitan que sea cocinado
	Final “feliz”.		El pollito recupera su moneda.	El viento sube al pollito a lo alto del tejado de una torre del palacio (donde está a salvo de ser cocinado) y de ese se explica qué son las veletas y cuál es su función.
Valor moral	“Si ayudas a los demás, serás también ayudado”			
Forma lingüística	Repetición de varias estructuras	En el camino hacia el castillo	<ul style="list-style-type: none"> - Medio pollito, ¿A dónde vas? - Al castillo del rey a por mi medio real, si quieres venir conmigo. - Medio pollito que me canso - Pues metete en mi medio culito. 	<ul style="list-style-type: none"> - Good morning Half- Chicken, can you “help me”? Half- Chicken helped them (different action in each situation). When the (character) suggested him to stay, he answered: - "I have no time to

⁷ Debido a la utilización del cuento redondo como formato motivador, uno de los personajes que acompaña al medio pollito en su viaje es el burro, a pesar de que en la versión de la Media Lunita aparece el toro.

				lose. I'm going to Mexico City to see the court of the king!"
		En el castillo	<p>El medio pollito dice: - "Personaje(s)" sal/ salid! - ¡Pío, pío, pío, quiero lo que es mío!</p> <p>El rey, al conocer lo que ha hecho el pollito ordena: - ¿Es posible? ¡Que lo lleven a...!</p>	<p>Half- Chicken: - Oh "character" help me! Please... (the requirement depends on the situation)</p> <p>The fire, the water and the wind answered: - "You helped me when I needed help. Now it's my turn to help you."</p>

Al establecer las conclusiones en torno a la intervención didáctica y los resultados de la misma, reflexionaremos, entre otras cosas, sobre las ventajas e inconvenientes que puede tener utilizar versiones originales, utilizar traducciones, la utilidad de trabajar con cuentos conocidos/ desconocidos o el trabajo de un mismo cuento en ambos idiomas.

1.2. Justificación del interés didáctico y curricular

1.2.1. Valor didáctico del cuento para Educación Infantil.

Ya en el epígrafe anterior se ha adelantado la función que el cuento cumple en la sociedad y en la formación psicológica del niño. En este apartado, vamos a detallar el valor didáctico del cuento en el aula de Educación Infantil.

El cuento, como la Literatura infantil en general, presenta tres grandes funciones: iniciar el acceso al imaginario compartido por la sociedad, desarrollar el dominio del lenguaje a través de las formas narrativas del discurso literario; y ofrecer un instrumento de socialización de las nuevas generaciones. Los cuentos populares son las producciones literarias que más han influido en la formación de la literatura infantil, aunque no estuvieran dirigidos originariamente a los niños. El cuadro que se muestra a continuación, (Colomer, 1999), recoge la evolución cronológica de los cuentos populares:

Cuadro 2.1. Evolución de los cuentos populares.

		Ámbito de la literatura infantil			
Cronología	—	Siglos XVII-XIX	Siglos XIX-1ª mitad XX	Años 50-60	A partir de los años 70
Etapas del cuento popular	Versiones de transmisión oral	Fijación escrita: <i>Perrault</i> Transmisión oral Fijación escrita: <i>Grimm</i>	Traspaso a la literatura infantil	Rechazo	Reformulaciones
Tipo de texto	Valores Educativos	“entretejer e instruir” 1ª acción de censura sobre los cuentos populares	Legitimación de la fantasía Intensificación de la censura	Anulación	Admisión de la transgresión
				Civilización	Introducción de nuevos valores Límites morales
Características literarias		Cuento moral Perrault	Cuento moral (tradicional) Perrault		Relato literario Fórmulas experimentales
		Cuento tradicional (moral) Grimm		A partir de Grimm	Cuento tradicional <i>Grimm</i>
Circulación social	Literatura tradicional popular		Literatura infantil popular		Literatura infantil autorreferencial
Interpretaciones Teóricas			Míticas y etnológicas	Sociohistóricas marxistas	Estudios sobre literatura infantil
Sobre función social			(formalistas)		
Sobre su recepción			(psicológicas)	Psicoanalíticas	
Ámbito del folklore					

Figura 3. Evolución de los cuentos populares (Colomer, 1999, 35).

Evidentemente, las características del cuento justifican su utilización en las aulas de Educación Infantil. Pelegrín (1984) expone varias características y razones que justifican el valor y la utilidad del mismo. En primer lugar, al hacer al niño/a partícipe de los cuentos tradicionales se incorpora al mismo a una cultura transmitida de forma oral. Por otro lado los cuentos presentan una estructura secuencial-lineal, unos personajes reconocibles y una forma lingüística fácil de memorizar. Otra característica del cuento es el uso de repeticiones, que está relacionada con el sentimiento de reiteración que siente el niño/a. Además la repetición de un mismo cuento puede ser muy útil para la comprensión y el aprendizaje de lenguas (tanto de la materna como de una segunda lengua). Los cuentos fomentan (entre otras cosas): el reconocimiento de construcciones lingüísticas, el descubrimiento de que las entonaciones condicionan el significado del texto, la consciencia del cambio de significado según los sentimientos que expresan, la percepción de la utilidad de la pausa, el diálogo (el diálogo de los personajes muestra pautas para el desarrollo de conversaciones reales), la identificación de rimas, la percepción de ritmos, etc.

Y todo ello fomenta a su vez, el reconocimiento de la lengua como vehículo de expresión y comunicación. Por otro lado, el cuento permite al niño y al narrador la exploración de sentimientos, emociones y sensaciones.

Además, hay otros aspectos que potencian el valor educativo del cuento. En primer lugar, el cuento hace que los alumnos/as busquen soluciones simbólicas a los problemas planteados a través de la identificación con los personajes. Por otro lado, el cuento hace que los niños asimilen valores y actitudes que caracterizan a los personajes. Es también una herramienta útil para neutralizar sus miedos y angustias. Además de fomentar la imaginación del alumnado, los cuentos también impulsan al niño/a al desarrollo del espíritu crítico (Colomer, 2010).

En cuanto al desarrollo del lenguaje, centro de interés en nuestro trabajo, el cuento permite al niño conocer, desarrollar y adquirir lenguaje con fines comunicativos, estéticos y creativos. Además, favorece el diálogo con el adulto y con el resto de compañeros. Es importante destacar que, si el alumno encuentra en el cuento una fuente de placer y gozo, se despertará su interés por el mundo de la lectura, resultando ser una gran motivación para el niño/a en el complejo proceso de lecto-escritura. Muchas técnicas de animación a la lectura parten, en efecto, de la narración oral. (Borda, 2005).

Por otra parte, el valor educativo del cuento se potencia gracias a los diversos elementos que intervienen en el mismo. En primer lugar, los elementos lingüísticos del cuento facilitan la práctica de la escucha, la repetición, la retención, la comprensión, la organización y la construcción del pensamiento y el lenguaje de forma lúdica. Los elementos imaginativos fomentan el desarrollo de la fantasía. Los elementos ambientales permiten el conocimiento de diferentes entornos a través de la situación espacial de las acciones. Esto permite el trabajo de diferentes países y culturas en el aula, en el caso del cuento en inglés escogido para la intervención didáctica ("Half- chicken") el cuento se sitúa en México, lo que permite trabajar en el aula la cultura mexicana. Por otro lado, los elementos expresivos de los cuentos (ilustraciones, escritura, canciones, ritmo, repeticiones, etc.) fomentan que el oyente (o lector) interpreten significados. Una importante aportación de los cuentos a la formación de la personalidad se debe a los elementos psicológicos

que aparecen en los mismos, ya que las características de los personajes del cuento, ayudan al niño/a a conocer la personalidad humana y a identificar como se resuelven o afrontan conflictos presentes en la vida real. Además, al mostrar valores sociales y humanos, los cuentos estimulan el desarrollo socio-afectivo del lector (u oyente). Finalmente, los elementos conductuales- sociales del cuento fomentan la adquisición de hábitos de conducta. (Bettelheim, 1977; Colomer, 1999).

En conclusión, el cuento no sólo fomenta el desarrollo de todas las capacidades del niño/a, sino que interviene en la mejora de las relaciones y el clima del aula.

1.2.2. Cuento y diseño curricular en Infantil:

Debido a la aceptación del valor didáctico del cuento y, por tanto, su necesaria presencia en el aula, justificada en el apartado anterior, en el Currículo oficial de Educación Infantil de Navarra encontramos referencias al cuento y su uso.

En el apartado de “Lenguajes: Comunicación y representación” se afirma expresamente: “es preciso también un acercamiento a la literatura infantil, a partir de textos comprensibles y accesibles para que esta iniciación literaria sea fuente de goce y disfrute, de diversión y de juego”. (Decreto Foral, 2007, 20)

Además, en el bloque 1 del área (“Lenguaje verbal”), se incluye un contenido destinado a la comprensión de la idea global de textos orales en otras lenguas del currículo. Dice textualmente (Decreto Foral, 2007, 21-22):

“Comprender cuentos de forma global. Manifestar la comprensión de diferentes maneras, por ejemplo:

- Señalar el dibujo del personaje que interviene en cada momento.
 - Descubrir errores o cambios llamativos al recontarlos
 - Anticipar o recordar la frase que va a decir un personaje.
 - Decir de qué trata el cuento (idea principal, enseñanza...).
 - *Describir un personaje.
 - Completar frases inacabadas de la historia.
 - Identificar los personajes de un cuento, poema o canción breve.
- Secuenciar las escenas de un relato oral sencillo por medio de ilustraciones.

- Manifestar diferentes emociones a lo largo de la escucha de un cuento (sorpresa, miedo, alegría...).
- Relacionar los títulos del cuento con las ilustraciones y los personajes.”

En el apartado “1.3. Acercamiento a la literatura”, encontramos también varias referencias al cuento (Decreto Foral, 2007, 24):

- “Escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje:
 - Identificar al protagonista y a los personajes secundarios (animados o inanimados) que intervienen en una obra de teatro infantil.
 - Identificar a qué cuento conocido pertenece un fragmento significativo leído por el profesor o profesora.
 - Opinar acerca del texto que le han leído: si le ha gustado o no, si lo relaciona con algo que ya sabía...
- Dramatización de textos literarios y disfrute e interés por expresarse con ayuda de recursos extralingüísticos:
 - Interpretar a uno de los personajes (animados o inanimados) que intervienen en una obra de teatro infantil o en un cuento o poema dramatizado.
- Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias.
- Utilización de la biblioteca con respeto y cuidado, valoración de la biblioteca como recurso informativo de entretenimiento y disfrute”.

Al margen de lo anterior, Ascen Díez de Ulzurrun incluye una tabla⁸ (1999,24) en la que se muestran algunos de los objetivos que se pueden conseguir con los cuentos para el aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil. En el segundo curso de segundo ciclo, edad del grupo de alumnos y alumnas objeto de nuestro estudio, los objetivos que se especifican son:

- Contar, leer y comentar muchos cuentos (utilizar la imagen como apoyo)
- Escribir el título de los cuentos y el nombre de los personajes en la pizarra (por parte de la profesora).
- Animar a copiar el nombre de algún personaje.
- Descubrir que el mismo cuento puede tener diferentes versiones.
- Contar algún cuento después de haberlo trabajado (por parte de los niños y niñas).

⁸ Véase anexo VI

1.3. Hipótesis de partida y cuestiones sobre la competencia común subyacente y sobre el cuento folclórico y su aprovechamiento didáctico

A través de este trabajo se pretende demostrar cómo las estructuras cognitivas que se adquieren en una lengua 1 quedan consolidadas en los esquemas mentales del individuo y pueden utilizarse y desarrollarse en las segundas lenguas que el sujeto aprenda.

Esta hipótesis parte, por un lado, de la consideración de que hay una competencia subyacente común a todas las lenguas, que sirve como base del aprendizaje de las mismas y posibilita que lo que se aprenda en una lengua pueda ser utilizado en el resto. Por otro lado, la propuesta didáctica se desarrolla partiendo de la utilidad del cuento como instrumento didáctico, que anteriormente se ha justificado.

Al mismo tiempo, tras el análisis teórico y el diseño de la intervención didáctica, surgen varias preguntas de interés que mediante la puesta en práctica y el análisis de resultados se espera resolver:

- ¿Resulta de utilidad el uso de cuentos tradicionales para la adquisición de una segunda lengua?
- ¿Ayuda la utilización de traducciones a la comprensión de la L2?
- ¿Utilizarán los alumnos del grupo experimental el guión (o script) y el marco del cuento en L1 para la comprensión del cuento en L2?
- ¿Qué ventajas, en cuanto a la comprensión, presentarán los alumnos del grupo experimental frente a los del grupo de control?
- ¿El hecho de comprender el guión del cuento en L1 facilitará la adquisición de estructuras lingüísticas en L2?
- ¿El hecho de que la traducción no sea literal perjudicará la comprensión por parte del alumnado?
- ¿Los conocimientos previos del alumno, activados en las actividades realizadas antes del momento de la lectura, facilitarán la comprensión del texto? ¿Utilizarán los alumnos del grupo experimental estas estrategias y conocimientos?

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Adquisición de primeras y segundas lenguas y evolución: el enfoque comunicativo (comprensión)

Partiendo de las ideas sobre comunicación de las ciencias del lenguaje y de las teorías e investigaciones psicolingüísticas sobre cómo se produce el aprendizaje de las lenguas y cuáles son las condiciones que lo favorecen, nace en los años 70 una corriente metodológica llamada “enfoque comunicativo”, que rompe con los métodos estructuralistas vigentes hasta entonces.

Las principales aportaciones que este movimiento incorpora son, de manera esquemática, las cuatro siguientes:

- El concepto de comunicación incluye elementos pragmáticos, sociolingüísticos y discursivos.
- Se considera que el aprendizaje lingüístico es un complejo proceso que el aprendiz construye, y puede verse favorecido por condiciones personales, afectivas o ambientales.
- “El enfoque comunicativo no se postula como un método, sino como una orientación general hacia el desarrollo de la competencia comunicativa que puede servirse de distintas formas de hacer” (Ruiz Bikandi, 2000, 138). En esta línea el enfoque comunicativo se caracteriza por la flexibilidad y variabilidad en las propuestas y la ausencia de reglas generales, ya que se consideran las características y necesidades del grupo de alumnos y de la clase.
- El aula se considera como un marco de comunicación, y el lenguaje además de ser objeto, es herramienta del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cabe destacar que el objetivo principal de este enfoque⁹ es el desarrollo de la competencia comunicativa. De este modo, las formas lingüísticas son el medio que nos sirve para comunicarnos con el otro, no un fin en sí mismo (Ruiz Bikandi, 2000).

⁹ Entendiendo “enfoque” como orientación general para la enseñanza-aprendizaje de lenguas que asume una serie de principios teóricos y metodológicos, pero que no determina una forma específica de trabajar en el aula (Ruiz Bikandi, 2000, 139)

Según Dell Hymes, la competencia comunicativa o pragmática incluye, además de los conocimientos propios de una competencia lingüística (leyes fonológicas y sintácticas), el saber hacer uso práctico de ellas. Una de las definiciones que podemos encontrar de competencia comunicativa explica que esta competencia “señala el conocimiento pragmático, sociocultural y discursivo de que, además del lingüístico, dispone el hablante nativo a la hora de hacer uso de la lengua” (Ruiz Bikandi, 2000,102).

Este enfoque entiende el lenguaje como una actividad, despertando en los alumnos la necesidad de usar el lenguaje para un fin determinado. Así, se entiende que el enfoque comunicativo suscita un aprendizaje significativo por diversas razones. En primer lugar, parte de las necesidades, intereses y características de los alumnos, considerando al aprendiz como centro del aprendizaje. Por otra parte, la lengua que se aprende se trabaja a través de diálogos y comunicaciones reales. En tercer lugar, las actividades tienen un fin determinado y claro, por lo que los alumnos aprenden a ajustar la lengua a diversas situaciones y comprenden lo que están haciendo. Además, la comunicación que se crea en el aula relaciona los contenidos que el alumnado aprende en la clase con aquellos que se adquieren fuera de ella. Finalmente, la lengua materna y la segunda lengua se programan de manera integrada, tanto para el desarrollo de tareas de aprendizaje de materias concretas como para la comunicación en el aula (Ruiz Bikandi, 2000).

En este aspecto, y considerando el aprendizaje significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, el papel del docente consiste en guiar y ayudar al alumno en su aprendizaje. Como ya se ha comentado, el alumno es el centro del aprendizaje, ya que es quien lo construye asimilando los nuevos conocimientos y relacionándolos con los que ya tenía para ir avanzando en este proceso. Por otro lado, hay una serie de características que, según Ruiz Bikandi (2000, 59), caracterizan el habla del cuidador cuando interactúa con el niño, y bien se podrían aplicar a la enseñanza de segundas lenguas:

- Articulación clara.
- Emisiones simplificadas: frases cortas, pocos significados a la vez.
- Emisiones gramaticalmente simples y completas, con inicios y finales claros.

- Significados concretos. Datos claros y sencillos.
- Léxico de alto uso.
- Ritmo más lento.
- Expansiones: ampliación de lo dicho por el niño.
- Paráfrasis: reformulaciones de lo dicho por el niño o por el propio adulto.
- Tonos altos, entonación ascendente, exagerada, gesticulación.
- Alto porcentaje de frases interrogativas.
- Frecuentes llamadas de atención.
- Repeticiones abundantes.
- Diminutivos y reduplicaciones, habituales.
- Sonidos o terminaciones especiales.
- A veces, palabras completamente distintas a las utilizadas por los alumnos.

El enfoque comunicativo surgió en un principio en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, pero se ha ido incorporando en la enseñanza de primeras lenguas que siguen formas similares de trabajo en el aula. El entender el lenguaje como vehículo de aprendizaje ha llevado a nuevas formas de trabajo, que bien pueden adaptarse al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna, así como al aprendizaje de una segunda lengua (Ruiz Bikandi, 2000).

En lo referente al uso académico de las lenguas, distinguimos entre primeras y segundas lenguas. La primera lengua, antes denominada lengua materna, persigue la consecución de objetivos más complejos y cuenta normalmente (aunque depende del programa lingüístico), con mayor número de horas lectivas. Las segundas lenguas, por otro lado, son el vehículo para la realización de tareas más sencillas y añaden nuevas perspectivas a las primeras lenguas (Ruiz Bikandi, 2000; Bigas y Correig (ed.), 2000) .

Al hablar sobre el aprendizaje de segundas lenguas, debemos tener en cuenta la “Hipótesis de la interdependencia”, teoría propuesta por Cummins, quien recomienda trabajar las lenguas de manera integrada.

En la “Hipótesis de la interdependencia”, Jim Cummins desarrolló el concepto de “competencia común subyacente” que él mismo expresó de la siguiente manera:

En la medida en que la instrucción en la Lx sea efectiva a la hora de promover la competencia en dicha Lx, la transferencia de esta competencia a la Ly se dará siempre que haya una exposición adecuada a dicha Ly (ya sea en la escuela o en el entorno) y se dé una motivación adecuada para aprender dicha Ly (Cummins, 1981a, cit. En Lagasabaster y Sierra, 2005, 114).

Esta teoría establece la presencia de una competencia común subyacente que facilita que lo que se aprende en una lengua se transfiera a otra. Según esta hipótesis, se pueden dar, dependiendo de la situación sociolingüística, cinco tipos de transferencia diferentes: transferencia de elementos conceptuales, transferencia de herramientas metacognitivas y metalingüísticas (como pueden ser las estrategias de aprendizaje de vocabulario), transferencia de aspectos pragmáticos de la lengua (como la habilidad de utilizar gestos para facilitar la comunicación), transferencia de elementos lingüísticos específicos (cuando las lenguas deriven de lenguas origen similares) y transferencia de la conciencia fonológica (conocimiento de palabras que están compuestas por diferentes sonidos).

A diferencia de otras teorías propuestas por Cummins, que han sido posteriormente puestas en duda, la competencia común subyacente sigue plenamente vigente en la actualidad (Cummins, 2005).

De hecho, numerosos estudios que se han llevado a cabo en España, centrados en el aprendizaje del inglés en programas bilingües (euskera o catalán y castellano), han demostrado que la alfabetización en dos lenguas facilita la adquisición de una tercera lengua. Sirva como ejemplo el caso del País Vasco:

Cenoz y Valencia señalan que, en el País Vasco, los estudiantes de centros escolares donde el euskera era la lengua de instrucción y que se estaban formando como hablantes bilingües y alfabetizados en dos lenguas superaban significativamente en pruebas de inglés a los estudiantes monolingües que asistían a centros en los que el castellano era la lengua vehicular (Lasagabaster, G., Sierra, J.M., 2005, 120).

Además de la existencia de una competencia común a todas las lenguas, hay otros factores que van a influir en el aprendizaje de una segunda lengua, factores que Ruiz Bikandi recoge en el siguiente esquema:

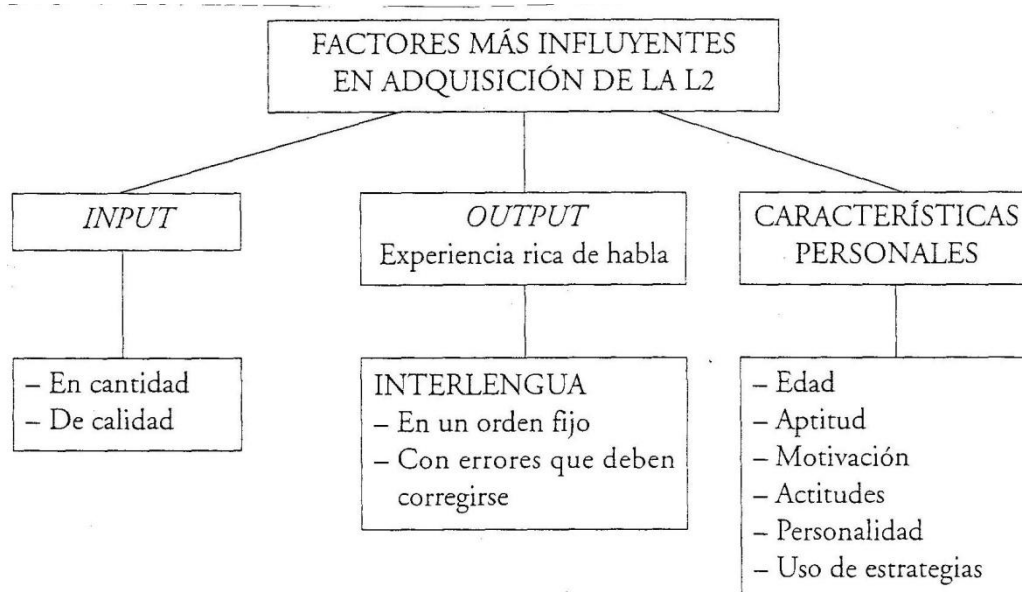


Figura 4. Factores más influyentes en adquisición de la L2 (Ruiz Bikandi, 2000, 68)

El primer factor influyente es el *input* que reciben los alumnos. Se entiende input como la lengua a la que está expuesto el alumno. No obstante, no todo lo que el alumno "oye" se incorpora y asimila en los conocimientos del mismo, y se considera, por tanto, imprescindible la distinción entre input e intake. El intake es la "parte del input que el aprendiz registra en su memoria y puede ser incorporado a su sistema de interlengua, formando parte de su memoria a largo plazo, aunque esto no siempre ocurra" (Ruiz Bikandi, 2000, 70). En este aspecto, no sólo es importante la cantidad de input, es decir, el tiempo de exposición a la segunda lengua, sino también la calidad del mismo. Para que el input sea de calidad, el docente debe dominar la lengua y poseer una buena habilidad comunicativa; además, el niño debe aprender mediante verdaderos diálogos, útiles para la comunicación e interesantes por su contenido.

Por otro lado, para que el alumno realmente aprenda, debe poner en práctica los conocimientos asimilados. El *output* es la producción lingüística del alumno. Se considera que, en el aprendizaje de una segunda lengua, el sujeto aprendiz crea interlenguas (lenguas que se suceden en un orden fijo desde la lengua materna hasta la segunda lengua). Todos los aprendices desarrollan las

mismas interlenguas en el mismo orden, aunque el ritmo de avance pueda ser diferente para ellos/as.

Finalmente, en el proceso de enseñanza- aprendizaje general, y ya no sólo en el aprendizaje de lenguas, se deben tener en cuenta las *características personales*, que van a influir en él¹⁰.

Para la realización de este trabajo, debido a la importancia de la lengua oral en Educación Infantil, nos hemos centrado en la comprensión oral. “Una de las interpretaciones más extendidas sobre la escucha consiste en la idea de que registramos cada una de las palabras y a partir de ellas construimos el significado del discurso a que estamos expuestos” (Ruiz Bikandi, 2000, 165). Sin embargo, esta visión no coincide con la realidad de la comprensión, sino que el oyente entiende el habla gracias a las inferencias que él mismo desarrolla a partir de lo que escucha. Es decir, el oyente entiende los discursos debido a la interpretabilidad del mensaje, a las relaciones que establece su mente entre lo que escucha, los contenidos relativos al contexto y el mundo y otros contenidos lingüísticos (Ruiz Bikandi, 2000).

“Comprender un texto implica ser capaz de establecer un resumen, que reproduce de forma sucinta su significación global (Van Dijk, 1983). Esto requiere poder diferenciar lo que constituye lo esencial del texto de lo que se puede considerar en un momento dado- para unos objetivos concretos- como secundario.” (Solé, 1992, 101).

Uno de los factores que facilita la comprensión oral es el habla de quien produce el texto oral¹¹. Por otro lado, los apoyos visuales (imágenes, símbolos y gráficos), contextuales y físicos, o la referencia explícita a objetos que existen en el entorno de la conversación, potencian el desarrollo de la comprensión. Es también importante la repetición (con sentido), ya que le permitirá al alumno descubrir reglas internas de la lengua y adquirir y retener estructuras lingüísticas. En este sentido, la repetición de cuentos, aparte de ser una fuente de placer para los niños/as, permite a los niños fijarse en expresiones

¹⁰ Las características personales que influyen en la adquisición de la L2 se explican en el apartado 3.1.1.

¹¹ Anteriormente, se han citado algunos aspectos relevantes para la producción de textos orales que facilitan la comprensión por parte de los niños y los aprendices de segundas lenguas.

lingüísticas en las que posiblemente no repararían si el cuento fuese nuevo para ellos.

Así mismo, hay otros factores que toman parte en el proceso de comprensión, como son los distintos tipos de esquemas mentales que permiten al sujeto elaborar inferencias basadas en su conocimiento del mundo y en su representación del marco contextual: esquemas culturales, guiones, marcos y esquemas textuales. Los *esquemas culturales* hacen referencia a la aplicación de conocimientos del mundo en la interpretación de lo que se escucha. Los *guiones*, por otro lado, son los esquemas que recogen las acciones o rutinas tal y como se desarrollan normalmente en un determinado momento. Hace referencia al encadenamiento de acciones secuenciadas, y estas están ligadas a quién las desarrolla y el lugar donde se llevan a cabo. El *marco* es un esquema espacial, que incluye objetos y actos que suelen darse en un entorno concreto. El marco nos permite asociar objetos, conceptos y acciones con un determinado lugar. Los *esquemas textuales*, finalmente, permiten al oyente adelantar expectativas sobre el mensaje que va a oír, una vez que ha identificado el género del texto particular (descripción, explicación, cuento,...). Es decir, una vez que identifique que genero textual del mensaje, esperará que el texto contenga determinada información (Ruiz Bikandi, 2000; AA.VV., 2003; Zuzmyn, 1992).

En definitiva, para interpretar un texto de manera razonable, el oyente interpreta el discurso y establece inferencias en distintos aspectos. Para ello precisa de una serie de habilidades:

- Habilidad para inferir el significado, estableciendo relaciones entre las palabras clave.
- Habilidad para formular una base de significado que relacione las frases entre sí.
- Habilidad para atribuir intenciones plausibles al hablante en sus expresiones y en el conjunto de su intervención.

(Rost, 1990, 83, cit. En Ruiz Bikandi, 2000, 170)

Es preciso señalar, en este apartado, el papel que los rituales del aula ejercen en la comprensión. Los rituales ayudan al niño/a a crear un esquema mental

sobre el habla, su contenido y la actividad social que se va a llevar a cabo. “Saber qué puede ocurrir o qué puede decirse en una determinada situación hace descender la ansiedad y ayuda a comprender palabras” (Ruiz Bikandi, 2000, 180). Es, por tanto, de gran utilidad establecer rituales en el aula, como son el momento del cuento, la planificación del día (horario que permite a los alumnos/as situarse temporalmente), etc. (Ruiz Bikandi, 2000; Bigas y Correig (ed.), 2000).

2.2. Proyecto integrado (trabajo por tareas)

Debido al carácter global que caracteriza la Educación Infantil, los proyectos ofrecen un modo idóneo de trabajo integrado. De este modo, mediante un proyecto, se pueden y deben trabajar objetivos y contenidos referidos a todas las áreas del Currículum de Educación Infantil, así como las competencias establecidas para dicha etapa (Muñoz Sandoval, 2009; Escamilla, 2009).

La metodología educativa de trabajo por proyectos surgió a principios del siglo XX, gracias a la escuela nueva; no obstante, es en estos últimos años cuando su aplicación en la escuela está en pleno auge. Esta opción educativa mantiene una estrecha relación con aquellas metodologías activas “que investigan la realidad a partir del trabajo activo del alumnado” (AA.VV., 2010, 9).

El papel del educador, por otra parte, también evoluciona: pasa a ser un facilitador, un guía del trabajo de sus alumnos/as. Al inicio del proyecto, mide el interés de los alumnos por el tema y la potencialidad del mismo, prevé su duración y forma, y examina sus propios conocimientos. En la fase de preparación, también diseña el anteproyecto: actividades, áreas y contenidos y su organización; organización espacio-temporal y localización de fuentes de información. A lo largo de la realización del proyecto, se encarga de estructurar el espacio, el tiempo y el grupo según el tema y las actividades lo requieran. Igualmente fomenta la activación de conocimientos previos y estructura las diferentes aportaciones e informaciones. El diálogo educativo marca su actitud en el aula, haciendo conscientes a los alumnos de posibles errores que intentará solucionar, suscitando dudas y fomentando su resolución, impulsando las reflexiones y relaciones, ampliando el tema, promoviendo el respeto y las

reglas de comunicación, y sirviendo de modelo ético ante determinados comportamientos. El docente promueve, además, un clima de confianza para que sus alumnos trabajen con todo tipo de materiales (AA.VV., 2010).

En esta línea, Carmen Ibáñez Sandín subraya la necesidad de que niños, familia y profesorado trabajen conjuntamente. Destaca que el trabajo en equipo en Educación Infantil “es un proceso de búsqueda, de análisis e investigación en común, como parte de una práctica educativa que cada uno de los profesionales desarrolla con su grupo” (Ibáñez Sandín, 2009, 27) y remarca que “el trabajo común del profesorado es la pieza clave que sustenta el proyecto educativo” (Ibáñez Sandín, 2009, 28). En este sentido, se entiende que los padres y profesores acuerdan los objetivos y criterios de la educación de los niños/as, ya que la labor educativa es una tarea compartida entre familia y escuela.

En resumen, los currículos basados en proyectos son aquellos que integran las tareas y contenidos. En ellos, la lengua es el vehículo de los contenidos curriculares, que se trabajan de manera global e integrada, para la elaboración de los materiales que formarán el producto final. Los proyectos, además de su carácter motivador, permiten un tratamiento integrado de todas las lenguas y fomentan la cooperación entre el alumnado. Esto hace que los proyectos sean utilizados, en numerosos centros educativos que defienden un enfoque comunicativo, para la enseñanza e instrucción de primeras y segundas lenguas (Ruiz Bikandi, 2000).

En muchas ocasiones, la palabra “proyecto” se utiliza en referencia a “tareas complejas que presentan una unidad temática en un marco globalizado” (Ruiz Bikandi, 2000, 159). El término “tarea” no siempre se define de la misma manera, ya que puede entenderse como actividades de aprendizaje, como elementos que organizan la programación o como unidades de trabajo en el aula (Martín Peris, 1995).

En este trabajo, en concreto, se utiliza con la siguiente acepción:

“El término tarea recoge la integración que se da entre contenidos y procedimiento, entre el uso de la lengua meta y el desarrollo de los procesos necesarios para su aprendizaje, y dota a la práctica

comunicativa en el aula de una coherencia interna, puesto que todos los ejercicios y actividades se justifican por su orientación hacia el logro de un objetivo final” (Ruiz Bikandi, 2000, 158).

La enseñanza mediante tareas, por consiguiente, es una propuesta de trabajo que surge dentro del enfoque comunicativo; es decir, el lenguaje como instrumento es el motor del trabajo realizado por tareas. La utilización de varios tipos de tareas diferentes para la enseñanza de lenguas hace que ésta sea mucho más comunicativa, puesto que añade a las actividades un objetivo y una funcionalidad que superan la mera ejercitación lingüística (Richards, Platt y Webber 1986: 289, cit. en Nunan, 1998, 6).

En el caso de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, el trabajo por tareas hace más efectivo el desarrollo, por parte de los aprendices, de la competencia en lengua 2 y en la competencia plurilingüe en general (Zanón (coord.), 1999). La tipología de tareas es variada. Podemos clasificarlas según:

- a) El objetivo que persiguen: tareas de comunicación lingüística, tareas de forma lingüística, tareas de contenidos temáticos y socio-culturales y tareas de aprendizaje de la lengua.
- b) Su estructura y extensión: tareas sencillas (constan de una sola tarea), tareas complejas (comprenden varias subtareas o tareas sencillas).
- c) Su autonomía con respecto a otras actividades: finales (representan el final de un ciclo más o menos largo) o capacitadoras (se inscriben en etapas previas a la tarea final).

Pero quizás la distinción más pertinente para este estudio sea diferenciar entre tareas pre-comunicativas (o preparatorias) y tareas comunicativas (funcionales y de interacción) que propone Littlewood (1981). Según el autor, las actividades pre-comunicativas tienen una función secundaria, puesto que se dedican a preparar al aprendiz para el uso de formas lingüísticas que posteriormente utilizará en las actividades comunicativas. El uso del repertorio lingüístico en las tareas comunicativas responde a la necesidad de comunicar significados específicos para objetivos específicos (Pérez Gutiérrez, 2001). Las tareas comunicativas, en este sentido, son complejas y finales, pero absolutamente primordiales para conseguir un aprendizaje significativo. Se puede definir la

tarea comunicativa como “una parte del trabajo de la clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma” (Nunan: 1998,10).

Como ya se ha explicado anteriormente, en la intervención didáctica nos centraremos en la comprensión oral que el alumno desarrolla en su segunda lengua; por tanto, vamos a describir en qué consiste una tarea comunicativa compleja de comprensión.

Elisabeth Lhote (1995; 70-72) propuso los siguientes objetivos para una tarea de escucha (comprensión oral):

- a) Escuchar para seleccionar ciertos índices.
- b) Escuchar para identificar (por ejemplo para identificar el tema)
- c) Escuchar para reformular (la escucha que precede a la elaboración de un resumen obliga a realizar análisis y síntesis parciales y su trabajo resulta muy necesario en L2).
- d) Escuchar para sintetizar (exige correlacionar diferentes niveles de análisis activados durante la escucha).
- e) Escuchar para actuar
- f) Escuchar para juzgar (su objetivo es emitir una opinión sobre alguien, sobre un discurso, etc.).

(Ruiz Bikandi, 2000).

Recientemente, como consecuencia de la preocupación creciente por la comprensión de los textos (principalmente escritos), el entorno científico de las pruebas PISA ha determinado cinco procesos cognitivos imprescindibles (macroprocesos) en la comprensión de un texto: “obtención de la información, comprensión general, elaboración de una interpretación, reflexión y valoración del contenido de un texto, reflexión y valoración de la forma de un texto” (Iza, 2005; La lectura en PISA, 2007, 14; Zayas, 2012). Están en relación con microprocesos o procesos de bajo nivel (como son la decodificación, el reconocimiento de palabras y el acceso lexical) que, en Infantil y en la enseñanza de L2, son todavía determinantes. Nuestra propuesta, en este sentido, pretende aprovechar el trabajo en L1 (inicial, por tratarse de Infantil)

con esos cinco procesos para favorecer la comprensión en L2 (Ruiz Bikandi, 2000).

El dominio de los procesos cognitivos de comprensión requiere de una serie de habilidades. En Educación Infantil, dado el desarrollo psicolingüístico de los niños y niñas, es más propio hablar de microhabilidades, de logros parciales. Las microhabilidades básicas de la comprensión oral son: reconocer, seleccionar, interpretar, anticipar, inferir y retener. Al *reconocer* se identifican como propios y conocidos determinados elementos acústicos. Por otro lado, se debe *seleccionar* entre los diversos sonidos, palabras o ideas para escoger aquellas que resulten relevantes. Es preciso a su vez *interpretar* el mensaje según los conocimientos propios de gramática y del mundo en general, para dotar de sentido aquello que escuchamos. Por otro lado, durante el discurso, el oyente *anticipa* la información que puede ir facilitando el emisor. Del mismo modo, se requiere que el oyente realice *inferencias* no sólo del mensaje, sino también de las fuentes no verbales (el contexto situacional y el hablante). Por último, el oyente debe *retener* la información. En la memoria a corto plazo se retienen los elementos requeridos para la interpretación del discurso (durante unos segundos), mientras que en la memoria a largo plazo se retiene la información más general y relevante (Cassandy, Sanz y Luna, 1994).

Los alumnos/as, para dominar esos procesos y desarrollar sus (micro)habilidades, tienen que hacer uso de estrategias. Se entiende por *estrategia*, o procedimiento, el conjunto de acciones realizadas, de manera ordenada, para la consecución de un determinado fin. Las estrategias son útiles por tanto “para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos”. (Solé, 1992, 58). Son procedimientos de carácter elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo y no técnicas o habilidades precisas y específicas. Requieren la presencia de objetivos, la planificación de acciones para alcanzarlos y la evaluación de su efectividad. En el caso de que una estrategia no sea idónea, se impone la necesidad de cambiar. Los niños/as las desarrollan, en general, con la práctica, aunque a veces hay que recurrir a una instrucción más explícita en situaciones comunicativas en las que los alumnos/as se muestran menos

hábiles (Solé, 1992). Se han estudiado con más profundidad las estrategias de comprensión lectora, pero muchas de sus recomendaciones se pueden adaptar sin mayores dificultades a la comprensión oral (Solé, 1992; Mendoza 1998, 2000; González Fernández, 2004). De esta manera, se asocia un primer tipo de estrategias con las peculiaridades del texto. Asimismo, se relaciona otro grupo de estrategias con la metacognición, proceso en el que distinguiremos estrategias de apoyo y estrategias personales que el alumno/a deberá desarrollar. Por último, se dividen las fases en un antes (o fase preparatoria), un durante (escucha) y un después.

En definitiva, para la realización de este trabajo, hay que diseñar una tarea de comprensión completa en L1 y una tarea para la evaluación de la comprensión en L2. La realización de tareas de escucha o comprensión requiere una formulación clara y visible (con ayuda de soportes visuales). Los alumnos deben tener una razón para escucharla y es necesario, además, que puedan escuchar el texto varias veces. Del mismo modo, antes de una tarea de escucha, debe darse una fase de preparación, en la que se indique a los alumnos cuáles son los elementos (bien conceptuales o lingüísticos) en los que deben fijarse para mejorar la comprensión de la tarea. Así mismo, en esta fase preparatoria, es oportuno facilitar a los alumnos/as el vocabulario clave e inducirles a la activación de conocimientos previos sobre el tema, lo que mejorará tanto el proceso de escucha como la comprensión. Tras esta fase preparatoria, vendría la escucha activa y el trabajo posterior: un antes, un durante y un después. Esta secuencia es muy similar a la que propuso Isabel Solé (1992) para la comprensión lectora. Pese a que no sean los alumnos quienes leen el cuento, como deben comprender el cuento que se les lee, la realización de una serie de actividades debe potenciar el uso de estrategias dependiendo del momento de la comprensión (lectura). Así, el diseño de la intervención didáctica se ha llevado a cabo siguiendo el procedimiento que a continuación se expone:

- 1) Antes de la comprensión (lectura):
 - Motivar al alumnado.
 - Enunciar los objetivos de la comprensión (lectura).
 - Activar los conocimientos previos del alumno/a.

- Promover las preguntas de los alumnos acerca del texto.
- 2) Durante la comprensión (lectura):
- Lectura modélica (utilizando apoyos visuales que faciliten la comprensión; en la intervención llevada a cabo se han utilizado el kamishibai y el cuento redondo)
 - Lectura compartida (mediante esta lectura, el alumno aprende a utilizar estrategias que luego podrá aplicar a la lectura autónoma).
- 3) Después de la comprensión (lectura):
- Identificar la idea principal
 - Resumir el texto
 - Formular y responder preguntas

2.3. Investigación con grupo de control

Con el objetivo de comprobar la hipótesis expuesta en el apartado 4.3., en el presente trabajo se realizó una experimentación en el aula basada en un diseño de medición de resultados con grupo de control.

Un experimento puede describirse como una comparación controlada, sistemática de situaciones consecutivas en el tiempo del mismo fenómeno. De modo que cualquier modificación de la situación siguiente se debe (o habría de deberse) a un estímulo producido de forma consciente por el investigador. Así pueden determinarse los efectos provocados por este estímulo (Heinemann, 2003, 180)

El objetivo fue comprobar si los alumnos que habían entendido previamente el guión del cuento en su lengua 1 mejorarían la comprensión del cuento en la segunda lengua.

El campo de estudio (marco de referencia o marco experimental) hace referencia al ámbito temporal o espacial en el que se desarrolla la experimentación. En este caso, el experimento se ha realizado en mayo de 2013, en el centro educativo bilingüe C. Padre Luis Amigó, con un grupo de alumnos de edad comprendida entre 4 y 5 años.

Para la realización del estudio, se utilizó la división de alumnos establecida para el “desdoble” de la clase, mediante la cual los alumnos fueron divididos en un grupo de experimentación (o de estudio) y en un grupo de control.

Es sabido que un grupo de experimentación o de estudio “debe ser representativo de la característica para la que se ha planteado la hipótesis” (Heinemann, 2003, 180). Así, los alumnos de este grupo estuvieron presentes tanto en la intervención didáctica en castellano como en la intervención didáctica en inglés. A pesar de que el grupo de experimentación estaba formado por trece alumnos, por la premura de tiempo, se decidió evaluar tan sólo a cuatro de ellos.

El grupo de control se utiliza para medir los efectos de las variables aleatorias o no controladas: con estos alumnos se continúan utilizando los métodos tradicionales (Rojas, 1985). En nuestro caso, los alumnos que forman el grupo de control presenciaron sólo la sesión en inglés, es decir, el cuento fue directamente presentado en la segunda lengua. De igual manera que en el grupo de experimentación, tan sólo se evaluó la comprensión de cuatro alumnos, a pesar de que este grupo estuviera formado por catorce.

El desdoble establecido en el aula se realizó de manera equitativa, es decir, en ambos grupos los alumnos tenían características y factores personales similares. Para la elección de los ocho sujetos a evaluar, se ha intentado establecer un “matching” o “emparejamiento”, así se ha intentado que los alumnos compartieran características similares de la siguiente manera:

- Sujeto 1 (grupo experimental) vs. Sujeto 5 (grupo de control). Realización correcta habitual de tareas en la segunda lengua. Tímidos ante la presencia de una cámara, pero dominan el lenguaje oral y lo demuestran en el aula.
- Sujeto 2 (grupo experimental) vs. Sujeto 6 (grupo de control). Ambos alumnos participan activamente en las actividades grupales en las que se utiliza la segunda lengua como vehículo. No obstante, su comportamiento se ve coaccionado por la presencia de una cámara o grabadora.

- Sujeto 3 (grupo experimental) vs. Sujeto 7 (grupo de control). Ambas alumnas son participativas y se desenvuelven con soltura ante la presencia de cámaras.
- Sujeto 4 (grupo experimental) vs. Sujeto 8 (grupo de control). Ambas alumnas demuestran buena comprensión de la segunda lengua mediante la realización de diversas tareas, aunque su timidez condiciona su participación en actividades en gran grupo.

3. METODOLOGÍA: INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

3.1. Introducción

3.1.1. Contextualización

La investigación ha sido llevada a cabo en un aula de segundo curso de segundo ciclo de Educación Infantil (niños y niñas de cuatro a cinco años) en el Colegio Luis Amigó (Mutilva Baja). El grupo de alumnos observado recibe una educación bilingüe en castellano e inglés. Está formado por veintisiete personas (catorce niños y trece niñas), de los cuales se evaluará el aprendizaje y la comprensión del cuento de ocho de ellos, elegidos aleatoriamente.

A la hora de desarrollar la propuesta, así como de evaluar el conocimiento adquirido por los alumnos y alumnas, es preciso tener en cuenta en qué momento evolutivo se encuentra el grupo de alumnos. Los alumnos comparten múltiples características debido a que se encuentran en la misma etapa del desarrollo intelectual, psicológico, motriz, socio-afectivo, del lenguaje, etc. Sin embargo, para la realización de trabajo interesa, principalmente, el estudio de las características propias de los alumnos según la etapa evolutiva psicológica y del lenguaje.

Se comenzará analizando el momento de desarrollo psicológico en el que se encuentran, ya que, según la etapa, variarán tanto su aprendizaje como su comportamiento. Son muchos los autores que han estudiado el desarrollo psicológico del niño; no obstante, para la caracterización aquí presente, se tiene en cuenta la Teoría genética, propuesta por Jean Piaget. (Piaget, 1967)

Piaget clasifica el desarrollo infantil en diferentes estadios (períodos o etapas de desarrollo), y en cada uno de ellos define unas características psicológicas

comunes que comparten quienes se encuentran en el mismo período. El primer estadio que define es el “Período sensoriomotor” (desde el nacimiento hasta los dieciocho- veinticuatro meses), es en este período en el que comienza a desarrollarse la inteligencia. El segundo estadio que define es el de “Preoperación y organización de las operaciones concretas” que se divide en dos subestadios: el “Subperíodo Preoperatorio” (de dos a seis o siete años) que es en el que se encuentran los alumnos con los que se ha llevado a cabo la intervención didáctica, y el “Subperíodo Operacional Concreto” (de los seis o siete años a los once), período en el cual se van configurando las operaciones lógicas y la reversibilidad del pensamiento. Finalmente el período de “Operaciones Formales” (a partir de los once o doce años) se caracteriza por el desarrollo del pensamiento abstracto e hipotético. A lo largo de la intervención, se han tenido en cuenta las características que definen el subestadio preoperacional o intuitivo, ya que condicionan el pensamiento y el comportamiento del alumnado con el que se ha trabajado (Piaget, 1967, Piaget e Inhelder, 1975). Estas características son:

- Egocentrismo. Los niños/as de esta etapa educativa *“consideran su propio punto de vista como único y no son capaces de ponerse en el lugar del otro”* (AA.VV., 2005, 71).
- Animismo. Es la tendencia a dar vida a objetos que no la tienen. Los alumnos de estas edades consideran que todo está vivo, todo tiene una conciencia.
- Irreversibilidad. Característica propia del pensamiento infantil que hace que el niño/a, tras razonar correctamente no es capaz de hacer el razonamiento en el sentido inverso.
- Realismo. *“Es una tendencia espontánea e inmediata a confundir lo interno y lo externo, el pensamiento y las cosas, lo psíquico y lo físico; al sentirse de esta manera el centro del mundo, toma siempre su punto de vista propio como absoluto, escapándosele así, la originalidad de los puntos de vista individuales, concibiendo todo saber como una invención propia y toda ignorancia, un olvido”* (García, 2005, 65).
- Sincretismo. *“la tendencia espontánea de los niños a percibir por visiones globales en lugar de discernir los detalles, a encontrar*

analogías inmediatas, sin análisis entre objetos y vocablos ajenos unos a otros, a vincular, entre sí fenómenos naturales heterogéneos, a encontrar razón para todo acontecimiento, aun fortuito. En suma es la tendencia a relacionar todo con todo” (García Manzano et al, 1978, 48).

Junto con el sincretismo, aparece en el pensamiento infantil otro fenómeno: la *yuxtaposición*, que se define como la incapacidad para narrar hechos coherentemente y la tendencia a fragmentar los hechos, expresando recuerdos sin relación causal o temporal.

- Artificialismo. “El niño cree que todo lo que existe en el mundo es obra del hombre, incluida la naturaleza” (AA.VV., 2005, 71).

Asimismo, es imprescindible caracterizar a los alumnos según la etapa evolutiva del lenguaje en la que se encuentran, ya que condicionará tanto la comprensión como la expresión de conocimientos e ideas.

Monfort y Juárez Sanchez (1990, 196) organizan y sintetizan la evolución del lenguaje del niño en una tabla¹², según la cual los alumnos de 4 y 5 años cumplen las siguientes características:

- En cuanto a la organización fonética, poseen una discriminación auditiva más compleja (discriminando secuencias fonéticas más complejas). Pueden participar en juegos de estructuración temporal y de automatización en palabras para fonemas y sílabas más sencillas. El ritmo de adquisición fonética suele ser bastante variable y se considera normal encontrar dificultades para las sílabas complejas hasta los cinco años, ya para la pronunciación correcta hasta los seis.
- En relación a la organización semántica, a estas edades los alumnos y alumnas son capaces de denominar en situaciones de exposición o de descripción, como juegos metalingüísticos. Pueden participar en actividades de imitación directa. Estos autores publicaron también una tabla que muestra el número de palabras que los niños son capaces de comprender (y el aumento de las mismas de cierta edad a otra) según la cual, los alumnos de cuatro años son capaces de entender 1.540 palabras; con

¹² Véase la tabla en Anexo VII

cuatro años y medio, su comprensión aumentaría en 330 palabras más, llegando a comprender un total de 1.870 palabras; finalmente, el vocabulario comprensivo de los niños de cinco años es de 2.072 palabras (el vocabulario comprensivo de un adulto oscila entre las 20.000 y las 40.000 palabras).

- En relación a la organización morfo-sintáctica, los alumnos son capaces de resolver actividades relacionadas con los nexos, el número y el orden de las palabras. Pueden participar en juegos con historietas (como series lógicas), para iniciarse en el discurso narrativo y las flexiones. También pueden participar en actividades de imitación directa. A los 54 meses el niño ya utiliza adverbios de tiempo (hoy, ayer, luego), y empieza a construir proposiciones subordinadas circunstanciales de causa y consecuencia. A los cinco años, destaca el empleo correcto de relativos, conjunciones, pronombres posesivos y tiempos principales, incluyendo el condicional. Emplea subordinadas circunstanciales de tiempo, aunque con problemas de concordancia.
- En lo relativo a los ejercicios funcionales que los alumnos de esta etapa pueden llevar a cabo, estos autores proponen los siguientes: actividades para las funciones de pedir, mandar, cooperar y preguntar; cuentos y dramatizaciones con papeles individuales; y primeros juegos creativos.

Bigas y Correig (2000) por otra parte, centrándose en la expresión oral establecen que:

A los cuatro años el niño que ha disfrutado de contextos de interacción variados experimenta un gran avance en la adquisición del lenguaje: demuestra un gran placer por hablar. Va superado progresivamente el lenguaje egocéntrico y entra en el lenguaje interior: permite comprender razonamientos lógicos, establece diálogos y negociaciones. El lenguaje comienza a anticipar y organizar la acción. El niño piensa en voz alta con un lenguaje vocalizado y audible externo e interior al mismo tiempo. Pronuncia correctamente la mayoría de los fonemas de su lengua

materna. Posee un léxico amplio y bastante preciso; pregunta los significados que no conoce. Comienza a usar oraciones compuestas coordinadas, aunque con problemas de concordancia. Utiliza las interrogaciones (¿Por qué?). Emplea los pronombres personales con corrección. Empieza a usar el condicional y el subjuntivo, pero con confusiones. Utiliza ciertas convenciones sociales (Bigas y Correig (eds.), 2000, 38).

En relación a las dos caracterizaciones anteriores, en cuanto a los aspectos psicológicos y lingüísticos, debido al carácter bilingüe de la intervención, es oportuno mencionar la influencia de las características personales en el aprendizaje de la L2. Uno de los factores personales más influyentes en la adquisición de la segunda lengua es la *edad* de instrucción. A pesar de la realización de numerosos estudios, los teóricos no han llegado a un acuerdo sobre si hay o no un período crítico para la adquisición de la segunda lengua, y, de haberlo, cuál es. En el centro en el que se realizó la intervención didáctica, los docentes abogan por una instrucción temprana en L2, los niños/as comienzan una instrucción bilingüe a los tres años de edad. Por otro lado, es necesario tener en cuenta que la *aptitud* (capacidad del ser humano para realizar una determinada tarea) de cada alumno es diferente. En el caso de la intervención didáctica, la aptitud es uno de los factores más influyentes en los resultados. Es necesario destacar la relación existente entre la *motivación* y el éxito de aprendizaje. La motivación de los alumnos durante la sesión en castellano, permitió la comprensión general del cuento, e incluso la reflexión sobre la forma lingüística del mismo. Se considera que el hecho de presentar el cuento en un formato innovador contribuyó a esta motivación. En cuarto lugar, las actitudes del aprendiz (su posición en relación a la lengua y sus hablantes) influyen también en la adquisición de una segunda lengua. En este caso, el inglés es una lengua valorada por la mayoría de los alumnos, ya que muchas actividades lúdicas se realizan, en el centro, a través de la segunda lengua, lo que fomenta el gusto por la misma. Otro de los factores que determina la diferencia de resultados entre un alumno y otro son la *personalidad* y el *estilo cognitivo* de cada uno de ellos. En las transcripciones de los cuestionarios y en la valoración de resultados, queda claro cómo la extroversión favorece la

fluidez y la adaptabilidad, lo que suele conducir a un elevado ritmo de aprendizaje. Por otra parte, la timidez de los alumnos repercute negativamente al aprendizaje (ya que pueden derivar en falta de participación o experimentación), y es un factor que ha influido considerablemente en el desarrollo de los cuestionarios. Finalmente, las *estrategias de aprendizaje* que utiliza cada alumno, influyen también en la adquisición de la segunda lengua. La intervención didáctica se realiza en dos únicas sesiones, en las que no fue posible conocer las estrategias que cada alumno utilizaba para aprender (Ruiz Bikandi, 2000).

Bien es cierto que los alumnos comparten unos rasgos evolutivos comunes; sin embargo, es incuestionable que son múltiples las diferencias entre ellos. Todas las personas somos diferentes y es por ello que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser individualizado y adaptarse a cada alumno/a. En cuanto a la atención a la diversidad en el aula en el que se desarrolló la intervención didáctica, es necesario destacar la presencia de un alumno con Síndrome de Down, quien cuenta con una profesora de apoyo que pasa la mayor parte del horario escolar en el aula. Además, este alumno sale del aula tres veces por semana para acudir a sesiones con una logopeda y realiza también dos sesiones semanales con una especialista en Pedagogía Terapéutica. Por otro lado, otros dos alumnos, con dificultades en la pronunciación de varios fonemas, realizan también varias sesiones con una logopeda.

En el caso de la adquisición de L2, la diversidad de alumnos es aún más notoria, ya que la realización de tareas en L2 supone un reto más alto para la mayoría de ellos. No todos los alumnos participan de igual manera en las sesiones llevadas a cabo en inglés, ni tampoco su grado de comprensión es el mismo. Al igual que durante las sesiones en castellano, la profesora conoce las capacidades y los límites de cada alumno, y debe adaptar las exigencias a cada uno de los niños/as. En el caso del alumno con Necesidades Educativas Especiales, si bien está presente durante las clases en las que la L2 es el vehículo de aprendizaje, las explicaciones e indicaciones de lo que debe hacer o no siempre le son dadas en castellano.

3.1.2. *Formulación de la intervención didáctica*

La propuesta didáctica se divide en dos sesiones. En ambas la actividad central es un cuento.

Una de las sesiones fue llevada a cabo en el idioma materno de los alumnos (el castellano), en ella se trabajó el cuento de “El medio pollito” en castellano. Sólo la mitad de los alumnos de la clase estuvieron presentes en esta sesión.

Antes de la lectura del cuento, se realizaron algunas actividades, con el fin de que contextualizar el cuento y facilitar su comprensión. La lectura del cuento fue realizada dos veces. La primera de ellas fue una lectura modélica, sin interrupciones y utilizando el cuento redondo como apoyo visual¹³, y posteriormente se hizo una lectura compartida. Después, se trabajó la comprensión del cuento mediante varias preguntas actividades y los alumnos realizaron una valoración sobre el mismo.

La segunda sesión se desarrolló en inglés, y todos los alumnos del aula participaron en ella. En este caso, la actividad central fue también el cuento (era una traducción, aunque no literal del cuento utilizado en la sesión en castellano). La sesión comenzó con la presentación de vocabulario mediante flashcards y a través de un PowerPoint. Posteriormente, para trabajar también algunas expresiones o vocabulario necesario para la comprensión del cuento, se realizó una actividad de expresión corporal. Al igual que en la sesión que se realizó en castellano, se hizo una lectura modélica del cuento, utilizando un kamishibai como apoyo visual, para pasar después a la lectura compartida.

Después de la sesión, se evaluó la comprensión de varios alumnos para ver si el hecho de trabajar previamente la versión en castellano les había ayudado a comprender mejor la versión inglesa y si hizo que se fijasen en alguno de los aspectos que configuran la forma lingüística. Para ello, se evaluó a cuatro alumnos que habían presenciado las dos sesiones y a cuatro alumnos que sólo habían participado en la sesión realizada en inglés.¹⁴

¹³ Veáse Anexo VIII

¹⁴ La evaluación, llevada a cabo en inglés es explicada en el apartado 3.3.

El objetivo principal de ambas sesiones era que los alumnos/as comprendiesen el cuento. Pero durante la realización de la secuencia didáctica se persiguió también la consecución de los siguientes objetivos:

- Relacionarse con los demás y trabajar en equipo (parejas en este caso)
- Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión: en inglés y castellano, mediante lenguaje oral, artístico y corporal.
- Realizar de manera autónoma actividades sencillas.
- Adecuar su comportamiento a la situación: Respetar el turno de palabra. Escuchar atentamente. Participar en las actividades.
- Generar interpretaciones sobre el cuento.
- Comprender intenciones y mensajes de otros compañeros y de personas adultas en inglés y castellano.
- Comprender, reproducir y recrear el cuento mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia el mismo.

3.2. Realización de la secuencia de actividades didácticas (tarea compleja de comprensión)

Tabla 3. Secuencia didáctica

CASTELLANO
<p>ANTES</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contextualización: Nos ponemos por parejas, la mitad de niños/as sale fuera de la clase. Los que se quedan me ven esconder en diferentes lugares del aula imágenes con los personajes del cuento (el medio pollito, paloma, zorra, lobo, montaña, río, burro, rey). Entran los niños/as que están fuera y nos ponemos por parejas (uno habrá salido fuera y el otro se habrá quedado dentro). Cada pareja se encargará de buscar un personaje (el que ha estado fuera lo buscará y el que ha estado dentro le dará indicaciones (frío- caliente/ delante- detrás). (orientación- lateralidad, ayuda y trabajo en equipo- parejas). <p>¿Os ha gustado que os ayude vuestra pareja a buscar? ¿Creéis que lo hubierais encontrado antes buscando solos)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimientos previos y activación de esquemas. Asamblea, qué es cada personaje. Les digo que son los personajes de un cuento. Asamblea sobre el género del cuento: partes, estructura, personajes...

Temática. ¿Sabéis algún cuento sobre animales? ¿Cómo actúan? ¿Como personas o como animales?

- Trabajamos el vocabulario para preparar la comprensión – interpretación del texto. Jugamos con sinónimos e imágenes. Pongo en la pizarra: real- dibujo moneda/ majestad- dibujo rey/ pozo- dibujo de un pozo / peñascal-montaña. Les voy preguntado a los niños cuál creen que es el significado de la palabra. Quien acierta recibe un gomet.

DURANTE

- Presentación del texto en un formato motivador. Lectura modélica del cuento redondo.
- Actividad para la comprensión compartida: Tras la lectura modélica, lectura compartida: al mover la pestaña, ¿quién es este personaje? ¿Qué hace?

DESPUÉS

- Actividades de comprensión e interpretación.
1. **Elementos del cuento y recuperación de información: personajes, lugares...**

¿Dónde nace el pollito? ¿Quién le pide la moneda al pollito? ¿Se la devuelve?
 ¿A dónde va el pollito para recuperar su moneda? ¿Quién le ayuda? ¿Cómo?
 ¿Consigue de nuevo la moneda?
 2. **Interpretación de aspectos implícitos (motivaciones, etc.) y de los acontecimientos...**

¿Por qué creéis que ayudan al pollito? ¿Les ayudará el pollito a ellos cuando lo necesiten?- ¿Creéis que si el rey les pidiese ayuda le ayudarían? ¿Por qué?
 ¿Os gusta que os ayuden cuando no sabéis cómo hacer algo? ¿Vosotros también ayudáis?
 3. **Estructura y secuencias del cuento. Protocolo de ficción.**

¿Cómo empieza el cuento? ¿Cómo acaba? ¿Qué frase repite el pollito cuando va caminando hacia el palacio y los animales le dicen que se cansan? ¿Con quién se encuentra antes, con las palomas o con el lobo? ¿Qué repite el pollito cuando está en el palacio?
 4. **Actividades sobre el lenguaje del cuento**

¿Qué frase está bien?:

 - “Al rato dijo el lobo: medio pollito, que me canso. Pues métete en mi medio culito- PERO allí se metió.”

- “Al rato dijo el lobo: medio pollito, que me canso. Pues métete en mi medio culito- y allí se metió.”

¿Esta historia está pasando ahora o fue hace tiempo? ¿Cómo lo sabéis?

5. Resumen del cuento / comprensión global

Realización de un dibujo sobre el cuento y qué expliquen qué han dibujado y qué dice el cuento. ¹⁵

- Actividades de valoración. ¿Os ha gustado el cuento? ¿qué es lo que más os ha gustado?
- Actividades de expresión – Lenguaje plástico: coloreamos un cuento redondo del medio pollito, para dejarlo en el aula.

INGLÉS

ANTES

- Memory game, con flashcards de los personajes del cuento: hen, chicken, birds, river, fire, wind, cook.
- Les explicamos que son los personajes de un cuento. Asamblea: ¿cómo empiezan y terminan los cuentos en inglés? (once upon a time... and that's all)
- Vemos en el ordenador imágenes de vocabulario necesario para entender el cuento: “ranch”, “wing”, “feathers”, “branches”, “rocks”, “roof”.
- Jugamos con el vocabulario- TPR. Explicamos algunas acciones del cuento ayudándonos de gestos. Todos repetimos los gestos juntos. “Good Morning!”, “we have fire in our hands, if we blew the fire puts out, but if we fan it, the fire blaze up”. Now, I have a necklace, imagine that you have one, we are going to tangle it- and then, we have to untangle our necklace”. “Okey, and now, imagine that we have a ball, through it” “Good bye!”.

DURANTE

- Presentación del texto en un formato motivador y modélico. Kamishibai.

Actividad para la comprensión compartida. Volvemos a pasar las “viñetas” y las “describimos”. Who is he/she? What is he/she doing? Is he/she going to help...? Where are they?...

¹⁵ Los dibujos realizados por los alumnos/as se encuentran en el anexo IX

A continuación, se redacta el transcurso de las sesiones realizadas en el colegio. En primer lugar, es preciso comentar que no se disponía del tiempo suficiente para llevar a cabo la intervención didáctica en castellano, puesto que el momento de desdoble fue de 40 minutos. Dicho inconveniente supuso que la sesión en castellano se realizara en dos partes, entre las cuales se realizó la sesión en inglés.



Figura 5. Alumnos observando los personajes del cuento

En cuanto a la intervención didáctica llevada a cabo en castellano, es importante resaltar que las actividades realizadas antes de la lectura modélica del cuento ayudaron a los alumnos/as a situarse en el cuento y a conocer los personajes del mismo. Del mismo modo, la búsqueda de personajes en el aula les gustó a los alumnos debido a su carácter lúdico y, a su vez, les hizo comprender, de una manera sencilla que, cuando se trabaja por parejas o con la ayuda de un compañero, el trabajo resulta más fácil, rápido y divertido. Todos los alumnos participaron en la asamblea sobre el género del cuento y los cuentos sobre animales. El hecho de trabajar con el desdoble permitió comentar todas las aportaciones y guiar el diálogo sin dificultad.

El trabajo de vocabulario en la pizarra resultó despertar un gran interés en los alumnos, ya que lo tomaron como una competición. En un principio, no se pretendía que los alumnos leyesen todas las palabras autónomamente, pero en tan sólo dos semanas, los alumnos mostraron más interés por la lectura que en el período de prácticas; eran ellos mismos quienes leían las palabras escritas en la pizarra. El alumno que adivinaba qué palabra se correspondía con cada dibujo (en el caso de



Figura 6. Alumno relacionando el vocabulario

montaña y peñascal eran dos palabras), los unía y recibía un gomet, lo que despertó la competitividad entre los alumnos.

En relación a la anticipación del contenido del cuento, los niños establecieron hipótesis sobre por qué el pollito era medio pollito; incluso algunos de ellos empezaron a narrar relatos sobre los posibles episodios que el protagonista del cuento viviría.



Figura 7. Cuento redondo

En lo referente a la lectura modélica del texto, la presentación del mismo en el formato motivador de cuento redondo resultó ser un éxito. Era la primera vez que veían un cuento redondo en el aula y se mostraron muy interesados en su funcionamiento. Durante la lectura, utilicé varias estrategias para captar la atención de los alumnos, como el cambio de voz para los distintos personajes, el cambio de ritmo de lectura, el aumento o la disminución del volumen, etc. Además, la estructura del

cuento y las repeticiones que el cuento incluía eran atractivas. En referencia a esto último, debo comentar que a los niños les gustaron las frases que el protagonista repetía. Cada vez que en la lectura modélica el protagonista repetía *“Pues métete en mi medio culito”* los niños se miraban entre sí, y sonreían o reían. Tras la lectura del cuento, los niños repetían *“Pío, pío, pío, quiero lo que es mío”*, frase que el pollito repetía cuando se encontraba en el castillo del rey.

Durante la lectura compartida es pertinente comentar que el encadenamiento de sucesos permitió que los alumnos recordasen la historia. Además, el soporte del cuento redondo les indicaba quién era el personaje que actuaba en cada momento. Así, se puede considerar que fueron ellos quienes contaron la mayor parte de la historia (a excepción de frases y detalles que yo incluía).

En las actividades de comprensión e interpretación, los alumnos contestaron a todas las preguntas correctamente y reflexionaron sobre el valor de la ayuda. En la cuarta actividad, realizada después de la lectura (identificar la frase correcta), he de comentar que no todos los alumnos sabían qué contestar. Dos de ellos contestaron muy seguros que la frase que utiliza el nexos “y” (“y allí se metió”) era la correcta y, por su influencia, los demás se inclinaron también por esa respuesta (algunos no habían contestado y uno de ellos contestó que la primera frase, la que incluía el nexos “pero”, era la correcta). En cuanto a la temporalización de la historia, todos acertaron al afirmar que la historia había sucedido hace tiempo, pero no supieron explicar el porqué.



Figura 8. Alumnos participando en la *asamblea*



Figura 9. Alumnos realizando *el dibujo-resumen*

Haciendo referencia al dibujo sobre el cuento, comentaré que algunos alumnos mezclaron los hechos y personajes del cuento en castellano “El medio pollito” con los hechos y personajes que vieron reflejados en el Kamishibai de la traducción inglesa

“Half- Chicken”. Al tener que dividir la sesión de castellano, las actividades de comprensión fueron realizadas tras haber desarrollado la intervención didáctica en inglés. Puede que este inconveniente dificultase la comprensión de los dos cuentos (de manera separada), de hecho, fueron dos los niños que incluyeron personajes de un cuento en otro. Al entregar el dibujo, se les preguntaba de manera individual si les había gustado el cuento y qué era lo que más les había gustado.

La sesión fue más larga de lo previsto y, tras la realización del dibujo-resumen, no todos los niños/as quisieron colorear el cuento redondo. Quienes quisieron

hacerlo trabajaron en equipos y quienes no quisieron participar (4 alumnos) comenzaron a jugar con materiales de la clase.

A diferencia de la valoración positiva que hago sobre la intervención didáctica en castellano, la intervención realizada en inglés no se desarrolló según lo esperado.

Los alumnos participaron activamente en el desarrollo de las actividades previas a la lectura, repitiendo el vocabulario y memorizándolo. Todos ellos están acostumbrados a la repetición y memorización grupal de cuentos en inglés, por ello todos sabían cómo empezaban y terminaban, normalmente, los cuentos en esta segunda lengua. La actividad realizada basándonos en la teoría del TPR (Total Physical Response) propuesta por James Asher, fue también bien recibida en el aula. Todos los alumnos repetían los gestos.

La presentación del cuento se realizó también en un formato atractivo, esta vez mediante la lectura modélica del cuento en Kamishibai. Las imágenes permitieron a algunos niños seguir la historia y comprender los sucesos que en ella ocurrían y, para otros, fueron la única referencia del esquema mental.



Figura 10. *Kamishibai*



Figura 11. *Alumnos escuchando el cuento*

En este caso, la lectura compartida no fue posible, puesto que los niños no contestaban a las preguntas. Realicé un resumen oral de la historia, en inglés, mientras pasaba otra vez las viñetas del Kamishibai. Aun así, creo que no todos los alumnos fueron capaces de entender el cuento.¹⁶

¹⁶ Los resultados y las valoraciones de la intervención son desarrollados en el apartado 4.

3.3. Evaluación

Para la realización de la evaluación, se realizó a varios alumnos un cuestionario, de manera individual, con el objetivo de medir si, al tener una comprensión global del texto previa, los alumnos se fijan con más detalle en la forma lingüística. Mientras el grupo de alumnos trabajaba con la profesora, se les fue llamando, de uno en uno, y se les condujo a otra sala, en la que se les hicieron varias preguntas. Esta prueba de comprensión fue grabada en vídeo, con el fin de observar también aspectos no verbales. En uno de los casos se utilizó una grabadora, ya que la utilización de la cámara en la evaluación del Sujeto 6 condicionaba negativamente sus respuestas. Se reconoce, pues, que la utilización de la cámara puede afectar en las respuestas obtenidas. Los alumnos eran conscientes de que estaban siendo grabados, ya que por cuestiones éticas, se consideró debían saberlo.

A continuación se muestra el cuestionario que se llevó a cabo con cada uno de los alumnos para la prueba de comprensión oral:

Tabla 4. "Comprehension survey"

COMPREHENSION RUBRIC. Folktale: HALF-CHICKEN
<p>FINDING INFORMATION:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Who is the main character? (If they don't understand: which is the animal that needs help?) - Where did the chicken go? - What did the cook need the chicken for?
<p>PLOT UNDERSTANDING</p> <ul style="list-style-type: none"> - Why is the title "Half- Chicken"? (Is the chicken like the others or different? Why is different?) - Questions, showing them some pictures (of the kamishibai). What happens here? Is Half-Chicken helping someone? Or Does "Half- Chicken need help? Where is "Half-Chicken" in this picture?
<p>INTERPRETATION</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Why did the water, the fire and the wind help “Half- Chicken”? - What happened at the end? Do you know what a weathercock is? How do you say weathercock in Spanish?
<p>LANGUAGE ADQUISITION</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Vocabulary <ul style="list-style-type: none"> - What does “wing” mean? (Do you know how to say it in Spanish?) - What does “half” mean? - What does “cooking pot” mean? ➤ Structures <ul style="list-style-type: none"> - Do you know how to say “I have no time to lose” in Spanish? - Do you know how to say “He found a small fire burning between some rocks” in Spanish? ➤ Actions <ul style="list-style-type: none"> - Why did the river need help? - Why did “Half-Chicken” need help when he was in the kitchen? <p>*Can you tell me the story?</p>
<p>TALE’S STRUCTURE AND FANTASY PROTOCOL</p> <ul style="list-style-type: none"> - How does the tale start? (Which are the first words of the tale?) - How does the tale end? - Mostrándoles varias laminas del kamishibai (nacimiento del medio pollito, el medio pollito ayuda al viento, el medio pollito en la olla, veleta): Can you put them in the correct order please? - What answered the wind and the fire when half-chicken asked them for help?
<p>GENERAL KNOWLEDGE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Do you know what a king is?
<p>Do you know this tale? Have you ever heard this story before? (or is this the first time?)</p>

En la siguiente tabla, aparecen de forma visual los aspectos que se valoraron para la evaluación de la comprensión. Los ítems aquí recogidos son utilizados

para la realización de la evaluación cuantitativa de la prueba. Por otro lado, la transcripción de los cuestionarios nos permite realizar una evaluación cualitativa de la comprensión oral de los alumnos.¹⁷

Tabla 5. Parrilla de evaluación

ASPECTOS A VALORAR		Conseguido				
		Sí			No	
		Solo		Con ayuda		
		C ¹⁸	I ¹⁹			
Es capaz de obtener información	Identificar al protagonista					
	Lugar adonde va el protagonista					
	Para qué necesita el cocinero al pollo					
Comprende el texto de manera general	Relación título- argumento					
	Descripción de viñetas					
Elabora interpretaciones sobre el texto (y realiza inferencias)	Razón por la que ayudan al protagonista					
	Cómo acaba el cuento. Por qué. Relación de las veletas con la historia.					
Reflexiona sobre la forma del texto	Comprende y adquiere vocabulario y estructuras gramaticales	Comprende palabras presentes en el cuento				
		Comprende frases que aparecen en el cuento				
		Es capaz de expresar acciones que ocurren en el cuento				
		Es capaz de contar el cuento				
		Protocolo de ficción: recuerda cómo empieza y acaba el				

¹⁷ Las tablas, grabaciones y transcripciones de los cuestionarios utilizados para evaluar la comprensión de los 8 alumnos entrevistados se incluyen en el Anexo X.

¹⁸ C= castellano

¹⁹ I= inglés

	Estructura y protocolo de ficción	cuento				
		Secuencia temporal: es capaz de ordenar viñetas				
		Recuerda la frase que el viento y el fuego repiten.				
Reflexiona y valora el contenido del cuento (establece conexiones entre el cuento y sus conocimientos previos: sabe explicar qué es un rey)						
Observaciones						

Por otro lado, se considera preciso evaluar el transcurso de la sesión. Para ello, se disponen los siguientes criterios de evaluación:

- El alumno es capaz de relacionarse con los demás de manera satisfactoria.
- El alumno es capaz de comunicarse mediante distintos lenguajes.
- El alumno muestra autonomía a la hora de realizar las tareas.
- El alumno adapta su comportamiento a las diferentes situaciones:
 - o Respetar el turno de palabra
 - o Escucha atentamente
 - o Participa en las actividades
- El alumno es capaz de interpretar el cuento
- El alumno comprende, reproduce y recrea el cuento, mostrando interés, disfrute y su valoración del mismo.

En general, todos los alumnos alcanzan los objetivos propuestos para la intervención didáctica en castellano. En el caso de la sesión en inglés, cabe destacar que muchos tuvieron dificultades a la hora de comprender el cuento, por lo cual no pudieron reproducirlo ni recrearlo (como demuestra la falta de participación en la lectura compartida).

4. RESULTADOS E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

4.1. Resultados cuantitativos y cualitativos

Como ya se ha comentado anteriormente, la evaluación cuantitativa ha sido realizada a través de las tablas que recogen y evalúan la comprensión de los alumnos entrevistados. Tras la presentación de las tablas individuales, se han realizado dos tablas que muestran la comprensión de los dos grupos de alumnos por separado (grupo experimental y grupo de control)²⁰.

Dichas tablas nos han permitido la realización de porcentajes que representan numéricamente la comprensión oral del cuento por parte de los alumnos. Los siguientes gráficos muestran los resultados obtenidos en las evaluaciones cuantitativas. Antes de la lectura de los gráficos, son precisas las siguientes aclaraciones:

- El color azul muestra los resultados del grupo experimental.
- El color verde muestra los resultados del grupo de control.
- R.C. Castellano: Porcentaje de alumnos que han proporcionado, de manera autónoma, una respuesta correcta en castellano.
- R.C. Inglés: Porcentaje de alumnos que han proporcionado, de manera autónoma, una respuesta correcta en inglés
- R.C. Con ayuda: Porcentaje de alumnos que responde correctamente con ayuda.
- R. Incorrecta: Porcentaje de alumnos que no contesta, dice que no sabe o proporciona una respuesta incorrecta.

Para la evaluación de cada uno de los procesos de comprensión, se realizaron varias preguntas a cada uno de los alumnos entrevistados. Se muestran, a continuación, los gráficos que representan las preguntas que evalúan cada

²⁰ Las tablas de los grupos experimental y de control aparecen en el Anexo XI.

proceso y, tras ellas, un gráfico general que sintetiza los resultados según el proceso de comprensión.

- *Primer proceso: Localización de la información*

Para la evaluación de este primer proceso, se realizaron las siguientes preguntas:

- Identificación del protagonista: *“Who is the main character? Which is the animal that needs help?”*

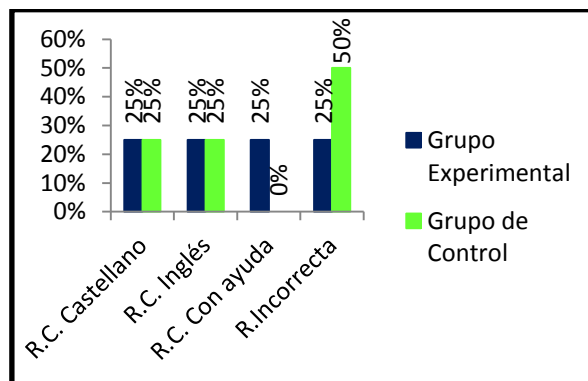


Gráfico 1. Identificación del protagonista

Como se puede observar, los alumnos del grupo experimental proporcionaron un 75% de respuestas correctas. Además, los alumnos de ambos grupos proporcionan un 50% de respuestas correctas autónomamente. Se puede concluir que, en este apartado, no hay demasiadas diferencias entre un grupo y otro, aunque resulta extraño que el 50% del grupo de control y el 25% del grupo experimental no hayan reconocido al protagonista de la historia. Este aspecto plantea dudas sobre la comprensión del texto.

En cuanto la evaluación cualitativa, es importante analizar por qué tres alumnos no supieron identificar al protagonista. Por un lado, uno de los alumnos del grupo experimental (Sujeto 1) y otro del grupo de control (Sujeto 6) contestan “no” o no contestan a la pregunta (“Do you know who the main character of the tale is? The animal that needs help?”), a pesar de que la entienden (se repite la pregunta en castellano y vuelven a decir que no). Además, el haber podido observar al grupo de alumnos durante las prácticas, nos es útil para valorar que ambos alumnos son capaces de comprender y responder este tipo de preguntas. Puede que

la cámara condicionase su respuesta o que no entendiesen bien el cuento; en ese caso, es posible que no se prestara la debida atención, ya que su nivel de comprensión en el día a día es bueno. Especialmente el Sujeto 6 se mostró muy tímido ante la presencia de la cámara, y esta característica personal influyó negativamente a lo largo de todo el cuestionario. La otra alumna, del grupo de control, contestó que el personaje protagonista del cuento era la gallina, señalando la gallina de una lámina del kamishibai. Esto indica que no se trata de un error conceptual, sino que realmente no sabe identificar al protagonista de la historia. El hecho de que tres de los ocho alumnos evaluados no sepan identificar al protagonista muestra una urgente necesidad de trabajo de la comprensión de textos en el aula estudiada.

- Identificación del lugar adonde va el protagonista: “Where did the chicken go?”

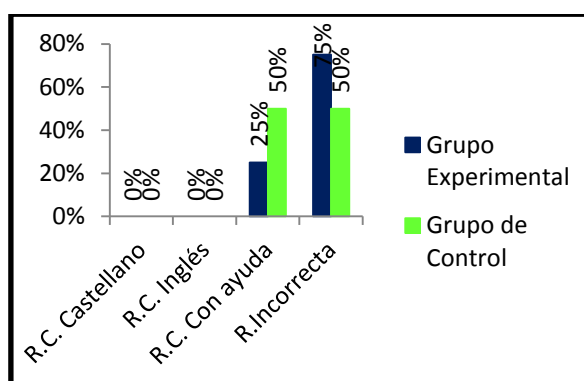


Gráfico 2. Identificación del lugar adonde va el protagonista

Solo tres alumnos, de los ocho entrevistados, fueron capaces de acertar el lugar a donde se dirigía el protagonista. Además, en el caso del grupo experimental, tan sólo uno acierta al decir que se dirige al palacio del rey. En este caso el error es más llamativo, ya que en el cuento en castellano el pollito también iba al palacio del rey. Por otro lado, haciendo una valoración general, aunque teniendo en cuenta que el grupo de control obtiene mejores resultados, se puede considerar que la mayoría de los alumnos no han entendido dónde se dirigía el protagonista. Finalmente, resulta sorprendente que ningún alumno proporcione una respuesta autónoma.

Analizando los resultados cualitativamente, se puede concluir que los alumnos no son capaces de identificar autónomamente el marco del cuento. Sólo tres son capaces de hacerlo y con ayuda (se les hace una pregunta con respuesta cerrada de solución múltiple: “Did he go to a mountain, to the king’s palace, to the school or to the swimming pool?”), lo que facilita, en gran medida, que se proporcione una respuesta correcta. Es posible, por ello, aventurar que el trabajo previo de la comprensión del cuento en castellano no parece influir en la localización de información acerca del marco textual o, al menos, en este caso.

- Identificación de la razón por la cual el cocinero necesita al pollo: “What did the cook need the chicken for?”

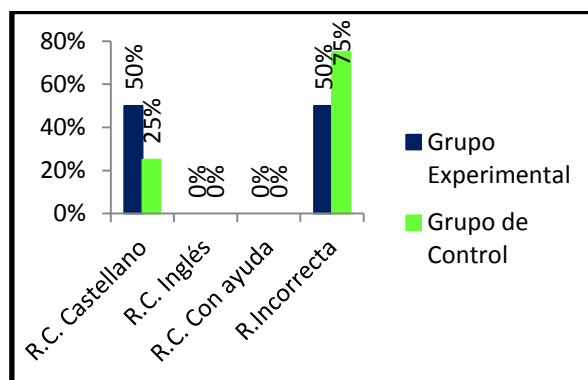


Gráfico 3. Razón por la cual el cocinero necesita al pollo

Tan solo dos alumnos del grupo experimental y uno del grupo de control son capaces de “averiguar” por qué el cocinero necesita al pollo. Esta pregunta requiere de una reflexión y un grado mayor de comprensión. Las imágenes muestran al cocinero tirando al pollito a una perola y ellos deben comprender que es para la sopa de la reina. En el texto el cocinero dice al ver al pollo: “*What luck! This chicken is just what I need to make a soup for the queen*”. Tan solo dos alumnas recuerdan que lo quería para hacer una sopa y un alumno dice que quiere cocerlo.

A pesar de que la frase anterior contenga explícitamente la información requerida (el cocinero expresa que el pollo es justo lo que necesita para la sopa para la reina), se puede considerar que la complejidad de la frase provoca que varios alumnos no lo entiendan. Esta complejidad se debe a que la frase anterior es un ejemplo de lo que en inglés se

denomina “cleft- sentence”, una alteración del orden de la frase que se utiliza para añadir énfasis a la misma. Quizá, por tanto, la elección de la pregunta no es acertada para el grupo de alumnos con el que se ha realizado la intervención. Esto indica la necesidad de conocer al grupo de alumnos antes de diseñar una actividad. Puede haber en el texto presencia de frases complejas, pero deben ser explicadas o utilizadas para valorar si algún alumno, con un alto dominio de la lengua, es capaz de entenderla, pero no como pregunta evaluativa de la comprensión general del texto. El hecho de que tres alumnos sí identifiquen esta necesidad puede deberse a la influencia de los factores personales, como por ejemplo las estrategias de comprensión o el desarrollo cognitivo de los alumnos en el aprendizaje de las segundas lenguas. El hecho de que dos de los tres alumnos que responden pertenezcan al grupo experimental puede señalar la mejora de la comprensión del texto por parte de aquellos alumnos que habían comprendido el cuento anteriormente en castellano. Esto indicaría que los alumnos que previamente han entendido el cuento en una lengua pueden utilizar las estrategias de comprensión también en la otra lengua.

Teniendo en cuenta los resultados anteriores, el siguiente gráfico muestra la evaluación cuantitativa del primer proceso.

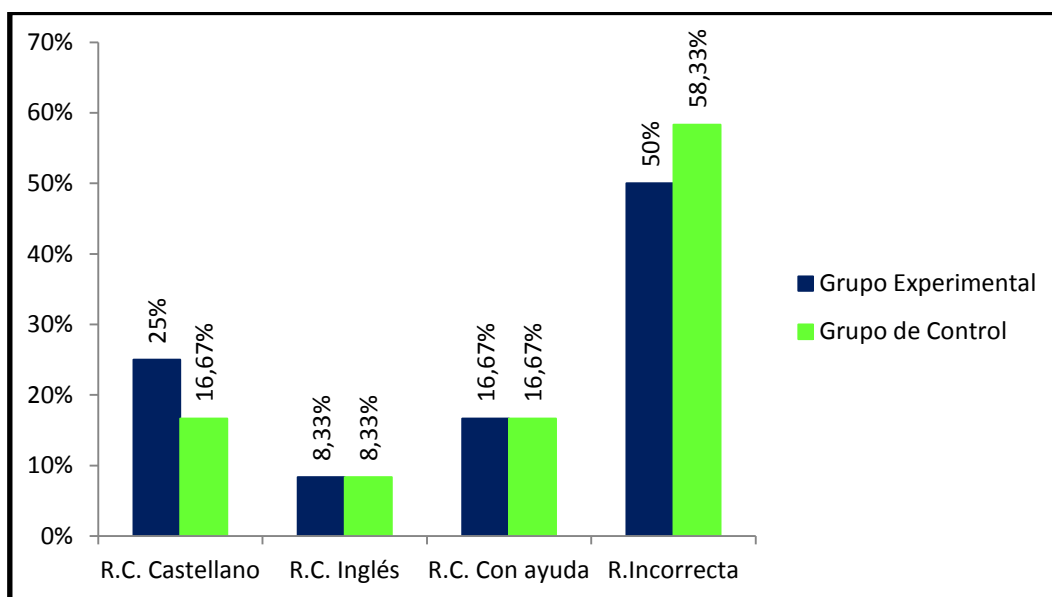


Gráfico 4. PROCESO: Localización de información

Aunque los alumnos del grupo experimental han contestado mejor, no hay grandes diferencias en la comprensión. Es sorprendente que más de la mitad de los niños tenga dificultades para localizar la información del cuento, ya que la mayoría de información que se pide es explícita. Aunque hay que señalar que las mayores dificultades surgen en las preguntas en las que no se reproducen frases literales del cuento.

Los porcentajes anteriores indican que los alumnos no han comprendido bien la historia, y que, por consiguiente, se precisa de un trabajo de comprensión más insistente. Por otro lado, la escasa diferencia de resultados entre un grupo y otro permite aventurar que el trabajo previo de la comprensión en castellano no parece influir en los resultados del grupo experimental de forma significativa y, por tanto, que la intervención didáctica no mejora el proceso de localización de la información.

- Segundo proceso: Comprensión general del texto

La evaluación de la comprensión general del texto se realiza mediante las preguntas que se muestran a continuación:

- Relación entre título y argumento: “Why is the title “Half- Chicken?” (Is this chicken like the others or different? Why is he different?)”

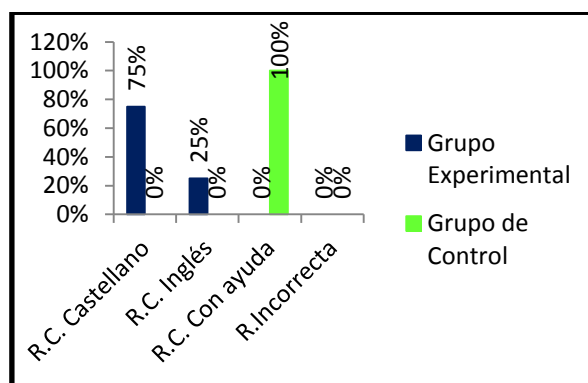


Gráfico 5. Relación título- argumento

Todos los alumnos son conscientes de que el protagonista es diferente a los demás pollos. En este caso, la gran diferencia entre el grupo experimental y el grupo de control reside en el grado de autonomía de los alumnos. Los cuatro sujetos que han participado en las dos sesiones (en inglés y castellano) son capaces de reflejar las diferencias

autónomamente e incluso uno de ellos responde en inglés y no necesita ningún comentario en castellano para comprender ni responder la pregunta.

La gran diferencia en cuanto al grado de autonomía demuestra que los macroprocesos de comprensión, que los alumnos han desarrollado en la sesión en castellano, ayudan en la comprensión del cuento en inglés. El conocer las cualidades del pollo de antemano les aporta seguridad a la hora de responder, un valor muy positivo para el desarrollo y la adquisición del lenguaje. Bien es cierto que los alumnos del grupo de control son capaces de entender la condición del protagonista y que, si se les da ayuda y apoyo, pueden contestar la pregunta correctamente. Se muestran pues dos formas de trabajo diferentes: en una de ellas, el trabajo previo de comprensión aumenta la autonomía de los alumnos a la hora de resolver y, en la otra, el trabajo posterior, de apoyo, permite que los niños den con la respuesta. Es sabido que, con la ayuda y el apoyo de un adulto o un igual más capaz, los alumnos pueden alcanzar mejores resultados (lo que Vigotsky denomina Zona de Desarrollo Próximo, haciendo referencia a la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial). Es, por tanto, el docente quien, según los objetivos que quiera alcanzar, realiza unas actividades y/u otras.

- Descripción de dos viñetas. Se les hacen preguntas como: “What happens here? Is “Half- Chicken” helping someone? Or does “Half- Chicken” need help?”

1. Primera viñeta

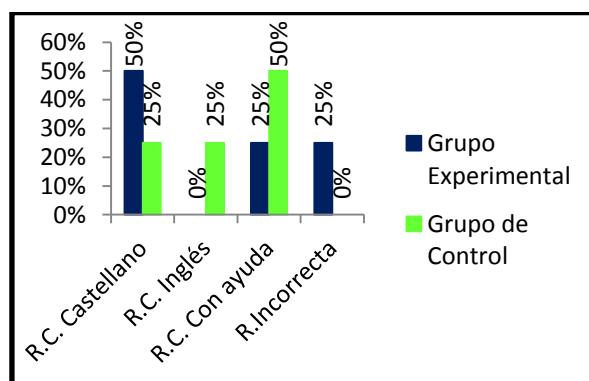


Gráfico 6. Descripción primera viñeta

A pesar de que todos los alumnos del grupo control han contestado de manera correcta y uno de los alumnos del grupo experimental lo ha hecho incorrectamente, cabe destacar que el 50% de los alumnos del grupo experimental han contestado sin ayuda, mientras que el 50% del grupo de control han precisado de ayuda para contestar.

En cuanto a la evaluación cualitativa, se debe hacer referencia a que el alumno del grupo experimental que resolvió de manera incorrecta este apartado ha obtenido, en general, malos resultados en la encuesta, lo que explica el porcentaje del 0% que el gráfico muestra. Los resultados del cuestionario de este alumno (Sujeto 1) fueron sorprendentes, ya que es un alumno que participa activamente en las clases en las que el inglés es el vehículo de aprendizaje y sus aportaciones suelen ser acertadas, e incluso destacables. Quizá haya sido la presencia de la cámara lo que ha condicionado sus respuestas, aunque puede que no haya comprendido el cuento (o no haya estado atento durante la lectura). Es, asimismo, sorprendente el hecho de que sólo un alumno, del grupo de control, utilice el inglés como lengua vehicular en la descripción de la lámina (ya que ha sido esta lengua la que se ha utilizado para la lectura del cuento), frente al 50% de alumnos que narran en castellano aquello que representa la viñeta. Estos porcentajes pueden interpretarse de dos formas muy diferentes: por un lado, se podría interpretar que los alumnos no se han fijado en la forma lingüística del relato, esto es, escuchar la narración en inglés no les lleva a utilizar el vocabulario que han escuchado; o, por otro lado, estos resultados podrían interpretarse como la existencia de una competencia común subyacente, que permite a los alumnos expresar en una lengua aquello que han aprendido en otra.

2. Segunda viñeta

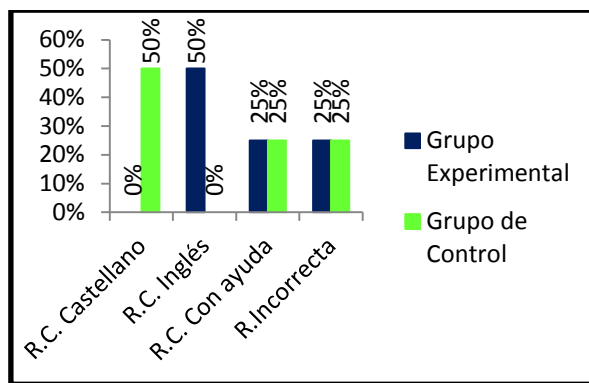


Gráfico 7. Descripción segunda viñeta

Aunque el porcentaje de aciertos y errores sea el mismo, sólo los alumnos del grupo experimental han sido capaces de explicar la viñeta en inglés. Por otro lado, la mitad de los alumnos son capaces de narrar lo ocurrido autónomamente.

El hecho de que dos de los alumnos del grupo experimental utilicen el inglés como lengua vehicular puede deberse a la mayor seguridad adquirida gracias a la práctica previa con los macroprocesos de comprensión. En esta línea, el hecho de comprender la estructura y los guiones-scripts (ya que son muy similares a los del cuento en castellano) puede influir en que los alumnos se fijen más en la forma lingüística del cuento en inglés y sean capaces de reproducir palabras que han escuchado durante la lectura del cuento.

En el siguiente gráfico se puede observar la evaluación cuantitativa de la comprensión general del texto:

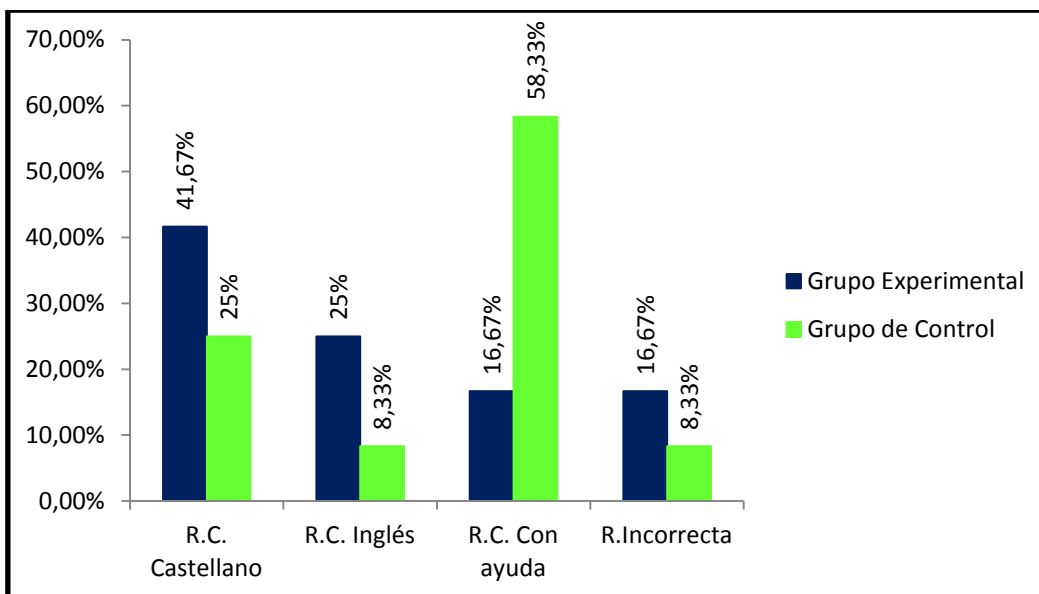


Gráfico 8. PROCESO: Comprensión general

En general, podemos concluir que los alumnos han entendido la idea global del texto. A pesar de que el porcentaje de error es mayor en las respuestas del grupo experimental, cabe destacar, sin embargo, el grado de autonomía con el que los alumnos de este grupo contestan; de hecho, el 66,7% de las respuestas de los alumnos del grupo experimental son proporcionadas de manera autónoma (frente al 50% del grupo de control). Además, debe tenerse en cuenta que el 25% de las respuestas del grupo de experimental son dadas en inglés (a diferencia del 8,33% de respuestas en inglés proporcionadas por el grupo de control).

Como ya se ha comentado anteriormente, el uso del inglés como lengua vehicular puede indicar que los alumnos que han comprendido el texto en castellano son capaces de prestar más atención a la forma lingüística del texto. No obstante, lo más destacable en este proceso es el mayor grado de autonomía conseguido por los alumnos del grupo experimental. En vista de los resultados, se puede concluir que es recomendable un trabajo previo del cuento en la lengua materna para mejorar la comprensión de la estructura y de los scripts del mismo. Esto facilitará una mejor comprensión general del texto y una mayor seguridad a la hora de participar activa y autónomamente en las actividades relacionadas.

- Tercer proceso: Elaboración de una interpretación (inferencias de los niños/as)
- Razón por la que ayudan al protagonista: “Why did the water, the fire and the wind help “Half- Chicken”?”

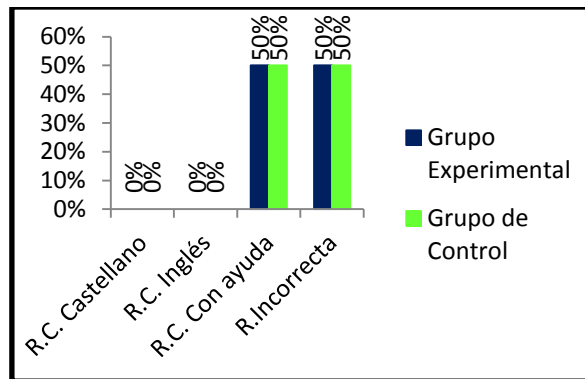


Gráfico 9. Razón por la que ayudan al protagonista

El porcentaje de error en este aspecto muestra la elevada dificultad de la pregunta. Es necesario destacar que ningún alumno ha sido capaz de contestar autónomamente, lo que puede indicar que las inferencias de tipo causal son todavía complicadas para ellos.

El elevado porcentaje de respuestas incorrectas se atribuye, por un lado, a la edad de los alumnos, puesto que los alumnos no tienen desarrollada la estructura cognitiva para resolver autónomamente esta cuestión. Por otro lado, los resultados muestran la necesidad de trabajar el tipo de preguntas en las que los niños/as deben extraer información implícita del texto (ya que para comprender realmente un texto, la información implícita también debe ser considerada).

- Reflexión sobre el final del cuento. Relación de las veletas con la historia: “What happened at the end? Do you know what a weathercock is? How do you say weathercock in Spanish?”

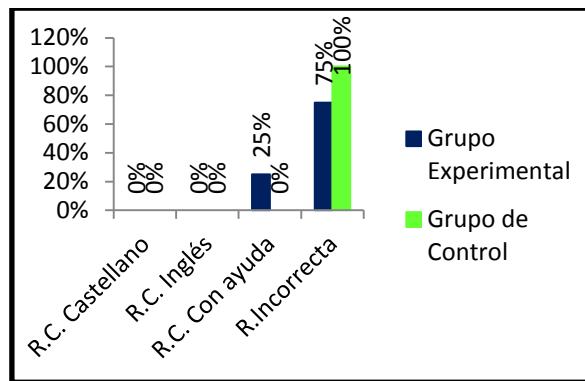


Gráfico 10. Reflexión sobre el final del cuento

Tan sólo una alumna del grupo experimental ha sido capaz de contestar correctamente a la pregunta. Se considera, pues, que la pregunta era demasiado difícil para los alumnos entrevistados. La explicación sobre las veletas aparece de manera implícita en el texto y la edad de los alumnos condiciona que éstos no sean capaces de hacerlo.

El hecho de que una alumna haya sido capaz se explica por factores personales. Por un lado, la alumna desarrolla la prueba con soltura. Le gustan mucho los cuentos y las películas y está acostumbrada a contarlos. Tiene una gran capacidad para retener y reproducir frases, como se detalla posteriormente en la narración autónoma del cuento. Finalmente, al haber conocido a la alumna durante las prácticas, sabemos que ella está acostumbrada a trabajar este género textual en casa, lo que condiciona positivamente los resultados obtenidos. Por otro lado, no se debe obviar que esta alumna (el sujeto 3) pertenece al grupo experimental, lo que permite intuir que el conocer algunos aspectos del cuento de antemano ha facilitado la elaboración de inferencias.

La evaluación del tercer proceso analizado aparece reflejada en el siguiente gráfico:

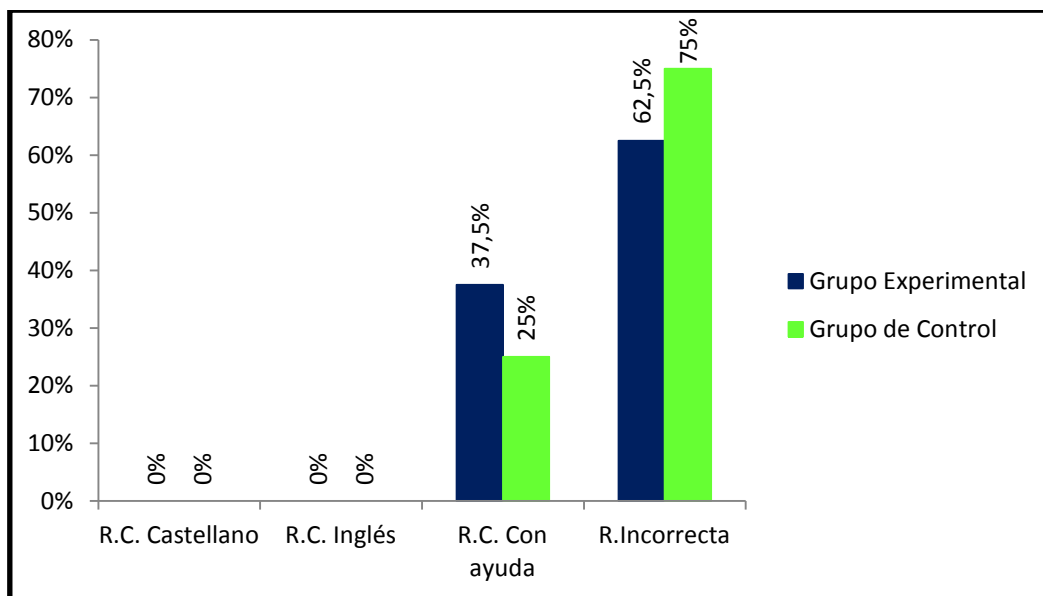


Gráfico 11. PROCESO: Elaboración de una interpretación.

El gráfico muestra mejores resultados por parte de los alumnos del grupo experimental; no obstante, se considera que a los alumnos, en general, les resulta difícil establecer relaciones e inferencias, ya que este es uno de los macroprocesos más complejos.

El factor de la edad condiciona este proceso, ya que muchos de los alumnos todavía no han desarrollado las estructuras cognitivas requeridas para el establecimiento de relaciones e inferencias. El hecho de que el porcentaje de aciertos del grupo experimental sea más alto puede deberse a que la intervención didáctica en castellano ha permitido la mejor comprensión del cuento y que, al entender mejor la estructura y los guiones, algunos alumnos hayan podido establecer esas inferencias necesarias para la resolución de las tareas requeridas en este apartado. No obstante, es sólo una alumna la que es capaz de afirmar que “el pollo se convierte en piedra” aunque interpreta que esto ocurre porque le sopló el viento (según la historia el viento eleva al pollo hasta el tejado de una torre del palacio, donde no correrá ningún peligro y podrá señalar la dirección hacia la que el viento sopla). La influencia de los factores personales resulta evidente en este proceso, debido a la diferencia entre las inferencias y relaciones que una alumna establece y la falta de elaboración de interpretaciones del resto de alumnos. Sin embargo, no se debe

descartar que el haber presenciado la intervención didáctica en castellano haya podido facilitar el establecimiento de inferencias.

- Cuarto proceso: Reflexión y valoración de la forma del texto
- Comprensión- adquisición de vocabulario. Se les hacen las siguientes preguntas: “What does “wing” mean? / Do you know how to say “wing” in Spanish?- “What does “half” mean? / Do you know how to say “wing” in Spanish?- “What does “cooking pot” mean? / Do you know how to say “cooking pot” in Spanish?

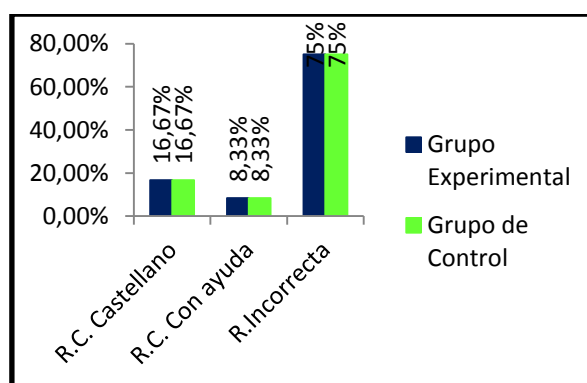


Gráfico 12. Comprensión- adquisición de vocabulario

El reconocimiento de vocabulario se realizaba a través de preguntas sobre el significado de tres palabras. Dos de ellas, eran palabras muy difíciles para alumnos de 4 y 5 años, lo que explica los resultados obtenidos. Además, estas dos palabras no habían sido trabajadas en las actividades realizadas antes de la lectura y, por tanto, su comprensión resulta todavía más difícil para los alumnos de esta edad.

En el gráfico, no observamos ninguna diferencia en cuanto a los resultados obtenidos; sin embargo, es remarcable que una alumna (Sujeto 3, del grupo experimental) captó la relación existente entre “cooking pot” y “cook” atribuyendo el significado de ‘cook’ a la palabra cuestionada. Esta relación entre palabras de la misma familia es una estrategia metacognitiva importante y cabe ser destacada. Seguramente, el hecho de que la alumna haya relacionado ambas palabras puede deberse a factores personales, aunque también puede haber influido el haber trabajado antes la versión castellana del cuento (el hecho de

conocer mejor la historia puede haberle permitido prestar más atención y reflexionar sobre la forma lingüística del cuento en inglés). Además, se puede relacionar esta estrategia que la alumna utiliza con la transferencia de herramientas metacognitivas y metalingüísticas, transferencia facilitada por la presencia de una competencia común subyacente a ambas lenguas. De ser así, el Sujeto 3 habría aplicado una estrategia de aprendizaje de vocabulario que utiliza en su palabra materna (relacionar palabras de la misma familia) en su L2 (el inglés). Al margen de los factores personales, el hecho de que ningún alumno haya “averiguado” el significado de las palabras “half” y “cooking pot”, además de demostrar que los alumnos todavía no realizan interpretaciones ni deducciones en su segunda lengua, al menos en estas cuestiones, indica que, para que los alumnos de cuatro y cinco años entiendan el vocabulario del texto (que condicionará la comprensión del mismo), es recomendable trabajarlo con antelación.

- Comprensión- traducción de frases. Este aspecto ha sido evaluado mediante las dos preguntas siguientes: “Do you know how to say “I have no time to lose” in Spanish? Do you know how to say “he found a small fire burning between some rocks” in Spanish?”

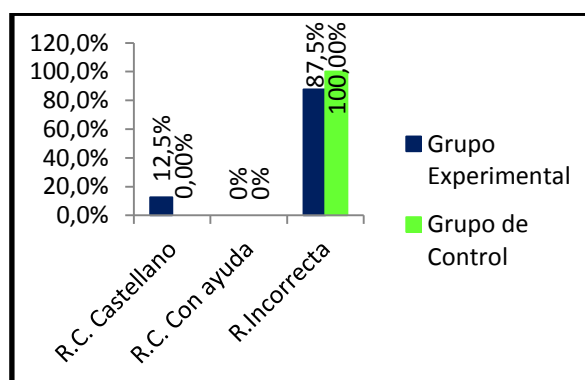


Gráfico 13. Comprensión- traducción de frases

Como el propio gráfico indica, la traducción de frases resulta muy difícil para alumnos de 4 y 5 años. Tan sólo una alumna del grupo experimental (Sujeto 3) es capaz de deducir el significado de una de las frases y, además, realiza una traducción literal de la misma.

Posteriormente, al contar el cuento, utiliza esta expresión en los diálogos del protagonista.

La alumna aquí destacada lo ha sido también en cuestiones anteriores, debido a la calidad de sus intervenciones, lo que refleja la influencia de los factores personales en la adquisición de la segunda lengua. Volvemos a comprobar que el establecimiento de interpretaciones es casi inexistente en este grupo de alumnos y que sólo una alumna del grupo experimental ha sido capaz de establecerlas. Es posible que la comprensión del texto en castellano le haya ayudado en la elaboración de interpretaciones.

- Expresión de acciones. A través de las siguientes preguntas: “Why did the river need help? Why did “Half- Chicken” need help when he was in the kitchen?”

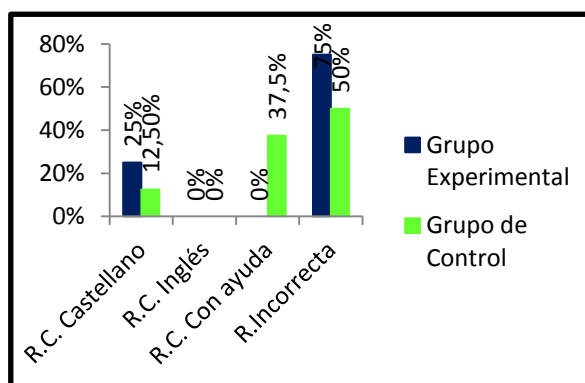


Gráfico 14. Expresión de acciones

Como se observa, el porcentaje de error del grupo de control es menor; aunque, de nuevo, el grado de autonomía del grupo experimental es mayor. De todos modos, los resultados en general indican que los alumnos no han comprendido completamente las acciones y pasajes del cuento.

Centrándonos en la evaluación cualitativa, es necesario destacar que ningún sujeto ha sabido contestar a la pregunta “Why did the river need help?”. Quizá era una pregunta demasiado complicada que requería la comprensión de información específica que los alumnos no han entendido. La única alumna que responde bien a la narración de la

primera acción es el Sujeto 8 a la que se le pregunta por otra viñeta (“What happens here?” y ella contesta: “aquí el viento le soplabla” (al pollito)). El elevado porcentaje de respuestas incorrectas muestra una necesidad de trabajo comprensivo del cuento.

- Narración del cuento: “Can you tell me the story?”

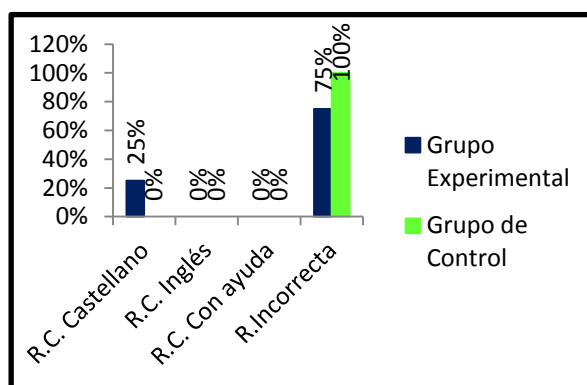


Gráfico 15. Narración del cuento

A pesar de que dos alumnas del grupo de control intentaron narrar el cuento, se limitaron a describir viñetas y dejaron de lado aquellas en las que no sabían qué ocurría. Sólo uno de los ocho sujetos entrevistados (el sujeto 3, anteriormente destacado) ha sido capaz de contar el cuento.

Además, la calidad de la narración es destacable, por lo que se considera oportuno añadir la transcripción literal de su intervención:

“Half-chicken. Había cuatro pollitos y estaban dos vacas, dos cerditos, dos cisnes y tres gallinitas que pusieron cinco huevos. Pero el último huevo solo tenía una pata, un ala y sólo un ojo.

Y luego le dijo el río: “¡Hola! ¿Quieres jugar conmigo?” Y le dijo el chicken: “No, no tengo tiempo”. También salía... le dijo un fuego: “¡Hola! ¿Quieres jugar conmigo?” Y le dijo el pollito: “No, no tengo tiempo”.

Luego le dijo una nube: “¡Hola, pollito! ¿Quieres jugar conmigo?” Y le dijo el pollito: “No, no tengo tiempo”. Y luego fue a donde cocinaban los cook. Y luego le dio el rey al cocinero. Y luego dijo el cocinero:

“Hay que hacer una sopa con él”. Y le dijo el pollito al agua, digo, al fuego: “¡Por fa, por fa, para, fuego!” Y le dijo: “Ya te he ayudado, así que yo te voy a ayudar a ti”. Y le dijo el agua, le dijo el pollito: “¡Por fa ayúdame, agua!”- “Ya te he ayudado así que... ya me has ayudado tú a mí, así que yo ahora te ayudo”.

Y luego el rey le echó del castillo por la ventana. Y luego le sopló una nube y luego se convirtió en piedra por el viento. And that's all”

(Sujeto 3).

Como se puede observar, la alumna incluye en la narración algunas palabras en inglés: dice el título antes de comenzar a narrar la historia: “Half- Chicken”; utiliza el término “cook”, integrándolo en la descripción de la cocina (donde cocinaban los cook); y utiliza la fórmula de cierre que los alumnos reproducen en el aula: “and that's all”). Además, integra en la narración traducciones literales de lo escuchado: por ejemplo, “No, no tengo tiempo” (el pollito dice “I have no time to lose”); o “Ya me has ayudado tú a mí, así que yo ahora te ayudo” (puesto que los distintos personajes mencionan “You helped me when I needed help, now is my turn to help you”). Es destacable que la alumna narra una secuencia lineal precisa (puede ser gracias al apoyo visual de las láminas) e incluso algunos detalles. Una vez más, la aportación del Sujeto 3 refleja la influencia de los factores personales en la adquisición de las segundas lenguas, pero también plantea la posibilidad de que su intervención haya sido influida por haber comprendido la versión en castellano.

- Repetición de las frases de inicio y cierre del cuento: “How does the tale start? (Which are the first words of the tale?) How does the tale end?”

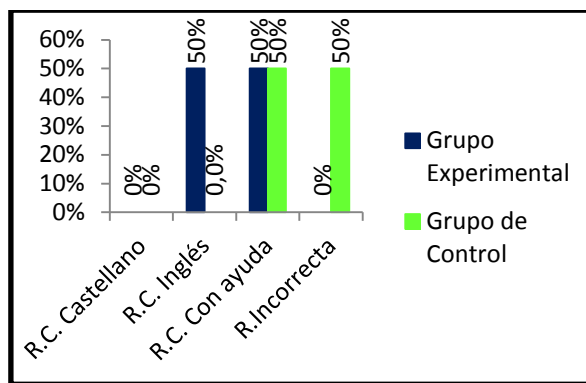


Gráfico 16. Repetición de frases de inicio y cierre

Como el gráfico muestra, todos los alumnos del grupo experimental recordaron las frases de inicio y cierre del cuento y la mitad de ellos lo hizo de manera autónoma. El otro 50%, al igual que el 50% de alumnos del grupo de control que reprodujeron estas oraciones, precisó de ayuda (como explicaciones en castellano o el adelanto de la primera palabra). Resulta sorprendente que dos de los sujetos del grupo de control no reprodujesen estas frases, ya que estas fórmulas son utilizadas en las clases (tanto de castellano como de inglés) por todos ellos.

El hecho de que todo el grupo experimental fuera capaz de reproducir estas palabras correctamente puede reflejar una mayor concentración en la forma lingüística del cuento debido a que ya conocían el contenido del mismo. El reconocimiento del género textual frente al que se iban a encontrar, por otro lado, ha podido incidir en que los alumnos adelanten el contenido que esperaban encontrar (anticipación y predicciones) y relacionen correctamente las fórmulas de inicio y cierre. Sorprende que estas fórmulas, que son utilizadas cotidianamente en la narración de cuentos de las clases de inglés, no fueran identificadas cuando se les preguntó por ellas. Por las prácticas escolares, sabemos que todos los alumnos/as las repiten cuando se relata un cuento. Lo preocupante es que puede deberse a una falta de comprensión de la información memorizada, esto es, que los alumnos memoricen las frases y entiendan que deben utilizarlas en determinadas situaciones, pero desconociendo su significado. Por otro lado, el hecho de que dos alumnos no hayan reproducido las frases puede también deberse a factores personales o ambientales. Es posible que los sujetos no se sintiesen cómodos durante

la realización del cuestionario por el carácter individual del mismo y/o por la presencia de la cámara. De hecho, algunos sujetos se mostraban cohibidos durante el cuestionario.

- Secuenciación temporal (ordenar viñetas). “Can you put these pictures in the correct order?”

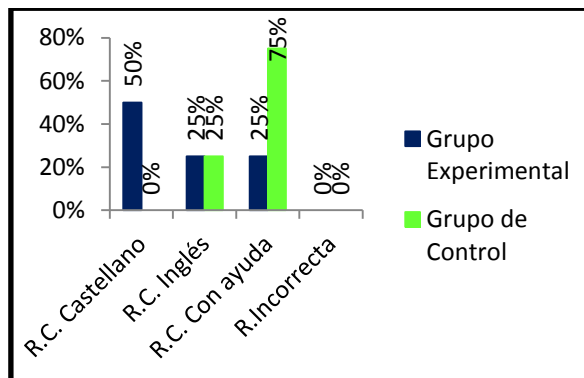


Gráfico 17. Secuenciación temporal

Todos los alumnos han sido capaces de ordenar las viñetas secuencialmente, aunque cabe destacar el mayor grado de autonomía de los alumnos del grupo experimental.

El hecho de que los alumnos del grupo experimental realicen la tarea con más autonomía y facilidad puede explicarse interpretando que, al haber entendido la versión castellana del cuento han interiorizado la estructura y los guiones del mismo y, por tanto, la secuenciación de las acciones ha sido asimilada en sus esquemas mentales. De hecho, es en este apartado en el que mayor diferencia se muestra entre los resultados obtenidos entre un grupo y otro (además de que el 100% de los alumnos ha realizado la tarea correctamente).

- Recuerdo de una frase específica. “What answered the wind and the fire when half-chicken asked them for help?”

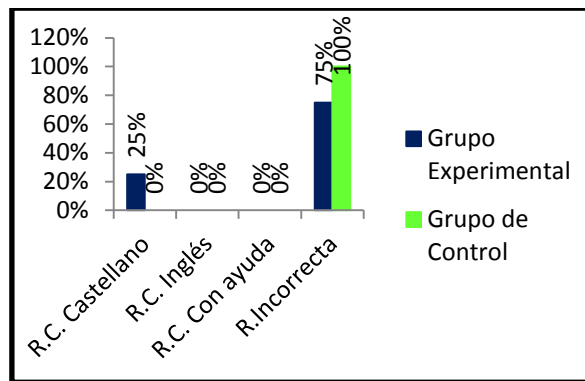


Gráfico 18. Recuerdo de una frase específica

Sólo una alumna (Sujeto 3) es capaz de contestar correctamente a la pregunta. Se considera que la información requerida para la respuesta es demasiado específica y, por tanto, difícil para alumnos de esta edad.

Una vez más, el hecho de que una persona sea capaz de contestar correctamente demuestra la influencia de los factores personales en la adquisición de la segunda lengua. El hecho de que ningún otro alumno haya sido capaz de contestar a esta pregunta, indica que es muy difícil que los alumnos asimilen información tan específica y que, para evaluar la comprensión, deben realizarse preguntas menos complejas. Por otro lado, el elevado porcentaje de error indica que los alumnos no están acostumbrados a reflexionar sobre el significado de las frases, lo que resulta sorprendente, ya que durante las prácticas escolares se ha observado cómo la mayoría de ellos es capaz de reproducir un cuento utilizando el inglés como vehículo de la narración. Durante el período de prácticas se ha observado el trabajo de cuentos como eje central de las unidades didácticas en inglés. El cuento es narrado por la profesora, en un primer momento, y esta lectura se realiza a diario (o al menos, la mayoría de los días). En la primera sesión los alumnos escuchan una primera lectura modélica del cuento. A medida que van avanzando los días, los alumnos interiorizan las frases que configuran el script, y van participando en una lectura compartida (repetición literal). Finalmente, los alumnos son capaces de reproducir el cuento autónomamente, y de dramatizar el mismo (Role play, cada alumno reproduce las palabras de un personaje del cuento).

Teniendo en cuenta los aspectos comentados, se muestra en el siguiente gráfico la evaluación cuantitativa de la reflexión y valoración sobre la forma lingüística del cuento:

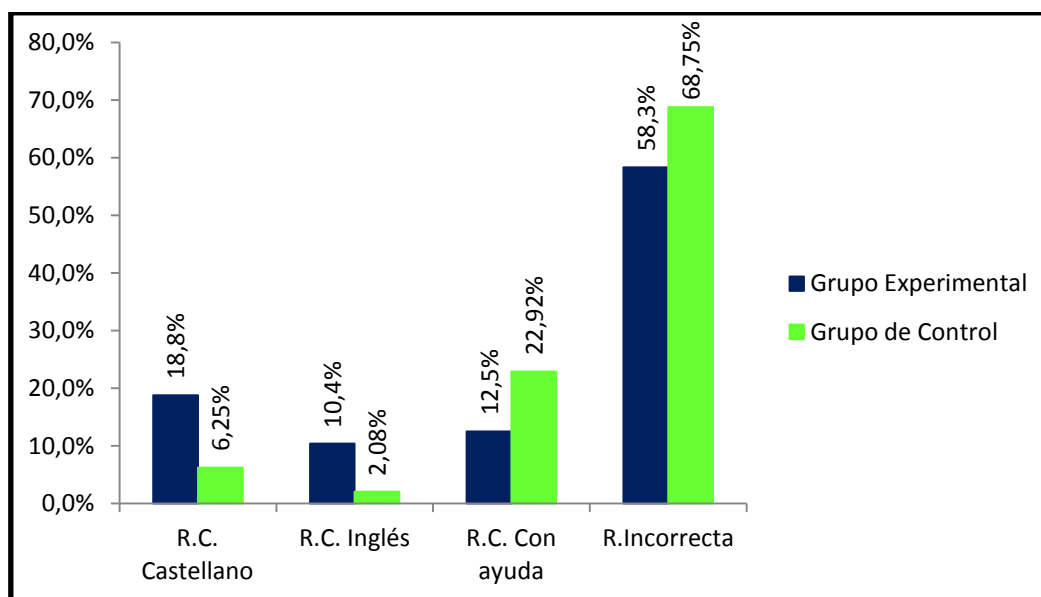


Gráfico 19. PROCESO: Reflexión y valoración de la forma del texto

El gráfico muestra mejores resultados en la reflexión y valoración de la forma de los alumnos del grupo experimental. Sin embargo, en este apartado es importante destacar el elevado porcentaje de respuestas erróneas, que nos hace preguntarnos si la comprensión del texto ha sido trabajada adecuadamente.

Los resultados obtenidos de las preguntas realizadas para la evaluación de este proceso muestran, por un lado, que la información que se pedía era demasiado compleja para los alumnos de esta edad. Se refleja así la necesidad de adaptar mejor los materiales y las actividades al grupo de alumnos concreto. Por otro lado, se puede intuir que los alumnos no están acostumbrados a deducir significados. El hecho de que los alumnos del grupo experimental hayan obtenido mejores resultados puede deberse a la comprensión previa del contenido del cuento en castellano. Esto indica que, si los alumnos comprenden el contenido del cuento en su lengua materna, mejoran los resultados, la reflexión y la valoración de la forma lingüística del cuento en la otra lengua, un aspecto muy interesante para el aprendizaje de idiomas.

- Quinto proceso: reflexión y valoración del contenido de un texto

Este proceso se evalúa a través de la pregunta: “Do you know what a king is?”. El siguiente gráfico refleja, además de los resultados de la pregunta, la evaluación cuantitativa del proceso.

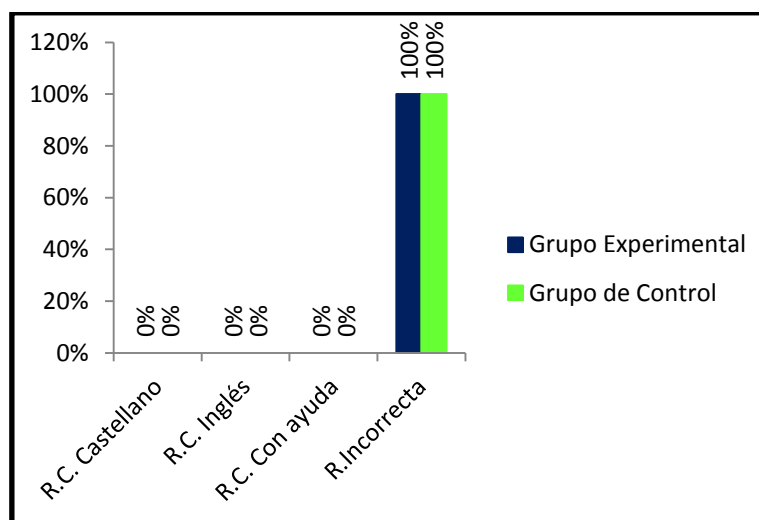


Gráfico 20. Reflexión y valoración del contenido del texto

Ningún alumno es capaz de interpretar cuál es el significado de la palabra “King” lo que resulta sorprendente por varias razones. En primer lugar, el rey, además de ser un personaje del cuento nombrado en inglés en la lectura, aparece reflejado en las láminas del kamishibai y varios de ellos, durante el cuestionario, describen alguna viñeta en la que este personaje aparece. En segundo lugar, el rey es uno de los personajes comunes en ambas versiones. Por consiguiente, aún resulta más sorprendente que ningún alumno del grupo experimental haya sido capaz de conocer el significado de la palabra “king” durante el cuestionario, teniendo en cuenta, además, que las palabras “rey” y “majestad” aparecen en el juego de vocabulario que se realiza antes de la lectura del cuento en castellano. Por otro lado, “rey” es un término común en el bagaje cultural de los alumnos y, si hubieran activado o relacionado con el cuento sus conocimientos previos sobre el tema, podrían haber comprendido el significado de la palabra.

Esta dificultad para relacionar los contenidos del cuento con los conocimientos del mundo que poseen puede deberse a que los alumnos no realicen este tipo de prácticas de reflexión y relación durante las lecturas; lo que indica la necesidad de incidir en este proceso.

4.2. Implicaciones didácticas de la propuesta

En epígrafes anteriores, se ha justificado la presencia del cuento en el aula y, en especial, se ha hecho hincapié en su utilidad para el aprendizaje de las lenguas.

En la intervención didáctica que se ha planteado se han trabajado dos versiones de un mismo cuento (una versión original en castellano y una traducción al inglés de una versión en castellano)²¹. Esto permite a los alumnos comprender el cuento en su primera lengua, lo que facilitará la comprensión del mismo utilizando una segunda lengua.

Del mismo modo, se podía haber planteado una intervención similar mediante el uso de diferentes versiones (e incluso variantes) de un mismo tipo de cuento (en una primera lengua y en segundas lenguas). En este caso, las versiones comparten una estructura y unos guiones similares, si bien el marco y los personajes, entre otros aspectos, suelen ser diferentes. La ventaja que presentan las versiones frente a las traducciones es la posibilidad de trabajo intercultural. Las versiones suelen adaptarse a las culturas en las que estas son contadas y, por lo tanto, brindan la oportunidad de trabajar las distintas culturas en el aula (es preciso tener en mente que lengua y cultura son inseparables).

Otra opción podría ser trabajar la versión inglesa de cuentos conocidos por todos los alumnos (como puede ser la versión inglesa de Caperucita roja).

En todos estos casos, el conocimiento y la comprensión de la estructura y las acciones principales del cuento facilitarán la comprensión del cuento narrado en una segunda lengua.

Los resultados obtenidos muestran, por un lado, la utilidad de esta metodología de trabajo para el refuerzo de la autonomía en el trabajo del alumnado. Los alumnos que habían entendido el cuento previamente son capaces de contestar a las preguntas de una manera más autónoma, sin la necesidad de ir “sonsacándoles” información o incitarles a la reflexión. Así, la autonomía y la

²¹ Cabe destacar que, aunque en esta intervención se haya utilizado una traducción (en lugar de una versión inglesa), esta provenía de la versión mejicana del cuento

calidad de las intervenciones son los aspectos más destacables de los resultados obtenidos.

Por otro lado, se puede observar que los macroprocesos más complejos como la comprensión no literal y la elaboración de interpretaciones se entienden mejor en la primera lengua y que su desarrollo y establecimiento en una segunda lengua resulta muy complejo para alumnos de tan corta edad.

En esta línea, cabe destacar que las diferencias más notorias entre el grupo experimental y el grupo de control se han dado en las cuestiones en las que se requiere una comprensión implícita del texto. Además, se ha demostrado que, al menos en la intervención aquí desarrollada, el trabajo previo de comprensión en la primera lengua facilita la asimilación de la estructura y de los guiones o scripts del relato, lo que permite comprender mejor el cuento y da mayor seguridad en las respuestas. Parece, pues, admisible la teoría de la competencia común subyacente, que permite que lo que se aprende en una lengua se pueda transferir a otra.

Se valora muy positivamente la utilización del cuento en el aula: es una herramienta empleada para el aprendizaje del inglés, para la transmisión de valores y para la presentación de las letras y sus grafías. Además, hay un programa de lectura en el aula, por el cual cada semana los alumnos se llevan un libro diferente a casa; y un rincón de lectura en el aula, en el que se dispone de varios libros que todos los alumnos pueden utilizar. Sin embargo, hay que incidir más en la comprensión textual del alumnado. Los resultados de las evaluaciones pueden sugerir que la reflexión y las estrategias de comprensión no se trabajan demasiado en el aula. El hecho de que los alumnos sean capaces de repetir las frases de inicio y cierre de un cuento (protocolo de ficción) en el aula y, sin embargo, muestren cierta dificultad al identificar cuáles son las primeras y las últimas palabras del cuento, puede ser un indicio de que se lleva a cabo un trabajo literal y repetitivo. Aunque la repetición y la imitación tienen un importante papel en la Educación infantil, y también en el proceso de adquisición de lenguajes, para que se dé una verdadera comunicación, es imprescindible una buena comprensión. De acuerdo con Van Dijk (1983) comprender un texto implica ser capaz de resumirlo y los resultados demuestran que los alumnos no son capaces de ello. Por un lado, este factor

se puede atribuir a la dificultad que supone la abstracción de la información relevante, que quizá suponga un desarrollo cognitivo mayor que el que presentan los sujetos de cuatro y cinco años. No obstante, aunque la tarea resulte difícil, el caso del Sujeto 3 demuestra que es posible. Para facilitar la comprensión, se puede hacer uso de múltiples estrategias. Normalmente estas estrategias van desarrollándose con la práctica y, en consecuencia, es una responsabilidad del docente proponer situaciones que requieran el uso de estas estrategias para ir mejorando sus habilidades (microhabilidades en Infantil).

Por otro lado, al realizar la intervención didáctica, se ha destacado la importancia del apoyo visual en el proceso de enseñanza- aprendizaje. En el caso de la lectura de los cuentos, tanto el cuento redondo como el kamishibai, facilitan muy notablemente la comprensión de los alumnos, además de motivar y animar a la lectura. En este sentido, cabe destacar el papel facilitador de los gestos y la motivación que el movimiento aporta a las actividades (como se demuestra en las actividades de búsqueda de personajes y repetición de acciones- TPR, que se realizan en las intervenciones antes de la lectura).

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

En primer lugar, el Tratamiento Integrado de Lenguas en Educación Infantil supone un trabajo complejo de relación de conocimientos y significados, que permite al alumno aprender diferentes lenguas y diferentes culturas. Como ya se ha justificado, la sociedad actual es plurilingüe y este enfoque supone, además de un interesante método de aprendizaje de lenguas, una forma de educar a los alumnos para la sociedad multicultural. Esta metodología forma parte del enfoque comunicativo, que entiende la lengua como una herramienta para comunicarnos con el otro, no como un fin en sí mismo. A lo largo de las prácticas finales, se ha observado el funcionamiento del modelo bilingüe que se llevaba a cabo en el centro Luis Amigó. En él, la mitad de horas lectivas se llevaban a cabo en castellano y la otra mitad, en inglés. Las dos lenguas se trabajan generalmente de manera separada, lo que dificulta el establecimiento de relaciones entre ambas. Esta dificultad, sin embargo, está intentando superarse mediante el trabajo por proyectos. Antes del fin del período de prácticas en el centro, se comenzó un proyecto integrado de trabajo acerca de la época romana. En él, se integran objetivos y contenidos de todas las áreas de Educación Infantil, así como las dos lenguas del modelo. El hecho de que a través de las distintas lenguas se trabaje el mismo proyecto integrado facilita la transferencia de conocimientos y estrategias de una lengua a otra, y permite al niño un desarrollo integral. Este enfoque de trabajo supone una opción mucho más enriquecedora para el alumno/a, ya que, además de la motivación que un trabajo por proyectos implica, despierta en el alumno la necesidad de aprender y, por tanto, fomenta la autonomía y la competencia de aprender a aprender.

Por otro lado, en el presente trabajo se ha justificado la presencia del cuento folclórico en el aula, ya que además de ser una fuente de disfrute tiene múltiples aplicaciones didácticas. En este caso, se ha pretendido observar el papel del cuento en la adquisición de lenguajes. En la evaluación de la intervención se ha demostrado cómo alumnos de cuatro y cinco años (segundo curso de segundo ciclo de Educación Infantil), pese a su corta edad, son capaces de comprender determinada información contenida en un cuento en inglés. Se ha pretendido probar que el trabajo con una versión en castellano y una traducción en inglés permitiría la transferencia de conocimientos adquiridos

en una lengua a otra (lo que corroboraría la existencia de una competencia común subyacente). Los resultados obtenidos muestran cómo la reflexión sobre la forma lingüística y, en especial, la interiorización de la estructura y de los guiones o scripts se ven favorecidas por el trabajo previo de comprensión realizado con el cuento en castellano, su primera lengua. No obstante, los resultados han revelado que algunos procesos de la comprensión deben ser trabajados para su mejora, como la elaboración de interpretaciones y la reflexión y valoración del contenido del texto. Esta necesidad se debe a la forma en la que se trabajan los cuentos. Durante las prácticas hemos podido observar cómo el cuento es una herramienta didáctica imprescindible y presente en el aula, pero cuya comprensión no se trabaja de una manera eficaz. Las múltiples posibilidades educativas que ofrecen los cuentos quedan, así, infrautilizadas. Por lo que hemos podido observar, se suele trabajar la comprensión del cuento una vez realizada la lectura, pero se descuida sistemáticamente el trabajo previo o prelectura, el antes, imprescindible para poner en marcha los esquemas mentales y las estrategias de comprensión de los alumnos/as.

Además, intentar mejorar el momento de la lectura (el durante) es también interesante para atraer y mantener la atención de los alumnos. El uso de soportes visuales y formatos innovadores, como el cuento redondo o el kamishibai, motivan a los alumnos, además de ofrecerles un apoyo visual que facilitará la comprensión de la historia. Este aspecto es especialmente importante en la adquisición de lenguas, ya que la imagen, en muchas ocasiones, será determinante para la comprensión de significados.

Se ha podido constatar también que los factores personales influyen de manera determinante en la adquisición de lenguas. Es importante, en este sentido, conocer las capacidades de todos los alumnos, ofrecerles las ayudas necesarias e incitar el empleo de estrategias (algunas tan complejas como las metacognitivas) y fomentar el desarrollo de sus microhabilidades. Aun así, las características personales y las estructuras cognitivas de cada alumno condicionan de forma notable el proceso de aprendizaje especialmente a edades tan tempranas.

La principal conclusión de este trabajo hace referencia a la competencia común subyacente propuesta por Cummins. Como ya se ha comentado, la diferencia de resultados entre el grupo experimental y el grupo de control, especialmente en lo referido a la autonomía, la reflexión sobre la forma lingüística y la comprensión de la estructura y de los guiones del cuento indican la existencia de una competencia común subyacente que hace que las estructuras cognitivas que los sujetos han adquirido en la primera lengua, el castellano, queden consolidadas en sus esquemas mentales y puedan ser utilizadas y desarrolladas en la segunda lengua, en este caso el inglés.

Respecto a otras cuestiones e hipótesis que también planteábamos al principio del trabajo, llegamos a las siguientes conclusiones.

- *¿Resulta de utilidad el uso de cuentos tradicionales para la adquisición de una segunda lengua?*

La respuesta es claramente afirmativa, pues permiten al alumno la transferencia de estrategias de una lengua a otra, la adquisición de estructuras lingüísticas y el aprendizaje de nuevos contenidos a través de un cuento, utilizando la segunda lengua como vehículo.

- *¿Ayuda la utilización de traducciones a la comprensión de la L2?*

Los mejores resultados obtenidos en los cuestionarios realizados por los alumnos del grupo experimental demuestran que la comprensión previa del texto, además de los factores personales, mejora la comprensión del texto, especialmente la comprensión implícita (proceso complejo) y la reflexión y valoración de la forma lingüística.

- *¿Utilizarán los alumnos del grupo experimental el guión (o script) y el marco del cuento en L1 para la comprensión del cuento en L2?*

Efectivamente. De hecho, la utilización de la estructura y de los guiones ha supuesto la diferencia más notoria entre los resultados de un grupo y otro.

- *¿Qué ventajas, en cuanto a la comprensión, presentarán los alumnos del grupo experimental frente a los del grupo de control?*

Como ya se ha comentado, los alumnos del grupo experimental demuestran una mayor autonomía en los procesos de comprensión del texto, una mejor comprensión de los contenidos implícitos, una superioridad en la elaboración de inferencias e interpretaciones y una mejora en la reflexión y valoración de la forma lingüística del cuento.

- *¿El hecho de comprender el guión del cuento en L1 facilitará la adquisición de estructuras lingüísticas en L2?*

No se han observado diferencias relevantes en cuanto a la adquisición de estructuras lingüísticas entre un grupo y otro. De hecho, las diferencias presentes en este apartado se atribuyen a factores personales. Se puede considerar, entonces, que las metodologías tradicionales de repetición y las metodologías innovadoras que proponen el uso de la lengua para lograr la competencia comunicativa son igualmente válidas para la adquisición de estructuras lingüísticas en L2.

- *¿El hecho de que la traducción no sea literal perjudicará la comprensión por parte del alumnado?*

Por un lado, el hecho de que la traducción no sea literal supone que, si los alumnos utilizan las estrategias que han utilizado en castellano también en inglés, se deba a una comprensión real de ambos textos, como ocurre en el trabajo de las versiones (los cuentos no son exactamente iguales, pero la estructura y los guiones son muy similares, lo cual facilita la comprensión y la identificación de los hechos importantes). Por otro lado, al pedirse a los alumnos que elaborasen un dibujo resumen del cuento en castellano, hubo dos alumnos que incluyeron en su dibujo a un cerdo, personaje que aparecía en una lámina del kamishibai (cuento en inglés), lo que hace que surja la duda acerca de si el hecho de que la traducción fuese muy similar, y no literal, pudo confundir a los alumnos.

- *¿Los conocimientos previos del alumno, activados en las actividades realizadas antes del momento de la lectura, facilitarán la comprensión del texto? ¿Utilizarán los alumnos del grupo experimental estas estrategias y conocimientos?*

Sí que utilizan algunas estrategias, tanto estrategias relacionadas con la metacognición, como estrategias de apoyo o estrategias personales, que han podido transferir de una lengua a otra. No obstante, los alumnos no relacionan demasiado el cuento con sus conocimientos previos, lo que dificulta la comprensión del mismo.

En conclusión, aunque no se considere estrictamente necesario, la mejora percibida en la evaluación de los resultados del grupo experimental anima a recomendar el uso de cuentos folclóricos en el Tratamiento Integrado de Lenguas, que fomente las transferencias de una lengua a otra y el desarrollo de estrategias y microhabilidades de comprensión.

Para concluir el trabajo, se considera interesante valorar las aportaciones del mismo a la propia formación como docente.

En primer lugar, el estudio teórico que enmarca la intervención, ha sido muy útil para la adquisición de nuevos conocimientos, especialmente acerca del aprendizaje de lenguas, pero también sobre la sociedad actual, las características de los alumnos con los que pretendemos trabajar, etc. Ha resultado útil también para enfocar la lectura de bibliografía especializada como una fuente de información necesaria y aplicable en la práctica docente. De igual modo, ha potenciado la habilidad de seleccionar la información relevante para llevar a cabo un estudio concreto.

En cuanto a la preparación de la propuesta didáctica, además del diseño de la propia intervención, ya de por sí muy inspirador, el diseño de un cuestionario y la parrilla de evaluación han supuesto, de algún modo, el inicio de la realización de evaluaciones reales, que permiten “medir” los conocimientos y destrezas de nuestros futuros alumnos. El análisis de resultados, además de permitirnos el establecimiento de evaluaciones cuantitativas y cualitativas generales, nos permite valorar las necesidades educativas de los alumnos, los puntos débiles y fuertes de la propuesta y la necesidad de mejora. Ha servido también para ser conscientes de la necesidad de evaluación de las intervenciones didácticas y de la puesta en práctica de proyectos y secuencias que consideramos pueden mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Por último, a la hora de valorar las implicaciones didácticas, la comparación entre las hipótesis y las cuestiones planteadas con los resultados obtenidos, el análisis ha provocado una profunda reflexión sobre todo el trabajo realizado, reflexión que exige la actualización de conocimientos y competencias de otras asignaturas formativas de la carrera y de las experiencias de prácticas vividas.

No obstante, y como cuestiones abiertas, la profundidad del trabajo elaborado ha hecho surgir nuevas preguntas:

- ¿Se hubieran conseguido resultados similares utilizando versiones en lugar de traducciones? ¿Hubiera sido más interesante el trabajo de diferentes culturas en ese caso?
- ¿Qué hubiera pasado si hubiésemos analizado la comprensión de tres idiomas? ¿Los resultados obtenidos serían similares?
- ¿A través de qué otras herramientas didácticas podemos fomentar el desarrollo de la competencia común subyacente?
- ¿Qué herramientas pueden ser útiles para fomentar la comprensión oral de los alumnos?
- ¿Qué posibilidades ofrecen otros géneros diferentes al cuento?
- ¿Cuáles son las ventajas de tratar las lenguas de manera integrada mediante proyectos?

REFERENCIAS

- AA.VV. (2003). *Conocimiento y discurso: claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.
- AA.VV. (2005). *Educador de Educación Especial de la Generalitat Valenciana*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Mad
- AA.VV. (2010). *Los proyectos de trabajo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Aarne, A. y Thompson, S. (1995). Los tipos del cuento folklórico. Una clasificación, traducción de Peñalosa, F., Academia Scientiarum Fennica (FFC, 258) Helsinki.
- Aína, P. (2012). Teorías sobre el cuento folclórico. Historia e interpretación. Zaragoza: Institución "Fernando el Católico".
- Asiáin Ansorena, A. (2000). Literatura oral: formas narrativas orales, tradicionales y folclóricas. *Sukil. Cuadernos de Cultura Tradicional nº3, Ortzadar Euskal Folklore Taldea*, 211 - 244.
- Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Bigas, M. y Correig, M. (ed.) (2000). *Didáctica de la lengua en educación infantil*. Madrid: Síntesis- Educación.
- Borda, M.I. (2005). Sobre la animación a la lectura de libros literarios. En M Abril Villalba. (coord): *Lectura y literatura infantil y juvenil. Claves*. Archidona (Málaga): Aljibe
- Camarena, J. y Chevalier, M. (1995) *Catálogo tipológico del cuento folklórico español*. Madrid: Gredos, "Cuentos maravillosos".
- Cassany, D.; Sanz, G.; Luna, M. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC/Instituto Cervantes/Editorial Anaya, 2003.

- Cummins Jim. Rights and responsibilities of Educators of Bilingual-Bicultural Children. [Disponible en (25/04/2013): <http://iteachilearn.org/cummins/rightsresponsbilinged.html>]
- Cummins Jim. The Ethics of Doublethink: Language Rights and the Bilingual Education Debate. [Disponible en (25/04/2013): <http://iteachilearn.org/cummins/researchbildebate.html>]
- Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education*. New York: Longman.
- Cummins, J. (1979). «Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children». *Review of Educational Research*, 49, 2, 222-251.
- Cummins, J. (2005). La hipótesis de la interdependencia 25 años después: La investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (eds.) *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. (pp. 113–132). Barcelona: ICE-HORSORI/Universidad de Barcelona.
- Cummins, Jim. (2001). *An Introductory reader to the writings of Jim Cummins*. Clevedon (UK) : Multilingual Matters.
- DECRETO FORAL 23/2007, de 19 de MARZO, por el que se establece el *CURRÍCULO DE LAS ENSEÑANZAS DEL SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LA COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA*. (Texto publicado en BON N°. 51 de 25 de abril de 2007)
- Díez de Ulzurrun Pausas, A. (1999). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Vol. 1. Actividades para realizar en el aula: textos funcionales y cuentos*. Barcelona: Graó.
- Escamilla, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula. Infantil y Primaria (3-12 años)*. Barcelona: Graó.
- Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía (2009). *Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*. 5.
- Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.
- Gárate Larrea, Milagros (1994). *La Comprensión de cuentos en los niños : un enfoque cognitivo y sociocultural*. Madrid : Siglo XXI de España

- García González, E. (2005), *Piaget: la formación de la inteligencia* (1ª edición). México: Trillas.
- García Manzano, E; Del Rosario Domínguez, J; Pérez González, J; Unturbe, J; Bosch, J.V. (1978). *Biología, Psicología y Sociología del niño en edad preescolar*. Barcelona: Ceac.
- Giddens, A. (2006)/ De la traducción Muñoz de Bustillo Llorente, 2007 (2007). *Sociología*. Madrid: Alianza editorial
- González Fernández, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid, Síntesis.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica: En las ciencias del deporte*. Barcelona: Paidotribo. (p. 171-182).
- Ibáñez Sandín, Carmen (2009): *El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla.
- IZA, L. (2005). *Las evaluaciones internacionales y la mejora de la comprensión lectora de los alumnos*. Pamplona: Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.
- Martín Peris, E. (1995): "Las tareas en la enseñanza de E/LE a adultos", en M. Siguán (Coord.): *La enseñanza de la lengua por tareas*. Barcelona: ICE de la UB/Horsori
- Mendoza Fillola, A. (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid, SEDLL.
- Mendoza Fillola, A. (2000). La formación lectora en la etapa escolar. En R.F. Llorens García, (ed.). *Literatura infantil en la escuela*. Alicante. [Disponible en (24/05/2013): <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-infantil-en-la-escuela--0/html/p0000001.htm#3>]
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *La lectura en PISA 2000, 2003 y 2006: Marco y pruebas de Evaluación*. OCDE. Madrid: Secretaría General Técnica. [Disponible en (24/05/2013): <http://leer.es/wp-content/pisa/pdf/pisalectura.pdf>]
- MONFORT, M./JUÁREZ SÁNCHEZ, A. (1990): *El niño que habla. El lenguaje oral en preescolar*, CEPE, Madrid.
- Montfort, M. y Juárez Sánchez, A. (1990). *El Niño que habla: el lenguaje oral en preescolar*. Madrid: CEPE

- Muñoz Sandoval, A. (2009): *El desarrollo de las competencias básicas en Educación Infantil: propuestas y ejemplificaciones didácticas*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): MAD.
- Noguerol, A. (2008) «El tratamiento integrado de las lenguas en el marco europeo». *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 47, 10-19.
- Nunan, D. (1998). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.
- Pelegrín, A. (1984). *La aventura de oír: cuentos y memorias de tradición*. Madrid: Cincel. [Disponible en (11/05/2013): <http://bib.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/80283841767595943754491/index.htm>].
- Pérez Gutiérrez, M (2001). Las dos primeras décadas de la era Comunicativa (1970-1990): Contribuciones para un perfil del enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas extranjeras y su metodología. *CAUCE. Revista de Filología y su Didáctica*, 141-172. (24). [Disponible en (24/05/2013): http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce24/cauce24_10.pdf]
- Piaget, J. (1967): *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1975). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Rodríguez Almodóvar, A (1987). El Medio Pollito y el medio real en *Cuentos de La Media Lunita*. Volumen 4. Sevilla: Algaida Editores.
- Rodríguez Almodóvar, A (2010). *Acerca de la definición de cuento popular*. Sevilla: Uruña [Disponible en (14/05/2013): <http://www.aralmodovar.es/descargas/articulos/acerca-de-la-definicion-de-cuento-popular.pdf>]
- Rodríguez Almodóvar, A. (2003). *Guía de lectura de los Cuentos de la Media Lunita: Una colección de múltiples lecturas*. Sevilla: Algaida Editores.
- Rojas, R. (1985). *Investigación social: Teoría y praxis*. México: Plaza y Valdés. (p. 119-183).
- Ruiz Bikandi, U. (coord.) (2000). *Didáctica de segundas lenguas para la Educación infantil y Primaria*. Madrid: Síntesis-Educación.
- Solé, I (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ.

-
- Thompson, S. (1961). *The types of the Folktale, a Classification and Bibliography*. 2ª ed., Helsinki, FF Communications, 184.
 - Thompson, St. (1972). *El cuento folklórico*. Caracas: EUCV
 - Uther, Hans-Jörg (2004). *The Types of International Folktales. A Classification and Bibliography*. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica.
 - Uther, Hans-Jörg (2004). *The Types of International Folktales. A Classification and Bibliography*. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica.
 - Vila, I. (1983). Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe. *Infancia y Aprendizaje*, 21, 4-22.
 - Zanón, J. (Coord.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
 - [Zayas, F.](#) (2012). *La Competencia lectora según PISA: reflexiones y orientaciones didácticas. Diez ideas clave*. Barcelona : Graó.
 - Zuzmyn, Zenon John (1992). *Cognitive mapping principles in comprehension strategies*. Ann Arbor (Mich.): UMI Dissertation Services.

ANEXOS

Anexo I. “El Medio Pollito” en “*The types of the Folktale, a Classification and Bibliography*”. (Aarne-Thompson).

715 *Demi-coq*. Is put in with the horses, oxen, etc. The animals taken along (bear, wolf, etc.) help.

I. Two children are left a cock. They cut it in two. Through the help of the boy's fairy godmother the half-cock is made magic.

II. Demi-coq sets out to recover borrowed money. Under his wings he takes with him some robbers, two foxes, and a stream of water. He goes to a castle and asks for money. He is imprisoned with the hens: the foxes eat them up. Likewise in the stable the robbers steal the horses.

When he is to be burned the stream puts out the fire. He is finally given the money. The king eats the cock who crows in his body.

Motifs:

I. F311.1. Fairy godmother. B171.1. Demi-coq. A cock is cut in two and is made magic. Carries robbers, foxes, and stream of water under wings.

II. D915.2. River contained under cock's wings. F601.7. Animals as extraordinary companions. B435.1. Helpful fox. D1382.8. Magic stream quenches fire. K481. Demi-coq by means of his magic animals and magic water collects money. B171.1.1. Demi-coq crows in king's body, when the king eats him.

**Boggs *The Halfchick Tale in Spain and France* (FFC CXI); **R. A. Laval *Revista de Derecho, Historia y Letras* XXXII (1909) 526—538; *BP I 258; D. Bressan RTP XXII 433, *Coffin 1*. — Finnish 89; Finnish-Swedish 4; Estonian 17; Livonian 1; Lithuanian 41; Swedish 17 (Uppsala 4, Göteborg 1, Liungman 2, misc. 9); French 72; Spanish 5; Catalan: Amades Nos. 41, 108, 352, cf. 135; Flemish 1; German 5 (Archive 4, Merk. 313); Italian 2 (Tuscan [208] 1, Sicilian 1); Hungarian 6; Serbo-croatian 27; Polish 6; Russian: Afanasiev 19; Albanian: Lambertz 189ff.; Greek 9, Hahn No. 85; Turkish: Eberhard-Boratav Nos. 33, 54 8; India 3. — Franco-American 5; French Antilles 1; Spanish-American: Hansen (Argentina) 1, (Chile) 1, (Puerto Rico) 3; West Indies (Negro) 1. — African 1.

715A *The Wonderful Cock*. An old couple have a cock and a hen; the cock flies to the rich man's manor and cries: »Cock-a-doodle-doo, I will eat you!«; the man orders it to be thrown into the stable. It pecks open the horses' heads (eyes): when thrown into the well, it cries, »buttocks, swallow the water!«; finally thrown into the strong-box, bids couple spread a sheet and casts out the money; the hen tries to do likewise but gets dung in place of money.

Lithuanian (715) 41.

Anexo II. “El Medio Pollito” en la revisión de Uther.

715 *Demi-cock*. Demi-cock (half-chick) [B171.1] leaves home in order to claim back a borrowed (stolen) object (money). On his way he meets animals (fox, wolf) and a river. He takes them along by swallowing them (carries them under his wings) [B435.1, F601.7, D915.2, F601.7].

When claiming the money from his debtor, Demi-cock is imprisoned with animals who try to kill him. Fox and wolf eat the attacking animals, and when Demi-cock is thrown into a fire, the river extinguishes it [D1382.8]. Finally Demi-cock obtains the money [K481] by swallowing.

At home he is beaten by his owner (king) and expels the money (he is eaten by his owner and crows from his stomach [B171.1.1]). Cf. Type 715A.

Combinations: 130, 235C*, 565, and 715A.

Literature/Variants: Chauvin 1892ff. VIII, 164 No. 176; BPI, 258f.; Boggs 1933; EM 6 (1990) 396–401 (U. Marzolph); Scherf 1995 I, 554f.; Röth 1998; Anderson 2000, 107–109.

Finnish: Rausmaa 1982ff. I, No. 138; Finnish-Swedish: Hackman 1917f. I, Nos. 122a, 124(4,5), 147; Estonian: Aarne 1918; Livonian: Looirts 1926; Latvian: Arājs / Medne 1977; Lithuanian: Kerbelytė 1999ff. I; Wepsian, Karelian, Syrjanian: Kecskeméti / Paunonen 1974; Swedish: Liungman 1961; French: Delarue / Tenèze 1964ff. II; Spanish: Camarena / Chevalier 1995ff. II, González Sanz 1996; Basque: Camarena / Chevalier 1995ff. II; Catalan: Oriol / Pujol 2003; Portuguese: Oliveira 1900f. I, No. 17, Cardigos (forthcoming); Flemish: Meyer 1968; Walloon: Legros 1962; German: Ranke 1955ff. III; Italian: Cirese / Serafini 1975; Hungarian: MNK II; Serbian: Eschker 1992, No. 51; Croatian: Bošković-Stulli 1959, No. 23; Rumanian: Bîrlea 1966 I, 151ff., III, 377f.; Bulgarian: BFP, Koceva 2002; Albanian: Lambertz 1922; Greek: Angelopoulos / Brouskou 1994; Polish: Krzyżanowski 1962f. I; Russian, Byelorussian, Ukrainian: SUS; Turkish: Eberhard / Boratav 1953, Nos. 33, 54, Alptekin 1994, Nos. 40, 42; Jewish: Haboucha 1992; Georgian: Kurdovanidze 2000; Palestinian: El-Shamy 2004; Iranian: Marzolph 1984; Indian: Bødker 1957a, Nos. 1111, B241.2.5, Jason 1989; Nepalese: Heunemann 1980, No. 20; French-Canadian: Delarue / Tenèze 1964ff. II; Mexican: Robe 1973; Puerto Rican, Chilean, Argentine: Hansen 1957; West Indies: Flowers 1953; Tunisian, Moroccan: El-Shamy 2004; Sudanese: Klipple 1992; Malagasy: Longchamps 1955, No. 3.

715A *The Wonderful Rooster*. An old couple (old man, old woman) have a rooster and a hen. The rooster lays no eggs and is driven away. He mocks the king and is sentenced to be drowned, but instead drinks all the water. He is supposed to be roasted but extinguishes the fire with the water he has drunk. He is locked in the treasury and swallows all the money. Back home he defecates the money [B103.1] onto a sheet (for the old man). (The old woman sends her hen to do the same, but the animal only produces dung instead of money.)

Combinations: 219E*, 565, and 715.

Literature/Variants: BPI, 258 f.; Boggs 1933; EM 6 (1990) 396–401 (U. Marzolph); Scherf 1995 I, 554f.; Röth 1998.

Lithuanian: Kerbelytė 1999ff. I; Hungarian: MNK II, Nos. 715, 715A, 715(A)*, 715B*, Dömötör 2001, 292; Croatian: Bošković-Stulli 1975b, No. 59; Serbian: Đjordjević / Milošević-Đjordjević 1988, No. 9, Eschker 1992, No. 52; Bulgarian: BFP, Koceva 2002; Russian: SUS, Nos. 715, 715A, 715A*; Byelorussian, Ukrainian: SUS; Cheremis / Mari: Sabitov 1989; Yakut: Ėrgis 1967, Nos. 146, 147; Georgian: Kurdovanidze 2000; Tunisian, Algerian: El-Shamy 2004.

Anexo III. “El Medio Pollito” en el catálogo tipológico de Camarena.

RELACIÓN DE VERSIONES ORALES.

ÁREA LINGÜÍSTICA DEL CASTELLANO: (BOGGS, 715) Espinosa, *Espanoles*, 253 (Cuenca) y 254 (Córdoba); Llano, *Asturianos*, 183; Espinosa hijo, *Castilla y León*, 146 (Palencia) y 147 (Segovia); Larrea, «Aragón», *RDTP*, III (1947), págs. 276-278 (Zaragoza); Curiel, *Extremeños*, págs. 11-13, 152-153, 196-200 (todas de Cáceres) y 290-292 (Badajoz); Camarena, *Ciudad Real*, 134; Morote, *Jumilla*, págs. 272-275 y 276-277 (Murcia); *Murcianos*, págs. 351-352; Ortega, *Campo de Cartagena*, 12 (Murcia); Porro, *Cordobeses*, 58.

ÁREA DEL CATALÁN: (PUJOL, 715) Amades, *Rondallística*, 108, 135 (ambas de Barcelona) y 352 (Tarragona); Bertràn, *Catalá*, págs. 359-362 (Barcelona); Serra, *Populars*, XIII, págs. 7-22; Alcover, *Mallorquines*, VI, págs. 55-58; Valor, *Obra*, II, págs. 428-435 [= *Valencianes*, II, págs. 5-14].

ÁREA DEL VASCUENCE: Arratibel, *Kontu*, págs. 99-104 (Guipúzcoa).

ENCLAVES DE JUDEO-ESPAÑOL

(HABOUCHA, [1973], 715; IDEM, [1992], 715) Larrea, *Marruecos*, 28.

CORRELACIÓN CON LOS ÍNDICES HISPANOAMERICANOS

ROBE, 715 (1 versión mejicana). HANSEN, 715 (5 versiones: 3 portorriqueñas, 1 chilena y 1 argentina). Además: Pino *Chile* 100; Pino *Manuches de Chile* 51; Chertuđi, *Argentina*, I, 34; II, 30; Vidal, *Argentina*, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395 y 396.

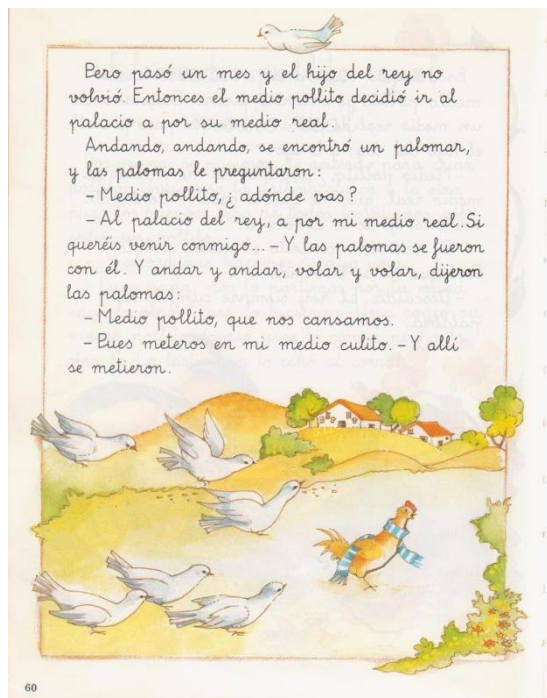
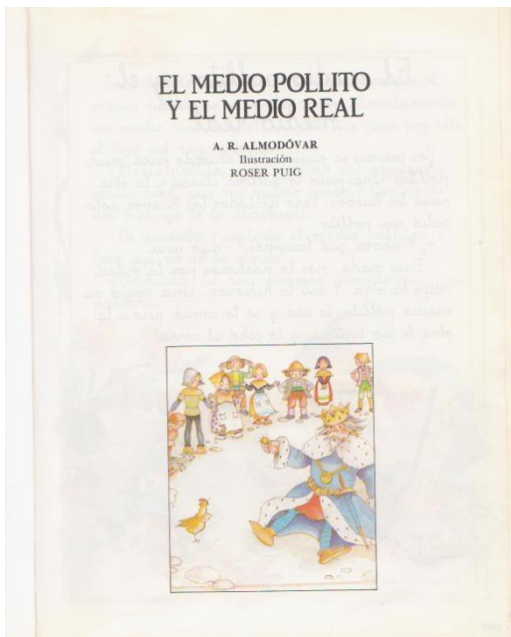
VERSIONES PORTUGUESAS

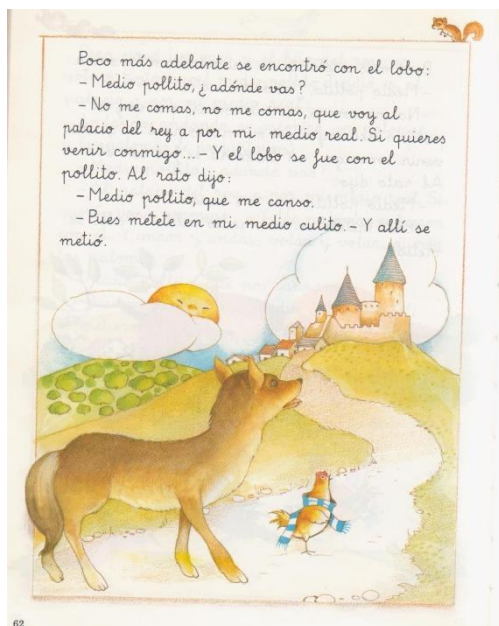
Coelho, *Portuguezes*, 11; Dias, *Beira*, VII (1948), págs. 29-31; Oliveira, *Algarve*, 17; Pires, «Alemtejanos», *ATr*, IV (1902), pág. 158; Soromenho, *Portugueses*, 27; Vasconcellos, *Contos*, 73 y 75.

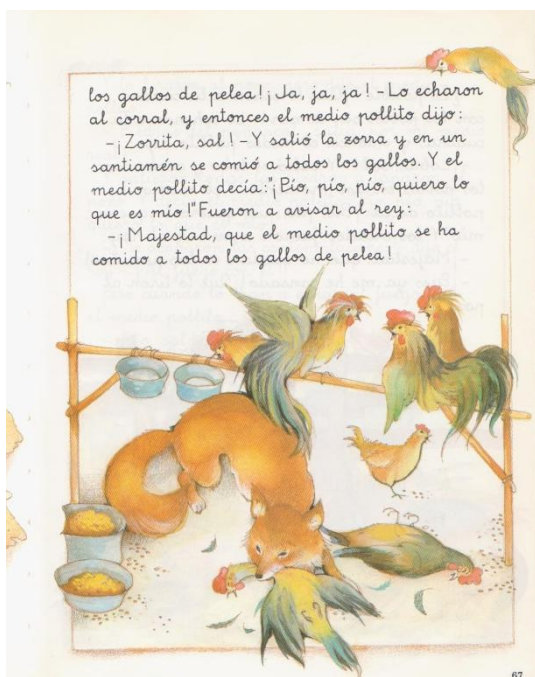
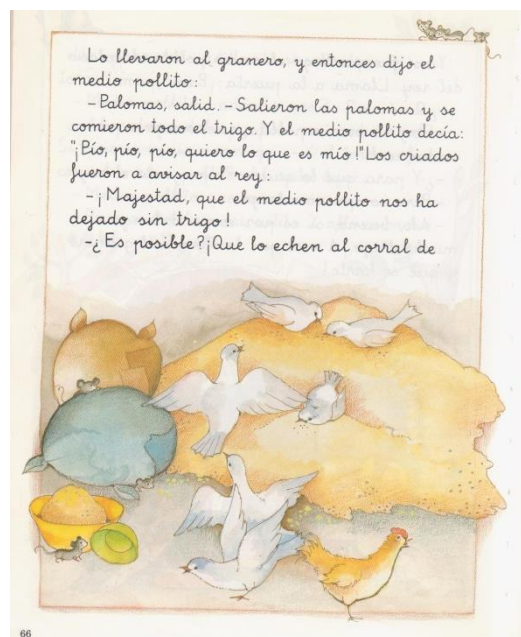
VERSIONES LITERARIAS

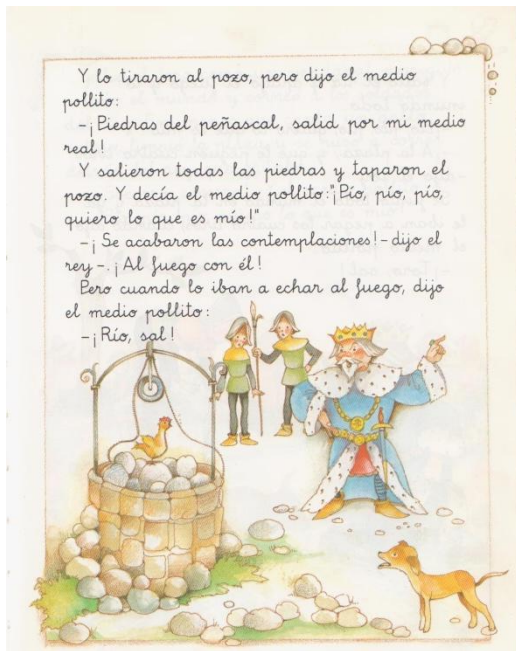
(AMORES, *Siglo XIX*, 715; CHEVALIER, «Fernán Caballero», 715) Fernán Caballero, «El medio pollito», *La gaviota*, págs. 33b-36a; Baroja, «Barriga-grande», *El mayrazgo de Labraz*, en *OC*, I, págs. 160a-161b.

Anexo IV. "El Medio Pollito y el medio real" (A.R. Almodóvar)









Anexo V. Kamishibai: “Half- Chicken”



HALF-
CHICKEN

Half- chicken

Once upon a time, on a Mexican ranch, a mother hen was sitting on her eggs. One by one, the baby chicks began to hatch. One, Two, three... But the last egg still had not cracked open.

Finally there was a tiny sound and at last the 13th chick came out into the world. Yet this was not an ordinary chick. He had only one wing, only one leg, only one eye, and only half as many feathers as the other chicks.



Maitane Larumbe Senosiain

One day he overheard some birds talking about him: "Not even at the court of the king in Mexico City is there anyone so unique." So the Half- Chicken decided to go to Mexico City to see the king. One morning, he said:

"Good-bye, good-bye!

I'm going to Mexico City

to see the court of the king!"



Along the way, the half-chicken found a river whose waters were blocked by some branches (ramas).

“Good morning, Half -Chicken- said the river- Would you please move the branches that are blocking my way?”

Half-Chicken moved the branches, and when the river suggested him to swim here, he answered:

"I have no time to lose.

I'm going to Mexico City

to see the court of the king!"



Maitane Larumbe Senosiain

A little while later, Half-Chicken found a small fire burning between some rocks. The fire was almost out. "Good morning, Half-Chicken. Please, fan me a little with your wing" asked the fire.

Half-Chicken fanned the fire with his wing, and it blazed up again. But when the fire suggested that he stay here, he answered:

"I have no time to lose.

I'm going to Mexico City

to see the court of the king!"



Maitane Larumbe Senosiain

After he had walked a little farther, Half-Chicken found the wind tangled in some trees.

"Good morning, Half-Chicken. Would you please untangle me, so that I can go on my way?" asked the wind.

And Half-Chicken helped him. But when the wind suggested that he stay and play, he answered:

"I have no time to lose.

I'm going to Mexico City

to see the court of the king!"



At last, the Half- Chicken reached the King's palace in Mexico City.

"Good afternoon," said Half-Chicken to the guards who stood in front of the palace. "I've come to see the king."

One of the guards began to laugh. The other one said, "You'd better go to the kitchen."



Maitane Larumbe Senosiain

When the cook saw him, he said: “What luck! This chicken is just what I need to make a soup for the queen”. And he threw Half- Chicken into a cooking pot of water that was sitting on the fire.



Maitane Larumbe Senosiain

When Half-Chicken felt how hot the water was, he said, "Oh, fire, help me! Please, don't burn me!"

The fire answered, "You helped me when I needed help. Now it's my turn to help you. Ask the water to jump on me and put me out."

Then Half-Chicken asked the water, "Oh, water, help me! Please jump on the fire and put him out."



Maitane Larumbe Senosiain

When the cook returned, he saw that the water had spilled and the fire was out. Then the king came and said that the queen only wanted salad.

So he threw Half-chicken out the window.



When Half-Chicken was tumbling through the air, he called out: "Oh, wind, help me, please!"

And the wind answered, "You helped me when I needed help. Now it's my turn to help you."



And the wind blew and blew and he lifted Half-Chicken higher and higher, until the roof of one of the towers of the palace.

"From there you can see everything you want, Half-Chicken and with no danger of ending up in the cooking pot." And from that day on, weathercocks have stood on their only leg, seeing everything that happens below, and pointing whichever way their friend the wind blows.

And that's all.



Maitane Larumbe Senosiain

El texto del Kamishibai es una adaptación de la siguiente versión en inglés: Half- chicken

http://teacher.scholastic.com/writewit/mff/folktale_almafolktale.htm

A long, long time ago, on a Mexican ranch, a mother hen was sitting on her eggs. One by one, the baby chicks began to hatch, leaving their empty shells behind. One, two, three, four ... twelve chicks had hatched. But the last egg still had not cracked open.

The hen did not know what to do. The chicks were running here and there, and she could not chase after them because she was still sitting on the last egg.

Finally there was a tiny sound. The baby chick was pecking at its egg from the inside. The hen quickly helped it break open the shell and at last the 13th chick came out into the world.

Yet this was no ordinary chick. He had only one wing, only one leg, only one eye, and only half as many feathers as the other chicks.

It was not long before everyone at the ranch knew that a very special chick had been born.

The ducks told the turkeys. The turkeys told the pigeons. The pigeons told the swallows. And the swallows flew over the fields, spreading the news to the cows grazing peacefully with their calves, the fierce bulls, and the swift horses.

Soon the hen was surrounded by animals who wanted to see the strange chick. One of the ducks said, "But he only has one wing!"

And one of the turkeys added, "Why, he's only a ... half-chicken!" From then on, everyone called him Half-Chicken. And Half-Chicken, finding himself at the center of all this attention, became very vain.

One day he overheard the swallows, who traveled a great deal, talking about him: "Not even at the court of the viceroy in Mexico City is there anyone so unique." Then Half-Chicken decided that it was time for him to leave the ranch. Early one morning, he said his farewells, announcing:

*"Good-bye, good-bye!
I'm off to Mexico City
to see the court of the viceroy!"*

And *hip hop hip hop*, off he went, hippety-hopping along on his only foot.

Half-Chicken had not walked very far when he found a stream whose waters were blocked by some branches.

"Good morning, Half-Chicken. Would you please move the branches that are blocking my way?" asked the stream.

Half-Chicken moved the branches aside. But when the stream suggested that he stay awhile and take a swim, he answered:>

*"I have no time to lose.
I'm off to Mexico City
to see the court of the viceroy!"*

And *hip hop hip hop*, off he went, hippety-hopping along on his only foot.

A little while later, Half-Chicken found a small fire burning between some rocks. The fire was almost out. "Good morning, Half-Chicken. Please, fan me a little with your wing, for I am about to go out," asked the fire.

Half-Chicken fanned the fire with his wing, and it blazed up again. But when the fire suggested that he stay awhile and warm up, he answered:

*"I have no time to lose.
I'm off to Mexico City
to see the court of the viceroy!"*

And *hip hop hip hop*, off he went, hippety-hopping along on his only foot. After he had walked a little farther, Half-Chicken found the wind tangled in some bushes.

"Good morning, Half-Chicken. Would you please untangle me, so that I can go on my way?" asked the wind.

Half-Chicken untangled the branches. But when the wind suggested that he stay and play, and offered to help him fly here and there like a dry leaf, he answered:

*"I have no time to lose.
I'm off to Mexico City
to see the court of the viceroy!"*

And *hip hop hip hop*, off he went, hippety-hopping along on his only foot. At last he reached Mexico City.

Half-Chicken crossed the enormous Great Plaza. He passed the stalls laden with meat, fish, vegetables, fruit, cheese, and honey. He passed the Parian, the market where all kinds of beautiful goods were sold. Finally, he reached the gate of the viceroy's palace.

"Good afternoon," said Half-Chicken to the guards in fancy uniforms who stood in front of the palace. "I've come to see the viceroy."

One of the guards began to laugh. The other one said, "You'd better go in around the back and through the kitchen."

So Half-Chicken went *hip hop hip hop* around the palace and to the kitchen door. The cook who saw him said, "What luck! This chicken is just what I need to make a soup for the vicereine." And he threw Half-Chicken into a kettle of water that was sitting on the fire. When Half-Chicken felt how hot the water was, he said, "Oh, fire, help me! Please, don't burn me!"

The fire answered, "You helped me when I needed help. Now it's my turn to help you. Ask the water to jump on me and put me out."

Then Half-Chicken asked the water, "Oh, water, help me! Please jump on the fire and put him out, so he won't burn me."

And the water answered, "You helped me when I needed help. Now it's my turn to help you." And he jumped on the fire and put him out.

When the cook returned, he saw that the water had spilled and the fire was out.

"This chicken has been more trouble than he's worth!" exclaimed the cook. "Besides, one of the ladies-in-waiting just told me that the vicereine doesn't want any soup. She wants to eat nothing but salad." And he picked Half-Chicken up by his only leg and flung him out the window.

When Half-Chicken was tumbling through the air, he called out: "Oh, wind, help me, please!"

And the wind answered, "You helped me when I needed help. Now it's my turn to help you."

And the wind blew fiercely. He lifted Half-Chicken higher and higher, until the little rooster landed on one of the towers of the palace.

"From there you can see everything you want, Half-Chicken, with no danger of ending up in the cooking pot."

And from that day on, weathercocks have stood on their only leg, seeing everything that happens below, and pointing whichever way their friend the wind blows.

Anexo VI. Tablas sobre los cuentos en primeras lenguas por edades (Díez de Ulzurrun, 1999).

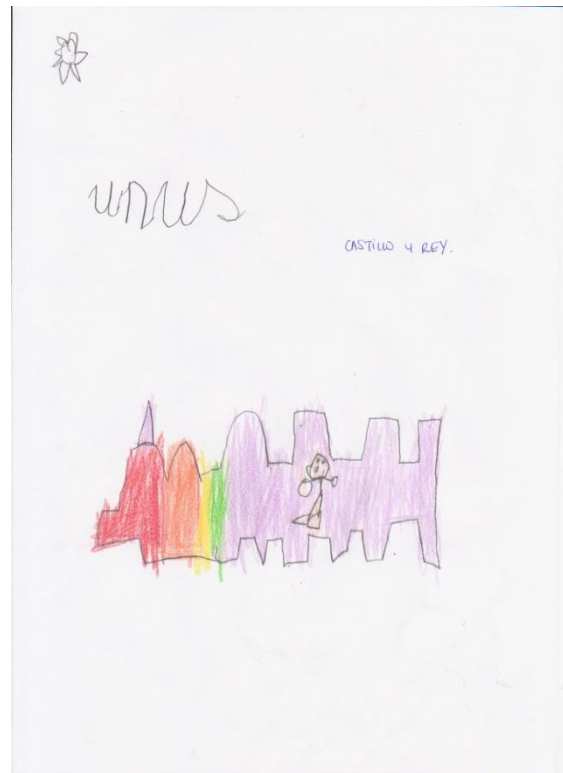
CUENTOS		
P3	P4	P5
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por parte de la maestra, contar, leer y comentar muchos cuentos (utilizar la imagen como apoyo). ▪ Animar y ayudar a los niños a contar una parte del cuento. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contar, leer y comentar muchos cuentos (utilizar la imagen como apoyo). ▪ Por parte de la maestra, escribir el título de los cuentos y el nombre de los personajes en la pizarra. ▪ Animar a copiar el nombre de algún personaje. ▪ Descubrir que el mismo cuento puede tener diferentes versiones. ▪ Por parte de los niños y las niñas, contar algún cuento después de haberlo trabajado. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contar, leer y comentar muchos cuentos. ▪ Entre todos, entender y reproducir un cuento (principio, nudo y desenlace). ▪ Dictar un cuento a la maestra. ▪ Utilizar frases hechas. ▪ Escribir, libremente, títulos y nombres de personajes. ▪ Relacionar imagen con título. ▪ Entre todos escribir una frase, basándonos en una secuenciación de un cuento de tres o cuatro viñetas. ▪ Ilustrar un cuento después de haberlo trabajado en profundidad.
CUENTOS		
PRIMARIA PRIMER CICLO: PRIMERO	PRIMARIA PRIMER CICLO: SEGUNDO	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por parte de la maestra, continuar contando cuentos. ▪ Por parte de los niños, contar oralmente cuentos trabajados anteriormente. ▪ Memorizar frases hechas. ▪ Colectivamente, inventarse cuentos. ▪ Individual y colectivamente, leer pequeños cuentos. ▪ Representar cuentos. ▪ Dictar un cuento a la maestra. ▪ Parear imagen y frase. ▪ Reconstruir una frase del cuento fraccionada. ▪ Inventarse el final de un cuento con dos frases. ▪ Recordar cómo empiezan y cómo acaban los cuentos. ▪ Escribir el título y los nombres de los personajes. ▪ Reconstruir el principio de un cuento conocido. ▪ Entre todos reconocer las partes de un cuento (principio, nudo y desenlace). ▪ Entre todos escribir un cuento en la pizarra. ▪ Por escrito y por parejas, reproducir un cuento conocido sin olvidar el principio, el nudo y el desenlace. ▪ Explicar un cuento por escrito, dando las viñetas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contar cuentos, tanto los niños como la maestra. ▪ Entre todos, inventar cuentos teniendo en cuenta el título, el principio, el nudo y el desenlace. ▪ Leer textos breves de diferentes tipologías. ▪ Reconstruir un cuento cortado en partes. ▪ Parear imagen con texto. ▪ Dramatizar textos breves. ▪ Entre todos o por parejas, inventar el principio o el final de un cuento. ▪ Entre todos, escribir un cuento en la pizarra. ▪ Producir textos breves y creativos de distintas tipologías (narración, descripción-diálogo) preparados anteriormente. ▪ Diferenciar la narración del diálogo (escribir un cuento con el escolar como protagonista). ▪ Trabajar la ortografía arbitraria. 	

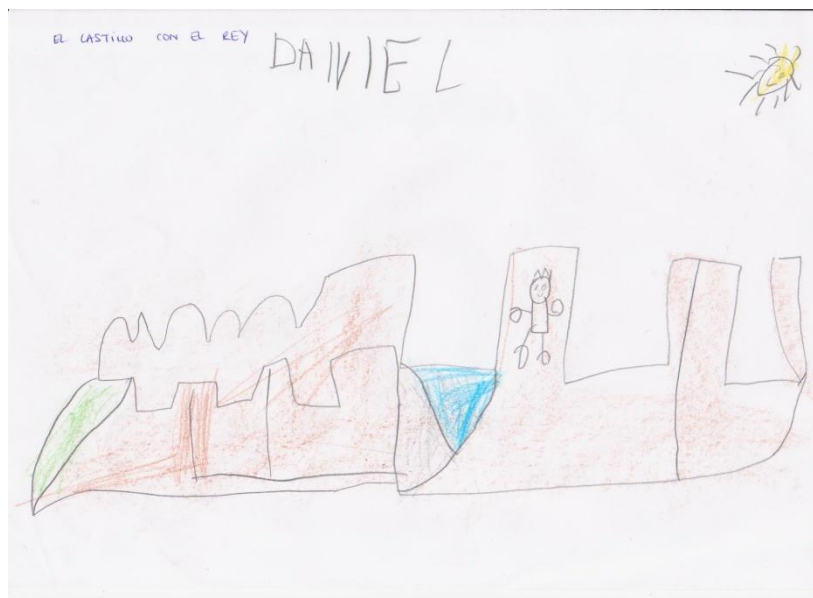
Anexo VII. Evolución del lenguaje del niño (Monfort y Juárez Sánchez).

EDAD	ORGAN. FONETICA	ORGAN. SEMANTICA	ORGAN. MORFO.-SINT.	EJERC. FUNCIONALES
2-3 años	Atención auditiva, pequeñas prosodias y juegos fon. cortos. Juegos de motricidad buco-facial.	Denominación en situaciones de experiencia y manipulación.	Construcción de frases en situaciones activas (de 2 a 4 palabras). Expresiones automáticas para juegos y actividades.	Comprensión y expresión de enunciados activos simples (pedir, mandar). Libro de imágenes.
3-4 años	Atención y discriminación auditiva; secuencias fonéticas sencillas, primeros juegos de estructura temporal. Juegos de motricidad buco-facial.	Denominación en situaciones de experiencia y manipulación; primeras denominaciones descriptivas a partir de est. gráfico. Primeros juegos metalingüísticos (familias, asociación). Primera actividad de imitación directa.	Actividades para la construcción de frases más largas, incluyendo subordinadas simples. Est. el uso de las preguntas. Primera actividad de imitación directa.	Aumento de la compl. de las actividades de pedir y mandar. Libro de imágenes y cuentos cortos; primeras dramatizaciones colectivas.
4-5 años	Discriminación auditiva más compleja; secuencias fonéticas complejas. Juegos de estructuración temporal. Juegos de automatización en palabras para fonemas y sílabas más sencillas.	Denominación en situación de exposición y de descripción; juegos metalingüísticos. Actividades de imitación directa.	Actividades relacionadas con los nexos, el n.º y orden de las palabras. Juegos con las historietas (series lógicas), para el inicio del discurso narrativo y las flexiones. Act. de imitación directa.	Actividades para las funciones de pedir, mandar, cooperar y preguntar; cuentos y dramatizaciones con papeles individuales. Primeros juegos creativos.
5-6 años	Automatización en palabras de fonemas y sílabas complejas. Juegos fonéticos más complejos y trabalenguas. Actividades de consciencia fonética (rimas, veo veo, representación gráfica...).	Denominación en situación de exposición y de descripción; juegos metalingüísticos más complejos (análisis, síntesis, semejanzas, seriaciones). Actividades de imitación directa.	Actividades relacionadas con el discurso narrativo. Actividad de consciencia sintáctica (tren de palabras). Actividades de imitación directa más complejas.	Actividades para las funciones de pedir, mandar, cooperar, preguntar y explicar; cuentos leídos; dramatización libre y con memorización. Juegos creativos.

Anexo VIII. Cuento redondo “El Medio Pollito”



Anexo IX. Dibujos realizados por los alumnos/as











Anexo IX. Tablas, grabaciones y transcripciones individuales

1. SUJETO 1. (GRUPO EXPERIMENTAL)

1.1. Grabación Sujeto 1.

1.2. Parrilla de evaluación: Sujeto 1.

Rubric 1. Oral comprehension: Child 1

Aspectos a valorar		Conseguido				
		Sí			NO	
		Solo		Con ayuda		
		C ²²	I ²³			
Es capaz de obtener información	Identificar al protagonista				X	
	Lugar a donde va el protagonista				X	
	Para qué necesita el cocinero al pollo	X				
Comprende el texto de manera general	Relación título- argumento	X				
	Descripción de viñetas				X	
Elabora interpretaciones sobre el texto (y realiza inferencias)	Razón por la que ayudan al protagonista				X	
	Cómo acaba el cuento. Por qué. Relación de las veletas con la historia.				X	
Reflexiona sobre la forma del texto	Comprende y adquiere vocabulario y estructuras gramaticales	Comprende- traduce palabras presentes en el cuento				X
						X
						X
	Comprende y adquiere vocabulario y estructuras gramaticales	Traduce frases que aparecen en el cuento				X
						X
		Es capaz de expresar acciones que ocurren en el cuento				X
						X
	Es capaz de contar el cuento				X	
	Protocolo de ficción: Recuerda			X		

²² C= castellano

²³ I= inglés

	Estructura y protocolo de ficción	cómo empieza y acaba el cuento			X	
		Secuencia temporal: Es capaz de ordenar viñetas			X	
		Recuerda la frase que el viento y el fuego repiten.				X
Reflexiona y valora el contenido del cuento (establece conexiones entre el cuento y sus conocimientos previos: sabe explicar qué es un rey)						X
<p>Observaciones</p> <p>El sujeto 1 (chico) suele participar en el aula durante las sesiones en inglés. En la realización de tareas, demuestra que es capaz de entender las instrucciones en esta lengua. No obstante, creo que no ha comprendido el cuento. Puede que le resultara difícil o que no prestase la debida atención.</p>						

1.3. Transcripción cuestionario Sujeto 1.

(*) Aclaraciones. Lo que yo digo está en negrita o cursiva. Arial sin negrita ni cursiva lo que ellos/as contestan.

1. FINDING INFORMATION:

1.1. Do you know who the main character of the tale is? The animal that needs help?

- No
- **¿Sabes quién es el protagonista del cuento?**
- No
- **OK**

1.2. OK. Where did the chicken go? (to see the king). Where did he go? Did he go to a mountain, to a house, to the school, to a palace...?

- A mountain

1.3. What did the cook need the chicken for? Do you understand?

- No
- **¿para qué necesita el cocinero al pollo? ¿Qué quiere hacer con él?**
- Cocerlo
- **OK**

2. PLOT UNDERSTANDING

2.1. Why is the title “Half- Chicken”? Is the chicken like the others or different?

- Different.
- **And why is he different? ¿Por qué es diferente que los demás?**
- Porque tiene una pata
- **OK. Very good.**

2.2. Questions, showing them some pictures (of the kamishibai).

- **Do you know what is happening here? (In this picture?**
- **No**
- **And in this one? What is the king doing? You can tell me in Spanish. ¿Qué está pasando en estas imágenes? ¿Sabes?**
- No

- OK, it doesn't matter.

3. INTERPRETATION

3.1. Do you know why did the water, the fire and the wind help "Half-Chicken"?

- No

3.2. And what happens at the end? Which is the last picture? Do you know?

- No

4. OK. Do you know what a weathercock is?

- No
- No? OK.

5. LANGUAGE ADQUISITION

5.1. Vocabulary

5.1.1. Do you know what "wing" is? Do you know how to say it in Spanish?

- Volar

5.1.2. And half?

- No

5.1.3. Do you know what a cooking pot is?

- No
- OK.

5.2. Structures

5.2.1. Do you know how to say "I have no time to lose" in Spanish?

- o No

5.2.2. And "He found a small fire burning"? Do you know how to say it in Spanish? OK.

5.3. Actions

*Can you tell me the story in Spanish?

- o No
- o OK

6. ESTRUCTURA Y PROTOCOLO DE FICCIÓN.

- **How does the tale start? When you are telling a tale in English, for example the octopus tale, which are the first words that you say in English? Cuando vas a contar un cuento en ingles, ¿qué palabras dices las primeras?**
- Érase una vez
- **Pero en inglés**
- Once upon a time
- **OK. Very good.**

6.1. And what do you say when the tale ends?

- Nada
- **Si, cuando contáis un cuento en ingles, las últimas palabras que decís. ¿Sabes cuáles son?**
- No
- **And...**
- That's all.
- **Yes, you know it!**

6.2. Can you put these pictures in order? These pictures. And this one (S.1), this one. Have you done it?

- Yes
- **Which is the first one in the story? Tienes que ponerlas en el orden en el que pasan. Vale, very good!**

6.3. What answered the wind and the fire when half-chicken asked them for help? Do you know? ¿Qué le responden cuándo les dice el pollito que les ayude?

- No.

7. GENERAL KNOWLEDGE

7.1. Do you know what a king is?

- No.

8. Do you know this tale? Have you ever heard this story before?

- No.

2. SUJETO 2. (GRUPO EXPERIMENTAL)

2.1. Grabación Sujeto 2

2.2. Parrilla de evaluación: Sujeto 2

Rubric 2. Oral comprehension: Child 2

Aspectos a valorar		Conseguido				
		Sí			NO	
		Solo		Con ayuda		
		C ²⁴	I ²⁵			
Es capaz de obtener información	Identificar al protagonista	1*				
	Lugar a donde va el protagonista				X	
	Para qué necesita el cocinero al pollo				X	
Comprende el texto de manera general	Relación título- argumento		X			
	Descripción de viñetas	X				
			X			
Elabora interpretaciones sobre el texto (y realiza inferencias)	Razón por la que ayudan al protagonista			X		
	Cómo acaba el cuento. Por qué. Relación de las veletas con la historia.				X	
Reflexiona sobre la forma del texto	Comprende y adquiere vocabulario y estructuras gramaticales	Comprende- traduce palabras presentes en el cuento	X			
					X	
					X	
	Estructura y	Traduce frases que aparecen en el cuento				X
		Es capaz de expresar acciones que ocurren en el cuento				X
			X			
	Es capaz de contar el cuento				X	
	Protocolo de ficción: Recuerda			X		

²⁴ C= castellano

²⁵ I= inglés

	protocolo de ficción	cómo empieza y acaba el cuento			X	
		Secuencia temporal: Es capaz de ordenar viñetas		X		
		Recuerda la frase que el viento y el fuego repiten.				X
Reflexiona y valora el contenido del cuento (establece conexiones entre el cuento y sus conocimientos previos: sabe explicar qué es un rey)						X
<p>Observaciones</p> <p>1* dice "pato", en lugar de pollito, pero señalando al pollo directamente.</p> <p>El sujeto 2, es un chico muy participativo en la resolución de tareas en inglés que se realizan en gran grupo. Creo que la presencia de la cámara condicionó negativamente sus respuestas.</p>						

2.3. Transcripción cuestionario: Sujeto 2

1. FINDING INFORMATION:

1.1. Do you know who the main character of the tale is? The animal who needs help? The animal who appears in the tale? Do you know it? Do you understand the question? ¿Sabes cuál es el animal que necesita ayuda, el protagonista del cuento?

- El pato
- ¿el pollito?
- Sí

1.2. OK. Where did the chicken go? Did he go to a mountain, to the king's palace, to a house...? Do you know? No? OK. It doesn't matter.

1.3. And do you know what did the cook need the chicken for? When he goes to the kitchen, the cook said: "Oh, this chicken is what I need to make a...?" Do you remember? No? Sabes para que quiere al pollo?

- ¿Para qué?
- **Para hacer una sopa para la reina**
- Sí. ¿Y dónde está? (Mirando las imágenes)
- ¿Quién?
- La reina
- **Ah! La reina no sale.**
- Igual es esta disfrazada (señala un guarda de una viñeta).
- **No, ese es el guarda**

2. PLOT UNDERSTANDING

2.1. OK. Do you know why the title is "Half- Chicken"? Is the chicken like the others or different?

- Different.
- **Why? He is different because...**
- One leg.
- **He has only one leg**
- One eye
- **And... how many wings?**

- One
- **Very good!**

2.2. Questions, showing them some pictures (of the kamishibai).

- **Now, can you tell me what happens here? What is the cook doing?**
- Meterlo aquí (señala)
- **OK, and here? What is the king doing?**
- Echándolo para fuera
- **¿Por dónde?**
- Por la ventana.
- **OK. Very good. Now, in this picture, has “Half-chicken” helped the fire or has the fire helped “Half-chicken”?**
- Half-... the fire
- **Half- chicken has helped the fire. Very good (S.2). And in this other one, is “Half- chicken” helping the fire or the fire helping “Half-chicken”?**
- The fire “Half- chicken”
- **Very good! Very good (S.2)!**

3. INTERPRETATION

3.1. Now, why did the water and the fire help “Half- Chicken”? Does Half-chicken help them before or not? Do you understand? A lo largo del cuento, ¿ayuda el pollito al fuego, al viento y al agua, o no les ayuda?

- Sí
- **¿Entonces por qué crees que le ayudan luego?**
- Porque él les ha ayudado.
- **¡Muy bien!**

3.2. And do you know what happened at the end? How does the tale finish?

(señala la última viñeta)

- **Yes, very good!**
- **Do you know how to say weathercock in Spanish?**
- No
- **No? OK. It doesn't matter.**

4. LANGUAGE ACQUISITION

4.1. Vocabulary

4.1.1. *OK, Do you know what does “wing” mean? Do you know how to say wing in Spanish?*

- *Ala.*
- *Very good!*

4.1.2. *And do you know how to say half in Spanish? No? It doesn't matter,*

4.1.3. *And do you know what does cooking pot mean? What is a cooking pot? No? OK.*

4.2. Structures

4.2.1. *Do you know how to say “I have no time to lose” in Spanish? Do you know it?*

- *Que no le va a mirar más.*

4.2.2. *And do you know what “He found a small fire burning between some rocks” is? No? OK.*

4.3. Actions

4.3.1. *Why did the river need help? Do you remember? No? OK.*

4.3.2. *Why did “Half-Chicken” need help when he was in the kitchen? Why did he need help?*

- *Pedirle ayuda al fuego*
- *¿Y por qué necesitaba la ayuda?*
- *Porque si no se quema.*
- *Very good (S.2), Very good!*

**Can you tell me the story?*

- *No*
- *In Spanish?*
- *No*
- *No? OK*

5. ESTRUCTURA Y PROTOCOLO DE FICCIÓN.

5.1. How does the tale start? When you are telling a tale in classroom, for example the octopus tale, which are the first words? How do you start? Do you know it? Do you understand? ¿Con qué palabras empiezas cuando vas a contar un cuento en inglés?

- Once upon a time

5.2. Very good! And how does the tale end? How do you finish? ¿Qué decís cuando acabáis un cuento en inglés? And...

- That's all.
- **OK. Very good!**

5.3. And now, this one, this one, this one and this one.

- ¿Pone algo por atrás?
- **Yes, the tale.**
- ¿Por qué? ¿sino no sabes? Porque no lo puedes mirar y no saber. Pero se ve por atrás.
- **Can you put them in order, in the correct order? Which is first in the tale? Only these pictures.**
(he did it alone, and really fast)
- **OK, Very good (S.2)!**

6. GENERAL KNOWLEDGE

6.1. And now, do you know what a king is? Do you know how to say king in Spanish? No? OK. It doesn't matter. Very good (S.2)!

7. Have you ever heard this story before?

- No
- **OK.**

3. SUJETO 3. (GRUPO EXPERIMENTAL)

3.1. Grabación Sujeto 3

3.2. Parrilla de evaluación: Sujeto 3

Rubric 3. Oral comprehension: Child 3

Aspectos a valorar		Conseguido			
		Sí			NO
		Solo		Con ayuda	
		C ²⁶	I ²⁷		
Es capaz de obtener información	Identificar al protagonista		X		
	Lugar a donde va el protagonista			X	
	Para qué necesita el cocinero al pollo	X			
Comprende el texto de manera general	Relación título- argumento	X			
	Descripción de viñetas	X			
				X	
Elabora interpretaciones sobre el texto (y realiza inferencias)	Razón por la que ayudan al protagonista			X	
	Cómo acaba el cuento. Por qué. Relación de las veletas con la historia.				1*
Reflexiona sobre la forma del texto	Comprende y adquiere vocabulario y estructuras gramaticales	Comprende- traduce palabras presentes en el cuento		2*	
					X
		Traduce frases que aparecen en el cuento	X		
					X
	Es capaz de expresar acciones que ocurren en el cuento				X
		X			
	Es capaz de contar el cuento	X			
Estructura y protocolo de ficción	Protocolo de ficción: Recuerda cómo empieza y acaba el cuento		X		
			X		

²⁶ C= castellano

²⁷ I= inglés

		Secuencia temporal: Es capaz de ordenar viñetas	X			
		Recuerda la frase que el viento y el fuego repiten.	X			
Reflexiona y valora el contenido del cuento (establece conexiones entre el cuento y sus conocimientos previos: sabe explicar qué es un rey)						X
<p>Observaciones</p> <p>1* Sabe que el pollito se convierte en piedra, pero no sabe qué es una veleta.</p> <p>2* No sabe el significado exacto, ala, pero lo intuye, contesta mano y brazo.</p> <p>3* Relaciona palabras de la misma familia. Dice que cooking pot es cocinero (cook).</p> <p>4* al principio, dice que "i have no time to lose" significa "no quiero jugar contigo", pero al contar la historia dice su significado: "no tengo tiempo",</p> <p>El sujeto 3, es una chica muy habladora y participativa. Memoriza los cuentos que oye dentro y fuera del aula. Su soltura indica que está acostumbrada a contar cuentos. Ha entendido el cuento, y es capaz de contar los hechos tal y como ocurren (aunque en castellano).</p> <p>Es posible que haber entendido el cuento en castellano primero le ayude a entender el guión de este segundo cuento.</p>						

3.3. Transcripción cuestionario: Sujeto 3.

1. FINDING INFORMATION:

- Do you know who the main character of the tale is?
- The chicken.

1.1.OK. Where did the chicken go? Did he go to a mountain, to the king's palace, to a house...?

- Palace

1.2.And do you know what did the cook need the chicken for?

- Para cocinarlo.

2. PLOT UNDERSTANDING

2.1. OK. Do you know why the title is "Half- Chicken"? Is the chicken like the others or different?

- Different.
- **Why? He is different because...**
- Porque tiene solo un ojo y una pierna
- **And... how many wings?**
- One
- **Very good!**

2.2. Questions, showing them some pictures (of the kamishibai).

3. INTERPRETATION

3.1.Now, why did the water and the fire help "Half- Chicken"?

3.2.And do you know what happened at the end? How does the tale finish? (se cortó la grabación, pero supo responder a las preguntas).

4. LANGUAGE ACQUISITION

4.1.Vocabulary

4.1.1. Do you know what does "wing" mean?

- One
- Do you know how to say wing in Spanish?
- Ah sí! Mano. Ah! Y brazo.

4.1.2. And do you know how to say half in Spanish? No? It doesn't matter.

4.1.3. *And do you know what a cooking pot is?*

- *Un cocinero*

4.2. Structures

4.2.1. *Do you know how to say “I have no time to lose” in Spanish?*

- Significa: no quiero jugar contigo. (Al contar la historia lo traduce literalmente).

4.2.2. *And do you know what “He found a small fire burning”?*

- *No?*
- *OK.*

4.3. Actions

4.3.1. *Why did the river need help?*

- ¿La nube?
- *The river*
- The river? Ah, hello!

4.3.2. *Why did “Half-Chicken” need help when he was in the kitchen?*

¿Por qué necesita ayuda cuando está en la cocina?

- Porque le daba miedo hacer una sopa con él.
- *Ok.*

**Can you tell me the story? In Spanish? Yes?*

- Pero antes necesito tener todas.
- *Vale, ¿en orden?*
- Sí, la primera esta.

(Le ayudo a ponerlas en orden)

- Half-chicken. Había cuatro pollitos y estaban dos vacas, dos cerditos, dos cisnes y tres gallinitas que pusieron cinco huevos, pero el último huevo solo tenía una pata, un ala y sólo un ojo.
- *¡Muy bien(S.3)!*
- Y luego una gallinita le dijo “¡No vuelvas más!”. Y luego le dijo el río: “¡Hola! ¿Quieres jugar conmigo?” Y le dijo el chicken “no, no tengo tiempo”. También salía... le dijo un fuego “¡Hola! ¿Quieres jugar conmigo?” Y le dijo el pollito “no, no tengo tiempo”.
- *Muy bien*
- Luego le dijo una nube: “¡Hola pollito! ¿Quieres jugar conmigo?” Y le dijo el pollito “no, no tengo tiempo”. Y luego fue a donde cocinaban

los cook. Y luego le dio el rey al cocinero. Y luego dijo el cocinero “hay que hacer una sopa con él”. Y le dijo el pollito al agua, digo, al fuego “¡Por fa, por fa, para fuego!” Y le dijo: “ya te he ayudado así que yo te voy a ayudar a ti”. Y le dijo el agua, le dijo el pollito “¡Por fa ayúdame agua!”- “Ya te he ayudado así que... ya me has ayudado tú a mí, así que yo ahora te ayudo”

- *Muy bien (S.3)!*
- Y luego el rey le echó del castillo por la ventana. Y luego le sopló una nube, y luego se convirtió en piedra por el viento. And that's all
- ¿Puedo ver el vídeo?
- *No, wait, I need to ask you some question.*

5. ESTRUCTURA Y PROTOCOLO DE FICCIÓN.

5.1. How does a tale start? When you are telling a tale in English, how do you start?

- With a tale
- **Yes, but how do you start? ¿Con qué palabras empiezas cuando vas a contar un cuento en inglés?**

- Once upon a time

5.2. Very good! And when the tale ends?

- ¿Cuándo ya ha acabado?
- **Yes. What do you say?**
- And that's all. And that's all.
- **OK. Very good!**

5.3. *(No ordenamos viñetas porque ya ha ordenado para contar la historia).

5.4. What answered the wind and the fire when half-chicken asked them for help? Do you understand the question? You can say it in Spanish

- Que iban a hacer una sopa con él.
- **¿Y ellos qué le contestan cuando les pide ayuda?**
- Ya te he ayudado, así que esta es la hora de que te ayude a ti.
- **Very good (S.3)!**

6. GENERAL KNOWLEDGE

6.1. And now, do you know what a king is?

- No

7. Have you ever heard this story before?

- No
- **OK.**

4. SUJETO 4. (GRUPO EXPERIMENTAL)

4.1. Grabación Sujeto 4.

4.2. Parrilla de evaluación: Sujeto 4

Rubric 4. Oral comprehension: Child 4

Aspectos a valorar		Conseguido				
		Sí			NO	
		Solo		Con ayuda		
		C ²⁸	I ²⁹			
Es capaz de obtener información	Identificar al protagonista			X		
	Lugar a donde va el protagonista				X	
	Para qué necesita el cocinero al pollo				X	
Comprende el texto de manera general	Relación título- argumento	1*				
	Descripción de viñetas			X		
					X	
Elabora interpretaciones sobre el texto (y realiza inferencias)	Razón por la que ayudan al protagonista				X	
	Cómo acaba el cuento. Por qué. Relación de las veletas con la historia.				X	
Reflexiona sobre la forma del texto	Comprende y adquiere vocabulario y estructuras gramaticales	Comprende- traduce palabras presentes en el cuento	X			
						X
		Traduce frases que aparecen en el cuento				X
					X	
	Es capaz de expresar acciones que ocurren en el cuento				X	
					X	
	Es capaz de contar el cuento				X	
	Estructura y protocolo de ficción	Protocolo de ficción: Recuerda cómo empieza y acaba el cuento		X		
				X		
Secuencia temporal: Es capaz		X				

²⁸ C= castellano

²⁹ I= inglés

		de ordenar viñetas				
		Recuerda la frase que el viento y el fuego repiten.				X
Reflexiona y valora el contenido del cuento (establece conexiones entre el cuento y sus conocimientos previos: sabe explicar qué es un rey)						X
<p>Observaciones</p> <p>1* Sabe que es diferente, pero dice que es diferente porque nació en otro huevo. No cuenta las características especiales del personaje.</p> <p>El sujeto 4, es una chica que normalmente hace bien las tareas en inglés, demostrando la comprensión de indicaciones en esta lengua. Entiende algunas preguntas que no sabe contestar, y eso explica que su comprensión de la lengua es buena, a pesar de que no haya comprendido algunos aspectos del cuento.</p>						

4.3. Transcripción cuestionario: Sujeto 4.

1. FINDING INFORMATION:

1.1. Do you know who the main character of the tale is? The animal that needs help? Do you understand?

- No
- ¿Cuál es el protagonista del cuento? ¿El rey? ¿Qué animal?
- El pájaro.

1.2. El pollito sí. And do you know... where did the chicken go? Did he go to a mountain, to the king's palace, to a house...?

- No

1.3. And do you know what did the cook need the chicken for? When the chicken "goes" to the kitchen, the cook saw him. Do you know what did the cook need the chicken for?

- No
- Do you understand the question?
- Yes.

2. PLOT UNDERSTANDING

2.1. OK. Why is the title "Half- Chicken"? Is the chicken like the others or different?

- Different.
- Why is he different?
- Porque nació en otro huevo.

2.2. Questions, showing them some pictures (of the kamishibai).

- Do you know what happens here in this picture? ¿Sabes qué está haciendo aquí? ¿Qué está pasando?
- Volando
- OK. And here? Do you know what happens?
- Le está metiendo al agua.
- Vale, muy bien.

3. INTERPRETATION

3.1. Why did the water and the fire help “Half- Chicken”? ¿Sabes por qué le ayudan al medio pollito?

- No.

3.2. OK. And do you know what happened at the end?

- No

- **And do you understand the question?**

- Yes.

- **Do you know what a weathercock is? Do you know how to say it in Spanish?**

- No.

- **OK. It doesn't matter.**

4. LANGUAGE ADQUISITION

4.1. Vocabulary

4.1.1. And, do you know what does “wing” mean?

○ Una ala.

○ *Very good!*

4.1.2. And do you know how to say half in Spanish? OK.

4.1.3. And do you know what a cooking pot is?

○ No

4.2. Structures

4.2.1. Do you know how to say in Spanish “I have no time to lose” ?

○ No

4.2.2. And do you know what “He found a small fire burning”?

○ No

○ OK.

4.3. Actions

4.3.1. Why did the river need help? ¿Sabes por qué necesita ayuda el río?

○ ¿Por qué?

4.3.2. Why did “Half-Chicken” need help when he was in the kitchen?

○ No “sabo”

○ *¿Cuando está en la cocina no sabes por qué necesita ayuda?*

○ No

**Can you tell me the story? In Spanish? Yes?*

- No.

5. ESTRUCTURA Y PROTOCOLO DE FICCIÓN.

5.1. When you tell a story or a tale in English, how do you start? Which are the first words that you use? The first words that you say?

- Había una vez..
- **But in English**
- Once upon a time

5.2. Very good (S.4)! And the last ones? The words that you say when the tale ends? And...

- That's all.
- **OK. Very good!**

5.3. And now, can you put these pictures in order? Which is the first one, the second, the last one in the story? This is the first one? OK. Thank you, Very good.

5.4. What answered the wind and the fire when half-chicken asked them for help?

- No sé

6. GENERAL KNOWLEDGE

6.1. And now, do you know what a king is?

- Sí.
- **How can you say it in Spanish?**
- No me acuerdo.

7. Have you ever heard this story before?

- No
- **OK.**

5. SUJETO 5. (GRUPO DE CONTROL)

5.1. Grabación Sujeto 5.

5.2. Parrilla de evaluación: Sujeto 5

Rubric 5. Oral comprehension: Child 5

Aspectos a valorar		Conseguido			
		Sí			NO
		Solo		Con ayuda	
		C ³⁰	I ³¹		
Es capaz de obtener información	Identificar al protagonista		X		
	Lugar a donde va el protagonista				X
	Para qué necesita el cocinero al pollo				X
Comprende el texto de manera general	Relación título- argumento			X	
	Descripción de viñetas	X			
		X			
Elabora interpretaciones sobre el texto (y realiza inferencias)	Razón por la que ayudan al protagonista				1*
	Cómo acaba el cuento. Por qué. Relación de las veletas con la historia.				2*
Reflexiona sobre la forma del texto	Comprende y adquiere vocabulario y estructuras gramaticales	Comprende- traduce palabras presentes en el cuento			X
					X
					X
		Traduce frases que aparecen en el cuento			X
					X
		Es capaz de expresar acciones que ocurren en el cuento	X		
	Es capaz de contar el cuento				X
Estructura y	Protocolo de ficción: Recuerda cómo empieza y acaba el cuento			X	
					X

³⁰ C= castellano

³¹ I= inglés

	protocolo de ficción	Secuencia temporal: Es capaz de ordenar viñetas			X	
		Recuerda la frase que el viento y el fuego repiten.				X
Reflexiona y valora el contenido del cuento (establece conexiones entre el cuento y sus conocimientos previos: sabe explicar qué es un rey)						X
<p>Observaciones</p> <p>1* Razona lógicamente, le ayudan porque estaba en apuros. Aunque no era la respuesta buscada, es correcta.</p> <p>2*Sabe que acaba en el tejado, pero no sabe qué es una veleta.</p> <p>El sujeto 5, suele realizar bien las tareas en inglés. Comprende más preguntas de las que sabe contestar. No ha entendido algunos aspectos, pero creo que sí de manera general.</p> <p>El hecho de que el cuestionario se realizase dos días después de la intervención puede haber condicionado negativamente los resultados obtenidos en el cuestionario.</p>						

5.3. Transcripción grabación: Sujeto 5.

1. FINDING INFORMATION:

1.1. Do you know who the main character of the story is? The animal that needs help? Do you know it?

- The chicken
- **Very good (S.5)!**

1.2. And do you know: where did the chicken go? Did he go to a mountain, to a house to the king's palace, to a swimming-pool...? Do you know?

- No
- **OK. And do you know what did the cook need the chicken for? Why did he need the chicken? Do you know it?**
- No
- **Do you understand the question?**
- Yes.

2. PLOT UNDERSTANDING

2.1. OK. Do you know why the title is "Half- Chicken"? Is the chicken like the others or different?

- Different.
- **Why is he different? ¿Por qué es diferente?**
- Porque (...) quiere hacerle al fuego y después lo cogió y lo "ponió" en el fuego.
- **¿pero es cómo los demás pollitos o distinto?**
- Distinto
- **¿Qué tiene distinto?**
- La pata, el ojo,..
- **¿Y por qué es distinto?**
- Porque lleva sólo en uno, en uno
- **Vale, ¿solo tiene uno? Muy bien (S.5).**

2.2. Questions, showing them some pictures (of the kamishibai).

- **Do you know what happens here, in this picture?**
- Que le lanzó por la ventana

- **OK. And here? In this one?**
- Que no se abria
- **Muy bien. And in this one?**
- Que le llamo el viento
- **Muy bien S.5.**

3. INTERPRETATION

3.1. Why did the water, the fire and the wind help “Half- Chicken”? do you understand? ¿Por qué crees le ayudaron el fuego, el viento y el agua al medio pollito?

- Porque estaba en apuros.

3.2. And what happened at the end? Do you know what happened at the end?

- No
- **When finished “Half-chicken”? In the floor, in the roof?**
- In the roof.
- **OK. Very good. Do you know how to say weathercock in Spanish? And do you know what is it?**
- No me acuerdo.
- **OK.**

4. LANGUAGE ADQUISITION

4.1. Vocabulary

4.1.1. And, now, what does “wing” mean?

- One
- *Wing. Do you know how to say wing in Spanish?*
- no

4.1.2. And half? OK.

4.1.3. And do you know how to say cooking pot in Spanish?

- Pozo.

4.2. Structures

4.2.1. Do you know how to say in Spanish “I have no time to lose”?

- No

4.2.2. And do you know what “He found a small fire burning between some rocks”? Do you know how to say it in Spanish?

- No
- *And do you know what picture it is?*
- No.

4.3. Actions

4.3.1. *Why did the river need help? Do you remember? ¿Sabes por qué necesita ayuda el río?*

- ¿Por qué?
- *No, te pregunto a ti*
- No.

4.3.2. *Why did "Half-Chicken" need help when he was in the kitchen? Why did he need help?*

- En el fuego
- *¿Por qué necesita ayuda?*
- Porque se lo van a comer.

**Can you tell me the story?*

- No.
- *In Spanish?*
- No.

5. ESTRUCTURA Y PROTOCOLO DE FICCIÓN.

5.1. **Do you know how does a tale start? When you tell a tale in classroom, for example, the octopus tale, or this tale, which are the first words?**

- No
- **¿Cómo empiezas a contar un cuento en inglés? ¿Cuáles son las primeras palabras que dices? Do you know it?**
- Once upon a time
- **Yes! Very good (S.5)!**

5.2. **And the last ones? Do you know it? And... and that's... and that's all.**

5.3. **Can you put these pictures in order? Which is the first one in the story?**

- Estaba en el tejado

- **But you have to put them in order, ordenarlas según como aparecían. ¿Cuál era la primera?**
- Que no se abría.
- **¿Y luego? ¿Cuál era de estas? Solamente con las cuatro que te he dado. ¿Cuál era la después de esa?**
- Esta, que se queda atascado con unas ramas
- **Vale, no hace falta que las expliques, solo que las ordenes.Cuál iba primero, cuál iba después...**
- Esta
- **Sí, ¿Y luego?**
- Esta
- **¿Y luego?**
- Esta
- **¿Y la última esta?**
- No
- **¿Cuál era la última, ¿entonces esta dónde va? Vale, Muy bien (S.5)**
- Esta doblada
- **It doesn't matter.**

5.4. Do you know: What answered the wind and the fire when half-chicken asked them for help?

- No

6. GENERAL KNOWLEDGE

6.1. And now, do you know what a king is?

- No

7. Have you ever heard this story before?

- No
- **OK.**

6. SUJETO 6. (GRUPO DE CONTROL)

6.1. Grabación Sujeto 6.

6.2. Parrilla de evaluación Sujeto 6

Tabla 6. Oral comprehension. Child 6

Aspectos a valorar		Conseguido					
		Sí			NO		
		Solo		Con ayuda			
		C ³²	I ³³				
Es capaz de obtener información	Identificar al protagonista				X		
	Lugar a donde va el protagonista			X			
	Para qué necesita el cocinero al pollo				X		
Comprende el texto de manera general	Relación título- argumento			X			
	Descripción de viñetas		X		X		
Elabora interpretaciones sobre el texto (y realiza inferencias)	Razón por la que ayudan al protagonista				X		
	Cómo acaba el cuento. Por qué. Relación de las veletas con la historia.				X		
Reflexiona sobre la forma del texto	Comprende y adquiere vocabulario y estructuras gramaticales	Comprende- traduce palabras presentes en el cuento	X			X	
		Traduce frases que aparecen en el cuento				X	
		Es capaz de expresar acciones que ocurren en el cuento				X	
		Es capaz de contar el cuento				X	
		Estructura y protocolo de	Protocolo de ficción: Recuerda cómo empieza y acaba el				X

³² C= castellano

³³ I= inglés

	ficción	cuento			X	
		Secuencia temporal: Es capaz de ordenar viñetas		X		
		Recuerda la frase que el viento y el fuego repiten.				X
		Reflexiona y valora el contenido del cuento (establece conexiones entre el cuento y sus conocimientos previos: sabe explicar qué es un rey)				X
Observaciones						
<p>El sujeto 6 es una niña que participa activamente en las actividades en inglés que se realizan en gran grupo en el aula, pero es muy tímida y le costó mucho hacer el cuestionario. Empecé grabándole con imagen y sentía vergüenza, así que decidimos grabar sólo la voz. Creo que estaba bastante incómoda durante el cuestionario. Así, creo que su timidez ha influido negativamente en los resultados obtenidos.</p>						

6.3. Transcripción cuestionario: Sujeto 6

1. FINDING INFORMATION:

1.1. Who is the main character? The animal who needs help? (In the pictures in the tale) Which animal needs help? The hen? Who goes to the castle? Do you know it? No? Which is the title of the story? The half... Chicken, so the chicken is the main character.

(She didn't answer)

1.2. Where did the chicken go? Did he go to a mountain, to a castle (of the king)...?

- To a castle.

1.3. What did the cook need the chicken for? Do you know it? What did he want to make? No? It doesn't matter?

(She didn't answer).

2. PLOT UNDERSTANDING

2.1. (Do you know) Why is the title "Half- Chicken"? Is the chicken like the others or different?

- Different.

- **Why? Why is he different?**

- One

- **He has only... what?**

- One eye

- **And how many legs?**

- One leg

- **And how many wings?**

- One wing

- **Very good!**

2.2. Questions, showing them some pictures (of the kamishibai).

2.2.1. So tell me. In this picture: Half-chicken has helped the wind or is the wind who helps Half-chicken?

o The wind, chicken.

2.2.2. Ok. And in this one: is Half-chicken helping the fire or the fire and the water helping Half-chicken? Do you know it? No? ok. It doesn't matter.

3. INTERPRETATION

4. LANGUAGE ACQUISITION

4.1. Vocabulary

4.1.1. *Now, do you know what does “wing” mean? (Do you know how to say wing in Spanish?)*

- Ala

4.1.2. *And half? Half- chicken. Do you know what half means? No? Ok.*

4.1.3. *Do you know what a cooking pot is? Do you know? What is a cooking pot? No? It doesn't matter.*

4.2. Structures

4.2.1. *Do you know how to say “I have no time to lose” in Spanish? Do you how to say it in Spanish?*

4.2.2. *Do you know how to say “He found a small fire burning”? Do you how to say it in Spanish? OK. It doesn't matter.*

4.3. Actions

4.3.1. *Why did the river need help? Do you know it? It is blocked with some...? Branches. OK.*

4.3.2. *Why did “Half-Chicken” need help when he was in the kitchen? Do you know what did he need help? No? Because the cook wants to make a soup with “Half-chicken” so he needs help.*

5. ESTRUCTURA Y PROTOCOLO DE FICCIÓN.

5.1. **Which are the first words of the tale? When you tell a tale in classroom...? Candela, it doesn't matter the tale. When you tell a tale, which are the first words that you use? For example the octopus tale. How does it start? Once..**

- The shark...
- **Once... which are the first words? Once u... Dou you know? Once upon a time... yes?**

5.2. And what do you say when the tale ends? At the end. And..

- That's all.

5.3. Now I am going to show you some pictures. This one, this one, this and this. Can you put them in order? Which is the first one in the story? The river..?

- The river
- **The weathercock, the kitchen or when the Half-chicken came into the world?**
- The half- chicken
- **The half-chicken, very good! And the second one? Which is the second one? (...) Yes, very good Candela! The river. And the third one? The kitchen or the weathercock? OK. Very good! And the last one? Ok. Very good (S.6)!**

7. SUJETO 7. (GRUPO DE CONTROL)

7.1. Grabación Sujeto 7

7.2. Parrilla de evaluación: Sujeto 7

Tabla 7. Oral comprehension. Child 7

Aspectos a valorar		Conseguido				
		Sí			NO	
		Solo		Con ayuda		
		C ³⁴	I ³⁵			
Es capaz de obtener información	Identificar al protagonista	X				
	Lugar a donde va el protagonista			X		
	Para qué necesita el cocinero al pollo	X				
Comprende el texto de manera general	Relación título- argumento			X		
	Descripción de viñetas			X		
		X				
Elabora interpretaciones sobre el texto (y realiza inferencias)	Razón por la que ayudan al protagonista			X		
	Cómo acaba el cuento. Por qué. Relación de las viñetas con la historia.				X	
Reflexiona sobre la forma del texto	Comprende y adquiere vocabulario y estructuras gramaticales	Comprende- traduce palabras presentes en el cuento	X			
					X	
					X	
	Estructura y	Traduce frases que aparecen en el cuento				X
					X	
		Es capaz de expresar acciones que ocurren en el cuento			X	
				X		
	Es capaz de contar el cuento				1*	
	Estructura y	Protocolo de ficción: Recuerda			X	

³⁴ C= castellano

³⁵ I= inglés

	protocolo de ficción	cómo empieza y acaba el cuento			X	
		Secuencia temporal: Es capaz de ordenar viñetas			X	
		Recuerda la frase que el viento y el fuego repiten.				X
Reflexiona y valora el contenido del cuento (establece conexiones entre el cuento y sus conocimientos previos: sabe explicar qué es un rey)						X
<p>Observaciones</p> <p>1* Comenzó a contar el cuento en castellano, contestando a algunas preguntas que le hacía. Se encontró con varias viñetas que no entendía, o no sabía describir y ya no siguió.</p> <p>El sujeto 7 (chica) estuvo muy atenta y motivada durante la intervención y comprendió bastante bien la historia. La presencia de la cámara altera levemente su comportamiento, aunque muestra soltura al hablar.</p>						

7.3. Transcripción grabación: Sujeto 7

1. FINDING INFORMATION:

1.1. **Who is the main character? The animal who needs help?**

- The chicken.

1.2. **And, Where did the chicken go? Do you know? Did he go to a mountain, to the palace (of the king)...?**

- The palace.
- **To the castle. OK very good!**

1.3. **When the chicken went to the kitchen, what did the cook need the chicken for?**

- For the soup
- **Very good (S.7)!**

2. PLOT UNDERSTANDING

2.1. **Now, do you know why the title is “Half- Chicken”? Is the chicken like the others**

- No
- **Or different?**
- Different.
- **Because he has got....How many eyes?**
- One
- **And how many legs?**
- One
- **And how many wings?**
- One
- **Very good (S.7)!**

2.2. **Questions, showing them some pictures (of the kamishibai).**

- **Now, what happens here? Do you know it? Is the chicken helping the river...?**
- Yes
- **Very good! And what happens here? What is he doing?**
- Cooking
- **Cooking what?**
- The chicken

- **OK. For...**
- For the soup.
- **Very good!**

3. INTERPRETATION

3.1.OK. Why did the water and the fire help “Half- Chicken”? They help half chicken because Half-chicken has helped them before or not?

- Yes
- **And them, they said “You helped me when I needed so now it’s my turn to help you”. Yes?**

3.2.OK. And what happened at the end? He goes to the...

- Palace.
- **Yes, but to the.... roof**
- Roof.
- **And do you know what a weathercock is?**
- No
- **No? OK.**

4. LANGUAGE ACQUISITION

4.1.Vocabulary

4.1.1. Now, do you know what does “wing” mean? (Do you know how to say wing in Spanish?)

- o Ala.

4.1.2. And half? Half- chicken. Do you know what half means? No? Ok.

4.1.3. Do you know what a cooking pot is? Do you know? What is a cooking pot? No? It doesn´t matter.

4.2.Structures

4.2.1. Do you know how to say “I have no time to lose” in Spanish? How do you say it in Spanish? “ I have no time”

- o I have no time
- o *In Spanish how can you say it? Do you know it? OK.*

4.2.2. *And do you know what “He found a small fire burning between some rocks” is? No? OK.*

4.3. Actions

4.3.1. *Why did the river need help?*

- The chicken
- *The chicken helped the river, but why did he need help? Do you remember? No? It, doesn't matter.*

4.3.2. *Why did “Half-Chicken” need help when he was in the kitchen?*

- The cook
- *But the “Half-chicken” is in the kitchen here. Did he need help?*
- Yes
- *Why? Who helped him?*

(she pointed out the fire)

- *The fire?*
- The fire.

4.3.3. **Could you tell me the story? In Spanish if you want.*

(She put in order the pictures. I helped her)

- *What happens in the tale? ¿Qué pasa ahí?*
- *Que sale un pollito*
- *And is he like the others or different*
- Different
- *Why?*
- Este
- *Ok. Continue. You can change the page if you want. And what happens here?*

(she looked and moved some pictures)

- *Do you know it? No? OK. Can you tell me something about the tale?*
- Yes.
- *OK. If you want you can tell me in Spanish.*
(she didn't answered).
- OK. It doesn't matter.

5. ESTRUCTURA Y PROTOCOLO DE FICCIÓN.

5.1. How does the tale start? Once..

- Once upon a time

5.2. And how does the tale end? And..

- That's all.
- **Very good!**

5.3. Now tell me. The other pictures? Give me the other pictures please. This one

- This one
- **This one, this one and this one. Can you put them in order? Which is first?**
- This
- **First in the story? Which one is first in the story?**
- This. (pointing one)
- **Ok. And then?**
- This (pointing another one)
- **Ok. And then?**
- This
- **Well, and then?**
- This.
- **Ok. And the last one?**
- This.
- **Yes. So this one is before or after this?**
- ..fore.
- **This before?**
- Yes
- **So here? this before this?**
- Yes
- **Ok. Very good.**

5.4. What answered the wind and the fire when half-chicken asked them for help? (she didn't answer)

6. GENERAL KNOWLEDGE

6.1. Do you know what a king is? (No)

7. Do you know this tale? Have you ever heard this story before?

- No

8. SUJETO 8. (GRUPO DE CONTROL)

8.1. Grabación Sujeto 8

8.2. Parrilla de evaluación: Sujeto 8

Tabla 8. Oral comprehension. Child 8

Aspectos a valorar		Conseguido				
		SI			NO	
		Solo		Con ayuda		
		C ³⁶	I ³⁷			
Es capaz de obtener información	Identificar al protagonista				1*	
	Lugar a donde va el protagonista				X	
	Para qué necesita el cocinero al pollo				X	
Comprende el texto de manera general	Relación título- argumento			X		
	Descripción de viñetas			X		
					X	
Elabora interpretaciones sobre el texto (y realiza inferencias)	Razón por la que ayudan al protagonista				X	
	Cómo acaba el cuento. Por qué. Relación de las veletas con la historia.				X	
Reflexiona sobre la forma del texto	Comprende y adquiere vocabulario y estructuras gramaticales	Comprende- traduce palabras presentes en el cuento			2*	
						X
		Traduce frases que aparecen en el cuento				X
						X
		Es capaz de expresar acciones que ocurren en el cuento	X			
					X	
	Es capaz de contar el cuento				3*	
Estructura y	Protocolo de ficción: Recuerda cómo empieza y acaba el cuento				X	
					X	

³⁶ C= castellano

³⁷ I= inglés

	protocolo de ficción	Secuencia temporal: Es capaz de ordenar viñetas			4*	
		Recuerda la frase que el viento y el fuego repiten.				X
Reflexiona y valora el contenido del cuento (establece conexiones entre el cuento y sus conocimientos previos: sabe explicar qué es un rey)						X
<p>Observaciones</p> <p>1* Dice gallina, en lugar de pollo</p> <p>2* Dice ala y brazo, aunque no diga ala demuestra que ha comprendido a qué se refiere.</p> <p>3* En este apartado, directamente comenzó a narrar el cuento. Fue capaz de describir algunas viñetas del cuento, pero no todas. (Una la describió autónomamente, por lo tanto, vemos que es capaz de expresar acciones, pero no de reconstruir la historia).</p> <p>4* antes de narrar el cuento ordenamos las viñetas entre las dos.</p> <p>El sujeto 8 (chica) estuvo atenta durante la intervención didáctica. Resuelve bien las tareas que se realizan en inglés, pero no suele participar en las actividades que se realizan en asamblea porque es muy tímida. Creo que su timidez ha influido negativamente en los resultados obtenidos.</p>						

8.3. Transcripción cuestionario: Sujeto 8.

1. FINDING INFORMATION:

1.1. Do you who is the main character of the story? The animal that needs help? Which is the animal? Do you know how to say it in English?

- Gallina.
- The animal that needs help in the story? El protagonista del cuento, el que va al palacio.
- No me acuerdo.

1.2. Where did the chicken go?

- The chicken?
- Yes the chicken. The chicken is the main character. Do you know where did he go?
- No
- It doesn't matter (S.8).

1.3. Do you know what did the cook need the chicken for? What did the cook want to make with the chicken?

(she show me the picture).

2. PLOT UNDERSTANDING

2.1. Do you know why the title is "Half- Chicken"? Is the chicken like the others or different?

- Different.
- Why is he different? ¿Por qué es diferente que los demás? How manye eyes does it got?
- One
- Yes. And how many legs?
- One
- And how many wings?
- One
- Ok. Very good

2.2. Questions, showing them some pictures (of the kamishibai).

- Do you know what happens here? What is the cook doing?
- No

- **You can say it in Spanish. What is he doing, play basketball? No, what is he doing?**
- He is the cooking.
- **He is cooking. Very good. And do you know what happens here? You can say it in Spanish**
- Que se tira por la ventana, que le tira por la ventana

3. INTERPRETATION

3.1. Why did the water, the river and the fire help “Half- Chicken”?
¿sabes por qué le ayudan? No?

3.2. OK. And what happened at the end? How does the tale finish?

- Finish?
- **Yes. But don't look for the picture. Do you know what happens at the end?**
- No.
- **No? OK.**

4. LANGUAGE ACQUISITION

4.1. Vocabulary

4.1.1. Do you know how to say wing in Spanish?

- Mano
- No
- Brazo
- *The chicken has got only one wing, ala.*
- Ala

4.1.2. And do you know how to say half?

4.1.3. And cooking pot?

- No.

4.2. Structures

4.2.1. Do you know how to say “I have no time to lose” in Spanish? “I have no time”. Do you know how do you say it in Spanish? Ok. It doesn't matter.

**Can you tell me the story?*

- *¿Cómo se empieza?*

- *Like you want. Do you remember the story? ¿Sabes lo que pasa en el cuento?*
- Sí
- *Pues cuéntamelo*
- Pero tengo que ordenarlo
- *¿Quieres ordenarlo? Vale. Pero no lo leas ¿eh? Cuéntame lo que te acuerdes, si está en inglés*
- *¿está en inglés?*
- *Claro, es muy difícil. Vete mirando los dibujos y me cuentas de lo que te acuerdas*
- Aquí la gallina, que pone un huevo.
- *¿Y quién sale del huevo?*
- Una hija
- *¿Y era normal o diferente que los demás?*
- Diferente
- *¿por qué?*
- Por que...
- *¿How many eyes has it got?*
- One
- *And how many legs?*
- One
- *And how many wings?*
- One
- *Very good*
- *¿Paso?*
- Yes.
- Aquí iba patinando, y esta era la madre y esta era la hija. *¿Le has hecho esto a los demás?*
- *Sí. ¿Y en esa que pasa? ¿Do you remember? If you don't remember you can pass. ¿Ahí no te acuerdas de lo que pasa? ¿A dónde lo llevan?*
- Al fuego al cocinar. Le tiraban al agua. Y aquí le quemaba.
- *¿y le pide ayuda a alguien?*
- No

- *Vale*
- Aquí le tiraba por la ventana. Aquí le soplaban el viento
- *¿Y hasta dónde lo mandaba?*
- No sé.

5. ESTRUCTURA Y PROTOCOLO DE FICCIÓN.

5.1. How does the tale start? (she didn't answer)

5.2. And how does the tale end? (she didn't answer)

5.3. Put the pictures in order (we did it before telling the story)

5.4. What answered the wind and the fire when half-chicken asked them for help?

- No sé.

6. GENERAL KNOWLEDGE

6.1. Do you know what a king is?

- No

7. Do you know this tale? Have you ever heard this story before? (or is this the first time?)

- No

Anexo XI. Tablas de los grupos experimental y de control.

1. GRUPO EXPERIMENTAL

Tabla: Grupo experimental

Aspectos a valorar		Conseguido				
		Sí			NO	
		Solo		Con ayuda		
		C ³⁸	I ³⁹			
Es capaz de obtener información	Identificar al protagonista	1	1	1	1	
	Lugar a donde va el protagonista			1	3	
	Para qué necesita el cocinero al pollo	2			2	
Comprende el texto de manera general	Relación título- argumento	3	1			
	Descripción de viñetas	2		1	1	
				2	1	1
Elabora interpretaciones sobre el texto (y realiza inferencias)	Razón por la que ayudan al protagonista			2	2	
	Cómo acaba el cuento. Por qué. Relación de las viñetas con la historia.			1 (*)	3	
Reflexiona sobre la forma del texto	Comprende y adquiere vocabulario y estructuras gramaticales	Comprende- traduce palabras presentes en el cuento	2		1 [*]	1
						4
						4<*>
		Traduce frases que aparecen en el cuento	1			3
						4
						4
	Es capaz de expresar acciones que ocurren en el cuento	2			2	
		1			3	
	Estructura y protocolo de ficción	Protocolo de ficción: Recuerda cómo empieza y acaba el cuento		2	2	
				2	2	
Secuencia temporal: Es capaz de ordenar viñetas		2	1	1		

³⁸ C= castellano

³⁹ I= inglés

		Recuerda la frase que el viento y el fuego repiten.	1			3
Reflexiona y valora el contenido del cuento (establece conexiones entre el cuento y sus conocimientos previos: sabe explicar qué es un rey)						4
<p>Observaciones</p> <p>1- (*).Es la única alumna reconoce que el pollito se convierte en piedra, pero no sabe qué significa “weathercock”.</p> <p>2- [*]. Uno de ellos no dice el significado exacto (ala) pero lo define como mano y brazo (lo que demuestra que ha comprendido a que se refiere).</p> <p>3- <*>. Una de ellos relaciona palabras de la misma familia “cooking pot” con “cook”</p> <p>La presencia de una cámara, y la realización individual del cuestionario, pudo perjudicar algunas de sus respuestas (por timidez).</p>						

Tabla: Grupo de control

Aspectos a valorar		Conseguido				
		Sí			NO	
		Solo		Con ayuda		
		C ⁴⁰	I ⁴¹			
Es capaz de obtener información	Identificar al protagonista	1	1		2*	
	Lugar a donde va el protagonista			2	2	
	Para qué necesita el cocinero al pollo	1			3	
Comprende el texto de manera general	Relación título- argumento			4		
	Descripción de viñetas	1	1	2		
		2		1	1	
Elabora interpretaciones sobre el texto (y realiza inferencias)	Razón por la que ayudan al protagonista			2[*]	2	
	Cómo acaba el cuento. Por qué. Relación de las veletas con la historia.				4	
Reflexiona sobre la forma del texto	Comprende y adquiere vocabulario y estructuras gramaticales	Comprende- traduce palabras presentes en el cuento	2		1(*)	1
						4
		Traduce frases que aparecen en el cuento				4
						4
		Es capaz de expresar acciones que ocurren en el cuento	1			3
					3	1
	Es capaz de contar el cuento				4 {*}	
	Estructura y protocolo de ficción	Protocolo de ficción: Recuerda cómo empieza y acaba el cuento			2	2
					2	2
		Secuencia temporal: Es capaz de ordenar viñetas		1	3	
Recuerda la frase que el viento y el fuego repiten.					4	

⁴⁰ C= castellano⁴¹ I= inglés

Reflexiona y valora el contenido del cuento (establece conexiones entre el cuento y sus conocimientos previos: sabe explicar qué es un rey)				4
<p>Observaciones</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- * Uno de ellos dice gallina mirando la viñeta en la que aparecen la gallina y el pollo. 2- [*] Uno de ellos no dice la respuesta buscada, pero ofrece una respuesta correcta debido a un razonamiento lógico (le ayudan porque estaba en apuros). 3- (*) Uno de ellos dice mano y brazo en lugar de ala, demuestra que ha comprendido a qué se refiere aunque no utilice la palabra exacta. 4- {*} Dos de ellos comienzan a narrar la historia, describiendo algunas viñetas, pero no todas. Cuando encuentran viñetas que no saben describir no siguen. <p>La presencia de una cámara y la realización individual del cuestionario pueden haber influido en los resultados. (De hecho, una de ellos era muy tímida y hubo que grabarle solo la voz).</p>				

