



Facultad de Ciencias de la Educación

Trabajo de
fin de grado

El uso de las fábulas
en la práctica de las
destrezas de lectura y
escritura en lengua
inglesa.

Autora: **Beatriz Pérez Outeiral**

Tutora: **Elsa González Álvarez**

Curso académico 2014/2015

Julio 2015

RESUMEN

En este trabajo se incluye una revisión teórica de los procesos de adquisición y práctica de la lectura y escritura en inglés, así como de las fábulas como composición literaria útil para las aulas de Educación Primaria. Además, se propone una secuencia de enseñanza y aprendizaje donde, a través del trabajo con fábulas, el alumnado de sexto curso de Educación Primaria puede mejorar su comprensión lectora y expresión escrita en lengua inglesa.

Palabras clave

Fábulas, comprensión lectora, expresión escrita, aprendizaje de inglés, Educación Primaria.

RESUMO

Neste traballo inclúese unha revisión teórica dos procesos de adquisición e práctica da lectura e escritura en inglés, así como das fábulas como composición literaria útil para as aulas de Educación Primaria. Ademais, propóñese unha secuencia de ensino e aprendizaxe onde, a través do traballo con fábulas, o alumnado de sexto curso de Educación Primaria pode mellorar a súa comprensión lectora e expresión escrita en lingua inglesa.

Palabras clave

Fábulas, comprensión lectora, expresión escrita, aprendizaxe de inglés, Educación Primaria.

ABSTRACT

This work includes a theoretical review of the English reading and writing acquisition processes and practise, and fables as useful literary texts to use in Primary Education classes. Furthermore, a teaching and learning unit is suggested, which aims to improve sixth year Primary Education students' reading and writing skills in English language by using fables.

Key words

Fables, reading comprehension, writing, English learning, Primary Education.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
1. COMPRENSIÓN LECTORA	5
1.1. Tipos de lectura	6
1.2. Teorías de la comprensión	7
1.3. La enseñanza de estrategias	7
1.4. Ambiente	9
1.5. Objetivos generales	9
1.6. Tipos de actividades	10
2. EXPRESIÓN ESCRITA	10
2.1. De la escritura controlada a la libre	12
2.2. El proceso de escritura	12
2.3. El papel del profesor	15
2.4. Buenas oportunidades de escritura	16
3. LAS FÁBULAS COMO RECURSO DE ENSEÑANZA	17
3.1. Las ventajas del uso de fábulas en el aula	18
3.2. Metodologías	19
3.3. Elección de textos	20
4. PROPUESTA DE ENSEÑANZA	21
4.1. Justificación	21
4.2. Taller de fábulas	21
CONCLUSIÓN	30
REFERENCIAS	31

ANEXOS

Anexo I: Lista para autorevisar textos	34
Anexo II: Ventajas de las fábulas en relación con el MCERL	35
Anexo III: Fábula: “La cigarra y las hormigas”	37
Anexo IV: Fábulas y actividades	38
Anexo V: Plantilla para evaluar las representaciones	48
Anexo VI: Mapa	49
Anexo VII: Tabla para empezar fábulas	50
Anexo VIII: Fábula: “Los hijos del labrador”	51
Anexo IX: Esquema de burbujas	52
Anexo X: Instrucciones para construir libros	53
Anexo XI: Lista de tareas para escribir fábulas	55
Anexo XII: Plantilla para evaluar las fábulas	56

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se engloba en la modalidad de “Diseño de un proyecto de innovación/intervención educativa” y su propósito es hacer una revisión teórica de la enseñanza de las destrezas escritas en lengua inglesa (comprensión lectora y expresión escrita) para posteriormente proponer una secuencia de enseñanza y aprendizaje enfocada a la mejora de estas destrezas a través del uso de fábulas. De este modo, divido el trabajo en cuatro apartados principales: comprensión lectora, expresión escrita, las fábulas como recurso de enseñanza y propuesta de enseñanza.

Las competencias que se proponen para la realización del Trabajo de Fin de Grado y que considero que se demuestran especialmente en este son las siguientes: integrar conocimiento teórico y práctico referido a la realidad educativa del aula y centro, y demostrar competencias para planificar, desarrollar, evaluar e innovar en la práctica profesional.

Me gustaría destacar que considero que todo docente (independientemente de su especialidad) debe tener siempre el objetivo de formar personas y ciudadanos, y esto se refleja también en mi propuesta, ya que, además de perseguir la mejora de las destrezas escritas, trabaja también la imaginación y creatividad, estrategias de razonamiento y pensamiento crítico, y fomenta valores para la convivencia.

Antes de empezar, me gustaría reflexionar sobre lo que significa dominar una lengua. Hay muchas opiniones al respecto, y en consecuencia diferentes enfoques para enseñarla. Basándome en la teoría de la competencia comunicativa, que es la recomendada por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas –MCERL- (Consejo de Europa, 2002), dominar una lengua requiere conocer los elementos que la componen y poseer una serie de habilidades y estrategias que nos ayudan a usar la lengua para comunicar significados de forma eficaz en situaciones concretas. Por lo tanto, si nuestro fin último es lograr competencia comunicativa en una determinada lengua, para ello debemos poseer tanto conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla (Hymes, 1971). La competencia comunicativa comprende (MCERL, 2002):

- Competencia discursiva: producir fragmentos coherentes de lengua.
- Competencia organizativa: saber cómo organizar el discurso.
- Competencia sociolingüística: tener en cuenta quiénes son los interlocutores, lo que determina el tipo de registro a utilizar.
- Competencia funcional: definir cuál es el objetivo en la comunicación, ya que según este se tendrán que utilizar determinados marcadores lingüísticos.

- Competencia lingüística: demostrar las competencias gramatical, léxica, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica.
- Competencia sociocultural: conocer la sociedad y la cultura de las comunidades donde se habla esa lengua.

El hecho de elegir este enfoque para la enseñanza de la lengua influirá en el diseño de las propuestas (los objetivos, contenidos, actividades y materiales), su desarrollo y evaluación. Partiendo del objetivo de mejorar la competencia comunicativa de nuestros alumnos, podemos utilizar diferentes metodologías para ello. Personalmente, considero adecuado el uso de tareas comunicativas, aunque nuestra elección siempre dependerá de las características de todos los elementos que intervengan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este tipo de tareas la lengua es un medio para un fin, y no un fin en sí misma, por lo que el significado cobra gran importancia (no sólo nos centramos en la forma del lenguaje). Además, el lenguaje a utilizar suele ser definido por el alumno según lo que quiere expresar en la situación comunicativa, realizando una negociación de significados con sus compañeros. En estas tareas, la lengua surge de la comunicación, y no está artificialmente predefinida (Hedge, 2000).

No debemos perder de vista que el dominio de una lengua incluye dominar las cuatro destrezas: comprensión y expresión oral, y comprensión y expresión escrita. Aunque este trabajo se centrará principalmente en las destrezas escritas, toda propuesta de enseñanza y aprendizaje de una lengua debe fomentar el dominio de las cuatro destrezas de forma equilibrada.

1. COMPRENSIÓN LECTORA

La lectura es un proceso mental de intensa actividad en la que el lector establece una especie de “diálogo” con el texto y pone en marcha todos sus conocimientos previos (del mundo, socioculturales, del tema sobre el que lee y del género) y experiencias para comprender lo que está leyendo (Hedge, 2000). De este modo, cada lector construye su propia comprensión del texto que lee, diferente a la de cualquier otra persona.

Desarrollar la comprensión lectora no es solo importante académicamente, sino que es vital para la vida de nuestros alumnos, ya que les ayuda a desarrollarse intelectual, emocional y socialmente. Para desarrollar la comprensión lectora, los alumnos necesitan no solo descodificar los signos y entender las palabras, sino también entender lo que el escritor quiere transmitir con ese texto, y esto puede resultarles difícil a algunos, incluso en su

primera lengua. Por lo tanto necesitamos entender cómo funciona la comprensión lectora para ser capaces de enseñarles estrategias para mejorarla.

1.1. TIPOS DE LECTURA

Hay dos tipos principales de lectura que nuestros alumnos pueden realizar (Hedge, 2000):

- Lectura intensiva: leer textos de generalmente menos de una página acompañados de actividades para trabajar en clase con detalle, buscando su profunda comprensión.
- Lectura extensiva: leer regularmente textos más largos que suelen elegir ellos mismos, que se leen normalmente por placer sin actividades propuestas, generalmente en casa.

Es importante que los alumnos realicen los dos tipos, pero no debemos subestimar las ventajas del segundo, ya que numerosos estudios (Hafiz y Tudor, 1989; Robb y Susser, 1989, entre otros) han probado sus beneficios para mejorar las habilidades de lectura (e indirectamente también de escritura). Una lectura extensiva no sólo les proporciona el disfrute de leer lo que les gusta y apetece simplemente por placer, sino que también fomenta su autonomía, motivación y gusto por la lectura, los expone a mucha cantidad de lenguaje significativo, tiene un efecto positivo en el aprendizaje de vocabulario, estructura de oraciones, textos, aspectos de otras culturas, etc. Según estos estudios está comprobado que cuanto más leen, mejores lectores son.

Los alumnos deben tener un objetivo cuando leen, ya que diferentes objetivos implican aplicar diferentes estrategias para abordar el texto. Estos objetivos pueden ser: pedir o dar información, seguir instrucciones, saciar nuestra curiosidad sobre un tema, comunicarnos, leer por placer, saber lo que pasa en el mundo o saber donde y cuando tienen lugar diferentes acontecimientos (Hedge, 2000, pp. 206-207).

Para mejorar su habilidad lectora es muy importante que nuestros alumnos practiquen diferentes destrezas en función de sus objetivos. Pugh, 1978 y Lunzer y Gardner, 1979 recogen las siguientes:

- Leer rápido el texto para obtener una idea general del mismo (*skim*). Por ejemplo cuando leen la contraportada de un libro para saber de qué trata.
- Leer rápido para localizar determinada información que les interesa (*scan*). Por ejemplo para saber la hora y lugar de algún evento.
- Leer detallada y detenidamente (todo el texto, para comprenderlo bien).

- Leer por placer (siguiendo la línea argumental).
- Leer para estudiar minuciosamente el texto (por ejemplo valorar la elección de palabras en un poema).

Debemos proponer a nuestros alumnos textos, temas y actividades variadas y con diferentes objetivos para que desarrollen la habilidad de utilizar diferentes estrategias y sean lectores lo más completos posible.

1.2. TEORÍAS DE LA COMPRENSIÓN

Bruner (1988), entre otros autores que estudian los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje, indica que las personas a medida que crecemos desarrollamos tres sistemas complementarios que nos permiten asimilar la información que nos rodea. De este modo, contamos con una representación activa (que se basa en nuestras acciones y movimientos), una representación icónica (imágenes) y una representación simbólica (lenguaje). Los profesores podemos utilizar estos sistemas para ayudar a nuestros alumnos a mejorar su comprensión lectora planeando actividades basadas en ellos.

Cuando las personas leen para comprender, utilizan principalmente cuatro tipos de procesos mentales (Vale y Feunteun, 2011, p.83): visualizar e imaginar; predecir y recordar; identificar y personalizar; y realizar juicios de valor. Estos autores explican que cada uno de estos procesos es único para cada individuo, por lo que debemos animar a nuestros alumnos a hacer suya la información y expresar sus sentimientos, opiniones e ideas.

Estas teorías nos indican que cuando trabajamos la comprensión lectora con nuestros alumnos tenemos que proponer actividades que realmente fomenten la comprensión (Vale y Feunteun, 2011, p.83), promuevan la interpretación de lo que se lee, activen los conocimientos previos y los comprometa personalmente con el texto. Este tipo de actividades tendrán una respuesta diferente en cada individuo (no hay respuesta verdadera o falsa) y son más cualitativas que cuantitativas, por lo que su corrección puede resultar más difícil, pero tienen mucho más valor a la hora de aprender realmente a extraer significados de un texto y a formarse sus propias opiniones.

1.3. LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS

Por lo expuesto anteriormente considero que debemos enseñar a nuestros alumnos estrategias que les permitan mejorar sus procesos mentales para que se conviertan en

lectores activos que controlan su propia comprensión. De esta forma, podrán darse cuenta de si están entendiendo realmente un texto y resolver cualquier problema de comprensión que puedan tener. Estas estrategias (Grellet, 1985) son:

- **Predecir.** Esto les mantiene implicados en el proceso de lectura. Pueden hacer predicciones antes de leer (de que irá el texto, qué pasará...) a partir del título, fotos, portada, índice, etc. o durante (que pasará a continuación).
- **Visualizar** (hacerse imágenes mentales de lo que leen) es muy útil para entender los textos, especialmente para los alumnos que piensan visualmente. Podemos animarlos a imaginar los personajes, el escenario, la historia, etc. Para ello, puede ayudarles hacer diagramas y dibujos de lo que visualizan.
- **Preguntar y responder preguntas** (generando también las suyas propias para comprobar si entienden el texto). Necesitan saber que para contestar a las preguntas a veces tendrán que buscar en un lugar específico, combinar información de varios lugares o incluso aportar sus propias ideas, experiencias y creatividad. Los alumnos pueden hacerse y contestarse preguntas:
 - Antes de leer: cualquier curiosidad que tengan sobre el tema, por ejemplo.
 - Durante la lectura (para mantenerse centrados en el texto y relacionarlo con sus conocimientos y experiencias previas): pueden preguntarse acerca de las partes que no les quedan muy claras e intentar contestarse más adelante en el texto.
 - Después de leer: profundizar más sobre algún aspecto del texto, por ejemplo.
- **Reformular:** explicar con sus propias palabras o releer la parte del texto que encuentran difícil de entender.
- **Resumir** lo que han leído para centrarse en la información realmente importante y contarlo con sus propias palabras. Para ello, necesitarán recordar lo leído, identificar las ideas principales, conectarlas entre sí, deshacerse de información innecesaria, etc.
- **Usar esquemas** les ayudará a entender la estructura de los textos (por ejemplo en una historia tendrán que identificar los personajes, escenario, hechos, problema, solución...). De este modo los alumnos ilustran los conceptos y como se relacionan entre sí, mejorando su comprensión. Hay muchos tipos de organizadores diferentes que pueden usar en función del tipo de texto: esquemas de burbujas, guiones gráficos, etc.
- **Conectar el texto a sus propias experiencias, otros textos o conocimientos previos** de modo que “personalicen” la nueva información. Podemos animarlos a hacer esto mediante preguntas como “¿qué sabías antes sobre este tema?”, “¿conoces a personas que se parezcan a los personajes?”, “¿Has vivido alguna vez una situación similar?” etc.

Otro aspecto del proceso de lectura que cada día cobra más interés en la investigación y que me gustaría incluir aquí es la lectura crítica. Ser un lector crítico implica ser capaz de

analizar los elementos de un texto y su lenguaje para discernir la ideología que hay detrás de él y decidir si estamos o no de acuerdo (Hedge, 2000). Para ello, debemos proponer actividades que fomenten el desarrollo de estrategias que permitan a los alumnos leer entre líneas y poder crearse una opinión crítica sobre un texto. Es de vital importancia que les ayudemos a aprender a pensar por sí mismos, expandir sus horizontes y crearse opiniones propias. Podemos hacer esto a través de preguntas dirigidas como por ejemplo: ¿cuál creéis que es el objetivo del texto?, ¿Quién lo escribe?, ¿Para quién?, ¿Cómo está escrito?, ¿Se puede escribir de otras formas acerca de este tema? Etc.

Las estrategias anteriores pueden transmitirse a través de la enseñanza directa, por modelación (por ejemplo enseñándoles a aplicarlas pensando en alto mientras lo demostramos), o con prácticas guiadas. El aprendizaje colaborativo (trabajando por parejas o por grupos para entender juntos un texto) también es muy beneficioso cuando enseñamos comprensión lectora, porque de esta forma los alumnos se ayudan entre ellos mientras aprenden a aplicar las estrategias.

1.4. AMBIENTE

Considero también importante destacar que es vital establecer un ambiente relajado y de apoyo en el aula, donde los errores sean vistos como algo positivo que nos dan pistas sobre lo que debemos mejorar, y donde se valora el esfuerzo, trabajo e implicación activa en el proceso de aprendizaje. Es necesario crear un ambiente donde los alumnos se ayuden y colaboren. Para ello, nosotros debemos no solo conocer las diferentes metodologías y sus características, sino también conocer a nuestros alumnos: sus particularidades, necesidades e intereses, para ofrecerles propuestas de aprendizaje que les impliquen, motiven, y les hagan sentirse valorados (Vale y Feunteun, 2011).

1.5. OBJETIVOS GENERALES

Aglutinando toda la teoría sobre la comprensión lectora expuesta anteriormente, podríamos definir unos objetivos generales para la lectura en cualquier lengua extranjera (Hedge, 2000):

- Ser capaz de leer una gran variedad de textos en la lengua objetivo (cuentos, cómics, artículos, canciones, etc.).

- Ser capaz de adaptar la forma de lectura al objetivo marcado y aplicar las estrategias apropiadas.
- Aumentar los conocimientos sobre la lengua (vocabulario, estructuras, etc.).
- Construir un conocimiento general (del tema, género, contexto sociocultural y del mundo en general).
- Conocer los diferentes tipos de textos, sus características, estructura, etc.
- Desarrollar estrategias para el razonamiento y el pensamiento crítico.

1.6. TIPOS DE ACTIVIDADES

A modo de recapitulación y basándome en lo anteriormente expuesto (sobre todo lo recogido de Hedge, 2000) recopiló a continuación tipos de actividades para los diferentes momentos de la lectura encaminadas a mejorar la comprensión lectora de nuestros alumnos:

- **Antes de la lectura**, las actividades deben animar a los alumnos a interesarse por el tema y su contexto, predecir de qué trata el texto, elegir una razón para la lectura, expresar sus ideas u opiniones acerca de él, activar sus conocimientos previos, relacionarlo con experiencias propias, y familiarizarse con el lenguaje que encontrarán.

- **Las actividades durante la lectura** se hacen para mantener a los lectores activos mientras leen, para que de esta forma puedan seguir el orden de ideas y eventos del texto, reaccionen a las opiniones del autor, entiendan lo que leen, se hagan preguntas, tomen notas, comprueben sus predicciones, predigan la siguiente parte del texto, etc. Para ello podría ayudarles anotar preguntas que les surgen, escribir notas al margen sobre su acuerdo o desacuerdo con la opinión del autor, rellenar un gráfico con información del texto, deducir el significado de palabras o expresiones desconocidas, diferenciar las ideas principales de las secundarias, etc.

- **Las actividades posteriores a la lectura** dependerán del tipo de texto y la razón por la que lo leyeron. Aquí los alumnos pueden debatir sobre el tema, construir algo nuevo con la información que han obtenido (esquemas, resúmenes, pósteres, representaciones, etc.), trabajar con el lenguaje aprendido, etc.

2. EXPRESIÓN ESCRITA

Como la lectura, la escritura es una habilidad muy importante para las vidas de nuestros alumnos, ya que entre otras cosas propicia el desarrollo del pensamiento y permite que el alumno se conozca mejor a sí mismo y al mundo que le rodea. Por lo tanto, es también un elemento imprescindible para aprender a aprender (Raimés, 1983). La escritura es además un proceso complejo que cuesta mucho esfuerzo dominar, y todavía más si lo

hacen en una lengua extranjera que funciona de forma diferente a la suya, por lo que como docentes debemos tener claro cómo enseñarla y qué medios usar para que aprendan a escribir y sean cada vez más autónomos (Graves, 1991).

Debemos tener presente que el objetivo en cuanto a la expresión escrita en la Educación Primaria no es que la dominen totalmente (de hecho es un aprendizaje que realmente nunca termina), sino que es sentar una buena base para seguir desarrollándola en el futuro.

Según defienden autores como Cassany (2007a) y Hedge (2000), los alumnos para poder escribir deben dominar la lengua en la que escriben (gramática, vocabulario, formación de oraciones, puntuación, registro, elementos de cohesión, coherencia, y la estructura de cada tipo de texto), pero también las distintas operaciones cognitivas que intervienen en el proceso de escritura.

En esta línea, Raimes (1983, p.6) recogió una serie de aspectos con los que los escritores tienen que enfrentarse cuando componen un texto:

- Mecánica: letra, ortografía, puntuación...
- Gramática: reglas para los verbos, concordancia, artículos, pronombres...
- Contenido: relevancia, claridad, originalidad, lógica...
- La elección de palabras: vocabulario, expresiones, frases hechas, tono...
- Sintaxis: estructura de las oraciones, formas de enlazarlas, elección de estilo...
- El proceso de escritura: generar ideas, organizarlas, escribir un borrador...
- Organización: la del propio tema, realizar párrafos, cohesión...
- Los lectores
- La razón por la que se escribe

Dependiendo de en qué aspecto nos centremos en la enseñanza de la expresión escrita, estaremos trabajando con un enfoque diferente. A raíz de la realización de actividades de escritura con diferentes lectores y objetivos, los alumnos explorarán los diferentes tipos de textos, a través de los cuales irán aprendiendo no sólo a expresarse por escrito, sino también los diferentes contenidos del currículum.

2.1. DE LA ESCRITURA CONTROLADA A LA LIBRE

Hay autores que defienden que para que nuestros alumnos puedan volcarse en escribir textos creativos libres, antes deben haber realizado una serie de ejercicios preparatorios que van aumentando en complejidad (Bueno, 1996, p.303; Pincas, 1982):

- Ejercicios de familiarización: para familiarizarse con las letras, palabras y frases simples. Son actividades de este tipo los crucigramas, jugar al ahorcado, a palabras encadenadas, identificar dibujos con su nombre, etc.
- Ejercicios de escritura controlada. Se realizan para que los alumnos aprendan los mecanismos que les capacitan para escribir primero oraciones y finalmente párrafos. Son ejercicios mecánicos y monótonos, con poco margen de error, fáciles de corregir y necesarios para las etapas posteriores. Son de este tipo ejercicios de alargar o acortar oraciones, combinarlas, describir dibujos, contestar a preguntas, puntuar un texto, etc.
- Ejercicios de escritura guiada. En ellos, los alumnos pueden escribir con un poco más de libertad. Se les proporciona modelos y se les da orientaciones para que los imiten. Pueden imitar textos sin copiarlos o completar parte de una historia (el principio o el final).
- Ejercicios de escritura libre. Aquí podemos todavía guiarlos al principio en cuanto a organizar y presentar sus ideas. En esta fase, realizarán resúmenes y distintos tipos de composiciones: artículos, cartas, emails, historias, descripciones, etc. Cuanto más escriban, mejores escritores serán.

Sin embargo, hay otros autores que defienden que “la producción de letras, palabras y frases no sigue la misma lógica que la producción de un texto, por lo que aprender a escribir no es una simple adición de los componentes de la escritura” (Dolz, 2009). Estos autores proponen empezar a trabajar directamente produciendo textos completos, observar las dificultades que se presentan, trabajarlas específicamente, y finalmente volver a escribir esos textos reflejando todo lo aprendido.

2.2. EL PROCESO DE ESCRITURA

Sin descuidar todos los aspectos que intervienen en la escritura, en las últimas décadas viene fomentándose el enfoque basado en el proceso, y por sus características, considero que es el apropiado para las clases de expresión escrita en la Educación Primaria. Para escribir, los alumnos deben “aprender operaciones elementales como organizar sus ideas, escribir un esquema, asociar cada idea a un párrafo, desarrollar los propios razonamientos, revisar y hacer más legible lo que se ha escrito” (García Idáñez, 1998, p.78), y esto lo

pueden aprender paso a paso en una enseñanza basada en el proceso. Es muy importante que los alumnos vean que lo primero que escriben no es el producto final, sino el primer paso para una serie de mejoras posteriores hasta dar con el resultado deseado.

Cualquier proceso de escritura implica varios pasos que siempre tienen que estar presentes, aunque el orden de estos varía según la persona que escribe, y generalmente nos movemos a través de ellos y los repetimos durante todo el proceso. Nuestros alumnos deberán experimentar hasta lograr la secuencia que mejor se adapte a ellos (Ur, 2013). Por lo tanto, para que aprendan a componer textos, debemos hacer el proceso explícito: enseñarles los pasos a llevar a cabo y ayudarlos a mejorar con la práctica.

A continuación expongo los pasos detallados recogidos por Hedge (2000) y Valley Middle School (2003):

Antes de escribir, tienen que...

1. Saber para quien escriben, pues de eso dependerá el tipo de lenguaje que se use. A la hora de escribir, deben tener siempre presente quien va a leer el texto, para así poder componer textos claros y adecuados.
2. Tener una razón para hacerlo, ya que esto determinará el tipo de texto (lenguaje y estructura). Deben tener presente su objetivo durante todo el proceso.
3. Definir el tema sobre el que se escribirá. Si es de elección propia es importante que lo hagan pensando en los lectores y en cuanto saben sobre ese tema.
4. Investigar. Si es necesario, se tendrá que investigar cosas que no se saben acerca del tema para poder escribir sobre él.
5. Generar ideas sobre lo que escribirán (individualmente o en grupo, de forma oral o escrita). Pueden hacer esto de muchas formas: basarse en experiencias propias, hacer una lluvia de ideas sobre el tema, pensar libremente sobre él, explorarlo a través de los cinco sentidos, dividirlo en partes más pequeñas (preguntando qué, quién, dónde, cómo...), debatir, leer, etc.
6. Organizar sus ideas. Para ello deben aprender a diferenciar las ideas principales de las secundarias, lo general de lo específico y hechos de opiniones... Podemos trabajar esto haciéndoles preguntas estratégicas para guiarlos, que relacionen sus ideas mediante esquemas, escribir temas para párrafos, que secuencien la información (por ejemplo ordenar los acontecimientos de un cuento), etc.

El proceso de escritura

No debemos perder de vista que el proceso de escritura es eso: un proceso, por lo que debemos escribir y reescribir varias veces hasta obtener el producto final que nos interesa.

Cabe destacar que mi propuesta está enfocada al último curso de primaria, y por lo tanto, también lo está toda la información que expongo en este apartado. A continuación, detallo los pasos que se deben realizar a la hora de escribir una composición:

1. Borrador: es la primera versión que escribimos del texto. Para ello tendremos que tener siempre en mente el lector y lo que queremos transmitir. Para escribirlo, los alumnos deben saber: escribir oraciones (usando y organizando las palabras que la componen de forma efectiva) y enlazarlas (por subordinación o coordinación) para expresar sus ideas correctamente; organizar la composición en párrafos: cada párrafo desarrollará una idea principal; y la estructura de las composiciones: cada tipo de texto suele tener una estructura específica, pero por regla general, se componen de un párrafo introductorio, tres párrafos que desarrollan ideas y un párrafo final a modo de conclusión. Para cohesionarlos usarán diferentes tipos de conectores (contraste, causa, adición, etc.)

2. Revisión: Cassany (2007a), entre otros autores, recomienda centrar la revisión en los errores de contenido, organización, y presentación, por lo que en esta etapa los alumnos leerán el texto analizándolo para hacer modificaciones y mejoras en cuanto a: claridad del mensaje, división en párrafos, omisiones o repeticiones innecesarias y uso adecuado de conectores.

Se harán tantas revisiones como sean necesarias y los alumnos podrán ayudarse de recomendaciones, comentarios o correcciones de otras personas, su propia autocrítica, ideas que sacan de otros textos, etc.

3. Corrección/edición: en este paso se revisará la gramática, puntuación, cohesión y presentación final. Para esto tendrán que revisar la ortografía, estructura de las oraciones, uso y omisión de artículos, concordancia entre sus elementos, etc.

Una forma de autocorregirse es utilizar una lista de elementos a revisar para asegurarse de que no se les pasa nada. En el ANEXO I podemos ver una propuesta muy general de Cancelas y Howard (2014) que puede adaptarse fácilmente a las necesidades especiales de cada situación. Es también de mucha utilidad que pidan a alguien que lea el texto para que les ayude en esta revisión final, ya que es importante asegurarse de que el lector pueda seguir claramente las ideas expresadas.

Compartir con los lectores

Es muy importante que los alumnos tengan la oportunidad de expresar sus ideas y dar a conocer su trabajo, ya que de esta forma se sentirán valorados y obtendrán más satisfacción. Además del profesor, los lectores pueden ser sus compañeros, los padres, el colegio, un periódico, etc.

2.3. EL PAPEL DEL PROFESOR

En adición a lo expuesto en el apartado 1.2.4., cuando un profesor enseña a escribir debería enseñar a sus alumnos los pasos a seguir, proponerles buenas actividades y bien secuenciadas, proporcionarles material y modelos que les sirvan de ejemplo, y darles tiempo para escribir y experimentar. Además, para guiar a los alumnos durante el proceso de escritura es recomendable conversar con ellos para ayudarles a generar y organizar sus ideas, y encontrar el lenguaje que necesitan para transmitirlos (Hedge, 2000).

Una vez escrito el texto, una parte de gran importancia en la enseñanza de la escritura es la corrección. Debemos tener en cuenta que no sólo debemos corregirles el lenguaje, sino que es igual o más importante centrarnos en el contenido. Además, para que sepan qué se espera de ellos, los alumnos deben saber de antemano cuales serán nuestros criterios de corrección. Para servirnos de guía, un buen texto debe incluir las seis propiedades textuales (Cassany; Luna y Sanz, 2007b; García Idáñez, 1998):

- **Adecuación:** escoger la variedad y el registro más apropiados para cada situación.
- **Coherencia:** seleccionar la información relevante y organizar el contenido adecuadamente.
- **Cohesión:** conectar las oraciones mediante elementos de cohesión, facilitando así la comprensión.
- **Gramática:** saber construir oraciones (morfosintaxis, léxico y ortografía).
- **Estilística:** mostrar capacidad expresiva (riqueza, variación, precisión...) utilizando diferentes recursos.
- **Presentación:** utilizar las convenciones sociales de cada tipo de texto.

A la hora de corregir, debemos ser cuidadosos y no sólo apuntarles sus errores, sino que comentarles también sus aciertos y fortalezas es muy positivo y motivador. La idea es mostrarles el camino hacia la mejora, no desanimarlos.

Es también importante que les demos la oportunidad de ser ellos quienes se autocorrijan. Para ello, debemos preguntarnos acerca de cómo vamos a transmitirles los elementos que fallan en su composición. Una manera de hacerlo es consensuar con ellos una lista de símbolos a usar según el tipo de error que cometen. A continuación, un ejemplo de ello recogido en Cancelas y Howard 2014, p. 278:

P: *punctuation error*

WW: *wrong word used*

S: *spelling error*

WVO: *wrong word order*

V: *verb tense*

R-O: *run-on-sentence*

☺: well done!

^: something is missing

Agr: agreement (subject-verb, adjective-noun, noun-pronoun)

//: new paragraph needed

?: I don't understand this

De esta forma estamos dando a los alumnos responsabilidad, lo que resultará en un mayor y mejor aprendizaje sobre su propio proceso de escritura. Por supuesto la corrección debe estar acorde con el nivel de los estudiantes, y para que tenga éxito debemos asegurarnos de que comprenden nuestras correcciones y saben cómo solucionar los errores cometidos.

Una buena forma de evitar la desmotivación o la frustración es corregirles su última versión del texto y darles la oportunidad de mejorarla, entregándonos una nueva para puntuarla. De esta forma, estaremos reforzando la idea de que la escritura es un proceso que es necesario mejorar hasta lograr la versión con la que estemos satisfechos, y estaremos ayudándolos realmente a aprender (Ur, 2013).

2.4. BUENAS OPORTUNIDADES DE ESCRITURA

De lo que no cabe duda es de que a escribir se aprende escribiendo y debemos darle a nuestros alumnos tiempo en el aula para hacerlo, ya que es ahí donde cuentan con nuestra ayuda y la de sus compañeros. Los alumnos deben escribir piezas comunicativas completas y contextualizadas (no piezas inacabadas o frases sueltas sin conexión alguna), ya que, al surgir de la necesidad de transmitir una idea, el lenguaje resultante será mucho más significativo para ellos (Hedge, 2000).

Uno de los grandes inconvenientes de esto es sin duda la cantidad de tiempo que es necesario dedicarle. Podemos intentar mejorar este aspecto haciendo que los alumnos trabajen en parejas o grupos, escribiendo juntos una composición en la que tendrán que negociar significados y ayudarse entre ellos. Otra opción es que la primera corrección de las composiciones la hagan los propios compañeros: comentando los errores que encontraron, dándoles ideas y ejemplos de lenguaje que les ayudaría a ser más claros y organizados, etc. De esta forma, estarán aprendiendo unos de otros, se implicarán más y se reducirá el estrés y la presión por la corrección del profesor. Esto fomentará que no sólo mejoren los alumnos que escriben, sino también los que les corrigen (Ur, 2013; Hedge, 2000; Cancelas y Howard, 2014).

Como la lectura, la escritura debería ser una actividad que nuestros alumnos puedan disfrutar, por lo que debemos fomentar que sea una experiencia enriquecedora. Para ello, tendremos que elegir actividades que los motiven, los impliquen y les den la oportunidad de completarlas con éxito teniendo en cuenta su edad, nivel, estilo de aprendizaje, intereses, etc. En esta línea, las mejores actividades son las que les proporcionan una buena razón para escribir, un lector real a quien dirigirse y un contexto realista en el que se enmarque esa composición. Además, para llegar a ser escritores lo más completos posible, es importante que se familiaricen con diferentes destinatarios, fines y tipos de textos. Para ello, les mostremos varios modelos de escritura (narrativos, descriptivos, argumentativos...) y tras leerlos, los comentaremos con ellos (el estilo, la organización, el lenguaje, los significados...). Posteriormente, deberán realizar diferentes actividades encaminadas a aprender a componer esos tipos de textos.

3. LAS FÁBULAS COMO RECURSO DE ENSEÑANZA

Para este trabajo se tomará como definición de texto literario la propuesta por Meyer (1997), en la que establece los siguientes requisitos para que un texto se considere literario: que esté en forma escrita, que presente un uso cuidadoso del lenguaje (metáforas, rima...), que pueda clasificarse en un género literario (poesía, prosa o teatro), que sea escrito para ser leído de forma estética, que contenga elementos abiertos a la interpretación del lector, y que trate sobre la experiencia o la condición humana.

Investigaciones como la de Fernández (2008) muestran que existe una idea generalizada de la literatura como una valiosa herramienta didáctica para las clases de lengua extranjera. Sin embargo, también muestran que su uso no es tan generalizado por varios motivos, entre los que destacan la falta de formación en metodologías al respecto, la falta de tiempo, la masificación de las aulas, y la dificultad en la elección de textos adecuados. En consecuencia, en los últimos años han visto la luz numerosas publicaciones como las de Mrozowska (2000) y Ghosn (2002) encaminadas a guiar a los profesores en este campo, sobre todo en cuanto a metodologías se refiere.

Dentro de los textos literarios, la fábula podría definirse como “una composición literaria, en prosa o en verso, en la que, mediante una ficción de tipo alegórico y la personificación de animales irracionales, objetos inanimados o ideas abstractas, se intenta dar una enseñanza práctica, a veces incluso con la intervención de personajes humanos y divinos” (López Casildo, 2011, p. 7).

Durante el transcurso de la misma, que es generalmente breve, se muestra un conflicto, se explica la actuación y decisiones tomadas por los personajes y se evalúa el comportamiento de los mismos en base a los resultados obtenidos. Tienen por tanto una intención didáctica de carácter ético y universal incluida en la moraleja, que se escribe al final del texto.

Las fábulas ya se contaban hace más de 2000 años en Mesopotamia, donde se encontraron unas tablas de arcilla con historias de animales. De ahí se extendieron a Grecia e India y luego a Roma y al resto de Europa. Uno de los autores de fábulas más conocidos es Esopo, que se cree que fue un esclavo griego que vivió en el siglo VI a. C. A él se le atribuyen una gran cantidad de fábulas que algunos autores defienden que eran anónimas y pertenecían a la tradición oral (Montaner, 2013). Estas fábulas fueron recopiladas por Demetrio de Falero sobre el año 300 a. C., transmitidas de padres a hijos en relatos orales, y reescritas por diversos autores a lo largo de los años. Tuvieron una gran influencia en la literatura de la Edad Media y del Renacimiento. Hay famosos autores de fábulas en muchos países, como por ejemplo Samaniego e Iriarte en España, La Fontaine en Francia, o John Gay en Inglaterra.

3.1. LAS VENTAJAS DEL USO DE FÁBULAS EN EL AULA

Como bien dice Fernández (2008, p.40): “la literatura humaniza el aula y puede lograr un ambiente realmente comunicativo”, y además, de forma lúdica y motivadora.

Sin embargo, numerosos autores (entre los que se encuentran Platón o Rousseau) criticaron el uso de las fábulas en la educación por considerar que imponen unos valores sin admitir discusión (a menudo por parte de las clases dominantes para defender sus intereses), ya que sirven como vehículo propagandístico de ideas (Santana, 2005). Rousseau (1976) también apuntaba a que las fábulas eran difíciles de entender para los niños y que promovían una moral de adultos sin permitir su desarrollo moral natural.

Personalmente, como otros autores como Kohler (2007) y Montaner (2013), considero que las fábulas no tienen por qué usarse de un modo impositivo, sino que se pueden trabajar como una herramienta para el fomento de valores que se asienten sobre el pensamiento crítico, favoreciendo el debate sobre las situaciones, comportamientos y decisiones de los personajes. Usadas de esta forma, las fábulas pueden ser un gran aliado para fomentar valores educativos como la tolerancia, comprensión, cooperación, respeto, igualdad, solidaridad, la defensa del medio ambiente o la educación para el consumo,

buscando así una conciencia social en cuanto a problemas colectivos e intentando minimizar contravalores sociales.

El uso de literatura en general y de las fábulas en particular es ideal para el alumnado de primaria, ya que son breves, sencillas, y sus personajes viven en un mundo de fantasía (Santana, 2005). Las fábulas fomentan el aprender haciendo y aportan grandes beneficios lingüísticos, literarios, culturales y de desarrollo personal (Fernández, 2008, p. 38). En esta línea, varios autores recogen sus ventajas con referencia a las competencias comunicativas propuestas en el MCERL para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Se resumen en una tabla en el ANEXO II.

3.2. METODOLOGÍAS

De entre los diferentes enfoques y métodos que se centran en el uso de la literatura en la educación, me basaré en la clasificación propuesta por Carter y Long (1991) y Mrozowska (2000), que diferencian entre los métodos:

- Cultural. Este método usa la literatura como vehículo de transmisión de una cultura, trabajando con un enfoque tradicional donde se ve el texto como producto acabado y ejemplo de uso perfecto del idioma.
- De lenguaje. En él la literatura se usa como una herramienta para que el alumnado mejore sus destrezas escritas a través de la manipulación del lenguaje de forma activa.
- De desarrollo personal. Este método se basa en la interacción del alumnado con el texto, buscando la reflexión y el intercambio de opiniones, por lo que la participación activa e imaginativa es fundamental. Busca también que sea una experiencia positiva e interesante y que favorezca el desarrollo del gusto por la lectura.

Como ya he comentado en otros apartados, me gustaría fomentar un aprendizaje activo centrado en el alumno, donde los textos sean vistos como un proceso y no como un producto, y priorizar la comprensión y personalización. Además, considero muy importante el disfrute, las emociones y la interacción, favoreciendo así una educación integral, y no sólo lingüística.

Esto requiere el uso de un enfoque flexible, integrador y global, y por lo tanto, considero la combinación de los métodos de desarrollo personal y de lenguaje como el más apropiado a utilizar con alumnos de Educación Primaria. Sin embargo, también me valdría de aspectos del cultural por considerar que tiene sus fortalezas.

Mi idea es sobre todo hacer pensar a los alumnos y que realicen reflexiones cada vez más complejas a medida que interactúan con las fábulas e intercambian ideas con sus compañeros, trabajando habilidades cognitivas de menor a mayor nivel (Anderson y Krathwohl, 2001).

3.3. ELECCIÓN DE TEXTOS

En la enseñanza de una lengua extranjera, a veces puede resultar difícil escoger textos adecuados para nuestros alumnos. Simenson (1987) los clasifica en: material auténtico (textos no escritos para el aprendizaje de lenguas), material adaptado (a partir de los auténticos, para aprendices de lengua) o material pedagógico (realizado *ex profeso* para el aprendizaje de lenguas).

Entre el material pedagógico que podemos utilizar en el aula, el uso de las lecturas graduadas resulta muy cómodo para los docentes. Sin embargo, estas son bastante criticadas en cuanto a su valor literario, ya que tienden a ser simplificadas en exceso (Fernández, 2008). Cabe destacar que es recomendable (Hedge, 2000; Harmer, 2007) utilizar material auténtico siempre que sea posible, ya que es el que pueden encontrar en su día a día, y la enseñanza debería estar conectada al máximo con la vida. En caso de que decidamos adaptar material auténtico nosotros mismos, debemos hacer cambios que sean lo más fieles posible al original.

A la hora de elegir un texto, también debemos fijarnos en que sea adecuado para el nivel, la edad y el desarrollo cognitivo de nuestros alumnos (ni tan pretencioso que haga que se desanimen, ni tan fácil que no les suponga reto alguno). Para ello, deberían estar familiarizados con el vocabulario que incluye, y de no ser así, que éste sea fácil de adivinar por el contexto o no sea fundamental para la comprensión del mismo (Ur, 2013). Un buen procedimiento para saber si debemos enseñarles vocabulario nuevo que les permita entender el texto es el siguiente: si ese vocabulario es esencial para la comprensión, lo enseñaremos antes de leer; si no es esencial pero es útil lo enseñaremos después de leer; y si es posible deducirlo por el contexto, intentarán adivinar su significado durante la lectura. Es también muy útil animarlos a que no busquen todo lo que no saben en el diccionario, sino que traten de seguir adelante aunque no entiendan todas las palabras.

Debemos también intentar que los alumnos tengan algún poder de elección sobre los textos, ya que es fundamental que las temáticas sean atractivas e interesantes para ellos, incluyendo temas relevantes para sus vidas, experiencias, emociones, sueños, etc. (Fernández, 2008).

4. PROPUESTA DE ENSEÑANZA

4.1. JUSTIFICACIÓN

La idea del taller de fábulas surgió en mis últimas prácticas del Grado. El Proyecto Lector de Centro del colegio para ese año tenía las fábulas como tema central, y mi tutor me sugirió trabajarlas con los alumnos de 6º en clase de inglés. Me pareció una gran idea y la llevé a cabo a pesar de que sólo disponía de cuatro clases más con ellos.

Diseñé y desarrollé el taller con los alumnos, y a pesar de que los resultados fueron bastante positivos, fui consciente de que un taller de esta magnitud requería mucho más tiempo.

Por lo tanto, esta es la versión mejorada de mi taller de fábulas. He invertido más tiempo en su planificación, sobre todo en la revisión bibliográfica de cómo enseñar las destrezas escritas. Entre los aspectos que he cambiado están:

- La propuesta de diferentes actividades encaminadas a desarrollar la imaginación y la creatividad, así como la lectura crítica.
- El trabajo de la comprensión lectora a través del uso de estrategias.
- La lectura de varias fábulas (y no sólo una) por parte de cada alumno.
- La propuesta de actividades basadas en la taxonomía de Bloom.
- El trabajo de la expresión escrita a través del enfoque por procesos.
- La exploración de los diferentes elementos que componen las fábulas para facilitar la planificación y escritura de las suyas propias.
- La incorporación de instrumentos de autoevaluación y evaluación a los compañeros.

Lo que sigue a continuación es fruto del análisis de esta bibliografía y del esfuerzo por darle aplicación práctica. Espero tener la oportunidad de llevarlo a cabo algún día y seguir mejorándolo.

4.2. TALLER DE FÁBULAS

Este taller de fábulas está diseñado para 15 alumnos de 6º de Educación Primaria y se desarrolla en 14 sesiones seguidas de 50 minutos cada una distribuidas en tres clases a la semana. La metodología empleada se deriva de lo expresado en los tres apartados anteriores. En él se trabajan las cuatro destrezas lingüísticas, aunque se le da más peso a las destrezas escritas. Cabe destacar que esta propuesta está sujeta a su adaptación a cada caso particular en función de sus características.

En su planificación se han tenido en cuenta las indicaciones que marca el Real Decreto 126/2014 del 28 de febrero por el que se establece el currículum básico de la Educación Primaria, concretamente para el tercer ciclo en la materia de lengua extranjera.

Objetivos:

- Saber explicar con sus propias palabras lo que son las fábulas y sus características.
- Ser capaz de leer y comprender fábulas en lengua inglesa.
- Ser capaz de escribir fábulas en lengua inglesa siguiendo una generación de ideas, planificación, elaboración y revisión hasta obtener un producto final satisfactorio.
- Saber expresarse oralmente en una situación de contenido y desarrollo conocidos, utilizando procedimientos verbales y no verbales.
- Desarrollar estrategias de razonamiento y pensamiento crítico.
- Desarrollar la imaginación, creatividad y empatía.
- Apreciar valores como la comprensión, respeto, cooperación y solidaridad, entre otros.

Contenidos:

- Las fábulas: “La cigarra y las hormigas”, “El perro y su reflejo”, “El lobo y el pastor”, “El león y el ratón”, “La zorra y el cuervo”, “El ratón de campo y el ratón de ciudad”, y “Los hijos del labrador”.
- Estructura de las fábulas.
- El lenguaje que surja de la lectura, trabajo y creación de fábulas.
 - o Vocabulario: animales, lugares, adjetivos, verbos, situaciones de la vida, conflictos, consejos, etc.
 - o Gramática: tiempos verbales, preposiciones, adverbios, comparaciones, etc.
 - o Funciones: describir, analizar, comparar, dar consejos, dar opiniones, etc.

Evaluación:

- Notas del docente sobre la actitud del alumnado, su trabajo individual y en equipo.
- Cuestionario cubierto por los alumnos sobre la representación de las fábulas en grupo.
- Evaluación de los alumnos de las fábulas de sus compañeros.
- Evaluación de las fábulas por parte del docente (adecuación, coherencia, cohesión, lenguaje y presentación).
- Portfolio grupal donde los alumnos incluirán lo realizado durante el taller (en el formato que estimen oportuno).

- Reflexión individual de cada alumno (en su lengua inicial) sobre si el taller le pareció interesante y motivador, si considera que mejoró sus destrezas orales y escritas en inglés, si le gustó trabajar en equipo, qué cambiaría del taller, etc.

Actividades:

SESIÓN 1

Poner en el encerado “STORY TIME: FABLES”, todos se sientan en círculo en el suelo.

Reflexión grupal en inglés sobre los cuentos en general (cuales conocen, sus características) y de las fábulas en particular.	5´
Como seguramente ya conocen bastantes fábulas en su lengua inicial (incluida la que trabajaremos en esta sesión: “La cigarra y las hormigas”, ANEXO III), se les pide que cuenten (siempre en inglés en la medida de lo posible) lo que saben acerca de esta fábula: los personajes y sus características, la trama, la moraleja, etc. y se anota en el encerado. Cada alumno anota en su cuaderno diez palabras que cree que oirá durante la fábula y al final veremos quién acertó más.	10´
Se les cuenta la fábula representándola (de memoria, sin ningún papel de por medio). Sólo tienen que escucharla y disfrutar de ella. Se les anima a que se la imaginen en su cabeza y que la exploren con los cinco sentidos. Por el medio se hace alguna pregunta de predicción (qué pasará a continuación) que seguramente ya sabrán contestar.	5´
Se les da una fotocopia de la fábula a cada dos alumnos y se lee en voz alta mientras ellos van siguiéndola a medida que escuchan.	5´
Analizamos de nuevo la fábula entre todos: los personajes, sus características, tiempo y lugar en el que transcurren, el inicio, el problema, la solución y la moraleja. Mientras lo hacemos, un alumno va anotándolo en el encerado.	5´
Reflexionamos sobre los roles, comportamientos y decisiones de los personajes: si estamos o no de acuerdo con ellos, cómo creemos que se sienten, si haríamos lo mismo en su lugar, etc. Para motivar el debate, el profesor defenderá la postura contraria a la de la fábula: el derecho de la cigarra a ser artista y vivir de su música, de amenizarle las jornadas de trabajo a los otros animales. Tradicionalmente los artistas no son reconocidos socialmente y tienen la imagen de profesionales inferiores o incluso de “vagos”. La sociedad nos anima a ser hormigas, seguir el camino establecido y trabajar duro, ahorrar para el futuro y no pensar que podemos mejorar nuestras condiciones. ¿A quién le interesa que llevemos vidas de hormigas?	20´

Si nos queda tiempo: Se les cuenta la fábula una vez más pero esta vez cambiando cosas del contenido. Tienen que levantar la mano cuando oigan algo incorrecto y decirlo correctamente.

No se les proporciona ningún tipo de soporte visual porque se busca que trabajen la imaginación.

Materiales: encerado, libretas y material de escritura de los alumnos, ocho fotocopias del ANEXO III.

SESIÓN 2

Tenemos cinco fábulas diferentes (ANEXO IV). Separamos cada fábula de su moraleja de forma que hagamos tres papeles: uno con la fábula y dos con la moraleja de esa fábula. Se mete todo en una bolsa.

Cada alumno coge un papel. Los que tienen la fábula la leerán en voz alta y los dos alumnos que crean que tienen la moraleja correspondiente se pondrán a su lado. Una vez se junten los alumnos que corresponden a la misma fábula, esos serán los grupos en los que trabajen en las siguientes sesiones.	20´
Cada grupo debe leer las 5 fábulas. Se ayudan para comprenderlas mejor (habrá seguramente diferentes niveles), pueden usar el diccionario y todo el material de la clase a su alcance, aunque se les animará a intentar deducir el significado de las palabras desconocidas en vez de buscarlo. El profesor irá por los grupos ayudándolos cuando lo necesiten.	30´

El objetivo es comprender cada fábula y simplemente disfrutar de su lectura en grupo.

Durante todo el taller escribirán un glosario grupal con las nuevas palabras que surjan.

Materiales: libreta y material de escritura de los alumnos, fotocopia de las fábulas del ANEXO IV, tijeras, bolígrafo, bolsa, diccionarios y material de consulta.

SESIONES 3 Y 4

Cada grupo se hace cargo de una fábula (elegida por sorteo). Volverán a leerla y realizarán una lista de actividades basadas en la taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001) que van avanzando en su nivel de demanda cognitiva: recordar la información, comprenderla, aplicarla, analizarla, evaluarla y crear algo nuevo. Lista de actividades correspondientes a cada fábula en ANEXO IV.

Deberes: se les dice que en la siguiente sesión tendrán que representar su fábula, por lo que pueden traer cualquier material que quieran para disfrazarse y hacer el decorado.

Materiales: encerado, libretas y material de escritura de los alumnos, diccionarios y material de consulta, fotocopia del ANEXO IV.

SESIÓN 5

Por grupos preparan una representación de su fábula. Pueden decidir hacer las fábulas originales o versiones alternativas con la misma moraleja. El profesor les ayudará en la preparación, sobre todo a identificar las diferentes escenas, escribir los diálogos, incluir a un narrador si no hay más personajes, etc. También les animará a disfrazarse y preparar el escenario según las necesidades de la fábula.	20´
Representan la fábula en grupo. Al finalizar la representación cada alumno dirá al menos una frase sobre lo que aprendió de su fábula.	25´
Todos los grupos evaluarán a sus compañeros (cuestionario en ANEXO V).	4´
Finalmente, se le pedirá a cada alumno que evalúe cada fábula con dos sencillas preguntas de las que tendrá que rodear las respuestas: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Did you understand the fable? Completely – A bit – Not much - Nothing</i> • <i>Did you enjoy the fable? Very much – A bit – Not much – not at all</i> 	1´

Deberes: que cada uno traiga el próximo día una foto o dibujo de un personaje de ficción que les guste, preferiblemente animales.

Materiales: libretas y material de escritura de los alumnos, veinticinco fotocopias del ANEXO V.

SESIÓN 6 (exploramos personajes)

Se eligen parejas (por sorteo, habrá un grupo de tres) para trabajar juntos en sus fábulas a partir de este momento.

Sentados en círculo, cada alumno va saliendo al centro para hablar del personaje que eligió, y entre todos vamos ayudando a describirlo en inglés (el docente escribe en el encerado palabras y frases que surgen). Se les hará notar que todas son características humanas (incluso cuando los personajes son animales).	15´
Hacemos un juego de describir y adivinar los personajes anteriores.	5´

<p>Hacemos una tormenta de ideas de adjetivos de personalidad positivos y negativos y los apuntamos en el encerado. Cuando tengamos suficientes, escribimos cada uno en una tarjeta y las metemos en una bolsa. El profesor se asegura de que todos los alumnos sepan el significado de todos los adjetivos. Cada alumno coge una tarjeta. Cierran los ojos y se imaginan a un personaje con esa característica con el máximo detalle que puedan (su apariencia física, que hace, sus gustos y deseos, donde está, el momento del día que es, el tiempo que hace...). Se ponen por parejas y le hablan de su personaje al compañero. Entre los dos deciden cual sería la mejor forma de representar a cada personaje (como se moverían, qué dirían...) y lo anotan en un papel. A continuación, nos volvemos a poner en círculo y cada uno sale al centro e imita a su personaje (los otros alumnos intentar adivinar de cuál se trata).</p>	30´
--	-----

Materiales: encerado, libretas y material de escritura de los alumnos, quince tarjetas o pequeños trozos de papel, bolsa.

SESIÓN 7 (exploramos escenarios)

<p>Vamos al patio o a un lugar cercano al aire libre, nos sentamos, cerramos los ojos y lo exploramos con los sentidos (los sonidos, la sensación, los olores, etc.). Al pasar un minuto escribimos en un papel todo lo que sentimos.</p>	9´
<p>A continuación, volvemos a cerrar los ojos durante otro minuto y nos imaginamos el lugar en diferentes momentos del día (por ejemplo a las 10h, 18h y 23h).</p>	4´
<p>Volvemos a clase y por parejas, diseñan un gran mapa a vista de pájaro tamaño A3 del estilo al de la foto. Deben incluir todo lo que quieran con detalle (carreteras, montañas, ríos, caminos, puentes, casas, etc.). Se les pedirá que lo hagan proporcionado (a alguna escala). Ejemplo en ANEXO VI.</p>	27´
<p>A continuación se imaginan dentro del mapa y las aventuras que podrían vivir en esos lugares. Escriben sobre él los nombres de los elementos, frases con acciones, etc.</p>	10´

Materiales: encerado, libretas y material de escritura de los alumnos, siete folios tamaño A3, diccionarios y material de consulta.

SESIÓN 8 (exploramos inicios)

<p>Entre todos, reflexionamos sobre lo que se hizo los dos días anteriores. Se les pide</p>	
---	--

que digan lugares, momentos y personajes para una fábula. El profesor hace preguntas para guiarles y que den respuestas lo más detalladas posibles. Va escribiendo lo que se dice en el encerado, quedando algo similar a la tabla del ANEXO VII.	15´
Se les dice que tendrán que escribir el primer párrafo de una fábula. Para ello, empezarán por hacer una frase con cada elemento que escojan de la tabla. Para ejemplificarlo, el profesor lo hará primero en el encerado con ayuda de los alumnos. Hará preguntas como: ¿qué podemos poner en la primera frase? ¿Podemos añadir algo? ¿qué quieren hacer ahora? ¿A dónde van? ¿Qué dicen? ¿qué les pasa? Etc.	15´
Una vez se tengan varias frases escritas en el encerado, intentaremos mejorarlas fijándonos sobre todo en no repetir palabras y unir frases para que el texto sea más fácil de leer.	5´
Por parejas, los alumnos escriben sus propios inicios en cinco minutos y los leen al resto de la clase.	15´

Materiales: encerado, libretas y material de escritura de los alumnos.

SESIÓN 9 (exploramos finales)

En círculo, se les cuenta una fábula menos conocida que las anteriores (ANEXO VIII) y se para en cuanto se plantea el problema.	5´
Se les pide que por parejas piensen y adivinen (de forma oral) el final que le puso el autor. Cuando todas las parejas hayan dicho el final que pensaron, se les dará el final correcto.	15´
De nuevo por parejas, ahora escriben el final más interesante que se les ocurra (divertido, inverosímil, sorprendente...) en diez minutos.	10´
Se lo leen a los compañeros y entre todos deciden qué final les gustó más (el de una pareja o el del autor).	20´

Materiales: encerado, libretas y material de escritura de los alumnos, fotocopia del ANEXO VIII.

SESIONES 10 Y 11 (exploramos mensajes y escribimos una fábula)

Reflexionamos: ¿qué son las moralejas? ¿Qué enseñan? ¿Para qué?	5´
Por parejas, se les pide que piensen en moralejas que les gustaría transmitir.	

<p>Pueden decirlas y justificarlas en su lengua y el profesor les ayuda a escribirlas en inglés (en el encerado). Si no se les ocurren se le pueden sugerir moralejas, como por ejemplo: “no hagas promesas que no puedes cumplir”, “trata a otros como te gustaría que te trataran a ti”, “nadie es mejor que nadie”, “nunca te rindas”, “cuida la naturaleza”, “compra de forma responsable”, “afronta tus miedos”, “lo que das, lo recibes”. Una vez cada pareja tenga su moraleja, deben pensar la forma de transmitir esa moraleja a través de una historia.</p>	<p>10´</p>
<p>Para ello, recopilamos la idea de la estructura de las fábulas y hablamos de la importancia de que haya un momento de tensión: un problema que se debe resolver, un deseo o necesidad insatisfecha, etc. Damos algunos ejemplos de cuentos y fábulas conocidas e identificamos el problema que presenta cada uno. En las fábulas, la moraleja surge del problema y de cómo se resuelve.</p>	<p>10´</p>
<p>Por parejas piensan en un problema para su historia. Se les anima a que busquen ejemplos de situaciones que hayan vivido.</p>	<p>10´</p>
<p>En círculo, se colocan dos sobres grandes en el medio: uno de personajes y uno de lugares. Cada pareja (y también el profesor) escribe papeles con dos personajes y un lugar y los meten en el sobre correspondiente. A continuación se mezclan todos dentro del sobre y cada pareja (y el profesor) vuelve a coger el mismo número de papeles de cada sobre. Los guardan para el próximo día.</p>	<p>15´</p>
<p>El profesor ejemplifica en el encerado para toda la clase lo que quiere que hagan: un esquema de burbujas de todo lo que se le ocurra de cada concepto que le toque: por ejemplo, la descripción física y psicológica de cada personaje, la descripción del lugar, y como van a desarrollar la historia para que los personajes aprendan la moraleja. Ejemplo de esquema ANEXO IX.</p>	<p>10´</p>
<p>El profesor irá por las mesas y les hará preguntas para guiarlos en la realización de su esquema.</p>	<p>15´</p>
<p>En cuanto tengan sus esquemas, el profesor escribe en el encerado: <i>Beginning - Action - End – Moral</i> y les dice que ahora tendrán que decidir la secuencia que tendrá su historia. Escribe su propia secuencia en el encerado. Los alumnos piensan en la secuencia de su fábula y la escriben.</p>	<p>5´</p>
<p>El profesor narra oralmente su propia fábula y les pide que escriban un primer borrador de la suya. En este caso, no importa tanto la corrección del lenguaje como que la estructuren bien: que haya una introducción donde se describe el lugar y los personajes, se plantee un problema, y se resuelva de forma que uno o varios personajes aprendan la lección.</p>	<p>20´</p>

Entregarán este borrador y en una tutoría individual con el profesor, éste les dará sugerencias de mejora en cuanto a estructura y contenido. Escribirán un segundo borrador.

Materiales: encerado, libretas y material de escritura de los alumnos, dos sobres, veinticuatro pequeños trozos de papel, diccionarios y material de consulta.

SESIONES 12, 13 Y 14 (escribimos nuestras fábulas)

Por parejas, se les da total libertad para escribir su propia fábula, utilizando instrumentos de consulta y con nuestra ayuda. Deben realizar varios borradores hasta tener la versión final, ilustrarla y hacer a mano un libro de su fábula para poner en la biblioteca del colegio y que otros alumnos y profesores puedan leerlas. Podrán realizar el libro en el formato que más les guste. Para ello, se les proporcionarán varias ideas extraídas de Wright (2003a), así como instrucciones para realizarlas (ANEXO X).

Para la realización de sus fábulas estableceremos la siguiente consigna:

- Que sea un relato breve en prosa o en verso que expone un narrador.
- Que se desarrolle en un determinado escenario.
- Que los personajes sean animales con características humanas.
- Que haya una situación-problema.
- Que se solucione el problema y alguno de los personajes aprenda una lección moral.
- Que la estructura sea la propia del cuento: introducción, nudo y desenlace.

Se les dará una lista de tareas encaminadas a escribir su fábula para asegurarse de que las hacen todas, aunque no tiene por qué ser en ese orden (ANEXO XI).

Tendrán que realizar los siguientes pasos:

Planificación: decidir y hacer un esquema de: qué moraleja enseñar, cuál será el escenario, quiénes serán los personajes, qué problema tendrán que resolver, cómo se resolverá (esto nos indica cómo aprenderán la moraleja).
Escriben su primer borrador (con la ayuda del profesor que irá por las mesas ayudándoles a expresar sus ideas).
Se lo pasan a la pareja de al lado, que intentará mejorar la fábula a través de unos símbolos acordados previamente (véase apartado 2.3).
Reescriben la fábula introduciendo mejoras.
La revisan junto con el profesor, que les ayudará a seguir mejorándola (elección de

palabras más adecuadas para lo que quieren expresar, uso de conectores, colocación de los signos de puntuación, omisiones y repeticiones, concordancia, uso de artículos, etc.).
Reescribirán la fábula tantas veces como sea necesario, guardando las diferentes versiones.
Hacen el libro con la versión final de su fábula y las ilustraciones.
Hacen una presentación de sus libros en la biblioteca del colegio, donde leerán sus fábulas a sus compañeros.
Cada pareja evaluará las otras fábulas (ANEXO XII).

Materiales: encerado, libretas y material de escritura de los alumnos, siete fotocopias del ANEXO X, siete fotocopias del ANEXO XI, cuarenta y nueve fotocopias del ANEXO XII (veinticinco si se reducen para ahorrar papel), diccionarios y material de consulta, material que necesiten para hacer su libro.

CONCLUSIÓN

En este trabajo he recogido muchos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje de las destrezas escritas en lengua inglesa, así como de las ventajas del uso de fábulas en las clases de inglés de Educación Primaria. Todo ello con el objetivo de planificar una propuesta de enseñanza y aprendizaje sólida y fundamentada, encaminada a mejorar esas destrezas en alumnos de sexto curso.

Considero que mi propuesta refleja también mi convicción por una enseñanza donde el alumno es protagonista y responsable de su aprendizaje, trabajando de forma autónoma y consciente, buscando siempre la comprensión y personalización de la información.

Asimismo, busco fomentar una educación integral donde se presta atención a los alumnos como personas únicas en desarrollo, trabajando sus procesos de razonamiento y pensamiento crítico, y fomentando la imaginación, creatividad, autonomía, empatía, y valores para la convivencia.

Con todo esto, considero que mi propuesta puede contribuir a que los alumnos mejoren su competencia comunicativa en lengua inglesa y su dominio de las cuatro destrezas, especialmente de las escritas, sentando una buena base para los siguientes niveles educativos.

REFERENCIAS

- Adler, C. (2001). *Seven Strategies to Teach Students Text Comprehension*. Recuperado del sitio web Reading Rockets: <http://www.readingrockets.org/article/seven-strategies-teach-students-text-comprehension>
- Anderson, L., Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bueno, A. (1996). Writing. En McLaren, N. y Madrid, D. (Coord.), *A handbook for TEFL* (pp. 285-312). Alcoy: Marfil.
- Cancelas, L. y Howard, L. (2014). Writing in a foreign language. En McLaren, N. y Madrid, D. (Coord.), *TEFL in Primary Education* (pp. 245-280). Granada: Universidad de Granada.
- Carter, R. y Long, M. (1991). *Teaching Literature*. Harlow: Longman.
- Cassany, D. (2007a). *Describir el escribir* (15 ed.). Barcelona: Paidós.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (2007b). *Enseñar Lengua* (12 ed.). Barcelona: Graó.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Dolz, J. (2009). Claves para enseñar a escribir. En *Con Firma 2010. Leer para aprender. Leer en la era digital* (pp.85-91). Madrid: Ministerio de Educación.
- Ellis, G., Brewster, J. (1991) *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. London: Penguin Books.
- Falvey, P., Kennedy, P. (1997). *Learning Language Through Literature*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Fernández, R. (2008). *El uso de la literatura en la enseñanza del inglés como lengua extranjera*. Badajoz: Editorial Abecedario.
- García Idáñez, M. (1998). *Metodología para el aprendizaje de la expresión escrita en lengua inglesa en Bachillerato*. (Tesis doctoral). Jaén: Universidad de Jaén.
- Ghosn, I. (2002). "Four good reasons to use literature in Primary school ELT". *ELT Journal*, 56(2), 172-179.

Graves, D. (1991). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata, MEC.

Grellet, F. (1985). *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hafiz, F., Tudor, I. (1989). Extensive Reading and the development of language skills. *ELT Journal*, 36(3), 164-168.

Harmer, J. (2007). *The practice of English Language Teaching* (4 ed.). London: Longman.

Hedge, T. (2000): *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.

Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera, M. (Coord.). (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-46). Madrid: Edelsa.

Kohler, F. (2007). *Stéréotypes culturels et constructions identitaires*. Tours: Ed. Presses Universitaires François Rabelais.

López Casildo, G. (2011). Introducción. En Esopo, *Fábulas* (pp.7-17). Madrid: Editorial Alianza.

Lunzer, E., Gardner, K. (1979). *The Effective Uses of Reading*. London: Heinemann

Meyer, J. (1997). "What is Literature? A Definition based on Prototypes". *Work Papers of the Summer Institute of Linguistics*. University of North Dakota, 41, pp. 1-10. Recuperado de: http://arts-sciences.und.edu/summer-institute-of-linguistics/work-papers/_files/docs/1997-meyer.pdf

Montaner, A. (2013). "Análisis del tratamiento de la fábula desde una perspectiva intercultural. Esopo y la tradición española en las aulas de sexto curso de Educación Primaria". *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28. Recuperado de: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>.

Mrozowska, H. (2000). "Literature in the Language Classroom: Celebration – Exploitation - Participation". *IATEFL Issues*, 154, pp. 4-7.

Oster, J. (1989). "Seeing with Different Eyes: Another View of Literature in the ESL Class". *TESOL Quarterly*, 23, pp. 85-103.

Pérez Valverde, C., Muros, J. (2014). Discourse competence in the EFL classroom. En McLaren, N. y Madrid, D. (eds.), *TEFL in Primary Education* (2 ed.). Granada: Universidad de Granada.

Pincas, A. (1982). *Teaching English Writing*. London: Macmillan

Pugh, A.K. (1978). *Silent reading*. London: Heinemann Educational Books.

Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. New York: Oxford University Press.

Real Decreto 126/2014 del 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria

Robb, T., Susser, B. (1989). Extensive reading vs. skills building in an EFL context. *Reading in a Foreign Language*, 5(2), 239-252.

Rousseau, J. (1976). *Emilio o La educación* (2 ed.). Barcelona: Bruguera. (Versión original 1762).

Santana, G. (2005). *La fábula como instrumento didáctico*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones Universidad Las Palmas de Gran Canaria. Recuperado de: http://acceda.ulpgc.es/xmlui/bitstream/handle/10553/5334/0235347_01993_0005.pdf?sequence=1

Simenson, A. (1987). Adapted readers: how are they adapted?. *Reading in a foreign language*, 4(1), 41-57.

Tips for Teaching: Comprehension Strategies. (s.d.). Recuperado del sitio web Reading Tutors: https://www.reading-tutors.com/tips/TH_Tips_CompStrat.pdf

Ur, P. (2013). *A Course in Language Teaching* (2 ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Vale, D., Feunteun, A. (2011). *Teaching Children English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Valley Middle School. (2003). *El Proceso de Escritura*. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/ProcesoEscritura1.php>

Wright, A. (2003a). *Creating stories with children*. Oxford: Oxford University Press.

Wright, A. (2003b). *Storytelling with children*. Oxford: Oxford University Press.

ANEXO I

	YES	NO
Spelling		
Punctuation		
Grammar		
Vocabulary		
Ideas		
Organisation		
Handwriting		

Cancelas y Howard (2014, p.278)

Ventajas que ofrecen las fábulas con referencia a las competencias comunicativas propuestas en el MCERL para el aprendizaje de lenguas extranjeras

Contenidos:

- . Competencia lingüística: les ayudan a reforzar todos los elementos que la componen.
 - . Competencia sociolingüística y pragmática: muestran ejemplos de usos de la lengua y sus convenciones (lenguaje genuino de material auténtico, de diferentes variedades y registros).
 - . Competencia discursiva: enseñan el lenguaje en contexto, les ayudan a comprender los mensajes como un todo (identificando coherencia y cohesión) y sus características.
 - . Competencia sociocultural: dan a conocer historias típicas de otros lugares y aspectos culturales (costumbres, valores, morales...), por lo que aumentan sus conocimientos al respecto.
 - . Aspectos transversales: refuerzan diferentes conceptos y consolidan el aprendizaje de otras materias.
- También favorecen la mejora de la destreza de la comprensión lectora y la expresión escrita (al ser ejemplos de buenos modelos de creación literaria).

Saber hacer:

Ayudan a desarrollar procedimientos como: seguir un orden de ideas, predecir significados, concentrarse, aprender a escuchar, etc.

Fomentan el desarrollo de las destrezas interpretativas y les permiten poner en juego todos sus conocimientos previos.

Saber ser:

A través de ellas, los alumnos viven una experiencia enriquecedora,

desarrollan actitudes positivas hacia el aprendizaje de idiomas, ejercitan la imaginación y la creatividad (animales que hablan, sienten, situaciones inverosímiles...), comprenden mejor su vida diaria al conocer vivencias y experiencias ajenas, estrechan lazos entre su vida familiar y escolar, y viven una experiencia social compartida dentro del aula. Con ellas se puede trabajar la empatía, la inteligencia emocional, la confianza y la autoestima, potenciando la autonomía del alumnado.

También favorecen el desarrollo del pensamiento, usando el lenguaje como medio para construir y expresar emociones, opiniones y conocimientos. Además, al estar abiertas a interpretación, fomentan la discusión, reflexión y el intercambio de puntos de vista, por lo que pueden fortalecer las relaciones entre los alumnos (mediante debates sobre situaciones de la vida, valores, expresar sentimientos y opiniones, etc.) y favorecer el pensamiento divergente (cada persona saca sus conclusiones y aplicaciones para su vida).

Aprender a aprender:

Trabajando con fábulas se favorece el desarrollo de estrategias para aprender una lengua extranjera (como adivinar el significado de nuevas palabras o usar diccionarios), habilidades de estudio, y estrategias de aprendizaje generales (comparar, clasificar, organizar el trabajo, revisar y auto evaluarse).

Adaptado de Pérez Valverde y Muros (2014, p.393), Ellis y Brewster (1991, p.104) y Fernández (2008, p. 38).

The Ants & the Grasshopper

One bright day in late autumn a family of Ants were working in the warm sunshine, drying out the grain they had stored up during the summer, when a starving Grasshopper, his fiddle under his arm, came up and begged for a bite to eat.

"What!?" said the Ants in surprise, "haven't you stored anything for the winter? What were you doing all summer?"

"I didn't have time to store up any food," said the Grasshopper; "I was so busy making music that before I knew it the summer was gone."

The Ants shrugged their shoulders in disgust.

"Making music?" they said. "Ok; now dance!" And they turned their backs on the Grasshopper and went on with their work.

There's a time for work and a time for play.

The Fox & the Crow

A Fox once saw a Crow fly off with a piece of cheese in its beak and settle on a branch of a tree.

"That's for me", thought the Fox, and he walked to the tree.

"Good morning, Crow!" he said. "How beautiful you are looking today! How glossy your feathers; how bright your eyes. I am sure that you are a better singer than the other birds! Sing me a song to see if you are the Queen of Birds!"

The Crow lifted up her head and began to sing, but the moment she opened her mouth the piece of cheese fell to the ground, and the Fox caught it.

"Thank you!" he said. "That was all I wanted!"

Do not trust flatterers

GROUP WORK

1. Describe each character physically and psychologically.
2. Draw the fable (individual work).
3. Game: make a circle and pass a beach ball to retell the story (say one sentence at a time).
4. Draw an outline of the story including the title, characters, setting, problem, solution and moral.
5. What does “Do not trust flatterers” mean? Explain it.
6. Have you ever flattered someone? Have you ever given or received sincere compliments? How does it feel?
7. Advantages and disadvantages of acting like the Crow did.
8. Do you think that this happens in the real world? Justify your answer and give an example.
9. Make a poster recommending the fable.

The Dog & His Reflection

A Dog was very happy because he had a bone to eat. He was running home with his prize as fast as he could when he crossed a narrow bridge. He looked down and saw himself reflected in the quiet water.

The greedy Dog thought that there was a real Dog carrying a bone much bigger than his.

He dropped the bone and jumped into the river to steal the other bone, but there was no other Dog. Finally, he managed to get out, but sadly, he had lost his bone and realized what a stupid Dog he had been.

It is very foolish to be greedy.

GROUP WORK

1. Draw a comic of the fable (individual work).
2. Explain the evolution of the dog's feelings.
3. Draw an outline of the story including the title, characters, setting, problem, solution and moral.
4. Advantages and disadvantages of being greedy.
5. Write the dog's diary for that day.
6. Did you like this fable? Would you recommend it? Why?
7. Tell me about a situation in which one of you was greedy and what happened.
8. Write a different ending.

The Lion & the Mouse

Once when a Lion was asleep, a little Mouse began running up and down upon him. This soon wakened the Lion, who placed his big paw on the Mouse and opened his big jaws to swallow him.

"Pardon, Oh King" cried the little Mouse: "Forgive me this time, I will never forget it. Who knows? Maybe I can return the favor one day!" The Lion found it funny and he lifted up his paw and let him go.

A few days later, the Lion was caught in a trap, and the hunters tied him to a tree while they went to get a wagon to carry him. Just then the little Mouse passed by and saw the Lion. He went up to him and gnawed the ropes, freeing the Lion.

Little friends can be great friends

GROUP WORK

1. Who said or thought the following phrases? Put them in order.
 - “Thank you so much!”
 - “Forgive me!”
 - “Help!”
 - “Maybe I can return the favor”
 - “I will eat you”
 - “You must be crazy”
2. Draw the fable (individual work).
3. Game: make a circle and pass a beach ball to retell the story (say one sentence at a time).
4. Draw an outline of the story including the title, characters, setting, problem, solution and moral.
5. What does “*Little friends can be great friends*” mean? Give an example.
6. Write a “thank you” note from the lion to the mouse (write at least five sentences).
7. Which animal do you think is nicer? Compare them.
8. Do you think people do favors just to get them in return? Is it important to be helpful and friendly? Justify your answers.
9. Make a poster recommending the fable.

The Town Mouse & the Country Mouse

A Town Mouse went to visit his cousin in the country. His cousin loved him and gave him a nice welcome. He only had beans, bacon, cheese and bread, but he offered them freely.

The Town Mouse said: "How poor is this food! Of course, you can't expect anything better in the country. Come with me and I will show you a good life!"

The two mice went to the town and arrived at the Town Mouse's house late at night. "I'm hungry and thirsty, let's eat and drink something!" said the Town Mouse, and they went into the dining-room. There was so much food on the table, and they started to eat: everything was delicious.

Suddenly two big dogs appeared and the two mice ran away very scared. "What was that?" said the Country Mouse. "It is only the dogs of the house", answered the other.

"Good-bye, Cousin", said the Country Mouse.

*Poverty with security is better than plenty of money
with fear.*

GROUP WORK

1. Describe each character physically and psychologically.
2. Draw each character (individual work).
3. Draw an outline of the story including the title, characters, setting, problem, solution and moral.
4. Explain the evolution of the mice's feelings.
5. What does "Poverty with security is better than plenty of money with fear" mean? Explain it.
6. Draw a map of the fable and the route that the characters take. Draw the inside of their houses.
7. Did you like the fable? What part did you enjoy the most? Which part didn't you like? Justify your answers.
8. Do you think that town people are more arrogant or clever? Do you think that country people are dumber or poorer? Justify your answers.
9. What things are special in your town or village? Make a travel brochure about it.

The Wolf & the Shepherd

There was once a young Shepherd Boy who was with his sheep at the foot of a mountain near a dark forest. He felt very lonely all day, so he planned a joke.

He ran down to the village calling out: "Wolf, Wolf", so the villagers came out to fight against the wolf. But there was no wolf. The boy laughed at them so much.

A few days later he tried the same joke, and again the villagers came to help him. But again there was no wolf and they got angry.

Weeks later a Wolf came out from the forest, and began to chase the sheep. The boy said "Wolf, Wolf", still louder than before. But this time, the villagers, who had been fooled twice before, thought the boy was joking again, and nobody came to his help.

A liar will not be believed, even when he speaks the truth.

GROUP WORK

1. Put the sentences in order (you can repeat them):
The Villagers got angry.
“Wolf, Wolf”.
He was very lonely.
The Villagers came.
Nobody came.
A Wolf came.
He planned a joke.
2. Draw the fable (individual work).
3. Explain the evolution of the shepherd’s feelings.
4. Explain why the Villagers didn’t come to help at the end.
5. Draw an outline of the story including the title, characters, setting, problem, solution and moral.
6. Write an apology note from the boy to the Villagers (write at least five sentences).
7. Advantages and disadvantages of acting like the boy did.
8. Think about situations when you lied in the past. Explain why you did it. Do you think it was worth it? Do you think it is always important to tell the truth? Justify your answers.
9. Make a poster recommending the fable.

ANEXO V

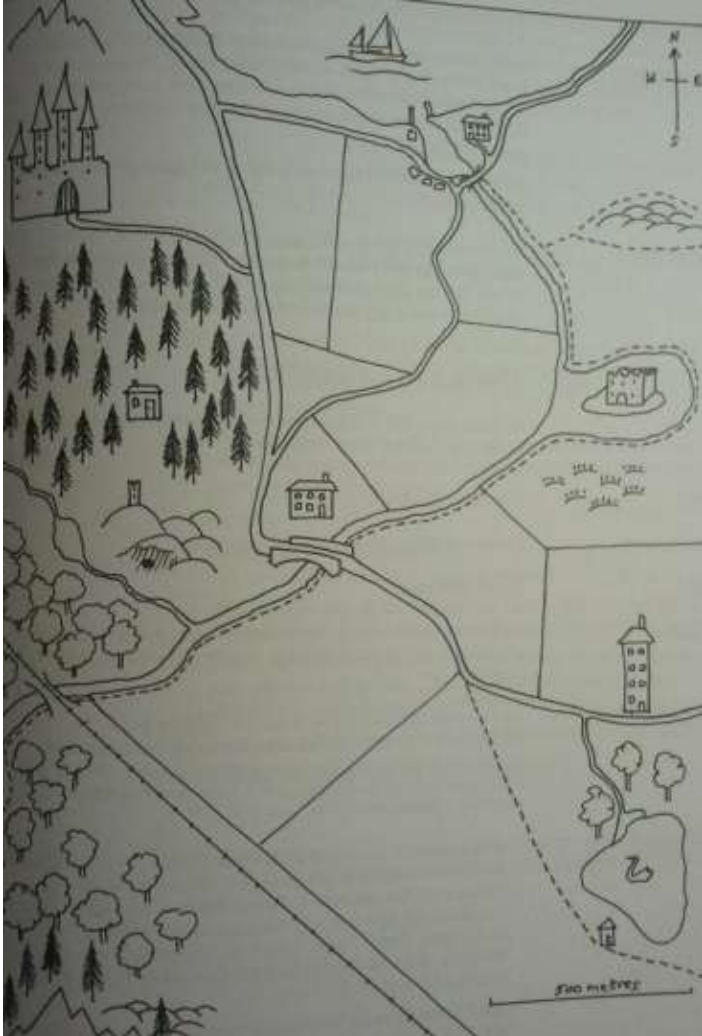
Students' names:

Fable title:

Evaluating Students' Representations					
	1	2	3	4	Total
Structure	Poor	Average	Good	Very good	
Gestures	Poor	Average	Good	Very good	
Language	Poor	Average	Good	Very good	
Production	Poor	Average	Good	Very good	
Voice	Poor	Average	Good	Very good	
Total Points:					

Comments:

ANEXO VI



Wright (2003a p.99)

ANEXO VII

WHEN	WHERE	WHO	FEELING
<i>One rainy morning</i>	<i>Small garden</i>	<i>A brave lion and a coward</i>	<i>Happy</i>
<i>A warm afternoon.</i>	<i>Dark forest</i>	<i>crow</i>	<i>Scared</i>
<i>After Christmas lunch</i>	<i>Busy park</i>	<i>A small baby giraffe and a big</i>	<i>Angry</i>
<i>A wet autumn day, etc.</i>	<i>Big jungle, etc.</i>	<i>hippopotamus</i>	<i>Surprised,</i>
		<i>A greedy dog and a kind mole</i>	<i>etc.</i>
		<i>A fat pig and a skinny cat, etc.</i>	

The Bundle of Sticks

An old man was dying and called his sons to give them some advice.

They were always fighting and that made him really sad, so he wanted to do something about it.

He ordered his servants to bring in a bundle of sticks...

STOP

He said to his eldest son: "Break it."

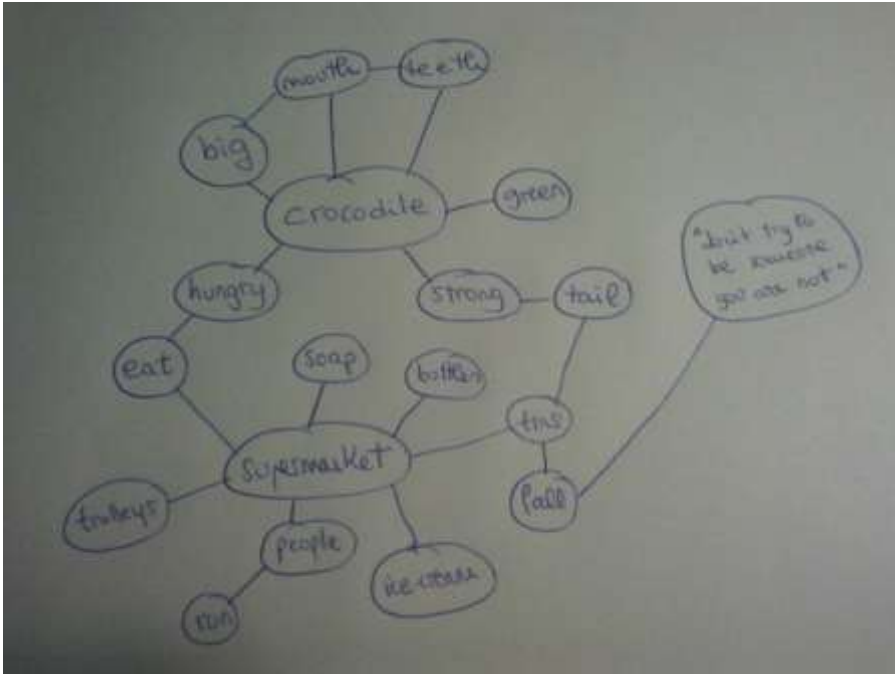
The son tried his best but he couldn't break the bundle. The other sons also tried, but none of them was successful.

The Father untied the bundle and gave the sticks to his Sons to break one by one. They did it very easily.

"My Sons", said the Father, "if you help each other, it will be impossible for your enemies to injure you, but if you are divided among yourselves, you will be no stronger than a single stick in that bundle."

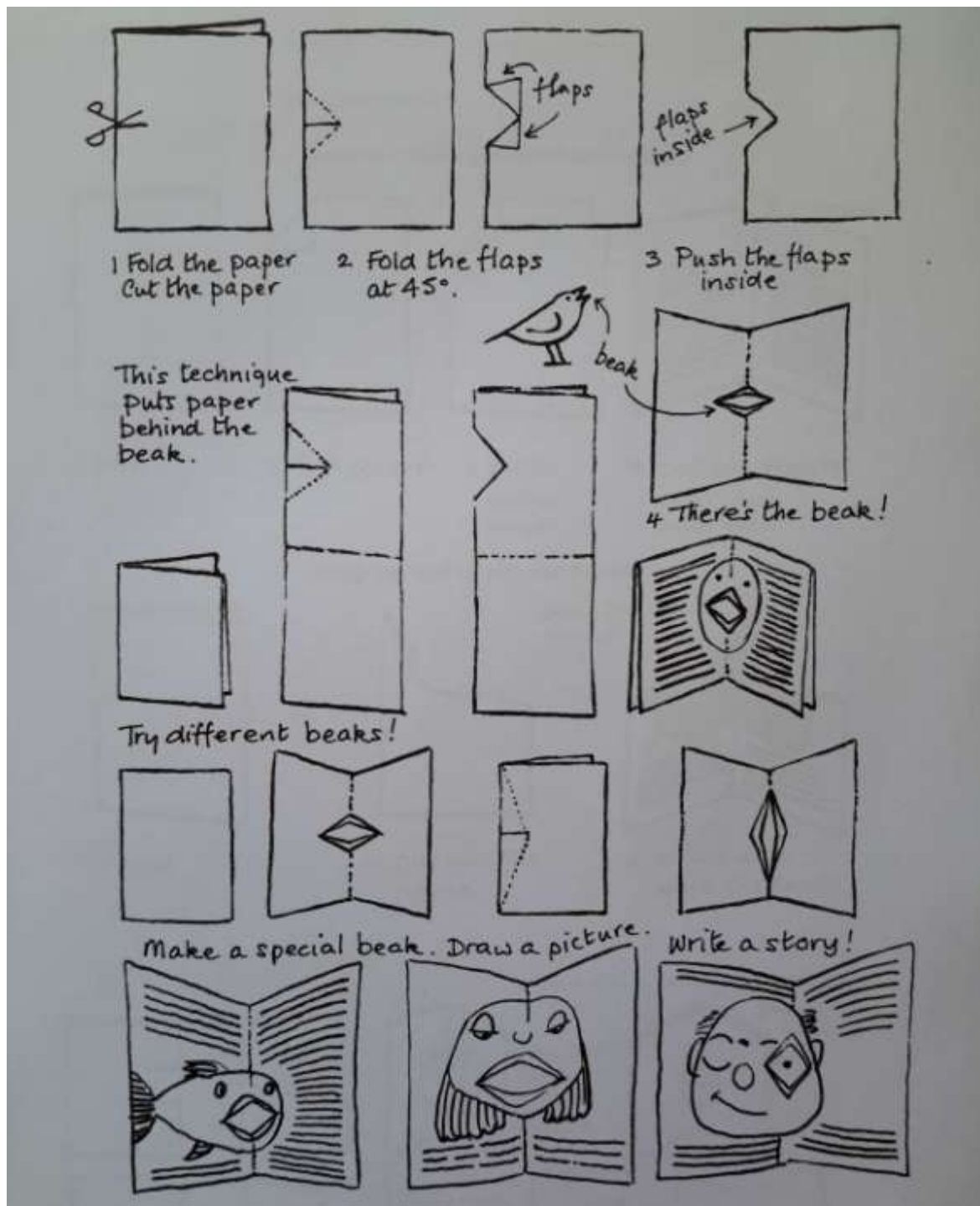
Union gives strength

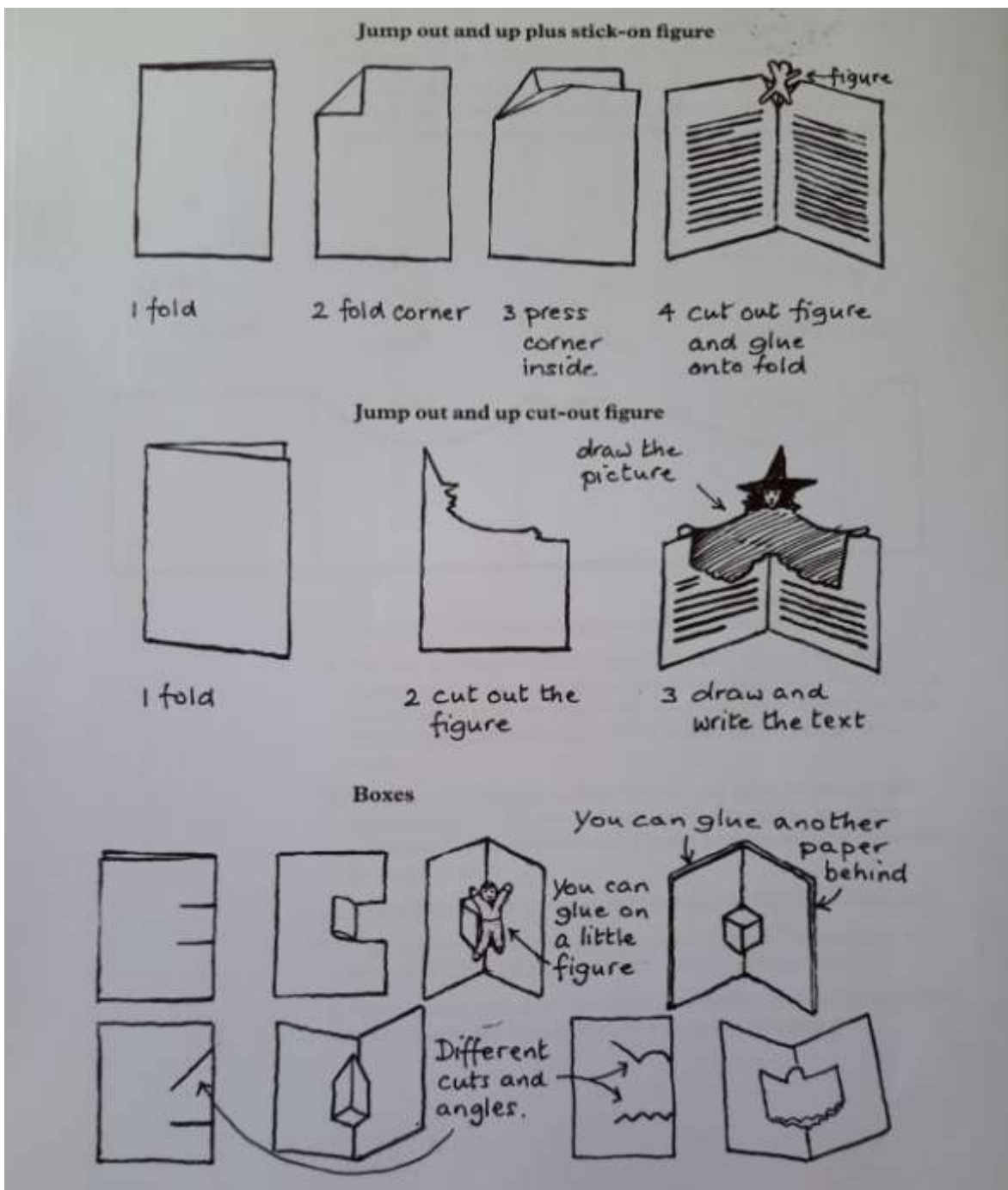
ANEXO IX



Adaptado de Wright (2003a p.44)

ANEXO X





Wright (2003a, p.123)

Students' names:

TASK: Write a fable	YES	NO
Work as a group		
Brainstorm morals and choose one		
Brainstorm settings and choose one		
Describe the setting in detail		
Brainstorm characters and choose some		
Describe the characters in detail (human characteristics)		
Brainstorm problems and choose one		
Brainstorm solutions and choose one		
Sequence the fable (beginning-problem-solution -moral)		
Write the first draft		
Check your ideas		
Check your organisation		
Check your grammar and vocabulary		
Check your spelling		
Check your punctuation		
Write the final version (pay attention to your handwriting)		
Draw illustrations		
Make the book		

ANEXO XII

Students' names:

Fable title:

Evaluating Students' Fables					
	1	2	3	4	Total
Writing	Poor	Average	Good	Very good	
Illustrations	Poor	Average	Good	Very good	
Structure	Poor	Average	Good	Very good	
Understanding characters	Poor	Average	Good	Very good	
Understanding setting	Poor	Average	Good	Very good	
Understanding lesson	Poor	Average	Good	Very good	
Total Points:					

Comments: