

El uso de la literatura en el *Integral Language Teaching Method*

Tesis doctoral

dirigida por el

Dr. Marcin Kazmierczack y

la Dra. María Teresa Signes

Universidad Abat Oliba CEU

FACULTAT DE CIÈNCIES SOCIALS

Programa de Doctorado en Humanidades y Ciencias Sociales

Departamento de Educación y Humanidades

2016

“Lo que tenemos que aprender lo aprendemos haciendo”.
Aristóteles

Índice

1. Introducción	6
2. Aportaciones teórico-prácticas preexistentes	9
2.1. Aprendizaje de la lengua	10
2.2. Aprendizaje de la cultura	12
2.3. Aprendizaje ético	13
3. Enseñanza de la lengua extranjera en la legislación reciente	15
4. Metodologías utilizadas para el desarrollo de las unidades didácticas	20
4.1. Content and Language Integrated Learning (CLIL)	20
4.2. Enfoque comunicativo	25
4.3. Aprendizaje cooperativo	29
5. Modelo de trabajo con un texto literario	36
6. <i>Huckleberry Finn</i> de Mark Twain: primer ejemplo de aplicación del Integral Language Teaching Method	38
6.1. Contexto histórico y social de la obra	39
6.2. Aspectos lingüísticos de la obra	40
6.3. Valores y virtudes de la obra	41
6.4. Planteamiento práctico de un libro literario: <i>Huckleberry Finn</i>	45
6.4.1. Actividades relacionadas con el contexto histórico-social	46
6.4.2. Actividades relacionadas con el ámbito lingüístico-semántico	55
6.4.3. Actividades relacionadas con el ámbito axiológico y ético	73
6.5. Conclusiones: <i>Huckleberry Finn</i>	81
7. <i>Oliver Twist</i> : segundo ejemplo de aplicación del integral Language Teaching Method	82
7.1. Contexto histórico y social de la obra	83
7.2. Aspectos lingüísticos de la obra	85

7.3. Valores y virtudes de la obra	86
7.4. Planteamiento práctico de un libro literario: <i>Oiver Twist</i>	88
7.4.1. Descripción de las actividades	89
7.5. Conclusiones: <i>Oliver Twist</i>	117
8. <i>Anne of Green Gables</i> : tercer ejemplo de aplicación del Integral Language Teaching Method	119
8.1. Contexto histórico-social de la obra	122
8.2. Aspecto lingüístico-semántico de la obra	124
8.3. Valores y virtudes de la obra	125
8.4. Planteamiento práctico de un libro literario: <i>Anne of Green Gables</i>	127
8.4.1. Descripción de las actividades	128
8.5. Conclusiones: <i>Anne of Green Gables</i>	165
9. La resiliencia	167
10. Investigación de campo	175
10.1. Características del centro y del alumnado	175
10.2. Ventajas e inconvenientes	176
10.3. Metodología	178
10.4. Descripción de las actividades	178
10.5. Conclusiones de la investigación de campo	192
11. Conclusiones generales	199
Bibliografía	205
Anexo	216

1. Introducción

El presente trabajo intenta cubrir una carencia existente en el ámbito de los estudios académicos acerca del potencial de la literatura en lengua inglesa para la formación lingüística, cultural y ética del alumno no nativo. En primer lugar, este tema no ha recibido suficiente tratamiento desde el punto de vista teórico, pero sobre todo, llama la atención el hecho de que no exista un número relevante de materiales docentes del inglés como segunda lengua de cierto nivel de profundidad y elaboración que pongan en práctica este potencial.

Así pues, partiendo de los trabajos teóricos preexistentes que, a pesar de la mencionada escasez de los mismos constituyen un buen punto de partida para nuestra reflexión, se propone un modelo práctico de una metodología docente que permite aprovechar de un modo óptimo la obra literaria (adecuándola a la edad y al nivel del idioma del alumno) como vehículo de transmisión del conocimiento del idioma, de la cultura que conforma el sustrato costumbrista de la trama del relato elegido y, especialmente en el caso de las obras clásicas, de las virtudes y los valores presentes en la dimensión ética y axiológica del relato. A este método le hemos denominado como Integral Language Teaching Method y el contenido principal del presente trabajo consiste en describir dicho método, así como dar ejemplos de su aplicación, objetivos que determinan el carácter práctico de la tesis. En ésta, tras una elaboración del estado de la cuestión en relación con los estudios sobre la enseñanza del inglés a través de la literatura (relativamente escasos, tal como ya se ha dicho) se propone el desarrollo de tres unidades didácticas, como ejemplo de la aplicación de la metodología propuesta, y se finaliza con la presentación de un trabajo de campo consistente en la puesta en práctica de dichas unidades didácticas en un centro educativo.

El modo de enseñar la lengua extranjera ha sido objeto de estudio a lo largo de los años, pues la adquisición y el dominio de la misma requiere de metodologías efectivas de acuerdo con las necesidades del alumnado en cada momento. El uso de la literatura como medio para la enseñanza del inglés tiene su razón de ser en los numerosos beneficios que presenta, tanto

para los alumnos más pequeños como para los estudiantes más avanzados. Entre ellos, se puede mencionar, aparte de la adquisición lingüístico-semántica, la creatividad, el conocimiento cultural, la capacidad de concentración o la imaginación, aspectos que no están directamente vinculados con el aprendizaje de la lengua y, sin embargo, lo favorecen sustancialmente. Ante la iniciativa de utilizar la literatura como vehículo para la enseñanza de lenguas extranjeras, se plantea la siguiente pregunta: ¿aprenderán los estudiantes más con esta metodología que con una más tradicional?

Para dar respuesta a esa pregunta, se ha seguido una metodología de trabajo práctica basada en el enfoque comunicativo y en el trabajo cooperativo. En lo referente al primero, los estudiantes aprenderán la lengua extranjera a través de actividades que fomentan la interacción en inglés entre alumnos para la realización de las distintas actividades. Éstas tienen como objetivo desarrollar en el estudiante la capacidad crítica, la actitud creativa, el conocimiento de la historia y la literatura, el aprendizaje y asimilación de los valores, la resolución de problemas vinculados no solamente con el mundo literario, sino también con la realidad en la que viven, a la vez que ponen en práctica las competencias básicas establecidas por las autoridades educativas, como son la expresión escrita, la comprensión lectora, la comprensión y expresión oral (tal y como se explicará detalladamente más adelante).

Aunque el número de obras literarias que podrían servir para el propósito de ilustrar nuestra propuesta metodológica es muy grande, merece la pena insistir que la selección de los tres relatos no ha sido casual, sino que se realizó de una forma meditada y obedeciendo con rigor a una serie de criterios, pues es la base en la que se sustentan las unidades didácticas que se presentarán más adelante. En primer lugar, las tres novelas están protagonizadas por niños, lo cual invita al lector a identificarse con los personajes. En segundo lugar, las tres novelas destacan por los valores que en ellas se promueven. Asimismo, las tres cuentan con un hilo conductor común: la resiliencia. Se ha tenido muy en cuenta este valor, pues es positivo que los alumnos lo conozcan y aprendan sobre él. En tercer lugar, se trata de tres obras clásicas que

aportan riqueza en cuanto al estilo, al ámbito lingüístico-semántico e histórico.

El presente trabajo, tal como se ha dicho, tiene carácter eminentemente práctico y su objetivo es la puesta en práctica en el aula. Por este motivo, se ha llevado a cabo un trabajo de campo en un colegio concertado de Barcelona. Durante trece semanas los estudiantes de este colegio han podido trabajar mediante la metodología propuesta y realizar las actividades más relevantes del proyecto. Se presentará, por tanto, todo el trabajo de campo realizado.

2. Aportaciones teórico-prácticas preexistentes

La apuesta por la literatura como una herramienta útil para enseñar una lengua extranjera ha sido objeto de diversos artículos y varias monografías. Así pues, por ejemplo, Bobkina y Dominguez (2014) en su artículo *The use of Literature and Literary texts in the EFL Classroom: between consensus and controversy* proponen incluir la literatura dentro del currículum como una de las alternativas para conseguir que los alumnos puedan llegar a ser prácticamente bilingües, aparte de creativos y buenos comunicadores.

A su vez, Sanz (1995) en su artículo *La literatura en la clase de lengua extranjera: ¿una presencia incómoda?*, apunta que “las clases de lengua extranjera además de lengua requieren contenido” (p.125) y, según Apel (Apel, citado en Sanz) “this is where literature comes in” (p.125). He aquí un ejemplo claro del uso de la literatura como base para el aprendizaje de una lengua extranjera. De este modo, ésta se convierte en el medio, no en el fin en sí mismo. En la misma línea, Torres (2012) en su artículo *Literature in the foreign language syllabus: engaging the student through active learning*, argumenta que la falta de dominio de la lengua extranjera por parte del profesorado, la escasa formación sobre cómo impartir la materia, la falta de tiempo y la carencia del aspecto literario en los libros de texto, nos lleva a la ausencia total de enseñanza de literatura en inglés. Estos argumentos refuerzan el fundamento principal de este trabajo, que se centra en la creación de material en lengua extranjera para el uso docente.

Del mismo modo, autores como Stern (1991) en *An integrated approach to literature in ESL/EFL in teaching English as a second or foreign language* defienden la idea de enseñar inglés a través de la literatura, siendo ésta el contenido del curso. Tal y como explica, la literatura se centra en áreas como la historia, el aspecto social y político, y géneros literarios, entre otros. Además, trabajar a través de novelas estimula a los alumnos a centrarse en sus propias experiencias personales, emociones y opiniones, y éstos se ven más involucrados emocionalmente en el aprendizaje del inglés.

A su vez, Hismanoglu (2005) sostiene que la literatura presenta muchos beneficios para

el aprendizaje de la lengua extranjera. En primer lugar, se puede tomar la literatura como material auténtico dentro del aula. Los textos originales están pensados para hablantes nativos, de manera que los alumnos se pueden beneficiar de las distintas formas lingüísticas presentes en el texto, así como de la función comunicativa y de significado. Asimismo, Sell (2005) en su artículo *Why teach literature in the foreign language classroom* afirma que los libros de lectura actúan como complemento de los libros de texto, ya que éstos no suelen tratar temas cotidianos o actuales. Por tanto, es conveniente el uso de libros de lectura pues fomenta el aprendizaje de la lengua sin que los estudiantes lo vean como un estudio de la misma. Sin embargo, sería idóneo, según el mismo Sell (2005), que los profesores busquen las versiones adaptadas que más se adecúen al nivel de sus alumnos, ya que trabajar con textos demasiado difíciles puede resultar aburrido e infructífero. Un texto demasiado difícil ocasionará que los estudiantes vean la lengua como algo imposible de aprender y, en consecuencia, no seguirán la lectura. Del mismo modo McKay (1982), en su artículo *Literature in the EFL classroom*, afirma que la clave del éxito radica en la elección de los textos, pues trabajar novelas demasiado complicadas presenta pocos beneficios para el educando. Para ello, propone dos alternativas: la primera consiste en buscar textos simplificados y la segunda en elegir textos juveniles, que tienden a ser menos complejos. No obstante, Sanz (1995) defiende que “no deben rechazarse textos que a primera vista puedan parecer demasiado difíciles; los resultados pueden demostrar al final que dan mejores frutos que los más fáciles” (p.122). La mejor alternativa es elegir textos que comprendan pero a la vez que contengan algo nuevo que aprender¹.

2.1. Aprendizaje de la lengua

Hismanoglu (2005) defiende que los alumnos pueden aprender sintáctica, estructuras y vocabulario a través del texto, por lo tanto, se estaría trabajando el enriquecimiento del lenguaje.

¹ Del mismo modo, es de sentido común que el tema tratado en el relato debe ser del interés del alumno, tal y como afirma Hismanoglu (2005) quién, además sostiene que la elección adecuada del tema hará que el alumno se vea más involucrado en la lectura y posterior aprendizaje. En la misma línea, Torres (2012) insiste en la importancia de tener criterios acertados para elegir cuentos o narraciones de un modo adecuado para cada tipo de alumno.

Tal y como afirman Brumfit y Carter (1986) en su libro *Literature and Language Teaching*, para que la enseñanza basada en la literatura funcione se debe enseñar a los alumnos aspectos literarios con el fin de que puedan hacer un uso correcto del lenguaje. Trent (1893), en su artículo *The Teaching of English Literature* propone que los estudiantes *junior* realicen trabajos exhaustivos acerca del tema y que los alumnos más *senior* se centren en una obra y estudien el contexto histórico de la misma. Con el presente trabajo se pretende ir más allá del estudio del tema y del contexto histórico. El objetivo es formar estudiantes de manera que, mediante un proyecto, aprendan acerca de los tres aspectos fundamentales: contexto histórico y social, ámbito axiológico y ámbito lingüístico-semántico. Del mismo modo, Collie y Slater (1990) apuntan que la literatura puede proporcionar contextos significativos y fáciles de recordar para procesar e interpretar la segunda lengua.

En otro lugar, Hismanoglu (2005) afirma que la literatura puede servir como modelo para aprender o mejorar la expresión escrita gracias al desarrollo de actividades en las que el alumno tenga que redactar un escrito dando su opinión desde un punto de vista personal, lo que también permite desarrollar su capacidad crítica como lector². Asimismo, Hismanoglu (2005) destaca el valor de la literatura como vía para mejorar la comprensión y la expresión oral.

En cuanto a la comprensión, Méndez y Agüero mencionan en su artículo *La lectura en segundas lenguas: análisis de la efectividad de la contextualización previa de las implicaciones metodológicas* lo importante que es que los alumnos sean capaces de tener una lectura estética, o lo que es lo mismo, disfrutar con la lectura de un texto. Cabe señalar que, de acuerdo con McKay (1982), lo más relevante de la lectura estética es el placer obtenido a través de la interacción del lector con la obra ya que, a menudo, éste suele relacionar su experiencia con lo que ocurre en el texto. Si bien la lectura estética tiene un gran valor, es oportuno enseñar una

² Sin embargo, según Williams (1912) es importante que los trabajos no se conviertan en la base de la enseñanza como consecuencia de la escasa formación del profesorado acerca de cómo impartir la materia. Por tanto, las actividades escritas deben incluirse dentro del proceso de aprendizaje como una de las cuatro competencias básicas, no como la única.

lectura eferente, es decir, que los estudiantes tengan una visión más crítica de la obra. Dolch (1920) afirma que los profesores deben fomentar en sus alumnos el debate y el pensamiento crítico, que sepan argumentar por qué les gusta o no les gusta una obra literaria. Enseñar a los alumnos a pensar es tan importante como enseñarles a disfrutar con la lectura. Tal y como mencionan Brumfit y Carter (1986), los alumnos llegarán a una comprensión total del texto a través del debate con sus compañeros. Además, según Wing Bo Tso (2014), resulta beneficioso fomentar la comprensión utilizando la Taxonomía de Bloom, para así asegurarnos de que se trabajan aspectos relacionados con la comprensión del texto además de con una visión crítica y creativa.

En relación con la expresión oral, Bonilla y Del Campo (2008) mencionan en su artículo *Proyectos de aula para la enseñanza de inglés: transformar las experiencias en aprendizaje para los profesores y los estudiantes por medio de la literatura*, que los alumnos pueden aprender de forma más creativa a través del *role-playing* o de las canciones. Los estudiantes representan la historia a través de la dramatización, a partir de la cual ellos mismos crean el diálogo, adaptando la lengua extranjera a su nivel. O también pueden inventar una canción para representar el cuento, incorporando en ella un comentario crítico acerca de la obra, y de este modo ir consolidando y ampliando su dominio del lenguaje utilizado en el texto.

Del mismo modo, Povey (1972) citado en Sandra MacKay, afirma que “literature will increase all language skills because literature will extend linguistic knowledge by giving evidence of extensive and subtle vocabulary usage, and complex and exact syntax” (p.191). Tal y como explica Povey, la literatura presenta expresiones y formas lingüísticas que se pueden trabajar en clase y adoptarse dentro del lenguaje habitual.

2.2. Aprendizaje de la cultura

En segundo lugar, la literatura aporta enriquecimiento cultural, nos acerca a la cultura o forma de vida del país en cuestión. Según Sell (2005), no es conveniente establecer un único

país como referente cultural, sino que, al ser el inglés una lengua internacional, habría que tener en cuenta todas las culturas y aprender literatura de todas ellas, no sólo de la americana o inglesa. Del mismo modo, Collie y Slater (1990) plantean en su libro *Literature in the Language Classroom: a resource book of ideas and activities* que la literatura puede proporcionar al estudiante acceso a la cultura del país cuya lengua se está estudiando. Defienden que la literatura proporciona un contexto acerca de cómo una persona puede actuar en una sociedad en particular o comportarse en un determinado momento. Sin embargo, manifiestan que sólo pocas novelas o poemas pueden asegurar haber basado sus hechos en una documentación exhaustiva de la sociedad en cuestión. Además, cuestionan el aspecto cultural que queda reflejado en la novela, ya que los alumnos pueden caer en la falacia de asumir que un aspecto concreto representa la totalidad de la sociedad. Por este motivo, resulta oportuno proporcionar al alumno información real acerca del contexto histórico y social del lugar en cuestión cuando se está leyendo una novela. Le otorgará al estudiante un conocimiento más amplio y le ayudará a comprender mejor la obra y el país³.

2.3. Aprendizaje ético

En el ya mencionado artículo de Hismanoglu (2005), podemos leer la afirmación según la cual la literatura nos ayuda a desarrollar nuestra imaginación y a ser más creativos, ya que la descripción de los personajes o del lugar enriquece al lector. Explica que, a través de ellos, podemos saber cómo se siente el personaje o cómo se comporta frente a determinadas situaciones, y de este modo, desarrollar la capacidad de ser empáticos hacia los demás. En la misma línea, según Sell (2005), los alumnos se involucran en el texto, ya que se pueden

³ Por otro lado, de acuerdo con Hismanoglu (2005), los temas que se tratan en la literatura son comunes para todas las culturas (amor, desengaño, muerte, creencias o naturaleza), a la vez que variados y de interés general para llamar la atención del lector. No cabe duda que uno de los principales atractivos del análisis de una obra literaria consiste en captar y desmenuzar esta tensión entre los aspectos locales y particulares de la realidad descrita con aquellos de carácter universal. Sin embargo, para las necesidades de este trabajo se ha decidido separar las cuestiones universales del aprendizaje de la cultura local trasladándolas a la dimensión ética y/o pedagógica de la obra.

identificar con algún personaje de la historia o con una situación familiar que hayan vivido. Este aspecto resulta de especial interés, pues en la elección de las obras para el presente trabajo se ha considerado el nexo entre el personaje y el lector, quien puede sentirse identificado con el protagonista. En este sentido, McKay (1982) en su artículo *Literature in the ESL classroom*, destaca (p.192):

For some students, literature may provide the affective, attitudinal, and experiential factors which will motivate them to read. As such, literary texts can aid in the development of reading proficiency and in this way contribute to a student's academic and occupational objectives.

Collie y Slater (1990) también señalan que la literatura puede tener una función más amplia además de los beneficios lingüísticos. Aseguran que también puede educar a la persona, es decir, puede estimular su imaginación, desarrollar su capacidad crítica y conciencia emocional. Si se le pide a un alumno que dé su opinión acerca de un texto, se sentirá más seguro a la hora de expresar sus ideas y emociones aunque tenga que hacerlo en una segunda lengua, pues sabe lo que siente y lo que quiere decir. Como consecuencia, se verá fortalecido por su capacidad de lidiar con el texto y la lengua, y además podrá relacionar la obra con las tradiciones y valores de su propia cultura.

Asimismo, Northrop Frye (1964) citado en MacKay (1982) resume uno de los beneficios de la literatura de la siguiente manera (p.193):

So you may ask what is the use of studying the world of imagination where anything is possible and anything can be assumed (...). One of the most obvious uses, I think, is its encouragement of tolerance.

Siguiendo con Northrop Frye, la literatura proporciona un acercamiento y mejor entendimiento de otras culturas. Como resultado, tendremos alumnos mejor preparados para integrarse en la sociedad globalizada y para favorecer su apertura y movilidad.

3. Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la legislación reciente

El aumento de la importancia de los planteamientos metodológicos dentro del ámbito de la enseñanza de la lengua extranjera queda manifiesto si nos damos cuenta de la aparición de la legislación relativa a este tema que está surgiendo en diferentes niveles en las últimas décadas. Así pues, en el seno del Consejo de Europa en el año 2005 se aprueba la propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Haciéndose eco de ella el Estado Español establece a través del Boletín Oficial del Estado las directrices con respecto a la enseñanza de una lengua extranjera. En ambos documentos vemos claramente la insistencia en la importancia del aprendizaje de la lengua extranjera respecto de las competencias académicas, profesionales y personales de los educandos, así como una clara apuesta por la dimensión comunicativa del proceso y el protagonismo que debe asumir en él el mismo alumno. El resumen de estas dos referencias legislativas que viene a continuación proporciona el marco legislativo de esta tesis a la vez que demuestra la importancia y la necesidad de crear modelos prácticos que se propongan cumplir con las líneas educativas planteadas por las autoridades competentes, con el objeto de dotar al profesorado de herramientas eficaces para alcanzar la mejora en el dominio de los idiomas extranjeros del alumnado europeo.

Así pues, según el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, se define el currículo como “la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas” (p.1). El currículo atiende a los siguientes aspectos: objetivos de enseñanza y etapa educativa; competencias o capacidades para activar y aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa; realización adecuada de las actividades y la resolución eficaz de problemas complejos, contenidos o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias; metodología didáctica, que comprende la organización y descripción de las prácticas del docente; estándares y

resultados de aprendizaje evaluables; y por último, los criterios de evaluación.

Según este artículo, corresponde al Gobierno el diseño del currículo básico en relación a los objetivos, competencias, contenidos, estándares y resultados de aprendizaje evaluables y criterios de evaluación, garantizando así el carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

El citado Real Decreto se basa en el aprendizaje por competencias, siguiendo las recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo Europeo. Así, se proponen nuevos enfoques en el aprendizaje y evaluación, que suponen un importante cambio en las tareas a resolver y en los planteamientos metodológicos innovadores. Las competencias, tal y como expresa el BOE (2014), “suponen una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”. (p.2).

En cuanto al rol del docente, éste debe ser capaz de “diseñar tareas o situaciones de aprendizaje que posibiliten la resolución de problemas, la aplicación de los conocimientos aprendidos y la promoción de la actividad de los estudiantes” (BOE, 2014, p.2).

El presente Real Decreto establece las siguientes competencias del currículo: competencia lingüística; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; conciencia y expresiones culturales.

En lo relativo a la primera lengua extranjera, el BOE especifica que, debido a la globalización y la separación paulatina de las fronteras que tradicionalmente se establecían entre países en el plano económico, político, social y cultural, resulta evidente que los ciudadanos desarrollen competencias útiles que les permitan adaptarse a la nueva sociedad en la que habitan.

Es aquí donde la lengua extranjera cobra especial relevancia, puesto que es el primer

requisito para poder desenvolverse en un contexto pluricultural y plurilingüe. Así lo han programado los gobiernos de la Unión Europea, en el que establecen que todos los ciudadanos europeos deben poseer un conocimiento práctico de al menos dos lenguas extranjeras además de su lengua materna, cuyo fin se manifiesta en el sistema educativo español actual (BOE, 2014, pp.46-47).

Por ello, el currículum básico de Educación Primaria se estructura en torno a esta idea, siguiendo las recomendaciones del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas. Así, la enseñanza de la lengua extranjera se basa en la comprensión y producción (expresión e interacción) de textos orales y escritos. Se fomenta así el empleo del juego (sobre todo a edades tempranas) y la realización de tareas conjuntas tanto para los elementos esenciales necesarios a la hora de adquirir una lengua así como un instrumento de socialización.

En cuanto a los contenidos que se deben trabajar, éstos se dividen en cuatro bloques. Éstos consisten en la comprensión de textos orales, la producción de textos orales enfocados hacia la expresión e interacción, la comprensión y producción de textos escritos, atendiendo especialmente a la expresión e interacción.

En lo relativo al aprendizaje de lenguas extranjeras, ésta aparece como una asignatura troncal a lo largo de la Educación Primaria. Asimismo, el BOE (2014) establece que las “Administraciones educativas podrán establecer que una parte de las asignaturas del currículum se impartan en lenguas extranjeras sin que ello suponga modificación de los aspectos básicos del currículum” (p.10).

Con respecto a la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, el BOE afirma que en el bloque de asignaturas troncales “se garantizan los conocimientos y competencias que permiten adquirir una formación sólida y continuar con aprovechamiento las etapas posteriores en aquellas asignaturas que deben ser comunes a todo el alumnado” (p.1).

El Gobierno, siguiendo la Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del

Consejo, de 18 de diciembre de 2006, basa el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aprendizaje por competencias (saber hacer) puesto que supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se unen para lograr una acción eficaz. La principal causa del aprendizaje por competencias se debe a su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral.

La primera lengua extranjera, que en este caso es el inglés, se establece como una asignatura troncal en la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. La lengua extranjera dota de más oportunidades al individuo para integrarse y participar en una variedad de contextos y de situaciones que suponen un estímulo para el desarrollo individual, y proporciona mejores oportunidades tanto en el ámbito personal como en el público, educativo, académico, ocupacional y profesional.

El aprendizaje de la primera lengua extranjera comprende el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística así como de actitudes de valoración y respeto hacia todas las lenguas y culturas, y hacia otras personas cuyos usos, valores y creencias difieren de los propios. Conjuntamente, el BOE recoge los medios tecnológicos como soporte natural de los textos orales o escritos que el estudiante deberá producir, comprender y procesar, por lo que la competencia digital se entiende como parte sustancial de la competencia comunicativa.

El primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria establece como contenidos del primer bloque la comprensión de textos orales. El segundo bloque se basa en la producción de textos orales atendiendo a la expresión e interacción. El tercero corresponde a la comprensión de textos escritos. Y el cuarto bloque comprende la producción de textos escritos, atendiendo a la expresión e interacción.

En el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, el primer bloque de contenidos corresponde a la comprensión de textos orales, mientras que el segundo bloque establece los

contenidos relativos a la producción de textos orales y escritos, prestando especial atención a la interacción y expresión. El tercer bloque se basa en la comprensión de textos escritos, y el cuarto fundamenta la producción de textos escritos.

Los contenidos presentados en Bachillerato, que conforman tanto el primer como el segundo curso, coinciden con los bloques mencionados anteriormente en Educación Secundaria Obligatoria.

A través del Boletín Oficial del Estado se pueden comprobar no sólo los contenidos que se deben enseñar a los estudiantes de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato, sino que también se especifica cómo se debe enseñar, que es a través del enfoque comunicativo. La metodología que se utilice dependerá de cada centro y de cada profesor, pero queda reflejada la importancia de la utilización de este enfoque para trabajar la producción oral y escrita, para así conseguir un dominio real de la lengua extranjera.

4. Metodologías utilizadas para el desarrollo de las unidades didácticas

Como se ha visto anteriormente, la literatura va unida directamente a la lectura, mejorando así la competencia escrita y lectora a la vez que aporta conocimientos culturales e históricos. Asimismo, fomenta valores tan importantes y necesarios actualmente, como la tolerancia religiosa entre distintas nacionalidades.

Es por este motivo por el que la base de las unidades didácticas es la literatura, la lectura de obras clásicas que aportan conocimientos relacionados con la historia, la cultura y los valores, todo ello aprendido a través de la lengua extranjera.

Para el diseño de las actividades que se presentan más adelante, se ha buscado una forma de aprendizaje que combinara la interacción de los estudiantes y el profesor, el aprendizaje cooperativo, salidas culturales y sociales así como ejercicios y actividades para aprender acerca de la obra literaria, el autor y la época, la lingüística y la semántica, todo ello a través del inglés.

4.1. Content and Language Integrated Learning (CLIL)

Entre los enfoques basados en la interacción es digno de una mención especial la metodología que aparece bajo el nombre de Content and Language Integrated Learning (CLIL), conocida también como AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera). CLIL surgió en la época de los años noventa en Europa como una solución para eliminar las barreras lingüísticas entre los ciudadanos de los países de la Unión Europea. El proyecto planteó una fórmula para que todos los ciudadanos europeos aprendieran dos lenguas extranjeras, de modo que dominaran su lengua materna y otras dos adicionales. Y así aparece reflejado en Marsh (2002) en el documento *CLIL-EMILE-The European Dimension* (p.53):

The Council of Education Ministers Resolution of 1995/26 states the need for citizens to 'acquire and keep up their ability to communicate in at least two community languages in addition to their mother tongue'. In so doing it follows an earlier draft resolution 27 mentioning, in the context of promoting innovative methods in schools and universities, *the teaching of subjects other than languages in foreign languages*. It also explicitly refers to *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, and links to the Maastricht Treaty of 1992, which includes comment on the significance of enhancing linguistic diversity and languages education.

Así pues, CLIL es un enfoque que nace como medio para mejorar la habilidad comunicativa de los hablantes, y así lo definen Do Coyle, Philip Hood y David Marsh (2010) en su libro *CLIL (p. 1)*:

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content *and* language. That is, in the teaching and learning process, there is a focus not only on the content, and not only on language. Each is interwoven, even if the emphasis is greater on one or the other at a given time.

Es decir, CLIL se centra no sólo en la enseñanza del lenguaje sino también en el contenido. Pero, ¿qué significa centrarse en el contenido? Para dar respuesta a esta pregunta, es necesario hacer una breve mención de los dos métodos pedagógicos más recientes. Uno de ellos corresponde al modelo más dominante, en el que el docente transmitía los conocimientos y habilidades al estudiante siendo éste un mero receptor. A esto se le conoce como *banking model*, pues tiende a ser un modelo dirigido y controlado por el profesor. En oposición a este enfoque surge el modelo constructivista, que requiere de un escenario distinto en el que el estudiante reaparece como un agente activo y donde se le da especial importancia a la interacción entre alumnos y profesor, que estará en todo momento guiada y apoyada por el docente u otro agente o recurso experto, como pueden ser los propios compañeros o recursos materiales. Cuando los estudiantes aprenden a tratar con un nuevo conocimiento es cuando comienzan a pensar por sí mismos. Vygotsky (1978) introduce el término *Zone of Proximal Development* para describir el aprendizaje que, aunque resulta un desafío para el alumno, se mantiene siempre dentro del alcance de los mismos, siempre y cuando se les proporcione ayuda

y una línea de actuación. De este modo, el rol del profesor consistirá en facilitar ese desafío cognitivo de acuerdo con las posibilidades de cada estudiante. Así pues, el estudiante se encontrará motivado cognitivamente dando lugar a un aprendizaje efectivo, que se conoce como la competencia de “aprender a aprender” (Coye et al, 2010).

Pero además de la importancia del desarrollo cognitivo en el aprendizaje del contenido, también es necesario desarrollar las habilidades relacionadas con la resolución de problemas. Para ello, cabe mencionar la nueva Taxonomía de Bloom, cuyo proceso consiste en la clasificación de los distintos tipos de razonamiento necesarios para aprender. Así, Bloom distingue entre las *lower-order thinking* (recordar, comprender y aplicar) y las *higher-order thinking* (analizar, evaluar y crear), que están directamente relacionadas con un aprendizaje efectivo (Coye et al, 2010).

Habiendo aclarado el aspecto teórico acerca del aprendizaje de contenido en CLIL, nos centraremos ahora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua en el contexto de CLIL. Posiblemente, el enfoque más apropiado para ello sea el enfoque comunicativo, ya sea basado en la lingüística (*focus on form*) o en el sentido (*focus on meaning*). Así, los principios básicos de CLIL se definen de la siguiente manera (Coye et al, 2010, p.32):

- La lengua como una herramienta para la comunicación.
- La diversidad como parte del desarrollo de la lengua.
- La cultura como parte fundamental del proceso.
- La capacidad del estudiante es relativa en cuanto al género, estilo y corrección.
- Distinción de múltiples variedades de la lengua.
- El objetivo se centra en el aprendizaje de la lengua así como en la utilización de la misma.

Para que el aprendizaje en el contexto de CLIL resulte altamente efectivo, es necesario contar también con la enseñanza de la cultura. Así pues, el entendimiento cultural se puede entender como la interacción entre compañeros, profesores y recursos en la lengua vehicular

que se produce dentro del aula. El diálogo intercultural supone mediar entre la cultura de uno mismo con la de otros, conociendo, aprendiendo y respetando así actitudes y comportamientos distintos a los conocidos.

Por tanto, los cuatro componentes fundamentales de CLIL se pueden resumir en el llamado *4Cs Framework*, que integran contenido, comunicación, cognición y cultura. De esta manera, se integra el aprendizaje de contenido con el aprendizaje de la lengua en contextos específicos, de modo que "...CLIL involves learning to use language appropriately whilst using language to learn effectively" (Coyle et.al, 2010, p.42).

Otro aspecto que resulta de especial importancia dentro de este enfoque es, según señalan Dale y Tanner (2012) en su libro *CLIL Activities. A resource for subject and language teachers*, los numerosos beneficios que este enfoque presenta para los alumnos, profesores y escuelas. En cuanto a los alumnos, explican que éstos se sienten más motivados a la hora de trabajar y, en consecuencia, desarrollan una serie de habilidades comunicativas que facilitan la progresión de la lengua meta. Asimismo, también trabajan atendiendo a las inteligencias múltiples de Howard Gardner.

Del mismo modo, CLIL puede aportar beneficios tanto a los profesores como a los centros educativos, puesto que mediante la implementación de CLIL se puede dar un impulso a la renovación y reflexión acerca de la escuela. Puede, a su vez, replantearse la manera en la que se enseñan las lenguas en los centros educativos. Puesto que CLIL fomenta un ambiente escolar colaborativo, los docentes de distintas áreas pueden trabajar en equipo a través de proyectos interdisciplinarios. Según Dale y Tanner (2012), los profesores pueden incluso llegar a replantearse cómo aprenden los alumnos y así desarrollar un nuevo currículo. Con respecto a los profesores no nativos, la ventaja supone una mejora en sus habilidades en la lengua meta, al impartir su asignatura en la lengua extranjera, y a través de los cursos de formación.

Si atendemos al rol del profesor, encontramos que éstos tienden a desarrollar ciertas

habilidades, puesto que deben tener una idea muy clara acerca de cómo se trabaja la lengua desde su asignatura para poder transmitir esos conocimientos a sus estudiantes. A su vez, deberán proporcionarles apoyo en aquellos casos en los que la lengua suponga un desafío para el aprendizaje del contenido, proporcionando soporte o *scaffolding*. Deberán, también, saber cómo activar el conocimiento ya existente de sus alumnos en relación a la asignatura que están aprendiendo para poder guiarles en el aprendizaje. Asimismo, deberán fomentar la interacción entre los alumnos en clase y realizar ejercicios que fomenten el pensamiento crítico así como el hablar y escribir. Por último, los docentes deberán saber cómo evaluar el progreso de sus alumnos y proporcionarles el *feedback* necesario que les ayude a asimilar tanto la lengua como el contenido.

Dale y Tanner (2012) mencionan, a su vez, los retos a los que se enfrentan los profesores a la hora de utilizar CLIL. Para ello, sugieren que, en primer lugar, se realice un *warm-up activity* del tema que se quiere introducir para saber qué conocimientos tienen los alumnos sobre la lengua del tema en cuestión. Para guiar el aprendizaje, recomiendan que el docente investigue acerca del nivel de dificultad del texto para asegurarse de que se adecúa al nivel de los alumnos. Además, invitan a los docentes a utilizar distintos recursos como apoyo y recomiendan tener claros los objetivos tanto a nivel lingüístico como de contenido. En cuanto al campo semántico, Dale y Tanner (2012) sugieren que los docentes enseñen las palabras clave para el entendimiento del texto y preparen actividades para reforzar el vocabulario estudiado. En lo relativo al uso de la lengua extranjera en clase, Dale y Tanner (2012) la proponen como lengua vehicular dentro del aula. En cuanto a la competencia escrita, Dale y Tanner (2012) recomiendan entregar a los alumnos modelos de textos similares a lo que ellos mismos deben escribir, y realizar un *brainstorming* conjunto para garantizar unas ideas y una estructura. Y en lo relativo a la evaluación, explican que hay numerosas formas de evaluar a los estudiantes.

En referencia al aspecto inclusivo de CLIL, la Comisión Europea especifica en el capítulo segundo de *The inclusion Dimension. Special Educational Needs in Europe: The Teaching &*

Learning of Languages-, que la diversidad puede suponer un escenario más complejo a la hora de enseñar pero que, si se utiliza adecuadamente, puede suponer una ventaja. Para ello, Cummis (2005) citado en Davison (2005) plantea el enfoque constructivista, donde el aprendizaje se convierte en “the centrality of student experience and the importance of encouraging active student learning” (p.108).

En el año 2003, *The European Agency for Development in Special Needs Education* realizó un informe acerca de las actividades profesionales que resultaron más efectivas para la educación de alumnos con necesidades especiales. Se resume, según Marsh (2012), bajo la enseñanza cooperativa, aprendizaje cooperativo, resolución de problemas de manera cooperativa, creación de grupos heterogéneos, así como una enseñanza efectiva por parte de los profesores. Por tanto, el enfoque de CLIL es inclusivo y atiende a la diversidad, de modo que cualquier estudiante puede beneficiarse de esta nueva forma de aprender lengua y contenido.

Además del enfoque CLIL, el trabajo de investigación de campo ha prestado especial importancia al enfoque comunicativo y al trabajo cooperativo, que se presentan seguidamente.

4.2. Enfoque comunicativo

De unos años a esta parte la sociedad ha cambiado, y con ello también la forma en la que nos comunicamos. La globalización, la presencia cada vez mayor de multinacionales en nuestro país, la oferta de programas de movilidad internacional, y la creciente demanda por sobresalir en el uso de las lenguas extranjeras ha generado una necesidad inminente de dominar otras lenguas. Ya no es suficiente con el conocimiento de la lingüística y un título que así lo certifique, sino que hace falta saber comunicarse, es decir, saber hablar.

Esta necesidad ha cambiado la forma en la que se enseña actualmente en los centros educativos. Como se ha visto en capítulos anteriores, el BOE especifica que hay que educar de una manera más comunicativa, basándose en las competencias básicas (hablar, escuchar, leer,

escribir).

Desde hace ya veinte años, el enfoque comunicativo es el enfoque predominante en Europa. Pero esta forma de aprender surge en la época de los 80 y de los 90 del siglo XX, basado en la enseñanza de una comunicación real, tanto en la vertiente oral como en la escrita. De acuerdo con Luzón y Soria (1999) en su artículo *El Enfoque Comunicativo en la Enseñanza de Lenguas. Un Desafío para los Sistemas de Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia*, “la esencia de este enfoque se encuentra, pues, en el enriquecimiento de los objetivos de aprendizaje” (p.42). Se trata de que los estudiantes sean capaces de utilizar la lengua para comunicarse de forma adecuada y efectiva.

Del mismo modo, El Marco Común Europeo de las Lenguas (2001) menciona que este proceso intentaba imitar la realidad de fuera del aula de la manera más cercana a la realidad. Dell Hymes, lingüista y antropólogo, intentó responder a una pregunta: “¿Cómo se comunican las personas?” De esta manera, comenzó a utilizar la frase “competencia comunicativa”, que significa que las personas utilizan más que palabras para comunicarse. Hymes fue uno de los pioneros al decir que el aspecto social y cultural influyen en el lenguaje utilizado (CVC, 2015). En definitiva, el enfoque comunicativo de Dell Hymes consiste en saber utilizar el lenguaje correctamente, atendiendo a las diversas situaciones que se presentan.

Asimismo, otros autores, como Canale y Swain (1980) y Canale (1983) hicieron grandes aportaciones al enfoque comunicativo, ya que dividieron la competencia comunicativa en cuatro componentes, siendo la primera la competencia gramatical, seguida de la competencia discursiva, la sociolingüística y, por último, la competencia estratégica. La razón fundamental de subdividir las competencias es porque al trabajar sólo la competencia gramatical se desatiende la competencia comunicativa.

Más adelante, los lingüistas británicos Candlin (1976) y Widdowson (1972) creyeron que el aprendizaje de la lengua extranjera debía basarse en la puesta en práctica de la competencia

comunicativa, desarrollada previamente por Hymes y Canale.

El enfoque comunicativo se ha ido desarrollando y mejorando hasta la actualidad, y se puede definir como una corriente metodológica que establece que la lengua debe reflejar las necesidades de los alumnos. Esta necesidad se basa en la demanda social de dominar una lengua extranjera para poder comunicarse correctamente y así poder acceder al mercado laboral o relacionarse con personas de otras culturas. El aprendizaje se basa, por tanto, en la participación activa del estudiante, convirtiéndose así en el centro de su propio aprendizaje (Gálvez, 2000).

Por tanto, se puede decir que “es un tipo de enseñanza que está centrada en el alumno, y en sus necesidades tanto comunicativas como de aprendizaje” (Luzón y Soria, 2015, p.42). El alumno gana protagonismo y una mayor autonomía y, por tanto, “una mayor responsabilidad en la toma de decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje” (Luzón y Soria, 2015, p.42).

Pero, ¿qué significa comunicar? Según García y Zebadúa (2011) en *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*, la palabra comunicación proviene del latín *comunicare*, que significa “poner en común”, de modo que cuando nos comunicamos con otras personas estamos poniendo en común ideas, información, sentimientos y pensamientos, es decir, utilizamos un “código de comunicación compartido”. La comunicación es, además, siempre recíproca, ya que quienes participan en el diálogo tienen la posibilidad de intercambiar sus papeles, convirtiéndose en receptor y emisor alternadamente. Es por este motivo que las tendencias educativas actuales se basan en teorías que promueven la competencia comunicativa, basada en las cuatro habilidades.

El objetivo de proponer el enfoque comunicativo como base para el aprendizaje consiste en “mejorar capacidades de comprensión y producción textual de los estudiantes y desarrollar sus capacidades como oyentes y hablantes reales, de acuerdo con constituciones concretas de comunicación” (García y Zebadúa, 2011, p.17). Para conseguirlo, el aula se convierte en el lugar

en el que se realiza la producción lingüística real de los estudiantes que, junto con el profesor, completan el proceso de enseñanza-aprendizaje para que éste sea significativo. De esta manera, el estudiante se convierte en el centro del aprendizaje comunicativo.

Krashen (1985) afirma que la mejor manera de aprender lengua extranjera es la exposición a la lengua misma. El mensaje debe ser comprensible pero lo suficientemente difícil como para que el alumno pueda aprender. Al expresarse en lengua extranjera se producen una serie de beneficios, como la necesidad de hacer un mayor esfuerzo al hablar, utilizar la gramática adecuada o tratar problemas que puedan surgir en la conversación.

En las clases tradicionales de antaño, el profesor desarrollaba un tema y luego se retiraba sin saber si los alumnos habían comprendido la materia. En oposición a este tipo de enseñanza, el enfoque comunicativo presenta el aula como un espacio de diálogo en el que tanto los alumnos como el profesor conversan acerca de un tema y expresan sus ideas y opiniones (García y Zebadúa, 2011).

Por tanto, el enfoque comunicativo presenta beneficios lingüísticos, educacionales y sociales. Atendiendo a los beneficios de carácter lingüístico encontramos que estimula la interacción de los estudiantes y la lengua extranjera se convierte en una herramienta de comunicación, no en un fin en sí mismo. En cuanto a los beneficios sociales, los profesores deben ser más claros y concisos en el momento de explicar y los estudiantes deben hacer un esfuerzo por comprender las lecciones en lengua extranjera. Por último, en lo relativo a los beneficios sociales, destacan la diversidad lingüística, el enfoque intercultural y el fomento de la idea de ser todos ciudadanos europeos (Pérez-Vidal, 2004).

De acuerdo con Cassany (1999) en su artículo *Los enfoques comunicativos: elogio y crítica*, el enfoque comunicativo presenta un marco válido para la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Pero, a su vez, plantea puntos débiles que deberían desarrollarse para presentar así un modelo de enseñanza más sólido y completo. De esta manera, el autor presenta cuatro

reflexiones. La primera de ellas, “más allá de la comunicación”, explica que pese a que el enfoque comunicativo enfatiza el aprendizaje de conductas comunicativas eficaces, el hablante utiliza su lengua materna para referenciar el mundo exterior, almacenar datos, y reflexionar sobre ellos, o crear conceptos nuevos a partir de los viejos. De modo que el enfoque comunicativo ha profundizado poco en la función más reflexiva del lenguaje otorgando escasas respuestas a la necesidad de enseñar al alumno a pensar con el lenguaje o a construir contenidos significativos. En segundo lugar, la “reflexión lingüística” consiste en reflexionar acerca de qué lugar debe ocupar el ámbito de la gramática (análisis sintáctico, conjugaciones verbales, etc.) en la didáctica comunicativa. En tercer lugar encontramos la “relación entre lengua y literatura”. Puesto que las propuestas comunicativas se basan en las necesidades sociales, laborales o académicas del alumnado, el autor estima conveniente que se aclare cómo podría articularse la lengua, la literatura y las ciencias para que cada elemento se pueda enriquecer con la aportación del otro.

En conclusión, las propuestas comunicativas resultan positivas en la enseñanza de lengua extranjera, pero conviene atender a las debilidades del enfoque para poder solventarlos y conseguir así uno más sólido para la enseñanza de idiomas.

4.3. Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo se puede entender, de acuerdo con Barkley, Cross y Howell (2007), como “colaborar con otra u otras personas” (p.17). Según explican los autores en su libro *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual del profesor*, esta metodología consiste en el trabajo de los alumnos en pequeños grupos para lograr unos objetivos de trabajo comunes.

De acuerdo con Johnson, Johnson y Holubec (1999) en *El aprendizaje cooperativo en el aula* (p.5), la cooperación consiste en:

...trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran tener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

Del mismo modo, Trujillo (2007) en su artículo *Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE..., NL* define el aprendizaje cooperativo de la siguiente manera (p.82):

El aprendizaje cooperativo es un trabajo en grupo que se estructura cuidadosamente para provocar la interacción que genera conocimiento y garantizar, al mismo tiempo, que los estudiantes se sientan responsables de su aprendizaje individual y del aprendizaje colectivo.

Pujolàs (2008) describe el aprendizaje cooperativo como el trabajo que se realiza en clase en grupos reducidos, con el fin de aprovechar la comunicación oral y la interacción entre los mismos para aprender contenidos curriculares, donde cada alumno trabajará hasta el máximo de sus capacidades.

En términos similares, el *California Department of Education* (citado en Trujillo, 2002, p.150) define el aprendizaje cooperativo como:

...most cooperative approaches involve small, heterogeneous teams, usually of four or five members, working together towards a group task in which each member is individually accountable for part of an outcome that cannot be completed unless the members work together; in other words, the group members are positively interdependent.

De modo que se puede decir que este tipo de aprendizaje requiere de la interacción de los estudiantes para conseguir un objetivo común. Y aquí es donde cobra importancia la lengua extranjera, puesto que esa interacción se puede llevar a cabo también en inglés, fomentando así la comunicación entre los educandos para alcanzar dicho objetivo.

Pero el aprendizaje cooperativo no consiste únicamente en grupos de alumnos. Johnson et. al (1999) distinguen entre tres tipos de grupos de aprendizaje. En primer lugar encontramos los grupos formales, que funcionan durante un período de tiempo que abarca desde una hora

hasta varias semanas. Los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes, de modo que todos se aseguran completar la tarea asignada.

Los grupos informales de aprendizaje cooperativo abarcan desde unos minutos hasta una hora de clase. El profesor utiliza estos grupos para una actividad determinada, para centrar la atención de los alumnos, promover un clima de aprendizaje, crear expectativas acerca del contenido que se va a utilizar o simplemente para asegurarse de que los alumnos asimilan el material que se les está enseñando. La interacción de estos grupos suele ser corta y suele ser en parejas.

Los grupos de base cooperativos son a largo plazo y suelen ser heterogéneos. El objetivo es que los estudiantes se presten apoyo a lo largo del curso para tener un buen rendimiento escolar.

La primera pregunta que puede surgir es: ¿Cómo se sabe si un grupo es cooperativo o no? La respuesta se encuentra en el artículo *El aprendizaje cooperativo en el aula*, escrito por Johnson et. al (1999). Según los autores, no todos los grupos facilitan el trabajo de los estudiantes en el aula, pero existen cuatro tipos de grupos que pueden ayudar al docente a saber si el grupo de trabajo que ha creado es eficaz o no.

En primer lugar está el “grupo de pseudoaprendizaje”. En este caso, los estudiantes acatan las órdenes de trabajar conjuntamente pero no tienen ninguna intención de hacerlo, puesto que creen que la nota será de asignación individual. Como consecuencia, ven a los demás como rivales, se ocultan información y se genera desconfianza. En conclusión, los alumnos trabajarían mejor de manera individual.

El segundo grupo de trabajo es el “tradicional”. Los estudiantes se disponen a trabajar juntos, aunque la tarea no requiere de un verdadero trabajo en común. Por tanto, los alumnos interactúan para aclarar cómo deben llevarse a cabo las tareas pero no se sienten motivados a enseñar a sus compañeros lo que saben. El resultado es positivo en tanto que es mejor que si

trabajasen individualmente, pero los estudiantes más laboriosos quizás trabajarían mejor solos.

El tercer grupo es el de “aprendizaje cooperativo”. Este grupo trabaja conjuntamente de buen grado, ya que saben que el rendimiento dependerá del esfuerzo de todos los integrantes del equipo. Este grupo hace un verdadero trabajo colectivo y, como consecuencia, el resultado supera a un trabajo hecho individualmente.

Por último, se encuentra el “grupo de trabajo cooperativo de alto rendimiento”. Éste cumple todos los requisitos de ser un grupo de trabajo cooperativo pero, además, supera cualquier expectativa razonable. Como bien definen los autores, “el interés de cada miembro en el crecimiento personal de los demás hace posible que estos grupos cooperativos de alto rendimiento superen las expectativas, y que sus integrantes disfruten de la experiencia” (Johnson et.al, 1999, p.7). Tal y como explican los autores del artículo, este grupo de trabajo suele ser muy escaso.

Organizar grupos de trabajo no siempre resulta una tarea fácil. No obstante, si el objetivo del trabajo cooperativo es conseguir que los estudiantes interactúen para alcanzar un fin común, ¿cómo se logra la cooperación de los estudiantes en el aula? Johnson et. al (1999) describen cinco elementos esenciales que deben aplicarse en cada clase. En primer lugar, encontramos la interdependencia positiva, que consiste en dejar claro a los alumnos que los esfuerzos de cada estudiante lo benefician tanto a él como a los demás miembros del grupo. En segundo lugar, los alumnos deben asumir la responsabilidad de alcanzar los objetivos y de cumplir con el trabajo que le corresponda a cada estudiante. En tercer lugar, es fundamental que cada alumno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes y ayudándose. El cuarto componente consiste en enseñar a los educandos las prácticas interpersonales y grupales imprescindibles. Los miembros del grupo deben saber cómo tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y lidiar con conflictos. Por último se encuentra la evaluación grupal, es decir, los estudiantes analizan en qué medida están alcanzando las metas y trabajando correctamente. Deben, a su vez, analizar las conductas tanto positivas como

negativas y determinar cuáles conservar o modificar.

Según Pujolàs (2004) en su libro *Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*, una característica fundamental para que se formen equipos de trabajo, y no sólo grupos, es que los alumnos deben estar y/o sentirse en igualdad de condiciones; es decir, que nadie se sienta superior a los demás. Debe existir una relación de interdependencia, haber cooperación entre los educandos y un vínculo de amistad que les ayude a celebrar y compartir los éxitos alcanzados.

En lo relativo a las ventajas del aprendizaje cooperativo, Johnson et. al (1999) afirman que existen “mayores esfuerzos por lograr un buen desempeño” (p.10); es decir, “un rendimiento más elevado y una mayor productividad por parte de los alumnos” (p.10). Asimismo, destacan unas “relaciones más positivas entre los alumnos” (p.10) y, como consecuencia, hay un incremento del espíritu de equipo, relaciones más solidarias y comprometidas y se valora la diversidad. También, existe una mayor “salud mental”, puesto que hay un “fortalecimiento del yo, desarrollo social, integración, autoestima, sentido de la propia identidad y capacidad de enfrentar la adversidad y las tensiones” (Johnson et. al, 1999, p.10). Conjuntamente, Suárez (2010) afirma que el aprendizaje cooperativo fomenta un mayor rendimiento y productividad de los alumnos. Además, la capacidad de rendimiento es más alta, así como el esfuerzo. Por último, Suárez (2010) menciona la importancia de recibir un premio a nivel grupal, ya que se percibe como más justo.

En cuanto al número de alumnos por grupo, Johnson et. al (1999) aseguran que no existe una dimensión ideal para los grupos de aprendizaje cooperativo, sino que la cantidad de miembros que tenga el equipo dependerá de los objetivos de la clase, las edades de los estudiantes y de la experiencia de éstos en el aprendizaje cooperativo. No obstante, añaden: “cuanto más pequeño sea el grupo, tanto mejor” (Johnson et.al, 1999, p.17).

Muchos docentes se pueden preguntar: ¿Cuánto tiempo deben mantenerse los grupos

de aprendizaje cooperativo? Los grupos de base duran al menos un año, mientras que los informales unos cuantos minutos o, como máximo, un período de clase. Algunos docentes optan por mantener los grupos de trabajo durante un semestre, un año lectivo o el tiempo necesario para concluir una tarea. Según Johnson y Johnson (1999), lo ideal es dejar que el grupo trabaje para poder alcanzar un buen resultado.

Cuando se trabaja de manera cooperativa, la disposición del aula pasa a tener una gran importancia. D.W. Johnson (1979) en palabras de Johnson (1999) establece que los miembros del grupo de aprendizaje deben sentarse de manera que todos puedan verse y compartir los materiales y hablar entre ellos sin molestar a los demás. Asimismo, los estudiantes deben poder ver al profesor desde su sitio sin tener que retorcerse. Además, los grupos deben estar lo bastante separados de los demás para no interferir y para que el profesor tenga el camino despejado. Por último, la disposición del aula debe permitir a los alumnos la composición de los mismos con rapidez y en silencio.

Otro aspecto a tener en cuenta a la hora de organizar los grupos de trabajo cooperativo es la asignación de roles que los estudiantes deberán desempeñar. Las ventajas incluyen la reducción de la posibilidad de que los alumnos adopten medidas pasivas o dominantes, se garantiza que el equipo utiliza las técnicas grupales básicas y crea interdependencia entre los miembros del grupo.

Existen diferentes tipos de roles, que se clasifican según su función. Atendiendo a los roles que ayudan a la conformación del grupo, encontramos: el supervisor del tono de voz, supervisor de ruido y supervisor de los turnos. Si, por el contrario, lo que el docente busca es ayudar a que el grupo funcione, se asignarán los siguientes roles: encargado de explicar ideas o procedimientos, encargado de llevar un registro, encargado de fomentar la participación, observador, orientador, encargado de ofrecer apoyo, encargado de aclarar y parafrasear. Cuando lo que se intenta es que los alumnos formulen lo que saben y lo integren con lo que están aprendiendo, los roles se dividirán en: sintetizador, corrector, encargado de verificar la

comprensión, investigador/mensajero, analista, y generador de respuestas. Por último, si el docente quiere ayudar a los estudiantes a incentivar su pensamiento y mejorar su razonamiento, los roles se dividirán entre: crítico de ideas, no de personas; encargado de buscar fundamentos, encargado de diferenciar, encargado de ampliar ideas y conclusiones, inquisidor, productor de opciones, verificador de la realidad e integrador de ideas y razonamientos (Johnson et.al, 1999).

Desde el punto de vista inclusivo, el aprendizaje cooperativo es una buena forma de integrar a aquellos alumnos con más dificultades de aprendizaje, puesto que fomenta la cooperación de los estudiantes en lugar de la competición. Esta manera de trabajar facilita, además, la labor docente, puesto que se puede trabajar “de manera más flexible con los grupos y las personas para satisfacer las diversas necesidades” (Slavin, 1999, p.36).

El rol del docente, según Slavin (1999) en *Grupo de estudio sobre aprendizaje cooperativo. Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*, es facilitar y proporcionar recursos a los estudiantes. Asimismo, debe verificar que los grupos trabajan correctamente, por lo que circulará entre los equipos para asegurarse de que el desempeño de la actividad se desarrolla con normalidad.

Conseguir grupos de trabajo cooperativo no es fácil, y hay que tener muchos aspectos en cuenta si lo que se quiere es conseguir grupos de trabajo eficaces. No obstante, si se siguen las recomendaciones y se trabaja de esta forma habitualmente, se obtendrán resultados positivos que fomentarán la interacción y, por tanto, la competencia comunicativa en lengua extranjera.

En definitiva, al aprendizaje cooperativo fomenta la interacción y comunicación de los estudiantes en la lengua que se desea fomentar, por lo que su uso en clase resultará en un mayor rendimiento de los alumnos. Además, fomenta la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales y ayuda a que los alumnos aprendan a trabajar en equipo.

5. Modelo de trabajo con un texto literario

Las unidades didácticas que se presentan a continuación, suponen un modelo de trabajo en el cual los docentes se pueden basar para elaborar actividades relacionadas con un texto literario, para el aprendizaje de una lengua extranjera, así como de la cultura en la que se enmarca la trama de los relatos elegidos y de los valores que conforman su marco axiológico.

Si bien el orden inicial para trabajar un texto correspondía al aprendizaje de la cultura, seguido por el aprendizaje ético y finalizaba con el aprendizaje de la lengua, es bastante obvio mencionar que el cambio que se producirá se debe al orden cronológico en el que se presentan y desarrollan las actividades dentro del aula. Así pues, el esquema es el siguiente:

1. Introducción y actividades orientadas al conocimiento de la biografía del autor y del contexto histórico y social de la obra.
2. Introducción y actividades orientadas al perfeccionamiento del dominio del idioma.
3. Introducción y actividades orientadas a la educación en valores y virtudes.

Empezaremos por definir cada uno de los apartados anteriores que ofrecerán a los profesores una visión más clara de cómo llevar a cabo este modelo de trabajo.

De este modo, encontramos en el primer apartado la introducción y actividades orientadas al conocimiento de la biografía del autor y del contexto histórico y social de la obra. Antes de comenzar a leer la obra literaria, conviene contextualizar a los alumnos y enseñarles acerca de la biografía del autor así como del contexto histórico y social en el que se desarrolla la novela, para que así puedan comprender mejor la obra que leerán a continuación, pues muchos autores reflejan parte de su vida en la novela o mencionan aspectos relevantes de la época. Para ello, el docente adaptará la cantidad de información que enseña a los alumnos dependiendo de la edad y la madurez de los mismos. Al finalizar la explicación, el profesor propondrá una serie de actividades para que los estudiantes asimilen mejor el contenido. Del mismo modo, la actividad que se proponga o el nivel de exigencia también será directamente proporcional a la edad y la

madurez de los estudiantes.

Cuando los alumnos ya están contextualizados, se comienza a leer la obra. Previamente, el docente habrá tenido que volver a realizar la lectura de la novela poco tiempo antes de trabajar con los alumnos (se ha constatado que no es suficiente haber realizado la lectura, por ejemplo, el curso anterior) para definir claramente los objetivos de vocabulario, gramática, etc., a trabajar con sus alumnos en cada uno de los capítulos. Así pues, el aspecto lingüístico y semántico se va trabajando a medida que va apareciendo en el texto, es decir, existe un motivo por el cual se enseñan determinados aspectos lingüísticos y semánticos, no es una cuestión que se deje al azar. De esta manera, el alumno comprende, no sólo cómo se usa determinada estructura lingüística sino también por qué se aprende. Para trabajar el ámbito lingüístico-semántico, el docente valorará si se requiere una explicación previa de una determinada estructura gramatical o no y, posteriormente, diseñará las actividades que considere apropiadas para poner en práctica el material impartido. A la vez, evidentemente, hay que tener presente que cuanto más dinámicas, entretenidas y próximas a la realidad de los alumnos sean las actividades, más motivados se sentirán y el proceso de aprendizaje resultará más eficaz.

Por último, se introducirán y realizarán actividades relacionadas con la educación en valores y virtudes. A medida que se va leyendo la obra literaria en clase, el profesor irá resaltando aquellos valores y virtudes que se ven reflejados en la novela. Así pues, el docente puede organizar debates o actividades relacionadas con la expresión oral que inviten a los alumnos a reflexionar acerca de los valores que se mencionan en el texto. A continuación, el profesor realizará tareas específicas en las que se trabajan estos aspectos para así conseguir una formación más integral del alumno, en la que aprendan acerca de valores universales que le puedan ayudar a formarse como personas.

6. *Huckleberry Finn* de Mark Twain: primer ejemplo de aplicación del Integral Language Teaching Method

Así pues, nos adentramos en el análisis de la primera novela como ejemplo de aplicación del modelo propuesto. La contextualización biográfica e histórico-social, por la que empezaremos, ayudará al docente a introducir a sus alumnos en el mundo de la obra literaria elegida. Evidentemente, tal como ya se ha adelantado en la descripción del método de trabajo, uno de los elementos estratégicos de cara al éxito en la aplicación de este método consiste en seleccionar adecuadamente la cantidad de información y el tipo de datos que se proporcionará a los estudiantes. En la mayoría de los casos, tal vez exceptuando a los alumnos de los cursos superiores de la educación media, la cantidad de datos será inferior a lo que proporcionamos a continuación, en forma de ejemplo y de marco para las actividades que vienen más adelante.

Huckleberry Finn es una novela que fue escrita en 1876 por Samuel Langhorne Clemens, quien más tarde firmaría como Mark Twain. Su novela está enmarcada en una Norte América previa a la guerra civil y en proceso de abolición de la esclavitud. La novela, “aunque repleta de humor y exuberancia narrativa, denuncia los efectos de la crueldad en un tiempo de esclavitud e hipocresía social” (Rafael, 2009).

El autor se ha inspirado en su propia vida para escribir la que es sin duda una de sus más famosas novelas. Al igual que el protagonista de la novela, Mark Twain quedó huérfano de padre y abandonó los estudios (Biografías y Vidas). Creció en un pequeño pueblo ribereño del Mississippi, del que hizo “el escenario donde transcurren sus imaginativos episodios (...), entonces un estado esclavista, violento y salvaje”, (Rafael, 2009). De ahí que el tema subyacente del libro sea la denuncia de la discriminación racial, que se puede ver a través de un esclavo fugitivo, llamado Jim, en busca de la libertad. A este argumento se une la búsqueda de la libertad por parte del protagonista de la novela, *Huckleberry Finn*, quién desarraigado y asediado por su propio padre, se ve obligado a huir. Juntos, Jim y Huck, se embarcarán en una aventura que les conducirá a la verdadera amistad.

6.1. Contexto histórico y social de la obra

Las Aventuras de Huckleberry Finn puede transportarnos a una Norte América en proceso de abolición de la esclavitud. La novela retrata minuciosamente la situación de los esclavos y la posición de la sociedad respecto del tema. Tal y como explica historynet.com (2014):

In 1857, the Supreme Court decision known as the Dred Scott Decision said that Negroes (term used to describe the African race) were not citizens and had no rights of citizenship; therefore, slaves that escaped to free states were not free but remained the property of their owners and must be returned to them.

De aquí nace el dilema de nuestro protagonista, ya que “en ese contexto para Huck la esclavitud es algo reconocido socialmente, y por tanto, ayudar a huir a un esclavo es algo que está mal” (Amado, 2014, p.21).

Como podemos leer en civilwar.org, cuando Norte América fue colonizada por los europeos, éstos se encontraron con una tierra inmensa, mucho trabajo y poca mano de obra. Sin embargo, a mediados del siglo XVII, un barco danés cargado de esclavos africanos se convirtió en “la solución” para la población de entonces. Más tarde estallaría la guerra civil⁴, y con el presidente Abraham Lincoln en 1856, la ansiada abolición de la esclavitud⁵. He aquí un extracto del libro que refleja el trabajo que desempeñaban los esclavos en América:

When I arrived at the Phelps' farm, all was quiet. The black slaves were working on the fields (...). They raised cotton, and the farm looked like other small farms that I had seen in the South. (Twain, 2016, p.124).

Del mismo modo, Christopher Culpin (1999) describe en su libro “Making History” la situación de la población de color en los Estados Unidos ya en los años 40. Para hacernos una idea, veamos algunos ejemplos de cómo la esclavitud afectó a este sector de la sociedad. Incluso después de la abolición de la esclavitud, seguían habiendo problemas de discriminación

⁴ Para más información, véase: Harrold, S. (2010) *Border War: Fighting over slavery before the civil war*. The University of North Carolina Press.

⁵ Para más información, véase: Rose, Willie Lee (1999) *A documentary History of Slavery in North America*. Georgia University Press.

racial en América. Se construyeron edificios para población blanca y otros para los de color, los niños iban a diferentes escuelas, los aseos estaban rotulados “White ladies” y “Black women”, y en los autobuses, las personas de color debían sentarse en la parte trasera del autocar y debían ceder su lugar a las mujeres u hombres blancos si éstos no disponían de asiento. Pese a que esta situación está ya normalizada en América, no podemos decir que los problemas de racismo hayan acabado.

6.2. Aspectos lingüísticos de la obra

La novela escogida brinda una gran oportunidad de enriquecimiento para los estudiantes. Al leer la versión original, se ve reflejado el verdadero uso de los dialectos y los distintos estilos que se adopta en cada uno de los personajes. Puede ser interesante que los alumnos vean el uso de la lengua e intenten descifrar qué quiere decir realmente cada uno de ellos. Sin embargo, presenta ciertas dificultades en cuanto al campo semántico, ya que el estilo es diferente y aparecen terminologías y expresiones propias de la época que pueden resultar complicadas para los alumnos. Veamos algún ejemplo:

“I didn'r know dey was so many un um. I hain't hearn 'bout none un um, skasely, but ole King Sollermun, onless you counts dem kings dat's in a pack er k'yards. How much do a king git?” (Twain, 1885, p. 86).

Si la versión original fuera demasiado complicada para los estudiantes, se propone una versión online y gratuita proporcionada por el gobierno de los Estados Unidos (americanenglish.state.gov). Esta adaptación de la novela sigue siendo fiel al original pero incluye vocablos y expresiones que no son los que originalmente aparecen en el libro, sino que están adaptados a nuestros días. Por tanto, resulta más asequible para quienes lo leen, si tenemos en cuenta que se trata del aprendizaje de una segunda lengua.

Si se optara por la versión original, ésta debería leerse en clase con los alumnos, ya que si se manda leer en casa y los estudiantes no la comprenden, puede resultar desmotivador, y

por tanto, la lectura no cumpliría la función de aprendizaje.

Si por el contrario, lo que buscamos en una versión impresa y adaptada, siempre podemos recurrir a los libros de la editorial Penguin⁶.

6.3. Valores y virtudes de la obra

Si atendemos a los valores que la novela nos puede ilustrar, cabe destacar lo siguiente: la búsqueda de la libertad, la conciencia y la amistad. En cuanto al primero, la novela narra la necesidad del personaje por huir en búsqueda de la libertad, “ya que lo único que comprende es que lo que ha conocido hasta ese momento no es la verdadera vida, pero no huye hacia ningún lugar definido” (Amado, 2014, p.19).

Para poder escapar, Huck simula su muerte, lo que podría servirle para poder iniciar una nueva vida lejos de la viuda Douglas que lo reprime y de su padre, un borracho al que lo único que le interesa es el dinero de su hijo.

En su huida, Huck se encuentra con Jim, un esclavo fugitivo que huye hacia los estados del norte en busca de la libertad. Tal y como Amado (2014) retrata (p.19):

Ese encuentro dota de sentido a la huida de Huck. Ahora no sólo escapa él sino que está ayudando a otro a huir. La libertad de Jim, posible si logran alcanzar un estado en el que esté abolida la esclavitud, actúa como imagen de la libertad que Huck busca.

Es precisamente a través de Jim donde experimentaremos “en qué consiste la verdadera libertad” , y donde “podemos entender que la verdadera libertad exige también la existencia de un sentido” (Amado, 2014, p.20).

Atendiendo al segundo punto, nos encontramos con la conciencia. Ésta se ve reflejada, según Amado, a través del río Mississippi que, “con sus corrientes, a veces arrastra a donde uno

⁶ *The Adventures of Huckleberry Finn*, by Mark Twain. Published by Penguin Classics on January 30th, 2003. Paperback format.

no quiere llegar y en otras proporciona la vía de escape para huir de quienes lo persiguen” (p.20). Tanto Huck como Jim se ven obligados a tomar decisiones constantemente. Condicionado por la sociedad y por saber que ayudar a huir a un esclavo está mal, en un determinado momento Huck se encuentra sin saber qué hacer y con remordimiento de conciencia:

I tried to make out to myself that I warn't to blame, because I didn't run Jim off from his rightful owner; but it warn't no use, conscience up and says, every time, "But you knowed he was running for his freedom, and you could a paddled ashore and told somebody". That was so – I couldn't get around that noway. (...) I got to feeling so mean and miserable I most wished I was dead. (Twain, 1885, p.98).

Es entonces cuando Huck toma la decisión que cree más acertada: decir la verdad. Eso significa delatar a Jim. Tal y como refleja la historia, Huck se siente más aliviado, "I felt easy and happy and light as a feather right off. All my troubles were gone" (Twain, 1885, p.102). Pero a la hora de la verdad, Huck es incapaz de delatar a su amigo, y así contesta cuando es preguntado por dos hombres blancos armados: "the man in the raft (...) he's white". Pero cuando los dos hombres se marchan, Huck sube a la barca cabizbajo "feeling bad and low, because I knowed very well I had done wrong, and I see it warn't no use for me to try to learn to do right (...)" (Twain, 1885, p.102). No obstante, pasados unos minutos Huck reflexiona:

S'pose you'd a done right and give Jim up, would you felt better that what you do now? No, says I, I'd feel bad – I'd feel just the same way I do now. Well, then, says I, what's the use you learning to do right when it's troublesome to do right and ain't no trouble to do wrong, and the wahes is just the same?

Así pues, Mark Twain nos recuerda que el hombre tiene corazón y que éste resulta decisivo para construir una historia personal. Huck conoce la moral de la sociedad en que vive y aunque no la califica de hipócrita, sabe que a él no le sirve (Amado, 2014).

La novela nos atrapa con otro momento de toma de decisiones para Huck: cuando el rey y el duque intentan despojar a Mary Jane de su fortuna. En ese momento, viendo la bondad de la huérfana, se dispone a contarle la verdad acerca de los embusteros:

I says to myself, this is *another* one that I'm letting him rob her of her money. (...) I felt so ornery and low down and mean that I says to myself, my mind's made up (...) These uncles of yourn ain't no uncles at all; they're a couple of frauds – regular dead-beats. (Mark Twain, 1885, p.185).

Huck se arma de valor y decide contar la verdad, pese a saber que le puede suponer un gran problema, ya que él mismo estaba involucrado en la estafa.

Por último, nos encontramos con el valor de la amistad. Quizás el vínculo más fuerte nace entre los dos protagonistas de la historia, Huck y Jim, al tener que afrontar juntos todo tipo de dificultades.

En primer lugar, habría que distinguir los tipos de amistad. Según Aristóteles en *Ética a Nicómaco* (2011), existen tres: la amistad por utilidad, la amistad por placer y la amistad perfecta. Los que aman por utilidad o por placer “lo hacen por su propio bien o su propio placer; y no por otra persona en tanto que objeto de amistad, sino en tanto que útil o placentero” (p.238). El tercer tipo de amistad es el que Aristóteles denomina como perfecta, pues es la “amistad de los buenos y semejantes en virtud, pues éstos se desean mutuamente el bien por igual, en tanto que buenos; y son buenos por sí mismos” (p.239). En el primer y segundo caso, las amistades son fáciles de romper cuando “las propias partes no permanecen las mismas: dejan de amar cuando ya no son placenteros o útiles” (p.238). En consecuencia, “cuando se deshace aquello por lo que eran amigos, se deshace la amistad”. (p.238). Por el contrario, la amistad perfecta es perdurable, pues reúne todo lo que tiene que darse en los amigos. Para comprender mejor la amistad, nos plantearemos la siguiente cuestión: ¿cómo se genera la amistad? Aristóteles plantea cuatro fundamentos. El primero corresponde a la amabilidad como la principal virtud del otro. En segundo lugar, Aristóteles afirma que la semejanza o igualdad es la base en la cual se apoya toda amistad. La comunidad sería también fundamento de la amistad y, en último lugar, encontramos el amor a uno mismo. Si tenemos en cuenta que el amigo es la prolongación de nosotros mismos, podemos decir que amamos a un amigo de la misma manera que nos amamos a nosotros mismos (*Ética a Nicómaco*, 2011).

Esta clasificación de la amistad nos puede servir para comprender mejor la amistad que existe entre Huck y Jim. Atendiendo a la clasificación de Aristóteles, podemos decir que el vínculo que une a los dos protagonistas de la historia es la amistad perfecta. Podríamos pensar, sin embargo, que el comienzo de esta amistad está basada en el interés. Cuando Huck se escapa y sus familiares y amigos lo dan por muerto, éste comienza una vida nueva en solitario. Pero, al encontrar a Jim, el esclavo fugitivo, Huck dice lo siguiente: “I was very happy to see him, I wasn't lonely now” (Twain, 2016, p.26). Esto nos puede hacer pensar que, tal y como dice Aristóteles, se trata de una amistad por interés, ya que en este caso en particular, Jim podría reportarle algún beneficio a Huck, como la compañía que estaba buscando.

Sin embargo, a medida que avanza la historia, esa amistad por interés que podría haber surgido al inicio, se convierte en verdadera amistad, aquella que está fundada en la virtud. Veremos, a continuación, algunos ejemplos. Uno de ellos, ocurre cuando Huck y Jim están en dos balsas y se pierden en la niebla. Al día siguiente, Huck le hace una broma a Jim, engañándole y haciéndole creer que todo lo que había ocurrido era un sueño.

“(…) But what were you thinking? Only how you could trick old Jim and make him seem to be a fool the branches and dirty Wood on this raft are worthless, and **a friendship is worthless if the friend that plays a trick like this one you played**”.

Jim stood up and slowly walked into the tent. **He said nothing more, but what he said was enough to make me feel deep shame.** (*Huckleberry Finn*, 1885, p.89)

En este extracto de la historia podemos ver que ya ha surgido la amistad entre los dos protagonistas, ya que los dos se sienten decepcionados, algo se sucede cuando existe una amistad verdadera.

Otro ejemplo lo vemos hacia el final de la novela, cuando Huck decide ayudar a escapar a Jim. “There's a black man I'm trying to steal out of slavery (...),” and “I don't care what you think. I plan to steal him and I need you to help” (Twain, 2016, p.235). Una amistad cuyo sustento no sea la verdadera amistad, no llevaría a uno de los involucrados a arriesgar su vida por salvar la de su amigo. Tal y como decía Aristóteles, una amistad de esta clase “reúne en sí misma todo

lo que tiene que darse en los amigos” (Ética a Nicómaco, 2001, p.239).

Otro reflejo de vínculo afectivo que vemos en la historia es la que existe entre Huckleberry Finn y Tom Sawyer. Este tipo de amistad no se calificaría de verdadera o perfecta, ya que Tom se presenta como un personaje aventurero e imaginativo, y al que sólo parece interesarle los juegos, por encima del sentimiento ajeno. Veamos un ejemplo. Hacia el final de la historia, Huck se encuentra con Tom y le dice que quiere ayudar a escapar a Jim, el esclavo fugitivo. Tom, que sabía que Jim era un hombre libre (así lo expresó la viuda Watson en su testamento antes de su fallecimiento) se guarda esa información para sí mismo, ya que cree que “jugar a salvar a Jim” es más divertido que decir la verdad. Así lo expresa en su conversación con la tía Sally:

“I mean every word that I have spoken, Aunt Sally. I have known hi mall my life and so has Tom. He belonged to old Miss Watson, and she died two months ago. She felt such shame when she remembered how she had threatened to sell him down to New Orleans that she left a letter setting him free”.

“Then why did you go through all that trouble to set him free if he was already free?”

“Don’t you understand anything, Aunt Sally? I wanted an *adventure*, that’s why”. (Mark Twain, 1885, p. 298).

Por tanto, la amistad entre Huck y Tom no es del todo verdadera, pues este último antepone su deseo de vivir una aventura al sufrimiento o preocupación ajena.

A modo de conclusión, las Aventuras de Huckleberry Finn nos brindan una buena oportunidad para enseñar lengua extranjera mediante diversas actividades a alumnos cuya segunda lengua sea el inglés. A través de esta novela podemos enseñar, además, los valores de tolerancia y respeto hacia otras culturas y podemos ayudarles a comprender mejor el mundo en el que habitan.

6.4. Planteamiento práctico de un libro literario: *Huckleberry Finn*

Con el objeto de sacar el máximo provecho al potencial formativo de la literatura en la lengua inglesa en los tres aspectos planteados en la introducción de este trabajo (aprendizaje del idioma, conocimiento de la cultura del país y formación en valores) se procede a presentar

las actividades a realizar en el aula con los alumnos. Éstos trabajarán a través de un gran proyecto que estará enmarcado dentro de los objetivos y competencias propuestos por la legislación mencionada en la parte introductoria. Las unidades didácticas que se trabajarán abarcarán distintos temas. Las dos primeras unidades están enfocadas al entendimiento del contexto y del lenguaje para una mejor comprensión de la novela, y la tercera está dedicada al análisis y comprensión del texto. Por tanto, este método de trabajo se conoce como *Distinctive Application*, puesto que se trabajan las tres áreas (contexto, lenguaje y valores y virtudes) por separado.

Antes de comenzar con la precisión de las tareas a realizar, veamos qué es una Unidad Didáctica y cuál es su objetivo. Según el artículo de Salguero (2010) *La programación a medio plazo dentro del tercer nivel de concreción: las unidades didácticas*, “una unidad didáctica es una estructura pedagógica de trabajo cotidiano en el aula; es la forma de establecer explícitamente la intención es de enseñanza-aprendizaje que van a desarrollarse en el medio educativo” (p.2). Se trata, por tanto, de organizar el currículum. De acuerdo con el artículo 6 de la LOE, (citado en Salguero, 2010) se entiende por currículum el “conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas por la ley” (p.2). En base a ello, el currículum se organizará en tres niveles de concreción. En el primer nivel se encuentran las leyes orgánicas, reales decretos, decretos y órdenes. En el segundo nivel están los distintos documentos del centro, como el Proyecto Educativo formado por las finalidades del mismo, el Reglamento Orgánico de Funcionamiento, el Plan Anual del centro y el Proyecto Curricular de Ciclo. En cuanto al tercer nivel, que es en el que nosotros nos centraremos, encontramos las Unidades Didácticas, que son las que elaboran los docentes para un grupo de alumnos (Salguero, 2010).

6.4.1. Actividades relacionadas con el contexto histórico y social de la obra

El *Distinctive Application* comienza por la presentación de las actividades relacionadas con el contexto histórico y social de la obra. La importancia de trabajarlo, tal como ya se ha

adelantado, radica en un mejor entendimiento de la novela por parte del alumno, puesto que las obras han sido escritas en un lugar y momento determinados. En el caso de *Huckleberry Finn*, se trata de una novela en la que se ve reflejada la esclavitud y la sociedad americana en los años previos a la guerra civil, ejemplificada por el espacio enmarcado dentro del Valle del Mississippi.

Cabe resaltar que todas las tareas propuestas fomentan la habilidad comunicativa, ya que la interacción entre el docente y los estudiantes, así como entre ellos mismos, debe ser exclusivamente en lengua inglesa. De igual modo, se promueve el trabajo cooperativo⁷, pues los estudiantes deben trabajar juntos para conseguir un objetivo común.

Actividad 1: *How creative are you?*

La primera actividad consiste en tomar un primer contacto con la obra. Para ello, los alumnos aprenderán acerca de la biografía del autor de la novela, Mark Twain. La importancia radica en la influencia que su vida puede haber tenido en lo que ha escrito posteriormente.

El objetivo de la tarea es comprender correctamente el texto, resumirlo coherentemente, y recordar los aspectos más relevantes de la vida del autor.

Se trabajará la competencia lingüística, el tratamiento de la información y competencia digital, competencia para aprender a aprender y de autonomía e iniciativa personal.

El trabajo se realizará por parejas. Cada una de ellas deberá leer acerca de la vida de Mark Twain. Para ello, los estudiantes acudirán a la sala de informática para llevar a cabo la actividad. En caso de no disponer de ordenadores, se les entregará el material impreso. El

⁷ El aprendizaje cooperativo, se puede entender, según Barkley, Cross y Howell (2007) como “colaborar con otras personas”. Tal y como explican los autores en su libro “Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual del profesor”, esta metodología consiste en el trabajo de los alumnos en pequeños grupos para lograr unos objetivos de trabajo comunes. De acuerdo con Pujolàs (2008), el aprendizaje cooperativo es aquel que se realiza en clase en grupos reducidos, con el fin de aprovechar la comunicación oral y la interacción entre los mismos para aprender contenidos curriculares, donde cada alumno trabajará hasta el máximo de sus capacidades. En definitiva, tal y como explica Ronkowski (1998), el aprendizaje cooperativo “es un tipo concreto de colaboración”.

docente situará a los estudiantes por parejas y les proporcionará las páginas web donde pueden encontrar la biografía del autor. Establecerá un tiempo para que los alumnos lean y resuman el contenido.

A continuación, se les requerirá que utilicen esa información para crear una actividad que les permita recordar mejor la información. Se les puede plantear varias alternativas, como cantar una canción, grabar un vídeo, idear un juego, realizar una interpretación teatral, escribir un poema o hacer una presentación en power point.

El profesor concederá dos sesiones para la creación de la actividad y establecerá un día para la presentación de las actividades en clase.

El modo de evaluación de esta tarea se basa en la observación y en el resultado final. Esta actividad resulta muy divertida porque permite al educando desarrollar su imaginación y expresar su creatividad. Además, les facilita el aprendizaje de la información al ser ellos mismos los que transforman el resumen en una actividad que ellos mismos han creado.

Actividad 2: Geography Contest

El *Geography Contest* se basa en el conocimiento del enclave donde se desarrolla la novela. Se trata de aportar un poco de cultura general a los alumnos, en ningún caso se trata de una clase de geografía.

La tarea tiene como objetivo que los estudiantes sepan ubicar el río Mississippi, pues es el lugar en el que se desarrolla, en su mayor parte, la obra literaria. Por tanto, los estudiantes deberán saber ubicar el río en el mapamundi y saber, a su vez, cuántos estados americanos recorre y las ciudades importantes que se encuentran a su paso. Serán, por tanto, conocimientos básicos que los estudiantes deberán aprender acerca del río y sus alrededores.

Así, se trabajará la competencia lingüística, competencia de aprender a aprender, y de tratamiento de la información.

La actividad se llevará a cabo en dos partes. La primera radica en el trabajo individual, pues el profesor pedirá a los alumnos que investiguen en casa acerca del río Mississippi. Dicha investigación estará pautada, es decir, el docente recomendará las páginas que los alumnos deben visitar y les explicará qué información buscar. La segunda parte consiste en un juego en equipo, que se llevará a cabo en clase. En esta fase, el estudiante trabajará la habilidad comunicativa y el aprendizaje cooperativo, puesto que se trata de conseguir un objetivo con el esfuerzo y contribución de todos.

El juego se llevará a cabo de la siguiente manera: el profesor dividirá la clase en grupos de 3 alumnos. La organización del espacio resulta fundamental, por lo que los estudiantes deberán estar sentados de manera que todos se vean y, a su vez, puedan ver al docente. Una vez se han organizado y se han sentado por equipos de trabajo, el profesor colocará una campana o un timbre encima de su mesa. A continuación, se explican las normas que deben quedar claras antes de comenzar a jugar:

- El profesor leerá la pregunta y otorgará a todos los equipos 30 segundos para que comenten la respuesta. Seguidamente, tocará el timbre. En ese momento, un representante de cada equipo (siempre uno distinto) deberá correr hacia la mesa del profesor y tocar el timbre. El primero que lo haga, tendrá la ocasión de contestar la pregunta.
- Si el grupo acierta, tiene un punto. Si no acierta, hay rebote, con lo que se vuelve a leer la pregunta y todos los grupos deben participar. Y así sucesivamente hasta que un grupo acierte la respuesta. En caso contrario, lo hará el profesor y no se otorgará ningún punto.
- Una vez que se han formulado y contestado todas las preguntas, se procede al recuento de puntos.

La evaluación de la actividad consiste en la suma de puntos de los diferentes equipos. El que haya conseguido más, será el ganador del juego.

Esta forma de aprender resulta divertida para adquirir nuevos conocimientos puesto que involucra al alumno en la construcción de su propio aprendizaje. De acuerdo con Guitart (2010), el juego es una actividad que proporciona *placer, diversión y satisfacción*. Es, por tanto, una actividad motivadora que a su vez, les permite desarrollar capacidades de toda clase (intelectuales, sociales, etc.) así como conocer las características propias o las limitaciones personales.

Actividad 3: *We are journalists!*

We are Journalists! consiste en aprender de manera general acerca de la guerra civil americana para que los alumnos se hagan una idea global del contexto social de la época. Para ello, los alumnos investigarán sobre las causas que generaron su estallido. Estos conocimientos les ayudarán a tener una visión más clara de la obra y del momento.

El objetivo de la tarea es comprender correctamente el texto y saber resumirlo coherentemente en forma de noticia periodística, en la que deberán resaltar únicamente aquellos aspectos más relevantes que promovieron el inicio de la guerra. A su vez, se les valorará muy positivamente la creatividad utilizada a la hora de redactar la noticia.

A través de esta actividad, se trabajará la competencia lingüística, el tratamiento de la información y competencia digital, competencia para aprender a aprender y de autonomía e iniciativa personal.

La primera sesión estará dedicada al visionado, y posterior puesta en común, de una presentación en power point que preparará el profesor acerca de las causas que motivaron la guerra. Los alumnos tendrán la ocasión de preguntar y el docente podrá resolver dudas.

En la segunda sesión los estudiantes se dirigirán a la sala de informática para realizar la siguiente tarea. El docente facilitará a los alumnos las páginas web que deberán visitar para profundizar más en las causas de la guerra civil americana y les otorgará treinta minutos para

realizarlo.

Para combinar la lectura con la expresión escrita, el profesor pedirá a los estudiantes que ideen una historia basada en la época. A continuación, utilizarán la información aprendida junto con su historia para redactar una noticia periodística. Para ello, el docente les entregará las instrucciones y pasos a seguir para llevar a cabo la tarea. Utilizarán la aplicación de *Microsoft Publisher* para obtener un resultado más profesional.

Con el fin de conseguir unos resultados óptimos, los alumnos deberán seguir siete pasos. En primer lugar, deberán enumerar los aspectos más destacables del texto que han leído. Seguidamente, deberán crear un titular atractivo para comenzar la noticia, ya que será lo que determine si el lector continúa leyendo. En tercer lugar, deberán responder a cinco preguntas para asegurarse de que incluyen toda la información: qué, cómo, quién, cuándo, dónde. Deberán, a su vez, añadir una conclusión que resuma lo dicho anteriormente y, por último, asegurarse de que no han cometido errores a nivel lingüístico u ortográfico.

La evaluación de la actividad consistirá en la observación por parte del profesor durante la realización de las actividades y en la tarea final.

We are journalists! trabaja, entre otras cosas, la competencia lectora y escrita, a la vez que promueve el desarrollo de la creatividad en los alumnos. Asimismo, resulta entretenida para los alumnos a la vez que aprenden acerca de la historia. Es importante pues les servirá para poder comprender el contexto una vez comiencen a leer la novela.

Actividad 4. *Slavery: Can we solve it?*

El siguiente trabajo se fundamenta en el Aprendizaje Basado en Problemas. Se presentará una situación a cada grupo de alumnos que deberán resolver juntos utilizando los conocimientos aprendidos en clase, así como sus propios argumentos.

El Aprendizaje Basado en Problemas⁸ (ABP) tiene como objetivo, de acuerdo con García y Sunyer (2008) en su artículo *Aprendizaje Basado en Problemas. Guías rápidas sobre nuevas metodologías*, la investigación y reflexión que llevan al alumno a solucionar un problema planteado por el docente.

A través de esta actividad, los alumnos trabajarán la competencia lingüística, de aprender a aprender, de autonomía e iniciativa personal, competencia social y ciudadana, tratamiento de la información y competencia digital, y la competencia del tratamiento de la información.

Slavery: can we solve it? tiene varios objetivos. En primer lugar, pretende contextualizar y enseñar a los alumnos acerca del tema para que comprendan mejor la obra y el mundo en el que viven. En segundo lugar, busca concientizar a los alumnos de una situación candente en nuestros días. En tercer lugar, reclama la colaboración de los estudiantes para buscar una solución al problema. Y, por último, busca la precisión lingüística y semántica a la hora de redactar la propuesta.

La primera sesión comenzará con una presentación en power point en la que el docente explicará la situación de las personas esclavizadas en América previas a la guerra civil. A continuación, preguntará a los alumnos si creen que la esclavitud ya no existe. Ésta pregunta le permitirá introducir la esclavitud en el siglo XXI, que aún existe en distintos países del mundo en relación con la pesca y la recogida de algodón. Para ello, el profesor les leerá una historia real de la revista Times Magazine acerca de un joven que fue robado para ser posteriormente esclavizado. Antes de finalizar la sesión, el docente pedirá a los alumnos que manifiesten su opinión acerca del tema, de modo que se genere un pequeño debate.

⁸ El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), también conocido como Problem Based Learning (PBL), es una estrategia de aprendizaje en la que los estudiantes se enfrentan a problemas en pequeños grupos, bajo la supervisión del profesor. Tal y como menciona García y Sunyer (2008), el ABP se plantea como un medio para que los estudiantes adquieran esos conocimientos y los apliquen para solucionar un problema real o ficticio, sin que el docente utilice una lección magistral u otro método para transmitir ese temario. Se trata de despertar el interés del alumno para que trabaje motivado. En segundo lugar, el problema debe requerir que el alumno lo resuelva tomando decisiones. En tercer lugar, el trabajo debe ser lo suficientemente complejo para que requiera la colaboración de todos los integrantes del equipo (Duch, Groh y Allen, 2006).

En la siguiente sesión, el profesor explicará a los estudiantes que han recibido una carta del gobierno anunciando la búsqueda de un equipo que plantee la mejor manera de acabar con la esclavitud actual. Para ello, los alumnos se organizarán en grupos de cuatro. Cada miembro del grupo se convertirá en un experto en una determinada área. Así, habrá un experto en la esclavitud del pasado, en la esclavitud del siglo XXI, en derechos humanos y en organizaciones. El docente entregará a cada experto una hoja de actividades en la que encontrarán la carta recibida por el gobierno, las páginas web en las que cada experto puede encontrar información y una serie de preguntas a las que los estudiantes deberán encontrar respuesta. Posteriormente, se dirigirán a la sala de informática para una sesión de investigación.

En la tercera sesión, cada miembro del equipo de trabajo deberá proponer una manera de acabar con la esclavitud haciendo uso de la información encontrada. A continuación, deberán compartir con su grupo la información hallada y su propuesta. Para ello, deberán escucharse unos a otros y llegar a un acuerdo que represente la mejor solución al problema.

En la última sesión, los alumnos redactarán el informe y redactarán la carta con la que deberán convencer al gobierno de que disponen de la solución más efectiva para resolver el problema planteado. Posteriormente, cada grupo presentará su propuesta a la clase y se votará la mejor.

La evaluación de esta tarea consiste en la observación de los alumnos, atendiendo a la capacidad de trabajar en equipo y de hablar la lengua inglesa en todo momento. Se valorará, a su vez, la precisión con la que se ejecutan las actividades, la creatividad y por último, el resultado final.

Esta actividad resulta muy beneficiosa por varios motivos. En primer lugar, los alumnos aprenden acerca del pasado pero lo relacionan con problemas que existen hoy en día, y eso les hace ser más conscientes de lo que sucede a su alrededor. Asimismo, pueden colaborar ellos mismos para acabar con esta situación. En segundo lugar, aprenden a tomar decisiones y a

resolver problemas mediante la búsqueda de información y la toma de decisiones. Además, aprenden a escucharse y a respetar las ideas de sus compañeros. En tercer lugar, este tipo de actividades fomenta el entendimiento y el acercamiento entre culturas, a la vez que destaca la importancia de los derechos humanos. Y, por último, los estudiantes aprenden acerca de la importancia de ayudar al prójimo.

Actividad 5: *Magic and Witchcraft!*

Magic and Witchcraft comprende la última actividad de esta Unidad Didáctica, que está enfocada a la realización de un comentario de texto acerca de la magia y la hechicería durante la esclavitud en Estados Unidos.

Esta tarea tiene como objetivo aprender sobre la brujería para comprender mejor la novela, ya que hay varias referencias a lo largo del cuento. Asimismo, se quiere que los alumnos aprendan a interrelacionar los conocimientos aprendidos.

Las competencias que se desarrollarán a lo largo de este trabajo son la competencia lingüística, artística y cultural, para aprender a aprender, de autonomía e iniciativa personal, tratamiento de la información y digital.

En la primera sesión, el profesor entregará a cada alumno una hoja de actividades (ver anexo) en la que se explicarán los pasos a seguir para la elaboración de un comentario de texto. Éste deberá atender a los siguientes aspectos: autor de la obra, obra en cuestión, contexto histórico y social, relación con la actualidad, comentario crítico y conclusión. Los estudiantes deberán trabajar por parejas, de modo que entregarán una única copia. Seguidamente, se dirigirán al aula de informática para realizar la búsqueda de información y posterior redacción del trabajo.

Los alumnos contarán con dos sesiones para la elaboración del trabajo. En caso de ser necesario, se les podrá conceder una última sesión para la finalización del mismo.

La evaluación consistirá en la observación referente a la manera de trabajar de cada pareja y en el resultado final de la actividad.

Este trabajo presenta grandes beneficios para los estudiantes. En primer lugar, se acostumbran a involucrarse en un trabajo más académico, que les será útil para su paso a la universidad. En segundo lugar, aprenden a interrelacionar los temas aprendidos. Y, por último, se acostumbran a opinar acerca de un tema contrastando información y proporcionando referencias.

6.4.2. Actividades relacionadas con el ámbito lingüístico-semántico

Esta actividad consiste, en primer lugar, en enseñar a los alumnos que existen numerosos dialectos o acentos en inglés, de ahí muchas veces la frustración que sienten al no comprender el idioma.

La novela de Mark Twain fue escrita en un inglés más antiguo, motivo que puede dificultar la lectura. Es por eso que el análisis lingüístico y semántico, así como de las expresiones, es fundamental para la comprensión del texto.

El objetivo de la tarea consiste en ampliar, y por tanto mejorar, el ámbito semántico en la lengua inglesa, a la vez que se trabaja mediante el enfoque comunicativo y el aprendizaje cooperativo.

Las competencias que se trabajarán serán la lingüística, la competencia digital y de tratamiento de la información, y la competencia de aprender a aprender.

La primera parte de la actividad consistirá en enseñar a los alumnos un vídeo de Nativlang llamado “Where’s the line between a dialect and a language⁹?” (2015) en el que se explica brevemente la diferencia entre lengua y dialecto. A continuación, se les enseñará otro video de

⁹ Para más información, véase el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=Jt_uHE22cLA

“Business Insider” sobre los dialectos americanos. En él, se muestra cómo se pronuncian las mismas palabras en los distintos estados americanos.

Una vez vistos los vídeos, los alumnos deberán identificar el dialecto o acento que les resulta más fácil entender y aquel que les resulta más complicado. A través de los vídeos los estudiantes comprenderán por qué entienden a algunas personas y no a otras.

La segunda parte consistirá en identificar los distintos dialectos en el texto. Una vez los alumnos los han identificado, reescribirán las frases al inglés moderno, corrigiendo ortografía y gramática.

Los alumnos podrán llevar a cabo la tarea de manera individual o por parejas. Una vez han reformulado las frases y corregido los errores gramaticales y ortográficos, se les pedirá que determinen por qué creen que tanto Jim como Huck utilizan esa forma verbal.

Cuando todos los alumnos han acabado, se corrigen las actividades. La forma de hacerlo es mediante *peer assessment*¹⁰. Para ello, cada pareja o alumno intercambia su trabajo con otro. El profesor reparte la hoja con las soluciones a cada pareja para que pueda corregir el ejercicio de sus compañeros. Una vez finalizado, se devuelve la tarea a los alumnos para que puedan ver el resultado. Esta forma de corrección es muy eficaz puesto que involucra al alumno no sólo en la realización de la actividad si no también en el resultado de la misma. Al corregir, obliga al estudiante a fijarse en cada frase y en cada error, lo que hará que aprenda más. Al recibir su tarea mirará con más atención aquellas cosas en las que se ha equivocado y, por tanto, aprenderá de sus errores.

Este trabajo resulta beneficioso pues los estudiantes aprenden acerca de los distintos

¹⁰ “The term peer assessment refers to the process of having the learners critically reflect upon, and perhaps suggest grades for, the learning of their peers”. (Para más información, véase: Roberts, T. (2006). *Self, peer, and group assessment in e-learning*, Information Science). In peer assessment, students practice softer skills e.g. constructive criticism, they help students learn from each others and place their own work, students naturally compare themselves with their peers, encourage engagement with marking criteria, promote deep learning and more efficient and timely feedback for large groups (Para más información, véase: Race, P. (2006). *The lecturer’s toolkit – a practical guide to assessment, learning and teaching*. Routledge)

dialectos a la vez que, a través de la corrección de sus compañeros, asientan conocimientos relativos al ámbito lingüístico.

Actividades 3 y 4: *Visual dictionary*

La tercera y cuarta actividad consistirá en la búsqueda de sinónimos y en la elaboración de un diccionario visual que facilitará el aprendizaje de nuevas palabras y/o expresiones.

Al tratarse de una novela escrita en inglés más antiguo, se pueden encontrar numerosas palabras desconocidas, pero que, traducidas al inglés moderno, sirvan a los estudiantes para ampliar su vocabulario.

El objetivo de este trabajo es que los alumnos profundicen en la adquisición de lengua inglesa con términos que les resulten útiles, tanto para la comunicación oral como escrita.

La forma de adquirir y profundizar en las distintas terminologías es diversa y depende, en gran medida, de la metodología de cada docente. Lo que se propone a continuación es lo siguiente: se trabajan los términos a medida que se van sucediendo en el texto y se seleccionan una serie de vocablos que puedan resultar enriquecedores para el alumno. A continuación, los alumnos buscan sinónimos y antónimos y se incluyen dentro del diccionario visual (ver anexo).

El objetivo es que los estudiantes cuenten con todo el vocabulario y expresiones de la novela para que lo puedan ir trabajando y aprendiendo a su ritmo.

Se les pedirá a los alumnos que anoten cada término, frase o expresión que desconozcan en un folio o cuaderno. A continuación, deberán ilustrar dicha palabra de manera que ellos la comprendan mejor. Incluirán, a su vez, una frase en la que aparezca el término y en caso necesario, la traducción del mismo.

Cuando ya se cuenta con una terminología numerosa, se pueden organizar juegos en clase para repasar el léxico aprendido. Un ejemplo podría ser el memory game, pues cuenta con la ventaja de poder jugar de manera individual, por parejas o en pequeños grupos. El primer paso

consiste en la elaboración de las tarjetas, de modo que cada alumno deberá escoger una palabra que quiera incluir en el diccionario visual, por ejemplo, “blister”. Dicha palabra quedará representada en dos tarjetas: una con el término y otra con la ilustración. Al tratarse de un diccionario visual, resulta más sencillo evocar la palabra.

Una vez los alumnos ya dominan los términos, se puede añadir cierta dificultad: deberán formular una frase adecuada con cada pareja encontrada. Puesto que en ocasiones trabajarán por parejas, los estudiantes se podrán corregir mutuamente. Y, en caso de duda, se podrá acudir al profesor, quién deberá estar supervisando la actividad.

El aspecto positivo de elaborar este juego es que también se puede aprovechar para jugar de manera individual cuando un alumno finaliza una actividad de clase y tiene un rato mientras aguarda a que se plantee la siguiente tarea. Así, el estudiante aprende a la vez que se divierte. Y, en consecuencia, amplía su léxico y sus conocimientos en lengua extranjera.

A modo de conclusión, podemos decir que el juego se puede utilizar como una herramienta educativa para reforzar el aprendizaje o para trabajar una habilidad en particular.

Actividad 5: *Creative grammar*

Esta actividad, que se trabajará de forma continua a lo largo de la lectura del libro, pretende reforzar el aspecto lingüístico de la novela. La idea es que los alumnos trabajen tiempos verbales u otras unidades de interés a medida que éstos aparecen en la novela. De esta manera, el alumno ve un sentido en el aprendizaje del mismo, ya que lo estudia en contexto.

El objetivo de esta actividad es que los alumnos puedan utilizar los tiempos gramaticales con naturalidad, tanto en la expresión oral como en la escrita. Para ello, se trabajará la lingüística desde un contexto determinado, lo que facilitará el aprendizaje del estudiante.

En esta actividad, se trabajará la competencia lingüística, el tratamiento de la información, y la competencia para aprender a aprender.

El aprendizaje de la gramática resulta significativo si se aprende en contexto. Para ello, se estudiará a medida que va apareciendo en el texto. El nivel de inglés adecuado para la adaptación que se plantea en este trabajo es B1-B2, según el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas, que equivaldría a un nivel intermedio. Cada unidad del libro tiene una propuesta de puntos de gramática a trabajar, así como las actividades que se pueden realizar en clase para una mejor comprensión.

Tomando como base la siguiente adaptación del libro de *Huckleberry Finn* http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/huckleberry-finn.pdf, se han escogido aspectos gramaticales que se pueden trabajar y/o enseñar en cada una de las unidades del libro. Cabe resaltar que para aprender los *phrasal verbs* que aparecerán más adelante, es conveniente que los alumnos utilicen el diccionario visual que han elaborado anteriormente. Así, podrán incluir una palabra como por ejemplo, *put off*, y escribir su significado junto a una pequeña ilustración. El hecho de ser visual les ayudará a recordar mejor no sólo el término sino también su significado.

A continuación, se describirán los tiempos verbales, términos y expresiones que se pueden trabajar en cada una de las unidades del libro. Asimismo, se propondrán actividades para asimilar y reforzar cada aspecto.

En cuanto a la primera unidad, los alumnos pueden trabajar el pasado simple de verbos regulares e irregulares. Para trabajar este aspecto, se propone un juego que puede lograr que el aprendizaje sea más entretenido. Para comenzar, todos los alumnos deberán estar de pie. El profesor, utilizando la lista de verbos irregulares en inglés, pregunta a un alumno el pasado del primer verbo de la lista; si éste lo sabe, continúa, si no, se sienta eliminado. Es importante que no se les otorgue más de 3 segundos en pensar la respuesta, pues el juego se vuelve tedioso y tampoco representaría una situación real, ya que cuando hablamos debemos hacerlo con fluidez.

Además, se puede enseñar el *phrasal verb put on*. Éste aparece en contexto, de manera que será más fácil comprender su significado. Se puede, por otra parte, ampliar el vocabulario de los alumnos enseñándoles más *phrasal verbs* con *put*, como *put off*, *put out*. Para practicar se puede jugar a “*act it out*”. El juego se desarrolla por turnos. Los alumnos salen al frente y representan la palabra, de modo que los compañeros deben adivinar de qué término se trata.

La segunda unidad hace un repaso del pasado simple y añade dos aspectos nuevos: *be willing to* y *feel like*. Estos aspectos se pueden explicar en clase mediante ejemplos y a continuación pedir a los alumnos que, en pequeños grupos, realicen una pequeña conversación en la que tengan que utilizar el pasado simple, *be willing to* y *feel like*. Así, aprenderán a utilizar las palabras en contexto pero en conversaciones de acuerdo a su nivel y a su edad.

La tercera unidad del libro trabaja *would*, el pasado perfecto y el primer condicional. Para trabajar el pasado perfecto, el docente explicará y/o repasará el tiempo verbal y a continuación, se puede pedir a los alumnos que escriban historias por parejas utilizando el pasado simple y el pasado perfecto. De esta manera, realizan actividades que les resultan entretenidas a la vez que aprenden a utilizar correctamente los tiempos verbales. Para enseñar el segundo condicional, el profesor debe explicar cómo se forma y después organizar un concurso. Consiste en que cada alumno trabaje con una pareja. El profesor leerá una frase, como por ejemplo, *I am scared when I travel by plane*. Los alumnos deberán transformar esta frase en condicional, de modo que quede así: *If I traveled by plane, I would be scared*. La pareja que primero obtenga la respuesta correcta, gana. Para trabajar *would*, se puede realizar un ejercicio escrito o repasarlo de forma oral en clase, ya que aparece en la estructura del segundo condicional.

En cuanto a la cuarta unidad, el profesor deberá repasar el segundo condicional y enseñar o repasar el primero. Para aprenderlo, el profesor puede realizar el mismo concurso que en el anterior apartado, cambiando el condicional: *I am scared when I travel by plane*. La respuesta correcta sería *If I traveled by plane, I would be scared*. Asimismo, se puede trabajar el *phrasal verb look over* que aparece en el texto y ampliar vocabulario enseñándoles otros, como *look for*,

look into, look up, look up to, look forward to. Para aprender en contexto, se puede organizar una pequeña competición de historias, en la que los alumnos de manera individual, por parejas o grupos, deban crear una frase utilizando el primer o segundo condicional y alguno de los *phrasal verbs* aprendidos en clase.

La quinta unidad trabaja el presente simple, tanto en frases afirmativas, como negativas e interrogativas. Puesto que se trata de un aspecto de la gramática que ya deberían dominar, se puede organizar un juego para poner en práctica las frases interrogativas. Para jugar, los alumnos deberán estar de pie. El profesor comienza con una pregunta utilizando el presente simple: *Do you have a hockey stick?* Esta pregunta va dirigida a un alumno que debe responder mediante otra pregunta en presente simple pero sin repetir la misma estructura utilizada anteriormente (*Do you have*). Así, su respuesta podría ser: *Are you tall?* El alumno deberá formular esta pregunta a otro alumno quién, a su vez, deberá responder con otra pregunta dirigida a otro de sus compañeros. Dependiendo del nivel y curso de los estudiantes, se pueden otorgar entre 0 y 10 segundos para componer la pregunta. Si se excede el tiempo o la estructura de la frase es incorrecta, el educando se sienta, ya que queda eliminado. Una vez hay un ganador, se puede volver a comenzar. Es un juego que suele gustar mucho porque es muy dinámico y obliga al alumno a pensar con rapidez.

La unidad seis del libro ofrece un repaso de los tiempos verbales anteriores. Para practicar, se puede organizar un juego con tablero. Cada casilla contiene una pregunta relacionada con el ámbito lingüístico o semántico visto en unidades anteriores, que los alumnos deben contestar correctamente para poder seguir. Se necesita un tablero, dados y fichas. Si el grupo es numeroso, se recomienda dividir la clase en grupos más reducidos para que sea más organizado y todos tengan la oportunidad de jugar.

En la séptima unidad se realiza un repaso de tiempos verbales (con lo que se puede seguir jugando al juego anteriormente mencionado) y añadir el *phrasal verb make + preposition: make up, make for.* Para que los alumnos comprendan el significado de ambas palabras, se les

puede encomendar que redacten dos frases en las que aparezcan ambos términos.

La octava unidad se centra en el presente perfecto y en el *phrasal verb run + preposition: run away, run out of, run into*. Para mejorar y/o practicar el presente perfecto y aprender los *phrasal verbs*, se pueden realizar dos actividades. La primera consiste en el aprendizaje de los verbos, sobre todo irregulares, en el participio pasado. Para ello se puede organizar un juego de repaso, de modo que el docente deberá pedir a los alumnos que estudien los verbos con anterioridad. Los alumnos estarán de pie y el profesor les preguntará por el tiempo verbal en el pasado y en el participio pasado. Así, si el profesor dice “be”, el alumno deberá responder “was/were, been”. Si el estudiante responde correctamente, continúa. En caso contrario, estará eliminado y deberá sentarse. La actividad continua así hasta que sólo queda un jugador.

La segunda prueba consiste en un juego para trabajar los tiempos verbales y los *phrasal verbs*. El educador divide la clase en cuatro o cinco grupos. Los alumnos estarán sentados con sus respectivos compañeros al final de la clase. En el lado opuesto del aula se colocará una mesa por cada grupo, en la que se situará una caja con fichas de dómimo, por ejemplo. El profesor formulará una pregunta a todos los equipos. Éstos, quienes jugarán por turnos, deberán responder la pregunta. El grupo de alumnos que acierte antes, correrá hasta la mesa y tendrán cinco segundos para comenzar a realizar una torre. ¡Ésta no debe caerse! El equipo que consiga la torre más elevada al finalizar el juego, gana.

La novena unidad del libro consiste en el repaso entre el presente perfecto y el pasado simple. Para ello se realiza la siguiente actividad: carrera hacia la pizarra. Se divide la clase en cuatro grupos, que deberán colocarse al final de la clase en fila. Se divide la pizarra en cuatro columnas. El profesor deberá decir un verbo irregular en el presente y pedirle a la primera fila de alumnos que corra hacia la pizarra para escribir una frase afirmativa, negativa o interrogativa utilizando o bien el pasado simple o el presente perfecto. El alumno que antes escriba la frase correctamente, gana. El juego continúa hasta que todos los alumnos han participado.

La décima unidad repasa el pasado simple, *would* y añade dos aspectos nuevos: *continue + infinitive/gerund* y el *phrasal verb talk + preposition: talk to, talk into, talk out of*. Para repasar el pasado simple, se puede repetir cualquiera de los juegos mencionados anteriormente. Para aprender nuevos conceptos, el docente debe explicar el significado y dar ejemplos sobre cómo se utiliza dicha estructura gramatical. A continuación, establecerá una actividad para ponerlo en práctica. La tarea consiste en descifrar el código secreto. El profesor coloca a los alumnos por parejas y les entrega un folio con frases escritas en código. Cada grupo de alumnos deberá descifrar qué hay escrito y reescribirlo. Para alumnos más avanzados, son los propios estudiantes los que pueden idear la actividad para sus compañeros. Así, cada pareja deberá escribir en una frase con cada *phrasal verb* y una frase con *continue + gerund* y *continue + infinitive*. Seguidamente, deberán establecer un código simple, por ejemplo, que la letra “a” sea la letra “b” y así sucesivamente. Una vez hecho esto, deberán reescribir las frases en su propio código e intercambiarlas con otros compañeros. Su tarea consistirá en resolver el enigma.

La decimoprimer unidad repasa el presente perfecto y el pasado simple, que puede trabajarse mediante una historia que combine ambos tiempos verbales añadiendo los *phrasal verbs sit + preposition: sit by, sit for, sit in, sit well with*.

La decimosegunda actividad consiste en el aprendizaje del *negative of the infinitive* con *would*, por ejemplo, *would not have to go*. Para ponerlo en práctica, se puede colocar a los alumnos por parejas y pedirles que transformen las frases afirmativas en negativas. Si la clase es numerosa, se puede realizar la tarea por escrito; en caso contrario, de manera oral. De este modo, el profesor dirá *I would have to go*, y el estudiante responderá *I would not have to go*.

También aparece en esta unidad el *phrasal verb get*, de manera que se pueden añadir más *phrasal verbs* como *get on/off, get by, get along with, get about*. En primer lugar, el educador explicará el significado de cada uno de ellos y los estudiantes escribirán una frase con cada uno para asegurarse de que comprenden el significado y saben utilizarlo en contexto. Para repasar los *phrasal verbs* de manera más divertida, se puede realizar una actividad de cinco minutos.

Los alumnos se colocan en círculo, cada uno con un *phrasal verb*. El profesor comenzará a contar una historia y en un momento determinado se detendrá y señalará a uno de los estudiantes. Éste deberá enseñar su palabra y seguir la historia coherentemente utilizando el *phrasal verb* que tiene. La actividad continúa hasta que todos los alumnos han participado.

Llegados a este punto, se puede realizar una actividad de repaso de todo lo visto anteriormente. Para ello, se puede jugar al juego de la oca. Se puede establecer un juego con 30 casillas en las que se repase un aspecto diferente en cada una; por ejemplo, *make a sentence using the 1st conditional*. Los alumnos necesitarán un dado, fichas y las preguntas, que las proporcionaría el profesor. En caso de contar con un grupo muy numeroso, se propone dividir la clase en grupos más reducidos en el que cada uno cuente con el material necesario para llevar a cabo el juego.

La decimotercera unidad consiste en el aprendizaje y/o repaso del futuro utilizando *will*. Para ello se puede pedir a los alumnos que escriban sus planes de futuro o los expongan de manera oral en clase.

La decimocuarta unidad del libro trabaja la estructura *rather vs. prefer*. En primer lugar, se explica a los estudiantes la diferencia entre las dos y luego se dan ejemplos, de modo que los alumnos comprendan el uso de ambas formas. En cuanto a los *phrasal verbs cut across* y *cut down on* se puede explicar su significado y ejemplificarlo. Por parejas o en pequeños grupos, se puede encomendar a los educandos que realicen un pequeño diálogo en el que aparezcan todos los aspectos trabajados en esta unidad.

En cuanto a la decimoquinta unidad, se repasan los dos primeros condicionales y se añaden *phrasal verbs* como *call out*, *call for* y se añade la forma *it takes me*, que tanto cuesta a los estudiantes. En primer lugar, se explican los *phrasal verbs* y, a continuación, la forma *it takes me* tanto en los distintos tiempos verbales. Un juego divertido para practicar el ámbito lingüístico y semántico es el llamado *ball game*. Consiste en dividir la clase en pequeños grupos, de modo

que cada uno cuente con un máximo de cuatro o cinco alumnos. A cada equipo se le entrega una pelota pequeña. El profesor prepara unas tarjetas con preguntas y las pega en la pizarra de modo que los alumnos no las puedan leer. Cada grupo se coloca en fila, y el primero tiene la pelota. Cuando el profesor lo anuncie, el primer estudiante de cada equipo debe botar la pelota hasta la pizarra, coger una tarjeta de su equipo y responder lo más rápidamente posible. El que lo logre primero gana un punto. La actividad continúa hasta que todos los alumnos han participado.

La decimosexta unidad del libro trabaja los verbos modales *could* y *should* y las formas *anywhere*, *everywhere*, *somewhere*, *nowhere*. Para trabajar los verbos modales, se pueden hacer dos actividades distintas. La primera consiste en pedir a los alumnos que traigan una foto de ellos mismos cuando eran niños. Además, deben realizar un pequeño escrito en el que expresen lo que podían o no podían hacer a esa edad, utilizando las formas *could*, *couldn't*. En cuanto a *should*, el profesor puede crear distintas situaciones en las que los alumnos, de manera individual, por parejas o en grupos deban aconsejar a la persona en cuestión. Por ejemplo, *Peter's level of English is bad and they have told him at school that if he doesn't improve it he will not pass. He often goes to bed late. As a result, he can't get up early to get to school on time and he always misses the morning English class. He doesn't study in the evenings either, since he plays football.*

Para trabajar *anywhere*, *somewhere*, *nowhere*, *everywhere* se puede escribir un pequeño texto en el que los educandos deban incluir todas las formas antes mencionadas. Por ejemplo, *Everywhere I go, I see no one. I know they must be somewhere, but I don't see them anywhere. They are nowhere to be found.*

La decimoséptima unidad trabaja la estructura *even if*. En este caso se puede explicar su significado utilizando varios ejemplos y luego apuntar algunas frases en la pizarra y pedir a los estudiantes que las reescriban utilizando *even if*. Por ejemplo, *I won't go to the theatre. I won't go if they invite me either -> I won't go to the theatre even if they invite me.* La actividad se puede

realizar de manera individual o por parejas.

En cuanto a la decimoctava unidad del libro, encontramos el *phrasal verb fall + preposition: fall into, fall out, fall behind, fall over*. Un juego divertido para aprenderlos consiste en dividir a la clase en dos o tres grupos. El profesor escribe los *phrasal verbs* o palabras a trabajar en unas tarjetas y las entrega a cada equipo. A continuación, el docente dirá uno de los *phrasal verbs*. Los miembros del equipo que la tengan, deberán correr hacia la pizarra y escribir una frase que contenga la palabra. El primer estudiante en escribir correctamente la frase gana un punto. El juego continúa hasta que todos los alumnos hayan participado.

La decimonovena unidad trabaja bastantes aspectos de gramática: los verbos modales en pasado, el pasado continuo, *let* y *allow*. El pasado continuo se puede repasar mediante la mímica. Se divide la clase en pequeños grupos o en parejas. Cada equipo piensa en varias situaciones que pueda representar utilizando el pasado continuo. Sus contrincantes deberán adivinar la situación pero estructurando bien la frase en pasado continuo. Por ejemplo, una pareja puede fingir que uno está comiendo mientras el otro llama a la puerta. Los alumnos deberían decir: "*he was having dinner when the door bell rang*". La pareja de alumnos que consiga más aciertos, gana.

Para trabajar los verbos modales en pasado, se pueden escribir frases en la pizarra utilizando estos verbos y pedirle a los estudiantes que las transformen en pasado. El alumno que consiga más aciertos, gana.

Por último, se puede explicar la diferencia en uso de *let* y *allow* y colgar un cartel en clase con la explicación, por ejemplo, *let him go / allow him to go*. Asimismo, se puede pedir a los alumnos que escriban frases con *let* y con *allow*.

La vigésima unidad trabaja *already*, pero se puede aprovechar para enseñar también *still* y *anymore*. Para ello, el profesor divide la clase en pequeños grupos, de cuatro o cinco alumnos máximo. Los alumnos se turnan para realizar la actividad. El educador propone una situación,

por ejemplo, caminar hacia la pizarra. El primer alumno de cada equipo comienza a caminar hasta que el profesor les pide que se detengan. A continuación pregunta: *Have you started walking?* Y los alumnos, con la ayuda del profesor, deberán responder utilizando *already*, *still* o *anymore*. Así, una posible respuesta sería: *Yes, I have already started walking*. El profesor les pide que sigan caminando hacia el frente hasta que, nuevamente, pregunta: *Are you still walking?* El estudiantes debería responder: *Yes, I'm still walking*. Después de responder a la pregunta, los alumnos continúan caminando hasta llegar a la pizarra, momento en el cual el educador les pregunta: *Are you still walking? No, we aren't walking anymore*. Cada alumno puede pensar en una situación diferente, como hacer los deberes, participar en una carrera, rellenar un vaso con agua, regar las plantas, etc. Este ejercicio resulta muy efectivo ya que los alumnos comprueban por ellos mismos el significado de las palabras y lo comprenden muy bien. Además, resulta divertido.

Respecto a la vigesimoprimera unidad del libro, se puede trabajar *be able to* y los *phrasal verbs take + preposition*. Cabe resaltar que los alumnos deben comprender el uso de *be able to*, ya que se trata del infinitivo de *can* y *could*. Es conveniente hacer una breve explicación y, a continuación, ponerlo en práctica utilizando el futuro, por ejemplo, *I will be able to go to the match next weekend*. Y en el caso del uso en el segundo condicional: *I would be able to buy a house if I had money*. Para practicarlo, se pueden formar pequeños grupos. El profesor coloca una foto en la pizarra y un estudiante de cada equipo corre a la pizarra y escribe una frase con *be able to*. El primero en tener la frase correcta, gana.

La vigesimosegunda unidad se puede dedicar al repaso de las unidades 12 hasta 21. Para llevarlo a cabo, se pueden realizar cualquiera de las actividades anteriores.

La vigesimotercera unidad del libro contiene temas de interés, como adjetivos comparativos y superlativos y la diferencia entre *remember* y *remind*. En cuanto a los adjetivos comparativos y superlativos, el docente puede explicar brevemente a los alumnos cómo se forman y luego realizar un juego. Cada pareja se entrevistará. Para ello, escribirán al menos

cinco preguntas basadas en el comparativo y en el superlativo. Por ejemplo, *are you older or younger than your brother?* Una vez han terminado, se entrevistan. En caso de ser posible, se les puede grabar y luego ver los diálogos todos juntos, a modo de *feedback*.

Para trabajar *remember* y *remind*, es importante primero explicar la diferencia poniendo varios ejemplos, ya que suele ser un tema que cuesta a los alumnos. A continuación se presenta una página web con información acerca de cómo explicarlo a los alumnos:

<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/grammar/learnit/learnitv204.shtml>

En este caso, se pueden describir varias situaciones en las que los alumnos deban escoger entre *remember* o *remind*.

La vigesimocuarta unidad trabaja *look like* y el *phrasal verb think + preposition: think of/about, think back, think something over*. En cuanto al primer tema a trabajar, se pueden copiar en la pizarra las siguientes preguntas: *Who do you look like? What are you like? Who do you like? Who likes you? What do you like?* Los estudiantes suelen tener dificultades con esto y les suele costar mucho ver la diferencia entre las preguntas. Para cada caso, se les puede explicar a los alumnos la diferencia. A continuación, el profesor divide la clase por parejas y por turnos, pide a los alumnos que piensen en una persona conocida por ambos. Los estudiantes se turnarán para interrogarse y adivinar de qué persona se trata basándose en las preguntas arriba mencionadas. El alumno que más aciertos obtenga, gana.

Para poner en práctica los *phrasal verbs*, se puede jugar a “taboo”. Consiste en describir la palabra sin mencionarla. De esta manera, los alumnos no sólo repasan el significado de los *phrasal verbs*, sino que además aprenden a expresarse correctamente y a buscar distintas alternativas a las palabras que no saben. Asimismo, suele ser una actividad que gusta mucho entre los alumnos.

La vigesimoquinta unidad del libro trabaja *yet*. En unidades anteriores los alumnos han

trabajado *still, already* y *anymore*. Se puede volver a realizar la actividad que se hizo para aprender este punto de gramática añadiendo *yet*. Si ponemos el ejemplo de caminar de un lado de la clase a otro, el educador preguntaría al alumno antes de comenzar a andar: *have you started walking yet? No, I haven't started walking yet*. Luego, se podrían hacer las mismas preguntas o pensar nuevas.

En la vigesimosexta unidad se organiza una actividad de repaso para que los estudiantes asimilen correctamente los apartados anteriores.

La vigesimoséptima unidad trabaja la diferencia entre *hope* y *expect* además del *phrasal verb come + preposition: come across, come after, come back*. En cuanto a *hope* y *expect*, se puede realizar una explicación y a continuación, por parejas o en pequeños grupos, pedirle a los alumnos que piensen en situaciones utilizando *hope* y *expect*.

En relación a los *phrasal verbs*, se explica su significado y uso mediante ejemplos y, junto a los *phrasal verbs* estudiados anteriormente, se juega a mímica. De esta manera, los alumnos deben adivinar el significado de la palabra mediante acciones. El aspecto positivo de este juego es que es muy visual, y es más fácil recordar el significado.

La vigesimooctava unidad del libro trabaja la diferencia entre *actually* y *currently* y los sinónimos, *any longer / anymore*. En el primer caso, el profesor debe explicar la diferencia entre *currently* y *actually* de manera que quede clara la diferencia. En cuanto a *anymore* y *any longer* se debe explicar que se trata de sinónimos pero cuya estructura gramatical es distinta. El educador debe explicar el uso y citar ejemplos. Si se cree necesario, se puede poner una serie de ejercicios prácticos de repaso.

La vigesimonovena unidad trabaja varios aspectos de interés, como son la diferencia entre *say* y *tell, if vs. whether, wish* y *used to* o *accustomed to*. Para los dos primeros temas, el profesor deberá explicar su uso citando ejemplos. Una vez los alumnos han comprendido la diferencia, el educador los coloca por parejas. A continuación, el instructor (o bien proyectando

las frases de una en una o expresándolas oralmente) pone el primer ejemplo: *"I am tired, lan ..."* Los alumnos deben pensar si la respuesta correcta es *say* o *tell*. Cuando la saben, levantan la mano para contestar. Si la respuesta es correcta, la pareja gana un punto. En caso contrario, hay rebote. La pareja que más puntos obtenga se proclama ganador.

En cuanto a *wish* y *accostumed to (used to)* el profesor debe explicar en qué consiste cada uno y a continuación, pedirle a los alumnos que describan una situación del pasado utilizando *accostumed to (used to)*. Los alumnos pueden salir al frente y hacer una pequeña presentación oral. En cuanto a *wish*, los alumnos pueden realizar una pequeña representación en la que aparezca *wish* así como otros temas de gramática tratados anteriormente, como los condicionales.

Llegados a la trigésima unidad del libro se hará un repaso general de todos los aspectos trabajados con anterioridad con el fin de acabar de asimilar los contenidos vistos.

La trigésimo primera unidad trabajará conectores como *although, even though* y otros aspectos como *plenty of* y *almost*. Para trabajarlo, el profesor explica cómo se utiliza cada forma y prepara un texto con *gaps* en el que los alumnos deban encontrar qué palabra encaja en cada espacio. Se puede realizar de manera individual o por parejas.

La siguiente unidad del libro trata bastantes temas de interés como el pasado de los verbos modales, la expresión *think highly of someone* y *act as if*. En cuanto al aprendizaje de los verbos modales en pasado, el profesor debe explicar a los alumnos la formación gramatical. A continuación, se puede realizar una actividad que consiste en dividir a la clase por grupos. El profesor dice una frase utilizando verbos modales en presente, como por ejemplo, *he must be at home*, y cuando suena la campana, un alumno de cada grupo corre hacia la pizarra y escribe la misma frase en pasado, que quedaría de la siguiente manera: *he must have gone home*. El primer alumno en escribir la frase correctamente gana un punto. La actividad transcurre hasta que todos los alumnos han participado. En cuanto a la expresión *think highly of someone*, los

alumnos pueden escribirla en su libreta y a su lado hacer un dibujo que represente el significado. Al ser visual, lo recordarán mejor. Y, por último, para trabajar *act as if*, los alumnos pueden pensar en una situación y representarla mediante mímica, por ejemplo, actuar como si fuera un dentista. El resto de alumnos deberá pensar de qué se trata y decir la frase: *he acts as if he was a dentist*. El alumno que acierta, sale a representar la siguiente acción. La actividad continúa hasta que todos los estudiantes han participado. En caso de grupos muy numerosos, se puede dividir la clase en dos o tres grupos. El profesor debe supervisar cada equipo.

La trigésimo cuarta unidad consiste en repasar el futuro con *will* y el uso de *would*. El profesor puede escoger entre los juegos mencionados anteriormente para repasar o pensar en uno nuevo.

La trigésimo quinta unidad del libro trabaja los conectores *though* y *as soon as*. El educador debe explicar a los alumnos su uso mediante ejemplos y como actividad se propone entregar a los alumnos frases que deban completar utilizando *though* o *as soon as*. Para que sea más divertido, se puede hacer a modo de competición. Los alumnos hacen apuestas según se sientan más o menos confiados con su respuesta. Así, cuando un alumno crea que su respuesta es correcta, apostará cinco puntos. Si cree que lo tiene mal, apostará 2. Los estudiantes deberán escribir al lado de cada frase el número de su apuesta. Cuando se han corregido los ejercicios, los alumnos cuentan sus puntos. El que más aciertos obtenga, gana.

En la trigésimo sexta unidad se puede atender a los siguientes adjetivos: *sorrowful*, *homeless*, *friendless* y al verbo *to water*. Para recordarlos y aprenderlos, los alumnos pueden escribir su significado y a su lado realizar una pequeña ilustración.

La trigésimo séptima unidad del libro trabaja los conectores *even after* y *unless*. De igual manera que en la actividad anterior, el profesor explica su significado mediante ejemplos y entrega a los alumnos una serie de frases a completar con los conectores antes mencionados. Los alumnos, de manera individual, por parejas o en pequeños grupos, completan la actividad.

Para más diversión, se puede hacer el mismo juego de apuestas mencionado en unidades anteriores.

En cuanto a la trigésimo octava unidad, se aprende la diferencia estructural entre *anything* y *nothing*. El profesor explica y cita ejemplos. Se puede entregar una serie de ejercicios prácticos a modo de repaso.

La trigésimo novena unidad trabaja adjetivos como *kind-looking*. Además, el docente puede hacer un repaso general de todos los aspectos lingüísticos y semánticos trabajados en unidades anteriores.

La penúltima unidad del libro presenta la forma pasiva. El profesor explica la forma pasiva simple y cita ejemplos. A modo de práctica, se puede realizar una competición donde se divida a la clase en dos o tres grupos. El profesor lee en voz alta una frase, como por ejemplo *The British Company built the castle*, y un alumno de cada grupo debe correr hacia la pizarra para escribir la forma correcta en pasiva. El alumno que escribe la frase correcta primero, gana. En caso de que ninguno acierte, los alumnos pueden correr hacia donde se encuentran sus compañeros para pedir ayuda. El equipo que más puntos obtenga, gana.

En la última unidad del libro, la cuadragésima primera, se puede repasar el tercer condicional además de repasar todo lo aprendido en el libro de lectura.

Todas las actividades mencionadas anteriormente pueden realizarse teniendo en cuenta a los equipos ganadores, de modo que al finalizar el proyecto, se pueda sumar puntos a la nota final del equipo o persona ganadora. De esta manera, los alumnos se involucrarán más en la actividad y se esforzarán por realizar las actividades lo mejor posible.

Glosario

A través de las unidades del libro se pueden encontrar palabras que los alumnos desconozcan. Es por eso que en el anexo se encontrará un glosario en el que aparecerán una

serie de palabras clave que puedan ayudar al alumno a una mejor comprensión del texto en general. Sin embargo, no todas las dudas quedarán resueltas con el glosario, ya que eso depende del nivel de cada estudiante.

6.4.3 Actividades relacionadas con el ámbito axiológico y ético

La última Unidad Didáctica de la novela de *Huckleberry Finn* consiste en trabajar los valores éticos de la historia. Para ello, los estudiantes deberán ponerse en el lugar del personaje y manifestar su opinión en diversas situaciones. Además, deberán encontrar los valores que se revelan a lo largo de la novela, convertirse en literarios críticos y representar la historia.

Las actividades se realizarán con un añadido interesante: los alumnos trabajarán a través de una webquest creada por el profesor. Esta manera de trabajar motiva al educando ya que además de poner en práctica la habilidad comunicativa y el trabajo cooperativo trabaja a través de las nuevas tecnologías.

La primera actividad de esta unidad consiste en ponerse en el lugar del prójimo, en este caso, nuestro protagonista Huck. Para ello, los estudiantes deberán aprender cómo pensar cuando se está en la situación de otro, valor que les ayudará a saber cómo tratar a otras personas y saber cómo se sienten. Tal y como afirma Ana Sáenz de Miera en “Por qué quiero que mis hijos aprendan empatía en vez de chino”, “la empatía es esencial para tener éxito personal”, ya que “es la que hace que una persona trabaje bien en equipo, que un líder sea bueno, que una empresa enfoque sus servicios a las verdaderas necesidades del cliente, o que un joven sepa cómo actuar en una entrevista de trabajo” (Forbes, 2015).

El objetivo de esta actividad es justamente que el estudiante sepa ponerse en la situación del prójimo y pueda tomar decisiones libremente, además de justificarlas.

Se trabajará la competencia lingüística, la competencia digital así como la competencia para aprender a aprender.

Esta actividad se realizará de manera individual, ya que la toma de decisiones respecto a la empatía depende de cada uno.

Esta tarea consistirá de dos partes. Ambas se encontrarán en la webquest proporcionada por el profesor. Para la primera actividad, el alumno encontrará tres situaciones que aparecen en la novela. El estudiante deberá leerlas y contestar verazmente qué haría en cada una de las situaciones planteadas. El profesor deberá comunicar a los alumnos que disponen de una hora completa para realizar la actividad aunque se puede ser flexible si la situación lo requiere. Una vez los alumnos han acabado, guardan el material y el grupo-clase habla acerca de las decisiones que han tomado, aspecto que enriquecerá la actividad. La segunda parte de esta actividad consistirá en reescribir una pequeña parte de la historia bajo el punto de vista de dos de los personajes de la novela: Jim y Tom. Los estudiantes encontrarán las situaciones puntuales que se les pedirá que reescriban. Esta tarea tiene como objetivo reforzar la idea de empatía, al tener que ponerse en la situación del otro, además de verificar que realmente han comprendido la novela.

A modo de conclusión se puede decir que estas actividades funcionan bien entre los estudiantes. Al principio les cuesta ponerse en situación pero una vez están encaminados, trabajan bien. Creo que es una buena manera de trabajar la empatía en contexto y concienciar a los estudiantes acerca de esta capacidad, tan necesaria para evitar conflictos.

Actividad 2

La segunda actividad consiste en trabajar los valores que se revelan a lo largo de la novela. Para ello, los educandos deberán señalar cuáles son y explicar el contexto en el que se encuentran. A su vez, se les pedirá que lo ejemplifiquen en relación a su vida personal.

El objetivo de esta actividad es lograr que los alumnos se den cuenta que la literatura transmite valores, sepan reconocerlos y relacionarlos con su propia vida.

Se trabajará la competencia lingüística, la competencia digital y la competencia de aprender a aprender.

Esta actividad se realizará por parejas. Así, los educandos trabajarán la habilidad comunicativa (de modo que deberán comunicarse entre ellos a través de la lengua inglesa) y el trabajo cooperativo (con el fin de lograr unos objetivos de trabajo comunes).

La primera parte de esta tarea consiste en localizar los valores que transmite la obra. Una vez los alumnos los han encontrado, deberán describir el contexto en el que se encuentran en la historia. La segunda parte radica en ejemplificar los valores a través de situaciones cotidianas personales, con las cuales el alumno se pueda sentir identificado.

Para evaluar la actividad, el profesor debería recoger las tareas para su posterior corrección. Sin embargo, sería conveniente que la actividad se comentara con el grupo-clase, para un mayor enriquecimiento, comprensión y debate acerca de las opiniones de los estudiantes.

Actividad 3

La tercera actividad consiste en el Aprendizaje Basado en Problemas. Se les plantea a los alumnos una situación que ellos mismos deben resolver mediante la búsqueda de información y posterior análisis de la misma.

El objetivo de esta actividad es que los estudiantes aprendan a resolver problemas basándose en la historia de *Huckleberry Finn*. Al mismo tiempo, los estudiantes asimilarán conceptos acerca de la ley de protección del menor para poder resolver el inconveniente planteado.

Esta tarea pone en práctica la competencia lingüística, la competencia digital, la competencia social y ciudadana, la autonomía e iniciativa personal y la competencia de aprender a aprender.

Como en el ejercicio anterior, se pondrá en práctica la competencia comunicativa así como el trabajo cooperativo y los alumnos tienen un objetivo claro, que es resolver el problema que se les plantea.

Esta tarea se trabajará mediante el trabajo en grupos. Para una mejor distribución de los mismos, es conveniente que sea el instructor el que se encargue de dividir la clase por equipos. Una vez los ha formado, los estudiantes reciben las instrucciones de la tarea, que conviene que sea por escrito para favorecer el funcionamiento de la actividad.

El ejercicio plantea tres fases. La primera consiste en resolver problemas. Se les plantea la situación en la que un compañero del colegio comenta que debe dejar la escuela para empezar a trabajar, puesto que sus padres no pueden asumir los gastos y además necesitan de la mano de obra del pequeño. La segunda situación plantea un encuentro fortuito entre un niño y nuestros alumnos. Al hablar con él, éste les comenta que no sabe su verdadero nombre (ya que sus padres no le han facilitado uno) y que sus progenitores nunca le han llevado al médico, ni siquiera por enfermedad. Según explica el niño, se encuentra mal desde hace varios días pero sus progenitores, al no creer en la medicina, le proporcionan plantas naturales sin ningún efecto. Los estudiantes prometen volver otro día con una solución a su problema. Los alumnos, informándose acerca de la ley de protección del menor y de los derechos fundamentales de los niños, deben aconsejar a los niños en ambas situaciones sobre qué es lo mejor para ellos y cuáles son sus derechos. Una vez lo tengan, deberán redactarlo.

La segunda parte consistirá en reunirse para investigar y manifestar qué harían ellos para evitar estos problemas en su comunidad. Para ello, deberán informarse acerca de los organismos que colaboran con los derechos de los niños e investigar qué hacen para ayudar. Una vez lo han conseguido, deberán redactarlo. Conjuntamente, deberán averiguar qué se está haciendo en su comunidad para evitar esta situación, en caso de que se esté haciendo algo. Se les facilitarán los contactos y páginas web del ayuntamiento y de los organismos colaboradores para que puedan realizar la actividad. Una vez más, deberán trabajar en equipo y llegar a

acuerdos para lograr unos objetivos de trabajo comunes. Una vez finalizado el trabajo, deberán redactar la información.

Por último, deberán buscar en el libro de *Huckleberry Finn* (un) ejemplo(s) donde no se cumplen los derechos fundamentales de los niños y explicar cómo se debería haber tratado al menor.

Cuando los alumnos ya cuenten con toda la información obtenida, deberán hacer entrega de un trabajo completo, con portada, índice, introducción, partes del trabajo, conclusión y bibliografía consultada e incluida en el trabajo. Esto añadirá valor a su trabajo y podrán contar con una copia.

Es fundamental que el profesor comunique con antelación a los alumnos los aspectos a trabajar en cada una de las sesiones. Es una manera de mantener el control y que ellos mismos sepan qué tienen que hacer en cada momento. Esto evitará que pierdan el tiempo.

La evaluación de la actividad consistirá en la observación, en la recopilación de información y en la corrección del trabajo final.

Actividad 4

La cuarta tarea a realizar consiste en que los alumnos investiguen acerca de los tipos de amistad que existen y los relacionen con los que aparecen en el libro. Asimismo, se les pedirá que faciliten ejemplos de amistad real.

El objetivo de esta actividad es conseguir que los estudiantes aprenden a mirar de manera más crítica lo que sucede a su alrededor y también aprenden a valorar la verdadera amistad frente a la superficial o por interés.

Se trabajará la competencia lingüística, la competencia digital y la competencia de aprender a aprender.

También se trabajará la competencia comunicativa, ya que los estudiantes deben utilizar la lengua inglesa como medio para comunicarse, y el trabajo cooperativo, puesto que los alumnos deberán trabajar juntos para conseguir unos objetivos de trabajo comunes.

La metodología de trabajo será práctica pero también deberán investigar acerca de los distintos tipos de amistad que existen. Para ello, se les facilitará una serie de páginas web donde podrán encontrar la información. Como en el caso de las actividades anteriores, los educandos trabajarán con las nuevas tecnologías, ya que la tarea está planteada a través de una webquest.

Para llevar a cabo la tarea, el profesor dividirá la clase por parejas o en pequeños grupos. Cada equipo accederá a la webquest donde encontrará las instrucciones de la actividad. Los alumnos deberán visitar varias páginas web e informarse acerca de los tipos de amistad según la ética a Nicómaco de Aristóteles.

En la segunda fase se presenta a los estudiantes una serie de situaciones extraídas del libro de *Huckleberry Finn* donde aparecen distintos tipos de amistad. Los estudiantes deberán clasificar las amistades y justificar su respuesta.

En la tercera fase, los alumnos deberán pensar en al menos 5 ejemplos reales de amistad y clasificarlas. Una vez finalizado, el grupo-clase comenta y debate acerca de la amistad.

Esta actividad resulta interesante, sobre todo con alumnos adolescentes, ya que es un momento en el que las amistades cobran especial importancia. Les ayuda a darse cuenta de los tipos de amistades que hay y cuáles son las realmente verdaderas.

Actividad 5

La quinta actividad consiste en convertir a los estudiantes en críticos literarios. Para ello, deberán escribir un artículo en el que realizarán una crítica acerca de la novela que han leído.

El objetivo de la tarea es que los alumnos no sólo analicen y comprendan la obra, si no

que sepan argumentar por qué les ha gustado o no la novela, citando ejemplos y razonando las respuestas. A través de las actividades se trabajará la competencia lingüística, digital y de aprender a aprender.

Esta actividad se realizará de manera individual. Cada estudiante contará con dos o tres sesiones para escribir su crítica literaria. Las instrucciones de la actividad estarán en la *webquest* proporcionada por el docente. Los educandos escribirán su texto en el programa Microsoft Publisher, en el que también podrán adjuntar fotos. Es conveniente que antes de comenzar, el profesor facilite uno o varios ejemplos de cómo realizar una crítica literaria. De esta manera se asegurará de que todos saben realizar la tarea.

Cuando los alumnos han escrito su crítica, se imprimen y se cuelgan en clase, de modo que todos los alumnos puedan tener la ocasión de leer las publicaciones de sus compañeros. Si se desea, se puede realizar una votación en clase para elegir la mejor crítica literaria. Siempre y cuando sea posible, se puede publicar en la revista, periódico o página web de la escuela. Esto motivará a los alumnos y proporcionará valor a su trabajo.

Actividad 6

La última actividad de esta tercera unidad didáctica consiste en una representación teatral de la obra de *Huckleberry Finn*. Todo el grupo-clase participará en la obra que se presentará a los padres de familia y resto de alumnos del colegio.

El objetivo del *role-playing* es que los estudiantes resuman la obra a través de la interpretación teatral a la vez que aprenden lengua extranjera y se divierten.

Las competencias que se trabajarán a lo largo de esta actividad son la competencia lingüística, la competencia artística y la competencia de aprender a aprender.

El motivo por el cual se elige el *role-playing* es porque se trata de una actividad educativa que da lugar a la variedad y a la creatividad de los alumnos. Según Ladousse (1987), las

actividades de *role-playing* tienen una serie de beneficios, como la utilización de diferentes técnicas de comunicación, el desarrollo en la fluidez en la lengua extranjera, fomenta la interacción de los alumnos en clase e incrementa la motivación de los estudiantes. Además, según Poorman (2002), el *role-playing* enseña empatía y entendimiento de diferentes perspectivas, aspecto que interesa reforzar en clase, puesto que los alumnos lo han trabajado en la primera actividad de esta última unidad.

Para realizar la obra se requiere de la participación de todos los alumnos de la clase. En caso de que sean demasiados estudiantes, se puede dividir la clase y hacer dos representaciones. Para comenzar, se dividirá la actividad en cuatro fases, según recomienda Cherif y Somervill (1988). En la primera fase, el profesor prepara y explica la actividad a los estudiantes. Plantea y explica los objetivos a conseguir y organiza a los educandos para llevar el cabo el *role-playing*.

En la segunda fase, los alumnos se disponen a trabajar en la preparación de la actividad. Para ello, se distribuyen los papeles a interpretar y se trabaja en los diálogos. Puesto que se trata de una obra en la que participan varios alumnos, el profesor entregará a cada estudiante la parte de la obra en la que aparece el personaje y lo que sucede. De esta manera, será más fácil para el alumno escribir el diálogo y coordinarse con sus compañeros.

La tercera fase consiste en la puesta en práctica del *role-playing*. Aquí los alumnos interpretan su papel y lo expresan mediante el diálogo que ellos mismos han creado. Siempre que sea posible, sería conveniente invitar a las familias y al resto de compañeros del colegio para que vean el resultado de su trabajo. Esto les motivará más a la hora de aprenderse el diálogo y de interpretarlo.

Por último, el profesor analiza y comenta junto con los estudiantes acerca de su experiencia con la actividad. Se pueden comentar puntos a mejorar y aspectos que les han gustado.

La evaluación de la actividad consiste en la observación de los educandos, teniendo en cuenta la utilización de la lengua inglesa como lengua meta, la cooperación y colaboración entre compañeros, el respeto y la interpretación de la obra.

El *role-playing* es una actividad que suele gustar mucho a los alumnos, ya que les permite moverse y expresarse libremente. Los resultados suelen ser muy buenos y es una forma divertida y muy buena de aprender.

6.5. Conclusiones: *Huckleberry Finn*

En conclusión, tal como hemos ido desgranando, *Huckleberry Finn* es una novela rica en vocabulario, procedente de diferentes registros y adecuado a contextos muy variados; en diversas estructuras gramaticales correspondientes al nivel B1-B2 (de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas) y con una gran variedad de áreas de vocabulario¹¹; y en valores, tales como la amistad, la empatía, el respeto por la diferencia (especialmente racial) y el interés por el aprendizaje de la historia, motivo por el cual se ha escogido como ejemplo de la aplicación del modelo propuesto en este trabajo. Además, es una obra en la que el protagonista es un niño, aspecto que puede aportar ciertas similitudes en cuanto a vivencias con los alumnos y facilitar la identificación de los mismos con el protagonista.

En conclusión, se puede decir que realizar las tres unidades didácticas proporciona al educando una formación muy completa, ya que está aprendiendo y mejorando su nivel de inglés a la vez que está asimilando valores y cultura. Conjuntamente, su fluidez y vocabulario mejoran, puesto que tienen que utilizar la lengua inglesa en diferentes contextos.

Además de lo mencionado anteriormente, el uso de las nuevas tecnologías es un aspecto positivo. A través de las mismas, aprenden a presentar trabajos de calidad, a investigar en fuentes fiables y a tratar con esa inmensa cantidad de información.

¹¹ Véase el glosario en el anexo de este trabajo.

7. *Oliver Twist*: segundo ejemplo de aplicación del Integral Language Teaching Method

Oliver Twist, sin duda una de las novelas más conocidas, fue escrita por uno de los más ilustres escritores de la época victoriana, Charles Dickens¹². Nacido en Landport en Portsea el 7 de febrero de 1812, escribió grandes novelas como *Great Expectations* o *A Christmas Carol*, pero fue en *Oliver Twist* (publicada desde febrero de 1837 a abril de 1839 en capítulos mensuales) donde el autor denuncia las duras condiciones de vida de las clases más humildes. Así, Ackroyd explica (citado en Kaplan, 2011) que “Dickens had seen all the transitions of the century. He had more than seen them; he had felt them, had experienced them, had declared them in his fictions” (p.82).

Pese a la idílica infancia que pasó en Kent junto a sus padres, Dickens sufrió un episodio devastador que le acompañaría el resto de su vida. A los doce años, su padre fue encarcelado por deudas y el joven Dickens se vio obligado a trabajar en una fábrica de calzado. Pese al imperdonable sentimiento de abandono y humillación que sufrió, Dickens recapitula veinte años más tarde junto a su gran amigo John Forster (1983), quien escribió su primera biografía, que su experiencia en la fábrica le sirvió para perseverar, “with a sense that everything was possible to the will that would make it so” (p. 252). Es indiscutible que su trabajo en la fábrica le proporcionó un valioso material de trabajo para su novela y su experiencia generó empatía hacia los trabajadores, tal y como se puede leer en *Oliver Twist* (Oates, 2012). No obstante, Dickens se llevaría este momento de su vida a la tumba, pues nunca contaría su experiencia ni a su mujer ni a sus hijos. “He dealt with it instead through his fictional children, particularly *Oliver Twist* and *David Copperfield*, and used them to awaken a generation to the plight of the dispossessed” (Faulkner, 2010, p.11).

¹² Tal y como ya se ha insistido al iniciar el análisis de la obra de *Huckleberry Finn*, la información proporcionada a continuación respecto al marco biográfico e histórico-social de la novela, tiene que ser adaptado a las necesidades y capacidad cognitiva de los alumnos.

7.1. Contexto histórico y social de la obra

La novela está enmarcada en Inglaterra, bajo el reinado de Victoria I y momento en el que sucede la revolución industrial¹³. De acuerdo con Rappaport (2003), la reina Victoria I de Inglaterra es una de las mujeres de las que más se ha escrito en la historia, pues “she not only held sway over a vast empire but had no difficulty in holding her own with, and frequently dictating to, the great and powerful male political figures of her day” (Introducción, p.xiii).

Esta época estuvo marcada por profundos contrastes y desigualdades sociales. Existían cuatro clases sociales bien diferenciadas. En primer lugar se encontraba la nobleza. Seguida estaba la alta burguesía, conocida también como *upper class*, que accedía a títulos a través del matrimonio o de la posesión de bienes y/o dinero. Las llamadas *lower classes* estaban formadas por los artesanos especializados, quienes contaban con “salarios suficientes y una buena reputación profesional”. En el último escalafón se encontraba el proletariado, “más numeroso en consecuencia de la industrialización”. Esta clase social es la que más sufrió las carencias durante la época. Tenían unas condiciones de vida infames. Como resultado, se “originaron *slums*, barrios obreros a las afueras de la ciudad”. La falta de higiene en estos barrios ocasionó graves enfermedades y epidemias (La enciclopedia bibliográfica en línea, 2004).

Tal y como manifiesta Eva María Rodríguez Cobos en su artículo *La Revolución Industrial Inglesa* (2009), “la clase humilde padeció el aspecto más negativo de la revolución: la explotación laboral, mientras los ciudadanos ingleses admiraban la sociedad en la que vivían”. Según Rodríguez Cobos (2009), la llegada del capitalismo fue la gran causante de una mayor diferencia entre clases sociales, beneficiando a las clases altas en detrimento de las más bajas. En esa época, era habitual ver a niños trabajando en las fábricas, tal y como lo relata Dickens en *Oliver Twist*. De acuerdo con Robert Hessen en *Effects of the Industrial Revolution on women and children*, “las horas de trabajo de los niños en las fábricas eran muy largas pero el trabajo

¹³ Para más información, véase: Escudero, A. (2009). *La Revolución Industrial*. Anaya, Madrid.

casi siempre era fácil” (p.106). Según podemos leer en *La novela de los bajos fondos: Baroja y Dickens*, la Dra. Lourdes Lecuona (1991) explica que las condiciones de vida durante la época del reinado de Victoria I fueron muy distintas para las clases altas, quienes gozaban de riqueza, y las clases bajas, cuyas condiciones de vida eran horribles, puesto que carecían, en muchas ocasiones, de los cuidados necesarios. Según Faulkner (2010), Dickens “is trying to wake us up to the plight of the poor” (p. 95).

Siguiendo con el contexto histórico de la novela, cabe mencionar la *Poor Law Act 1834* a la que se hace referencia en la novela. Tal y como podemos leer en la tesis doctoral *La economía laboral en el período clásico de la historia del pensamiento económico* de Rodríguez Caballero (2003), la *Poor Law Act* consistía en una serie de normas y prácticas para intentar erradicar a los vagabundos. “Un sistema de caridad institucionalizada proporcionaba ayudas a los pobres pero se les prohibía mendigar fuera de sus parroquias de origen”, de lo contrario, eran “fuertemente penalizados” (pp.118-135). Según Rodríguez Caballero (2003) hubo muchas reformas de esta ley, pero con la llegada de la revolución industrial, la población aumentó y la crisis económica se agravó, resultando en una mayor mendicidad. La nueva *Poor Law Act* estableció casas de trabajo o *workhouses*, tal y como podemos leer en *Oliver Twist*, en las que se “ofrecía ayuda a cambio de la realización de algún trabajo”, aunque normalmente en malas condiciones (pp.118-135).

Enrique García Díaz (2007) en su ensayo *Significado del campo y la ciudad en Oliver Twist* presenta un análisis de lo que el campo y la ciudad representan en la novela. De acuerdo con el autor, “la intención de Dickens al escribir esta obra era la de provocar rabia en el lector por la situación a la que se ve abocado el personaje principal”. Asimismo, Díaz (2007) manifiesta que Dickens quería denunciar “las deplorables condiciones de vida en las que se ve inmerso, así como la incompetencia del sistema legal de la época”. Según Díaz (2007), el campo representa lo limpio, puro, donde habitan las clases más acomodadas y donde Oliver “se siente bien”. Además, menciona que “los buenos” residen en el campo. En cuanto a la ciudad, ésta es

sucia, oscura, con noches lluviosas y frías, donde se desarrolla el crimen y la delincuencia y donde residen los delincuentes.

7.2. Aspecto lingüístico de la obra

Oliver Twist es una novela escrita de forma exquisita, con una gran riqueza semántica y unas descripciones que no distan de la realidad de la época. A través de sus páginas, Dickens realiza una denuncia social con respecto a la ley de pobres del momento, habla sobre el amor, la bondad y la maldad representada a través del campo y la ciudad, así como de la resiliencia, todo ello bajo el estilo propio que tanto le caracteriza.

Mahlberg (2013) cita en su libro *Corpus stylistics and Dicken's fiction* algunas razones por las cuales las obras de Dickens son dignas de estudio, y menciona el rasgo distintivo de las obras de dicho autor. Así pues, Brook (1970) citado en Mahlberg (2013) afirma que Dickens “was never afraid of making excessive use of a way of writing that happened to appeal to him (...) He was never afraid of repetition” (p.2). Así pues, la popularidad de Dickens demuestra que su estilo no sólo gustaba al propio Dickens, sino al amplio público que le sigue leyendo incluso a día de hoy, “so there is plenty of evidence of the effects that Dicken's texts have had on their readers as well as literary criticism discussing these effects” (Mahlberg, 2013, p.3). El estilo utilizado en las obras de Dickens remarca la variedad de recursos literarios que se pueden encontrar en sus textos. Ingham (2008), citado en Mahlberg (2012), así lo especifica: “Dickens deploys very available linguistic resource” (p.126).

Otro rasgo característico de Dickens, de acuerdo con Lambert (1981) citado en Mahlberg (2016) es “the suspended quotation in Dickens, which he defines as an interruption of the speech of a fictional character by the narrator” (p.148). Esas citas suelen contener información acerca del lenguaje corporal del personaje, que genera una sensación de simultaneidad entre la persona que está hablando y su lenguaje corporal. He aquí un ejemplo:

“Oh, if it's nothing particular, *said Mr. Pickwick with a smile*, “you can speak with me first”.

(Charles Dickens, *The Pickwick Papers*)

Así pues, Mahlberg (2016) elaboró una lista con veinticuatro grupos de palabras que muestran las “suspended quotations” que Dickens utilizó al escribir sus novelas. Éstos muestran como el autor interpreta cada situación. Veamos un ejemplo:

“I know you would not mind”, *said Anges, coming to me, and speaking in a low voice, so full of sweet and hopeful consideration that I hear it now*, “the duties of a secretary”. (Charles Dickens, *David Copperfield*)

Con respecto a la caracterización de los personajes, autores como John (2010) en Mahlberg (2012) afirman que el modelo melodramático de los personajes de Dickens es acertado, pues su personalidad “is part of the bigger picture of the fictional world” (p.100). En oposición a esto, Rosenberg (1996), citado en Mahlberg (2010), asegura que proporcionar demasiados detalles genera cierta confusión, y así lo expresa: “The greater the number of details presented, the greater the need for the processing of information; the more complex the relations among details, the more difficult it becomes to assemble them into a coherent whole” (p.101). En esta línea, Culpeper (citado en Mahlberg 2012), afirma que la caracterización de un personaje requiere un proceso cognitivo *top-down and bottom-up* por parte del lector. Es decir, este proceso debe combinar el conocimiento de las personas en el mundo real junto con indicios que el lector encuentre en la obra. Por tanto, habrá ocasiones en las que el lector sea capaz de distinguir esa información y otras en las que ésta sea tan sutil que pase desapercibido.

Pese a las diferentes opiniones acerca del estilo de Dickens, creo que es indiscutible que su estilo resulta muy beneficioso para el aprendizaje de la lengua.

7.3. Valores y virtudes de la obra

Otro aspecto que aparece en la novela de *Oliver Twist* es la resiliencia. Slater (2009) así lo menciona en su libro *Charles Dickens: “I wished to show, in little Oliver, the principle of good*

surviving through every adverse circumstance, and triumphing at last (...)" (p.165). Eduard Vaquero Tió en su tesis doctoral *Estudio sobre la resiliencia y las competencias digitales de los jóvenes adolescentes en situación de riesgo de exclusión social*, define la resiliencia en el ámbito de las ciencias sociales de la siguiente manera (p.30):

El concepto de resiliencia se utiliza para denominar la capacidad de una persona o grupo para resistir a un hecho estresante y hacer frente a una adversidad que afecta a su integridad. La resiliencia se entiende como aquella capacidad que permite a las personas tener una respuesta mejor de la que cabría esperar dada una condición inicial de riesgo. Se considera además como aquella competencia que no solo permite hacer frente y recuperarse de un hecho traumático, sino que a su vez, permite salir fortalecido de dicha situación y promocionarse hacia un estado mejor que el habido en una situación anterior.

Se puede identificar la resiliencia, tal y como lo define Eduard Vaquero Tió en *Oliver Twist*, ya que narra la vida de un niño abandonado que sueña con un mundo mejor y cuya fuerza interior le marcó el camino para escapar de las condiciones de vida a las que parecía condenado. Como Oliver, Dickens también estuvo obligado a trabajar en una fábrica y sintió el abandono de sus padres, tal y como lo refleja en el inicio de la novela (Charles Dickens, *Oliver Twist*, p.3-4):

Oliver breathed, sneezed, and proceeded to advertise to the inmates of the workhouse the fact of a new burden having been imposed upon the parish, by setting up as loud a cry as could reasonably have been expected from a male infant who had not been possessed of that very useful appendage, a voice, for a much longer space of time than three minutes and a quarter.

Según explica Faulkner (2010) en su libro *Back to the best books: how the classics can change your life*, tres de las novelas de Dickens constituyen una guía de resiliencia en sí mismas, cuando expresa que *Oliver Twist*, *David Copperfield* y *Great Expectations* "are stories of boys who are cast upon a difficult social sea and somehow make their way, illustrating above all Dicken's faith in the resilience and tenacity of the human spirit" (p.10).

En la novela, Oliver intenta desesperadamente huir de sus raptos y rehacer su vida en un primer lugar junto al Señor Brownlow y posteriormente junto a la familia Maylies. Se enfrenta

a calamidades y situaciones insufribles desde su nacimiento, perdiendo lo más importante, la familia y su lugar de arraigo. Pese a todo lo mencionado anteriormente, Oliver no cesa en su búsqueda de la libertad y en su aspiración a encontrar el amor de una familia.

Uno de los motivos que me llevaron a elegir esta novela fue justamente la resiliencia, esa capacidad de enfrentarse a las adversidades y salir fortalecido de ella. El aspecto interesante de la novela es que, al ser un niño, puede servir como un punto de referencia para los estudiantes. Al mismo tiempo, la novela está enmarcada en un momento histórico relevante, no sólo por el gran imperio inglés que emergió durante el reinado de Victoria I, si no por la revolución industrial que llevó a los países hacia la industrialización. Otro aspecto de notabilidad es el estilo literario de Dickens. La riqueza de su vocabulario y la capacidad de plasmar sobre el papel la descripción tanto de personajes como de lugares hacen de sus novelas un auténtico tesoro. A modo de conclusión podemos decir que *Oliver Twist* es más que una novela entretenida para los alumnos, es una novela con la cual se aprenden valores, lengua e historia.

7.4. Planteamiento práctico de un libro literario: *Oliver Twist*

Como he mencionado anteriormente, la novela trabaja tres aspectos de especial interés: la lengua, el contexto histórico y los valores, en especial, la resiliencia. Para trabajar estos puntos, se realizará una única actividad, conocida como *Mixed Application*, que se llevará a cabo por partes. Esta actividad consistirá en la creación de un país ficticio en el que los alumnos, guiados en todo momento por el educador, realizarán las tareas correspondientes.

Los alumnos trabajarán en grupos de tres o cuatro, dependiendo del número de estudiantes por clase. Llevarán a cabo un gran proyecto¹⁴ que consistirá en la investigación y

¹⁴ Trabajo por proyectos: consiste en trabajar distintos aspectos a través de temas de interés de los propios alumnos. Este se convierte en el tema central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no así es estudio de la lengua en sí. Los estudiantes son los que llevan a cabo la tarea, y el profesor interviene para corregir el lenguaje utilizado una vez los alumnos han terminado (Harmer, 2007). Algunos elementos característicos del trabajo por proyectos consiste en tener al alumno como centro del proceso enseñanza-aprendizaje. Además, los proyectos cuentan con un inicio, desarrollo y final; presentan un contenido significativo para el estudiante; se tratan temas del mundo real y los alumnos llevan a cabo la investigación.

propuesta de ideas para la creación de una ciudad.

Los educandos se verán favorecidos por el trabajo cooperativo, pues trabajan en consecución de un mismo objetivo, al mismo tiempo que trabajan el enfoque comunicativo, puesto que la lengua de comunicación entre ellos es el inglés.

Las competencias a trabajar durante esta actividad son la competencia lingüística, la competencia digital, de aprender a aprender, de autonomía, competencia social y ciudadana.

La creación de la ciudad será la vía para el aprendizaje de la lengua, valores y contexto histórico-social. En primer lugar, se trabajará el aspecto histórico-social que viene determinado por la novela de *Oliver Twist*. Dickens escribe la obra bajo el reinado de Victoria, época en la cual el imperio inglés se extiende a lo largo del mapa. Otro aspecto de interés histórico es la revolución industrial, momento en el cual se produce el éxodo del campo a la ciudad generando un incremento de la población en las ciudades. En consecuencia, hubo un aumento de ciudadanos empobrecidos, aspecto que se ve reflejado a la perfección en la novela de Dickens.

En segundo lugar se trabajarán los valores que aparecen en *Oliver Twist*, como la resiliencia o el amor. En este aspecto los estudiantes investigarán acerca de los mismos y deberán proponer ideas de mejora en cuestiones sociales, realizando una comparación entre el sistema legal en la época victoriana y el actual en España.

En tercer lugar, se trabajará la lengua. La forma de realizarlo será mediante las actividades que los alumnos llevarán a cabo al realizar las actividades arriba mencionadas.

El libro en el que se basa la unidad didáctica corresponde a un nivel B1-B2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas. Se recomienda el siguiente nivel por la dificultad del vocabulario.

7.4.1. Descripción de las actividades

En el siguiente apartado, se presentarán las actividades correspondientes a la obra

literaria de *Oliver Twist*, escrita por Charles Dickens. Las tareas que se presentan a continuación están basadas en tres ámbitos: contexto histórico-social, ámbito lingüístico-semántico y ámbito axiológico. A su vez, trabajan desde el enfoque comunicativo y mediante el trabajo cooperativo. Las actividades se presentan de manera conjunta bajo una única unidad didáctica. A este modelo de trabajo le hemos llamado *Mixed Application*.

Actividad 1

La creación de una ciudad ficticia conlleva una única unidad didáctica que estará dividida en varias sesiones. El primer bloque corresponderá a la investigación y aprendizaje del contexto histórico-social.

Los estudiantes deberán investigar y proponer actividades siguiendo las instrucciones del profesor. Para la presentación del material, los educandos deberán presentar una revista en la que se incluya una portada, índice de contenidos, artículos relacionados con los temas trabajados, anuncios creados por los propios alumnos, y bibliografía.

La primera actividad consiste en la presentación del proyecto por parte del profesor. Se prepara un mural en el que los alumnos escriben lo que saben acerca del tema y lo que van a aprender sobre el mismo (en caso de que exista un tema de interés relacionado con la actividad que no haya sido propuesto por el profesor, puede incluirse en el temario). El mural consiste en colgar papel de embalaje en la pared con el nombre del proyecto en medio y por debajo tres columnas con sus correspondientes subtítulos: que sabemos, que queremos saber y que hemos aprendido. El profesor, junto con los alumnos, rellenan la primera y la segunda columna del mural “que sabemos” y “que queremos saber” del proyecto. A continuación, el profesor divide a los estudiantes por pequeños equipos, quienes deberán sentarse juntos. De esta manera, la clase quedará dispuesta de forma diferente a la habitual, contando con 4 o 6 grupos de alumnos en el aula. Estos deberán sentarse por parejas y tener a otra pareja enfrente, de tal forma que queden enfrentados para así favorecer la comunicación y el trabajo.

Una vez los educandos se han acomodado, se les propone la primera tarea del proyecto: pensar en un nombre para su ciudad justificando por qué lo han elegido. El instructor otorga 30 minutos para la conclusión de la actividad. Es importante explicar a los alumnos que, salvo por motivos excepcionales, no se aceptarán trabajos entregados después de la fecha propuesta. De modo que los alumnos deben realizar las tareas en el tiempo que se les otorga. Para motivar e identificar a los alumnos, se les pedirá que una vez aprobado el nombre de la ciudad por parte del profesor, diseñen un letrero para colocar en las mesas, de manera que cada grupo de alumnos los pueda identificar.

Actividad 2

Esta actividad consiste en elegir donde se situará geográficamente la ciudad en cuestión. El objetivo es que los alumnos aprendan algo acerca de la ciudad de Londres así como de otra ciudad que ellos elijan.

Las competencias que se trabajarán a lo largo de la tarea serán la competencia lingüística, la competencia digital, y la competencia de aprender a aprender.

Esta actividad se divide en tres partes. La primera parte consiste en buscar información relevante acerca de la ciudad de Londres, lugar donde se desarrolla la novela. Por tanto, los educandos, junto con sus respectivos grupos, deberán comparar Londres en el 1900 y en el siglo 21, y buscar la siguiente información: situación geográfica de la ciudad en el país, medios de transporte, número de habitantes, monumentos más destacados de la ciudad, cultura, etc. Toda esta recopilación de información deberán presentarla en el documento arriba mencionado.

La segunda parte de la actividad consistirá en elegir un país del mundo para establecer su ciudad. Para ello, deberán tener en cuenta la lengua del país de destino, así como la meteorología, etc. Una vez se han decidido, investigarán en qué región del país quieren situar su ciudad (norte, sur, este u oeste). A continuación, buscarán información acerca de la climatología de esa región, ciudades destacadas dentro de la región, actividades que se pueden

realizar en la región, medios de transporte para llegar, y monumentos destacados que se pueden visitar. Toda esta información junto con el nombre del país que han elegido, la capital del mismo y su ubicación en el mapa estará incluida en su documento. Se pueden añadir fotos.

La última parte consistirá en la elaboración de una revista para promocionar el país, que deberá incluir: una portada, índice de contenidos, y la información obtenida acerca de la ciudad incluyendo fotos de la misma.

Para concluir, podemos decir que esta actividad es divertida en cuanto a la realización de la revista. Es importante destacar que los alumnos aprenderán a presentar el mismo contenido en diferentes formatos, aspecto que les servirá para su futuro como profesionales. Además de aprender lengua y vocabulario, aprenden geografía de una manera más divertida y de acuerdo con los intereses de cada grupo.

Actividad 3

La tercera actividad consiste en investigar acerca de la época victoriana. Los alumnos deberán decidir qué aspectos de dicho período podrían adoptar en su nueva ciudad.

El objetivo de esta tarea es que los alumnos se familiaricen con el estilo de vida inglés durante el reinado de Victoria I para poder comprender a qué aspectos hace referencia Dickens en su novela, *Oliver Twist*. A lo largo de este trabajo se pondrán en práctica la competencia lingüística, la competencia digital y de aprender a aprender.

Para la realización de la tarea, el profesor proporcionará a los estudiantes con diversas páginas web en las que podrán encontrar información relacionada con la época victoriana. Los alumnos deberán leer la información y a continuación decidir qué aspectos podrían ser beneficiosos para la creación de su ciudad. Asimismo, podrán modificar dichas normas, leyes o sistemas si lo creen conveniente, siempre y cuando la elección esté justificada. Para la investigación en grupo, es conveniente que cada miembro se centre en una cosa distinta y luego

pongan en común lo que han investigado. De este modo, nos aseguramos de tener a todos los integrantes del grupo trabajando.

Una vez han elegido los aspectos que más se ajustan a sus necesidades, los educandos deberán redactar la propuesta que formará parte del documentos final. Deberán, además, realizar un vídeo explicativo (creado por ellos mismos de unos 2-3 minutos) en el que se incluyan fotos de la época.

En conclusión, esta actividad fomenta el trabajo en equipo y la investigación previa antes de tomar decisiones. Si se quiere, se puede proponer a los alumnos que planteen a modo de hipótesis qué aspectos de la época victoriana adoptarían. A continuación, pedirles que realicen la actividad con normalidad y contrastar los resultados previos y posteriores a la investigación. Es una buena forma de que los alumnos se den cuenta de la importancia de la investigación antes de la toma de decisiones.

Actividad 4

La cuarta parte de esta unidad didáctica consiste en la investigación y posterior toma de decisión sobre un gobierno para la ciudad.

El objetivo de esta actividad consiste en familiarizar a los estudiantes con dos tipos de gobierno: el suyo propio y el de Inglaterra, para luego comparar y elegir el que más se ajuste a sus necesidades.

Durante la tarea, los alumnos trabajarán la competencia lingüística, la competencia digital, la competencia de aprender a aprender y la competencia social y ciudadana.

Esta actividad tendrá dos partes. La primera consistirá en la investigación comparativa del sistema político inglés durante el reinado de Victoria I y el actual. Para ello, el profesor proporcionará a los estudiantes las páginas web necesarias para la búsqueda de información, siendo los alumnos responsables de buscar otras páginas también. Además, deberán también

informarse e investigar acerca del sistema político español actual. Para ello, el profesor les proporcionará las páginas web necesarias para la búsqueda de información. Una vez los estudiantes han investigado, el instructor propone una salida al parlamento. Allí, los estudiantes tendrán la posibilidad de preguntar a los guías sobre el sistema político actual y su funcionamiento de manera que podrán elaborar una entrevista que incluirán en su documento final. También deberán sacar fotografías e incluirlas.

En conclusión, la actividad que se propone no sólo trabaja el aspecto histórico de la novela para que los educandos comprendan mejor su contexto histórico, si no que enriquece el conocimiento cultural hacia su ciudad. Asimismo, se propone una salida que los estudiantes pueden aprovechar como fuente de información para elaborar su documento, además de ser una actividad más divertida.

Actividad 5

La quinta actividad consiste en la investigación y comparación de los derechos de los trabajadores durante la época victoriana en Inglaterra con la actual en España.

El objetivo de la actividad radica en que los estudiantes elaboren un plan de derechos y obligaciones de los trabajadores para implantar en su ciudad. Se trabajará la competencia lingüística, la competencia digital, de aprender a aprender a aprender y la competencia social y ciudadana.

Puesto que se trata de un tema bastante complejo y con el que los alumnos no están familiarizados del todo, se requerirá la presencia del profesor para poder solventar dudas de vocabulario o de comprensión de los textos.

La metodología de trabajo consistirá en el trabajo por equipos. De esta forma, el profesor les planteará la actividad de la siguiente manera: los educandos ya saben el nombre de la ciudad, el gobierno y el estilo de ciudad que quieren. Pero aún necesitan trabajadores. Como

no cuentan con una ley de derechos y de obligaciones, reciben una carta de un trabajador manifestando su descontento y su rechazo a aceptar un puesto de trabajo hasta no saber las condiciones del mismo.

Para la realización de la tarea, los alumnos deberán entrevistar a un miembro de CCOO, del ayuntamiento de su comunidad o cualquier otro miembro responsable del gobierno regional para investigar acerca de los derechos y deberes de los trabajadores. Para ello, deberán elaborar previamente un documento con las preguntas a las que buscan respuesta. A continuación, todo el grupo acude a la entrevista que deberá quedar registrada mediante grabación de voz. Los encuentros se podrán realizar en horario lectivo o no lectivo.

Una vez los estudiantes cuentan con el material, se disponen a trabajar. La grabación y tratamiento de la información se trabajará en clase bajo la supervisión del docente responsable de la asignatura. La entrevista se incluirá en la revista de promoción de su ciudad.

Siempre y cuando sea necesario, el instructor puede proporcionar a los estudiantes con páginas web de referencia para profundizar más en el tema.

Para investigar acerca de los derechos y deberes de los trabajadores durante la época victoriana, el educador proporcionará a los estudiantes las páginas web o entregará el material con el que deberán trabajar. De esta manera, realizarán una comparación de los dos sistemas y elaborarán un plan que ellos creen el más conveniente para instaurar en su ciudad.

El último paso consiste en elaborar la respuesta a la carta recibida inicialmente por el trabajador, utilizando el informe para justificar la contestación.

Esta actividad resulta de interés para los alumnos porque no sólo aprenden acerca de un período importante en la historia, sino que además aprenden sobre los derechos y obligaciones que un día ejercerán. Asimismo, la tarea se complementa con entrevistas, investigación en internet y elaboración de informes y de cartas que les servirá en un futuro como trabajadores.

Esta actividad consiste en enseñar mucho más que inglés a los alumnos, ya que, además de aprender respecto al ámbito lingüístico-semántico, ámbito axiológico e histórico, se les enseña trabajar en equipo, a desenvolverse en el ámbito profesional mediante entrevistas, a tratar información, a gestionar el tiempo y ceñirse a unos plazos.

Actividad 6

La siguiente actividad consiste en elaborar un plan social para la ciudad mediante la comparación entre la época victoriana y la época actual.

El objetivo es que los alumnos aprendan lengua al mismo tiempo que aprenden acerca de temas de actualidad de su país, como son los planes sociales para personas con menos recursos. Se trabajará, por tanto, la competencia lingüística, la competencia social y ciudadana, de aprender a aprender, y la competencia digital.

El primer paso para la elaboración de esta parte del documento es que el profesor responsable de la asignatura organice una visita a Cáritas y al Banco de Alimentos. Esta visita es necesaria para que los alumnos vean de primera mano y pregunten cómo se ayuda a personas necesitadas o que están pasando por momentos de dificultad financiera. Una vez más, los alumnos (con el permiso de las entidades) grabarán únicamente la voz de los miembros responsables para poder trabajar con el material en el aula. Los estudiantes podrán hacerse fotos en el establecimiento para incluir en su periódico.

En caso de que no fuera posible asistir u organizar la visita, se puede proporcionar a los alumnos las páginas web y pedirles que investiguen. Cuando ya cuentan con el material, deberán investigar acerca del funcionamiento de las *workhouses* en Inglaterra durante la época victoriana. Existe mucho material, de modo que el profesor elegirá uno de los tantos reportajes que están en *youtube*, como de la BBC, por ejemplo, para su visionado en clase. Los estudiantes deberán ir tomando apuntes mientras ven el reportaje para poder incluirlo en su documento.

Una vez investigado el material actual y visto el reportaje de las *workhouses* inglesas, los escolares deberán establecer su propio plan social de ayuda para sus ciudadanos, justificando su decisión, y explicando por qué es importante la ayuda a personas necesitadas. Una vez los alumnos han elaborado el escrito, deben incluir un pequeño artículo en su periódico que trate acerca del plan social de su ciudad.

Como conclusión podemos decir que estamos formando a nuestros alumnos en valores, como la generosidad, ayuda y amor al prójimo. Es importante concienciar a los estudiantes, ya que suponen el futuro de la sociedad en la que vivimos.

Actividad 7

La siguiente actividad supone la transmisión de valores que nuestros alumnos quieren transmitir a sus ciudadanos.

El objetivo consiste en buscar aquellos valores que se trabajan en la novela de *Oliver Twist* para incluirlos en su ciudad, buscando la forma de fomentarlos.

Las competencias que se trabajarán en esta unidad son la competencia lingüística, la competencia digital, la competencia social y ciudadana, la competencia de aprender a aprender y la competencia artística.

El primer paso de esta tarea consiste en la búsqueda de valores que aparecen en la novela de *Oliver Twist*. Una vez los alumnos los han identificado, se disponen a hacer una pequeña investigación acerca de lo que significa cada uno de los valores. A continuación, efectúan un *brainstorming* sobre cómo los van a transmitir en su ciudad. Deberán incluir al menos tres formas distintas de transmisión o fomento de los valores. Deberán plasmar la transmisión de valores en el documento oficial pero también en el periódico de promoción de su ciudad.

Esta actividad supone no sólo analizar el propósito de la obra sino que nuestros alumnos

conozcan los valores y aprendan acerca de la importancia de los mismos.

Una vez acabada la actividad, el profesor puede fomentar el debate acerca de los valores que aparecen en la novela pidiendo a los educandos que manifiesten su opinión acerca de los mismos. Conjuntamente, sería conveniente hablar sobre los valores que los propios aprendices ven en la sociedad de hoy en día. Dependiendo de las necesidades del grupo-clase, se podría plantear la posibilidad de elaborar un “contrato de clase” de manera que los alumnos se comprometan a trabajar una serie de valores durante un período de tiempo.

Actividad 8

La actividad que a continuación se presenta consiste en aprender acerca del autor de la novela, Charles Dickens. La importancia radica en que parte de la vida del autor se puede ver de alguna manera en la obra.

La tarea consistirá en entrevistar al autor y grabarlo en video para su visionado en clase. Para ello, los educandos deberán documentarse acerca de su vida, sus más conocidas obras, etc. para prepararse la visita de Dickens.

El objetivo es que los educandos aprendan sobre el autor de una manera lúdica y que les motive. A través de ellas, se trabajarán las competencias lingüística, de aprender a aprender y digital.

El profesor explicará a los educandos que deben documentarse para entrevistar a un ilustre escritor, Charles Dickens. Llevará a los educandos a la sala de informática en la que dispondrán de una sesión para investigar acerca de su vida. Asimismo, deberán escribir al menos seis preguntas que reflejen qué les gustaría preguntar al autor de la novela.

A continuación, el instructor agrupará a los alumnos por parejas, de modo que uno será el periodista y el otro el entrevistado. La persona entrevistada deberá contestar a las preguntas como si fuera el auténtico Dickens, basando sus respuestas en la investigación previa que ha

hecho y en la vida real del autor.

Los estudiantes deberán disfrazarse y grabar la entrevista en algún lugar de la escuela, puede ser la misma clase o el lugar de recreo. También se puede hacer en casa.

Una vez lo han grabado, deberán traer el video a clase para su posterior visualización en el aula. Tanto los alumnos como el profesor votarán la mejor entrevista y esa se llevará un premio.

Asimismo, las entrevistas deberán estar transcritas en la revista de promoción de la ciudad, junto con una foto de Dickens. Especificarán, a su vez, los motivos que han llevado al escritor de la novela a visitar esa localidad.

Esta actividad resulta divertida porque los estudiantes aprenden al documentarse acerca de la biografía del literato, pero a su vez se ponen en la piel del mismo al tener que interpretarlo.

Actividad 9

Esta actividad consistirá en la creación de un himno para la ciudad basándose en la información obtenida por los estudiantes.

El objetivo de la actividad es conseguir que los alumnos hagan una recopilación de información y la resuman en forma de canción que describa los aspectos más destacados de cada ciudad.

Para ello, deberán pensar qué información quieren incluir en su himno y diseñar la letra de la misma, pensando a su vez en la música que quieren incluir.

A lo largo de esta actividad se trabajará la competencia lingüística y la competencia artística.

Para llevar a cabo el trabajo, los educandos deberán seleccionar la información a incluir en su himno y buscar la música para acompañar la letra. Una vez lo han decidido, el grupo

entero se grabará cantando el himno de su ciudad para después enseñarlo en clase. Podrán disfrazarse de época para interpretarlo y hacer un videoclip. Asimismo, los estudiantes escribirán en su trabajo acerca de la historia del himno y motivo que les condujo a la elección del mismo.

A modo de conclusión, podemos decir que la creación de un himno sirve como repaso de la información pero también otorga un sentimiento de pertenencia, que es en parte lo que se quiere conseguir con esta actividad, que los alumnos se sientan parte de lo que han creado.

Actividad 10

Esta actividad es quizás la más extensa porque comprende el aprendizaje de la gramática y del vocabulario que aparece en la novela. Su enseñanza será progresiva, ya que se enseñará a los educandos a medida que los temas van emergiendo del texto.

El objetivo que persigue esta actividad es conseguir un mayor dominio de la lengua extranjera a través del estudio de la lengua y del léxico. El libro en el que se han basado los temas es *Oliver Twist Classic Fiction*. De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas, el nivel adecuado para poder realizar estas actividades es el B1-B2.

El aprendizaje de la lengua suele ser lo que los educandos encuentran más tedioso. Es por este motivo que se plantea una forma distinta de enseñanza. Las actividades están planteadas de tal forma que resultan divertidas para los propios estudiantes, lo que a su vez facilita este proceso. Todos los ejercicios, a su vez, están basados en el enfoque comunicativo y favorecen el aprendizaje cooperativo, ya que se organiza el trabajo en parejas o en pequeños grupos.

La lengua se aprende mejor si se estudia en contexto para que los alumnos vean un motivo para aprenderlo. Así, comprenderán la razón para estudiar un determinado tiempo verbal si éste aparece en la novela. Por el contrario, un libro de texto que presenta unidades con temas

al azar no tiene un fin específico para el educando. De aquí la importancia de basar la enseñanza de la lengua en relación con temas de interés.

La novela de *Oliver Twist* en la que nos basamos cuenta con 52 unidades. Presenta temas de interés gramatical pero sobre todo cuenta con una gran riqueza de vocabulario. Es importante destacar que la obra está escrita en pasado, pero se han extraído aspectos gramaticales de interés en cada unidad.

La primera unidad del libro trabaja el pasado simple. Es un tema bastante recurrente en el estudio de la lengua inglesa, pero no por ello carece de importancia. De hecho, es uno de los temas más importantes en el aprendizaje de lengua extranjera, ya que supone la asimilación de los verbos irregulares que tanto cuesta a los estudiantes. Para ello, se propone una actividad de repaso en pequeños grupos, ya que los estudiantes con un nivel B1-B2 deberían dominar este tema. El juego consiste en agrupar a los alumnos en pequeños grupos de 4 o 5 alumnos. Cada equipo contará con un “experto” que luego se irá intercambiando con sus compañeros de equipo. El “experto” será el encargado de dirigir la actividad dentro de su grupo de alumnos. Para ello, contará con un listado de verbos irregulares y deberá pedirle a cada alumno que se ponga de pie. Dirá un verbo en voz alta a uno de sus compañeros y si éste lo sabe, se quedará de pie. De lo contrario, se sentará y pasará el turno de palabra al siguiente. Y así sucesivamente hasta que quede un único alumno de pie, que se proclamará ganador de la actividad. Se puede repetir la actividad tantas veces como se desee.

Es importante que el profesor supervise la actividad para controlar que todos los alumnos son “expertos” y para asegurarse de que la actividad transcurre correctamente.

En la segunda unidad del libro encontramos la forma pasiva simple. Para poder trabajarlo, será conveniente explicarlo y proporcionar ejemplos a los estudiantes para después realizar una actividad que refuerce la explicación. Es recomendable que las actividades se realicen por parejas, a fin de fomentar el trabajo colaborativo entre estudiantes.

Para realizar la actividad se les entregará a los estudiantes un recorte de periódico en inglés para que identifiquen la forma pasiva en el texto. A continuación, se les entregará otra noticia para que la transformen en forma pasiva. De esta manera sabremos si los educandos han comprendido cómo se realiza la forma pasiva en inglés. El docente debe procurar que las noticias que aparecen en el periódico sean de interés de los estudiantes, ya que eso les motivará para llevar a cabo la tarea.

En caso de que los alumnos no hayan asimilado correctamente la voz pasiva, se puede recomendar al alumno más ejercicios para su repaso.

La tercera unidad trabaja el pasado perfecto. Este tiempo verbal va en consonancia con el pasado simple. Los alumnos trabajarán nuevamente por parejas. El profesor deberá buscar imágenes de acciones y objetos y colocarlas por separado dentro de una bolsa o caja. A continuación, sacará una imagen de cada una de las cajas y las enseñará a los alumnos quienes deberán escribir o pensar en una frase combinando el pasado simple con el pasado perfecto. De esta manera, si las imágenes que se sacan son unas llaves y una casa, la frase podrá ser: *When I arrived home I realized I had left my keys in school.* El profesor concederá un minuto a los alumnos para pensar la frase que a continuación se corregirá. La pareja que lo tenga bien obtendrá un punto, que se escribirá en la pizarra. Y así sucesivamente hasta que se vea que todos los alumnos comprenden el uso y construyen las frases correctamente.

La cuarta unidad consiste en trabajar los pronombres relativos. Para que los estudiantes aprendan este aspecto de la gramática se puede realizar un juego similar al anterior. En primer lugar, el instructor prepara frases que puedan unirse utilizando un pronombre personal. Las frases pueden ser como las siguientes: *The man was walking out the dog. The man was tired.* El profesor guardará dichas frases en una caja. Seguidamente, se agrupa a los estudiantes en pequeños equipos quienes deberán escoger un nombre para su equipo. Dichos alumnos, llamados por el profesor, irán saliendo de uno en uno y extraerán una de las frases de la caja. A continuación, deberán resolver correctamente el ejercicio, que consiste en transformar la

frase original en una utilizando el pronombre relativo adecuado. Así pues, la frase original que es *The man was walking out the dog. The man was tired*, quedaría de la siguiente forma: *the man, who was tired, was walking out the dog*. Si el alumno que debe realizar el ejercicio no sabe o tiene dudas, cuenta con 30 segundos para consultar a su equipo para obtener la respuesta adecuada. En caso afirmativo, el grupo obtendrá un punto a su favor, que se escribirá en la pizarra junto al nombre de su equipo. En caso contrario, no obtendrá puntos.

Además de este tiempo verbal, en el libro se trabaja el conector *despite*. Para que los estudiantes aprendan a utilizarlo, se les puede pedir que escriban o piensen en frases de uso cotidiano en las que podrían utilizar este conector. La actividad se puede realizar de manera individual o por parejas, de manera oral o escrita, según resulte más conveniente.

La quinta unidad del libro trabaja el pasado continuo y el futuro con "will". Para trabajar el primer aspecto gramatical el profesor dividirá a la clase por parejas. Cada pareja deberá pensar y escribir 5 frases en las que utilice el pasado continuo junto con el pasado simple, ya que ha sido estudiado en la unidad anterior y sirve a su vez, de repaso. La frase podría ser similar a lo que a continuación se expone: *She was reading a book last night when Jane called*. El profesor concede 10 minutos para la elaboración de las 5 frases. Una vez han acabado, se les explica a los alumnos que deberán salir al frente a representar la situación que han escrito. Así, si la frase que los estudiantes deben representar es la anteriormente mencionada, uno de los estudiantes estará sentado simulando que lee un libro mientras el otro simula que llama por teléfono. El grupo-clase deberá adivinar la situación formulando la frase en pasado continuo y pasado simple. El primer equipo que logre adivinar, ganará un punto que se escribirá en la pizarra junto al nombre del equipo.

Como actividad de repaso, se puede pedir a los educandos que piensen y escriban 6 frases utilizando el pasado continuo y el simple que describan lo ocurrido durante el fin de semana y en las que puedan poner en práctica dicho tiempo verbal.

Para practicar el futuro simple con “will”, el educador pedirá a los educandos que formen equipos de cuatro miembros. El objetivo del juego es utilizar correctamente el futuro para poder construir la torre más alta. Para ello, el instructor colocará a los equipos en fila, de modo que competirán uno de cada grupo. El juego se desarrollará de la siguiente manera. El profesor pedirá únicamente al primer alumno que formule una frase con el futuro. Esta frase puede ser afirmativa, negativa o interrogativa, según indique el profesor y podrá incluir un verbo determinado en la frase. Así, el profesor puede decir: *Make a sentence in the interrogative form using the verb know*. El alumno deberá construir la frase interrogative utilizando el futuro y el verbo propuesto por el educador. La respuesta podría ser algo así: *When will you know the answer?* Cuando el alumno proporcione la respuesta correcta, deberá correr al lado opuesto de la clase, donde el profesor habrá colocado fichas de madera encima de una mesa. El alumno contará con un tiempo determinado para construir la torre, pues cuando el alumno del otro equipo conteste afirmativamente a la pregunta del profesor, el primer alumno deberá volver a su sitio. En caso de que el segundo alumno resulte eliminado por haber excedido los tres intentos, el turno pasará al tercer jugador. El primer participante que está construyendo la torre sigue hasta que llegue un jugador. Si la torre cae, deberán volver a empezar de nuevo. El juego se acaba cuando todos los alumnos han participado en la actividad. El equipo que logre construir la torre más alta, gana. Este juego resulta muy divertido y gusta mucho a los alumnos, puesto que despierta el lado más competitivo de los estudiantes. Obtener la respuesta correcta es la llave que les permite construir la torre, que les llevará a ganar. Supone un trabajo en equipo en toda regla, puesto que se necesita del trabajo de todos los integrantes del grupo para poder ganar. Además, cuanto antes sepan la respuesta, más tiempo tendrán para construir la torre.

La unidad seis del libro trabaja *did* cuando se utiliza como énfasis en la frase y también trabaja *meanwhile*. Puesto que se trata de aspectos bastante simples, el instructor lo puede poner en práctica de forma oral. Es decir, el educador expone una frase y los alumnos, de manera individual, colocan *did* para enfatizar. Por ejemplo: *the man knew the answer*. El alumno responderá: *the man did know the answer*. Una vez que los estudiantes comprenden el uso,

pueden hacer lo mismo con el uso de *meanwhile*. Así, el profesor pide a los estudiantes que piensen en situaciones comunes para ellos y las unan utilizando *meanwhile*. Por ejemplo: *My dad was cooking dinner. Meanwhile, I was laying the table*. El educador puede pedir a cada alumno que construya una frase para asegurarse de que todos saben utilizar el conector.

La séptima unidad del libro trabaja la diferencia entre *small* y *little*. Se trata de dos palabras con igual significado pero con una diferencia, pues una de ellas conlleva una connotación personal. La primera tiene el significado de “pequeño” desde un punto de vista objetivo. En cuanto al segundo, significa “pequeño” pero tiene una connotación personal de cariño hacia ese elemento que se describe. Así, podemos decir: *I live in a little apartment or I live in a small apartment*. En el primer ejemplo estaríamos añadiendo un sentimiento hacia el piso en el que se vive, mientras que en el segundo hablaríamos desde un punto de vista objetivo. De modo que con una simple explicación y algún ejemplo bastaría para que los alumnos comprendieran la diferencia entre uno y otro.

En la octava unidad del libro aparece el significado de *rather and prefer*. El significado es el mismo pero la construcción de la frase es distinta. Por ello, el profesor deberá explicar a los educandos como construir una frase con *prefer* y con *rather* y a continuación pedirles que cada pareja escriba cinco frases con cada forma. Se puede corregir con todo el grupo-clase o de manera individual.

La novena unidad del libro presenta dos conectores: *though* y *unless*. Ambos conectores son de común uso en la lengua inglesa de manera que es importante que los estudiantes aprendan a utilizarlos y los incluyan en su vocabulario. En primer lugar, el profesor deberá explicar el significado de ambos mediante ejemplos. El juego consistirá en construir la frase correctamente utilizando *unless*. Los alumnos se dividirán por parejas. El profesor expondrá una frase utilizando “if”. Por ejemplo: *I won't do it if you don't help me*. Se otorgarán 15 segundos a los alumnos para que piensen en la misma frase pero utilizando *unless*. Una vez ha pasado el tiempo, los estudiantes podrán levantar la mano para expresar la respuesta correcta. Quien la

diga antes, obtendrá un punto para su equipo. Para evitar que siempre sean los mismos quienes responden, se puede establecer un orden tanto para las respuestas como para el rebote. Es importante mencionar que todos los aspectos gramaticales mencionados anteriormente se deben seguir trabajando en clase. Se puede pedir a los estudiantes que escriban una historia o lo que han hecho el fin de semana utilizando un determinado tiempo verbal o un conector de los que han aprendido en clase. De esta manera, verán que el aprendizaje es continuo y que todo está relacionado.

La décima unidad del libro consistirá en repasar todo lo visto anteriormente. Para ello, se creará una revista entre todos los estudiantes de la clase. La revista contará con una portada, índice, entrevistas, historias, publicidad, noticias y artículos. Los alumnos, que trabajarán por parejas, tendrán asignada una tarea, que podrá ser cualquiera de las mencionadas anteriormente. Para ello, el profesor pedirá que se centren en un tiempo verbal determinado. Por ejemplo, el instructor pedirá a los alumnos que utilicen sobre todo la voz pasiva para redactar la noticia, o que escriban el cuento utilizando el pasado simple y continuo. El trabajo de los alumnos podrá ser individual o por parejas, según el docente estime necesario o conveniente. Cada alumno o pareja de alumnos contará con dos sesiones para redactar su noticia o artículo. Una vez todos los alumnos han acabado, el profesor organizará a los estudiantes por grupos de trabajo. Cada grupo tendrá una función determinada, por ejemplo, estará el grupo de los correctores, los editores, los encargados de buscar fotografías, de imprimir la revista, etc. El profesor será el director de la revista y deberá asegurarse que cada equipo cumple con su función. Cuando todos los equipos han acabado su trabajo, se imprimirá la revista.

La decimoprimer unidad presenta los verbos modales. En primer lugar, el profesor deberá explicar la diferencia entre cada verbo y mencionar cómo se utiliza cada uno. En segundo lugar, se dividirá la clase por parejas o en pequeños grupos de tres. El profesor repartirá una hoja en la que se describirá a un niño en situaciones diversas. Los estudiantes deberán aconsejar al niño diciéndole qué debe o no debe hacer utilizando el verbo modal

adecuado. Una vez han acabado, entregan el ejercicio al profesor quien corregirá la actividad.

En la decimosegunda unidad los alumnos aprenderán la diferencia estructural entre *let* y *allow*. Para ello, el profesor explicará cómo se construyen las frases con ambos verbos para que vean la diferencia. Se les pedirá a los alumnos que escriban algunas frases con cada verbo para que así vean la diferencia.

La siguiente unidad trabaja varios aspectos de interés gramatical como el presente perfecto y el pasado perfecto. El primer paso consiste en explicar a los estudiantes mediante ejemplos, el uso de cada uno de los tiempos verbales. Una vez comprendido el uso del presente y el pasado perfecto, se organiza un juego para ponerlo en práctica. La actividad consistirá en botar una pelota mientras se construye una frase utilizando el tiempo verbal requerido. Los estudiantes trabajarán de manera individual. Se colocarán de pie en círculo y el profesor tendrá una pelota pequeña. Este explicará a los educandos que se les pedirá que construyan una frase a la vez que botan la pelota. Ésta no debe dar más de un bote o dejar de botar antes de que se diga la frase correcta si se quiere conseguir un punto. Cada alumno obtendrá un punto por cada frase que construya correctamente. Se les otorgará 1 minuto para decir el máximo número de frases correctas posibles.

La siguiente unidad presenta las frases comparativas y superlativas. Para ponerlo en práctica, se explicará a los alumnos mediante ejemplos cómo se construyen las frases. A continuación, se les entregará a los estudiantes dos fotos y se les pedirá que por parejas elaboren frases comparativas y superlativas comparando ambas cosas. Después, se corregirá de manera grupal o individual, según estime conveniente el profesor.

La decimoquinta unidad presenta la inversión. Es un aspecto gramatical de uso formal o informal dependiendo del tipo. La frase que aparece en *Oliver Twist* presenta la siguiente estructura formal: *No sooner...* . Para trabajar este punto gramatical el profesor debe explicar a los alumnos el uso y construcción de la frase y luego proporcionar ejemplos. A continuación, el

educador escribirá frases en la pizarra y los alumnos, por parejas, deberán invertir el orden para conseguir una frase más formal. Se corregirá con todo el grupo-clase para resolver posibles dudas.

La siguiente unidad presenta el *negative of the infinitive*. Es un aspecto gramatical bastante utilizado en inglés, por lo que es importante que el instructor explique con claridad cómo se utiliza. Para practicar esta forma, el profesor divide la clase en 4 grupos. Se apartan mesas, sillas y cualquier otro obstáculo. Si es posible, se puede llevar a cabo esta actividad al aire libre. Los alumnos se sitúan al final de la clase o a una cierta distancia si se encuentran fuera. El profesor ubica una mesa en el otro extremo y encima coloca una campana. El educador dirá una frase y un alumno de cada equipo deberá correr para tocar la campana primero. El que lo consiga antes tendrá la oportunidad de dar la respuesta. En caso afirmativo, ese grupo obtiene un punto. En caso negativo, hay rebote y saldrán los segundos de cada grupo corriendo para tocar la campana. Es una actividad que resulta divertida porque el alumno está en movimiento y también es bastante competitiva, porque despierta el lado deportivo de los estudiantes.

La unidad dieciséis del libro introduce un tema interesante y no menos importante: *question tags*. Se trata de un aspecto significativo en el aprendizaje de lengua extranjera. El profesor deberá explicar cómo se utiliza para conseguir que los alumnos se familiaricen con el concepto. Una vez lo han comprendido, se realizarán dos ejercicios. Uno por parejas y otro a nivel individual. El primer ejercicio consiste en una serie de frases a las que le falta el *question tag*. El profesor otorgará un determinado tiempo para que cada alumno, junto con su pareja, consiga colocar el mayor número de *tags* a cada frase. Una vez los estudiantes han finalizado, se corrige la tarea a nivel grupal. El segundo ejercicio es igual al primero, pero esta vez se realizará de manera individual y oral. Así, un alumno saldrá al frente. Contará con 1 minuto para colocar el *tag* al mayor número de frases. Obtendrá un punto por cada *tag* que coloque correctamente. Ganará el alumno que consiga más puntos. Es conveniente que los estudiantes

se familiaricen con este tema y que el educador les anime a utilizarlo siempre que sea posible.

Un tema de interés es la diferencia entre *hope*, *wish* y *expect*, que los alumnos tendrán la oportunidad de aprender en la decimoséptima unidad. En ocasiones, resulta difícil comprender la diferencia entre *hope* y *expect* ya que en castellano se traduce como “esperar”. De modo que la explicación mediante ejemplos será la mejor manera de definir las. El profesor planteará una serie de situaciones a los alumnos en los que deberán utilizar *hope*, *wish* o *expect*. De esta manera, verán claramente la diferencia entre una forma y otra. Pero como no es lo mismo comprender un concepto que saber utilizarlo correctamente, el profesor pedirá a los alumnos que piensen en tres situaciones para cada una. Esto les ayudará a darse cuenta si realmente saben utilizar la palabra o no. Esta parte del ejercicio se puede realizar tanto a nivel individual como por parejas.

Los llamados *phrasal verbs* suelen ser un quebradero de cabeza para los alumnos de habla no inglesa. No obstante, su aprendizaje se vuelve muy significativo debido al uso que se les da. En la siguiente unidad se presenta el *phrasal verb come up*, pero se ampliará el aprendizaje a otros *phrasal verbs* que comiencen por *come*, como *come up*, *come about*, *come across*, *come round*. En primer lugar, el educador deberá explicar el significado de cada uno de los *phrasal verbs*. Para que sea más claro, se puede pedir a los alumnos que hagan un diccionario visual, en el que ilustren el significado de cada una de las palabras. Esto facilitará el aprendizaje. A continuación, el educador organiza un juego: *roleplaying*. Los estudiantes se organizarán en pequeños grupos de tres y deberán pensar una situación en la que aparezca uno de los *phrasal verbs* aprendidos. Seguidamente, deberán salir a representar con mímica lo que han creado. El grupo-clase deberá adivinar la situación que están representando. El equipo que lo consiga, obtiene el punto. Este ejercicio resulta divertido pero además obliga al alumno a colocar las palabras en contexto. Al ser una actividad visual, ayuda a la memorización, además de resultar más divertido.

En la unidad veintiuno del libro aparece la diferencia entre *so* y *such*. Son palabras cuyo

significado es el mismo pero difieren en su estructura. Por ello, resulta de especial valor que los educandos aprendan a utilizar cada uno correctamente. El profesor escribirá en la pizarra una frase con cada palabra, por ejemplo: *The man is so short that he can't reach the top shelf. He is such a short man that he can't reach the top shelf.* A continuación, preguntará a los educandos cuál es la diferencia estructural entre la primera y la segunda frase. Pedirá, a su vez, que sean los propios alumnos quienes elaboren la regla gramatical para *so* y *such*. Una vez han conseguido descifrar cómo se utiliza cada una, el educador enseñará una serie de imágenes a los alumnos en las que se verán distintas acciones. Los estudiantes, por parejas, deberán escribir una frase utilizando las dos formas. Por último, se verificarán los resultados de forma oral junto con todo el grupo-clase.

En la misma unidad, también aparecen dos *phrasal verbs*: *give up* y *look out*. Además de los que aparecen en el libro, se trabajarán los siguientes: *give away, give back, give a lift, look back, look up, look after, look for*. Para trabajar estos términos, los alumnos dibujarán su significado en su diccionario visual. Posteriormente, el profesor organizará el juego de "taboo", en el que un estudiante sale al frente y describe el significado de uno de los *phrasal verbs*. Ganará el primer alumno en adivinar la palabra.

La vigesimotercera unidad presenta la forma *yet*, que se trabajará junto con *still, already* y *anymore*. Para ello, el profesor explicará el significado de cada una de las palabras. Puesto que se trata de un tema un poco confuso, se realizará una actividad práctica para ver los términos en contexto. Para ello, el educador comenzará por poner un ejemplo: comenzará a dibujar una casa en la pizarra. A continuación preguntará a los estudiantes: *What am I doing?* Estos responderán: *you are drawing on the blackboard*. El profesor seguirá dibujando la casa y preguntará: *Have I started to paint the house?* Y los alumnos deberán responder: *yes, you have already started to paint the house*. El profesor entonces preguntará: *Am I still painting the house?* Y los estudiantes deberán responder: *yes, you are still painting the house*. El profesor preguntará: *Have I finished painting the house yet?* Y los estudiantes responderán: *No, you*

haven't finished painting the house yet. El profesor seguirá pintando la casa y la acabará, momento en el cual preguntará a los alumnos: *Am I still painting the house?* Y los estudiantes deberán responder: *No, you are not painting the house anymore*. De esta manera, los alumnos habrán utilizado todas las formas en contexto y les ayudará a comprender mejor su significado así como su uso. Una vez el profesor ha terminado el ejemplo, pedirá a uno de los educandos que sea él mismo el que ponga un ejemplo. Así, el estudiante ayudado por el profesor, pensará en una situación y la representará mientras pregunta al grupo-clase quien, deberá responder utilizando las formas *still, yet, already, anymore*. En caso de que queden dudas, se puede repartir a los estudiantes una imagen en la que se vea una acción junto con las preguntas para que los alumnos respondan utilizando los términos aprendidos¹⁵.

En la misma unidad aparecen los *phrasal verbs take off y put on*, al que se sumarán *take up, take on, put up, put down y put up with, put off*. Para trabajarlos, se puede organizar un pictictionary en la pizarra. Es una forma divertida de aprender y memorizar el significado de las palabras. Para aprender su uso, el profesor pedirá a los estudiantes que escriban tres frases distintas con cada uno de los *phrasal verbs*. De este modo, el alumno se dará cuenta si realmente es capaz de utilizar los términos o no.

La vigesimocuarta unidad presenta los términos *before, after y while*. Estas formas son bastante comunes en inglés y requieren del uso del gerundio después de los términos arriba mencionados. En primer lugar, será el educador quien proporcione a los estudiantes ejemplos que describan el uso de cada uno de los términos. En segundo lugar, se les pedirá a los alumnos que, junto con su pareja, elaboren 5 en las que se podrían utilizar *before, after y while*. A continuación, los diferentes equipos intercambiarán las situaciones y hará los ejercicios. Una vez hayan acabado, volverán a intercambiar las actividades y las corregirán. El profesor será el encargado de supervisar la actividad, además de asegurarse de que tanto los ejercicios como

¹⁵ Actividad extraída de Vaughan Systems.

las correcciones proporcionadas por los estudiantes son correctas. El hecho de crear situaciones para sus compañeros les ayuda a comprender mejor cómo utilizar las palabras en contexto.

La siguiente unidad del libro trabaja el primer condicional. El profesor explicará mediante ejemplos cómo se forma y para qué se utiliza. Para ponerlo en práctica, el instructor organizará a los estudiantes en grupos de dos o tres. El objetivo de la actividad es conseguir que el estudiante se familiarice con la estructura y aprenda a utilizarla. Para ello, el profesor comenzará por decir la primera parte de la frase, como por ejemplo: *if I have a car...* y otorgará a los alumnos 10 segundos para pensar una respuesta en equipo. Cuando la tengan, deberán correr hacia la campana que estará colocada en la mesa del profesor a la misma distancia de todos los equipos. El primer equipo que consiga tocar la campana y dar la respuesta correcta, ganará. Si la respuesta no es correcta habrá rebote, de modo que se volverá a comenzar. Es de especial relevancia que el educador fomente la participación de todo el equipo en la actividad, de modo que todos los integrantes tengan la posibilidad de dar la respuesta correcta.

La vigesimosexta unidad del libro presenta el segundo condicional. Aunque no aparecerá el tercer condicional en posteriores unidades, se puede aprovechar igualmente y enseñar los tres condicionales. El profesor deberá explicar los tres usos y cómo construir la frase. Se puede realizar la misma actividad que la mencionada en la unidad anterior pero esta vez mezclando los tres condicionales.

La siguiente unidad del libro servirá a modo de repaso de lo visto anteriormente. Para ello, se organizará una “oca gigante”. Lo único que se necesita es un espacio amplio, como puede ser el patio del colegio, un dado gigante y las preguntas que estarán previamente preparadas por el profesor. Es importante que se avise a los alumnos con antelación que se va a realizar un repaso de todo lo visto anteriormente para que puedan estudiar y/o repasar y así el juego resulte más divertido y puedan aprovechar más la actividad.

En primer lugar, el profesor u alumno dibujará las casillas de la oca y las enumerará. En segundo lugar, realizará un dibujo especial en determinadas casillas, donde los estudiantes (sin saberlo) obtendrán puntuación doble o triple, donde perderán o ganarán posiciones, o donde podrán intercambiarse con otro jugador. A continuación, los alumnos se agrupan de tres en tres y se disponen a jugar. La actividad estará guiada en todo momento por el profesor, quien será el responsable de leer las preguntas y de supervisar el juego. En las preguntas, deberán aparecer todos los temas aprendidos anteriormente.

La unidad veintinueve presenta *whether* como la alternativa a *if* además de trabajar la diferencia entre *ever* y *never*. El primer paso consistirá en enseñar a los alumnos a utilizar *whether*, *ever* y *never*. Después, los estudiantes se situarán en grupos de dos o tres. El profesor entregará a cada grupo un sobre con varias palabras, como adjetivos, verbos, artículos, preposiciones. Pedirá a los educandos que elaboren frases con un número específico de palabras de las que disponen, y a las que deberán añadir *whether*, *ever* o *never*. A medida que van construyendo las frases, deben colocarlas en la pizarra o en el lugar que el instructor les haya asignado. De esta manera, todos los alumnos podrán verificar las frases de sus compañeros al finalizar la actividad.

La trigésima unidad del libro trabaja el *phrasal verb set out*, al que se le añadirá *set off*, *set up*. Una vez más, se incluirán los términos en el diccionario visual, no sólo para facilitar su aprendizaje sino también para organizar la información. Después de explicar el significado de cada uno de los términos, el profesor pedirá a los estudiantes que elaboren tres frases con cada uno, para asegurarse que lo utilizan correctamente. A continuación, colocará en una caja todos los *phrasal verbs* que han aprendido hasta ahora y jugarán a taboo para practicar y memorizar todas las palabras aprendidas.

Llegados a este punto, se hará un repaso de todo lo estudiado hasta este momento para terminar de asimilar los conocimientos. El objetivo es que todos los alumnos tengan la ocasión de contestar a preguntas relacionadas con los temas tratados en clase. Para ello, el profesor

organizará un juego: pasa palabra. En primer lugar, y antes de comenzar el juego, el educador deberá saber con cuantos equipos cuenta, ya que deberá confeccionar un rosco para cada grupo con el número de preguntas que quiera formular. Cada equipo contará con su rosco particular que a su vez contará con unas determinadas preguntas que diferirán de la de los otros grupos. Cada equipo dispondrá de 1 minuto para responder el máximo número de preguntas posibles antes de que se pase el turno al siguiente grupo de estudiantes. Los alumnos que consigan acabar el rosco antes sin errores, ganarán. Es conveniente que en este tipo de actividades de repaso los educandos tengan algún incentivo, es decir, se puede avisar con anterioridad de los temas a estudiar para que los alumnos se preparen y así el equipo ganador obtenga algún punto extra en la nota final. Este estímulo generará más motivación, ganas de aprender y realizar bien el ejercicio, que es el fin último.

La trigésimo segunda unidad presenta el tema *too-enough*. Para consolidar este tema el profesor dejará que sean los propios estudiantes quienes saquen las primeras conclusiones acerca de su uso. El instructor introducirá en una caja distintas imágenes y pedirá a los alumnos que se coloquen en círculo. A continuación, sacará una de las imágenes, por ejemplo, una cartera enorme y un señor, y la enseñará a los educandos. Entonces les dirá a los alumnos: *The wallet is too big to fit in the man's pocket. So this means that the pocket is too small. Maybe, the pocket is not big enough, or maybe the wallet is not small enough.* Después, preguntará a los estudiantes si han comprendido y les pedirá que pongan un ejemplo. Una vez se ha comprobado que todos los alumnos comprenden su significado y uso, el educador pedirá a dos alumnos que cojan una de las tarjetas de la caja y la enseñen al grupo-clase. Los estudiantes deberán formular dos frases cada uno utilizando *too* e *enough* siguiendo el ejemplo del profesor¹⁶.

En grupos muy numerosos, se recomienda que sea el profesor quien extraiga una de las tarjetas

¹⁶ Actividad extraída de Vaughan Systems.

de la caja y la enseñe a los estudiantes. Para formular las frases, es conveniente que sea el educador quien pida una única frase por alumno, de modo que todos tengan la ocasión de responder y la actividad no se vuelva tediosa. Si se requiere más práctica, se pueden colocar tres tarjetas en la pizarra y pedir a los estudiantes de manera individual o por parejas que escriban cuatro frases de cada una de las imágenes que ven. De esta manera, los alumnos trabajan y el profesor puede supervisar la actividad y resolver cuantas dudas sean necesarias.

La trigésimo cuarta unidad presenta los conectores *although* e *even though*. Es importante que los estudiantes lo aprendan para escribir y poder hablar de manera más enriquecida. Para asimilar los términos, el profesor explicará su significado mediante ejemplos, para que los alumnos puedan ver cómo se utiliza en contexto. A continuación, pedirá a los estudiantes que se coloquen en círculo. El instructor tendrá dos tarjetas lo suficientemente grandes para que sean bien visibles. En una de ellas aparecerá el término *although* y en el otro *even though*. El educador comenzará contando una historia y en un momento determinado parará y señalará a un estudiante para que continúe la historia. Mientras el alumno cuenta su cuento, el profesor levantará una de las tarjetas, ya sea *although* o *even though*. El estudiante deberá entonces incluir esa palabra dentro de su historia de manera coherente. Después, el educador señalará a otro alumno para que continúe la historia de su compañero al que también enseñará una tarjeta con un conector, que deberá incluir en su historia. Y así sucesivamente hasta que todos los estudiantes participen.

El *phrasal verb* con *make* aparece en la trigésimo séptima unidad. Así, se aprovechará para enseñar a los alumnos los siguientes *phrasal verbs*: *make out*, *make up*, *make for*. Como se ha hecho con términos anteriores, los alumnos añadirán estas palabras en su diccionario visual, que les permitirá asimilar mejor su significado. La mejor manera de aprender los *phrasal verbs* es utilizándolos. Para ello, el profesor pedirá a los alumnos que de manera individual piensen en situaciones cotidianas en las que podrían utilizar estos términos. Posteriormente, se pondrán en común con todo el grupo-clase. Para un repaso más profundo, los educandos

podrán pensar en una historia en la que se incluyan los *phrasal verbs* aprendidos y posteriormente lo expongan delante de la clase. Esta actividad no sólo atiende al vocabulario, si no la gramática y la expresión oral.

La cuadragésima unidad presenta los verbos modales en pasado. En unidades anteriores, los alumnos han trabajado los verbos modales a modo de consejo. En esta ocasión, deberán aprender a utilizarlos en tiempo pasado. El primer paso consiste en explicar a los estudiantes su uso y formación de los mismos. Para asegurarse de que todos los alumnos comprenden, el educador dictará tres frases en la que aparezcan los verbos modales y pedirá a los estudiantes que las transformen en pasado. Por ejemplo, el profesor dice: *Johnny could go to the park*. Los alumnos escriben: *Johnny could have gone to the park*. Y así sucesivamente con los ejemplos restantes. Posteriormente, se organizará un juego para ponerlo en práctica. Los estudiantes se colocarán en grupos de tres o cuatro y se situarán al final de la clase. Se reorganizarán las mesas y sillas del aula de modo que estén colocadas a los lados dejando despejado el centro. Seguidamente, el profesor expondrá una frase parecida a las anteriores, en la que aparece un verbo modal en tiempo presente. Tocaré la campana y un miembro de cada equipo deberá ir hacia la pizarra y escribir la frase en pasado en la pizarra. El estudiante que consiga primero la respuesta correcta obtendrá un punto. Ganará el grupo que sume más puntos.

La cuadragésima primera unidad presenta las formas *nowhere, somewhere, everywhere, elsewhere* y *anywhere*, muy utilizadas en la lengua inglesa. Se explicará su uso y se llevará a cabo una actividad con todo el grupo-clase. El educador expondrá una frase para sustituir con uno de los términos a aprender. Por ejemplo: *There is no place I can go without my hat*. Los alumnos deberán levantar la mano en cuanto sepan la respuesta: *There is nowhere I can go without my hat*. Y así sucesivamente hasta que los estudiantes se familiaricen con los nuevos conceptos. En caso de que sea necesario, se puede reforzar de manera escrita. El instructor pedirá a los educandos que elaboren un texto en el que aparezcan los términos aprendidos.

La siguiente unidad trabaja los *phrasal verbs* con *break*, como *break up, break into, break*

down. Como en ocasiones anteriores, los estudiantes incluirán los nuevos conceptos en su diccionario visual. Posteriormente, el profesor organizará una actividad para trabajar los nuevos términos así como los aprendidos inicialmente. Así, se organizará a los alumnos en grupos de tres. A continuación, el profesor expondrá un *phrasal verb*. Los estudiantes contarán con 20 segundos para pensar en una frase que contenga ese término. Una vez finalizado el tiempo, quien cuente con una frase levantará la mano para dar la respuesta. Si es correcta, ese equipo obtendrá un punto. Si la respuesta es incorrecta, habrá rebote, de modo que todos los estudiantes volverán a participar. Ganará el equipo que más puntos sume.

Una vez llegados a este punto, se puede hacer un repaso general de todo lo aprendido en las unidades. Para ello, el docente organizará un juego en el que se puedan aplicar todos los aspectos aprendidos hasta el momento. Podrá volver a jugar a la oca gigante o el juego de pasa palabra. Puesto que se trata de un repaso general de todas las unidades, se puede estimular a los educandos otorgándoles puntuación extra en la nota final si obtienen un número determinado de respuestas correctas.

7.5. Conclusiones: Oliver Twist

Oliver Twist es una obra clásica que se sigue leyendo a día de hoy por varios motivos. Representa de manera veraz una época de especial relevancia en la historia, además de denunciar las condiciones infrahumanas en las que muchísimas personas vivían y trabajaban. Tiene valores tan importantes como la resiliencia y la capacidad descriptiva del escritor no deja indiferente a nadie.

Como se puede apreciar a lo largo de la unidad didáctica, el aprendizaje de la lengua y del léxico es tan importante como el aprendizaje de la historia y los valores. Según el método propuesto en este trabajo (*Mixed Application*) la enseñanza de la lengua extranjera no debe estar basada únicamente en la dimensión lingüística; por el contrario, tal como ya se ha insistido en repetidas ocasiones a lo largo de este trabajo, el motivo que lleva a los alumnos a aprender

el léxico o las estructuras gramaticales viene determinado por la lectura satisfactoria y entretenida de la obra, que les lleva, a su vez, a asimilar nueva terminología.

El objetivo que se persigue con las actividades arriba mencionadas es que los educandos se formen de manera integral, es decir, que aprendan lengua extranjera a la vez que aprenden valores y enseñanzas que pueden formarles como personas íntegras.

Como educadores, debemos pensar cuál es la mejor manera de formar a nuestros alumnos en valores, en conocimiento y por supuesto en el aprendizaje de lengua extranjera, pero eso no significa que se deba hacer por separado. Como se puede comprobar, las tres cosas se pueden conseguir mediante la literatura, que además motivará a nuestros alumnos y verán el aprendizaje como algo positivo, mejorando así sus resultados académicos y personales.

8. *Anne of Green Gables*: tercer ejemplo de aplicación del Integral Language Teaching Method

Lucy Maud Montgomery, o Maud como le gustaba que la llamaran, nacida en la isla del Príncipe Eduardo, Canadá, el 30 de noviembre de 1874, es la autora de una de las novelas más leídas por el público juvenil: *Anne of Green Gables*.

A los veintiún meses de vida Lucy quedó huérfana de madre y su padre la entregó a sus abuelos maternos, episodio de su vida que más tarde reflejó en su novela *Anne of Green Gables*, con quien ganaría su prestigio internacional. Con más de cincuenta millones de copias vendidas, la obra fue publicada por primera vez en 1908. Tal y como ocurre en su vida, la novela ilustra una niña huérfana de 11 años con afán de superación que se traslada a vivir con una familia en la isla de Príncipe Eduardo (Rubio, 1985).

Citando a Mary Rubio y Elizabeth Waterston (1985) en *The Selected Journals of Lucy Maud Montgomery*, la autora de *Anne of Green Gables* publicó más de veinte libros y cientos de historias breves y poemas durante su vida. Sus libros estuvieron dirigidos especialmente al público juvenil, aunque fueron leídos tanto por niños como por adultos. Maud aseguraba haber heredado “the passionate Montgomery blood and the Puritan Macneill conscience” (s.n.), que dejaba ver en su manera de ser y de escribir: estrictas normas sociales junto con espontaneidad.

Siguiendo con *The Selected Journals of Lucy Maud Montgomery*, vemos en heroínas como Anne el fiel reflejo de su autora a quien describen como estudiosa, profesora juvenil, mujer admirada por los hombres, trabajadora incansable y dedicada mujer y nieta. Estas similitudes entre la autora y su personaje, Anne Shirley, se pueden apreciar en el estudio de latín y griego y en su afán por utilizar palabras ajenas a su vocabulario habitual. Asimismo, ambas recitaban poemas en encuentros sociales, algo bastante habitual en la época. A continuación veremos un ejemplo (Montgomery, L.M., 2015, p.416):

Alice Lawson: So, what are you going to recite, Anne?
Anne: I've decided to give *The Highwayman*. It's very pathetic. Laura Spencer is giving a comic recitation, but I prefer to make people cry.

Alice Lawson: Are you nervous?
Anne: A little bit, even though I've stood out in public so often. But I feel very well-prepared and that helps.

Montgomery, en palabras de Margaret Atwood en su artículo *Reflection Piece – Revisiting Anne (1999, p.224)*:

She was determined to write from what she knew: not the whole truth perhaps, but not a total romanticization either. Rooms and clothes and malicious gossip are described much as they were, and people in the vernacular, minus the swear words.

Esto nos demuestra que el sentido de la familia y de la comunidad, el miedo a ser criticado, y la rigidez de las normas, entre otras, tan habituales en la época, quedan fielmente reflejados en la novela.

De acuerdo con *The Annotated Anne of Green Gables*, la idea de escribir la novela surgió de la siguiente manera – citando a la autora (p.9) :

I have always kept a notebook in which I jotted down, as they occurred to me, ideas for plots, incidents, characters and descriptions. Two years ago in the spring of 1905 I was looking over this notebook in search for some suitable idea (...) and I found a faded entry, written ten years before: - "Elderly couple apply to orphan asylum for a boy. By mistake, a girl is sent to them". I thought this would do. I began to block out chapters, devise incidents and "brood up" my heroine.

La publicación del libro fue un éxito inmediato, y nunca ha dejado de serlo. Fue traducido al polaco y al finés, "...and has long been a leading book for girls in Japan" (*The Annotated Anne of Green Gables, 1999, p.10*).

Frank Davey, en su artículo *The Hard Won Power of Canadian Womanhood: Reading Anne of Green Gables Today*, describe el papel importante que Anne Shirley jugó en la vida de las mujeres canadienses de la época, saliéndose de lo tradicional al tratar temas acerca de la religión, educación y oportunidades de las mujeres. Este aspecto queda reflejado a lo largo de

la novela, ya que se puede ver la rivalidad que existe entre Anne y Gilbert relativa a los estudios. Al parecer, es ese odio que la protagonista siente hacia su adversario lo que le motiva a destacar en el ámbito académico, no su capacidad intelectual. Sin embargo, Gilbert está retratado de tal manera que no es más que su inteligencia la que le conduce al éxito. Hacia el final de la novela se puede ver que el odio de Anne hacia Gilbert remite, y con ello su oportunidad de ganar el primer puesto. Este aspecto se puede ver en el siguiente extracto de la novela (Montgomery, 2015, p. 440):

Anne worked hard and steadily. Her rivalry with Gilbert was as intense as it had ever been in Avonlea school (...), but somehow the bitterness had gone out of it. Anne no longer wished to win for the sake of defeating Gilbert; rather, for the proud consciousness of a well-won victory over a worthy foe.

Tal y como describe Davey, *Anne of Green Gables* es una novela que presenta conflictos entre el bien y el mal, la arrogancia y la modestia, la crueldad y la amabilidad, y los aspectos más negativos de la novela tienen poca duración. De esta manera, las familias que adoptan a Anne al fallecer sus padres tienen poca importancia en la historia, los miembros de la familia Pye no consiguen desmoralizar a Anne, y la familia Barry (quienes no quisieron a la niña en un primer momento) aprende a querer a la niña. Asimismo, Montgomery consigue, a través de su protagonista, humanizar a personajes de la novela como Marilla, Rachel Lynde o la mismísima old Miss Barry, movidas por la generosidad e incansable optimismo de Anne. Margaret Atwood (1999) en su artículo *Reflection Piece-Revisiting Anne*, expresa lo siguiente acerca de la protagonista (p.222):

(...) in danger of rejection because she is not the desired and valued boy, she manages to win over the hearts of her adoptive parents and to end the book with a great deal of social approval. But she triumphs without sacrificing her sense of herself: she will not tolerate insult, she defends herself, she even loses her temper and gets away with it. She breaks taboos (...).

Del mismo modo, Rubio (1992) afirma que "*Anne of Green Gables* has become one of

the immortals of children's literature. The appeal of Montgomery seems to be universal, going beyond the confines of the English language and the Western hemisphere" (p.66). La vida de Ana Shirley continuará a lo largo de más publicaciones hasta culminar con el relato de la vida de sus hijos durante la primera y segunda guerra mundial.

El motivo que me ha llevado a elegir esta novela se debe a su riqueza en cuanto a la lengua, cultura, contexto histórico y social, y los valores.

8.1. Contexto histórico-social de la obra

Otro semblante que hizo decantar la balanza hacia este libro fue el contenido histórico y social que presenta la novela. Aparentemente, no parece contar con importantes hechos históricos mientras se desarrollan los acontecimientos. No obstante, hay aspectos que demuestran una realidad social de la época. En primer lugar, cabe destacar la imagen que se tenía en aquella época de los niños huérfanos, tal y como ocurre con la autora y protagonista de la historia. En el libro *The Annotated Anne of Green Gables* se describe a los niños huérfanos como "Not being a boy is a defect as culturally perceived. To be a girl is to be imperfect, a poor substitute for the real thing and thus in some sense unwanted" (p.11). Se refieren a los niños huérfanos como "...not wanted, superfluous, exciting and dangerous extras, free radicals in the social body" (p.11). Este aspecto pone de manifiesto la situación vivida por la autora de la novela, cuando al fallecer su abuelo, éste la deja a ella y a su abuela sin respaldo económico, "...at the mercy of her greedy uncles" (p.20), según se puede leer en *The Annotated Anne of Green Gables*.

Un segundo punto a considerar es el color de pelo de la protagonista, Anne Shirley. Según *The Annotated Anne of Green Gables*, "Anne's notorious red hair is seen as a defect, the proclamation of her difference. Over the years, red hair has been used to indicate bad, reprehensive, or at least unconfirming character" (p.28). Podemos decir, por tanto, que la elección del color de pelo de Anne Shirley no fue elegido al azar, sino que tiene una razón de

ser. Asimismo, y siguiendo con esta línea, la propia autora de la novela confiesa haberse burlado de un compañero de clase llamado Austin Laird debido al hecho de ser pelirrojo. De hecho, “red-haired Irish immigrants in the streets of Boston, New York, London and Toronto, were seen as minority despised as low” (The Annotated Anne of Green Gables, 1997, p.29).

Asimismo, cabe destacar el papel de las mujeres durante el siglo diecinueve y veinte en Canadá. Frank Davey (1999), en *The Hard-Won Power of Canadian Womanhood: Reading Anne of Green Gables Today*, menciona el rol progresivo en determinados temas concernientes a la religión, educación de los menores y oportunidades para la mujer. Según Davey (1999), mientras Montgomery escribía la novela, reparó en una discordancia entre las ambiciones de las mujeres y lo que la sociedad en sí les ofrecía o más bien esperaba de ellas. Esto queda reflejado en la novela (p.179):

The genre of recitation - so important to the culture of this time - can be read as a metaphor for what has been demanded of Anne since her arrival in Avonlea: the mastery of scripts and roles, including apologizing, confessing, praying, cooking, studying and entertaining.

En la misma línea, Davey (1999) apunta lo siguiente: “In nineteenth-century Avonlea society, of course, someone like Anne would indeed be unlikely to survive unless she had the ability to learn, recite, and mimic such scripts” (p.179). La vida de Anne Shirley se asemeja mucho a la vida de Montgomery, quien también estuvo al cuidado de sus hermanastros y apartada de la vida escolar, aunque la protagonista de la novela tuvo el apoyo de los Cuthberts quienes estaban dispuestos a financiar los estudios de Anne.

Frank Davey (1999, p.174) remarca:

...because Montgomery has Marilla insist that Anne become “fitted” to earn her own living, the novel has become increasingly relevant to Canadian women’s lives as the percentage of women in the Canadian workforce has risen.

En cuanto al contexto histórico, la novela está enmarcada en Canadá, en la Isla de Príncipe Eduardo, en algún momento entre el siglo XIX y XX, que es cuando se escribió la

historia. Uno de los acontecimientos más importantes de la historia de Canadá tuvo lugar en esta isla. En 1864 se celebró la conferencia de Charlottetown, en la que los líderes norteamericanos británicos se reunieron para discutir la formación de una unión o "confederación" canadiense. Como consecuencia, la Isla de Príncipe Eduardo se conoce como "la cuna de la confederación", dando lugar a una nueva nación, Canadá, en 1867 (Prince Edward Island Association for Newcomers, 2015).

8.2. Aspecto lingüístico-semántico de la obra

En cuanto a la lengua, es una novela escrita con mucha riqueza a nivel léxico-semántico. Su autora, Lucy Maud Montgomery, presenta una narración en tercera persona bajo la perspectiva de su protagonista, Anne Shirley. *Anne of Green Gables* es una novela clásica que no deja indiferente a quien lo lee, debido a la precisión con la que se describe tanto al enclave como a los personajes. Tal y como podemos leer en "The Selected Journals of L.M. Montgomery" (1985, p.23):

Incidents, emotional confidences, objective commentary, and vivid descriptions are related with the ease and the flair of someone who likes a good read and is herself a good storyteller. Montgomery instinctively creates moods and word links that dramatize and color the text, and provides all necessary narrative links and embellishments. Frequently written in the heat of strong feelings, and embracing a wide range of styles according to her mood (...) her journals are never dull.

Sin embargo, su descripción no hace la lectura aburrida, sino todo lo contrario. Montgomery presenta personajes femeninos con carácter, como su protagonista, que al mismo tiempo es simpática, algo traviesa y de la que el lector se siente fuertemente atraído. Podemos decir, en palabras de Theodore F. Sheckels (1999) en su artículo *Anne in Hollywood*, que "Anne, who she is and what values she stands for, has been joyfully embraced by generations" (p.190).

Respecto al lenguaje utilizado por Montgomery, Margaret Anne Doody asegura en *The Annotated Anne of Green Gables*, que "The language of Anne is much richer and more complex than that in Maud's short stories (...) She didn't want to sound too high or too rural" (p.21).

8.3. Valores y virtudes de la obra

Por último, uno de los aspectos más significativos de la novela son los valores. Entre ellos destaca la capacidad de superación de Anne Shirley, la amistad, lealtad, esfuerzo y resiliencia de la protagonista. En cuanto al primero de los valores, podemos decir que una de las características principales de la protagonista de la novela es su optimismo y alegría, y las ganas de superarse. Pese a saber que los Cuthberts podían devolverla al orfanato puesto que habían pedido un niño (y no una niña) que ayudara a Mathew en las tareas de la granja, Anne no dejó en ningún momento de soñar, tal y como se puede leer en una parte de la novela (*Anne of Green Gables*, p.48):

Anne dropped on her knees and gazed out into the June morning, her eyes glistening with delight. Oh, wasn't it beautiful? Wasn't it a lovely place? Suppose she wasn't really going to stay here! She could imagine she was. There was scope for imagination here.

Un pensamiento positivo, como aquí se puede apreciar, es “congruente con las ganas de vivir, y perfectamente compatible con la capacidad de valorar con sensatez las ventajas e inconvenientes de las decisiones que se toman y de luchar sin desmoralizarse contra las adversidades” (Urrea, 2012 p.92).

La amistad es otro de los valores que aparecen en la novela. Anne entabla una bonita amistad con Diana, una vecina del pueblo de Avonlea. La amistad de las niñas es sincera, ya que ambas desean lo mejor para la otra, sin envidias, tal y como se puede ver en una parte de la novela a continuación (*Anne of Green Gables*, 2015, p.314):

Your solo was perfectly elegant, Diana. I felt prouder than you did when it was encored. I just said to myself, "It is my dear bosom friend who is honored". "Well, your recitations just brought down the house, Anne. That sad one was simply splendid".

Anne siente la imperiosa necesidad de tener una amiga y compartirlo todo con ella. Entiende la amistad como un gesto de generosidad, de dar sin esperar nada a cambio y así lo demuestra (*Anne of Green Gables*, 2015) cuando dice, “And I can give Diana half of them, can't

! The other half will taste twice as sweet to me if I give some to her. It's delightful to think I have something to give her" (p.137).

Anne Shirley es leal y fiel a sus sentimientos y a aquellas personas que quiere. No engaña a los demás y siempre va con la verdad por delante, aunque le perjudique. Al final de la novela, cuando Mathew Cuthbert fallece, Anne siente remordimiento por verse a sí misma sonriendo y disfrutando de la vida. Cree que sentirse nuevamente feliz es un acto de deslealtad hacia Mathew. Así lo refleja la conversación entre Anne y su profesora, Mrs.Allan (*Anne of Green Gables*, 2015, p. 459):

It seems like disloyalty to Mathew, somehow, to find pleasure in these things now that he has gone," she said wistfully to Mrs.Allan one evening when they were together in the manse garden. "I miss him so much – all the time – and yet, Mrs.Allan, the world and life seem very beautiful and interesting to me for all. Today Diana said something funny and I found myself laughing. I thought when it happened I could never laugh again. And it somehow seems as if I oughtn't to.

Pero no es sólo la lealtad lo que caracteriza a Anne Shirley, sino también su esfuerzo. Durante la novela, podemos comprobar cómo trabaja continuamente por ser mejor, por ser lo que los Cuthberts quieren que sea. Podemos ver cómo ella misma lo expresa en una conversación con Marilla (*Anne of Green Gables*, 201, p.74):

I'll try to be and do anything you want me, if you'll only keep me," said Anne, returning meekly to her ottoman.

Anne, quien no ha recibido educación, se ve abrumada por tantas normas en una sociedad muy conservadora. Sin embargo, quiere aprender y mejorar, por lo que su esfuerzo se hace patente (*Anne of Green Gables*, 2015) cuando dice "I'll try to be so good. (...) I'll do my very best" (p.84).

Otro de los valores que se encuentran en la novela es la resiliencia, tal y como ocurre en las dos novelas anteriores. Brooks y Golstein (2007) en su libro *El Poder de la resiliencia: cómo superar los problemas y la adversidad*, afirman que una mentalidad resiliente no

necesariamente es aquella que no sufre estrés, presión o conflictos, sino que, por el contrario, se puede ir superando cada obstáculo a medida que van surgiendo. Puesto que la resiliencia es el valor que consideramos más importante, dedicaremos un capítulo a su explicación y posterior desarrollo.

8.4. Planteamiento práctico de un libro literario: *Anne of Green Gables*

La novela de Montgomery trabaja tres aspectos de interés, como la lengua, el contexto histórico y social y los valores, en especial, la resiliencia. La mejor manera de trabajar todos estos puntos es mediante un único proyecto que estará guiado en todo momento por el educador, pero siendo los estudiantes los principales protagonistas de su aprendizaje.

Para poder sacar el máximo beneficio a cada una de las actividades propuestas, los educandos trabajarán en grupos de tres. Llevarán a cabo un proyecto que consistirá en la investigación y propuesta de ideas para la creación de su propio programa de televisión, aunque los contenidos del mismo estarán marcados por el profesor.

Los educandos se verán favorecidos por el trabajo cooperativo, ya que como bien expresa la Dra. María Jesús del Moral en su artículo *El trabajo cooperativo, su diseño y su evaluación. Dificultades y propuestas*, “el trabajo cooperativo se puede definir como aquella actividad realizada por dos o más personas conjuntamente de forma equitativa o proporcional, para alcanzar unos objetivos y, en definitiva, aprender” (p.1). Asimismo, pondrán en práctica el enfoque comunicativo, ya que la lengua inglesa será el único medio utilizado para expresarse tanto con la profesora como con sus compañeros.

A lo largo del proyecto se trabajarán distintas competencias, como la competencia lingüística, la competencia digital, la competencia de aprender a aprender, de autonomía así como la competencia social y ciudadana.

El programa de televisión será el medio utilizado para que los educandos trabajen y

aprendan acerca de la lengua inglesa, el contexto histórico y social y los valores que aparecen en la historia. El proyecto estará dividido en seis partes, en las cuales todos los integrantes del grupo deberán participar. La primera de ellas se corresponde con el contenido histórico y geográfico donde se desarrolla la novela, invitando a los alumnos a idear actividades que representen e ilustren el lugar, así como la vida de la autora. La segunda actividad consiste en el aprendizaje de la gramática y del vocabulario que aparece en la novela. Para ello, los educandos participarán en tareas creativas para adquirir mejor esta competencia y deberán, a su vez, idear actividades donde ponerlo en práctica. Por último encontramos las actividades relacionadas con los valores, prestando especial atención a la resiliencia. Serán los alumnos los que participen directamente en la actividad creando su propia historia resiliente y visitando orfanatos u hogares de acogida.

El libro en el que está basada la unidad didáctica corresponde con un nivel C1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas. Se recomienda este nivel debido al escaso número de adaptaciones que se han podido encontrar, limitándonos a una versión actual pero accesible (como la que se propone) o una versión adaptada de nivel A2, que fue descartada por su nivel más básico.

8.4.1. Descripción de las actividades

Anne of Green Gables supone el segundo ejemplo de *Mixed Application*, pues la creación de un programa de televisión conllevará un único proyecto y, por tanto, una única unidad didáctica. El proyecto estará dividido en seis partes, siendo el ámbito lingüístico y semántico un aprendizaje simultáneo que se realizará a lo largo de toda la unidad didáctica.

El objetivo que persigue esta actividad es conseguir que los alumnos aprendan acerca de la vida de la autora, del contexto histórico y social de la época además de los valores pero a través de una metodología más dinámica, motivadora y entretenida. El material que se grabará y se visualizará en clase, servirá para proporcionar *feedback* al alumno. Los educandos podrán

llevarse el material grabado y editado por ellos mismos al finalizar la actividad, para poder enseñarlo a las familias y tenerlo como recuerdo.

Dependiendo de los recursos de cada centro, es recomendable que se pueda grabar el mejor programa de manera profesional, para que resulte aún más motivador. De lo contrario, otra opción puede ser escoger el grupo ganador y presentar el programa “en directo” para familias y demás estudiantes del centro escolar.

Para la organización de los estudiantes, se recomienda que los grupos de trabajo estén formados por tres estudiantes, aunque el número puede variar dependiendo de la cantidad de alumnos por clase. Deberán trabajar conjuntamente para escribir el guión de su propio programa de televisión. Para ello, deberán investigar y tratar la información para conseguir el guión más elaborado y creativo. Asimismo, deberán presentar trabajos escritos que serán corregidos y estarán supervisados por el profesor.

El programa estará enfocado en torno al libro *Anne of Green Gables*, de modo que habrá diferentes secciones: historia, entrevistas, aprendizaje del inglés, salidas, etc. Todas estas secciones resumen los tres aspectos en los que se basa la unidad didáctica: contexto histórico-social, aprendizaje de la lengua inglesa y valores. Además de lo mencionado, los alumnos aprenderán acerca de su ciudad y de las cosas que le rodean.

Las primeras dos actividades se realizan previamente a la lectura de la novela. A partir de la tercera es cuando los estudiantes comienzan a leer la historia. A continuación, se presentan las actividades a realizar por los alumnos durante el proyecto.

Actividad 1

La primera actividad de este proyecto consistirá en la investigación y posterior tratamiento de información del enclave en el que se desarrolla la novela: la isla de Príncipe Eduardo, en Canadá.

Para ello, plantaremos a los estudiantes el objetivo al que tienen que llegar: crear un folleto informativo acerca de la isla de Príncipe Eduardo que luego deberán promocionar en el programa de televisión.

Las competencias que se trabajarán a lo largo de la actividad son la competencia comunicativa, la competencia lingüística, cultural y artística y la competencia digital y tratamiento de la información.

La metodología estará marcada por el aprendizaje cooperativo de los grupos de trabajo, que habrán sido elegidos previamente por el profesor o por los alumnos. Las tareas se llevarán a cabo en base al trabajo cooperativo y al enfoque comunicativo.

El primer paso consiste en situar a los alumnos en el lugar en el que se centrará su investigación. Para poder llevar a cabo esta primera fase, es necesario contar con un aula de informática en el centro escolar o en su defecto, poder asistir a alguna biblioteca municipal en la que se pueda acceder a ordenadores con conexión a internet o libros específicos.

En sus respectivos grupos y mediante el uso de las nuevas tecnologías y visitas a la biblioteca, los alumnos deberán recoger la siguiente información: situación geográfica, breve descripción histórica del lugar en cuestión, interés cultural, servicios de relevancia que ofrece la isla, información turística y transporte.

Una vez han obtenido y resumido la información, deberán proceder a la creación de un folleto turístico que promocioe la isla de Príncipe Eduardo. Aquí entra en juego la creatividad de los estudiantes, quienes deberán diseñar su propio folleto informativo. Para ello, existen dos posibilidades de trabajo, dependiendo de las instalaciones del centro escolar y de la decisión del docente. En primer lugar, se puede trabajar desde el aula de informática con el programa Microsoft Publisher o bien en el aula con material artístico, utilizando cartulinas, colores, recortes de revistas, etc. Por lo tanto, será el docente quien decida cómo trabajarán los estudiantes.

Puesto que no todos los estudiantes tienen la misma creatividad, el docente proporcionará a los alumnos ejemplos de folletos turísticos para que puedan ver no sólo el diseño sino el vocabulario utilizado en los mismos. Además, será quien supervise la actividad de los estudiantes, proporcionándoles ayuda cuando éstos lo necesiten. Los educandos serán, por tanto, el centro de su propio aprendizaje, ya que serán ellos mismos los que lleven a cabo la actividad.

El docente recogerá cada día los trabajos de los alumnos y los devolverá con las correcciones pertinentes el siguiente día, para que los alumnos puedan corregir sus errores y aprender sobre los mismos.

Para un mejor funcionamiento de los equipos de trabajo, se recomienda que cada estudiante tenga una función dentro de su grupo. Entre algunas de las recomendaciones se puede nombrar a un responsable de que todos los integrantes hablen inglés, responsable de escribir, responsable de guardar el material, responsable de los turnos de palabras, responsable de conseguir la participación de todos los integrantes del grupo, etc.

Para evitar que el material se pierda o no esté disponible en el momento de trabajar, se puede crear un espacio dentro del aula en el que guardar los trabajos que los alumnos van realizando. La idea sería contar con estanterías o cajones que estuviesen divididas por equipos de trabajo en el que dejar todo el material. El profesor, a su vez, podría recoger y devolver el material corregido sin necesidad de pedírselo a los estudiantes.

El folleto se presentará en el programa de televisión. Así pues, uno de los integrantes será el presentador y los otros dos serán los promotores de la ciudad. Para ello, los educandos deberán escribir el guión de esta sección en concreto, que más adelante deberán memorizar y escenificar.

Actividad 2

La segunda actividad de este proyecto consiste en el aprendizaje acerca de la vida y obra de la autora, Lucy Maud Montgomery. Los alumnos deberán crear la sección de historia del programa, en la que se hablará acerca de la autora y en la que se verá una entrevista de la época – realizada por los propios alumnos.

El objetivo que persigue esta tarea es que los alumnos se familiaricen con la biografía y contexto histórico de la autora de la novela para poder comprender mejor la obra literaria.

Se pondrán en práctica las siguientes competencias: lingüística, tratamiento de la información y competencia digital, y la competencia cultural y artística.

Como en la actividad anterior, los estudiantes deberán, en primer lugar, aprender algo acerca de la vida de la autora. No será el docente quien les proporcione toda la información, sino que serán los propios alumnos quienes, guiados por el profesor, investiguen y traten con la información.

La actividad consistirá en la “caza del tesoro¹⁷”, que el docente deberá haber preparado con antelación. Para poder llevarla a cabo será necesario tener acceso al aula de informática y contar con conexión a internet. Cada grupo de trabajo contará con uno o más ordenadores, dependiendo del número disponible. Para realizar la tarea, deberán acceder a la página web proporcionada por el docente, leer las instrucciones y disponerse a trabajar. Contarán con dos sesiones de una hora cada una para responder a las preguntas.

El profesor proporcionará en la web los recursos necesarios para que los educandos puedan encontrar la información. Asimismo, éstos deberán navegar por sus páginas para

¹⁷ De acuerdo con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, la caza del tesoro es una variante del WebQuest y plantea una forma de trabajo basada en dos tareas: contestar a preguntas concretas basándose en webs que proporcionan dicha información y contestar a una gran pregunta. La tarea, que “puede resultar motivadora”, se estructura de la siguiente manera: introducción (descripción del tema y de las actividades que se llevarán a cabo), preguntas (formuladas de manera directa o para buscar la interpretación de la información), recursos (donde se pueden encontrar respuestas a las preguntas planteadas), la gran pregunta (resume lo aprendido), evaluación y créditos.

responder a las preguntas. El docente supervisará la tarea en todo momento, mientras el alumno será el protagonista de su propio aprendizaje, ya que será quien tenga que leer, resumir, comprender y buscar respuestas.

El educador será quien deba corregir la actividad basándose en la forma de evaluación que previamente ha expuesto a los estudiantes. Se recomienda la elaboración de una rúbrica para que los alumnos sepan exactamente cómo se les va a evaluar.

Una vez las dos sesiones han llegado a su fin y los estudiantes han aprendido acerca de la vida de la autora, deberán preparar la “sección de historia” de su programa de televisión. Esto implica que los tres alumnos del grupo de trabajo tendrán un papel distinto durante la sección. Así, el entrevistador será el encargado de elaborar la entrevista. Además, será el encargado de presentar la sección de historia del programa, por lo que deberá preparar esa parte. Otro de los alumnos será el ayudante de sección. Esta persona será la encargada de profundizar en el tema planteado, en este caso, la biografía de Montgomery. Podrá utilizar recursos como fotografías, vídeos, etc. Por último, el tercer alumno será el entrevistado, quien deberá convertirse en Lucy Maud Montgomery para la entrevista. Por ello, deberá saber acerca de la vida de la autora para poder responder a las preguntas correctamente. Todos los integrantes del grupo deberán memorizar el guión para así conseguir unos resultados óptimos.

La actividad resulta motivadora puesto que los alumnos ven un motivo por el cual deben aprender acerca de la vida de la autora. El objetivo es un programa de televisión, que será grabado y posteriormente enseñado a los estudiantes.

Actividad 3

Esta actividad consiste en empezar a aprender y/o repasar conceptos gramaticales que aparecen en la novela *Anne of Green Gables*. Los estudiantes lo irán aprendiendo a medida que va apareciendo en el texto.

El objetivo de esta actividad es conseguir un aprendizaje más natural de la lengua a la vez que se le dota de un sentido más profundo: el alumno entiende por qué está estudiando un determinado tiempo verbal. El motivo es que se lo ha encontrado en el texto y, posiblemente, lo volverá a encontrar. De modo que necesita saber cómo utilizarlo para poder interpretarlo cuando lo lea nuevamente a lo largo de la novela.

Este aprendizaje se realizará de forma paralela a las demás actividades propuestas a lo largo de la lectura de la novela. Los estudiantes dedicarán una de las sesiones al repaso y aprendizaje de la lengua.

La metodología de trabajo será dinámica, basada en el aprendizaje cooperativo y en distintas metodologías como juegos, role-play y siempre bajo el enfoque comunicativo. Se podrá complementar, en caso de que sea necesario, con ejercicios puntuales de gramática a nivel escrito, pero casi siempre será en parejas o como parte de un juego.

El motivo principal de enseñar la gramática a través de juegos o metodologías de aprendizaje más dinámicas es que resulta más motivador para el alumno. Éste se siente parte del proceso de aprendizaje, ya no es un sujeto pasivo. Además, estas metodologías resultan más eficaces, ya que los alumnos aprenden más que con un simple *fill in the gaps*, puesto que están aprendiendo la gramática en contexto a la vez que están hablando en inglés.

Esta sección del programa de televisión, llamada *Learning English!*, consistirá en enseñar inglés a los estudiantes. Se llevará a cabo una vez los alumnos han acabado el libro y ya han asimilado y adquirido las nociones de gramática y vocabulario aprendidas a lo largo de la lectura de la novela.

Pero en este caso serán los propios estudiantes los que, con la ayuda del docente, ideen y elaboren los ejercicios y actividades que quieran enseñar. Para ello, uno de los estudiantes cumplirá el rol de profesor mientras que los otros dos serán los alumnos. Juntos, idearán las actividades que les resulten más interesantes, desafiantes o divertidas para llevar a cabo

durante la clase. Podrán contar con dos o tres sesiones para realizar e idear los ejercicios, pudiendo otorgar más o menos tiempo según el grupo-clase.

El objetivo principal de esta actividad es el repaso de lo aprendido de una manera más entretenida.

Las competencias que se trabajarán a lo largo de esta actividad serán la competencia lingüística, tratamiento de la información y la competencia de aprender a aprender.

En el primer capítulo atenderemos, para empezar, al estudio de la lengua: el segundo y tercer condicional y verbos modales en pasado. Para trabajar – o en su caso repasar – estas modalidades realizaremos distintas actividades. En primer lugar, el profesor será el encargado de preguntar a los educandos si recuerdan los condicionales. En caso afirmativo, pedirá a los estudiantes que lo ejemplifiquen; en caso contrario, el docente proveerá a los alumnos con ejemplos. A continuación, el profesor colocará a los estudiantes por parejas. Comenzará diciendo la primera mitad del segundo o tercer condicional y pedirá a los educandos que, por parejas, escriban el final de la frase. Consecuentemente, pedirá a una de las parejas que lean lo que han escrito. La siguiente actividad consistirá en pedirle a cada pareja que elabore una pequeña historia en la que introduzcan dos o tres frases condicionales.

Para trabajar los verbos modales en pasado es conveniente repasar los verbos en presente. Para ello, el docente enseñará a los educandos un vídeo en el que aparecen varias historias de verbos modales tanto en presente como en pasado. Estas reproducciones ayudarán a los alumnos a aprender esta modalidad en contexto. Una vez visto los vídeos y comprendido su uso, el profesor pedirá a los estudiantes que, por parejas, elaboren un cómic. Al finalizar, se colgarán las viñetas en clase para que sean vistas por todos los alumnos.

Es conveniente que, si es la primera vez que se aprende este concepto, se repase en sucesivas sesiones para recapitular sobre el tema.

En cuanto al léxico, los estudiantes elaborarán un diccionario visual en el que aparecerán todas las palabras que se van aprendiendo a lo largo de la lectura de la novela. Cada educando podrá elegir cómo quiere diseñar su diccionario, pero todos deberán contar con una serie de términos comunes. Los primeros vocablos serán *dipped down* y *brook*. Los alumnos podrán juntarse por parejas o en pequeños grupos cuando tengan que elaborar el diccionario. De esta manera, buscarán primero los términos y luego dibujarán o escribirán un ejemplo.

Una vez han terminado, el docente realizará un juego para recordar mejor los términos. En este caso, al haber sólo dos vocablos, se puede pedir a uno o dos estudiantes que intenten representar las palabras delante de la clase. Al ser una actividad muy visual, será más fácil para ellos recordar los términos.

En el segundo capítulo se trabajará la estructura gramatical *wish + past tense*. El docente explicará cómo se trabaja este punto gramatical concreto y, a continuación, planteará una actividad para corroborar que los estudiantes lo han comprendido. Por parejas, los educandos deberán escribir dos frases que reflejen algo que ellos se arrepientan de no haber hecho. Por ejemplo: *I wish I had studied harder for the Maths test*. Contarán con 5 minutos para redactar la frase. Una vez han acabado, el profesor le pedirá a los educandos que compartan sus frases con el resto de los compañeros. Si, al acabar, las frases son correctas, el profesor planteará una actividad más compleja. Manteniendo la misma pareja, el docente proyectará en la pizarra digital o con el proyector las frases que los estudiantes deberán modificar utilizando la estructura en cuestión. Por ejemplo, si una frase dice "I didn't go to the park because I was sick", los alumnos deberán reformularla de la siguiente manera "I wish I hadn't been ill". Cuánto mayor sea el nivel de la clase, más complejas se pueden hacer las frases, por ejemplo, introduciendo frases con el vocabulario que aparece en el capítulo. Para que resulte más entretenido, el profesor organizará un juego. Los alumnos contarán con puntos que deberán apostar según su grado de satisfacción con las frases. Así, el profesor presentará una frase y dará 30 segundos a los alumnos para que comenten si la frase es correcta o incorrecta y para

que puntúen la frase. Si están seguros de que la han reformulado correctamente, colocarán un 3 al lado de la frase. Si creen que está mal, colocarán un 1. Al finalizar la actividad, sumarán los aciertos y restarán los desaciertos. Ganará la pareja que obtenga más puntos.

En cuanto al campo semántico, el segundo capítulo presenta las siguientes palabras: *spade up, grubs, dreadful, nip, crumple up, crest of a hill*. Los alumnos escribirán estas palabras en su diccionario visual y, a continuación, jugarán a describir la palabra. Se organizarán varios equipos y el que consiga más aciertos, ganará.

En el tercer capítulo, los alumnos trabajarán los condicionales. Si bien es cierto que en el capítulo aparece el tercer condicional, se trabajarán también condicionales mixtos, puesto que el nivel (C1) así lo requiere. De esta manera, los educandos aprenderán más. Para ponerlo en práctica, el docente dividirá la clase por parejas, y le entregará a cada una una fotografía, que puede ser igual o distinta. A continuación, el profesor explicará a los estudiantes que contarán con 10 minutos para escribir el máximo número de frases condicionales basadas en la fotografía. El docente deberá cronometrar la actividad a la vez que supervisa el trabajo de los alumnos. Una vez se ha cumplido el tiempo, el profesor tocará una campana y, en ese momento, los educandos deberán dejar de escribir. De no hacerlo, se eliminará la última frase escrita.

Los educandos entregarán las frases al profesor, quien las verificará para asegurarse de que son correctas. La siguiente actividad consistirá en escribir una canción acerca de un tema utilizando el máximo número de condicionales posible. El docente, dependiendo del grado de implicación de los alumnos, les dejará más o menos tiempo para la elaboración de la misma. Si los alumnos no se implican demasiado, les otorgará 15 minutos para elaborar la canción, que luego deberán cantar delante de sus compañeros. Al finalizar, todos los grupos votarán cuál ha sido la canción más original. Si por el contrario los educandos se muestran motivados, el docente podrá ofrecerles una sesión para que se organicen mejor y lo representen delante de la clase. Del mismo modo, los alumnos verán las actuaciones de todos sus compañeros y podrán votar por la que más les ha gustado.

Respecto al campo semántico, los educandos aprenderán los siguientes vocablos: *lamely, breach, skimpy* y los *phrasal verbs pick out* y *put out*. En caso de que los alumnos ya conozcan los *phrasal verbs*, se añadirán nuevos, como *put off* o *put up*. Para trabajar el significado, se le pedirá a los estudiantes que añadan las palabras nuevas en el diccionario visual. Seguidamente, escribirán una frase con cada palabra aprendida. Para terminar, se añadirán las palabras de los 3 primeros capítulos y los alumnos jugarán al *pictionary*. Así, los educandos se organizarán en grupos de cuatro y competirán dos contra dos. Se sentarán alrededor de una mesa en la cuál cada pareja tendrá un papel y un lápiz y en el centro, estarán las palabras que se deben adivinar. Los alumnos podrán jugar una vez hayan acabado las frases y éstas sean correctas.

En el siguiente capítulo, los alumnos repasarán los tiempos verbales anteriores realizando una actividad individual. Deberán escribir una carta a Anne Shirley para darle consejos de acuerdo con la situación que la protagonista ha vivido a lo largo de los primeros cuatro capítulos. Los estudiantes deberán intentar utilizar todos los tiempos verbales vistos. La carta deberá tener entre 200-250 palabras y deberá estar escrita en un formato adecuado.

De acuerdo con los vocablos nuevos, los estudiantes aprenderán *scope for imagination* y *hinder*. Los estudiantes añadirán las palabras nuevas a su diccionario visual y escribirán tres frases con cada uno de los vocablos.

El quinto capítulo presenta numerosos términos y modalidades interesantes para enseñar. En primer lugar, aparecen nuevamente los condicionales y los verbos modales en pasado, aspecto positivo para que los alumnos repasen lo visto en la sesión anterior. Se puede comenzar por un repaso que consista en un juego. Se colocará a los educandos en dos o cuatro grupos, dependiendo del número de estudiantes por clase. Se sentarán al final de la clase en fila. Se despejará la clase de modo que los pupitres y demás objetos queden situados a los lados del aula y el centro quede despejado. En la pared opuesta a los educandos, el docente pegará una serie de frases inacabadas que habrá elaborado previamente. El docente

comenzará una frase que combinará condicionales junto con verbos modales en pasado, y el primer estudiante de cada fila deberá correr hacia la pared, buscar la terminación correcta de la frase y volver. El primero en conseguirla y llegar a su sitio ganará un punto. Al llegar, se corregirá la frase y, en caso de que sea incorrecta, la segunda fila de estudiantes será la encargada de buscar la terminación correcta y volver. El juego continuará hasta que todos los estudiantes hayan participado.

El siguiente aspecto a enseñar a los alumnos son los adjetivos comparativos. Puesto que los comparativos son simples y por lo general, los alumnos lo tienen bastante asimilado, será una actividad de repaso. Para comenzar, el docente pedirá a los estudiantes que imaginen cómo hubiera sido su vida en el lugar de la protagonista de la novela, Anne Shirley. Por parejas o en pequeños grupos los educandos elaborarán una pequeña lista de aquellos aspectos que cambiarían en su vida si fuesen Anne. Una vez realizado esto, se dispondrán a crear frases o una pequeña historia comparando su vida actual con la ficticia. Al acabar, se podrán leer las historias o frases y corregir a nivel grupal. En caso de detectar dificultades en este ejercicio o faltas de conocimiento, el docente elaborará una serie de actividades de refuerzo para los estudiantes en cuestión.

En lo relativo al léxico, hay numerosos vocablos en esta quinta unidad. Como en unidades anteriores, se escribirán primero en el diccionario visual y a continuación se realizará un juego de repaso de las palabras de esta unidad y de las anteriores para así recapitular sobre las palabras aprendidas anteriormente. De esta manera, se consigue que los alumnos asimilen correctamente todas las palabras nuevas. Las palabras a trabajar son las siguientes: *mercilessly, fond of, dissapointed in (something), bent on, handy, scrawny, shrewd, swoop down*. En cuanto a los *phrasal verbs*, se aprenderán los siguientes: *make up, give up, break up, brought up*. En el caso de que existan más significados para un mismo *phrasal verb*, se les enseñarán también, aunque nos centraremos en el que aparece en la historia. Para aprender estas

palabras y repasar las anteriores, el docente organizará el juego *Battleships*¹⁸. Se trata del tradicional juego de “barco hundido”, que consiste en elaborar un tablero en el que los estudiantes deben colocar un determinado número de barcos que, en este caso, serán adjetivos o *phrasal verbs*. Cada estudiante debe adivinar dónde se encuentran los barcos de su contrincante para poderlos hundir y así ganar. El distintivo de este juego consiste en hacer una frase o una pregunta cuando se hunda el barco, incluyendo la palabra o *phrasal verb* que esté colocada a modo de barco. Si la pregunta o frase es correcta, el jugador tendrá un punto. En caso contrario, no obtendrá el punto.

El capítulo seis del libro de *Anne of Green Gables* también cuenta con numerosos adjetivos de interés para el alumnado. Así, encontramos palabras como *flighty, heedlessness, wiry, gimlet, vim, buns* o frases hechas como *make up one's*. Para aprender las palabras, los estudiantes las escribirán en su diccionario visual y posteriormente se colocarán todas las palabras en una “caja mágica”. El profesor las irá sacando de una en una y las leerá. Los estudiantes, por parejas o en pequeños grupos, deberán idear una frase para situar la palabra que el docente ha leído en contexto. Cuando lo sepan, levantarán la mano o, en caso de ser posible, tocarán un timbre. El primero en hacerlo tendrá la oportunidad de decir la respuesta correcta.

Pasado un tiempo, si el docente corrobora que los alumnos ya saben el vocabulario y lo tienen asimilado, quitará esos términos de la “caja mágica” para dar lugar a conceptos nuevos.

En cuanto al ámbito semántico, se presenta en esta unidad el futuro con “will”. Puesto que los estudiantes ya dominan este tiempo verbal, no hace falta que el docente haga una

¹⁸ Cada jugador tiene un tablero que está dividido en casillas. Cada tablero representa una zona del mar abierto: la propia y la contraria. En uno de los tableros el jugador coloca sus barcos y registra los “tiros” del oponente; en el otro tablero registra sus “tiros” y deduce la posición de los barcos de su contrincante. Antes de iniciar el juego, cada jugador coloca sus barcos en el tablero. Al iniciar, el jugador intenta deducir dónde están colocados los barcos de su oponente atendiendo a las coordenadas, por ejemplo, A5 o C8. En el caso de no haber barcos en esa zona, el jugador dirá “Agua”. Si por el contrario hay parte de un barco, dirá “tocado”. Cuando ya sea la última casilla que queda del barco, el jugador dirá “hundido”, de modo que su contrincante sabrá que ha hundido un barco. Ganará el jugador que consiga “hundir” todos los barcos de su contrincante.

explicación profunda del tema, sino que se puede dar paso directamente a los ejercicios de repaso. Para hacer el aprendizaje más complejo, el educador entregará a cada pareja de estudiantes un adjetivo o *phrasal verb* de los aprendidos anteriormente. Pedirá a cada pareja de estudiantes que busque un sinónimo para esa palabra en concreto y elabore una frase en el futuro, atendiendo a sus variantes: futuro perfecto simple, compuesto, etc. Una vez los alumnos han terminado, el docente podrá corregir los ejercicios a modo grupal o individual.

La séptima unidad del libro es más escasa en cuanto a contenidos. Se presenta la forma *It's (high/about) time* y los *phrasal verbs take off* y *tuck*. Para trabajar la estructura gramatical, el docente lo explicará brevemente en la pizarra. Seguidamente, el docente dirá diez frases como *We should go now* y los alumnos, por parejas, deberán escribir la misma frase con la estructura *It's high/about time*. El profesor les otorgará un tiempo determinado para completar las frases, que puede variar dependiendo del nivel de los estudiantes. Al finalizar el tiempo, cada pareja deberá colocar un número al lado de cada frase que equivaldrá a lo siguiente: si están seguros de que su frase es correcta, colocará un tres. Si creen que su frase es incorrecta, colocarán un uno. En ningún caso puede dejarse una frase sin puntuar. En caso de ser así, se le restarán 3 puntos por frase sin numerar. Cuando han terminado, cada pareja se intercambiará las frases con otra para corregirlas. El profesor leerá las frases y los estudiantes las corregirán. Cuando hayan acabado, los educandos contarán los puntos de la siguiente manera: si la frase es correcta se sumarán los puntos que los alumnos han escrito. Si la frase es incorrecta, se restarán los puntos. Así, si en una frase los alumnos han escrito: *it's high time we will go (1)*, se le restarán esos puntos puesto que la frase es incorrecta. Si por el contrario han escrito *it's high time we left (1)* se le sumarán los puntos. Los estudiantes harán el recuento y se verá quién es la pareja ganadora.

Es recomendable que el docente tome nota de los ganadores cada día, de modo que al finalizar el trimestre, esos resultados puedan repercutir positivamente en las notas de los educandos. Es recomendable que los estudiantes lo sepan, ya que así se esforzarán más por

trabajar mejor.

En la siguiente unidad se presentan varias modalidades como *used to* y *past perfect*. Para trabajarlo, el profesor repartirá una foto de un personaje famoso a cada pareja de estudiantes que irá acompañada de un texto corto acerca del mismo. Cada pareja deberá utilizar las formas *used to*, *be used to*, *get used to* para describir de la manera más precisa posible a la persona que está en la foto. En el momento de la corrección, saldrá cada pareja al frente a leer su descripción. La pareja que adivine antes de quien se trata tendrá un punto. En caso de ver que los educandos no adivinan, se pueden dar pistas. Quien consiga más puntos gana. Esta misma actividad se puede realizar con alumnos de la clase en lugar de hacerlo con personajes famosos.

Para trabajar el *past perfect* el profesor explicará en qué consiste y proveerá a los alumnos con ejemplos. A continuación, pedirá a los estudiantes que piensen individualmente en una frase utilizando el pasado simple con el pasado perfecto, por ejemplo: *When I got to the stadium I realized I had left my car unlocked*. Se puede complicar más el ejercicio dando un verbo determinado a los alumnos para que lo incluyan en su frase. Así, si el docente les pide que introduzcan el verbo *understand*, deberán idear una frase como la siguiente: *He finally understood that he had not made any effort whatsoever*. Y para mayor complicación, se les puede añadir *phrasal verbs* que hayan aprendido en clase anteriormente. Esto supondrá un reto para el estudiante. Se puede realizar de manera individual o por parejas también y otorgar un punto por cada frase correcta. La corrección deberá ser individual.

En cuanto al léxico, se presentan palabras como *cracked (voice)*, *run over*, *bosom (friend)*, *tack on*. Se incluirán en el diccionario visual y se podrán incluir en la “caja mágica”. El juego a realizar para repasar y aprender los términos nuevos es “taboo¹⁹”. Se pueden organizar

¹⁹ Se divide la clase en tantos grupos como se desee – mínimos dos personas por equipo. Hay un número de tarjetas en las que está escrita la palabra que hay que describir – por ejemplo, *take off* – y debajo hay tres palabras que no se pueden decir al describir el término. Debe salir – por turnos – un jugador de cada equipo a describir el vocablo de la tarjeta – que se le entrega en el momento en que sale a jugar – que tiene un tiempo determinado – el que marca el reloj de arena o un

tantos grupos como sea necesario, dependiendo del número de alumnos con los que se cuente.

La novena unidad se utilizará como repaso de la gramática vista en unidades anteriores. Para ello, se organizará el “juego de la oca²⁰”. Para ello, el docente o los propios estudiantes deberán preparar los tableros con los que se jugará. El profesor preparará las tarjetas con las preguntas que se repartirá a los jugadores, de modo que para poder avanzar deberán responder correctamente a las preguntas realizadas. En este juego se incluirán, a su vez, todos los términos aprendidos hasta el momento. Se puede jugar a la oca en una o dos sesiones. No es conveniente extenderlo demasiado para que no resulte tedioso y desmotive a los estudiantes.

El vocabulario de la novena unidad es bastante numeroso. Se recomienda incluir los términos *talk over, get over, take on, turn out, call in, squirmed off, speak your mind, undauntedly, vexed, saucy* en el diccionario visual y posteriormente pedirle a los estudiantes que elaboren una pequeña noticia relacionada con el libro *Anne of Green Gables* en el que se incluyan los términos aprendidos. Al acabar, se corregirá de manera individual.

A modo de repaso general de las primeras 9 unidades, se puede organizar un concurso entre los estudiantes del mismo curso. Así, de manera individual los estudiantes escogerán diez términos que consideren y elaboraran una pequeña historia en la que incluyan no sólo los términos aprendidos sino también alguna de las estructuras gramaticales aprendidas. El

cronómetro. El primer equipo en adivinar la palabra que se está describiendo, gana. (Información extraída de juegos Hasbro.com).

²⁰ Se necesita un tablero con casillas, un dado y una ficha de diferente color para cada jugador. Los jugadores tiran el dado en el sentido de alcanzar la oca. El tablero cuenta con 59 casillas hasta que se llega a la oca.. Si se cae en una de estas casillas (5, 9, 14, 18, 23, 27, 32, 36, 41, 45, 50, 54 y 59), se puede avanzar hasta la siguiente casilla en la que hay una oca y volver a tirar. El puente se encuentra en las casillas 6 y 12. Si se cae aquí se salta a la casilla 19 (la Posada) y se pierde un turno. En algunos tableros, solo figura como puente la casilla 6. La casilla 31 es el Pozo. Si se cae en esta casilla, NO se puede volver a jugar hasta que no pase otro jugador por esa casilla. El Laberinto se encuentra en la casilla 42. Si se cae en esta casilla, se está obligado a retroceder a la casilla 30. La Cárcel está en la casilla 56. Si se cae en esta casilla, hay que permanecer dos turnos sin jugar.

Si se cae en los Dados (casillas 26 y 53), se suma la marcación de la casilla de los dados (26 o 53) y se avanza tanto como resulte. En la Calavera (casilla 58) hay que volver a la Casilla 1. Para entrar en el Jardín de la Oca es necesario sacar los puntos justos para entrar, en caso de exceso se retroceden tantas casillas como puntos sobrantes. (Información extraída de juegodelaoca.com).

docente corregirá las historias y se realizará un concurso en el que los docentes elegirán las tres mejores historias que, posteriormente, se podrán publicar en la revista del centro – si se cuenta con una.

Ésta es una forma de motivar a los estudiantes, ya que le ven un sentido a la expresión escrita. Si saben que lo que van a escribir va a ser leído por la comunidad educativa, se esforzarán más y encontrarán la motivación en el trabajo.

La unidad diez presenta los tiempos verbales en pasado, como *past simple*, *past continuous* y *past perfect*, de modo que supone un repaso para los estudiantes. Para poner en práctica las distintas modalidades, los estudiantes (tanto individualmente como por parejas) deberán escribir una noticia que deberá estar relacionada con la novela. El tema lo podrá dictar el docente o podrá ser elegido por los educandos. Para llevar a cabo esta actividad hay dos opciones. En caso de contar con acceso a la sala de informática, se podrá realizar con el programa Microsoft Publisher para después ser impreso. En caso de no contar con acceso a la sala, se puede hacer en el aula tradicional y pedir a los estudiantes que traigan material y que elaboren la noticia en el correspondiente formato.

Además de los tiempos en pasado aparece la forma *willing to*, un aspecto que no supone gran dificultad para los estudiantes. El profesor explicará su significado y posteriormente hará preguntas a nivel grupal con *willing to* y, para añadir más dificultad, introducirá el vocabulario de la unidad 10 (que se explicará a continuación). He aquí un ejemplo: *Are you willing to spend your summer holidays studying on account for a better mark?* El educador realizará tantas preguntas como crea necesario. En caso de constatar que hay alumnos que no lo han asimilado, proporcionará a los estudiantes que lo requieran unos ejercicios de repaso.

En cuanto al vocabulario de la presente unidad, se presentan los siguientes términos, expresiones y *phrasal verbs*: *account for*, *call down*, *give in*, *worn out*, *hold your tongue*. Como en las unidades anteriores, los estudiantes deberán incluir los términos en el diccionario visual

y a continuación deberán escribir una frase combinando *willing to* con cada una de las palabras aprendidas o un texto. En caso de que no sea posible, se les pedirá que combinen los términos con estructuras gramaticales estudiadas anteriormente.

La siguiente unidad presenta las formas gramaticales *would rather*, el repaso de los verbos modales en pasado y la forma de *did* para enfatizar. En primer lugar, el profesor pedirá a los educandos que estén muy atentos a la breve historia que contará.

Pedro gets up nervous and goes to school. He will sit an exam which will determine his future: if he passes this exam, he will go to university. If not, he will never be able to go. During the exam, in which speaking is forbidden, his best friend asks him to give him an answer. His friend also relies on this exam to go to university. Nervously, Pedro starts fidgeting and he doesn't know what to do. If the invigilator discovers him speaking, he will be expelled and he won't be able to go to university. But he feels bad for his friend: Robert also needs to go to university. Finally, Pedro tells Robert that he doesn't know the answer, but he does.

Cuando el docente acaba de contar la historia, escribe en la pizarra lo siguiente: *Do you think Pedro knew the answer?* Y a continuación pregunta a los estudiantes: *What would you rather do: tell your friend the answer and risk getting kicked out of the exam or do as Pedro did?* De esta manera, y sin que los estudiantes sean conscientes, el docente está introduciendo dos formas gramaticales nuevas para los alumnos: *did* y *would rather*. Al plantear las preguntas, probablemente surgirán disparidad de opiniones y los estudiantes comenzarán a plantear sus ideas acerca de qué hacer en ese momento. El docente debe entonces animar a los estudiantes a contestar utilizando las formas ya introducidas, corrigiendo a los alumnos en su uso. A continuación, el docente podrá explicar cómo se utiliza *would rather* en inglés, introduciendo también la forma *prefer to* para poder establecer las similitudes en significado pero la diferencia de uso. Para ello, utilizará varios ejemplos de acuerdo con la historia que les ha contado a sus alumnos y pedirá a los estudiantes que se atrevan a elaborar ellos mismos frases utilizando las formas gramaticales.

A continuación, y por parejas o en pequeños grupos de tres alumnos, el docente pedirá

a los estudiantes que ideen una breve historia o situación similar a la que el educador les ha contado en el que se puedan utilizar las formas gramaticales aprendidas: *did* y *would rather*. Deberán hacer una pregunta al final de la historia y pedir a otro grupo de alumnos que contesten, tal y como el docente lo ha hecho. Es una forma de conseguir que los estudiantes trabajen la gramática a través de situaciones creadas por ellos mismos y en la que se vean involucrados.

Una vez que los alumnos dominan estas dos formas, se pueden plantear nuevas situaciones que se acerquen a la realidad del estudiante, en la que ellos deban contestar utilizando los verbos modales en pasado, a modo de consejo, recomendación, obligación, etc.

Dentro de la misma unidad aparece el siguiente vocabulario: *depend on*, *pew* y *hampered by*. Los estudiantes deberán incluirlas en su diccionario visual con una frase en la que aparezca cada término.

El decimosegundo capítulo presenta las formas *wish* y *so-such*. Para introducir la primera forma el profesor enseñará una secuencia de fotografías a los estudiantes. A continuación, comenzará a contarles una breve "historia" acerca de las mismas (estas pueden estar relacionadas o ser fotografías diferentes). Utilizará para cada foto la forma *I wish*, que describirá la situación que se presenta. Por ejemplo, si en la foto aparece un coche nuevo se puede decir: *I wish I had bought that car* o *I wish I had driven the car* o presentar la forma negativa: *I wish I had not bought / driven the car*. Y así sucesivamente hasta acabar la secuencia de fotografías. Al terminar, el docente preguntará a los estudiantes qué significa *I wish* y cómo se estructura la frase. En caso de resultar complicado para los educandos, se puede realizar esta actividad en parejas. Después, el profesor y los estudiantes pondrán sus opiniones en común. A continuación, el docente volverá sobre las mismas fotografías pero esta vez introduciendo *so-such*. Por ejemplo: *I wish I hadn't bought such an expensive car*. Y añadirá la forma con *so*: *I wish I hadn't had to spend so much money on that car*. Pedirá a los estudiantes, una vez más, que por parejas intenten descifrar si existe diferencia en el significado y que busquen la forma de construir cada una de las frases. Luego, los alumnos y el docente pondrán

en común sus aportaciones y pensarán en frases en las que se puedan introducir ambas formas.

Este tipo de actividades resultan interesantes puesto que son los propios alumnos los que deben descubrir cómo se utilizan las formas gramaticales a través de los ejemplos, de modo que se trata de un aprendizaje deductivo.

La unidad 13 del libro presenta varias formas gramaticales de repaso, como *it's time*, *comparatives*, *past and present perfect* y las nuevas formas: *it takes (me)* y *look forward to*. Para presentar la forma *look forward to* a los alumnos, el docente les dirá: *I want it to be Christmas because I want to see my family. This means I want this to happen soon, so we can say that I am looking forward to Christmas*. Otro ejemplo podría ser: *It is Monday. This weekend I am going away. I want it so badly to be the weekend that I am looking forward to the coming weekend*. A continuación, preguntará a los educandos: *What are you looking forward to?* E irá corrigiendo a los estudiantes mientras éstos elaboran la respuesta utilizando la forma *looking forward to*. Para introducir la siguiente forma, *it takes me*, el docente aprovechará alguna de las respuestas de los estudiantes para preguntarle: *how long does it take (you) to...?* Y explicará a la clase cómo se utiliza esta forma presentando varios ejemplos. A continuación, los estudiantes jugarán a un juego por parejas o en pequeños grupos. El docente hará una pregunta como *How long does it take you to brush your teeth?* O *How long did it take you to learn the irregular verbs?* Y los estudiantes deberán responder utilizando la forma correcta. El docente formulará la pregunta en cualquier tiempo verbal y los estudiantes, por equipos, deberán escribir la respuesta en una hoja y apostar de 1 a 3 puntos (siendo 1 el más bajo y 3 el más alto) según su grado de seguridad en la respuesta. Así, si al escribir la respuesta los estudiantes están convencidos de que su respuesta es correcta, deberán escribir un 3 al lado de su respuesta escrita, y si no están para nada seguros deberán escribir un 1. Así, al acabar la sesión de preguntas los estudiantes contará cuántos puntos han ganado. El que haya obtenido más, ganará.

El docente presentará las nuevas palabras de vocabulario que los estudiantes deberán incluir en sus diccionarios visuales. Éstas son: *ninny*, *smitten*, *think something out*, *confide in/to*

Para repasar las formas gramaticales y el vocabulario de la decimotercera unidad, los estudiantes se colocarán en pequeños grupos de 3 o 4 y elaborarán preguntas basadas en el ámbito lingüístico-semántico para llevar a cabo una competición. Para que resulte más motivador para los educandos se puede contar como un examen, de modo que puede sumar nota al final de trimestre.

El docente supervisará el trabajo de los alumnos en todo momento, y les dará una única sesión de 1 hora para elaborar todas las preguntas. Asimismo, el docente también introducirá en cada una de las propuestas de los alumnos preguntas elaboradas por él/ella mismo/a, para comprobar que los estudiantes realmente han adquirido los conocimientos. En la siguiente sesión, los estudiantes se sentarán por equipos y tendrán 3 minutos por equipo para contestar al máximo número de preguntas. Una vez acabado ese tiempo, se pasará al siguiente equipo y así sucesivamente hasta llegar al primero, que empezará otra vez. Durante los 3 minutos que el equipo tiene para contestar, podrán “pasar” preguntas para más adelante, para contar con más tiempo para contestar correctamente. Los estudiantes podrán o deberían estar de acuerdo al contestar, puesto que una vez que se contesta no se puede volver atrás. Al finalizar la sesión, se contarán el número de respuestas correctas por equipo y ganará el que más preguntas correctas haya contestado. En caso de contar como un examen, el docente deberá establecer, antes de comenzar la competición, la relación de preguntas y nota (x número de preguntas contestadas correctamente equivale a x nota).

La decimocuarta unidad del libro presenta los verbos modales en presente y el siguiente vocabulario: *meddle, meekly, scrumptious, in the nick of time*. Puesto que los alumnos ya han trabajado los verbos modales en pasado, les será más fácil trabajarlo en presente. Así, el profesor pondrá varios ejemplos acerca de cómo utilizarlos y a continuación pedirá a los estudiantes que, por parejas, escriban 10 frases o una breve historia combinando los verbos modales con los vocablos de la unidad. Al finalizar, podrán representar su historia o las frases

delante de la clase.

La siguiente unidad presenta una gran variedad de formas gramaticales: *too-enough*, *inversion*, *linkers (however)*, *past simple*, *comparatives*, *I'd rather*. En primer lugar, se trabajarán las formas ya vistas a modo de repaso. Para ello, se pedirá a los estudiantes que trabajen en pequeños grupos y elaboren un diálogo que después deberán representar en clase en el que todos los integrantes del grupo participen por igual y en el que se trabaje lo siguiente: *linkers (however)*, *past simple*, *comparatives*, *I'd rather*. El profesor supervisará la actividad y proporcionará ayuda en los momentos en que los estudiantes lo requieran.

Para introducir la parte nueva de lingüística, el docente identificará en el texto frases en las que aparezca la inversión. Así, explicará a los alumnos cómo se compone la inversión en inglés y entregará a los estudiantes una hoja de trabajo en la que encontrarán frases como: *Susy didn't know about the robbery*, que los estudiantes deberán transformar en una frase invertida en inglés: *Little did Susy know about the robbery*. Una vez más, el docente supervisará la actividad y ayudará a los estudiantes que lo necesiten. Se corregirán los ejercicios de manera grupal, dando opción a solucionar dudas en el momento.

Para trabajar *too-enough* el educador identificará esta forma en el texto. A continuación, pedirá a los estudiantes que, por parejas, piensen en una frase que contenga *too* y en otra que contenga *enough*. Así sabrá si saben utilizar correctamente esta forma y, en caso contrario, realizará un ejercicio. El profesor explicará cómo se utiliza cada una de las dos formas y a continuación se centrará en el aula para elaborar frases como, por ejemplo: *this class is too small to hold a worldwide conference*. *This class isn't big enough to hold a worldwide conference*. De esta manera, los estudiantes pueden comprobar que las dos formas tienen igual significado pero que difieren en la forma en la que se construye la frase. Después, serán los propios alumnos los que, por turnos, ideen una frase en la que estén presentes ambas formas.

Por último, en este capítulo aparece el término *fond of*. De modo que los estudiantes

añadirán este vocablo a su diccionario visual. A continuación, se podrá realizar un repaso de vocabulario de todas las unidades anteriores jugando al Taboo. La clase se puede organizar en pequeños grupos de 3 o 4 y se puede dedicar parte de la sesión a repasar.

La decimosexta unidad presenta los condicionales. Para trabajarlos, el docente presentará una situación a cada pareja de educandos, por ejemplo, *If I had enough time, I would devote it to social service*. Los estudiantes deberán desarrollar esa idea utilizando los condicionales. Por ejemplo, *I would get up earlier if I knew I was going to help people. If I worked with disabled people I would read them nice stories. If I had money, I would take them biscuits for tea, etc.*

En cuanto al léxico, aparecen los términos *brag* y *fancy*, que los alumnos deberán incorporar en el diccionario visual añadiendo la frase con cada uno de los términos.

La unidad diecisiete presenta las formas del pasado simple y el presente perfecto así como los pronombres relativos. Para trabajar los tiempos verbales el profesor buscará un texto de interés para el alumno y de acuerdo a su nivel. Posteriormente, eliminará parte de los tiempos verbales en pasado simple o presente perfecto para que sean los propios alumnos los que lo completen los *gaps*. Se corregirán los ejercicios a modo grupal.

Para trabajar los pronombres relativos, los estudiantes trabajarán por parejas y cada una recibirá dos fotografías distintas. A partir de ellas, cada estudiante deberá elaborar preguntas utilizando los pronombres relativos: *who, whom, which, what, when, whose*. Una vez terminado, cada alumno enseñará la fotografía al otro y le hará las preguntas y viceversa. De esta manera cada pareja podrá poner en práctica las frases afirmativas e interrogativas.

La decimoctava unidad del libro trabaja el *reported speech*. Para ponerlo en práctica, el docente enseñará a los alumnos dónde aparece en el texto y repasarán juntos el uso y sus formas. A continuación, los estudiantes escribirán en pequeños grupos una entrevista a uno de los personajes de la novela utilizando el *direct speech*. El texto deberá tratar acerca de una de

las aventuras de su protagonista. Una vez han acabado y el texto ha sido corregido por el docente, éste lo entregará a otro grupo de estudiantes para que transformen el texto en *reported speech*, siempre bajo la supervisión del profesor. Las historias serán leídas en clase y la mejor podría ser publicada en la revista del centro.

En cuanto al léxico, se presentan los vocablos *grim* y *croups*. Ambas deberán ser incluidas en el diccionario visual.

En la decimonovena unidad del libro se estudiará la voz pasiva. Para trabajarlo, el docente lo identificará en primer lugar en el texto y posteriormente traerá una noticia periodística en la que aparezca esta forma. De esta manera, pedirá a los estudiantes que identifiquen la voz pasiva en el texto y les preguntará cómo se forma. Explicará, a su vez, que la voz pasiva en inglés es una forma verbal más utilizada, de ahí la importancia de aprenderlo, sobre todo a nivel escrito. Para poder ponerlo en práctica, el profesor organizará la clase por parejas o en pequeños grupos. Cada equipo deberá redactar una noticia periodística relacionada con la novela *Anne of Green Gables*. Serán los estudiantes quienes decidan el tema, aunque ante la falta de ideas el profesor podrá ayudar. Deberán empezar por elaborar la estructura de la noticia (qué sucedió, dónde, cuándo, quién) que luego redactarán. Como en el caso anterior, se leerán las noticias en clase y se votará la mejor noticia.

Los términos que se presentan en esta unidad son verbos seguidos de preposición, como *appeal to*, *approve of*, *on the verge of*. Los estudiantes añadirán las palabras al diccionario visual y posteriormente se repasarán todas las unidades de vocabulario aprendido. Se puede organizar el juego de *pictionary* para repasar los términos aprendidos a lo largo de las 18 unidades. Para ello, se organizan grupos de 4 alumnos, en los que dos parejas se enfrentan a otras dos. Cada pareja contará con las tarjetas en las que aparecen los términos a dibujar y que difieren de los de sus contrincantes.

La vigésima unidad trabaja el *negative of the infinitive* y repasa el *past perfect*

continuous. Para trabajar el primer aspecto el docente explicará a los estudiantes el uso del infinitivo en inglés y a continuación organizará un juego “negative of the infinitive spin²¹⁻” para ponerlo en práctica. La clase se organizará en pequeños grupos. Cada miembro del equipo se identificará con un color distinto, por ejemplo, rojo, azul, verde y amarillo. Se sentarán alrededor de una mesa y en medio se colocará un tablero con una flecha que girará hacia uno de los cuatro colores. Los estudiantes, por turnos, harán girar la flecha y contestará el estudiante cuyo color sea elegido. Habrá tarjetas identificadas con cada color, de modo que cuando el estudiante del color amarillo sea elegido, cogerá la tarjeta amarilla y deberá contestar a la pregunta, que estará relacionada con el *negative of the infinitive*. Si contesta afirmativamente, obtendrá un punto. Y así sucesivamente. Ganará el alumno que más aciertos consiga.

Para trabajar el *past perfect continuous*, el profesor explicará su uso y su estructura escribiendo varios ejemplos en la pizarra o, si lo prefiere, podrá hacerlo también de manera oral. A continuación, se organizará una actividad para poner este tiempo en práctica de manera que los estudiantes aprendan a utilizarlo en contexto. La actividad, “great reasoning²²”, consiste en dos partes. En primer lugar, los alumnos se colocarán por parejas y escribirán frases cortas en pasado simple, como por ejemplo: *The mouse found the cheese*. Cuanto más creativas sean las frases, más divertida será la actividad. A continuación, el docente recogerá las tarjetas y las colocará en una caja en su mesa. Seguidamente, los estudiantes se sentarán con su pareja y, cuando el docente lea la primera parte de la frase, los alumnos deberán escribir la continuación utilizando *because + el past perfect continuous*, por ejemplo, *The mouse found the cheese because it had been looking for it*. Se corregirán las frases a modo grupal, y obtendrán un punto por frase correcta. Ganará la pareja que más puntos obtenga.

La vigesimoprimer unidad del libro presenta *linkers* como *despite (the fact that)*, *in spite of (the fact that)* y *since*, entre otros. Para ponerlo en práctica, el docente deberá explicar su

²¹ Actividad extraída de la página web www.eslgamesplus.com

²² Actividad extraída de la página web www.busyteacher.org, 7 communicative ideas for teaching the past perfect progressive.

significado y uso. Seguidamente, los estudiantes se agruparán por parejas o en pequeños grupos para llevar a cabo la parte escrita. El docente habrá preparado con anterioridad unas tarjetas con un formato de escritura distinto, por ejemplo, una noticia, una carta personal, una biografía, blog, etc., que cada pareja o pequeño grupo deberá escoger. Los educandos deberán escribir un breve texto bajo el título: *My life as an orphan*, utilizando los conectores y en el formato de texto escogido: noticia, carta personal, etc. El docente les proporcionará 20 minutos para escribirlo. Utilizará una campana o cronómetro para controlar el tiempo. Una vez éste se ha agotado, los estudiantes leerán sus breves textos y se votará el mejor.

Esta unidad presenta el siguiente vocabulario: *burst into tears, break down (machines, person), shed a tear*. En primer lugar, los educandos integrarán estas palabras al diccionario visual. A continuación, el profesor pedirá a los estudiantes que, de manera individual, escriban dos frases y una pregunta con cada una de las palabras aprendidas en esta unidad. El docente supervisará la actividad y se asegurará de que tanto las frases como las preguntas sean correctas. Seguidamente, se dividirá la clase en dos equipos, A y B. Los estudiantes, por turnos, utilizarán la pregunta que han hecho para preguntar a uno de los miembros del equipo contrario. Si la respuesta es correcta, el equipo sumará un punto pero si la respuesta es incorrecta, el punto irá al equipo del alumno que haya hecho la pregunta. Ganará el grupo que más puntos obtenga.

La unidad veintidós se utilizará como repaso de todas las unidades anteriores. Para ello, se puede organizar una “oca gigante” en la que los estudiantes sean las propias fichas del tablero. Si el número de alumnos supera los 20 por clase, quizás sea conveniente organizar dos “juegos de la oca” paralelos, de manera que puedan organizarse por parejas o por pequeños grupos de 3. Esto retrasará el tiempo de espera, manteniendo la atención de los alumnos. Otra opción es agrupar a los estudiantes en pequeños grupos y entregarles un tablero por equipo para que jueguen. El docente deberá supervisar la actividad para asegurarse de que todos los alumnos contestan correctamente. El educador es el responsable de entregar a los alumnos las

tarjetas con las preguntas, así como con las respuestas correctas. Se puede dedicar una o dos sesiones para llevar a cabo esta actividad, dependiendo del grado de implicación de los estudiantes.

La vigesimotercera unidad presenta el pasado perfecto. Para ponerlo en práctica, los estudiantes realizarán una actividad oral llamada *Alibi game*²³. El juego consiste en proporcionar una coartada por la desaparición²⁴ de algún objeto de valor de la escuela. La mitad de la clase (equipo A) será sospechosa de haber robado el objeto y la otra mitad (equipo B) hará de coartada. A continuación, ambos equipos se emparejarán y crearán una historia que describa lo que estaban haciendo a la hora de la desaparición del objeto. Los alumnos serán interrogados por separado. Cada pareja puede interrogar a otra pareja, o lo puede hacer el docente simulando un juicio. Aquella pareja que difiera más en su historia durante los interrogatorios será la culpable.

El vocabulario que aparece en esta unidad es *drop in*, a la que se le sumará *drop by*, *drop down*, *drop someone off*. Los estudiantes añadirán la palabra al diccionario visual.

La vigesimocuarta unidad presenta gramática de repaso y el siguiente vocabulario: *sulky*, *approve of*, *garret*. Los alumnos incluirán estos términos en el diccionario visual y a continuación jugarán a taboo con los vocablos de las unidades 23 y 24.

La vigesimoquinta unidad del libro presenta la forma *Like vs. As*. Los estudiantes suelen tener dificultades a la hora de utilizar estas formas, de modo que es importante que aprendan a utilizarla correctamente. En primer lugar, es recomendable que el docente explique a los alumnos la diferencia entre *like* y *as*. Una vez los educandos comprenden el uso de cada una de ellas, realizarán un ejercicio por parejas o en pequeños grupos de 3 o 4 estudiantes. El profesor deberá haber preparado con anterioridad frases en las que se haya eliminado *like*, *as*

²³ Actividad ideada por Alex Case, extraída de la página web: www.edition.tefl.net.

²⁴ La actividad original plantea el asesinato de alguien de la escuela.

o *as if*, por ejemplo, *She acts she knew the answer*. Se proyectarán las frases de una en una en la pizarra digital o en un proyector. Cada equipo contará con una campana o timbre que sonará de distinta manera o se inventará un sonido que los identifique. El docente proyectará la frase y la leerá, y una vez acabe, cada equipo deberá hacer sonar su timbre o hará su sonido identificativo. El primer equipo en emitir su sonido identificativo tendrá la ocasión de contestar. Si la respuesta es correcta, obtendrán un punto. En caso contrario, habrá rebote, de modo que el segundo equipo tendrá ocasión de contestar. Y así sucesivamente. El equipo que más puntos consiga, gana.

En cuanto al léxico, los alumnos aprenderán *bevy, boot-jack, take part in*. Como en los casos anteriores, incluirán los términos nuevos en el diccionario visual y escribirán tres frases con cada una de las palabras aprendidas.

La unidad veintiséis presenta un repaso del presente. Para repasar este tiempo verbal, los estudiantes llevarán a cabo la siguiente actividad: “describe and draw²⁵”. La actividad consiste en dividir la clase por parejas y proporcionarles fotografías de los distintos personajes o lugares de la novela de *Anne of Green Gables*. Uno de los miembros de la pareja deberá describir al otro lo que hay en la fotografía y éste deberá dibujar la descripción. Los estudiantes deberán utilizar el presente para su descripción. Una vez han acabado, se enseña la fotografía y se compara con el dibujo. A continuación, se cambian los roles. Cuando todos los alumnos han dibujado, se pueden enseñar todos los dibujos y votar por el mejor.

El vocabulario que se presenta es el siguiente: *break up, capable of, awed, beau, get on* (uno o varios significados), *put up* (uno o varios significados) y la expresión *as easy as wink*. En primer lugar, los alumnos incluirán los términos en el diccionario visual. A continuación, por parejas escribirán una breve historia utilizando todas las palabras aprendidas en esta unidad. Para reforzar y afianzar el vocabulario, los alumnos podrán jugar al juego de pictionary. De esta

²⁵ Actividad extraída del libro *CLIL Activities: a resource for subject and language teachers*.

manera, se organizarán en pequeños grupos y para que resulte más difícil se pueden añadir palabras vistas en unidades anteriores. Por turnos, los estudiantes deberán dibujar lo que está escrito en la tarjeta. El estudiante que adivine primer, obtendrá un punto. El que más puntos consiga, gana.

La vigesimoséptima unidad presenta los gerundios e infinitivos. En primer lugar, el docente deberá explicar cómo se utilizan. Comenzará por hacer preguntas que conlleven infinitivo o gerundio a los alumnos, como por ejemplo, *What do you like doing in the evening?* *What do you suggest we do next?* De manera que los estudiantes empiecen a contestar, con la ayuda del profesor, a las preguntas con infinitivos y gerundios. Después de unas cuantas preguntas, los estudiantes realizarán un ejercicio por parejas, el “gerund or infinitive card game²⁶”. Cada pareja tendrá dos folios, A y B, en el que habrá distintos verbos. Se trata de que los alumnos escriban frases utilizando correctamente el gerundio o el infinitivo del verbo en el tiempo verbal que quieran, uniendo una de las palabras del grupo A con otra del grupo B. El equipo que consiga escribir el mayor número de frases correctas gana. La actividad tendrá una duración aproximada de 25 minutos y el material se puede descargar de forma gratuita desde la página web (www.teach-this.com).

En cuanto al vocabulario, los estudiantes aprenderán: *gadding off/about*, *take up* (varios significados), *speak up*, *speak the truth*. Incluirán las palabras al diccionario visual y a continuación el profesor hará preguntas a los alumnos combinando los gerundios e infinitivos y el vocabulario aprendido en esta unidad. Si sobrara tiempo, los propios estudiantes pueden intentar hacer preguntas combinando la gramática y el léxico.

La vigesimoctava unidad se utilizará a modo de repaso de las unidades anteriores. El docente habrá preparado con anterioridad el material. Se dividirá la clase en 5 o 6 grupos de alumnos. El profesor proyectará preguntas de vocabulario o de gramática en la pizarra digital o

²⁶ Gerunds and Infinitives – ESL EFL Teaching Resources (2014). Gerund or Infinitive card game. Actividad extraída de la página web www.teach-this.com.

con el proyector. Por turnos, los grupos de alumnos deberán responder. Contarán con 20 segundos para comentar con su equipo la respuesta correcta. En caso de ser correcta, el equipo obtendrá un punto. En caso contrario, habrá rebote y contestará el siguiente equipo. El grupo de estudiantes que consiga más puntos, ganará.

La unidad veintinueve del libro introduce la forma *feel like*. Es una forma bastante sencilla y que no suele presentar dificultades para los estudiantes. El docente expondrá varios ejemplos de frases o preguntas utilizando *feel like* y a continuación pedirá a los alumnos que expliquen cómo se utiliza y en qué contextos. Seguidamente, presentará el vocabulario de la unidad: *gadding about, to be all the rage, jaunty, donned, put in*. Una vez los educandos han incluido las palabras en el diccionario visual, el docente les pedirá que, por parejas, elaboren una breve historia combinando la gramática y el léxico de la vigesimonovena unidad.

La trigésimo unidad presenta el futuro con “will”, que se puede enseñar o repasar utilizando todos los tiempos: futuro simple, continuo, perfecto. Con anterioridad a la sesión, el docente deberá preparar una larga lista de preguntas en futuro que combinará con los nuevos términos de la unidad. De modo que durante la primera sesión, los alumnos incluirán los nuevos vocablos (*blighted, scrubbed, turn out*) en el diccionario visual. A continuación, se dividirá la clase en pequeños grupos de 3 o 4 alumnos. Por turnos, irán saliendo de uno en uno al frente y el docente les entregará una pelota de tenis u otra más pequeña, lo que es importante que la pelota bote. El alumno deberá contestar a las preguntas del profesor lo más rápido posible sin dejar de botar la pelota. En el momento en que se le escape la pelota o esta deje de botar, perderá. El alumno, que contará con un minuto para contestar a las preguntas, obtendrá un punto por cada respuesta correcta. Pasado este tiempo, será el turno del siguiente equipo. Y así sucesivamente hasta que todos los miembros del equipo participen. Ganará el equipo que más puntos obtenga.

La trigésimo primera unidad ofrece un repaso de temas gramaticales vistos en unidades anteriores, como *so-such* y *regret*. Para trabajar este último aspecto, el educador dividirá a la

clase por parejas. Cada pareja recibirá una breve historia diferente que contará distintas experiencias en la que los protagonistas hacen cosas de las que más tarde se arrepienten. Los estudiantes deberán leer el texto con atención y después redactarlo nuevamente introduciendo *regret* en aquellos momentos en el que los alumnos intuyen que el protagonista se arrepiente de algún hecho. Al finalizar, se corregirán las historias conjuntamente.

Para repasar *so-such* el profesor leerá una frase y los alumnos deberán decir de forma oral la misma frase pero con *so* y con *such* siempre que sea posible utilizar las dos formas. Por ejemplo, el profesor dice: *Susan can't hear. She turns up the TV volume.* Y los alumnos contestan: *The TV volume is so low that Susan can't hear.*

Las nuevas palabras para ser incluidas en el diccionario visual son: *nagging, flounces*. Los alumnos las incluyen y escriben frases con cada una de las palabras.

La trigésimo segunda unidad repasa el *reported speech and indirect questions*. Para practicar esta forma gramatical, el docente dividirá la clase en pequeños grupos. Cada uno contará con revistas o periódicos en inglés. El profesor preparará el cronómetro y dirá a los estudiantes que cuentan con 5 minutos para encontrar 30 frases de personas en *direct speech*. El equipo sumará un punto por cada frase encontrada. Una vez el tiempo se ha agotado, los estudiantes deberán transformar esas frases en preguntas en *reported speech* que harán a otros grupos. Contarán con 10 minutos para realizar el mayor número de preguntas posibles. Recibirán un punto por cada pregunta correcta. Una vez han terminado, cada grupo hará una pregunta a otro equipo, incluso pueden omitir el nombre de la persona e intentar que el otro equipo adivine de quien se trata (esta actividad está basada en el "Celebrity buzz" de la página web www.busyteacher.org).

El vocabulario que se propone para enseñar en esta unidad es: *brimming up, cram, call for, grit*. Los estudiantes incluirán estas palabras en el diccionario visual y seguidamente pueden jugar a *battleships* con las palabras de esta unidad y con las de las dos unidades anteriores.

La trigésimo tercera unidad se centra en el repaso del pasado continuo y *wishes*. Para perfeccionar este tiempo verbal y la gramática, el docente entregará una fotografía a cada estudiante o pareja de estudiantes. Los alumnos contarán con 15 minutos para escribir el mayor número de frases basadas en la fotografía utilizando *regret* combinándolo con tiempos verbales distintos. Por ejemplo, *Bill regrets having stayed at home. Bill wouldn't have regretted going fishing*. Al finalizar el tiempo, se corregirán las frases a modo general. La pareja de alumnos que consiga más frases correctas, gana.

La unidad treinta y cuatro presenta un tema de especial interés: *recall, remember, remind*. Suele ser un tanto confuso para los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Por ello, es importante que los alumnos lo comprendan y lo sepan utilizar correctamente. En primer lugar, el profesor explicará la diferencia que existe entre las palabras. Seguidamente, los estudiantes realizarán un ejercicio de *gap filling* en el que deberán averiguar qué palabra (*remind, remember, recall*) corresponde a cada *gap*. A continuación, los estudiantes se colocarán por parejas y se escribirán un breve párrafo utilizando las tres palabras para que se aprecie la diferencia entre los tres términos.

La trigésimo quinta unidad del libro se centra en el léxico: *full to the brim, looming up*. Estas palabras se añadirán al diccionario visual y se escribirán tres frases con cada una de las palabras aprendidas.

En las unidades que preceden (36, 37, 38 y 39) se propone un repaso de toda la gramática y todo el vocabulario visto a lo largo de toda la novela. Se pueden realizar multitud de actividades para repasar y reforzar tanto el campo lingüístico como el semántico. Se pueden repetir los ejercicios que se han explicado a lo largo de esta unidad o se pueden idear nuevos.

Las actividades que se han planteado y descrito a lo largo de esta unidad didáctica son ejercicios que bien refuerzan o introducen un tema nuevo. Pero el docente trabajará tanto los tiempos verbales como el vocabulario en las actividades que se van realizando acerca del libro

de forma paralela, a través de actividades que refuerzan la competencia oral y escrita. El profesor, a su vez, deberá preparar material complementario para aquellos estudiantes que presenten dificultades a la hora de asimilar los contenidos. Este material se podrá realizar en clase o en casa.

Es en base a estos ejercicios y a lo trabajado en clase que los alumnos deberán buscar aquellas actividades que más les han gustado o más desafíos les ha planteado para enseñar en su programa de televisión. También pueden idear ellos mismos una nueva actividad o un nuevo juego.

Actividad 4

La cuarta actividad de este proyecto consiste en la visita a un centro de psicología emocional en el que se trabaja la resiliencia. Para ello, los alumnos deberán elaborar un cuestionario que estará dirigido al personal del centro. Posteriormente, incluirán los resultados obtenidos en su sección dentro del programa de televisión. Siempre y cuando el centro esté en conformidad, se podrán tomar imágenes del mismo para complementar su trabajo.

El objetivo que persigue esta actividad es trabajar uno de los valores más relevantes de la novela: la resiliencia. La mejor manera de conseguir que los estudiantes comprendan y se interesen por ello es que visiten el centro y aprendan, de primera mano, cómo se trabaja y cómo les puede ayudar a ellos mismos y a otras personas.

Las competencias que se trabajarán a lo largo de esta actividad serán la competencia lingüística, competencia digital y tratamiento de la información, competencia social y ciudadana, y de aprender a aprender.

Antes de acudir al centro, los educandos deberán realizar un pequeño trabajo de investigación junto con su grupo de trabajo. El docente les proporcionará una serie de recursos para que se documenten acerca de la resiliencia. A su vez, deberán elaborar un cuestionario

que estará dirigido al personal del centro (en caso de ser posible, los estudiantes tomarán el testimonio de personas resilientes para poder incluirlo en su trabajo).

El siguiente paso será la visita al centro. Los alumnos tendrán la oportunidad de enriquecerse al ver cómo el personal del centro ayuda a sus pacientes a partir de terapias basadas en la resiliencia. Una vez finalizada la visita, los estudiantes, junto con el material recabado durante la sesión, deberán elaborar una sección del programa de televisión a la que deberán asignarle el nombre que ellos consideren más adecuado.

Durante esta fase, los educandos contarán con una serie de sesiones determinadas para elaborar la sección basándose en la información proporcionada anteriormente por el docente y con la que han obtenido mediante la visita.

Pero además de aprender acerca de la resiliencia en las personas, deberán investigar acerca de las ciudades resilientes, como Barcelona. Para ello, el docente les proporcionará los recursos necesarios para que puedan aprender acerca de su propia ciudad, que también es resiliente. Deberán también incluir este apartado en su sección de televisión.

Una vez los alumnos han elaborado su trabajo, procederán a grabar la parte correspondiente. En este caso, un miembro del grupo de trabajo será el presentador y los otros dos integrantes serán los encargados de dar testimonio de lo vivido y aprendido acerca de la resiliencia. Asimismo, también estará el apartado dedicado a "Barcelona resiliente". Supervisados en todo momento por el profesor, los educandos contarán con cierta libertad a la hora de elaborar su programa de televisión.

Esta actividad puede resultar muy enriquecedora para los jóvenes, ya que entran en contacto directo con el mundo de la resiliencia, aprenden acerca de ella y cómo se trabaja. También resulta relevante puesto que la resiliencia puede ser muy útil para todos los seres humanos a lo largo de la vida, ya que nunca sabemos a qué nos tendremos que enfrentar en un futuro. Si creamos alumnos resilientes, formamos personas sanas y felices. Tal y como

explican Anna Forés y Jordi Grané (2011, p.26) en su libro *La resiliencia: crecer desde la adversidad*:

Cuando nos encontramos con situaciones que parecen no tener salida, la resiliencia nos invita a desbloquear la mirada paralizada, dar vuelta atrás en el callejón sin salida y encontrar nuevas posibilidades. Consiste en reanimar lo que creemos acabado, sortear aquello que parecía que no se podía rehuir. Reencontrarnos a nosotros mismos, redescubrir aquello extraordinario que todas las personas poseemos, sacar a la luz nuestro tesoro escondido.

A modo de conclusión podemos decir que esta actividad seguramente resulte muy beneficiosa para nuestros alumnos.

Actividad 5

La quinta actividad consistirá en entrevistar a los distintos personajes de la novela. El objetivo que persigue esta actividad es identificar a las figuras más relevantes de la historia y analizarlas desde un punto de vista personal y social.

Las competencias que se trabajarán a lo largo de esta actividad son la competencia lingüística, tratamiento de la información y competencia digital, y competencia de aprender a aprender.

La primera parte de esta actividad consistirá en una conversación del profesor con el grupo-clase en la que se identificarán a los protagonistas de la novela. A continuación, los estudiantes analizarán dichos personajes a través de la identificación de la personalidad y forma de actuar de los sujetos de acuerdo con el contexto histórico y social en el que se desarrolla la obra. A su vez, el educador proporcionará a los estudiantes una serie de recursos que les permitirá encontrar similitudes entre los personajes de ficción con personas relacionadas con la vida de la autora, para poder así realizar una comparación entre ambas. Por último, los educandos deberán escoger a dos personalidades de la novela que los propios estudiantes interpretarán en una “entrevista personal” para su programa de televisión.

La grabación de esta sección deberá contar con un entrevistador y dos protagonistas

invitados. Deberán, por tanto, idear una serie de preguntas y respuestas basadas en la novela y en la vida real de la persona a la que interpretan. Para ello, deberán buscar similitudes con personas reales de la vida de la autora, explicar cómo es el personaje y qué puede sentir, similitudes y diferencias con la persona que interpreta ese personaje, etc.

La entrevista resulta de especial interés puesto que obliga al alumno a ponerse en situación de otro; en este caso, hay un valor añadido, pues la época cambia. El alumno debe desarrollar cierta empatía para poder discernir qué puede haber sentido ese personaje en un momento puntual de la historia, comparándolo a su vez con su época actual. La empatía es una habilidad que interesa que los jóvenes desarrollen, ya que como explica Bill Drayton en su artículo “La importancia de la empatía” (La Razón, 2015):

(...) Cuando analizamos cómo conseguir un mundo en el que todos fuéramos agentes de cambio, nos dimos cuenta muy rápidamente de que la gente ha de tener una serie de habilidades muy distintas a las que se enseñan actualmente. Habilidades como la empatía, el trabajo en equipo, el liderazgo y la capacidad de generar cambios.

A través de actividades como las propuestas, contribuimos a desarrollar estas habilidades tan necesarias para formar a nuestros alumnos.

Actividad 6

La última actividad de este proyecto está relacionada con los valores que se desarrollan a lo largo de la novela. Para poder ponerlo en práctica, los estudiantes escribirán su propio libro basándose en alguno de los valores que aparecen en *Anne of Green Gables*.

El objetivo de este ejercicio es principalmente, que los alumnos aprendan valores a la vez que aprenden a redactar correctamente en inglés. Puesto que se trata de la creación de su propia historia, se sentirán motivados a la hora de escribir.

A lo largo de esta actividad, los alumnos trabajarán de manera individual, ya que cada uno tiene ideas distintas, maneras de enfocar las cosas y una manera de redactar particular.

Asimismo, el objetivo es que cada estudiante mejore sus habilidades de expresión escrita, de modo que la mejor forma de llevarlo a cabo es trabajando individualmente.

Las competencias que se trabajarán a lo largo de la actividad son la competencia lingüística y la autonomía e iniciativa personal.

La creación de un libro constará de 4 fases. Escribir una historia tiene ciertas dificultades y más si ésta es en una segunda lengua. Para ello, se recomienda invitar a un autor de novelas para que ofrezca una pequeña conferencia a los alumnos acerca del arte de escribir. De esta manera, los estudiantes se sentirán motivados para realizar la tarea y además, aprenderán algunos consejos acerca de cómo hacerlo. En caso de no ser posible, el docente proporcionará a los estudiantes los recursos necesarios para explicarles los pasos a seguir para escribir la novela.

Una vez los alumnos han asimilado cuáles son los pasos a seguir para escribir su novela, se dispondrán a trabajar. Deberán contar con diccionarios bilingües y monolingües. El profesor guiará y supervisará a los alumnos y los ayudará cuando éstos así lo requieran. Asimismo, el docente recogerá las historias semanalmente para su corrección. De esta manera, los alumnos serán conscientes de sus errores y así los podrán corregir gradualmente.

El límite de tiempo para escribir la novela dependerá, en gran medida, del ritmo de trabajo del grupo-clase, aunque se estima que se necesita como mínimo un trimestre.

Cuando las novelas estén terminadas, los alumnos deberán crear una sección en su programa para la presentación del libro. Así, habrá un entrevistador y dos “escritores” que estarán presentando su novela. El entrevistador deberá escribir un guión en el que pregunte a sus invitados acerca de la novela que han escrito.

Por otro lado, el profesor elegirá la novela que más le ha gustado, basándose en una rúbrica que ha proporcionado a los alumnos antes de escribir la novela. Esa historia será

publicada en la revista del centro (siempre que sea posible) y si se consigue un acuerdo, podría ser publicado un único ejemplar por una editorial, para así tener un recuerdo del trabajo realizado.

Conjuntamente con las actividades antes mencionadas, se puede organizar el “Book Day” en el centro escolar, en el que los alumnos creadores de los libros los expongan al resto de estudiantes del centro. De esta manera, favorecemos la lectura pero damos sentido a su trabajo a la vez que le damos valor. Porque cuando se escribe, se hace para que alguien lo lea.

Esta actividad resulta de gran interés para los alumnos y les motiva muchísimo sentirse escritores y creadores de una novela. Sienten la necesidad de compartir con sus compañeros la trama de su historia y siempre están preparados para escribir el siguiente capítulo.

Para concluir con esta actividad, sería muy recomendable que los libros escritos por los alumnos formasen parte de la biblioteca de clase o del colegio para así estar a disposición de quienes lo quieran leer. Además de favorecer la lectura, comprensión y aprendizaje de la lengua inglesa, aprenden acerca de valores.

A modo de conclusión, escribir un libro, aunque sea breve, supone trabajar la imaginación y creatividad de los educandos, un aspecto importante a desarrollar.

8.5. Conclusión: *Anne of Green Gables*

Anne of Green Gables probablemente sea una de las novelas clásicas más leídas. La riqueza descriptiva y las innumerables aventuras de su protagonista llevan al lector a vivir experiencias singulares.

Los motivos por los cuales ésta ha sido una de las tres novelas elegidas es por lo mucho que puede aportar a los jóvenes que la lean. En primer lugar, la novela nos transporta a un pequeño pueblo canadiense a principios del siglo XX, donde se ve reflejada la historia y sociedad de la época. Al mismo tiempo, la novela nos enriquece con una cantidad sustancial de

valores, entre ellos, la resiliencia. Por último, la riqueza léxico-semántica del texto aporta gran valor al aprendizaje de lengua extranjera.

Las actividades que se desarrollan a lo largo de la unidad didáctica han sido cuidadosamente pensadas y planificadas para atender a los tres aspectos arriba mencionados. No sólo se busca el aprendizaje de lengua extranjera, sino que se busca un aprendizaje integral del alumno. Por este mismo motivo, las actividades se basan en el aprendizaje cooperativo, el enfoque comunicativo y la resolución de problemas, la búsqueda y tratamiento de la información – tanto en papel como en soporte informático –, oratoria y conocimiento del mundo que les rodea. En definitiva, buscamos formar al alumno en habilidades que les serán útiles en su futuro profesional.

La creación de un programa de televisión resulta motivador para los educandos. Les ayuda a ser más creativos y perder el miedo a hablar en público o hacer el ridículo, aspecto muchas veces olvidado en la enseñanza. Les obliga a desarrollar su habilidad comunicativa y a enfrentarse a un público.

El rol del alumno pasa a ser activo. Los estudiantes se sienten parte de su proceso de aprendizaje, ya que son ellos mismos los que están creando el contenido de su programa. El docente, en cambio, pasa a ser una figura más pasiva, puesto que es el guía en este proceso de enseñanza-aprendizaje.

El aprendizaje de lengua extranjera no tiene que resultar aburrido, sino todo lo contrario. Si un estudiante se ve involucrado y motivado por aquello que hace, el aprendizaje y el compromiso serán mucho mayores.

9. La resiliencia

A lo largo de las 3 novelas analizadas en este trabajo (*Huckleberry Finn*, *Oliver Twist* y *Anne of Green Gables*) hemos llegado a la conclusión de que uno de los valores que las caracteriza y motivo principal por el que se han escogido es la resiliencia.

Por ello, empezaremos por definir qué es la resiliencia, y lo haremos basándonos en el Diccionario de la Real Academia Española de Lenguas. Al buscar la palabra “resiliencia” encontramos una nota que apunta que éste término es un artículo nuevo y cuya definición (avance de la vigésima tercera edición) que es una “redacción propuesta”, tiene dos significados posibles. El primero hace referencia a la psicología, en la que precisa que es “la capacidad de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas”. El segundo hace referencia a la mecánica, en la que concreta que es “la capacidad de un material elástico para absorber y almacenar energía de deformación” (Diccionario de la Real Academia Española).

El término resiliencia viene importado de otras lenguas como el inglés, el francés o el italiano. Su origen etimológico viene del latín *resilio*, que significa “volver atrás, volver de un salto, rebotar, saltar hacia atrás, ser repelido o resurgir” (Forés y Grané, 2011, p.27). Este término también se utiliza en medicina (osteología), donde expresa “la capacidad de los huesos de crecer en la dirección concreta después de su fractura” (Forés y Grané, 2011, p.27). Más tarde, el vocablo fue adaptado al ámbito de las ciencias sociales para describir “la capacidad de una persona o grupo para resistir a un hecho estresante y hacer frente a una adversidad que afecta a su integridad” (Vaquero Tió, 2013).

Según explica Forés y Grané (2011), el concepto de resiliencia tal y como lo conocemos hoy en día nace en los años ochenta, como intento de comprender las causas y evolución de las psicopatologías. De acuerdo con Rojas Marcos (2010) en su libro *Superar la adversidad: el poder de la resiliencia*, “hace poco más de medio siglo, Emmy Werner y Ruth Smith (...) emprendieron un extraordinario trabajo pionero que sembró (...) las semillas del concepto de

resiliencia en los seres humanos” (p.59). Las dos psicólogas llevaron a cabo un estudio pionero en el año 1955 en la isla de Kauai, Hawái, con seiscientos noventa y ocho niños. Su investigación consistía en evaluar las circunstancias de nacimiento de los niños así como el posterior análisis de las condiciones físicas, psíquicas y sociales en la que los menores crecían, siguiendo de cerca su desarrollo desde la época prenatal hasta los treinta y dos años. Según Anna Forés y Jordi Grané, la idea de la psicóloga Emmy Wermer era estudiar a estas niñas y niños que “eran los patitos feos de familias pobres de los bajos fondos” (p.27) para posteriormente compararlos con otros que crecían en condiciones seguras y saludables, puesto que los que no lo hacían, tenían “más probabilidades de sufrir trastornos de aprendizaje, de padecer enfermedades físicas y mentales, de caer en la delincuencia y de tener serios problemas de adaptación y relaciones afectivas en la edad adulta” (Rojas Marcos, 2010, p.60).

Después de estudiar cada caso, las investigadoras llegaron a la conclusión de que había un número de niños que ya en la adolescencia presentaban problemas serios tanto de aprendizaje como de comportamiento. Sin embargo, observaron que setenta y dos de esos pequeños habían capeado con éxito los problemas. Los investigadores descubrieron varias características que estos niños y niñas tenían en común: ninguno había sufrido daños cerebrales graves o irreversibles, se les consideraron niños “activos”, “mimosos” o “fáciles de tratar”. Tenían, a su vez, una diferencia de dos o más años con sus hermanos y habían desarrollado un vínculo afectuoso con alguna persona de su entorno (Marcos Rojas, 2010). Podemos llegar a la conclusión, por tanto, que la resiliencia se entiende como “aquella capacidad que permite a las personas tener una mejor respuesta de la que cabría esperar dada una condición inicial de riesgo” (Vaquero Tió, 2013, p.30).

No obstante, la resiliencia también puede tener un significado más amplio. De acuerdo con Jordi Grané Ortega en su artículo *La resiliència: generar oportunitats de vida*, el nacimiento de un niño se puede considerar un proceso resiliente, puesto que un recién nacido necesita de otros seres humanos para poder sobrevivir y desarrollar unos vínculos afectivos y seguros. Este

es uno de los aspectos a destacar en las novelas que hemos escogido para su posterior puesta en práctica. Los protagonistas de las historias son resilientes desde el nacimiento debido a las condiciones desfavorecidas en las que se encuentran. Tal y como apunta Vaquero Tió (2013), “La familia, como elemento de desarrollo para las personas desde la primera infancia, y como núcleo capaz de proveer apoyo, es vista como un elemento de resiliencia familiar fundamental para la superación de las adversidades y situaciones de riesgo” (p.47).

Maddi (2013) en su libro *Hardiness. Turning Stressful Circumstances into Resilient Growth* habla acerca de *Hardiness*, que surgió como un modelo de actitudes y estrategias a seguir, puesto que hacen posible convertir las situaciones estresantes en oportunidades de crecimiento. De esta manera, Maddi propone las tres “C” de *Hardiness*. En primer lugar se encuentra la “C” de *challenge*, que implica la aceptación de la vida como estresante, de modo que se ven las situaciones de estrés como oportunidades de crecimiento. En segundo lugar, se encuentra la “C” de *commitment*. Maddi (2013) sostiene que no importa lo que ocurra, uno debe permanecer involucrado con la situación en lugar de caer en la indiferencia y el aislamiento. Y, por último, se encuentra la “C” de *control*, que manifiesta la importancia de seguir intentando convertir las situaciones potencialmente catastróficas en oportunidades de crecimiento. En palabras de Maddi (2013): “To truly express existential courage, a person must possess all 3Cs of commitment, control, and challenge” (p.8).

Tal y como describe Maddi (2013), “Hardiness has been put forward as the pathway to resilience under stress” (p.9), puesto que la resiliencia a menudo se considera un fenómeno que consigue mantener la salud y el comportamiento a pesar de las circunstancias que se están viviendo.

Junto con el *Hardiness*, existen una serie de atributos, conocidos como los pilares de la resiliencia, que permiten “resistir y preservar la integridad en circunstancias desfavorables o fuertemente hostiles” (Pereyra, 2011). Éstas son, según Suárez Ojeda (en palabras de Pereyra, 2011, p.88):

- Introspección: la capacidad para examinarse internamente, plantearse preguntas difíciles y darse respuestas honestas.
 - Independencia: saber fijar límites entre uno mismo y en el medio problemático, es decir, la capacidad para mantener distancia física y emocional con respecto a los problemas que agobian, sin caer en el aislamiento.
 - Capacidad de relacionarse: la habilidad para establecer lazos íntimos y satisfactorios con otras personas.
 - Iniciativa: la capacidad para hacerse cargo de los problemas y ejercer control sobre ellos, además, la decisión de exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes.
 - Sentido del humor: la predisposición del espíritu a la hilaridad, encontrando lo cómico en la propia tragedia, lo cual permite alejarse del foco de tensión y revitalizar la adversidad.
 - Creatividad: la capacidad para crear orden, belleza, y un sentido de coherencia, a partir del caos y del desorden.
- Conciencia moral: comprende la gama de valores internalizados a través de la historia personal, especialmente referidos a los del compromiso, solidaridad y de buscar el bienestar común.

Los atributos arriba mencionados se pueden considerar fuerzas interiores de lucha y fortaleza que suelen aparecer con frecuencia en niños y adolescentes resilientes (Pereyra, 2011).

Según explica Cyrulnik (2003) en su libro *Los Patitos Feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*, si un niño que ha sufrido una experiencia traumática conserva “recuerdos precisos sin modificarlos, sin convertirlos en un conjunto coherente, el niño habría vivido en un constante espanto, como ocurre cuando se producen las reminiscencias postraumáticas” (p.157). De este modo, Cyrulnik afirma que el herido “debe modificar su pasado para hacerlo soportable y darle coherencia que no tiene lo real” (p.158). Esto posee un importante efecto en la resiliencia, en palabras de Cyrulnik (2003, p.158):

No sólo los agresores dejan de ser todopoderosos, sino que el niño víctima se transforma en héroe secreto, en el que consigue evadirse pese a la presencia de todo un ejército, y en el que después de la herida, sabe cómo rehacer sus lazos y reconstruir un vínculo afectivo protector.

Gracias a esta “falsificación creadora”, el acontecimiento puede ser “considerado, moldeado e integrado en la historia del niño” (Cyrulnik, 2003, p.158).

Son muchas las novelas y cuentos para niños que tienen un hilo conductor común: el

héroe o heroína. Los protagonistas de nuestras novelas tienen ese rasgo común. Los tres son niños que se enfrentan a arduas situaciones o desafíos completamente desamparados, y consiguen salir airosos. Podemos concluir, por tanto, que estas experiencias de vida les permiten crecer y desarrollarse.

Una de las características de las personas resilientes son las calamidades excepcionales en las que se ven inmersos. Según Rojas Marcos (2010, p.26):

Entre las situaciones de ensañamiento físico y psicológico que más ponen a prueba la resiliencia humana se sitúan las que se producen en condiciones en las que las víctimas no pueden escapar del verdugo por imposibilidad física o por imposiciones legales, sociales o psicológicas.

El autor asegura, a su vez, que la “capacidad de adaptación y el aguante son elementos esenciales para la supervivencia” (p.27). Tanto Huckleberry Finn como Oliver Twist y Anne Shirley se enfrentan a situaciones adversas en las que son “imprescindibles la buena suerte, una salud de hierro, poseer talentos, buen sentido del humor y estar dispuesto a renunciar a la propia moralidad” (Rojas Marcos, 2010, p. 29). Gracias a estas características logran salir de su situación y llegan a ser acogidos en una familia que les proporciona amor y seguridad. Los héroes y heroína de nuestras novelas no dejan de luchar, tienen una mirada optimista hacia la vida y están convencidos de que saldrán adelante. Esa forma de ver la vida les impulsa a seguir y conseguir sus objetivos.

No obstante, el fin de los malos tratos o encontrar una familia de acogida cuando se ha perdido la propia no es más que el comienzo. Según explica Cyrulnik en su libro *Los patitos feos*, la pregunta que sigue es: “Y ahora, ¿qué voy a hacer con esto?”:

El hecho de que el patito feo encuentre a una familia de cisnes no lo soluciona todo. La herida ha quedado escrita en su historia personal, grabada en su memoria, como si el patito feo pensase: “Hay que golpear dos veces para conseguir un trauma”. El primer golpe, el primero que se encaja en la vida real, provoca el dolor de la herida o el desgarrar de la carencia. Y el segundo, sufrido esta vez en la representación de lo real, da paso al sufrimiento de haberse visto humillado, abandonado. “Y ahora, ¿qué voy a hacer con esto? ¿Lamentarme cada día, tratar de vengarme o aprender a vivir otra vida, la vida de los cisnes?”

En efecto, los tres protagonistas de las historias deben enfrentarse a esa pregunta y decidir cómo quieren vivir su nueva vida, puesto que encontrar la solución a la causa que provoca sufrimiento no significa olvidar el pasado, sino aprender a vivir con él y proyectarse “en su entorno con una extraordinaria integridad y fortaleza, a pesar de los daños sufridos y padecidos” (p.81), tal y como afirma Kazmierczack en su artículo “El Narcisismo y la resiliencia en El Túnel de Ernesto Sábato²⁷”. De esta manera, Manciaux (en Kazmierczack, 2010) afirma (p.81):

A pesar de traumas graves, incluso muy graves, o de desgracias más comunes, la residencia parece una realidad confirmada por muchísimas trayectorias existenciales e historias de vida exitosas. De hecho, por nuestros encuentros, contactos profesionales y lecturas, todos conocemos niños, adolescentes, familias y comunidades que “encajan” shocks, pruebas y rupturas, y las superan y siguen desenvolviéndose y viviendo - a menudo a un nivel superior - como si el trauma sufrido y asumido hubiera desarrollado en ellos, a veces revelado incluso, recursos latentes y aún insospechados.

Un rasgo identificador de las novelas es el hecho de que los protagonistas son niños/adolescentes, algo que puede ser de fácil identificación con nuestros jóvenes lectores. Y en segundo lugar, aporta una serie de valores que pueden ayudar a nuestros alumnos a superar o hacer frente a determinadas situaciones a lo largo de su vida. En el artículo *Resiliencia: del concepto a las acciones* escrito por Gloria Beltrán, la autora habla sobre la importancia de la resiliencia para que “la educación cumpla sus objetivos fundamentales: formar personas libres y responsables” (p.14). Explica, a su vez, que el fomento de la resiliencia es clave para evitar problemas como la violencia o la discriminación. Beltrán urge fomentar este valor en la niñez, especialmente en aquellos casos en los que los menores se encuentran en riesgo de exclusión social.

Como educadores, debemos intentar hacer todo lo que esté a nuestro alcance para

²⁷ Aparte del mencionado artículo, el intento de llevar el concepto de la resiliencia al ámbito del análisis literario constituye uno de los ejes centrales del trabajo del grupo de investigación “Fracaso escolar, Resiliencia, y procesos básicos del aprendizaje implicados en el Rendimiento Académico del alumno: un estudio en su relación”, ubicado en la Universitat Abat Oliba-CEU.

formar personas con “derechos, con capacidad de ser autónomas, responsables, participativas y solidarias” (Beltrán, 2015, p.14).

Forés y Grané (2011) explican en su libro *La resiliencia: crecer desde la adversidad* que todas las personas pueden ser resilientes. Pero que “el desafío consiste en encontrar la manera de promover la resiliencia en cada persona, tanto individualmente como en las familias y las comunidades” (p.29). Por tanto, podemos decir que no se trata de un valor aplicable únicamente a la infancia, sino que “todo el mundo, en cualquier etapa de su vida y en cualquier ámbito, puede encontrarse en una situación traumática, la puede superar y salir fortalecido” (p.30). La resiliencia se ha convertido en un valor aplicable a todo el ciclo vital.

En su libro, Forés y Grané (2011) citan una metáfora que ilustra muy acertadamente qué es una personalidad resiliente, y puede ser útil para que cada alumno, joven o adulto decida cómo quiere enfrentarse a la adversidad:

“Una hija estaba muy molesta porque parecía que cuando un contratiempo se les solucionaba, aparecía un problema nuevo aún más complicado. Habló de ello con su padre, que era jefe de cocina. La miró y, sonriente, cogió tres ollas. En un puchero puso algunos huevos, en otro, algunas zanahorias y en una tercera olla, café. La joven se quedó pasmada pensando que su padre no la escuchaba, como ya era habitual, porque en lugar de proporcionarle una respuesta se ponía a cocinar. Después de veinte minutos de cocción, su padre le preguntó a la hija: “¿Qué ves?” La chica se quedó atónita. “¿Qué quieres que vea? ¡Como no me haces ningún caso mientras cueces unos huevos y unas zanahorias y haces café!”, respondió, enfadada. El padre, imperturbable la invitó a palpar los tres ingredientes. La joven azorada le preguntó qué significaba.

Él le respondió: “Los huevos eran frágiles antes de la cocción, y ante la adversidad (calentamiento con el fuego) se han vuelto duros; las zanahorias, en cambio, eran duras y con el fuego se han vuelto blandas; en cambio, el café, cuando se ha calentado ha sido incluso capaz de poder transformar su contexto: el café ha transformado el agua. ¿Qué deseas ser tú, hija mía, ante las adversidades? Ojalá seas como el café y que cuando aparezcan los problemas o adversidades, seas capaz de ser fuerte, sin dejarte vencer ni aislarte, salir airosa e incluso mejorar tu misma consiguiendo cambiar tu entorno”.

Como bien dice Forés y Grané (2011), “la idea de un futuro no fijado nos trastoca (...) La mejor manera de predecir el futuro es creándolo. Los seres humanos tenemos la capacidad, a veces poco usada, de dar forma al futuro” (p.30). Esto es justamente lo que la metáfora arriba mencionada nos transmite: cada uno puede crear su propio futuro y decidir cómo quiere enfrentarse a las adversidades o a los problemas. Lo que hay que conseguir es que todos los

jóvenes (en especial nuestros alumnos) consigan ser como el café: adaptándose y transformando las situaciones en las que se puedan encontrar. En este sentido los tres protagonistas analizados anteriormente pueden convertirse en modelos de la resiliencia para los alumnos y, de este modo, ayudarles a reforzar su actitud de fortaleza ante las dificultades y retos intrínsecos a la vida humana²⁸.

²⁸ Para profundizar en el análisis de la indiscutible relación entre el concepto contemporáneo de la resiliencia y la virtud clásica de la fortaleza, véase Craig, S.T. (2006) Resilience and the Virtue of Fortitude: Aquinas in Dialogue with Psychosocial sciences.

10. Investigación de campo

Se ha considerado fundamental la puesta en práctica de las actividades más significativas de la obra de *Oliver Twist* con el consiguiente objetivo de dar respuesta a las incógnitas planteadas al inicio del presente trabajo. Se trata, por tanto, de trabajar un texto real a través de una unidad didáctica diseñada como ejemplo de metodología actual que engloba varios aspectos claves en la adquisición de la segunda lengua, como son el trabajo en equipo, metodologías centradas en el alumno y un enfoque comunicativo.

Se comenzará por describir el centro educativo y el alumnado, los inconvenientes encontrados a la hora de realizar la investigación, las actividades realizadas día a día con el grupo de estudiantes y, para concluir, se redactarán las conclusiones acerca del trabajo.

10.1. Características generales del centro y del alumnado

El centro educativo en el que se ha llevado a cabo el trabajo de campo se encuentra en el barrio de Horta-Guinardó, en la provincia de Barcelona (España). Se trata de un centro concertado cuyos alumnos viven, en su mayoría, en el barrio. El colegio cuenta con dos aulas de informática, un aula multimedia, laboratorio de química, laboratorio de biología, laboratorio de física, aula de psicomotricidad, gimnasio, dos pistas polideportivas, patios separados para cada etapa escolar, espacios verdes, huerto escolar, biblioteca y una capilla. A pesar de que cuenta con unas instalaciones apropiadas, el centro carece de recursos, por lo que pocas aulas disponen de un proyector y ordenador o de pantallas digitales. El colegio, de momento, no parece apostar por las nuevas tecnologías.

Con respecto al alumnado, el centro se caracteriza por ser bastante heterogéneo. No es difícil encontrar estudiantes de distintas nacionalidades en cada uno de los cursos, coincidiendo alumnos españoles, latinoamericanos, y, en especial, asiáticos, por lo que la diversidad está muy presente. Existe, a su vez, gran respeto por todos los alumnos, de modo que los alumnos extranjeros se sienten bienvenidos y acogidos por sus compañeros.

El grupo-clase de 1º de bachillerato en el que se ha llevado a cabo el trabajo de campo está formado por alumnos pertenecientes a la rama artística y científica. Cabe mencionar que durante el primer mes de clase, los estudiantes del bachillerato científico y artístico estaban en clases separadas. Fue al cabo de un mes que la junta directiva del colegio estimó conveniente que los estudiantes del bachillerato artístico se unieran a la clase de los alumnos del bachillerato científico.

El grupo cuenta con veintiséis estudiantes. Se trata de un grupo de alumnos con buena disposición frente al trabajo. Existe una buena relación entre ellos aunque la llegada de los alumnos del bachillerato artístico provocó un ambiente un tanto enrarecido durante algunas semanas. Con el tiempo, la situación se fue normalizando y los estudiantes aceptaron el cambio.

10.2. Ventajas e inconvenientes

La metodología que se había utilizado hasta el momento era una metodología de trabajo tradicional, basada únicamente en la utilización del libro de texto y la realización de ejercicios del mismo. Los alumnos no acostumbraban a realizar exposiciones orales en clase, ni a trabajar en parejas o grupos, ni a redactar ni a realizar expresiones escritas de manera habitual. Tampoco estaban acostumbrados a expresarse en la lengua extranjera, puesto que se dirigían al profesor de lengua en castellano. Como resultado, los estudiantes se encontraban bastante desmotivados y con un nivel de inglés bastante dispar, puesto que algunos de los educandos realizaban clases de inglés extraescolar (como preparación para los exámenes oficiales de Cambridge) mientras que otros sólo contaban con las clases impartidas en el colegio. Asimismo, los estudiantes no estaban acostumbrados a realizar demasiados esfuerzos en clase de inglés y, por tanto, no trabajaban de manera rigurosa ni seria.

El primer inconveniente empieza por no conocer a los estudiantes. Es importante contar con un período de adaptación por parte del profesor y de los alumnos para poder comenzar a trabajar. Esa falta de tiempo es inexistente, puesto que al inicio del curso comienza la puesta

en práctica de este trabajo, por lo que no se cuenta con tiempo de adaptación.

En segundo lugar, los estudiantes estaban acostumbrados a una metodología muy tradicional que, aunque no es lo que más les agradaba, es lo que conocían. Por lo tanto, entrar en terreno desconocido con un profesor al que desconocen, resultaba poco favorable.

En tercer lugar, los estudiantes no acostumbraban a expresarse en lengua extranjera en clase, ni con el profesor ni entre los propios compañeros, por lo que podía suponer una barrera aún mayor entre el profesor y el alumno. Además, los estudiantes no estaban acostumbrados al trabajo en casa ni a esforzarse demasiado en clase de inglés.

En cuarto lugar, la disposición de las aulas no era la más idónea. Se trata de aulas pequeñas en las que la colocación de las mesas y de las sillas resulta casi entorpecedor, puesto que los estudiantes se encuentran sentados en 3 filas de 10 alumnos. Esto complica mucho el trabajo en grupo y fomenta la distracción. Asimismo, muchos de los alumnos se encuentran sentados lejos de la pizarra y por tanto, se tiende a la dispersión. Es, además, complicado supervisar las actividades puesto que no hay demasiado espacio para caminar entre los pupitres de los estudiantes.

Por último, el tiempo. El tiempo con el que se contó para la realización del trabajo de investigación no fue suficiente, puesto que las unidades didácticas están diseñadas para un curso académico. Los estudiantes de bachillerato sólo cuentan con tres horas semanales de clase de inglés, lo que ha dificultado en gran medida el trabajo, ya que se tienen que cubrir muchos aspectos como el ámbito lingüístico-semántico, la lectura de la novela, el contexto histórico y social, biografía del autor, ámbito axiológico, actividades y salidas.

Por el contrario, hubo una serie de aspectos positivos. En primer lugar, los estudiantes pudieron trabajar en pequeños grupos que, pese a no estar acostumbrados, les ofreció un poco más de confianza a la hora de expresarse en lengua extranjera o realizar las actividades. Asimismo, el trabajo de clase no era monótono, sino que, al tratarse de una metodología

dinámica centrada en el alumno, existió una mayor motivación por aprender y trabajar.

10.3. Metodología

El modelo de trabajo que se utilizó para la realización de la unidad didáctica durante el trabajo de campo es el *Mixed Application method*, pues en él se integran los tres puntos de trabajo que constituyen el *Integral Language Teaching Method*: contexto histórico-social, ámbito lingüístico-semántico y valores y virtudes de la obra. Así pues, se llevaron a cabo actividades relacionadas con la biografía del autor antes de comenzar a leer la obra literaria. A continuación, se contextualizó a los alumnos explicando el contexto histórico y social de la época y se elaboraron las actividades para reforzar el aprendizaje. Una vez los alumnos estaban ambientados en la época, se comenzó a leer la novela y se iniciaron las actividades relacionadas con el ámbito lingüístico y semántico, así como las actividades relacionadas con los valores y virtudes de la obra.

Todas las tareas estuvieron basadas en el enfoque comunicativo, el aprendizaje cooperativo y CLIL. Así pues, se formaron grupos de trabajo fijos que resultaron ser altamente efectivos y los alumnos se vieron obligados a utilizar la lengua meta en todo momento para poder comunicarse con el profesor y con sus compañeros y, de esta forma, pusieron en práctica su destreza comunicativa.

10.4. Descripción de las actividades

A continuación, se describirán las actividades que se llevaron a cabo con los estudiantes a lo largo del primer trimestre, que comprende los meses de septiembre a diciembre de 2015. El trabajo de campo tuvo una duración de trece semanas desde el inicio del curso escolar, por lo tanto, se eligieron las actividades más significativas atendiendo a los tres aspectos fundamentales.

Día 1: presentación de la actividad

El primer día consistió en la presentación del proyecto. Se explicó a los estudiantes en qué consistiría el proyecto que se llevaría a cabo durante el primer trimestre, aunque no se dijo que se trataba de un proyecto de investigación de campo. Se les comunicó que leerían la obra *Oliver Twist* de Dickens y que, paralelamente, trabajarían el ámbito léxico-semántico, los valores y el contexto histórico-social de la obra. Asimismo, se les explicó que crearían grupos de trabajo fijos para elaborar una revista. Al mismo tiempo, idearían una ciudad que, junto con la revista, constituirán el hilo conductor del proyecto.

Días 2 y 3: búsqueda y recopilación de información.

La primera actividad consistió en la búsqueda y recopilación de información acerca de la vida del autor, Charles Dickens. Para poder realizar esta primera tarea, los estudiantes tuvieron acceso a la sala de informática en la que, por grupos, comenzaron la búsqueda y posterior tratamiento de la información. Los alumnos investigaron acerca de la vida de Charles Dickens a través de las páginas proporcionadas por el docente y, a continuación, resumieron los aspectos más relevantes de la biografía del autor.

En la siguiente sesión, se le comunicó a los alumnos que debían crear una actividad que pusiera en práctica la biografía de Dickens. Se ofrecieron varias alternativas, como una representación teatral, juegos, entrevistas, o una presentación en power point. En definitiva, los alumnos debían escoger una manera creativa de asimilar, para posteriormente presentar, esa información al resto de compañeros.

Así, un grupo decidió realizar una representación de una entrevista a Charles Dickens, simulando una entrevista para la radio. El grupo, formado por cuatro estudiantes, se dividieron los personajes. Dos de ellos serían Charles Dickens y los otros dos, los entrevistadores. Los entrevistadores elaboraron preguntas acerca de su vida, sus obras, carrera profesional y aspectos de interés. Cuando la primera pareja acabó la entrevista, organizaron un anuncio de publicidad para dar paso a los otros alumnos que seguirían con la ronda de preguntas.

Otro grupo de alumnos elaboró un concurso. Para ello, organizaron a los estudiantes en pequeños grupos. El juego consistía en hacer preguntas y otorgar, a cada equipo, diez segundos para contestar. Si el grupo contestaba correctamente, obtenían un punto. En caso contrario, había rebote y se daba la oportunidad a otro grupo para contestar correctamente. Cada respuesta correcta merecía un punto. Al finalizar la actividad, se hizo un recuento y se proclamó el grupo ganador.

El siguiente grupo decidió hacer una representación de cuatro Charles Dickens que hablarían sobre su vida en una entrevista, siendo sólo uno de ellos el verdadero. Para ello, tres de los personajes darían información falsa. La actividad consistía en que los compañeros de clase adivinasen cuál de los cuatro era el verdadero Charles Dickens. Para la realización de la actividad, uno de los alumnos era el entrevistador, quien tenía las mismas cinco preguntas para todos los entrevistados. Entrevistó uno por uno, hasta que, al finalizar, preguntó a los compañeros de clase quién era el verdadero Dickens. Los estudiantes debían adivinar cuál era el verdadero autor de la novela. El grupo que antes adivinara, ganaba.

Por último, un grupo de alumnos decidió buscar una canción que resumiese la vida del autor. Encontraron una canción titulada "Horrible Stories, Charles Dickens lyrics" de Olivia Gordon. A continuación, copiaron la letra de la canción en un documento y eliminaron algunas palabras clave de la letra. Después, entregaron la letra de la canción con espacios en blanco que sus compañeros debían completar mientras escuchaban la canción. Para poner más énfasis en la actividad, las alumnas compraron caramelos para repartir entre aquellos que obtenían más respuestas correctas. Las alumnas organizaron la actividad por parejas. Cada pareja debía intentar completar el máximo número de espacios posibles. A continuación, comenzó la competición por saber qué pareja había obtenido un mayor rendimiento. Para un mejor recuento, escribieron en la pizarra los nombres de los estudiantes. De este modo, otorgaban un punto a cada pareja que obtenía una respuesta correcta. Una vez acabada la actividad, las alumnas organizaron un juego para poner en práctica el vocabulario que aparecía

en la canción. La actividad consistió en representar las palabras mediante mímica. De esta manera, las estudiantes dividieron la clase en pequeños grupos. Las alumnas elegían un alumno al azar y éste debía interpretar la palabra mediante gestos. El equipo que adivinaba la palabra primero, obtenía un punto. Al finalizar la actividad, las estudiantes repartieron caramelos al equipo ganador.

El resultado de esta actividad fue muy positiva. Los alumnos trabajaron con ganas y se pudo ver una implicación en el trabajo. Aprendieron acerca de la vida del autor así como sobre los aspectos más significativos de su vida. En consecuencia, se ha visto que resulta más fácil recordar la información cuando se llevan a cabo actividades que han sido creadas por los propios alumnos.

Día 4: comienzo de la confección de la revista

El cuarto día se planteó el comienzo de la revista. De este modo, se pidió a los estudiantes que, con la información recopilada acerca de la biografía de Charles Dickens, redactaran un artículo o una entrevista que resumiese la vida del autor.

El primer paso consistió en redactar correctamente el artículo y complementarlo con fotografías del autor. A continuación, utilizando el programa *Microsoft Publisher* los alumnos redactaron la primera noticia que incluiría su revista.

Día 5: creación de la ciudad

El siguiente día, puesto que los alumnos ya habían finalizado el primer artículo de su revista, se presentó la siguiente actividad: la creación de una ciudad. En primer lugar, los estudiantes idearon un nombre para su ciudad y, a continuación, crearon la historia, lugares de interés, clima, medios de transporte y situación geográfica de la misma. Para finalizar, incluyeron fotografías que ilustraban su ciudad.

A continuación, los estudiantes redactaron la información de su ciudad utilizando el

programa *Microsoft Publisher*.

El resultado de esta actividad fue positiva. Los estudiantes trabajaron bien en grupos, distribuyendo el trabajo y aprovechando las horas al máximo. Mostraron interés a la hora de realizar las actividades y poner la información en formato revista. Mostraron entusiasmo al saber que la revista se imprimirá y que cada miembro del grupo contará con su propio ejemplar, de creación propia.

Día 6: lectura de la novela y trabajo del ámbito lingüístico-semántico

El siguiente día se dedicó a la lectura de los dos primeros capítulos de la novela. Se resolvieron las dudas relacionadas con el aspecto semántico y se habló acerca del argumento de la obra literaria. A continuación, se dedicaron doce minutos para repasar el vocabulario nuevo: *look at, look for, look into, look round, look askance, look up, pocket, gruel, candle, workhouse, parish, locket, chain, beadle*. Para ello, se organizó un juego en el que un miembro de cada equipo debía salir a dibujar una de las palabras a trabajar. El resto de estudiantes debían adivinar de qué palabra se trataba.

Al finalizar el juego se hizo un repaso de los tiempos verbales como el *present perfect* y el *past simple*. Se entregó a los alumnos una actividad en la que debían reformular las frases utilizando los tiempos verbales antes mencionados. La actividad se realizó en parejas o en pequeños grupos, aunque tuvieron que terminar los ejercicios de deberes por la falta de tiempo en clase.

Cuando se trata de realizar ejercicios gramaticales, el trabajo cooperativo resulta fundamental, puesto que los que saben más ayudan a los alumnos que tienen más dudas. Todos los estudiantes consiguieron hacer los ejercicios con resultados excelentes.

Día 7: ámbito lingüístico-semántico

El séptimo día se comenzó con un breve repaso de los visto en clases anteriores y se

explicó la diferencia entre *too-enough* que aparece en el texto y, aunque algunos alumnos ya conocían la diferencia, muchos no lo tenían claro. Para esta actividad se explicó a los estudiantes, en primer lugar, cuál era la diferencia en estructura entre *too-enough* y se pusieron varios ejemplos. A continuación, se pidió a los alumnos que, por parejas o en pequeños grupos, realizaran unos ejercicios que consistían en escribir una frase utilizando *too* y la misma utilizando *enough* - por ejemplo: *The table is heavy, I can't carry it. The table is too heavy for me to carry it because I am not strong enough.* Una vez más, los resultados fueron excelentes.

La siguiente actividad consistió en escribir una redacción de entre 140-190 palabras en las que debían escribir una carta explicando que habían visto a Oliver Twist y exigían una recompensa en favor de proporcionar información acerca de su posible paradero. Los alumnos trabajaron en parejas o en pequeños grupos para realizar la actividad que tuvo resultados excelentes. Los estudiantes demostraron buena capacidad de expresión escrita así como una gran imaginación para idear historias.

Con las distintas actividades realizadas, se puede comprobar que los estudiantes tienen una cierta preferencia por hacer el trabajo en equipo o por parejas, siendo el resultado muy enriquecedor, puesto que existe un verdadero interés por parte de los estudiantes en hacer bien el trabajo. También se ha detectado interés en que todos los miembros del grupo comprendan lo que se está haciendo, especialmente en el caso de los alumnos con más dificultades, y se detecta interés por explicarles y ayudarles.

Días 8 y 9: creación de la ciudad

Durante estos dos días los estudiantes trabajaron en la sala de informática buscando información para su ciudad y terminando de confeccionar la información encontrada y redactada para su revista.

Día 10: repaso del ámbito lingüístico-semántico y lectura de la novela

La décima sesión estuvo dedicada al repaso de la novela así como a la lectura de los siguientes capítulos de la misma. Para repasar el contenido visto hasta el momento tanto del ámbito lingüístico-semántico como de la lectura de la novela, se recurrió al uso de las nuevas tecnologías, utilizando la aplicación online *polleverywhere*.

Para la realización de la actividad, se deben crear las preguntas que se quieran hacer a los alumnos previamente a la clase. Las respuestas, que se verán junto con la pregunta, pueden ser en forma de Verdadero o Falso o puede consistir en escoger la opción correcta entre A, B, C o D. Una vez se han creado las preguntas, se proyecta en el aula. Para que los educandos puedan contestar, necesitan hacer uso de sus teléfonos móviles. De esta manera, cada estudiante cogió su teléfono e introdujo la dirección de la página web que se les proporcionó y automáticamente apareció en sus pantallas la pregunta con las opciones de respuesta. Al responder, los resultados aparecían proyectados en la pizarra junto con el porcentaje de aciertos y desaciertos. Los estudiantes participaron con entusiasmo en la actividad que tuvo una duración de 35 minutos.

Al finalizar la actividad, se dedicaron los últimos minutos de la clase a la lectura de la novela. En esta ocasión, se hizo uso del CD para que los alumnos pudieran seguir la lectura y así desarrollar la comprensión auditiva y mejorar su pronunciación.

Día 11: trabajo acerca del contexto histórico (*workhouses*)

Durante las siguientes tres sesiones se llevarán a cabo una serie de actividades que consistirán en la recopilación de información para que los estudiantes puedan confeccionar un gobierno para su ciudad.

Esta sesión estuvo dedicada al aprendizaje del contexto histórico-social de la época. Para ello, se presentó a los estudiantes un documental de National Geographic (2015) acerca de las *Workhouses*, titulado “National Geographic Documentary 2015 - England’s Horrible Workhouses Conditions”.

Así pues, se dedicó toda la hora al visionado del documental, pausando en determinados momentos para corroborar que los estudiantes comprendían el contenido del documental y para hacer una breve reflexión acerca de determinados aspectos. Se les entregó, a su vez, una hoja de actividades para reforzar el aprendizaje que debían completar y entregar al acabar de ver el documental.

Día 12: información acerca de la reina Victoria I y el trabajo infantil durante su reinado

El objetivo de esta actividad consistió en poner en práctica la competencia lectora y la competencia oral, así como el trabajo cooperativo. Al iniciar la clase, se dividió a los alumnos en cinco grupos con cinco estudiantes aproximadamente, y se les pidió a los estudiantes que dispusieran los pupitres formando grupos de trabajo.

Una vez estuvieron organizados, se repartió a cada grupo una parte de un texto que trataba sobre el reinado de Victoria I de Inglaterra y sobre las condiciones de trabajo de las clases más desfavorecidas durante la revolución industrial. Así pues, se le concedió 12 minutos a cada grupo para leer y resumir su parte del texto, pues pasados esos minutos se les retiraría el documento original.

Cuando finalizó el tiempo, se eligió a un alumno de cada grupo para que explicara su parte del texto al resto de grupos. Siguiendo un orden establecido, los alumnos fueron pasando por todos los grupos explicando su parte del texto. Mientras tanto, los estudiantes que recibían la información debían tomar notas acerca de lo que escuchaban. Así pues, al finalizar la actividad, cada grupo tendría la información completa del texto aunque no la hubiera leído. Esta información les serviría para las actividades posteriores.

Día 13: preparación de la visita al parlamento y comienzo del himno

El siguiente día se dedicó a la preparación de la visita al parlamento. Puesto que los estudiantes no sabían nada acerca de lo que es el parlamento, quienes trabajan allí, qué se

hace y cómo funciona, elaboraron un listado de preguntas para su visita.

Para ello, se organizaron en sus grupos de trabajo, movieron los pupitres para sentarse juntos y, una vez hubieron acabado, se les pidió que comenzaran a crear un himno para su ciudad. Para ello, se les pidió que crearan una letra que describiera las características principales de su ciudad y añadieran música.

Para representar el himno en clase, y puesto que algunos se muestran más tímidos a la hora de cantar delante de sus compañeros, se acordó que se grabaran en vídeo disfrazados cantando su himno.

Día 14: visita al parlamento

Se utiliza la sesión para ir de visita al Parlamento de Cataluña. Durante la visita, se les explicó brevemente la historia del mismo así como los aspectos más prácticos y las funciones del mismo. Los estudiantes atendieron a la visita y sacaron fotos para incluirlos en su revista.

Días 15 y 16: confección del gobierno

Durante esta sesión, se comentó la visita al parlamento y se le pidió a los estudiantes que, utilizando la información obtenida acerca del reinado de la reina Victoria I y el gobierno del siglo XXI, crearan un nuevo gobierno con lo mejor de cada una de las épocas, justificando el motivo por el cual se eligió ese gobierno.

Debido a la falta de tiempo, se pide a los estudiantes que lean el cuarto y quinto capítulo de la novela para el siguiente día.

Día 17: trabajo acerca de la lectura de los capítulos 4 y 5

Al inicio de la clase, se pide a los estudiantes que reorganicen los pupitres y los ubiquen por equipos de trabajo. A continuación, se les entrega una hoja de actividades para trabajar y reflexionar acerca de los capítulos leídos hasta el momento. Se trata, por tanto, de realizar las

actividades en equipo, de modo que se puedan recoger las opiniones y puntos de vista comunes de los educandos relacionado con la empatía y el ámbito axiológico.

Las actividades estaban planteadas de modo que el alumno tuviera que empatizar con el protagonista de la novela, así como intentar vislumbrar los valores que tras ella se esconden.

Los educandos dedicaron toda la hora a terminar las actividades. Se les entregó, a su vez, hojas de ejercicios de gramática junto con la explicación pertinente del tema, para repasar en casa.

Día 18: Lectura en clase y trabajo en el gobierno de la ciudad

Esta sesión estuvo dedicada a la lectura de dos capítulos en clase y a la creación del gobierno de la ciudad. Para mejorar la comprensión oral, se trabajó la lectura mediante la audición de la novela. De manera intercalada, se comentaba lo que estaba ocurriendo, para así comprobar que los alumnos no sólo estaban siguiendo la historia sino que también la estaban comprendiendo. Al finalizar la lectura, se comentó la historia y a continuación los alumnos se sentaron con sus grupos de trabajo. Durante los siguientes 25 minutos, los estudiantes siguieron hablando acerca de cómo formar el gobierno de su ciudad.

El rol del profesor, en todo momento, consiste en pasarse por los distintos grupos asegurándose que se habla en inglés, que se realizan las actividades correctamente y que todos los estudiantes participan en el trabajo.

Día 19: visionado el vídeo del himno de la ciudad

La sesión estuvo íntegramente dedicada al visionado de los vídeos creados por los alumnos acerca del himno de su ciudad. La actividad consistía en grabar un vídeo cantando su himno. Los vídeos se proyectaron en el aula y los alumnos enseñaron sus creaciones. Hubo estudiantes que se disfrazaron y cantaron, otros que cantaron mientras paseaban por su supuesta ciudad, otros crearon una coreografía o simplemente se mostraron cantando la

canción. Al finalizar la clase, se votó el vídeo que más había gustado. Por último, se les entregó el trabajo se su siguiente actividad.

Día 20: charla acerca de los derechos y deberes de los trabajadores

La siguiente actividad consistía en buscar trabajadores para su ciudad. Así, los estudiantes crearon una oferta de trabajo y recibieron la contestación de dos personas: un niño de 12 años y un adulto. Los alumnos debían tener claro cuáles serían los derechos y deberes de los trabajadores antes de poder contestar a los trabajadores.

Para ello, un experto²⁹ en la materia visitó el centro y les dió una charla acerca del tema. Explicó brevemente la historia, los derechos y deberes actuales de los trabajadores en España y resolvió todo tipo de dudas. Les entregó material impreso, de modo que todos los estudiantes contaban con el material necesario para poder realizar la siguiente actividad.

Días 21 y 22: lectura en clase y respuesta a las solicitudes de trabajo

Los siguientes dos días se dedicaron a la lectura de la novela y a responder las solicitudes de trabajo. En ambos días, los primeros 20 minutos de clase se dedicaron a la lectura del libro. Como en casos anteriores, la lectura de la novela se suspendía para corroborar que los estudiantes seguían la lectura y comprendían lo que estaba ocurriendo. Se comentó lo sucedido con los estudiantes y se preguntó acerca de su opinión.

A continuación, los estudiantes se dividieron en sus grupos de trabajo y continuaron trabajando en las respuestas a las solicitudes de empleo. Para ello, tuvieron que pensar cómo sería el sistema de trabajo de su ciudad.

El rol del profesor fue supervisar la actividad en todo momento, asegurarse de que los estudiantes hablaban inglés, y asegurarse que todos trabajaban.

²⁹ Enric Baixas, socio área BPO de AddVante. Para más información, véase: www.addvante.com

Día 23: lectura

Esta sesión estuvo dedicada a la lectura del siguiente capítulo del libro. Asimismo, se aprovechó para corregir y comentar las distintas actividades, proporcionarles *feedback* a los alumnos, y explicarles en qué consistiría su examen trimestral.

Día 24: lectura de los últimos capítulos del libro

La sesión estuvo dedicada a la lectura de los últimos capítulos de la novela. Se leyó la novela y se comentó la historia, lo que había ocurrido, y se analizaron los personajes. A continuación, los estudiantes se organizaron en sus respectivos grupos de trabajo y comentaron la novela entre los integrantes. Un miembro de cada grupo hizo un comentario general de la novela expresando la opinión que les había suscitado el libro. Asimismo, se abrió un pequeño debate acerca de la novela, los valores y de lo que habían aprendido. Resulta curioso porque los estudiantes hablaron acerca de su aprendizaje respecto del ámbito axiológico y del contexto histórico-social, de la revista y de lo mucho que les gustó el proyecto. Pero ninguno comentó el ámbito lingüístico-semántico. Al ser preguntados, todos cayeron en la cuenta de que habían aprendido cosas, pero de una manera poco tradicional, ya que aprendieron sin prácticamente darse cuenta.

Día 25: *Mock test*

La sesión estuvo dedicada a la realización de un simulacro de examen, puesto que los estudiantes tenían el examen trimestral. El examen consistió de 4 partes: comprensión lectora, expresión escrita, gramática y expresión oral. Los estudiantes dedicaron la hora a realizar el ejercicio y a preguntar posibles dudas.

La primera estuvo dedicada al ámbito lingüístico. La manera de trabajarla consiste en un texto basado en las *workhouses*. El texto tiene *gaps* que hay que completar eligiendo entre 4 opciones. Pero no sólo se trata de presentar 3 opciones incorrectas y una correcta, sino que,

en muchos casos, todas las opciones eran gramaticalmente correctas, pero por contexto y coherencia del texto, sólo una opción era acertada. Fue la parte del examen que más les costó, porque exigía una comprensión exhaustiva del texto. Pese a la dificultad que presentaba el texto pues no estaba adaptado, casi todos los alumnos aprobaron esta parte.

La segunda parte consistía en un comentario de texto basado en un fragmento de la novela. Los educandos debían identificar el autor y comentar brevemente su biografía y su conexión con la novela, explicar qué estaba ocurriendo en ese momento en la novela, comentar qué pasaría después e identificar los valores que se veían reflejados.

La tercera parte consistía en redactar las medidas que ellos tomarían para mejorar la desigualdad social en su ciudad. Se pidió a los estudiantes que pensarán, de manera realista, cómo tratarían este problema y qué medidas pondrían en práctica. Todo ello, basándose en lo aprendido.

También se les preguntó acerca del valor más importante de la novela, la resiliencia. Se les pidió que lo identificaran, explicaran qué es y buscaran momentos en la novela en la que se puede identificar este valor. Asimismo, se pidió a los educandos que identificaran este valor en situaciones cotidianas en la actualidad.

La última parte consistía en una prueba de expresión oral. Se preguntó a los alumnos acerca de la obra, su opinión, y sus preferencias literarias, entre otras cosas.

Día 26: corrección y *feedback*

Los estudiantes recibieron las correcciones del ejercicio y a continuación aprovecharon para hacer preguntas relacionadas con el trabajo.

Una vez solucionadas las dudas, los educandos se organizaron en sus grupos de trabajo y continuaron trabajando en los últimos detalles relacionados con su revista.

Día 27: Presentación de la revista

Se dedicó toda la sesión a la presentación de la revista de los estudiantes que presentaron a sus compañeros, y explicaron en qué consistía su ciudad. Los alumnos pudieron preguntar a sus compañeros por la ciudad, por la forma en la que estaba constituida y acerca de los aspectos que podían suscitar más dudas.

Día 28 y 29: visionado de la película de *Oliver Twist*

Una de las actividades que los alumnos pidieron fue ver la película de *Oliver Twist*, de modo que, cuando acabaron el proyecto, dedicamos dos sesiones a ver la película. Puesto que ya habían leído y trabajado la obra, se consideró oportuno que los alumnos vieran la película íntegramente en inglés y sin subtítulos, para poder así mejorar su habilidad comunicativa.

Día 28: comienzo del libro con valor de resiliencia

Puesto que el valor más destacado de la novela es la resiliencia, se planteó a los alumnos escribir una novela que tuviera como hilo conductor ese valor. Al principio, los alumnos lo tomaron como un reto difícil, puesto que nunca habían escrito una novela o cuento corto y lo vieron como una tarea casi imposible.

Después de explicarles cómo debían organizar su libro y después de que vieran que cada uno escribiría en la medida de sus posibilidades, se vieron más animados.

En primer lugar, se les pidió que escribieran el argumento de su novela. A continuación, que escribieran el número aproximado de capítulos así como una breve descripción de lo que pasaría en cada uno y, por último, que describieran brevemente los personajes principales. Una vez lo habían redactado, se les pidió que comenzaran por redactar el primer capítulo.

Los alumnos tuvieron plena libertad de escoger el tema, tanto si querían escribir un cuento infantil o una novela, si querían que fuese ciencia ficción o no.

La implicación y ganas a la hora de escribir su novela sorprendió gratamente. Los estudiantes trabajaron inmersos en ella y con muchísimas ganas. Debido a la falta de tiempo, los estudiantes sólo pudieron escribir dos capítulos durante el trabajo de campo. Pero todos ellos lo acabaron durante el segundo y tercer trimestre.

10.5. Conclusiones basadas en el trabajo de investigación

La novela escogida para el trabajo de campo fue *Oliver Twist*, de Charles Dickens. A través de ella, los alumnos aprendieron acerca de la biografía autor, del contexto histórico y social, y el ámbito axiológico en el cual se enmarca la actuación de los personajes. Asimismo, al realizar las actividades aprendieron a trabajar cooperativamente, a expresarse en lengua extranjera en todo momento, a tomar decisiones y a desarrollar su creatividad. Por tanto, han aprendido la lengua extranjera de una manera experiencial, pues han tenido la oportunidad de utilizarla para comunicarse con sus compañeros, para leer textos auténticos, presentar trabajos y redactar su propia revista. Así pues, los alumnos no han realizado un estudio de la lengua, sino que han utilizado sus conocimientos y nuevos aprendizajes de la lengua extranjera como un medio para alcanzar una serie de objetivos. Es decir, han aprendido contenido y valores a través del inglés.

En relación al aprendizaje de valores como la resiliencia, se puede concluir que los alumnos han aprendido qué es la resiliencia y en qué situaciones se puede ser resiliente. Al escribir una novela, los estudiantes han podido recrear su pasado o idear historias nuevas a partir de las cuales representan este valor. Aprenden a identificarlo y a imaginar cómo sobrellevar los problemas o dificultades que se presentan en la vida a través de la creación de sus propias historias.

Además, los alumnos han aprendido a resolver problemas y a buscar alternativas a problemas cotidianos. A través de la creación de su ciudad ficticia, se han ido planteando situaciones a los alumnos en las que se les ha sugerido que pensarán en posibles soluciones.

Por ejemplo, se les ha pedido que redacten los estatutos de su ciudad en la que se describen los derechos y deberes de los trabajadores, de modo que, al recibir la carta de un trabajador, pudieran dar respuesta basándose en lo que ellos mismos habían creado. Además, se les pidió que pensarán en formas de acabar con la pobreza en su ciudad teniendo en cuenta lo que actualmente funciona y no funciona en su ciudad o país. Se plantearon situaciones como la configuración de un gobierno adoptando lo mejor del siglo diecinueve y veintiuno. De este modo, los educandos han tenido que informarse acerca del funcionamiento de su gobierno, de los planes sociales de su ciudad, han tenido que ser críticos para poder mejorarlos y ponerse de acuerdo para poder hacerlo.

Se ha comprobado a través de la observación, que los alumnos han sabido buscar alternativas a aquellos modelos y problemas que no les gustan.

En la misma línea, se ha querido incentivar a los estudiantes a desarrollar un pensamiento divergente. A lo largo del trabajo, los alumnos han ido aprendiendo que hay que plantear y escuchar las ideas sin prejuicios, puesto que muchas pueden ser válidas y cuantas más ideas o posibles soluciones se tengan, mejor. Asimismo, han aprendido a plantear numerosas alternativas a un mismo problema o situación, y han aprendido que no existe una única forma de hacer las cosas, sino que cada uno es diferente y cada uno puede aportar una solución diferente partiendo de su punto de vista.

Con respecto a la implicación por parte de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se ha podido comprobar que los estudiantes trabajaban más motivados según avanzaba el trimestre. Cuanto más creativa era la actividad, cuanto más requería de buscar alternativas, soluciones o de crear algo completamente nuevo, más motivados se sentían. Un ejemplo muy claro es la creación del himno de su ciudad en el que los estudiantes crearon la letra y se grabaron cantando la canción simulando un videoclip.

En relación al uso de la lengua extranjera como medio de comunicación y no como fin en

sí mismo, se puede decir que este objetivo se ha cumplido. Los alumnos han tenido que utilizar la lengua para comunicarse con el profesor, entre ellos y para poder realizar todas las actividades. No han estudiado la gramática en sí, sino que han trabajado a través de la lengua. La gramática que se ha estudiado ha sido trabajada siempre en contexto y como complemento de lo que se estaba aprendiendo en ese momento puntual.

En cuanto al contexto histórico-social de la obra trabajada, los estudiantes, a través de la novela, han aprendido acerca de la historia, de las *workhouses*, de las clases sociales y del estilo de vida, aunque no se ha podido profundizar más en el tema debido a la falta de tiempo.

Con respecto a los resultados académicos, se puede concluir que los alumnos han mejorado notablemente en todas las áreas, principalmente en la expresión escrita y oral, que eran las competencias en las que los alumnos presentaban más dificultades al inicio del curso. Sorprendió gratamente la capacidad de comprensión lectora y auditiva de los alumnos, pues demostraron poder seguir las clases impartidas íntegramente en inglés, al comprender la película y la novela que se leyó en clase.

Por último, se ha podido comprobar que los educandos han aprendido a trabajar de manera cooperativa, algo a lo que no estaban acostumbrados. Se ha podido ver que los alumnos trabajan mucho más motivados si lo hacen por parejas o en pequeños grupos y que los resultados académicos son mejores.

En el transcurso del proyecto, se les presentó a los alumnos un cuestionario al inicio y al final del trimestre para ver lo que habían aprendido y para conocer su opinión acerca de la metodología utilizada.

En primer lugar, se exponen los resultados del primer cuestionario relativo al inicio del curso, antes de la aplicación del *Integral Language Teaching Method*. Las preguntas planteadas a los alumnos están relacionadas con algunos de los aspectos que los estudiantes trabajarían a lo largo del trabajo de campo.

Preguntas	Nº de respuestas afirmativas	Nº de respuestas negativas	Ns/Nc	Observaciones
Have you read <i>Oliver Twist</i> ?	3	14	-	Dos alumnos habían visto la película pero no habían leído la novela.
Do you know who wrote the novel?	0	14	-	3 alumnos contestaron erróneamente, diciendo que la novela había sido escrita por Mark Twain.
Do you know where and when the novel takes place?	3	14	-	Los 3 alumnos que contestaron afirmativamente acertaron.
Do you know what resilience is?	0	16	1	-
Do you know which values appear in the novel?	3	14	-	Los alumnos mencionaron valores como el amor, la valentía y la capacidad de superación.
Do you like the novel?	3	1	13	-
Do you know how to make a magazine?	3	14	-	-
Do you feel comfortable speaking in public?	7	9	1	Los alumnos manifestaron, en el caso de las respuestas afirmativas, que se sienten cómodos dependiendo de la situación y si lo únicamente se expresan en lengua materna.
Do you like working in teams?	14	1	2	-
Do you know what a workhouse is?	4	13	-	En el caso de las respuestas afirmativas, los alumnos confundieron las <i>workhouses</i> con tareas domésticas.
Do you know how the current political system works in your	6	11	-	-

city?				
Have you ever interviewed someone in English?	9	5	3	-
Do you like singing?	13	3	1	La alumna que respondió negativamente dijo que prefería rapear.
Do you like going on school excursions?	14	1	2	-
Would you like to learn English while working on a big project in teams?	12	5	-	-
Would you like to learn English as well as other things, such as values or history?	14	3	-	-

Como se puede ver en el cuadro, los alumnos tenían muy pocos conocimientos acerca de la novela de *Oliver Twist*. Poco sabían acerca de la época y de los valores que se reflejan a lo largo de la obra. Si atendemos a las dos últimas preguntas, vemos que la mayoría de los alumnos veían de manera positiva el trabajo en equipo y el aprendizaje de valores o historia además del inglés.

Los estudiantes contestaron a preguntas generales acerca de determinados puntos de gramática, como el pasado simple, el pasado continuo, el pasado perfecto, condicionales, pronombres relativos, conectores como *meanwhile*, phrasal verbs (*take off, put in, come across, come up*) y formas gramaticales como *let vs. allow* y *no sooner*. En total, había 4 ejercicios.

De los 17 alumnos, 6 dejaron en blanco la hoja de ejercicios y dijeron que no sabían nada. De los 11 restantes, sólo 4 alumnos contestaron todas las preguntas, y los 7 últimos contestaron sólo algunas de las preguntas. Sólo 2 de los 17 alumnos consiguieron alcanzar el 50%, el resto se quedó muy por debajo.

Estos resultados nos demuestran que el nivel inicial era bajo. Como consecuencia, los

resultados se podían interpretar positivamente si se atiende al potencial de aprendizaje de los educandos. Por otro lado, la falta de conocimientos en gramática y de la obra podía dificultar la lectura del texto así como las actividades que los estudiantes debían realizar.

Al finalizar el trabajo de campo, se les presentó a los estudiantes el mismo cuestionario que el anterior, variando sutilmente las últimas dos preguntas.

A continuación, se presenta el cuestionario que contestaron los educandos y las respuestas de los mismos.

Preguntas	Nº de respuestas afirmativas	Nº de respuestas negativas	Ns/Nc	Observaciones
Have you read <i>Oliver Twist</i> ?	17	-	-	Todos los alumnos leyeron el libro en clase.
Do you know who wrote the novel?	15	2	-	Los dos alumnos que contestaron negativamente faltaron de manera reiterada a las clases.
Do you know where and when the novel takes place?	17	-	-	-
Do you know what resilience is?	17	-	-	Todos los alumnos pudieron explicar con sus propias palabras el significado de la resiliencia.
Did you learn values through the novel?	14	-	-	Los alumnos mencionaron la resiliencia como valor fundamental, además de la honestidad, la valentía y el amor.
Did you like the novel?	13	4	-	Dos de los alumnos a los que no les gustó la novela dijeron que no la habían entendido. Estos son los alumnos que faltaron en repetidas ocasiones a clase y, por tanto, se perdieron la explicación de la novela.

Do you know how to make a magazine?	15	2	-	Los alumnos que contestaron negativamente son alumnos que han faltado a clase y no han podido colaborar demasiado en la creación de la revista.
Do you feel comfortable speaking in public?	11	6	-	
Do you like working in teams?	16	1	-	El alumno que contestó negativamente expresa que, en ocasiones, resulta complicado ponerse de acuerdo y coordinar el grupo.
Do you know what a workhouse is?	15	-	2	Los dos alumnos no supieron explicar o definir qué es una workhouse.
Do you know how the current political system works in your city?	11	3	3	Uno de los alumnos que no contestó es extranjero.
Have you ever interviewed someone in English?	14	-	3	-
Do you like singing?	16	-	1	La alumna que respondió negativamente dijo que prefería rapear.
Do you like going on school excursions?	16	1	-	-
What have you learnt?	14	3	-	Destacan: trabajo en equipo, gramática y expresión oral, expresión escrita, vocabulario, valores y literatura.
Did you enjoy working on a big project?	14	-	3	Los alumnos que contestaron dijeron que prefieren indiscutiblemente el trabajo por proyectos, ya que es más divertido y más educativo. Un alumno comentó que ambas metodologías le parecen bien, pero que el trabajo por proyectos le motiva más.

En cuanto a las preguntas relacionadas con el ámbito lingüístico-semántico, los resultados fueron mejores que los obtenidos del inicio del curso.

Con las mismas preguntas que las planteadas en el cuestionario inicial, 11 de los 17 alumnos contestaron a todas las preguntas, frente a los 4 alumnos del cuestionario anterior. Tres alumnos dejaron la hoja de actividades en blanco, frente a los 6 que lo hicieron en el cuestionario anterior. Cuatro alumnos contestaron a menos de la mitad de las preguntas, consiguiendo una puntuación muy por debajo del 50%, frente a los 15 alumnos que se quedaron por debajo de esa nota en el cuestionario inicial.

De los 11 alumnos que contestaron a todas las preguntas, dos obtuvieron una puntuación de diez sobre diez; cinco alumnos obtuvieron un nueve sobre diez; dos alumnos consiguieron un ocho sobre diez; un alumno obtuvo un siete sobre diez y uno consiguió una puntuación de cinco sobre diez.

Si comparamos los resultados iniciales con los resultados finales, se puede comprobar que más de la mitad de los alumnos consiguió pasar de un nivel inicial por debajo del cinco sobre diez a puntuaciones superiores a la antes mencionada.

Por lo tanto, a modo de conclusión, se puede decir que los alumnos aprendieron. Si analizamos las tres últimas preguntas del cuestionario, se puede ver como catorce de los diecisiete alumnos sienten que han aprendido inglés, les ha gustado la metodología y, lo que es más importantes, la encuentran más motivadora que una metodología tradicional.

En resumen, se puede decir que se han cumplido las hipótesis planteadas al inicio del trabajo en el que aprender inglés a través de esta metodología no sólo resulta más motivadora, sino que los alumnos aprenden inglés además de otras habilidades.

11. Conclusiones generales

A lo largo de este trabajo se ha podido comprobar la importancia que tiene la literatura en la educación, puesto que a través de ella, se desarrolla la imaginación, se aprende historia y política, aspecto social, aparte de la cultura literaria en sí misma, incluyendo tales cuestiones como el dominio de géneros literarios, etc. Asimismo, la novela, al despertar un cierto interés en los estudiantes por las vivencias de los personajes, les invita a centrarse en sus propias experiencias personales, emociones y opiniones, tal como afirmaba Stern y otros autores citados en este trabajo. Además de aprender acerca de los temas antes mencionados, la literatura fomenta la comprensión lectora, estimula la concentración, invita a ser más críticos, y amplía el campo semántico, entre muchas otras cosas.

Este trabajo presenta, a modo de ejemplo, únicamente tres propuestas de obras clásicas seleccionadas en función de su riqueza en el ámbito histórico-social, lingüístico-semántico y axiológico. No obstante, esta metodología invita a trabajar de esta manera en cualquier etapa educativa, simplemente adaptando o cambiando los cuentos o novelas y realizando las actividades pertinentes de acuerdo con la edad de los educandos. Aunque el objeto de la demostración experimental en esta tesis lo han constituido los alumnos de bachillerato, sin embargo, se impone la conclusión de que esta metodología resultará igualmente atractiva para los alumnos de la etapa infantil y que, por consiguiente, sería recomendable introducir a los alumnos en esta forma de trabajo desde una edad temprana para consolidar los hábitos de lectura, comunicación, reflexión, etc. Si se consigue despertar el interés por la lectura a través de esta forma de trabajo, los estudiantes culminarán sus estudios con amplia cultura y conocimientos además de una excelente capacidad comunicativa en la lengua extranjera.

Asimismo, tal y como se ha podido comprobar a lo largo de la investigación de campo, los estudiantes están claramente motivados por esta forma de aprendizaje, puesto que utilizan la lengua extranjera para realizar actividades divertidas de las que además, aprenden. La

motivación es la clave del éxito: si los educandos están motivados su proceso de aprendizaje sin duda resultará más exitoso.

Otro aspecto a tener en cuenta es el trabajo cooperativo que resulta beneficiado con esta metodología. Los estudiantes trabajan con grupos de trabajo fijo, de modo que ellos ya conocen a sus compañeros y es más fácil que se ayuden entre sí y que se responsabilicen del aprendizaje de todos los miembros del equipo. Un dato fundamental a tener en cuenta es el carácter decisivo del buen funcionamiento de los grupos de trabajo. Si los estudiantes no perciben el trabajo cooperativo como la clave del éxito, el profesor debe cambiar el grupo de trabajo y encontrar las personas adecuadas hasta conseguir el grupo deseado. Éste podrá ser homogéneo o heterogéneo, dependiendo de las necesidades y características de los alumnos.

La manera de trabajar basada en esta metodología se puede considerar bastante inclusiva, puesto que no requiere de un grupo homogéneo. Como se ha podido ver a lo largo de la investigación de campo, el grupo de alumnos de 1º de bachillerato era muy heterogéneo, habiendo estudiantes cuyo nivel de expresión oral era muy bajo y educandos que se estaban preparando para hacer un examen del nivel B2. La clave está en que los estudiantes, al ser ellos mismos los que llevan a cabo las actividades, puedan amoldar sus conocimientos de la lengua en el momento de presentar un trabajo tanto escrito como oral. Es decir, cada grupo de alumnos trabaja de acuerdo a su nivel, y a cada uno se le exige en la medida de sus posibilidades. Lo importante es que los alumnos lleven a cabo las actividades de manera cooperativa y vayan aprendiendo a medida que avanza el curso.

A lo largo de este trabajo se ha intentado que las actividades diseñadas estuvieran adaptadas a las diferentes formas de aprendizaje, consiguiendo atender a la inteligencia musical, inteligencia cinético-corporal, inteligencia lingüística, inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal. Pero se puede atender, igualmente, a otras inteligencias como la lógico-matemática presentando un problema a resolver que requiera de esas habilidades, o la inteligencia espacial.

Esta forma de trabajo requiere recursos y espacios adecuados para un correcto funcionamiento de las actividades. Uno de los inconvenientes encontrados a lo largo de la investigación de campo fue justamente no contar con los medios adecuados y el espacio correcto. La disposición de las aulas, así como de los pupitres resulta fundamental. No deben haber columnas que impidan a los alumnos ver la pizarra o al profesor con claridad, tampoco deben estar los pupitres organizados en filas de 10 alumnos sin facilitar el acceso del profesor a la mesa del alumno. Esto facilita la dispersión y dificulta el aprendizaje. En estos casos, es conveniente sentar a los estudiantes por grupos (separados unos de otros) y pasear por las mesas constantemente, asegurándose de que las actividades se desempeñen correctamente. Asimismo, es recomendable contar con proyector o pizarra digital en el aula para poder ver películas, vídeos, documentales o presentaciones sin tener que movilizar a los alumnos del aula, ya que el desplazamiento, en ocasiones, provoca dispersión. En caso de no poder contar con esos recursos, es imprescindible una buena organización temporal para poder reservar con antelación la sala de informática o audiovisual, de manera que los estudiantes obtengan el máximo provecho al tiempo.

Es una idea compartida por la mayoría de educadores que la curiosidad es uno de los motores fundamentales del aprendizaje. Por consiguiente, el método planteado en este trabajo consiste en conseguir que los alumnos sientan curiosidad por aprender y que aprendan a tener una opinión crítica. En definitiva, enseñarles a pensar. Si bien es cierto que esta metodología requiere de mucho trabajo y preparación, los resultados que se pueden conseguir son muy beneficiosos para los estudiantes. Si un profesor tiene como objetivo enseñar a sus alumnos de una manera que les inspire y que les despierte la curiosidad, verá en esta metodología una forma de trabajo apasionante, aunque exigente.

Al aplicar esta metodología de trabajo, el docente no se limita a enseñar las culturas americana o inglesa, sino la historia y cultura de cualquier país anglosajón. De esta manera, los educandos aprenderán que, pese a tratarse de un mismo idioma, la cultura e historia de los

diferentes países es muy distinta. Y esto les ampliará su visión del mundo y su cultura general.

En cuanto al sistema de evaluación, existen varias herramientas para evaluar a los alumnos. La más importante consiste en la observación y evaluación continua del alumno, tanto en relación con la realización de las actividades como en su desempeño dentro del grupo. A través de esta herramienta de evaluación se intenta que el estudiante sea consciente de la importancia de trabajar cooperativamente y también se les enseña a esforzarse cada día, no únicamente en momentos determinados, fomentando así la responsabilidad y el hábito de trabajo y estudio. Además de estas herramientas, se evalúa el resultado final, ya que también es importante. Se tiene en cuenta la presentación, el uso de la lengua y la seriedad con la que se presentan dichas actividades. Asimismo, se valora cómo se enfrentan a los problemas, si se frustran ante una contrariedad u obstáculo o si, por el contrario, ven esa actividad como un desafío y un estímulo. Se tiene en cuenta, a su vez, el uso de la lengua inglesa como medio de comunicación entre ellos. Cuanto más uso hacen de la lengua, aunque no sea perfecto, más puntuación obtendrán al finalizar el proyecto. Aquí prima la capacidad que muestra el estudiante para comunicarse y expresarse en lengua extranjera, pese a que no lo haga de manera sintácticamente del todo correcta. Se considera que irá mejorando a medida que utilice el idioma, como fruto de la práctica y gracias al acompañamiento del educador, quien le enseña y le corrige a la vez que valora su esfuerzo por comunicar en un idioma extranjero. Otro aspecto a tener en cuenta en la evaluación es la puntualidad a la hora de la entrega de trabajos diarios o semanales para que los educandos aprendan a organizarse y responsabilizarse de su trabajo, pudiendo ser flexibles cuando la situación lo requiera. Y, como último punto, hace falta mencionar el *feedback* o *feedforward*. Tanto una forma como la otra son determinantes para el correcto desarrollo de las actividades. Como profesores no se puede esperar que los estudiantes sepan todo, por lo que explicarles y darles un modelo de lo que se espera de su trabajo, es positivo para que puedan ceñirse a lo que se les pide. A su vez, es muy conveniente proporcionar información de retorno o *feedback* a los educandos para que sepan en qué se han equivocado y lo puedan rectificar. Resulta muy efectivo en trabajos de larga duración que los

alumnos vayan entregando sus actividades de manera semanal para ser corregidos y así recibir *feedback*. De esta manera, podrán corregir sus errores y aprender de ellos. De modo que cuando tengan que presentar su trabajo final, los errores ya habrán sido corregidos y los estudiantes ya lo habrán aprendido y, lo que es más importante, habrán visto la utilidad de recibir información de retorno.

Resulta igualmente interesante corregir a los alumnos cuando éstos están hablando, para que puedan rectificar y expresarse correctamente. No obstante, cuando se trate de una presentación oral, será más conveniente tomar apuntes de los errores que los estudiantes puedan cometer y luego explicárselos personalmente una vez han finalizado su exposición.

Para concluir, se puede decir que si se enseña la lengua extranjera a través de la literatura y, además, se realiza un proyecto en el que los alumnos aprenden a resolver problemas, a trabajar en equipo, a tomar decisiones, a pensar y ser críticos, se consiguen unos resultados extraordinarios. Porque no se trata de aprender acerca de la lengua, sino de aprender a través de la lengua. En consecuencia, los educandos están utilizando el inglés en todo momento para poder comunicarse, para comprender el texto, para poder redactar propuestas, para presentar trabajos o para poder realizar las actividades, entre otras cosas. En conclusión, esta metodología de aprendizaje proporciona una formación integral del alumno, pues además de aportar conocimientos, desarrolla una serie de características como son la capacidad de trabajar en equipo, resolver problemas, responsabilidad y puntualidad, a la vez que da especial importancia a la educación en valores y virtudes de los alumnos.

Bibliografía

Referencias literarias e históricas

ACKROYD, P. (1990). *Dickens*. London: Harper Perennial.

AMADO, D. (2014). Educando a través de la palabra de hoy: aportaciones sobre teoría y didáctica de la lengua y la literatura. En Kazmierczak, M. Y Signes, M.T. “*Narración y conciencia: Las Aventuras de Huckleberry Finn*”. Vigo: Academia del Hispanismo.

ARISTÓTELES. (2004). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza.

ATWOOD, M. (1999). Reflection Piece - Revisiting Anne. En Gammel, I., Elizabeth, E. (Ed). *L.M.Montgomery and Canadian Culture*. Toronto: University of Toronto Press. BARRY, W.E., DOODY, M.A., JONES, M.E.D. (1997). *The Annotated Anne of Green Gables By L.M.Montgomery*. Oxford: Oxford University Press.

BROOK, G.L. (1970). *The Language of Dickens*. London: Andre Deutsch.

CHIREAU, Y.P. (2003). *Black Magic: Religion and the African -American Conjuring Tradition*. University of California Press.

CULPEPER, J. (2009). *Keyness: words, parts-of-speech and semantic categories in the character – talk of Shakespeare’s Romeo and Juliet*. International Journal of Corpus Linguistics, 14(1): 29-59.

CULPIN, C. (1999). *Making History. World history from 1914 to the present*. Collins Educational.

DAVEY, F. (1999). The Hard-Won Power of Canadian Womanhood: Reading Anne of Green Gables Today. En Gammel, I., Elizabeth, E. (Ed). *L.M.Montgomery and Canadian Culture*. Toronto: University of Toronto Press.

DICKENS, C. (2004). *Oliver Twist Classic fiction*. Naxos classics Audiobooks.

FAULKNER, M. (2010). *Back to the best books: how classics can change your life*. USA: Xlibris Corporation.

FORSTER, J., LANG, A. (1847). *The life of Charles Dickens: 1812-1847*. London: Chapman&Hall.

HESSEN, R. (1967). The Effects of the Industrial Revolution on women and children. En Rand, A. (Ed.) *Capitalism: The unknown ideal* (pp.117-125). NewYork, USA: Penguin.

INGHAM, P. (2008). The language of Charles Dickens. En Paroissien, D. (Ed). *A companion to Charles Dickens*. Oxford: Blackwell Publishing.

JOHN, J. (2010). *Dickens and Mass culture*. Oxford: Oxford Univesity Press.

KAPLAN, C. (2011). Neo-Victorian Dickens. En Ledger, S. Y Furneaux, H. (Eds). *Charles Dickens in context*. Cambridge: Cambridge University Press.

LAMBERT, M. (1981). *Dickens and the suspended quotation*. New Haven and London: Yale University Press.

LECUONA, L. (1991). La novela de los bajos fondos: Baroja y Dickens. *Eguzkilore*. Nº4, pp. 53-66.

MAHLBERG, M. (2012). Corpus stylistics – Dickens, text divernness and the fictional world. En Juliet, J. (Ed). *Dickens and modernity*. Cambridge: The English Association.

MONTGOMERY, L.M. (2015). *Anne of Green Gables*. Córdoba: Planet book.

MONTGOMERY, L.M., BARRY, W., DOODY, M. DOODY, M.E. (1997). *The Annotated Anne of Green Gables*. Oxford: Oxford University Press.

MONTGOMERY, L.M., RUBIO, M., WATERSTON, E. (2003). *The Selected Journals of L.M.Montgomery, 1921-1929*. Oxford: Oxford University Press.

RAFAEL, L. (2009). Presentación y Apéndice en *Las aventuras de Huckleberry Finn*. España: Anaya infantil y juvenil.

RAPPAPORT, H. (2003). *A biographical companion*. Oxford: ABC-CLIO.

REIMER, M. (1992). *Such a simple Little tale: critical responses to L.M.Montgomery's Anne of Green Gables*. USA: Scarecrow Press.

RODRÍGUEZ, J.C. (2003). *La economía laboral en el período clásico de la historia del pensamiento económico*. (Tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.

- ROSENBERG, B. (1996). *Little Dorrit's Shadows. Character and contradiction in Dickens*. Columbia and London: University of Missouri.
- RUBIO, M., Waterston, E. (1985). *The Selected Journals of L.M.Montgomery, Volume I: 1889-1910*. Toronto: Oxford University Press.
- SHECKELS, T.E. (1999). Anne in Hollywood: The Americanization of a Canadian Icon. In Gammel, I., Elizabeth, E. (Ed). *L.M.Montgomery and Canadian Culture*. Toronto: University of Toronto Press
- SLATER, M. (2009). *Charles Dickens*. USA: Yale University Press.
- TWAIN, M. (1994). *The Adventures of Huckleberry Finn*. New York: Glass book Classic.
- WILLIAMS, E. (1912). How to make English literature utilitarian as well as cultural. *The English Journal*, Vol.1,(3), pp.151-155.

Referencias sobre la enseñanza

- AGÜERO, M.F., MÉNDEZ, S.M. (2005). *La lectura en segundas lenguas: análisis de la efectividad de la contextualización previa de las implicaciones metodológicas*. Granada: Porta Liguarium 3.
- BARKLEY, E.F., CROSS, K.P., HOWELL, M.C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- BOBKINA, J., DOMINGUEZ, E. (2014). The Use of Literature and Literary Texts in the EFL Classroom: Between Consensus and Controversy. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, Vol. 3(2), pp. 248-257.
- BONILLA, M.I., DEL CAMPO, M.M. (2008). English classroom projects: turning experience into learning for both teachers and students through literature. *Folios*, 28, pp. 137-143.
- BRASLAVSKY, C. (2001). Cambios sociales y desafíos pedagógicos en el siglo XXI. *Perspectivas*, N°118(2), p.138.
- BRUMFIT, C.J., CARTER, R.A. (1986). *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- CANALE, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy, en J. C. Richards y R.W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*. Londres: Longman, pp. 2-27.
- CANALE, M., SWAIN, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), pp. 1-47.
- CANDLIN, C.N. (1976). Communicative Language Teaching and the debts to pragmatics. En C. Ramen (Ed.) *Georgetown University Roundtable 1976*. Washington D.C. Georgetown University Press.
- CASSANY, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura*, N°36-37, pp.11-33. Revista del Departamento de lingüística y literatura de la Universidad de Antioquia, en Medellín (Colombia).

CHERIF, A., VERMA, S., SOMERVILL, C. (1998). From Los Angeles Zoo to the Classroom. Transforming real cases via Role-play into Productive Activities. *The American Biology Teacher*. Vol.60(8), pp. 613-617.

COLLIE, J., SLATER, S. (1990). *Literature in the language classroom: a resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

COYLE, D., HOOD, P., MARSH, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

CUMMINS, J. (2005). Using information technology to create a zone of proximal development for academic language learning: A critical perspective on trends and possibilities. En Davison, C. (Ed). (2005). *Information technology and innovation in language education*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

DALE, L., TANNER, R. (2013). *CLIL Activities: A resource for subject and language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

DOLCH, W.E.JR. (1920). Teaching literature. *The English Journal*, Vol.9,(4), pp. 185-193.

DUCH, B.J., GROH, S.E., ALLEN, D.E. (2006). *El poder del aprendizaje basado en problemas: una guía para la enseñanza universitaria*. Perú: Fondo Editorial PUCP.

FERNÁNDEZ, A.M., MONTERO, M.S. (2005). La lectura en segundas lenguas: análisis de la efectividad de la contextualización previa y sus implicaciones metodológicas. *Porta Linguarum*, nº3, pp. 113-126.

FRYE, N. (1964). *The educated imagination*. USA: Indiana University Press.

GARCÍA, P.E., ZEBADÚA, ML., (2011). *Como enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*. México D.F.: Editorial del Colegio de Ciencias y Humanidades.

GARCÍA, V.M., SUNYER, R.I. (2008). *Aprendizaje Basado en Problemas. Guías rápidas sobre nuevas metodologías*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.

- GLASERSFELD, E. (2001). Radical Constructivism and teaching. *Prospects*, Nº 31(2), 161-173.
- GUITART, R. (2007). *Jugar y divertirse sin excluir. Recopilación de juegos no competitivos*. Barcelona: Graó.
- GUTIÉRREZ DEL MORAL, M.J. (2009). El trabajo cooperativo, su diseño y su evaluación. Dificultades y propuestas. En *Congreso Univest 2009*. Universidad de Girona. pp.1-9.
- HARMER, J. (2007). *The practice of English Language Teaching*. London: Pearson.
- HISMANOGLU, M. (2005). Teaching English through literature. *Journal of Language and Linguistic studies*, 1(1), pp.53-66.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., HOLUBEC, E.J. (1999). *El Aprendizaje Cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- KRASHEN, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. NewYork: Longman.
- LADOUSSE, G.P. (1987). *Role-play*. Oxford: Oxford University Press.
- LUZÓN, V.M., SORIA, I. (2015). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia*. Instituto Cervantes. (pp.40-58).
- MARSH, D. (2002). *CLIL/EMILE. The european dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. University of Jyväskylä, Finland.
- MARSH, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory*. Córdoba: Editorial Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- MCKAY, S. (1982) Literature in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*. Vol.19, Issue 4.
- PASTOR, M.R. (2011). CLIL and cooperative learning. *Encuentro*, 20, pp.109-118.

- PÉREZ-VIDAL, C. (2004). Lectures and talks given on Content and Language Integrated Learning in Europe: A European approach to education. En Pérez-Vidal, C. y Campanale-Grilloni, N. (Eds.) *Content and Language Integrated Learning in Europe: Teaching Materials for the Secondary School Classroom*. Barcelona: European Commission – Universidad Pompeu Fabra.
- POORMAN, P.B. (2002). Biography and role-playing: foestering empathy in abnormal psychology. *Teaching of psychology*. Vol.29(1), p.32-36.
- POVEY, R.M. (1972). *Exceptional children*. London: Hodder and Stoughton.
- PUJOLÀS, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Graó.
- PUJOLÀS, P. (2008). *9 Ideas Clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- RACE, P. (2006). *The lecturer's toolkit – a practical guide to assessment, learning and teaching*. London: Routledge.
- ROBERTS, T. (2006). Self, peer and group assessment in e-learning. *Information science*. New York: Elsevier.
- SALGUERO (2010). La programación a medio plazo dentro del tercer nivel de concreción: las unidades didácticas. *Émasf. Revista digital de educación física*. Año 1, nº2.
- SANZ, G. (1995). La literatura en la clase de lengua extranjera: ¿una presencia incómoda? *Didáctica*, 7, 119-132. Madrid: Publicaciones UCM.
- SELL, J.P.A. (2005). *Why teach literature in the foreign language classroom?* Encuentro. Vol 15, pp.86-93.
- SKENHAN, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- SLAVIN, R. (1999). *Grupo de estudio sobre aprendizaje cooperativo. Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.

STERN, (1991). An integrated approach to literature in ESL/EFL. En Celce-Murcia, M. Teaching English as a second or foreign language. New York: Newbury House.

SUÁREZ, C. (2010). *Cooperación como condición social de aprendizaje*. UOC: Barcelona.

TORRES, A. (2012). Literature in the foreign language syllabus: engaging the students through active learning. *Tejuelo*, 15, pp. 9-16.

TRENT, W.P. (1893). The Teaching of English Literature. *The Sewanee Review*, Vol.1(3), pp. 257-272.

TRUJILLO, S.F. (2007). Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE..., NL. *Revista de Educación*, 343. Mayo-agosto, pp. 71-91.

VYGOTSKY, L.S. (1987). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

WIDDOWSON, H.G. (1972). The teaching of English as communication. *ELT Journal*, Vol. XXVIII,(1). pp. 15-19.

WING BO Tso, A. (2014). Teaching short stories to students of English as a foreign language at tertiary level. *Journal of Language and Linguistic studies*, 10(1), 111-117.

Referencias sobre la resiliencia

BELTRÁN, G. (2015). Resiliencia: del concepto a las acciones. *Ts'unu'un*, N°2. México: Editorial Crecer.

BROOKS, R., GOLSTEIN, S. (2004). *El poder de la resiliencia. Cómo superar los problemas y la adversidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.

CYRULNIK, B. (2003). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. 5ª Edición. Barcelona: Gedisa.

FORÉS, A., GRANÉ, J. (2008). *La resiliencia: crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma Actual.

GRANÉ, J. (2014). *La resiliencia: generar oportunidades de vida*. Barcelona: Fedaiá.

KAZMIERCZAK, M. (2010) El narcisismo y la resiliencia en *El túnel* de Ernesto Sábato. Vol.1., N°71. Inti: Revista de literatura hispánica.

MADDI, S.R. (2013). *Hardiness. Turning Stressful Circumstances into Resilient Growth*. España: Springer.

ROJAS MARCOS, L. (2010). *Superar la adversidad. El poder de la resiliencia*. Madrid:Espasa.

VAQUERO TIÓ, E. (2013). *Estudio sobre la resiliencia y las competencias digitales de los jóvenes adolescentes en situación de riesgo de exclusión social*. (Tesis doctoral). Lleida: Universidad de Lleida.

URREA, R. (2012). Vivir en paz con uno mismo y con los demás. La resiliencia. En Vinyamata, E. (Ed). *Vivir y convivir en paz: aprender a vivir con uno mismo y con el entorno*. Barcelona: Graò.

YARÍA, J.A. (2005) *Drogas, escuela, familia, prevención*. Buenos Aires: Bonum.

Webgrafía

BIOGRAFÍAS Y VIDAS. (2015). *Mark Twain*. Recuperado de:

www.biografiasyvidas.com/biografia/t/twain.htm

CENTRO VIRTUAL CERVANTES (CVC). (2015). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado en: www.cvc.cervantes.es

CIVIL WAR. (2015). *Slavery in the United States*. Recuperado de: www.civilwar.org/education/

DRAYTON, B. (8 de octubre de 2012). La importancia de la empatía. *La Razón* [versión electrónica]. Recuperado de: www.larazon.es

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION. (2003). *Special Needs Education in Europe. Thematic Publication*. Recuperado en: www.iberamericaninstituteofthehague.org

GARCÍA DÍAZ, E. (2007). Significado del campo y la ciudad en *Oliver Twist*. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Nº 36. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: www.ucm.es/

HISTORY NET. (2015). *Dred Scott. Facts about the Dred Scott decision, one of the causes of the American civil war*. Recuperado de: www.historynet.com/dred-scott

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Recuperado de: www.boe.es

NATIONAL GEOGRAPHIC. (2015). *England's Horrible Workhouses Conditions*. Recuperado de: www.youtube.com/watch?v=PLAHMpaLey4

OATES, J.C. (2012). The Mystery of Charles Dickens. *The New York Review of Books*.
Recuperado de: www.nybooks.com

PEREYRA, M.R. (2011). La resiliencia. Recuperado en: www.escuelasabatnica.cl.

SÁENZ DE MIERA, A. (2015). Por que quiero que mis hijos aprendan empatía en vez de chino.

Forbes. Recuperado en: www.forbes.es

SELL, J.P.A. (2005). *Literature and language teaching*. Madrid: Universidad de Alcalá.

Recuperado en: www.encuentrojournal.org

WELCOME TO CANADA AND PEI. (2015). *Prince Eduard Island Association for Newcomers*.

Recuperado de: www.peianc.com

21ST CENTURY SLAVES. (Marzo de 2014). *The New York Times Upfront Magazine* [versión

electrónica]. Recuperado de: <http://upfront.scholastic.com/archive/issues-archive/>

ANEXO

Unidad didáctica 1: *Huckleberry Finn*

Área o Materia	U.D. n°	Título de la Unidad Didáctica
Lengua Inglesa	1	Building background knowledge

Introducción
<p>En esta unidad didáctica, el centro de interés será la biografía del autor y el contexto histórico y social. Para ello, se introducirán los contenidos de manera atractiva y dinámica, donde el alumno será el centro de su propio aprendizaje. Se trabajará con las nuevas tecnologías y con recursos proporcionados por el profesor.</p>

Objetivos didácticos	Criterios de evaluación
1. Identificar al autor de la novela, su año de nacimiento y aspectos más relevantes de su vida.	1. Escribe una canción coherente utilizando los aspectos aprendidos.
2. Ubicar en el mapa el río Mississippi y aprender aspectos relevantes acerca de su geografía local.	2. Responde con rapidez a las preguntas sobre geografía. Ubica el río Mississippi en el mapa de forma adecuada.
3. Identificar el año de la guerra civil americana, sus causas y consecuencias.	3. Entiende las causas y consecuencias y es capaz de redactarlo correctamente en forma de noticia.
4. Identificar causas y motivos de la esclavitud, vida, derechos y obligaciones de los mismos.	4. Entiende las causas y motivos de la esclavitud y su modo de vida. Es capaz de resolver un problema adecuadamente.
5. Identificar los aspectos más relevantes acerca de la magia y lo sobrenatural dentro de la cultura afro-americana.	5. Lee y comprende el contenido del párrafo y lo relaciona con los conocimientos aprendidos.

Contenidos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Participación y cooperación en situaciones comunicativas del aula (siempre el inglés). 2. Comprensión de los textos y memorización de fechas, canciones, ubicación del río Mississippi en el mapa. 3. Redacción de textos en distintos formatos: periodístico, canción, cuento. 4. Relación de lo aprendido con párrafos extraídos de la novela.

Temas transversales
<ol style="list-style-type: none"> 1. Educar para la Paz: fomentar el diálogo como instrumento para el entendimiento, el respeto, igualdad y justicia. 2. Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos: explicar el derecho de una educación justa e igualitaria para todas las personas, respetando el principio de no discriminación.

Actividades y tareas propuestas	Competencias básicas ⁶ trabajadas							
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8
1. Leer en internet acerca de la biografía de Mark Twain, comentarlo en clase y escribir una canción, resumir los aspectos más relevantes de la vida del autor.	X			X		X	X	X
2. Concurso de geografía por grupos, con preguntas acerca de la zona del Mississippi.	X		X				X	
3. En parejas, leer la información y redactarla en forma de noticia periodística, incluyendo fotografías. Utilizar Microsoft Publisher para realizar la actividad.	X			X	X	X		X
4. Presentación de la información en formato power point a los alumnos. Explicarlo y comentarlo con los estudiantes. Éstos elaboran un cuento corto ilustrando la vida de un esclavo (personaje imaginario).	X			X	X	X		X
5. Explicar brevemente mediante power point la magia y superstición de la población afro-americana de la época. Por parejas, los estudiantes leen un extracto de la novela y elaboran un comentario relacionándolo con lo comentado en clase.	X		X				X	X

⁶ Competencias básicas:

- C1: competencia en comunicación lingüística
- C2: competencia matemática
- C3: competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico
- C4: tratamiento de la información y competencia digital
- C5: competencia social y ciudadana
- C6: competencia cultural y artística
- C7: Competencia para aprender a aprender.
- C8: autonomía e iniciativa personal

6. Metodología	7. Atención a la Diversidad
<p>Se adoptará un enfoque plurimetodológico para poder atender a la diversidad del alumnado. Se trabajará de manera dinámica, por parejas, en grupos y de manera individual. Se trabajarán distintas competencias, como la lingüística y la comunicativa, a la vez que se le dará importancia al aprendizaje cooperativo.</p> <p>Se relacionarán las actividades con aspectos de la vida cotidiana.</p> <p>Cabe destacar la flexibilidad del tiempo en el aula y también la creación de un espacio de trabajo que facilite la convivencia y un entorno agradable que favorezca el aprendizaje de los educandos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se realizarán actividades de refuerzo para aquellos alumnos que lo requieran. • Atención personalizada. • Refuerzo positivo para el reconocimiento de aquellos alumnos que tienen un ritmo más lento. • Organización flexible del aula (rincones, por grupos o por parejas) para facilitar el aprendizaje del alumno. • Agrupar a los alumnos con otros compañeros para facilitar su aprendizaje.
Espacios y Recursos	
<ul style="list-style-type: none"> • Organización del aula por rincones de trabajo. • Uso del aula de informática para la búsqueda de información y para la realización de la noticia periodística. • Utilización del mapamundi para el concurso de geografía. • Libro de lectura de <i>Huckleberry Finn</i> de Mark Twain. • Pizarra digital para la proyección de las presentaciones. 	
Procedimientos de Evaluación	Instrumentos de Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Observación sistemática de las actividades, participación, cooperación y actitud frente al trabajo. • Evaluación de los trabajos escritos y orales (preguntas acerca del vídeo de dialectos). • Autoevaluación de los alumnos en las actividades escritas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de las actividades de clase. • Ejercicios o actividades tanto orales como escritas realizadas en el aula.

BECOME A SINGER!

Your community is organizing a local cultural party. As you have a music band, they have asked you to participate in it by creating a song in memory of the book you have recently read of Mark Twain.

Create your song using the most relevant aspects of Mark Twain's life. Then, bring your musical instrument and perform live! Or, if you prefer best, record it and show it to us!



Sample questions that can be used in class

1. Point in the map where the Mississippi river is (class world map).
2. Where does the Mississippi river start?
3. Where does the Mississippi river end?
4. How long is the Mississippi river?
 - a. 1,350
 - b. 2,350
5. How does the Mississippi river rank in length?
6. How many American states have land along the Mississippi river?
7. What is the Mississippi water used for? Think of two reasons.
8. Which is the largest volume port in the US?
9. Where is this port located?
10. Shipping at the lower part of the Mississippi river is focused on many products. Name 3.
11. How many types of species (aprox) can you find in the Mississippi river?
12. How many mammal species can you find? (aprox)
13. How many reptiles and amphibians inhabit the Upper Mississippi?
14. How fast does water flow in the Mississippi river?

Key

1. See world map
2. It starts at Lake Itasca
3. In the Gulf of Mexico
4. It is about 2,350 miles long
5. It ranks fourth
6. 31 American states
7. Communities use the Mississippi river to obtain fresh water and to discharge their industrial and municipal waste.
8. Port of South Louisiana
9. In Louisiana
10. Petroleum, iron and steel, grain, rubber, paper, wood, coffee, coal, chemicals and edible oils.
11. Around 260 species
12. 50 Mammal species
13. At least, 145 species.
14. Between 1.2 and 3 miles per hour, depending on the area.

Becoming a news reporter!

Step 1

Before writing, make a list of all the most important facts you would like to mention in your report. This will help you not to leave any important information behind!

Step 2

Start with a catching sentence to attract your reader's attention. This sentence is the most important part of your piece of news, since it will define who reads your news and who doesn't.

Step 3

Include all the relevant aspects regarding your piece of news. Include the 5 Ws questions: who, what, when, where and how. Make sure you include them all, they are important for people to understand the news.

Step 4

Now that you've got the main information, it's time to fill in your piece of news with additional information that might help the reader learn more about the topic stated and it also makes it look more interesting. You may include quotes, additional facts about the topic you're talking about, etc.

Step 5

Do not include your personal opinion when writing news report. You should state what happened but remain unbiased.

Step 6

The last but least important part in your news report is the conclusion. It should include a restatement of what was said at the beginning or indicate a conclusion of future aspects related to the topic.

Step 7

Before you hand in your news report, make sure there are no spelling, grammar or punctuation mistakes.



Read the extract (next to the picture))form the story *Huckleberry Finn* and make a text analysis including the following information:

- The author of the story
- The novel
- Historical and social context
- Topic mentioned

- Moment in the story
- Relation with today
- Personal opinion regarding the topic – with references supporting your opinion –
- Conclusion
- Bibliography



“And Jim said you mustn’t count the things you are going to cook for dinner, because that would bring bad luck. The same is you shook the table-cloth after sun-down. And he said if a man owned a beehive and that man died, the bees must be told about it before sun-up next morning, or else the bees would all weaken down and quit work and die. Jim said bees wouldn’t sting idiots; but I didn’t believe that, because I had tried them lots of times myself, and they wouldn’t sting me”.

Useful information about witchcraft and black magic in the U.S.:

Below you will find information about the book “Black Magic: Religion and the Africa-American Conjuring Tradition” written by Yvonne Patricia Chireau. The author talks about superstition and magic.

Persons believed to possess special powers were present in black populations throughout the United States in the slavery period, as affirmed by both black and white witnesses. (...) A prominent slaveholder in South Carolina observed that in most slave quarters there were one or more blacks who were “ambitious of being considered in the character of Conjurers” in order to gain influence among other bondpersons. While it is impossible to say precisely how many such practitioners existed, it is certain that during slavery, and even beyond, Conjurers were highly visible figures on the cultural landscape in black America.

Here is an example of witchcraft:

Stories of the Conjurers who subdued whites were also prominent narratives of slaves and former slaves. Clara Walkman, an exbondwoman in Arkanss, told of a black “witch doctor” who punished a slaveholder by creating “a Little mano ut of mud” in his image, and then sticking a thorn into the back of the doll. “Sure ‘nuff, his master go down with a misery in his back”, she claimed, “an de witch doctor let the thorn stay...until he thought his master had got off ‘nuff punishment. When he took it out, his master got better”.

En Chireau (2003) says the reasons for using black magic and conjures were the following:

Conjure was an all-purpose utility, employed for “injuring or destroying enemies, getting rid of rival sor undesirables, softening hearts, winning or holding love... breaking up homes, calling the absent, getting Jobs, dodging the law, protecting propoerty, detecting criminals, gambling, collecting debts, disciplining servants, stopping trains and seamboats, producing fertility or barrenness in women, promoting corps, controlling weather, foreelling the future, and locating lost and stolen godos, wáter and buried treasre”. To believers, these supernatural traditions clearly served multiple purposes, but at the heart of conjuring practices lay a fundamental quest for power, explanation, and control.

Who were the Conjurers?

Who were the Conjurers? Colorful, diverse, and enigmatic, Conjure practitioners maintained distinctive styles and expressions of their craft. European American observers provide the first accounts of black CONjurers, the earlier dating from the seventeenth century, and often describe practitioners of the supernatural as “unning men” or “witches”. (...) Other descriptions focus on the Apparel of African American Conjure practitioners. Some specialists adopted accessories that they claimed had supernatural significance. Tinted or dark glasses, for example, a symbol of second sight that “blocked man’s view” of the Conjurer’s “eyes and thoughts” were noted item among some practitioners.

Regarding the medicine that the Conjurers gave their “patients”, Chireau explains that they were often given religious names, such as “angel’s root, devil’s shoestring, bowels-of-Christ, blood-of-Jesus leaves”. These would provide the carrier with protection and cure. Some plants such as “Adam and Eve” lead to bad luck to whoever carried it.

You can do something about it!

Do you think slavery still exists? Have a look at an article from *The New York Times Upfront magazine* (issued on March 2014) that talks about 21st century slaves.

Click on the link below to access the webpage:

<http://upfront.scholastic.com/archive/issues-archive/>

1. Read and summarize the information in one page.
2. Remember to include all the key information!

The Task

PALACIO DE LA MONCLOA

Av. Puerta de Hierro, s/n. 28071 Madrid

Dear students,

The Spanish government announces the opportunity for a group of students of any school in Spain to solve one of the major problems in the world: slavery. We have created a Spanish Commission to end with this problem, and we are looking for a group of experts to help.

Should you have any ideas on how to deal with this problem, please contact us. The Spanish government do requires students to include the following:

- What slavery is
- Slavery in the past
- Slavery in the XXI century
- Ideas to end with it

Please submit your proposal to Mr. Peterson - director of the Spanish Commission - on _____ . late proposals will not be accepted.

Sincerely,
Palacio de la Moncloa.

The Process

To be able to carry out the activity on time, you will be working in groups of three. Each member of the group will have a different responsibility and will become an expert in a specific area:

- Expert on slavery in the past

This member will have to look for information and answer the following questions:

- o What is slavery?
- o How and where did it began?
- o Which conditions did slaves work in?

- Expert on 21st century slavery

This member of the group will have to look for information and answer the following questions:

- o Where does the so-called 21st century slavery exist?
- o Which conditions do they work in?
- o Find about fishing labor work and cotton-picking.

- Expert on human rights

This member of the group will have to look for information and answer the following questions:

- o What are human rights?
- o What do human rights say regarding work?
- o Which countries in the world do not respect human rights?

- Expert on organizations
- This member of the group will have to look for information and answer the following questions:
 - o Which organizations might help?
 - o What do they do?
 - o What can people do to help?

Finding a solution

Once you have found the information regarding your field of expertise, it's time to put the information together.

Therefore, will gather and share the information you have. Each one of you will have time – with no interruptions – to present the material to the rest of your team mates. After all the presentations are over, you should find the best way to deal with the problem.

How to do it:

- Summarize the information you have gathered and type it into the computer.
- Make a task using index, introduction to the problem, areas of expertise, solution to the problem and your conclusions.
- You may add additional information – interviews, pictures, etc. - .
- Include the bibliography of the websites, books, articles or reports you took the information from.
- Hand in the task on time.

Resources

Below you will find useful websites to look for information to carry out the task:

Slavery in the 21st century:

www.scholastic.com

www.antislavery.org

www.alternet.org/immigration/21st-century-version-slavery-widespread-america

newint.org

www.theguardian.com/global-development/poverty-matters/2013/apr/03/slave-21st-century

Slavery in the past :

www.historylearningsite.co.uk

www.ushistory.com

afroamhistory.about.com/od/slavery/a/The-Start-Of-Slavery-In-North-America.htm

historyworld.net/wrldhis/PlainTextHistoriesResponsive.asp?historyd=ac41

Human rights:

www.un.org/en/documents/udhr

www.hrw.org/es

www.humanrights.com

www.ohchr.org

www.amnestyusa.org

Área o Materia	U.D. nº	Título de la Unidad Didáctica
Lengua Inglesa	2	Building Language

Nº de sesiones previstas: 50

1. Introducción
En esta unidad didáctica, el centro de interés será el lenguaje. Para ello se analizarán, corregirán y reformularán frases extraídas del libro. Para ello, se presentarán las tareas de forma dinámica y motivadora para el alumnado, haciendo a su vez uso de las nuevas tecnologías.

2. Objetivos didácticos	3. Criterios de evaluación
1. Leer, comprender y corregir las frases.	1. Lee, comprende y corrige las frases correctamente.
2. Buscar sinónimos de las palabras destacadas en el texto.	2. Encuentra sinónimos adecuados para las palabras propuestas.
3. Elaboración de un diccionario visual.	3. Elabora correctamente el diccionario visual.
4. Reformulación de frases.	4. Reformula las frases de manera adecuada y coherente.
5. Asimilación y uso de la gramática.	5. Comprende y realiza los ejercicios de gramática adecuadamente. Utiliza los tiempos verbales correctamente.
6. Asimilación y uso del vocabulario-adjetivos.	6. Comprende y utiliza los adjetivos correctamente en contexto.

4. Contenidos
1. Participación y cooperación en situaciones comunicativas del aula (siempre el inglés). 2. Comprensión de las frases, sinónimos y frases extraídas de la novela. 3. Elaboración de un diccionario visual.
Temas transversales
1. Educar para la Paz: fomentar el diálogo como instrumento para el entendimiento, el respeto, igualdad y justicia. 2. Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos: explicar el derecho de una educación justa e igualitaria para todas las personas, respetando el principio de no discriminación.

5. Actividades y tareas propuestas	Competencias básicas ⁶ trabajadas							
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8
1. Ver un vídeo acerca de los distintos dialectos en Estados Unidos. Responder oralmente a las preguntas relacionadas con el vídeo.	X		X	X		X		
2. Los alumnos, en parejas, reformulan las frases de inglés antiguo a un inglés moderno.	X			X			X	X
3. Los alumnos, en parejas, corrigen las frases gramaticalmente.	X						X	X
4. Elaboración de un diccionario visual. Trabajo individual.	X						X	X

6. Metodología	7. Atención a la Diversidad
<p>Se adoptará un enfoque plurimetodológico para poder atender a la diversidad del alumnado. Se trabajará de manera dinámica, por parejas, en grupos y de manera individual. Se trabajarán distintas competencias, como la lingüística y la comunicativa, a la vez que se le dará importancia al aprendizaje cooperativo.</p> <p>Se relacionarán las actividades con aspectos de la vida cotidiana.</p> <p>La realización del diccionario visual se elaborará a lo largo del trabajo del libro de <i>Huckleberry Finn</i>. Cabe destacar la flexibilidad del tiempo en el aula y también la creación de un espacio de trabajo que facilite la convivencia y un entorno agradable que favorezca el aprendizaje de los educandos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se realizarán actividades de refuerzo para aquellos alumnos que lo requieran. - Atención personalizada. - Refuerzo positivo para el reconocimiento de aquellos alumnos que tienen un ritmo más lento. - Organización flexible del aula (rincones, por grupos o por parejas) para facilitar el aprendizaje del alumno. - Agrupar a los alumnos con otros compañeros para facilitar su aprendizaje.

⁶Competencias básicas:

- C1: competencia en comunicación lingüística
- C2: competencia matemática
- C3: competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico
- C4: tratamiento de la información y competencia digital
- C5: competencia social y ciudadana
- C6: competencia cultural y artística
- C7: Competencia para aprender a aprender.
- C8: autonomía e iniciativa personal.

8. Espacios y Recursos	
<ul style="list-style-type: none"> • Organización del aula por rincones de trabajo. • Pizarra digital o aula con proyector para el visionado del video acerca de los dialectos en Estados Unidos. • Folios, revistas y colores para la elaboración del diccionario visual. • Libro de lectura de “Huckleberry Finn” de Mark Twain para el análisis de las frases, búsqueda de sinónimos y reformulación de frases. 	
9. Procedimientos de Evaluación	10. Instrumentos de Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Observación sistemática de las actividades, participación, cooperación y actitud frente al trabajo. • Evaluación de los trabajos escritos y orales (preguntas acerca del vídeo de dialectos). • Autoevaluación de los alumnos en las actividades escritas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de las actividades de clase. • Ejercicios o actividades tanto orales como escritas realizadas en el aula.

Can you help me understand what it says?

My friend Peter comes from a small village in Texas, USA. He has a very strong accent and speaks a bit different from me.

Peter has sent me a letter but I can't understand it very well because there are some sentences – in bold - I need to rephrase.

Here is the letter. Can you help me understand what it says?

Dear friend,

How are you? I'm glad to hear you are doing well at school.

Yesterday I went for a walk to the fields. I found plenty strawberries, ripe and prime; and green summer grapes, and green razberries; and green blackberries was **just beginning to show**. It was beautiful. While I was looking at the fruits I heard a noise, and I said to myself: "If I see a stump, I took it for a man". But luckily, nobody was there...

As you know, it's not spring yet, but in a little while I see a pale streak over the **treetops, and knowed the day was coming**. It would be nice if we met in spring, wouldn't it?

When I got back home from my walk, my sister Anne and my sister Mary were both going camping. I decided to join them.

When we got to the camping site, I started a fire. And my sister Anne said, "What's de use er makin'up de camp fire to cook strawberries en sich truck? But you got a gun, hain't you? Den kin get sumfin better den strawberries".

And so my sister Mary said, "don't cook strawberries, cook sah-nuffin else". And so I did.

After dinner, my sister Anne told us the story of Huckleberry Finn, do you know it? We were on the part when they lose the raff! It goes like this:

"Well, I 'uz gwyne to spen' it, but I had a dream, en de dream tole me to fiv it to a nigger name' Balum".

So Jim said to Huck: "I doan' want to go fool'n 'long er no wrack. We' s doin' blame' well, en we better let blame' well alone, as de good book says".

Huck did not understand what Jim had said, but replied "So'm I".

Then the argument started because Huck said Jim was being foolish because he didn't want to go on the raff.

"Yes, I reek'n you are. But s'pose she don't break up and wash off?", said Huck.

"Oh, my lordy, lordy! Raf? Dey ain' no raf' no mo'; she done broke loose en gone l- en here we is!", said Jim.

"Well I caughted my breath and most fainted", thought Huck. What were they going to do without the raff?

Jim said: "Oh, dang it now, don't take on se; we all has to have our troubles, and this n' 'll come out all night. What's the matter with 'em?"

Huck thought, "Po' little chap".

After the story we went to bed. It was a nice experience!

Write back soon and let me know if you liked the story!

Love,

Key

Below you will find the answers to the exercise.

1. “I found plenty **of** strawberries, ripe and prime; and green summer grapes, and green **raspberries**; and the green blackberries **were** just beginning to show”.
2. “If I **see/saw** a stump, I **will/would take** it for a man (...)”.
3. “But in a little while I **saw** a pale streak over the treetops, and **knew** the day was coming”.
4. “What’s **the use of making up the** camp fire to cook strawberries **and such** truck? But you **have** got a gun, **haven’t** you? **Then you can get something** better **than** strawberries”.
5. “No, **I saw nothing** else”.
6. “Well, I **was going to spend** it, but I had a dream, **and the** dream **told** me to give it to a nigger **named** Balum (...)”.
7. “I **don’t** want to go **fooling around on that wreck**. **We’re doing fine without it, and we’d better let it alone, like the Bible says**”.
8. “**So am I**”.
9. “Yes, I **reckon/guess** you are. But **suppose** she *doesn’t* break up and wash off?”
10. “Oh, my **God! Raft? There’s no raft**; **it’s broken loose and gone – and here we are!**”
11. “Well I **caught** my breath and **almost** fainted”.
12. “Oh, **damn** it now, *don’t* take on so; we all **have** to have our troubles, and this **will all** come out all right. What’s the matter with **them?**”
13. “**Poor** little chap”.

BUILDING WORDS

Below there is a chart with some adjectives taken from the story *Huckleberry Finn*. In it, you can find a synonym and an antonym for each word, as well as the translation into Spanish for the word given.



Here is an example:

WORD	SYNONYM	ANTONYM	TRANSLATION
Tedious	Wearisome	Exciting	Aburrido / tedioso
Brash	Nervy	Shy	Descarado
Restless	Fidget	Quiet	Inquieto
Mournful	Sorrowful	Cheerful	Apenado
Pettish	Sulky	Easy-going	Gruñón
Despise	Hate	Think highly of	Despreciar

If you are going to work on fixed phrases, nouns or verbs, you can just write the word and the translation.

Here is an example:

WORD	TRANSLATION
Take it or leave it	O lo coges o lo dejas
Safe and sound	Sanos y salvos
Fidgety and uneasy	Inquieto
Let the cat out of the bag	Dejar escapar un secreto
Dog-tired	Exhausto

For the units of the book, make a chart and include the words you work in class.

VISUAL DICTIONARY

You are going to create a visual dictionary to help you learn better the most important vocabulary words studied in class.



First of all, you will need to make a creative cover for your dictionary. Then, you will choose the words, phrases or expressions you would like to remember best. Once you have the list of words, write them one by one. Next to it, draw the meaning of the word. Do this with every word you have. Once you have completed it, make the back cover and staple the book.

It should look like this:

<p>MY VISUAL DICTIONARY</p>	<p>1. Dog-tired:</p> <p>2. Blister:</p>
-------------------------------------	--

MEMORY GAME

The memory game cards should look like this:

Blister	
---------	--

Eyes	
------	--

The other side should be left without anything, like this:

MEMORY GAME	MEMORY GAME
----------------	----------------

MEMORY GAME	MEMORY GAME
----------------	----------------

Glossary

- **Abolitionist:** a person who supports the abolition of something, in this case, slave trade or the ending of slavery
- **Arrow:** a weapon that is like a long, thin stick with a sharp point at one end and often feathers at the other, shot from a bow (= a long, thin piece of wood bent into a curve by a piece of string).
- **Ax:** a tool that has a heavy iron or steel blade at the end of a long wooden handle, used for cutting wood
- **Beat:** to hit repeatedly.
- **Bury:** to put a dead body into the ground or to put something into a hole in the ground and cover it.
- **Cabin:** a small, simple house made of wood.
- **Carve:** to cut thin pieces from a large piece of cooked meat.
- **Cave:** a large natural hollow in rock or in the earth.
- **Coffin:** a box for a dead body to be buried or cremated in.
- **Crowd:** a large group of people who have come together.
- **Curl:** to sit or lie in a position with your arms and legs next to your body.
- **Dauphin:** title given to the heir apparent to the throne of France from 1350 to 1791 and 1824 to 1830. The word is French for dolphin, as a reference to the depiction of the animal on their coat of arms
- **Deck:** a flat area for walking on, built across the space between the sides of a boat.
- **Dove:** a kind of pigeon.
- **Drag:** to pull something slowly generally because it is heavy.
- **Drown:** to sink in water and so suffocate and die.
- **Duke:** a nobleman of the highest rank.
- **Dull:** not interesting or exciting in any way.

- **Fade away:** to slowly disappear, lose importance or become weaker.
- **Fence:** a structure that divides two areas of land, similar to a wall but made of wood or wire and supported with posts.
- **Fog:** a weather condition in which very small drops of water come together to form a thick cloud to the land or sea, making it difficult to see.
- **Graveyard:** a plot of ground, or the hole dug in it, in which a dead person is buried.
- **Grindstone:** a large round stone that is turned by a machine and is used to make tools sharper or sharp edges smooth.
- **Guilty:** a sense of shame, of having done wrong.
- **Handkerchief:** a small usually square piece of cloth or paper tissue used for wiping or blowing one's nose into.
- **Heel:** the part of a sock or shoe that covers the heel of the foot.
- **Jump out of someone's stockings:** to be extremely surprised by something.
- **Mill:** a building where grain is crushed into flour.
- **Mud:** earth that has become wet and sticky.
- **Nod:** to make a quick forward and downward movement of the head to show agreement, as a greeting, etc.
- **Ox:** any bull or cow.
- **Pirate:** a person who attacks and robs ships at sea.
- **Prayers:** the words that someone says or thinks when they are praying.
- **Proper:** showing standards of behavior that are socially and morally acceptable.
- **Puzzled:** confused because you do not understand something.
- **Quit:** to leave, stop or resign from.
- **Raft:** a flat floating structure for travelling across water often made of pieces of wood tied roughly together and moved along with a paddle.
- **Saw:** a tool with a long or round blade and a row of sharp points along one edge, used for cutting hard materials such as wood or metal.
- **Sink:** to go down below the surface of water.

- **Skillful:** cleverness at doing something, resulting either from practice or from natural ability.
- **Slant:** to lean in a position that is not vertical, to slope.
- **Sneer:** to talk about or look at someone or something in an unkind way that shows you do not respect or approve of him, her or it.
- **Sore:** painful and uncomfortable because of injury, infection or too much use.
- **Spare:** something that is available to use because it is extra.
- **Stage:** the area in a theatre that is often raised above ground level and on which actors and entertainers perform.
- **Steam:** a gas or vapor that rises from hot or boiling water or other liquid.
- **Stiff:** firm or hard.
- **Swell out:** to make or become larger, thicker or greater.
- **Talk crazy:** talk that makes no sense at all.
- **Tanner:** a person who makes an animal's skin into leather.
- **Tannery:** a place where leather is tanned.
- **Tear off:** to leave very quickly.
- **Tent:** a shelter made of canvas or a similar material and supported by poles and ropes that you can fold up and carry with you.
- **Think highly of:** hold in high regard.
- **Trip:** an occasion when you knock your foot against something and fall or lose your balance, or someone causes you to do this when you are walking or running.
- **Wagon:** a type of four-wheeled vehicle for carrying heavy loads.
- **Widow:** a woman whose husband is dead.
- **Wrap:** to roll or fold.
- **Yards:** an area of land in which a particular type of work is done, often one from which goods are sold.

Área o Materia	U.D. nº	Título de la Unidad Didáctica
Lengua Inglesa	3	Book Analysis

1. Introducción
En esta unidad didáctica, el centro de interés será el análisis del libro. Para ello, se presentará la información de manera dinámica y atractiva para los alumnos. Las actividades se presentarán de forma clara y específica. Los alumnos trabajarán en grupos, por parejas o de manera individual.

2. Objetivos didácticos	3. Criterios de evaluación
1. Generar empatía y saber ponerse en la situación del prójimo.	1. Es capaz de ponerse en la situación del prójimo y tomar decisiones.
2. Buscar los valores éticos de la novela y analizarlos.	2. Encuentra los valores éticos de la novela y los analiza correctamente.
3. Comparar la ley de protección del menor actual (España) con la relación de los personajes de la novela.	3. Comprende y compara adecuadamente la ley de protección del menor actual con la relación que existe entre padre e hijo en la novela.
4. Aprender acerca de la relación entre los personajes.	4. Entiende y analiza correctamente la relación entre los personajes.
5. Analizar distintos aspectos de la novela mediante una webquest.	5. Analiza los distintos aspectos de la novela y utiliza correctamente las TIC.
6. Representar mediante obra de teatro las distintas partes de la novela en pequeños grupos.	6. Entiende la novela y es capaz de representarla en forma de obra de teatro, atendiendo a la gramática y el vocabulario.
7. Analizar la novela desde un punto de vista crítico.	7. Manifiesta su opinión justificando su respuesta.

4. Contenidos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Participación y cooperación en situaciones comunicativas del aula (siempre el inglés). 2. Comprensión de la novela para la posterior realización de actividades. 3. Dominio de internet, power point y webquest. 4. Representación de la novela. 5. Comparación de distintos aspectos de la novela. 6. Escribir de forma coherente y organizada.
Temas transversales
<ol style="list-style-type: none"> 1. Educar para la Paz: fomentar el diálogo como instrumento para el entendimiento, el respeto, igualdad y justicia. 2. Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos: explicar el derecho de una educación justa e igualitaria para todas las personas, respetando el principio de no discriminación.

5. Actividades y tareas propuestas	Competencias básicas* trabajadas							
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8
1. Trabajar la empatía a través de la realización de actividades en las que los alumnos deban ponerse en el lugar del prójimo y manifestar su opinión, además de explicar su reacción frente a una situación puntual.	X						X	
2. Los alumnos buscan los valores éticos en la novela y los analizan en la historia y buscan comparaciones con su realidad.	X						X	
3. Por parejas, leer acerca de la ley de protección del menor en España y establecer una relación entre ésta y los personajes de la novela.	X		X	X		X	X	
4. Aprender y comentar acerca de la relación de amistad que existe entre Huck y Jim y entre Huck y Tom Sawyer. Relacionarla con la realidad de los alumnos.	X						X	
5. Utilizar una Webquest para la realización de las actividades.			X			X		
6. Reescribir la novela desde distintos puntos de vista.	X						X	
7. Convertir a los alumnos en críticos literarios para que manifiesten su opinión acerca de la novela.	X					X	X	
8. En pequeños grupos, representar mediante una obra de teatro las distintas partes de la novela.	X					X	X	

*Competencias básicas:

- C1: competencia en comunicación lingüística
- C2: competencia matemática
- C3: competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico
- C4: tratamiento de la información y competencia digital
- C5: competencia social y ciudadana
- C6: competencia cultural y artística
- C7: Competencia para aprender a aprender.
- C8: autonomía e iniciativa personal.

6. Metodología	7. Atención a la Diversidad
<p>Se adoptará un enfoque plurimetodológico para poder atender a la diversidad del alumnado. Se trabajará de manera dinámica, por parejas, en grupos y de manera individual. Se trabajarán distintas competencias, como la lingüística y la comunicativa, a la vez que se le dará importancia al aprendizaje cooperativo.</p> <p>Se relacionarán las actividades con aspectos de la vida cotidiana.</p> <p>Cabe destacar la flexibilidad del tiempo en el aula y también la creación de un espacio de trabajo que facilite la convivencia y un entorno agradable que favorezca el aprendizaje de los educandos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se realizarán actividades de refuerzo para aquellos alumnos que lo requieran. • Atención personalizada. • Refuerzo positivo para el reconocimiento de aquellos alumnos que tienen un ritmo más lento. • Organización flexible del aula (rincones, por grupos o por parejas) para facilitar el aprendizaje del alumno. • Agrupar a los alumnos con otros compañeros para facilitar su aprendizaje.

8. Espacios y Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Organización del aula por rincones de trabajo. • Aula de informática para realizar las actividades de la Webquest. • Pizarra digital para la presentación en power point de los alumnos. • Aula de informática para buscar información. • Libro de lectura de “Huckleberry Finn”.

9. Procedimientos de Evaluación	10. Instrumentos de Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Observación sistemática de las actividades, participación, cooperación y actitud frente al trabajo. • Evaluación de los trabajos escritos y orales. • Autoevaluación de los alumnos en las actividades escritas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de las actividades de clase. • Ejercicios o actividades tanto orales como escritas realizadas en el aula.

What would you have done if you had been...?

PART I

Read the situations below – extracted from the story *Huckleberry Finn* – and explain what you would have done in each of them and why. Give reasons to support your answer.

1. Huck Finn feels terribly bad for helping Jim runaway (Mark Twain, 1885):

Conscience says to me, “What had por Miss Watson don to you that you could see her nigger go right off under your eyes and never say one single word? What did that por old woman do to you that you could treat her so mean? (...) I got to feeling so mean and so miserable I most wished I was dead. (...) Let up on me – it ain’t too late yet – I’ll paddle ashore at the first light and tell”.

2. Huck realizes that the king and the duke are liars:

It didn’t take me long to make up my mind that these liars warn’t no kings not dukes at all, but just low-down humbugs and frauds. But I never said nothing, never le ton; kept it to myself, it’s the best way...

3. Huck finds out that Tom already knew that Jim was a free slave, but said he had run the risk for fun, to live a real adventure, like the ones in the books. What would you have done if a friend of yours had done this to you?

PART II

Read the extracts below and rewrite the story from the point of view of another person.

1. Huck finds Tom Sawyer and tell him he wants to steal Jim and set him free. He suggests the idea to Tom, but he agrees. Write what you think Tom is thinking and rewrite this part of the story from his point of view.

All right; but wait a minute. There's one more thing – a thing that *nobody* don't know about me. And that is, there's a nigger here that I'm a-trying to setal out of slavery, and his name is *Jim* – old Miss Watson's Jim.

2. Huck and Tom are trying to set Jim free. They are asking him to do a number of things – live with spiders and rats in his cell, write his experience on a stone using his blood – while they are setting things up.

(...) plan out a mournful inscription – said Jim got to have one, like they all done. He made up a lot, and wrote them out on a paper, and read them off.

Write this part of the story from Jim's point of view.

Which values appear in the story?

Huckleberry Finn is a novel written by Mark Twain. In it, values can be found. In pairs, think about the following:

1. Think about the values and write down the ones you find.
2. After that, describe the context in which they are found.
3. Think of real life examples in which you would make use of these values.

Helping our community

After reading the two situations, visit the following websites and find out what the children's rights are. Then, write down the rights of the child in both situations mentioned below.

www.childreach.org.uk

www.familyforeverychild.org

www.hrw.org/topic/childrens-rights

www.humanium.org/en/child-rights/

1. One day after school you are walking back home with one of your classmates. You start talking and he tells you he will drop out of school. Surprised, you ask him why. He tells you that his parents can no longer pay for the school and that they also need him to start working, since they are going through a tough time and need money.

You get home quite worried and decide to surf the internet to see if something can be done about it when one of your friends calls you. You explain the situation and both start looking for a solution to the problem.

2. You meet one of your friends to go for a walk. While walking along the street, you see a boy crying. Both of you approach him and ask him what's wrong. He says he's feeling awful but his parents won't take him to hospital, because they do not believe in medicine. You continue talking to him and find out that he does not know his name – he doesn't have one! – and he has never been to the doctor in his whole life.

After a while, the boy's parents call him back inside the house and you leave. But you are concerned and decide to do something about it.

Investigation

After reading about the children's rights, you are going to investigate how to avoid these types of problems in your community.

1. Explain what you would do in your community to avoid these problems.
2. Look into your community – city council – and find out which organisms help these kids and how they work.
3. Find out what your local city council is doing to help these kids, in case something is being done.
4. Look for examples in the story of *Huckleberry Finn* where the rights of children are not respected and explain how they should have been deal with.

Talking about friendship

According to Aristotle's Nichomachean Ethics, friendship can be classified into three different types.

Below you will find two different friendship situations which appear in the story of *Huckleberry Finn*.

1. Read them and classify them in accordance with Aristotle's Nichomachean Ethics.
2. Explain what you would have done in each of the situations.
3. Find real life examples of friendship where something similar happened. What did you do?

Situation 1

Tom Sawyer is in bed talking with Aunt Sally. He explains that he knew that Jim was a free slave, but said he hadn't said anything because he wanted the adventure of it, to feel he was in a real story doing real things.

Situation 2

Huck feels terribly ashamed of helping a runaway nigger. He builds up courage and is determined to tell the first passer-by he sees that there is a runaway nigger nearby. When the time comes, he doesn't say anything, because saying it wouldn't make him feel any better.

Becoming a literary critic!

You are a student looking for a part-time job. You read the advertisement below. Write your answer in at least 150 words.



Área o Materia	U.D. n°	Título de la Unidad Didáctica
Lengua Inglesa	1	<i>Oliver Twist: creation of a city</i>

Introducción	
En esta unidad didáctica, el centro de interés será el análisis de distintos aspectos de la obra a través de la creación de una ciudad ficticia, en la que se trabajen aspectos tan significativos como el enfoque comunicativo, el trabajo colaborativo, resolución de problemas y el aprendizaje del mundo que les rodea.	
Objetivos didácticos	Criterios de evaluación
1. Investigación y tratamiento de la información.	1. El alumno sabe dónde buscar la información y resumirla de manera adecuada.
2. Redactar a modo de noticia, utilizando el formato adecuando (<i>Microsoft Publisher</i>).	2. El alumno redacta de forma coherente la noticia utilizando las nuevas tecnologías.
3. Elaboración de un vídeo explicativo sobre la elección de unas determinadas normas o leyes.	3. El alumno explica con claridad su elección en un video.
4. Elaboración de un listado de preguntas acerca de la forma de gobierno actual que existe.	4. El alumno elabora un listado de preguntas coherentes con el tema que se está trabajando.
5. Transcribir los aspectos más relevantes de una entrevista realizada por los alumnos para incluirla en una revista.	5. Los alumnos son capaces de extraer los elementos más significativos de una entrevista y transcribirlos en una revista.
6. Toma de apuntes sobre un reportaje de investigación.	6. El alumno es capaz de tomar nota de los aspectos más significativos mientras ve un reportaje.
7. Elaboración de un plan social basándose en la información obtenida.	7. El alumno elabora coherentemente un plan social basándose en la información obtenida en trabajos anteriores.
8. Búsqueda e identificación de valores en la novela para realizar un plan de fomento.	8. El alumno identifica los valores que aparecen en la novela y es capaz de elaborar un plan para fomentarlos.
9. Elaboración de una revista de promoción de la ciudad.	9. El alumno elabora una revista con las partes correspondientes de la misma (portada, índice de contenidos, artículos, publicidad, contraportada).
10. Presentación oral de la ciudad y de la revista.	10. El alumno junto con su grupo presenta de manera organizada, clara y seria su proyecto.
Contenidos	
1. Participación y cooperación en situaciones comunicativas del aula (siempre el inglés). 2. Comprensión de la novela para la posterior realización de actividades. 3. Dominio de internet, power point y <i>Microsoft Publisher</i> . 4. Comparación de distintos aspectos de la novela. 6. Escribir de forma coherente y organizada.	
Temas transversales	
1. Educar para la Paz: fomentar el diálogo como instrumento para el entendimiento, el respeto, igualdad y justicia. 2. Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos: explicar el derecho de una educación justa e igualitaria para todas las personas, respetando el principio de no discriminación.	

Actividades y tareas propuestas	Competencias básicas* trabajadas
	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8
1. Presentación de la actividad a los estudiantes, realización del mural – que sabemos, que queremos saber y que hemos aprendido – y propuesta del nombre de la ciudad.	X
2. Investigación acerca de los aspectos más relevantes de la ciudad de Londres, como el transporte, monumentos	X X
3. Búsqueda de una región en la que establecer la ciudad.	X X
4. Creación de una revista de promoción de la ciudad en la que se incluirán todos los artículos, entrevistas y fotos de los aspectos trabajados.	X X X X X
5. Investigación y posterior puesta en común de distintos aspectos durante la época victoriana para decidir qué aspectos de interés incluir en la ciudad.	X X X X
6. Realización de un vídeo explicativo acerca de las normas durante la época victoriana.	X X X X X X
7. Elaboración de preguntas acerca del funcionamiento del gobierno actual en España y acerca de las ayudas sociales para una posterior entrevista en el Parlamento de la comunidad y en Cáritas y el Banco de Alimentos.	X X X
8. Respuesta a una carta ficticia incluyendo la información recopilada en actividades anteriores.	X X X X
9. Visionado de un repostaje de la BBC sobre las <i>workhouses</i> inglesas.	X X
10. Elaboración de un plan social para la ciudad.	X X X X X
11. Identificación, búsqueda y posterior elaboración de un plan de fomento de los valores que aparecen en la novela de <i>Oliver Twist</i> para la ciudad.	X X X X X
12. Creación de un himno para la ciudad basándose en la recopilación de información.	X X X

*Competencias básicas:

- C1: competencia en comunicación lingüística
- C2: competencia matemática
- C3: competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico
- C4: tratamiento de la información y competencia digital
- C5: competencia social y ciudadana
- C6: competencia cultural y artística
- C7: Competencia para aprender a aprender.
- C8: autonomía e iniciativa personal.

Metodología	Atención a la Diversidad
<p>Se adoptará un enfoque plurimetodológico para poder atender a la diversidad del alumnado. Se trabajará de manera dinámica, por parejas, en grupos y de manera individual. Se trabajarán distintas competencias, como la lingüística y la comunicativa, a la vez que se le dará importancia al aprendizaje cooperativo.</p> <p>Se relacionarán las actividades con aspectos de la vida cotidiana.</p> <p>Cabe destacar la flexibilidad del tiempo en el aula y también la creación de un espacio de trabajo que facilite la convivencia y un entorno agradable que favorezca el aprendizaje de los educandos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se realizarán actividades de refuerzo para aquellos alumnos que lo requieran. • Atención personalizada. • Refuerzo positivo para el reconocimiento de aquellos alumnos que tienen un ritmo más lento. • Organización flexible del aula (rincones, por grupos o por parejas) para facilitar el aprendizaje del alumno. • Agrupar a los alumnos con otros compañeros para facilitar su aprendizaje.
Espacios y Recursos	
<ul style="list-style-type: none"> • Organización del aula por rincones de trabajo. • Aula de informática para realizar las actividades relacionadas con la grabación o visionado del video, elaboración de la revista o búsqueda de información. • Pizarra digital para la presentación en <i>Power Point</i> de los alumnos. • Libro de lectura de <i>Oliver Twist</i>. 	
Procedimientos de Evaluación	Instrumentos de Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Observación sistemática de las actividades, participación, cooperación y actitud frente al trabajo. • Evaluación de los trabajos escritos y orales. • Autoevaluación de los alumnos en las actividades escritas y orales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de las actividades de clase. • Ejercicios o actividades tanto orales como escritas realizadas en el aula. • Presentación del trabajo y de la revista, así como de los videos.

How much do we know about Europe?

The following activity will be carried out in three steps. The first step will consist of doing research of the city of London. The second step will consist of choosing a region in the world where to establish your city! And the last step will consist of creating a magazine where you will include all the information found!

Part 1

Since the setting of the story of *Oliver Twist* is London, we are going to find out something about the city. Therefore, with your corresponding teams you will have to find the following information about the city in the 1900s and compare it to London in the XXI century:

- Where - in England- the city is located
- Means of transportation
- Number of inhabitants
- Most important monuments
- Currency
- Pictures of London in the 1900s and in the XXI century

Step 2

You will now have to find a place in Europe where to situate your city. The first thing you have to do is choose a country. Then, decide which province of the country is best to locate your city. You will have to find information of the place you have chosen – such as the climate, most important cities, activities that can be done, means of transportation to the area and the most important monuments -.

All the information gathered will be included in a magazine which will be handed in at the end of the project. It must include:

- Cover
- Introduction
- Index
- Titles and subtitles according to the topics presented
- Pictures
- Publicity created by the students
- Conclusion
- Bibliography

Looking into Victorian Times

How much do we know about Victorian Times? Have a look at the websites below and decide which aspects related to culture, education, society, etc. – at least two - could be included in your city.

If there is something you would like to include but think it needs to be slightly adapted, you may do so, as long as you justify your answer. Remember a short article on this will be included in your magazine.

Below you will find some useful websites:

BBC Primary history: http://www.bbc.co.uk/schools/primaryhistory/victorian_britain/

Victorian England: an introduction:

<http://www.english.uwosh.edu/roth/VictorianEngland.htm>

The Victorian web:

<http://www.victorianweb.org/>

The Victorian Era:

<http://www.history.ac.uk/ihr/Focus/Victorians/article.html>

Recording a video!

The following step in your task will be to record a video – 2 or 3 minutes – explaining what you have decided to include in your city and why. You may include pictures.

What type of government will we have?

As a new city we need to establish our own government. Therefore, you will look into two ways of ruling the country. The first one will consist of a comparison between the Victorian Era and the current political system in England. The second one will consist of learning about the Spanish one.

Then, you will decide which type of government you wish to establish in your city and why. You will write a short article about this in your magazine.

Subsequently, a visit to the Parliament will be organized. You will be explained how Parliament works and which is the current political system in Spain. You will also be given the opportunity to ask questions too. For that reason, it is important you have some queries ready.

The interview must be included in your magazine.

Letter received by a worker

As a member of the foundation of the new city, you receive a letter from an employee interested in working in your town.

Since you have not decided what type of rights and obligations your workers will have, you need to look into it before you reply to the letter.

City of

October, 20...

To whom it may concern,

I am writing this letter to put off the offer as administrative assistant position advertised in the local magazine.

The opportunity presented is very interesting and I believe that my experience and education will be very enriching and competitive for this position. With a degree in International Administration, I have a full understanding of the job. I speak three languages – German, French and Italian - fluently and have experience in the logistics department. However, I cannot accept the job until I receive further information about the rights and obligations regarding the job.

I can be reached anytime via email at mpeterson@gmail.com or my cell phone, 005674801.

Thank you in advance for your time and consideration.

I look forward to hearing from you.

Yours faithfully,

Mary Peterson.

Trade Unions and Town Hall

You are going to prepare questions for the interviews which will take place in a trade union and the Town Hall. You will be interviewing one of the members of the trade union and a civil servant from the Town Hall to learn more about the rights and obligations of the workers.

You will also look into the rights and obligations of the people during Victorian Times and compare it to the current ones.

Once you have gathered enough information about the rights and obligations of the workers, you will have to develop your own plan for your workers – according to the type of government you have chosen and making sure it's within the law -.

Once you have looked into it, remember to reply to the letter in the correct style.

For more information browse:

Generalitat de Catalunya:

http://w110.bcn.cat/portal/site/Joves/menuitem.fcc7c99428df85297ca47ca4a2ef8a0c/?vgnextoid=28444c10a86a8210VgnVCM10000074fea8c0RCRD&lang=es_ES

Trade Unions:

<http://www.ccoocx.com/es/>

Parliament:

<http://www.parlament.cat/web>

BBC History:

http://www.bbc.co.uk/history/british/victorians/overview_victorians_01.shtml#six

Norton College:

<http://www.wnorton.com/college/english/nael9/section/vole/overview.aspx>

Helping those in need

Act as if what you do makes a difference. It does. ~William James.

Helping others should be a priority, and you have the opportunity to change it in your own city.

In the story *Oliver Twist*, we have read about workhouses during Victorian Times and how they were set up to help others. But, did they really help out? You are going to watch a documentary from the BBC about the workhouses to learn something about them.

Nowadays and due to the economic crisis, some organizations such as *Cáritas* and the *Banco de Alimentos* help people in need. You will be visiting and interviewing one of the members from each association to learn more about the things they do. Prepare your questions thoroughly.

Once you have gathered all the information you will have to draw up a social plan for your city to help people in need. Use the material you have, but you may also use ideas of your own. Remember to support your answer.

This article will be included in the magazine, so take pictures!

What did we learn from *Oliver Twist*?

One of the main values which appear in the story is resilience. But do we know what it is? Here's a good quote from Mike Norton:

“Never say that you can't do something, or that something seems impossible, or that something can't be done, no matter how discouraging or harrowing it may be; human beings are limited only by what we allow ourselves to be limited by: our own minds. We are each the masters of our own reality; when we become self-aware to this: absolutely anything in the world is possible. Master yourself, and become king of the world around you. Let no odds, chastisement, exile, doubt, fear, or ANY mental virii prevent you from accomplishing your dreams. Never be a victim of life; be it's conqueror.” ~ Mike Norton.

You want people in your city to be happy. Therefore, you have decided to carry out a plan to encourage values such as resilience. Now, the difficult part is: how do you do it?

Decide with your team how you can promote values among your citizens. The first thing you need to do is find the values in the story of *Oliver Twist* – at least three -. Then, set up a plan to encourage people to live within those values. Subsequently, write an article about this plan in your magazine.

The importance of having a hymn

Every country has a hymn. The reason for that is they need to have something in common, something that unites them.

In this case, you are going to be the authors of the hymn. Thus, you need to write the lyric to the song, which can be a summary or explanation of what your city means to you. Add music and record the video! You can be as creative as you want: you can either record yourselves or make a video clip.

Irregular verb list

Verb form	Past simple	Past participle
Be	Was/were	Been
Become	Became	Become
Begin	Began	Begun
Bite	Bit	Bitten
Blow	Blew	Blown
Break	Broke	Broken
Bring	Brought	Brought
Build	Built	Built
Buy	Bought	Bought
Catch	Caught	Caught
Choose	Chose	Chosen
Come	Came	Come
Cost	Cost	Cost
Cut	Cut	Cut
Do	Did	Done
Draw	Drew	Drawn
Dream	Dreamt	Dreamt
Drive	Drove	Driven
Drink	Drank	Drunk
Eat	Ate	Eaten
Fall	Fell	Fallen
Feel	Felt	Felt
Fight	Fought	Fought
Find	Found	Found
Fly	Flew	Flown
Forget	Forgot	Forgotten
Forgive	Forgave	Forgiven
Freeze	Froze	Frozen
Get	Got	Got / gotten
Give	Gave	Given
Go	Went	Gone
Grow	Grew	Grown
Have	Had	Had
Hear	Heard	Heard
Hide	Hid	Hidden
Hold	Held	Held
Hurt	Hurt	Hurt

Keep	Kept	Kept
Know	Knew	Known
Learn	Learnt	Learnt
Leave	Left	Left
Lend	Lent	Lent
Let	Let	Let
Lie	Lay	Lain
Lose	Lost	Lost
Make	Made	Made
Mean	Meant	Meant
Meet	Met	Met
Pay	Paid	Paid
Put	Put	Put
Read	Read	Read
Ride	Rode	Ridden
Ring	Rang	Rung
Run	Ran	Run
Say	Said	Said
See	Saw	Seen
Sell	Sold	Sold
Send	Sent	Sent
Show	Showed	Shown
Sit	Sat	Sat
Sing	Sang	Sung
Sleep	Slept	Slept
Speak	Spoke	Spoken
Spend	Spent	Spent
Stand	Stood	Stood
Swim	Swam	Swum
Take	Took	Taken
Teach	Taught	Taught
Tell	Told	Told
Think	Thought	Thought
Throw	Threw	Thrown
Understand	Understood	Understood
Wake	Woke	Woken
Wear	Wore	Worn
Win	Won	Won
Write	Wrote	Written

Past simple and past perfect

Below you will find images to show the students. Make them think of sentences combining past simple and past perfect and using both pictures.

A



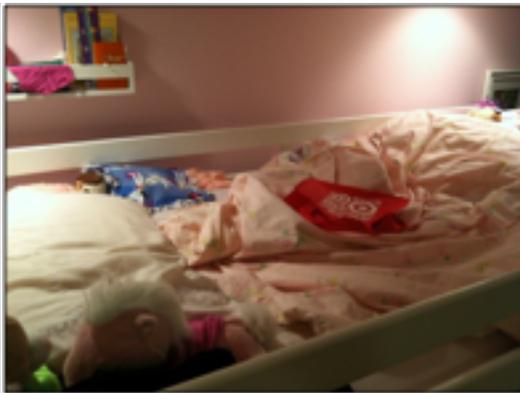
A



B



B



C



C



D



D



E



E



F



F



G



G



Relative Pronouns

Look at the pictures below. Join them by using a relative pronoun.

A



A



B



B



C



C



D



D



E



E



F



F



Emphasizing with *did*

Below you will find some sentences to read out loud to students. They will have to repeat the same sentences but using *did*.

E.g. I went to school -> I *did* go to school

1. He finally gave in.
2. They went to the birthday party.
3. She understood the answer.
4. I gave up fizzy drinks.
5. We came round to see you.
6. He gave away all his personal belongings.
7. She put up the tent.
8. I meant what I said.
9. I took up dancing classes.
10. The table takes up too much space.
11. They called off the concert.
12. He put off the match.
13. We tried to go.
14. They offered him the job.
15. He turned down the invitation.
16. She looked into the murder case.
17. I looked up the answer in the dictionary.
18. We dropped by his home.
19. I gave him his CD back.
20. She set off for Manchester.

If or unless?

Rewrite the following sentences using *unless*.

If I have time, I'll take a nap.

E.g. Unless I have time, I won't take a nap.

1. If she went to London, she would have to attend the meeting.
2. If they win the match, they will go out for dinner.
3. The wall paper will come off if you don't stick it properly.
4. If they come across a celebrity, they will ask for an autograph.
5. The wall will come apart if it continues raining heavily.
6. I will put on my red sweater if it's cold.
7. She will invite people over for dinner if it doesn't rain.
8. If the music wasn't so loud we could have slept at least one hour.
9. If she had been a better actress, no one would have noticed.
10. I wouldn't have read the book if it hadn't been interesting.

Review!

You are going to **write a piece of news** using part of the vocabulary and phrasal verbs learnt, as well as the grammar tenses.

Make sure you include them when you write your article. It should be **500 words** long.

Use *Microsoft Publisher* and include **pictures** in it. You may choose the topic you want.

You are not allowed to copy-past information from the internet. Otherwise, your mark will be 0.

Tobby needs help!

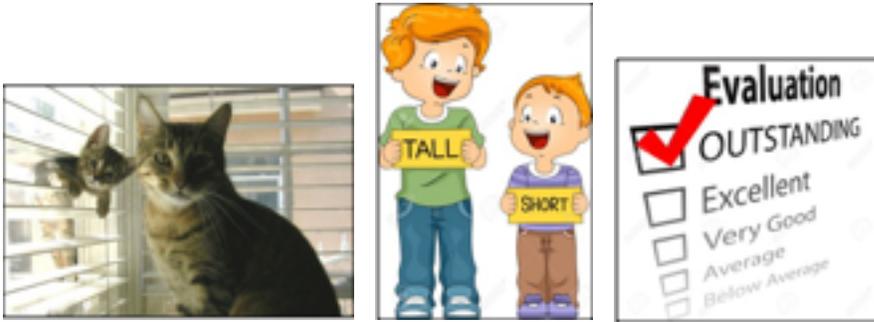
Can you give Tobby some advice on healthy habits?

Look at the picture below and make some suggestions to Tobby using modal verbs: *should*, *ought to*.



Comparative or Superlative?

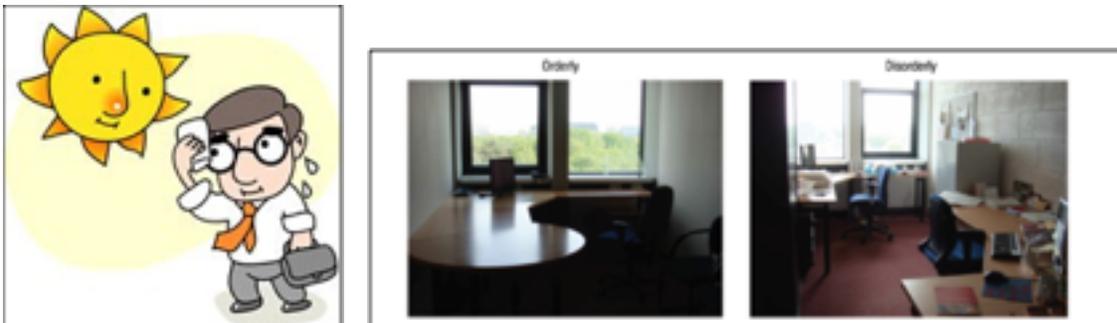
A



B



C



D



Inversion sentences

Look at the sentences below. Can you rewrite them using inversion?

1. You are not allowed to interrupt the meeting.
2. If you see him, tell him I need to talk to him.
3. She didn't know anything about the party.
4. As soon as they got to the party, they had to leave.
5. She is not allowed to play in the living room.
6. When they started having lunch they had to stop.
7. If you go to London, please bring me a Catbury chocolate bar.
8. They didn't know what was going to happen.

Negative of the infinitive

Rewrite the following sentences using the negative of the infinitive.

1. Don't cross the street without looking first.
2. Don't drive if you have drunk a cup of wine.
3. Don't tell me what to do.
4. Don't open the window unless it's hot.
5. Don't type the letter yet.
6. Don't look up the word in the dictionary.
7. Don't change seats.
8. Don't listen to him.
9. Don't buy more than the necessary.
8. Don't shout!
9. Don't turn up the volume of the TV.
10. Don't turn it off.
11. Don't put the table there.
12. Don't watch TV during weekdays.
13. Don't play football in the living room.
14. Don't use the blender.
15. Don't put off the match.

Question tags!

Add the question tags to the following sentences.

1. She doesn't know your name.
2. She will come to the wedding.
3. They are looking for a flat.
4. We are going on a world trip.
5. They stayed until 5am.
6. I learnt Spanish when I was 7.
7. She wouldn't have come if she had been sick.
8. They didn't understand the question.
9. He hasn't been to Florida yet.
10. We realized we had left the parking card at home when we got there.
11. She was reading a book in the garden.
12. I am trying to fix the fridge.
13. They came round to see us.
14. She won the first prize.
15. They'll go shopping this afternoon.
16. We would go if we had time.
17. She could have told you.
18. She had to leave early.
19. They should have known what to do.
20. You must go.
21. I do homework every day.
22. I have a lovely house in the mountains.
23. She bakes cakes on Sundays.

So or such?

A



B



C



Conditionals

Finish the sentences using the correct conditional – 1st, 2nd, 3rd -.

1. If I were you...
2. If she had had more time...
3. If we went on a safari...
4. She would have played the match...
5. I would drive my car...
6. They will study...
7. I will stay at home...
8. I wouldn't have won the match...
9. They would dress up as cooks...
10. I will go fishing...
11. They would have seen a monster...
12. If I was the President...
13. She would take up dancing classes...
14. He would have studied to be a doctor...
15. I would go to bed early...
16. If I have time...
17. If she helps me...
18. I will bake a cake...
19. I would study more...
20. She would have bought the house...
21. They will watch the match...
22. He would go...
23. If she was the queen...

Put them back together again!

The sentences below have been taken apart. Can you put them back together again? Some sentences are longer than others, but all of them need you to add *if*, *whether*, *ever* or *never*!

Look at the example below:

E.g.

You	try
-----	-----

The teacher should cut out the words “you” and “try” and the words *if*, *whether*, *ever* or *never*. Students should make the word “you never try”.

1.

Do	you	understand?
----	-----	-------------

2.

Will	they	come?
------	------	-------

3.

I	turn	down	the	invitation	I	Will	stay	at	home
---	------	------	-----	------------	---	------	------	----	------

4.

I'm	not	sure	she'll	visit	us	Or	not
-----	-----	------	--------	-------	----	----	-----

5.

They	have	been	abroad
------	------	------	--------

6.

The	weather	is	fine	we'll	go	horse riding
-----	---------	----	------	-------	----	-----------------

7.

He	turns	up	on	time
----	-------	----	----	------

8.

Do	you	know	she's	coming	or	not?
----	-----	------	-------	--------	----	------

9.

I	had	overslept	I	would	have	arrived	late
---	-----	-----------	---	-------	------	---------	------

10.

He	would	break	the	ice	he	wasn't	so	timid
----	-------	-------	-----	-----	----	--------	----	-------

11.

They	agree	on	anything
------	-------	----	----------

Below you will find the words the students have to add to the sentences:

If	Whether	Never	Ever
----	---------	-------	------

Too-enough

Below you will find some pictures. Show them to the students and have them make sentences using *too* and *enough*.



Modal verbs: past!

Write the sentences below into the past.

E.g. They should go home -> They should have gone home.

1. She could work harder and make a greater effort.
2. They should take the car to the garage.
3. You ought to be more careful.
4. I must finish painting the house.
5. He has to wear a suit to work.
6. She can't help Peter.
7. It may be better to finish this off now.
8. She would like to go to the cinema.
9. I might stay in tonight.
10. We could be wrong.
11. They should practice more if they want to win the championship.
12. We must talk to him.
13. I can't wait to have the results.
14. The weather may be better tomorrow.
15. It might be a good idea to translate it first.
16. You could listen before you speak.
17. We should pay more attention.
18. What would you do?
19. We might go away this weekend.
20. You must follow her advice.
21. She has to leave early.
22. I shouldn't be so careless.

Nowhere, somewhere, anywhere, everywhere, elsewhere

- Change the words below for: *nowhere, somewhere, anywhere, everywhere* or *elsewhere*.

E.g. She didn't have any place where to go → she had nowhere to go.

1. There is some place you can visit.
2. She is in every place I go.
3. The book is in no place to be found.
4. Why don't you go to some other place?
5. She didn't go to any place.
6. He should go to a different place from here.
7. There is always some place you can visit.
8. The coat isn't in any place.
9. I would like to be able to go to every place I wanted.
10. Look for it in some other place.

- Write a short paragraph and include the words: *nowhere, somewhere, anywhere, elsewhere, nowhere*.

Glossary

- **Bestow**: to present as a gift / to house or store (goods)
- **Bribe**: money given to someone to persuade to do something illegal.
- **Conceal**: cover or keep from sight.
- **Crammed**: to fill by force more than it can easily hold.
- **Creep**: to approach slowly and without being noticed.
- **Cunning**: skill used in a shrewd or sly manner to deceive.
- **Dart off**: a sudden swift movement.
- **Dodger**: a shifty person, especially one who persistently evades a responsibility.
- **Filthy**: very dirty
- **Fraud**: trickery carried out for profit or to gain some unfair or dishonest advantage.
- **Gamble**: to take a chance, risk.
- **Jew**: a person whose religion is Judaism.
- **Overwhelm**: to overpower or overcome in mind or feeling.
- **Parish**: a subdivision of a diocese, having its own church and a clergyman.
- **Squander**: to spend or use wastefully or foolishly.
- **Turmoil**: a state of commotion, disorder or disturbance.
- **Vast**: of very great area or size.
- **Weep**: to shed tears because of strong emotion.
- **Workhouse**: an institution maintained at public expense where able-bodied paupers did unpaid work in return for food and accommodation.

Área o Materia	U.D. nº	Título de la Unidad Didáctica
Lengua Inglesa	1	Television Programme

Introducción
En esta unidad didáctica el centro de interés será la creación de un programa de televisión en el que se trabajarán los tres aspectos fundamentales: contenido histórico-social, aspecto léxico-semántico y valores. Se introducirán los contenidos de manera atractiva y dinámica, donde el alumno será el centro de su propio aprendizaje. Se trabajará con las nuevas tecnologías y con recursos proporcionados por el profesor.

Objetivos didácticos	Criterios de evaluación
1. Búsqueda y tratamiento de la información.	1. Realizar correctamente la búsqueda de información así como tratamiento de la misma.
2. Capacidad de transformar la información en distintos formatos escritos (cuento, folleto).	2. Realizar con éxito el folleto pedido así como el cuento.
3. Utilización de las TIC.	3. Realizar correctamente la caza del tesoro.
4. Trabajar cooperativamente y desarrollar empatía.	4. Aprender a trabajar en equipo.
5. Desarrollar habilidades orales y escritas.	5. Expresarse correctamente en inglés tanto a nivel oral (programa de televisión) así como en los trabajos escritos.

Contenidos
<ol style="list-style-type: none"> Participación y cooperación en situaciones comunicativas del aula (siempre el inglés). Uso correcto de las TIC para buscar información así como para realizar actividades. Expresión oral de temas tratados en el aula. Expresión escrita en distintos formatos: cuento y folleto turístico. Salidas culturales para aprender valores como la resiliencia. Creación del programa de televisión. Aprendizaje de la gramática y vocabulario que aparece en la novela.
Temas transversales
<ol style="list-style-type: none"> Educación para la Paz: fomentar el diálogo como instrumento para el entendimiento, el respeto, igualdad y justicia. Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos: explicar el derecho de una educación justa e igualitaria para todas las personas, respetando el principio de no discriminación.

Actividades y tareas propuestas	Competencias básicas ⁶ trabajadas
	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8
1. Búsqueda en Internet de información para la creación de un folleto turístico sobre el enclave de la novela.	X X X X
2. Realización de una caza del tesoro para aprender acerca de la vida de la autora, Lucy Maud Montgomery.	X X X
3. Aprendizaje de la gramática y vocabulario basado en juegos y actividades dinámicas.	X X
4. Visita a un centro de resiliencia para entrevistar al personal y/o pacientes.	X X X
5. Entrevistar a los personajes de la novela.	X
6. Creación propia de un cuento.	X X X X
7. Creación de un programa de televisión que incluya los contenidos trabajados.	X X X X
Metodología	Atención a la Diversidad
<p>Se adoptará un enfoque plurimetodológico para poder atender a la diversidad del alumnado. Se trabajará de manera dinámica, por parejas, en grupos y de manera individual. Se trabajarán distintas competencias, como la lingüística y la comunicativa, a la vez que se le dará importancia al aprendizaje cooperativo.</p> <p>Se relacionarán las actividades con aspectos de la vida cotidiana. Cabe destacar la flexibilidad del tiempo en el aula y también la creación de un espacio de trabajo que facilite la convivencia y un entorno agradable que favorezca el aprendizaje de los educandos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se realizarán actividades de refuerzo para aquellos alumnos que lo requieran. • Atención personalizada. • Refuerzo positivo para el reconocimiento de aquellos alumnos que tienen un ritmo más lento. • Organización flexible del aula (rincones, por grupos o por parejas) para facilitar el aprendizaje del alumno. • Agrupar a los alumnos con otros compañeros para facilitar su aprendizaje.
Espacios y Recursos	
<ul style="list-style-type: none"> • Organización del aula por rincones de trabajo. • Uso del aula de informática para la búsqueda de información y para la realización del folleto turístico así como de su cuento. • Utilización del mapamundi para la ubicación de la ciudad natal de la autora así como el enclave en el que se desarrolla la novela. • Libros de lectura <i>Anne of Green Gables</i> de Lucy Maud Montgomery. • Cámara de vídeo para la grabación del programa de televisión. • Material de papelería para la decoración y/o creación del libro. 	

⁶ Competencias básicas:

- C1: competencia en comunicación lingüística
- C2: competencia matemática
- C3: competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico
- C4: tratamiento de la información y competencia digital
- C5: competencia social y ciudadana
- C6: competencia cultural y artística
- C7: Competencia para aprender a aprender.
- C8: autonomía e iniciativa personal.

Procedimientos de Evaluación	Instrumentos de Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Observación sistemática de las actividades, participación, cooperación y actitud frente al trabajo. • Evaluación de los trabajos escritos y orales (programa de televisión). • Autoevaluación de los alumnos en las actividades escritas y orales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de las actividades de clase. • Ejercicios o actividades realizadas. • Observación.

Prince Edward Island seeks designers

We are looking for young people who can commit to creating a touristic brochure that will bring more tourists to our island.

If you are creative and think you are the right person for the job, please contact Allan at: allancovey@princeedwardisland.com .

The deadline to present your proposal is _____.

The best proposal will be printed in the term magazine.

Things to include:

You should include information about the history, geography, places of interest, culture, means of transportation, and interesting facts, pictures and maps!

Treasure Hunt!

Your television programme has a history section about Lucy Maud Montgomery. Therefore, you will need to find information to talk about it. You will have to follow the instructions and take part in a treasure hunt through the Internet!

Once the Treasure Hunt is over, gather the information and start designing the History section of your TV programme.

The programme requires three people:

- The interviewer, who is responsible for the writing the interview and presenting this sections.
- The director, who is in charge of delving into (by using visual aids) the biography of Montgomery and the most relevant aspects of Prince Edward Island.
- The interviewee, who will be Montgomery and who will be in charge of answering the questions.

Learning English!

Since you have studied grammar and vocabulary throughout the novel *Anne of Green Gables*, by Lucy Maud Montgomery, you will be creating a section in your TV programme where you will have to create exercises and activities to teach English to the students who see you.

Therefore, you will have to choose 3 grammar units you have previously worked on and approximately 10 phrasal verbs and vocabulary words you have learnt throughout the book.

Next, you will have to find an easy way to explain it to your audience and create fun exercises to put into practice with your audience. During the show, you will have to explain at least one grammar exercise and play at least one vocabulary and grammar game.

You may use visual prompts and any material which may help you throughout the explanation and development of the activity.

Resilience

You are going to write a (short) story including the main value learnt in the story *Anne of Green Gables*: Resilience, or any other value which you might consider convenient.

Your story can be any genre: comedy, drama, thriller, suspense, etc. It can be a fiction story, a story about your life or past experiences, a story about animals, etc.

1. The first thing you have to do is decide the plot of the novel: what will my story be about?
2. Then, you should divide your story into different chapters: what will you say in each of them? Write a brief description of each chapter to have a clear idea of what you will say in each of them.
3. Then, start writing your story. Remember to add background information (like the description of the place, the characters, etc) and try to include as much vocabulary you have learnt as possible.

You will have 10 sessions to write your story, so organize your time properly to make sure you finish on time. You may add pictures or drawings of your own. Once the story has been written and corrected by your teacher, you will have to type it on the computer or handwrite it.

Visiting a resilience centre!

We will be visiting a resilient centre in our city. Therefore, you have to be ready for the visit!
Do you know what resilience is? How can it help you? Why is it important?

You will find have to include an article about this in your TV program, so prepare questions to ask during your visit!

Make sure you take pictures and you have all the information you need.

Interviews

All TV programs interview famous people, so your program should have it too! But, who will you interview? You will interview two characters from the story! You one of you will be the TV presenter. This person will have to write the questions and prepare the interview. The other two members of the team will be the characters! So you will have to prepare the answers to the questions thoroughly, to make sure you know the answer to each of the questions.

You can wear costumes and make yourselves up to make it more real. Be creative!