

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas
de Idiomas

La Literatura en la Enseñanza del Inglés **a través de *Alice in Wonderland***

Trabajo de Fin de Máster realizado por

Belén Berdejo Montilla

Bajo la supervisión de la tutora

María Beatriz Hernández Pérez

Curso 2019-2020

Universidad de La Laguna

Septiembre 2020

Resumen

Este TFM pretende defender el valor que tiene la literatura como recurso didáctico en el aprendizaje del inglés como segunda lengua. Más allá del tradicional esquema que la vincula a la destreza lectora, la literatura puede ampliar sus horizontes hacia el resto de destrezas y resultar una forma novedosa de estimular y desarrollar valores que solemos asociar al disfrute de la misma fuera del aula. En el TFM se analiza el lugar que la literatura ha tenido en las estrategias pedagógicas tradicionales, así como su necesaria adaptación a los avances metodológicos en el estudio de las L2. Tras intentar discernir el papel que se le da en los marcos legislativos actuales, se presenta el diseño de una situación de aprendizaje ideada para el 2º curso de Bachillerato, que recoge actividades relacionadas con dos pasajes de *Alice in Wonderland*. Pretendo demostrar con ellas que a partir del desarrollo de las capacidades que fomenta la lectura intensiva, el uso de la literatura estimula el de una serie de competencias, por lo que su uso en las aulas queda justificado.

Palabras clave: literatura, inglés como segunda lengua, *Alice in Wonderland*.

Abstract

This Master's Degree Project intends to defend the significance of literature as a didactic resource when learning English as a second language. Reaching further beyond the traditional pattern that links it to *reading*, literature can expand its horizons into the rest of skills and turn out to be a new way of stimulating and developing values that we tend to associate to the enjoyment of literature outside the classroom. This Master's Degree Project analyzes the role that literature enjoyed in traditional pedagogical strategies, as well as its necessary adaptation to the methodological developments in the study of L2. After trying to discern its capacities in the current legislative framework, a design of a learning situation for the second course of *Bachillerato* is offered. It includes some activities related to two excerpts from *Alice in Wonderland*. I would like to demonstrate through them that, from the development of abilities that support intensive reading, the use of literature stimulates a series of competences and is, therefore justified as a reliable source.

Key words: literature, English as a second language, *Alice in Wonderland*.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. PLANTEAMIENTO DEL TRABAJO	5
2.1. JUSTIFICACIÓN.....	6
2.2. OBJETIVOS	7
2.3 METODOLOGÍA	7
3. MARCO TEÓRICO	9
3.1. DE LA LITERATURA Y ALGUNAS DE SUS FUNCIONES.....	9
3.1.1. <i>Alice in Wonderland</i> y la literatura fantástica	13
3.2. LA APLICACIÓN DE LA LITERATURA COMO RECURSO DIDÁCTICO	16
3.2.1. Beneficios	24
3.2.2. El desarrollo de las destrezas.....	26
3.3 LA LITERATURA EN BACHILLERATO	30
3.3.1. Legislación	30
3.3.2. Competencias clave.....	34
4. APLICACIÓN Y METODOLOGÍA	37
4.1. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA.....	37
4.2. ACTIVIDADES PROPUESTAS	38
5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA	51
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
7. ANEXOS	56

1. INTRODUCCIÓN

La importancia de que históricamente ha gozado la literatura como vehículo por el que aprender algunas de las destrezas de una segunda lengua es incuestionable. Sin embargo, los métodos utilizados durante generaciones han sido recurrentemente cuestionados en época contemporánea y sustituidos por perspectivas filosóficas, psicológicas y metodológicas que plantean la necesidad de priorizar distintos aspectos y maneras de entender el aprendizaje lingüístico. Ello ha supuesto dejar el uso tradicional de la literatura al margen de las aplicaciones más innovadoras. Solo en las últimas décadas del siglo XX se asiste a un intento de reivindicación y recuperación de los valores que aporta el uso de los textos literarios como recurso docente. Es a esta última tradición a la que este TFM pretende sumarse, defendiendo los usos más destacados de la literatura desde los últimos acercamientos críticos, incidiendo en los valores que aporta y planteando una situación de aprendizaje que creo recoge los aspectos más valiosos de esta tradición. La literatura potencia la creatividad y la capacidad de reflexión, y enseña a reconocer y respetar otras culturas. Con el trabajo intento tanto demostrar estos aspectos como recordar que la literatura ofrece formas de aprender inglés que van más allá del acercamiento a unas estructuras gramaticales y vocabulario dados, según antiguas fórmulas heredadas.

La situación de aprendizaje propuesta tendrá como objetivo principal potenciar la originalidad, creatividad y capacidad de observación del alumnado, así como demostrar que todas las destrezas se pueden trabajar en conjunto, sin que el alumnado deje de sentirse motivado. Los fragmentos literarios escogidos proceden de *Alice in Wonderland*: con la estrategia de aprendizaje pretendo demostrar que, mediante el uso dosificado del fragmento literario, incluso sin necesidad de la adaptación --que tan recomendable es en general--, se puede plantear la aplicación de la literatura en la adquisición de una competencia lingüística global en lengua inglesa.

2. PLANTEAMIENTO DEL TRABAJO

El trabajo partirá de un marco teórico-metodológico básico para, a continuación, ofrecer una segunda parte práctica en la que se evidencien los valores defendidos en dicho marco. En este, se dedicará un primer apartado al concepto mismo de “literatura” y a las funciones que esta ha tenido, entre las que destaca la de ilustrar una enseñanza. Esta faceta se evidencia en la larga tradición docente de diversas materias mediante el uso de la literatura, entre ellas, la del estudio de las segundas lenguas. Un segundo apartado se dedicará a repasar la deriva de esta materia a lo largo de la práctica docente de siglos mediante una serie de modelos metodológicos que se han ido superponiendo con mayor rapidez sobre todo en los dos últimos siglos. Como puente de conexión entre estos contenidos y el tercer apartado del marco teórico, se dedica una breve sección a glosar la importancia de la literatura fantástica, dentro de la cual se ha solido ubicar la obra seleccionada.

Una tercera sección dentro del marco teórico hará primeramente referencia a la literatura en el currículo de inglés como lengua extranjera: se repasará el marco legislativo actual en sus diversos ámbitos, para intentar discernir el papel que se espera pueda tener la literatura en el desarrollo de las competencias discentes. La información sobre las competencias clave se vinculará, a continuación, a las diferentes formas en las que se puede utilizar la literatura a la hora de impartir inglés, y se justificará por qué son beneficiosas dichas actividades. Al respecto, se incidirá sobre todo en los valores descritos primeramente por Henry G. Widdowson y en la importancia que su modelo da a la lectura intensiva, para, a partir de ella, intentar desarrollar otras destrezas.

Finalmente, se pasará a la parte práctica del trabajo, en la cual se justificará la elección de las actividades propuestas, para poder demostrar que la literatura es una herramienta factible, adaptable y sustanciosa para una etapa tan importante como es 2º de Bachillerato. El trabajo finalizará con las conclusiones y las correspondientes propuestas de mejora.

2.1. JUSTIFICACIÓN

La temática de este trabajo obedece a la necesidad de destacar el hecho de que la literatura no sólo pertenece al pasado o a un grupo específico de edad, género, o grupo social. Considero que se trata de un fenómeno complejo y de un alcance tal que afecta o puede afectar a muchos grupos de población y a una infinidad de individuos en particular. Por eso, me he planteado su estudio no solo en el nivel universitario --o como en mi caso, en la carrera de Filología Inglesa, de donde procedo-- sino también en los niveles anteriores, dado que considero que la literatura y sus efectos se encuentran esparcidos en nuestra cultura y el reconocerla en otros idiomas nos puede llevar a entenderlos mejor. Ya que en este máster se tratan las formas de optimizar el conjunto de recursos a nuestra disposición para mejorar la práctica docente diaria de la lengua inglesa, he creído que devolver la literatura al aula podría resultar una experiencia interesante como materia teórica de TFM y como ejercicio que trasladar a un curso real de 2º de Bachillerato. La suspensión de la docencia presencial que se dio a partir del mes de marzo de este curso 2019-20 hizo imposible la aplicación práctica de la propuesta, pero no me ha hecho desistir de mi propósito. Creo que, si se incluyen textos literarios de manera satisfactoria dentro de la programación y el alumnado aprende nuevas expresiones, elementos culturales, una mayor sensibilidad respecto a temas específicos, e incluso si acaba animándose a escribir algún fragmento propio en inglés, o a experimentar con el lenguaje en actividades en grupo, se podrá observar un progreso deseable, por el que no sólo se posibilite la comunicación básica que se persigue en estos niveles sino asimismo el tratar el inglés por primera vez como lengua literaria, con el peso cultural y psicológico que ello conlleva.

No estoy ignorando el hecho de que para gran parte del alumnado de estas edades la literatura no supone una fuente de enriquecimiento personal, como pueda suponerlo el deporte o cualquier tipo de hobby o actividad a la que se entreguen. Otros que sí la apreciarían, sin embargo, desconocen que existe toda una serie de recursos que les harían la entrada a este tipo de contenidos en inglés mucho más atractiva. Creo que, en cualquiera de estos casos, el profesorado puede motivar y guiar a esa parte del alumnado a emprender o desarrollar el hábito de lectura en inglés, a darles a conocer que los textos literarios no tienen por qué representar una cultura ajena y obsoleta, sino que se trata de contenidos aún hoy vigentes y que les pueden resultar estimulantes.

2.2. OBJETIVOS

El principal es demostrar que la literatura también tiene lugar dentro de la enseñanza de una lengua extranjera en el nivel de Bachillerato. Para conseguirlo, una serie de objetivos previos serán el reconocer las competencias relacionadas con el uso de los textos literarios, así como la tradición metodológica en la que se apoyan los autores actuales que siguen optando por este tipo de material en el aula. Otro objetivo importante es elaborar y organizar material docente que sea aplicable en el nivel de 2º de Bachillerato y que proceda de una obra literaria en lengua inglesa. Con la obra elegida, *Alice in Wonderland*, se pretende dar a conocer al alumnado algunos aspectos supuestamente arraigados en la cultura británica y claramente vinculados al uso del lenguaje.

2.3 METODOLOGÍA

Con respecto a la forma en que se ha realizado este trabajo, para poder argumentar los diferentes temas, se ha accedido tanto a las aportaciones de las diversas autoridades que han defendido esta teoría desde la segunda mitad del siglo pasado como a diferentes artículos escritos en su mayor parte por docentes que han podido poner en práctica sus presupuestos dentro del ámbito educativo actual. Será esta aportación bibliográfica la que sirva para confirmar la voluntad científica del trabajo.

Los diversos autores que han inspirado nuestro acercamiento práctico a los textos literarios inciden en la serie de aptitudes que permite desarrollar la literatura, destacando el poder evocador y motivador de los textos literarios y la capacidad de juego lingüístico que despierta, no reñida con la de reflexión que se dirige a los estudiantes en una edad en que aprecian una aproximación más personalizada a la lengua inglesa. Creo que la obra escogida para desarrollar la situación de aprendizaje, por sus propias características, ejemplifica bien estas posibilidades. Al estar protagonizada por una niña que experimenta las metamorfosis propias del crecimiento mediante el encuentro con toda una serie de personajes de un universo inesperado, el alumnado de 2º de Bachillerato podrá valorar los juegos lingüísticos de algunos de sus episodios e identificarse con el propio extrañamiento de la protagonista. La obra se inserta en un subgénero literario que en sí mismo celebra la capacidad de observación y

el desarrollo de la creatividad. Además, al ser *Alice in Wonderland* un libro que, a pesar de su complejidad, ha sido adaptado en diversos formatos como cuento infantil o relato juvenil, resulta un buen punto de partida para el desarrollo de las capacidades cognitivas de estudiantes adolescentes: el profesorado les habrá de guiar en cuanto al contenido cultural de los episodios escogidos, así como en cuanto al valor mismo de la forma en que se expresa cualquier mensaje. La situación de aprendizaje estará basada en la lectura intensiva de dos pasajes pertenecientes a los capítulos séptimo y octavo de la obra. A partir de dicha lectura, se planteará una serie de actividades que tendrán en cuenta el desarrollo de las diversas destrezas, enfatizándose con algunas de ellas la capacidad de juego que la propia obra propone (se explotará, por ejemplo, el valor de las adivinanzas como recurso, así como del retruécano como juego lingüístico, o se podrá representar dramáticamente un juego de cartas en el que los participantes puedan establecer sus propias reglas de juego). La obra servirá, pues, de inspiración, a partir de la lectura cuidadosa de los fragmentos, para pasar a plantear otras actividades.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. DE LA LITERATURA Y ALGUNAS DE SUS FUNCIONES

Cada época ha desarrollado su propia concepción de lo que se entiende por literatura. Con el paso de los siglos, y con una evolución del concepto al que se suman los nuevos usos y posibilidades de producción y transmisión de las obras escritas, la complejidad y riqueza del concepto hace que se sucedan las más diversas definiciones (Garrido Gallardo, 2000, p. 20-21):

1. Arte de la palabra por oposición a las otras artes, acepción que se consolida con la obra de Madame de Staël *Sobre la literatura considerada en sus relaciones con las instituciones sociales* (1800).
2. Arte de la palabra por oposición a los usos funcionales del lenguaje. Corresponde al deslinde entre los escritos de creación (“poesía” en el sentido etimológico) y los otros escritos que reclaman un estatuto aparte como científicos con la irrupción de las ciencias positivas a finales del siglo XVIII.
3. Arte de la expresión intelectual.
4. Arte de escribir obras de carácter perdurable (...) permite incluir producciones sin intención creadora pero sobresalientes por su estilo.
5. Composición artificial del discurso (según un empleo irónico o peyorativo de la expresión).
6. Cultura del hombre de letras o ciencia en general, dominante hasta el siglo XVIII.
7. Conjunto de la producción literaria en los sentidos 1 y 2.
8. Conjunto de la producción literaria de una época, país, región, etc.
9. Categoría propia de las obras que pertenecen a un género, *literatura de cordel*, *literatura rosa*, etc.
10. Bibliografía, según la acepción del alemán para determinados contextos científicos.
11. Conjunto de fenómenos literarios en cuanto hecho histórico distinguible de los demás.
12. Historia de la producción literaria según el sentido (8).
13. Por metonimia, manual de historia de la literatura.
14. Por metonimia, tratado sobre cuestiones literarias.

15. Asignatura de los planes de estudios que versa sobre las acepciones 1 y 2 y derivadas.
16. Institución social que comprende una carrera profesional, una titulación universitaria y una industria establecida.

Esta diversidad de definiciones nos habla de un fenómeno tan antiguo como el de la aparición de las lenguas y que ha sabido mantenerse durante siglos hasta convertirse él mismo en definitorio de un tipo de actitud, o alternativa vital que puede determinarnos tanto individual como comunitariamente. La literatura parte de una necesidad expresiva que genera el propio uso del lenguaje y a la que se destinan diversos usos de mayor o menor trascendencia, transformándose paulatinamente en un tipo de expresión que se acaba diversificando e institucionalizando. El propio vocablo del que deriva (“*littera*”) remite a la escritura como medio de conservación y transmisión textual, obviándose con ello el carácter oral de gran parte de la literatura a lo largo de la historia. De hecho, si bien mucha literatura ha circulado de manera oral, reproduciéndose durante generaciones mediante la repetición y la variación, ha sido aquella literatura más respetada por cualquier circunstancia la que se ha transcrito y eternizado mediante los diversos soportes físicos, sobre todo mediante el libro. En la actualidad, como recuerda la última acepción, la literatura, forma óptima de transmisión de valores culturales y estéticos heredados, participa de un complejo engranaje social y económico e intenta asomarse a las nuevas formas de reproducción virtual para competir con los últimos modelos de entretenimiento.

La segunda definición nos recuerda que el lenguaje literario se suele oponer al lenguaje funcional. Si bien ha existido siempre un tipo de literatura que se nutre del acervo lingüístico popular, y la deriva de los diversos géneros permite toda una gama de tratamientos estilísticos de una misma temática, lo cierto es que se ha tendido a privilegiar un uso específico y escogido del lenguaje literario y a distinguirlo del lenguaje de uso ordinario. Roman Jakobson dilucida este doble carácter, lingüístico y poético, del lenguaje literario. Al hablar sobre la relación existente entre poética y lingüística, dice:

La orientación hacia el mensaje como tal (*Einstellung*) el mensaje por el mensaje, es la función poética del lenguaje. Esta función no puede estudiarse de modo eficaz fuera de los problemas generales del lenguaje, y por otra parte, la indagación del lenguaje requiere una consideración global de su función poética. Cualquier tentativa de reducir

la esfera de la función poética a la poesía o de confinar la poesía a la función poética sería una tremenda simplificación engañosa. La función poética no es la única función del arte verbal, sino solo su función dominante, determinante, mientras que en todas las demás actividades verbales actúa como constitutivo subsidiario, accesorio. (1981, p. 358)

Esta afirmación permite vincular los usos y diversas funciones lingüísticas que describen los formalistas (referencial, emotiva, poética, fática, conativa y metalingüística) con las que se pueden desarrollar paralelamente desde la propia literatura. Es esta relación la que permite el defender que la literatura nos ofrece una versión concentrada de las cualidades y posibilidades comunicativas del lenguaje, idea de la que parte este trabajo.

Tradicionalmente se ha vinculado el uso de un lenguaje o estilo específico con la existencia de una función estética del arte de la que participa la literatura, función que ya aparece descrita en las poéticas y descripciones clásicas, que tanto privilegiaban el lado agradable y seductor que ha de tener la forma del mensaje como el fin didáctico que se persigue. Se aúnan, así como complementarios dos valores distintos, los principios de lo *dulce* y lo *utile* de los que habla Horacio en su *Ars poética* (v. 343). Actualmente, la función didáctica se mantiene claramente sobre todo en las fábulas y cuentos infantiles, a través de los cuales se intenta transmitir una serie de preceptos morales vinculados a ciertas situaciones narrativas, herencia que queda impresa en la psique infantil, determinando así conceptos clave que marcarán la comprensión posterior. Pero no solo en los relatos o canciones infantiles encontramos este afán didáctico: en gran parte de la literatura se sigue buscando el compromiso por parte de quien escribe un relato o expresa una visión propia con un afán de denunciar o corregir una realidad particular, un afán este por el que se ha tomado la literatura como una de las formas privilegiadas de ejercer la reflexión o la crítica social:

[...] Y precisamente ese equilibrio es el que tratamos de potenciar todos aquellos que escribimos literatura comprometida y de crítica social, pues denunciemos situaciones que con el tiempo son capaces por sí mismas de romper cualquier equilibrio existente. Denunciar la prepotencia, la injusticia y las desigualdades contribuye (...) a intentar crear un mundo más justo y equitativo para que esa balanza no llegue a quebrarse de una forma definitiva por el bien de todos. (Maicas, n.f.).

Esta capacidad crítica procede de la natural tendencia de la literatura --gracias al uso del lenguaje y del relato desde la función referencial-- a la imitación, es decir, a reproducir una sensación de realismo. Ya Aristóteles en su *Poética* destacaba que la función del arte era la de imitar la realidad, tomando este principio de la imitación como una de las maneras más claras de enseñar que comparten tanto los seres humanos como los animales. La literatura, por tanto, comporta también una función cognoscitiva, al “imitar la realidad”: “Con la función cognoscitiva, imitativa (...) la literatura es una forma de conocimiento realista: apropiación de la realidad en la captación de las esencias presentadas artísticamente a través de lo inmediato, lo particular. (Domínguez Caparrós, 2002, p. 30).

Los lectores y lectoras que durante siglos se han sentido llamados a escuchar un poema o a leer una historia reconocen el poder del medio para representar un universo alternativo que, sin embargo, se nos presenta como posible y real desde los presupuestos que aceptamos al abrir un libro. Los distintos niveles interpretativos que apliquemos al mensaje de la obra nos permitirán posteriormente dotarla de una serie de significados según las capacidades e intereses que haya desde el lado de la recepción. La obra literaria, dúctil como el lenguaje sobre el que se arma, se podrá plegar a diversos mensajes y adaptarse a todo tipo de lecturas. Esta misma capacidad de adaptación, la propia amplitud y holgura que proporciona la forma con que se plantea cualquier idea o se registra cualquier realidad es lo que da a la literatura su capacidad lúdica y de entretenimiento: nos permite adentrarnos en un paisaje ficticio en el que el único deber es el placer o la utilidad de seguir leyendo:

La Literatura, en especial, requiere de la creatividad para que un libro atrape al lector en un mundo alternativo, que dentro de sí mismo brinde la sensación de realidad. (...) Esa creatividad literaria es la que da vida a los personajes que viven dentro de una historia; es la que crea situaciones, características y personalidad, logrando que el lector se refleje o desee ser parte de la obra o, incluso, busque en ella una forma de ver y enfrentar su propia vida. (Claudette, 2014)

Las propuestas autoriales, que van de la mera imitación de los clásicos a las más audaces indagaciones en lenguajes y temáticas arriesgadas pueden hacer de cada lectura una experiencia intelectual única. Si la industria del entretenimiento, con sus continuas innovaciones tecnológicas, ha intentado superar mediante toda suerte de efectos

especiales las maneras tradicionales, algunas obras literarias ya clásicas siguen funcionando o actuando como auténticas voces enigmáticas que hablan por primera vez a todo tipo de lectores. Los denominados “clásicos literarios” son libros que marcaron un antes y un después en la historia de la literatura y que a lo largo de los años han mantenido inalterable su prestigio como obras cruciales. Son textos a los que se les reconoce el privilegio de haber ampliado la percepción que tenemos sobre la literatura, o el haber cambiado la imagen de una época o de ciertos aspectos que siguen teniendo repercusión hasta la actualidad. Muchos de ellos no fueron ideados como lecturas de un grupo de edad determinado; sin embargo, su eco a través de los siglos ha sido tal que se han multiplicado las adaptaciones de sus contenidos a los diversos formatos y a distintas edades, lo que ha supuesto adecuar las estructuras gramaticales, el vocabulario y en ocasiones también el contenido a un nivel de comprensión más bajo, tanto en la lengua materna como en traducciones. Entre ellos se encuentra nuestra obra, como veremos a continuación.

3.1.1. *Alice in Wonderland* y la literatura fantástica

El género fantástico para jóvenes ha tenido gran protagonismo y popularidad en las últimas décadas, con obras como las de J.R.R. Tolkien, C.S. Lewis o J.K. Rowling, en las que se rescataban para las nuevas generaciones muchos de los motivos de las literaturas tradicionales. La adaptación cinematográfica de *Las crónicas de Narnia*, *El señor de los anillos*, o la serie de *Harry Potter*, así como de otros muchos relatos de este tipo, han abierto el camino de la literatura inglesa a muchos jóvenes lectores. Para ellos, la literatura fantástica plantea la referencia a un mundo creado por el propio autor o autora al que, en principio, no se le aplican límites o restricciones:

El relato fantástico reúne, materializa y traduce todo el mundo de los deseos: compartir la vida animal, hacerse invisible, cambiar de talla, volar, dominar a un ser más grande, o sea, cambiar el universo a voluntad. Traduce los sueños humanos. A menudo los sueños han sido retomados por la ciencia posibilitándolos y los relatos han tenido una base científica para construirse. (Navarrete Curbelo, 2010, p. 53)

Al leer literatura fantástica, el receptor se sumerge en ese mundo imaginario, aceptando como norma la coherencia interna con que se presentan las más diversas incongruencias u ocurrencias, partiendo de que los mismos protagonistas no tienen por

qué remitir directamente a lo humano, o que comparten con lo humano solo algunos de sus rasgos. Si se trata de inculcar el sentido de observación y crítico, así como la creatividad, este tipo de obra será realmente sugerente en las edades más tempranas:

En cada ser humano, más aún en cada niño, imaginación, sensibilidad e inteligencia son funciones que no se pueden disociar con facilidad. El crecimiento psicológico es global. El niño, para desarrollarse de modo equilibrado y armonioso necesita del sueño, de lo imaginario. Todo el problema consiste en nutrirlo con el registro de lo imaginario sano, auténtico, de calidad real. Lo fantástico, por tanto, incita al niño, por distanciamiento a interrogarse, a criticar e incluso a desmitificar. (Navarrete Curbelo, 2010, p. 53)

La cualidad de lidiar simultáneamente con lo real y con lo irreal que permite un género como este, que alberga nociones como “lo maravilloso”, “lo extraño” o “lo fantástico”, hace de estos relatos piezas clave en el desarrollo psicológico de la infancia y la adolescencia, al permitir el reconocimiento, identificación o rechazo de las diversas categorías. De manera general y muy somera, podemos decir que dentro del género fantástico se han distinguido diversos subgéneros, como el de la denominada “alta fantasía”, que hace referencia en su mayoría a las obras basadas en ecos de la imaginería medieval (por ejemplo, las obras de de J. R. R. Tolkien o C.S. Lewis):

High fantasy is the fantasy genre where the fantasy is not in our world or in our own historical medieval period. Tolkien’s early ages of Middle-earth, from creation through the Third Age are the first exemplar of this, but are different from most other high fantasy in that Tolkien places this as the pre-history of our own world and in that he provides a frame (...) that explains how the story comes to us. (Kemp, 2018)

Al contrario que la alta fantasía, en la “baja fantasía” se pone la atención en los antihéroes, y la distinción entre el bien y el mal no es tan notable como en el modelo anterior.¹ En el caso de la fantasía heroica o épica, simplemente se trasladan el estilo épico a un mundo pasado, recurriéndose a los mismos elementos que se encuentran en la tradición épica germánica o clásica para hacerlo más reconocible:

La fantasía épica se caracteriza por narrar acontecimientos épicos o bélicos en un mundo ficticio o una época pasada de nuestra historia. Lo que diferencia este subgénero de la espada y brujería es el nivel de epicidad, y que la fantasía épica se somete mucho menos a la figura del héroe. Este subgénero, por lo general, acostumbra a narrar grandes guerras y, mediante la presentación de personajes, entornos y conflictos, el autor aprovecha para dar una lección de historia sobre el mundo en el que se desarrolla su obra. (Naharro, 2018)

¹ Las obras de Jonathan Naharro y Daniel Arrebola me han servido de guía en esta sección.

Según Naharro, la fantasía histórica usa como base de los acontecimientos una civilización remota, o el choque entre un pasado anterior y el mundo moderno. Dicho desencuentro entre pasado y presente se suele traducir en la tragedia de seres sobrenaturales que no logran adaptarse a las reglas y principios de la vida contemporánea, como puedan ser los vampiros u otras criaturas mitológicas. Entroncada en ocasiones con ella, encontramos la fantasía oscura, en el que el trasfondo es siniestro y, como su propio nombre indica, oscuro, por lo que los personajes principales de la historia suelen desenvolverse en ambientes tétricos, donde difícilmente consiguen un final feliz. Otro subgénero que goza de gran popularidad en la actualidad es el basado en la ciencia ficción fantástica, donde la acción se desarrolla en otros planetas y galaxias, y se utiliza una imagen futurista de la realidad por la que se cuestionan las diversas categorías con que solemos operar. Se habla en idiomas inventados y se utiliza una tecnología que va más allá de las posibilidades actuales. De muy distinto signo es el realismo mágico, en el que la historia se desarrolla en una zona perteneciente al mundo real, con personajes más o menos comunes. Sin embargo, algunos de los elementos o de los sucesos se relacionan con la fantasía (magia, poderes sobrenaturales, metamorfosis, mundos alternativos), lo que hace que la historia despegue de esa base realista y pase por momentos a poseer una esfera irreal.

Alice in Wonderland, publicada por Lewis Carroll en 1865, narra la historia de una niña que, de estar con su hermana mayor, abandonada a pensamientos tranquilos, pasa a verse arrastrada oníricamente a una persecución que la lleva a un mundo en el que los principios en los que se ha educado dejan de tener vigencia. En la tradición literaria inglesa la idea del viaje más o menos realista, como el de Sir John Mandeville; alegórico, como el de *The Pilgrim's Progress*; o satírico, como *Gulliver's Travels*, ha estado presente desde la propia conformación de la identidad de los anglosajones como viajeros que llegan por mar siguiendo la voluntad superior. La entrada en mundos insospechados por medio de cualquier excusa o motivo ha dado lugar a las descripciones de utopías y distopías en las que la literatura inglesa se ha especializado. Lewis Carroll escribe *Alice in Wonderland* con la doble intencionalidad de entretener a una serie de hermanas de una misma familia, a la vez que de asombrar al resto de la sociedad victoriana del momento. El relato consigue, aún hoy, competir desde su supuesta simplicidad, con la serie de historias fantásticas de todo tipo. Se ha escogido precisamente esta obra por el peso que ha tenido en la formación de generaciones de

lectores de diversas edades, tanto en la Inglaterra en que se gestó como posteriormente en el resto de los países de cultura anglosajona y, en los últimos tiempos, en todos aquellos que pudieron, además, leer traducciones o ver las diversas adaptaciones tanto en dibujos animados (Walt Disney, 1951) como de animación más o menos realista (la más reciente, de Tim Burton de 2010). Dado que las peripecias de Alicia se han transformado en un clásico de la literatura y la cultura británica de la época contemporánea, se propone traer al aula algunos de sus episodios más señeros, para hacer conscientes a los alumnos y alumnas de 2º de Bachillerato de algunos de los valores que posee el texto original, y que en las distintas versiones ya conocidas o traducidas se suelen ignorar. Se trata de una obra que ha estimulado la imaginación y el conocimiento de la lengua a sus lectores ingleses: en esta ocasión me propongo compartir con los estudiantes de 2º de Bachillerato algunos de los recursos que han hecho de ella una obra tan preciada. Frente a las gestas que plantea gran parte de la literatura fantástica actual, considero que un regreso a obras supuestamente “más simples”, como *Alice in Wonderland*, puede resultar sorprendente y estimulante. Habrá parte del alumnado que considere --si ya ha visto las películas o leído el libro en español-- que la historia no es interesante, pues trata de una niña pequeña con la que puede que no se identifiquen y cuyas aventuras ya conocen sobradamente. Sin embargo, el acercamiento a la historia desde el idioma original les mostrará una sofisticación que quizás no hayan apreciado antes. Se plantea, por tanto, la serie de actividades vinculadas a las diversas destrezas como una manera de que descubran también el valor de la relectura, y la reconsideración y revalorización como principios: se trata --además de desarrollar todas las competencias clave que se verán más adelante-- de experimentar, junto a una Alicia que calibra todo aquello que había aprendido, a apreciar la literatura a medida que descubren la lengua inglesa que la sostiene.

3.2. LA APLICACIÓN DE LA LITERATURA COMO RECURSO DIDÁCTICO

El acercamiento que propongo en este TFM procede de los años 70, década en que una serie de especialistas en lingüística aplicada volvieron su mirada a los usos que desde los estudios de poética y teoría crítica habían surgido recientemente. Sobre todo con la aportación de círculos críticos como el Formalismo Ruso, se empezaba a defender un acercamiento a los textos que priorizaba la forma y el valor del significante sobre el del significado. Desde la lingüística fue Henry G. Widdowson el abanderado de

dicha posición, basándose en quienes intentaban desentrañar en qué consistía no tanto la literatura como la “literariedad” (1982, p. 207):

The act of referring creates the fact referred to. The expression is not a report but a representation. The park, the trees, the woodland paths, the lake, the still sky, the boats, the houses with many windows all appear in the middle distance of illusion, actual but not real, before our very eyes. A conjuring trick. So these textbook creations are cast in a literary mode in that they relate to no context other than that of their own devising, but off from reality, self-contained, so that the language naturally draws attention to itself. The writers of such materials may claim that their efforts are simulations of reality in simple language, dealing as they do with ordinary everyday events in restaurants, railway stations, parks and post offices. But they are not simulations at all; they are dissimulations. For although the texts may exhibit simple usage and the events contained within them be commonplace to the point of paralytic banality, if we treat them as sorts of language use the kind of discourse that results is not commonplace at all. Dreary, uninspired, though they may be, pleading their weary way along graded sequences; nevertheless, considered as discourse, they have the essential character of literature. I am suggesting, then, that any presentation of language which is meant to have the implication of discourse is cast in a literary mode if it detaches language from its social setting and so represents meaning as a function of language itself without dependence on external context.

Así, para Widdowson , el literario, como cualquier otro tipo de texto, podría ser útil en la enseñanza de una segunda lengua, al ser un discurso que enfatiza y llama la atención sobre su propio medio, el lenguaje, y sobre el estilo con el que conseguir transmitir un mensaje de forma idónea. En 1975, con *Stylistic and the Teaching of Literature*, este autor intenta trazar el perfil lingüístico del discurso literario, y con él, ampliar la capacidad metodológica de estos textos, capacidad que había sido negada por las teorías del momento:

The linguist, then, directs his attention primarily to how a piece of literature exemplifies the language system. We will say that he treats literature as *text* (...). The literary critic searches for underlying significance, for the essential artistic vision that the poem embodies and we will say that he treats literary works as *messages*. Between these two is an approach to literature which attempts to show specifically how elements of a linguistic text combine to create messages, how, in other words, pieces of literary writing function as a form of *communication*. Let us say that this approach treats literature as *discourse*. (Widdowson, 2013, p. 6)

Su acercamiento, por tanto, resultó de la reacción frente a los modelos que habían identificado el uso de los textos literarios en el aula con una metodología de la enseñanza de las segundas lenguas limitado y anticuado.²

Efectivamente, desde la Antigüedad clásica, el método predominante en el aprendizaje de las segundas lenguas no había sido otro que el de GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN, que gozó de gran prestigio hasta prácticamente el siglo XX. Partiendo de la idea de que los escritos literarios constituían un compendio de usos gramaticales y léxicos, estos se estudiaban sobre las fuentes literarias de la lengua es cuestión, principalmente el latín o el griego. Dado el valor cultural que tenían las obras clásicas ya desde que se escribieron, y el aumento de su reputación durante la Edad Media y el Renacimiento, con ambas lenguas se fundó una tradición metodológica basada en la traducción de las principales formas gramaticales como manera de aprender una lengua. En las escuelas se partía de la traducción de pasajes de grandes autoridades antiguas con distinto nivel de dificultad en los que se avanzaba a partir de estructuras simples a modo de fórmulas que, además, se tenían que memorizar.³ En principio, no se buscaba con este método el desentrañar los significados profundos, labor que se dejaba para más adelante, cuando los alumnos hubieran sido instruidos en los tipos de interpretación. Lo importante de la literatura en esos primeros estadios del aprendizaje era que albergaba los más claros y evidentes ejemplos de las fórmulas sintácticas y usos gramaticales en unos idiomas que, al dejar de ser lenguas vivas para pasar a ser consideradas clásicas, vieron aún más aumentado su prestigio, ahora vinculado a lo inmaterial. El método gramática-traducción fue posteriormente imitado cuando se empieza a forjar una tradición literaria vernácula. Inglaterra fue uno de los países en que pronto se erige una tradición propia en la que se catalogan y se asocian los distintos autores hasta crearse un canon literario. Serán estos textos canónicos los que se usen para enseñar las particularidades gramaticales de la lengua inglesa. En el siglo XIX el lingüista H. G. Ollendorf (1803-1865) crea un método basado en seguir unas reglas sencillas

² En la descripción de las diversas corrientes metodológicas a las que me voy a referir a continuación, me ha sido de gran ayuda la tesis doctoral de doña Sacramento Sánchez Muñoz: *El uso de textos literarios en la enseñanza de inglés en la Educación Secundaria*, defendida en la Universidad de Granada en 2003. Gran parte de la información de esta sección procede de las consideraciones recogidas en dicho texto, que, a su vez, me ha guiado hacia gran parte de la bibliografía utilizada.

³ Por supuesto, en los distintos centros se crearían otras actividades, además, de la básica de la traducción de los clásicos, como pequeños diálogos que se representarían dramáticamente, aunque siempre partiendo de la práctica de la traducción. Así, conocemos que en el monasterio anglosajón de Eynsham, a principios del siglo XI el abad Aelfric practicaría el latín con sus discípulos a partir de la traducción de pequeños diálogos que mostraban las actividades diarias de la zona, aspecto este que motivaría a aquellos tanto como la lectura de los textos latinos clásicos.

(Fernández, 2011), cuyo objetivo es que el estudiante sepa defenderse en la lengua extranjera desde el primer momento. Al darse por hecho que el estudiantado tenía conocimiento previo de griego y latín gracias a los métodos de dichas lenguas correspondientes, se aplicaba el mismo modelo a la enseñanza del inglés sobre un grupo de textos que ya se consideraban clásicos de la literatura inglesa.

Hasta 1890, el método tradicional fue el principal y el más usado. Sin embargo, tenía sus problemas. Uno de los más recurrentes es que los pasajes se ofrecían fuera del contexto de la obra en que se insertaban, por lo que el alumnado no entendía bien su significado ni sabía aplicarlo a la realidad. A su vez, las reglas gramaticales eran inamovibles y debían ser memorizadas de manera estricta, a pesar de que la propia flexibilidad gramatical del inglés podría permitir usos alternativos. Por otra parte, no se le daba importancia a la expresión oral, por lo que la pronunciación llegaba a ser subjetiva, suponiendo problemas a corto y largo plazo cuando el alumnado se enfrentaba a una situación real. Otro problema procedía de que, con la traducción, tanto el alumnado como el profesorado se enfrentaban sin formación previa a formas de escribir nativas, lo que ocasionaba todo tipo de problemas. Así, se multiplicaban los *false friends*, equivalentes lingüísticos del choque cultural, al no ser iguales las reglas o patrones lingüísticos en las distintas lenguas. Al transmitir lo aprendido a un contexto real sin habilidad para poder aplicar lo aprendido más allá del contexto de la fuente literaria original, resultaba prácticamente imposible hacerse entender con el receptor de la información.

Uno de los métodos que también se deben destacar es de Theodore Robertson, introducido en España en 1850. En él, se promueve por primera vez la idea de un aprendizaje autónomo, y a su vez, se trabajan las destrezas de leer, traducir, escribir y hablar. Desde el principio, se enseñan las reglas básicas de la gramática, y a partir de estas, se debe aprender el vocabulario de una forma memorizada, por lo cual se mantiene el método tradicional, si bien dando al alumnado capacidad para desarrollar su propio camino.

El inglés como lengua de comunicación internacional empieza a cobrar mayor pujanza en esos momentos, a pesar de la importancia cultural del francés. Según Bueno Velazco y Martínez Herrera (2002), debido a un aumento considerable del turismo y de la migración desde Europa a Estados Unidos, así como a la difusión de los procesos de industrialización surgidos en Gran Bretaña, se empieza a considerar el inglés como

lengua que sirva de puente de conexión con el resto de países, independientemente del idioma nativo del que se proceda. Los emigrantes que se dirigen al Nuevo Mundo no gozan de formación académica clasicista y, por tanto, desconocen también el método tradicional que se aplicaba a las lenguas clásicas, por lo que aquel no puede trasladarse entonces de una forma idónea a las lenguas modernas. Estos condicionantes externos se unen a los avances en el campo de la pedagogía y la psicología, a la vez que cada país empieza a diseñar un sistema específico de educación. A partir de 1830 se empieza a consolidar la idea de que las lenguas se han de aprender desde que el niño o niña en cuestión está en sus primeros años de vida, idea que va a desembocar en el MÉTODO DIRECTO. Este describe un modelo de aprendizaje más afín al de la lengua materna, y en el que, por tanto, domina la interacción frente al aprendizaje memorístico de fórmulas que se han traducido previamente. De ahí que pronto se empiece a renegar de los textos canónicos para optar por un tipo de textualidad menos rígida y encorsetada. En el nuevo método, también conocido como “método natural”, destaca el papel del maestro o maestra, para enseñar tanto la pronunciación adecuada de las palabras como el vocabulario. La finalidad de dicho método es hablar, por lo que las estructuras gramaticales se dan, en su mayoría, en un registro coloquial. La pronunciación se considera un aspecto de gran importancia, para “imitar” la forma de hablar del país extranjero en cuestión. Además, se debe usar la lengua extranjera y nunca la lengua materna dentro de la clase, por lo cual también se deja de lado la traducción. Este método aún hoy en día mantiene su pujanza, conectado con la práctica del bilingüismo en los centros educativos. Uno de los principales representantes del método directo fue Maximilian Berlitz (1852), pedagogo que emigró a Estados Unidos y abrió allí su propia escuela de idiomas, logrando un gran reconocimiento para el método directo. Posteriormente, al ver que el alumnado aprendía de una forma mucho más eficiente en comparación con el método tradicional, el modelo se reprodujo en centenares de escuelas, la mayoría en Europa.⁴

Los detractores del método directo basan sus críticas en que sólo se considera importante la lengua extranjera, llevándose a confusión al alumnado, que olvida la posible conexión entre lenguas y el ejercicio de traducir mentalmente el significado en la lengua del destinatario. Además, se argumenta que, al darse tanta importancia a la destreza oral, la escrita acaba resintiéndose. Sin embargo, a lo largo del siglo XIX el

⁴ Dentro de Gran Bretaña, se le llamó “método oral”, en vez de “método directo”, debido a que su enfoque estaba en su mayoría basado en la comunicación oral.

avance de las destrezas orales no hace sino multiplicarse con la aplicación de nuevas tecnologías. Así, en 1897 se forma la IPA (*International Phonetic Association*), dedicada al estudio de la fonética y a la correcta aplicación de la misma. Sus efectos se dejarán sentir tanto en la riqueza de estudios académicos de todo tipo desde las disciplinas correspondientes como en la práctica de la enseñanza de la lengua desde entonces.

Como primera reacción frente a la fuerza arrolladora del método directo y la importancia de las destrezas orales, surge el denominado MÉTODO DE LECTURA, que fomenta el uso de obras literarias para que el alumnado aprenda de forma autónoma y más realista que con el anterior método, en que la dependencia del profesor es mayor y el proceso se extiende en el tiempo. En Estados Unidos, donde el interés por el legado literario en las lenguas extranjeras era grande, este método, defendido por el lingüista Algermon Coleman, tuvo bastante auge y seguimiento por parte de algunas instituciones, siendo considerado como un acercamiento complementario, si no único, al aprendizaje óptimo de la lengua, fuera esta una lengua extranjera o no:

La lectura sigue siendo una competencia que debemos adquirir para poder aprender, pues los alumnos leen en diversos formatos: libros tradicionales, libros electrónicos, *apps*, mensajes en chats, webs, blogs (...) y las imágenes audiovisuales. Las generaciones de antaño aprendían a entender el mundo a través de la lectura en libros de papel, sin embargo hoy en día los jóvenes e infantes aprendían a entender el mundo a través de la tecnología (...) la escuela debe de ser guía de todos esos procesos de aprendizaje potenciando la curiosidad, la imaginación y la investigación, respetando los aprendizajes formales o informales que los alumnos realizan y sin dejar de lado las nuevas alfabetizaciones, ni los nuevos medios. (Oliva García, 2017)

Un ejemplo claro de la importancia y el eco de estos modelos en los centros educativos españoles fue la creación de la Escuela Internacional Española, donde se enseñaban lenguas como el inglés o el francés, y donde se utilizaban como recursos para el alumnado libros de cuentos y revistas, entre otros. Además, se empezó a partir de 1920 a prestar consideración a cuatro aspectos importantes de las lenguas modernas y su correspondiente aprendizaje: la traducción, la lectura, la gramática y la conversación. A partir de 1950, por primera vez, se aplicaron los estudios de filología moderna en el sistema español de universidades.

Desde la segunda mitad del siglo XX en adelante, se apoyó el uso de la radio como método para poder aprender inglés desde la disponibilidad del hogar, por lo cual, se ofrecía esta posibilidad a quienes no tenían acceso a la vía académica o a los recursos

aún más caros. En Gran Bretaña surge el ENFOQUE ORAL O SITUACIONAL, que da prioridad al contexto en que se producen las situaciones particulares, y que, por tanto propone que el estudio de la gramática se vaya estructurando como parte de un entramado mayor y siguiendo un orden creciente desde los niveles básicos. Este acercamiento, que surge siguiendo la estela del método directo y los avances teóricos estructuralistas y conductistas, vuelve a denunciar el uso de la literatura y el abuso de las destrezas escritas sobre las orales. A él se suman entre la década de los 70 y 80 otros enfoques, entre los que destaca el COMUNICATIVO, que incide en la lengua como mediadora entre el individuo y el grupo social o contexto en el que ha de desarrollar sus principales funciones. Por ello, se diseña una serie de situaciones básicas en las que se ha de aleccionar de antemano a los aprendices de la segunda lengua, pues con ellas se garantiza una integración básica e imprescindible en la lengua y en la sociedad en la que el aprendiz habrá de moverse (entre esas funciones, los saludos, las invitaciones, la expresión de ideas y sentimientos, etcétera). Este acercamiento, totalmente práctico y basado en las necesidades crecientes que el individuo ha de ir cubriendo mediante la interacción social con los hablantes del idioma, responde perfectamente a las necesidades de una Europa que se perfila como un gran entramado cultural y lingüístico en el que la interacción y la negociación constituyen las señas de un proyecto global. La lengua es, sobre todo, un instrumento de comunicación, y así la entiende el Consejo de Europa. La obra de Van Ek y Alexander, basada en el enfoque oral-situacional británico, inspirará la serie de programaciones que se disponen de manera organizada alrededor del eje de esas funciones comunicativas que se expanden por los sistemas educativos de los diversos países europeos.

El contacto con el idioma mediante la tecnología --la llegada de los discos y posteriormente de la televisión, el vídeo, los subtítulos, etcétera-- hizo que en la década de los 60 se empezara a concebir la formación de los idiomas desde presupuestos modernos, proliferando entonces los centros de instrucción y siendo cada vez mayor el sector de la población preparado para impartir lenguas modernas. A partir de los 70, se concede mayor importancia al hecho de cómo se usa una lengua en concreto, al equilibrio de las diferentes destrezas y a la inclusión de actividades cooperativas, entre las que se encontraban las lúdicas (ya incluidas en los libros de texto desde la década anterior). No será prácticamente hasta los años 80 cuando se vuelva a incidir en la necesidad de regresar a la lectura extensiva. Para entonces, una vez se han

implantado los enfoques comunicativos más avanzados, se repara en que, además de la comunicación en situaciones específicas, los estudiantes de una segunda lengua han de ser capaces de desarrollar y comunicar otra serie de aptitudes que representen los logros de los modelos pedagógicos más recientes. Por ello y con el fin de desarrollar la capacidad de reflexión o de expresar una postura crítica --mediante el conocimiento de estructuras avanzadas o de léxico más específico del que permiten las situaciones básicas--, se aconseja la vuelta a los textos literarios. En la actualidad, la obra de autores como Widdowson, Cook y Seidhoffer, o McLaren han inspirado a toda una serie de docentes de las últimas generaciones a buscar nuevas formas de desarrollar las capacidades del alumnado mediante el contacto con la literatura, aprovechando a su vez los recursos del método comunicativo, a partir del método que se conoce como ESTILÍSTICA PRÁCTICA O CRÍTICA LINGÜÍSTICA:

Linguistics, like any other enquiry that claims to be empirical, will always, of course, need to use data as evidence for its abstractions, but that is not the issue here. The issue here is how these abstractions can be referred back and made real as relating to an everyday experience of language.(...) We need to acknowledge, to use current terminology (or *jargon*), that there are different and disparate discourses and that these need to be inter-related by some kind of mediation. (Widdowson, 2001, p. 8)

Con una concepción integradora que acoge las innovaciones del resto de enfoques, esta nueva visita a la literatura recurre a la personalización, intentando que el alumnado pueda descubrir el poder evocador del idioma mediante la defamiliarización, la reflexión lingüística básica y la capacidad de experimentación en los distintos usos y niveles de la lengua inglesa (sintáctico, fonético, gramatical, semántico o pragmático) a los que el profesorado habrá de realizar una introducción gradual según la formación del alumnado:

Cuando se acerca un texto literario al alumnado, el profesor debe seleccionarlo cuidadosamente. Hay factores que el profesor ha de tener en cuenta para que el alumno no rechace la literatura, como la edad, el nivel de inglés, la motivación del alumno y su área de intereses. De esta forma, el profesor ayuda a que sus alumnos desarrollen su competencia literaria con la que puedan comprender y apreciar la obra literaria. (Barreras, 1998, p. 226)

La comprensión oral y escrita se vuelve a redescubrir mediante la escucha de poemas o canciones, con las que practicar el ritmo y la entonación, o se empieza a intentar que perciban las diferencias dialectales que quedan registradas en algunos

textos, a la vez que se empieza también a dar al alumnado la posibilidad de reconocer el lenguaje figurativo que se encuentra en ellos. Asimismo, junto a la dimensión lingüística intrínseca, se busca ampliar la dimensión socio-cultural que conlleva el aprendizaje de una segunda lengua, dando la oportunidad a los discentes de conocer la cultura ajena y reconocer la propia.

Este nuevo acercamiento a la literatura plantea sobre todo la viabilidad de la lectura de adaptaciones, que se trabaja de forma conjunta con el resto de las destrezas. Cabe destacar que en la actualidad se aprecia un cambio de perspectiva en comparación con épocas anteriores, en las que el profesor o profesora era quien guiaba cada paso del alumnado, que tenía un papel pasivo en la clase. Partiendo de la base de que, en la mayoría de casos, no suele existir un único nivel de inglés en las aulas, se descarta asimismo la idea de las clases magistrales:

La figura del profesor ha dejado de ser la de transmisor de la información y ha pasado a ser la de acompañante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto ha permitido poner el foco en el propio alumno, quien a partir de ahora será el protagonista en la construcción de su conocimiento. (...) En el caso de las lenguas, hay una superación del mero aprendizaje de gramática y vocabulario, abriendo el abanico hacia la cultura de otros países, el fomento de la autonomía y la autoevaluación, así como el desarrollo del espíritu crítico y de la curiosidad en los alumnos, dotando a los estudiantes de estrategias que le ayuden en su proceso de aprendizaje y en la comunicación en la vida real. (Mosquera Gende, 2017)

3.2.1. Beneficios

Entre los beneficios de trabajar los textos literarios con una participación activa del alumnado destacan los siguientes:

POTENCIACIÓN DE LA CAPACIDAD DE OBSERVACIÓN Y DE LA CREATIVIDAD:

Con respecto al inglés, destaca el hecho de que este suele percibirse como una lengua con la que alumnos y alumnas están ya familiarizados, lo cual anima a la entrada al ámbito literario y a plantear la participación de manera creativa en las actividades. Widdowson (2019, p. 314) señala que la propia gramática en sí es fuente de originalidad:

[...] a message form can be said to be creative when it conforms to encoding principles without conforming to usage conventions. (...) the encoding principles of English also allow the transference of items from one paradigmatic class to another, from nouns to verbs, for example, a principle which again has

been acted upon only selectively, and arbitrarily, in normal use. Thus, to take a simple example, the nouns denoting furniture: *bed, chair, table, shelf*, are normally assigned verbal function in such expressions as *to bed down, to chair a meeting, to table a motion, to shelf a report*.

Por otra parte, además de la posibilidad de crear y recrear mediante los juegos lingüísticos que pueda permitir el idioma, la literatura despierta el sentido crítico: cualquier persona que se haya nutrido de la información procedente de un tema en concreto, podrá armar sus propios argumentos y defenderse en un debate tras haberse formado una opinión. El tener un sentido crítico y ser capaces de observar las ideas que se emiten implícita o explícitamente en el texto, ponerles nombre y ser capaces de enunciarlas, o intentar descubrir la intención autorial son algunos de los hábitos que desarrolla la lectura. Ramón F. Llorens García y Sara Terol Bertomeu (2015) destacan la manera en que las generaciones tempranas despiertan y aprenden a crear y concebir sus propias opiniones:

Quando el niño lee literatura de manera eficaz y activa, se abre un mundo de posibilidades ante él entre la realidad que vive y aquella que decide vivir por medio de la lectura. Por ello, el valor de la literatura en la construcción de la experiencia humana, en el desarrollo personal y social de la persona. (...) El lenguaje literario es capaz de despertar en el lector un diálogo interpretativo, emotivo y crítico. Por medio de la ficción, produce una implicación moral del lector con una vida que no es la suya, con alguien que se le plantea desde la otredad, la diferencia. (p. 104)

Además, se suele dar la identificación con personajes del texto literario, por lo que los alumnos y alumnas pueden posicionarse según sus ideales y ser también creativos mediante actividades como, por ejemplo, imaginar los posibles finales de la historia o el orden de sus elementos. Actualmente existen ediciones que permiten que quienes leen, a su vez, decidan qué orientación y final se da a la historia, por lo que el uso de dichos textos en el aula puede servir para enseñarles a argumentar por qué han decidido apoyar a un personaje en concreto o rechazar a otros, creando su propia alternativa.

ENRIQUECIMIENTO CULTURAL:

Sobre todo a partir de la Ilustración, se enfatizó la necesidad de estar informado y cultivado para pertenecer a una sociedad moderna que se preciaba de progresar gracias a la aplicación de los avances científicos y a la profundización en la tradición

humanística. La literatura proporcionaba gran parte de esa cultura básica y facilitaba la inserción en las controversias filosóficas, políticas o científicas. Actualmente, los textos literarios ya no se consideran como los garantes de una verdad o voluntad universalista, si bien por sí mismos sí son capaces de generar un interés tanto desde su faceta de fuente histórica o de contenido de opinión sobre asuntos actuales de todo tipo como, sobre todo, como sujetos mismos de interés literario, al margen de la vigencia de sus contenidos. Así, resurgen debates en clubs de lectura, blogs, etcétera. A este fenómeno, en pequeña escala, puede contribuir la escuela:

La enseñanza de una lengua, como disciplina, puede verse enriquecida y al mismo tiempo beneficiada con la integración en el currículum de los aspectos históricos y culturales que rodean a la misma a través de la prensa y la literatura, convirtiéndose en una gran ayuda para alcanzar los objetivos comunicativos, al propiciar situaciones de aprendizaje dentro de un contexto, por lo que pasan a ser más naturales y motivadoras. (Sagredo Santos, 2008, p. 425)

A la hora de promover el uso de elementos culturales desde la literatura inglesa en un aula, es importante utilizar textos cortos donde se respeten los valores y la cultura que corresponden al origen del alumnado, y, además, el contexto en el que se halle. También es necesaria una introducción previa del tema a tratar, que puede ayudarles a identificar los rasgos culturales del texto literario.

3.2.2. El desarrollo de las destrezas

La lectura es una de las destrezas primordiales a la hora de aprender una segunda lengua y es la que se relaciona directamente con la literatura desde que existe el método de gramática-traducción. El acercamiento a los textos literarios se puede realizar de manera intensiva o extensiva según se pretenda conseguir unos resultados u otros y según el grado de dificultad que el texto en cuestión entrañe. En el acercamiento a *Alice in Wonderland* en su versión original, considero que la riqueza de los fragmentos se percibirá mejor con un tratamiento en profundidad que tenga en cuenta diversos aspectos lingüísticos. Desde el punto de vista del aprendizaje de una segunda lengua, la lectura intensiva ha de estar dirigida al establecimiento de un diálogo que depende del grado de comunicabilidad textual y del nivel de comprensión lectora de los receptores. La labor de mediación la realizará el profesorado con la serie de actividades que permitan reducir la distancia entre el texto y el alumnado para que el diálogo entre los

dos extremos sea más fluido. Sin embargo, no se trata solo de descifrar un significado que se ofrece en la segunda lengua, sino de establecer un diálogo tanto individual como grupal de distinta naturaleza que la normal lectura de un texto literario, dado que se va a intentar no solo leer, sino comprender los extremos del lenguaje que se está usando en el texto desde el contexto específico de la situación de aprendizaje: *“meaning is not seen as being fully present in a text waiting to be decoded. Rather meaning is created through the interaction between reader and text”* (Silberstein, 1994, p. 7). La lectura intensiva supone, pues, no solo reconocer el mensaje sino proceder a analizar el lenguaje utilizado para poder hacer propio el texto, de manera que de la destreza lectora se pueda pasar al resto de destrezas.

En cuanto a los posibles modelos de aplicación de la práctica lectora en el aula, globalmente se suelen distinguir dos aproximaciones. La primera supone un acercamiento interactivo desde el cual el alumnado participa en la propia actividad lectora, aportando sus ideas a medida que lee, interpretando la historia a su manera e incluso proponiendo finales alternativos fruto de su imaginación. Destacan aquí las adaptaciones colectivas y lúdicas que se puedan dar, como las de obras teatrales o de relatos de sucesos inquietantes en los que se debe ir proponiendo soluciones para ir avanzando en la historia. Una segunda tipología se basa en la lectura gradual o por turnos, en la que se lea capítulo por capítulo en voz alta, y al final de cada capítulo se recoja un resumen individual de lo que más le ha llamado la atención. Ambos enfoques son correctos, si bien el primero no considera que lo más relevante de la actividad sea que se retenga memorísticamente la información del texto y se seleccione lo más importante de ella, sino, en lugar de todo ello, el desarrollo de la creatividad y la originalidad. Raquel Fernández Fernández (2008) distingue ambos enfoques con los términos “estético” y “eferente”:

La lectura estética se centra en la transacción del lector con el texto. Por ello, lo importante para el docente es conocer qué ha ocurrido en la mente del lector mientras leía, y ayudar al lector a reflexionar sobre esta experiencia lectora. (...) Nuestro propósito no es que el lector memorice información, sino que la viva o la experimente. La lectura eferente, por otro lado, tiene como objetivo obtener información del texto. Este tipo de lectura se relaciona con el significado público de lo que leemos, es decir, aquello que todos los lectores piensan o sienten al leer el texto. (p. 35)

La respuesta lectora ante el texto dependerá de qué elementos se consideren más importantes en comparación con el resto y de cómo se produzca la superposición de los

diversos elementos, dando lugar a nuevos intereses. La obra no podrá ser entendida de una manera unívoca, sino que su mayor o menor efecto dependerá de la posición de quienes la reciban y su predisposición o preparación previa para percibir y apreciar sus valores estéticos o eferentes. La lectura estética refuerza los procesos cognitivos, pero disminuye el nivel de rigor con respecto a saber seleccionar la información destacable del texto. Dentro de una unidad didáctica, por ejemplo, es cierto que se puede aplicar la lectura estética, pero si se crean actividades o ejercicios adicionales, resulta complejo que el alumnado las realice sin tener que volver a recurrir al texto para seleccionar dicha información. Por ello, este enfoque se realiza de mayor manera en edades tempranas, ya que requiere menos conocimiento previo por parte del alumnado. Raquel Fernández Fernández (2000) añade una reflexión muy interesante acerca de la aproximación del propio profesorado para modelar debidamente las capacidades receptoras del alumnado:

El alumno/a memoriza, pero no piensa por sí mismo, evalúa, pero lo hace con parámetros de otros, y corre el riesgo de absorber los prejuicios y estereotipos señalados por los demás. La evolución intelectual viene dada por el trabajo del discente por hacer de la lectura una experiencia activa, reflexiva y enriquecedora. Se hace necesario, por tanto, sugerir algunas medidas para desarrollar una mejor didáctica de la lengua inglesa a través del texto literario a través de una adecuada formación del profesorado. (p. 37)

El profesorado debe conceder importancia a la etapa de preparación, antes de que el alumnado se enfrente a un texto por primera vez: los estudiantes deben saber con antelación el vocabulario y la gramática con la que vayan a tener contacto, aproximarse al significado y a la pronunciación de una palabra en concreto, etcétera. Además, la temática debe atraerles, bien por recordarles su propio contexto real, bien por evadirles hacia situaciones diferentes, avivando en cualquier modo su sentido crítico y haciéndoles conscientes de que sus percepciones lectoras son importantes (y pueden dar lugar, de hecho, a diarios de lectura o a posteriores debates dentro del aula).

De forma adicional, cabe destacar que, en la actualidad, el alumnado maneja en su mayoría de forma diaria las nuevas tecnologías, por lo que se les puede dar uso para trabajar textos literarios de una forma no monótona, por ejemplo, creando un *blog* de lectura o una presentación conjunta sobre un libro que tengan que promocionar o cuyo contenido haya que interpretar o comparar a algún otro. Existen numerosas opciones, si bien es necesario que se mantengan ciertas restricciones para no perder la centralidad del aprendizaje.

Como se ha avanzado con anterioridad, el uso de clásicos literarios es recomendable, dado que ya existe cierto conocimiento previo de los mismos, lo que puede suponer un acicate para parte del alumnado. Sin embargo, en muchas ocasiones, el abordaje a estos textos se ha de realizar mediante la adaptación o la cuidadosa selección de pasajes que presenten el nivel requerido, pues se ha de prever la dificultad lingüística. Lidia Rodríguez-Chaparro (2017, p. 87) propone soluciones para mantener un equilibrio entre el nivel del alumnado y el del libro en cuestión:

La solución que se recomienda ante estas dificultades sería establecer un contacto previo con estas obras, bien mediante lecturas fragmentadas, técnica a través de la cual se proporcionan a los alumnos determinados fragmentos de las obras teniendo en cuenta la dificultad lectora y comprensiva que presenta y el significado y sentido literario que pudiera presentar de forma individual, o bien mediante adaptaciones literarias que faciliten su lectura.

Una de las recomendaciones que se podría aportar para promover la lectura de clásicos adaptados hoy en día, y que verdaderamente no es tarea fácil, es agrupar dichas adaptaciones por temáticas, o bien se puede recurrir a otras fórmulas para inculcar la lectura no tan directamente relacionadas con el ámbito académico, sino con formas de ocio. En mi caso personal, descubrí dos obras de William Shakespeare, *El sueño de una noche de verano* (1596) y *Macbeth* (1606) gracias a que las vi en formato de dibujos animados en la televisión (*Disney*). Me marcaron tanto que decidí leerlas en una traducción al español, y posteriormente, pude leerlas en inglés, cuando ya me introduje en el lenguaje de Shakespeare. De haber tenido adaptaciones en el nivel de bachillerato de estas obras, sé que mis conocimientos del inglés y mi gusto por la literatura habrían ido de la mano desde entonces, como lo hicieron más tarde.

La destreza de *listening* aplicada a la literatura se puede trabajar desde diferentes enfoques. Tal y como indica Jean E. Brown (2001), una de las formas en las que se puede trabajar la comprensión auditiva con el alumnado consiste en leer en voz alta fragmentos de un libro basados en un tema en concreto. Además de ser muy útil para practicar la pronunciación y agudizar el oído, es una buena forma de producir interés en los alumnos: al leer el texto, es muy probable que se sientan intrigados por adivinar el contenido básico, o por cómo continúa la historia, por lo que aumentan las posibilidades de que sigan interesados en el fragmento que les ha podido suponer un enigma momentáneamente. En la mayor parte de las ocasiones, cuando tienen la posibilidad de escuchar un pasaje en una grabación, serán la entonación, el ritmo u otros efectos que

destellen en el pasaje los que puedan despertar el interés: es el caso de poemas líricos o en declamaciones dramáticas que se pueden proponer en el aula.

La destreza de *writing* se puede trabajar de formas distintas. Una de ellas, para un nivel muy avanzado, consiste en crear un texto a partir de una obra literaria. El alumnado debe de conocer el vocabulario, el contenido y el tipo de receptores a los que va dirigido. El contenido, además de tener relación con la obra literaria principal, debe ser claro, fruto de un *brainstorming* previo. Otra forma en la que se puede trabajar dicha destreza consiste en producir un texto a partir de una obra literaria en el que se tenga la posibilidad de generar una respuesta crítica a la misma, en la que se introduzca una reflexión personal por parte del alumno:

Writing in response to literature uses literature as a stimulus that leads to inner responses. It creates relationships between reader and text, reader and reader, and reader and teacher. This helps the student produce observations and make inferences within a discourse of knowledge. And this is the goal of critical thinking. (Mueller, 1986, p. 13)

El proceso de escribir un texto requiere de numerosos pasos que se deben tener en cuenta antes de la producción final del mismo. Entre ellos se encuentra la entrega previa de rúbricas, mediante las cuales el alumnado podrá autoevaluar el resultado final de su propio trabajo.

La destreza de *speaking* se puede desarrollar con infinidad de actividades que impliquen tanto la forma de debatir un tema como de compartir de otras maneras el vocabulario y las estructuras gramaticales que se vayan aprendiendo a partir del *listening* o *writing*. Entre las numerosas opciones de trabajarlo, se encuentra el uso de juegos de mesa compartidos en la clase, que puede resultar en una actividad lúdica por la que se van familiarizando con el vocabulario mediante la repetición del mismo, sin la presión que supone el aprendizaje memorístico.

3.3 LA LITERATURA EN BACHILLERATO

3.3.1. Legislación

En los siguientes párrafos se intentará presentar someramente el panorama legislativo que, en sus distintos ámbitos de aplicación, trata con más o menos detalle la presencia de la literatura en las aulas de Educación Secundaria y Bachillerato.

Dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002), se puede observar un apartado íntegramente relacionado con el papel de los textos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas (6.4.3.). En él, se indican diferentes caminos por los que el alumnado puede aprender a través de textos, tanto orales como escritos, contemplándose la necesaria evolución en los niveles de dificultad inherente al aprendizaje, que va desde la práctica de leer textos auténticos en la segunda lengua hasta el uso del soporte visual como actividad complementaria. A su vez, se plantea el uso de la primera lengua en algunas actividades que sirvan de “puente de conexión” entre ambas lenguas si fuera necesario. En el mismo documento (subapartado 6.4.3.2.) se plantea en qué ocasiones los textos orales o escritos deben ser fieles a la fuente auténtica, o si, por otro lado, deben adaptarse para evitar que el alumnado pierda el interés ante la extrema dificultad de ciertas obras. Se pone énfasis en la importancia de practicar las destrezas orales y escritas en la segunda lengua a través de la producción de respuestas a los ejercicios, la contribución a debates formales e informales, redacciones y trabajos, correos a amistades, etcétera. Como conclusión, se señala el desarrollo de estas destrezas y la capacidad de interacción del alumnado para, mediante los recursos que se pueden desarrollar a partir de estos textos, emplear las habilidades sociales y recibir un *feedback* directo por parte de compañeros y compañeras del mismo grupo, consiguiéndose así acercar el uso de la segunda lengua a contextos o situaciones verosímiles.

Seguidamente, con rango de ley nacional, destaca la información que figura en la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa): tal y como se puede observar en la misma, la literatura figura en el nombre mismo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, además de en la de Lengua Cooficial y Literatura, dentro del bloque de las asignaturas de libre configuración autonómica. Además, dentro de la organización de Bachillerato, se encuentra como asignatura adicional al bloque troncal, dependiendo de la oferta en el centro educativo, la asignatura llamada Literatura Universal.

De forma más concreta y de aplicación en el territorio autonómico, destaca el decreto 83/2016, de 4 de julio, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. En el currículo de Inglés como Primera Lengua Extranjera se incluyen tanto los objetivos como las competencias clave. Tal y como se indica en su introducción:

La materia de Primera Lengua Extranjera debe servir para habilitar la capacidad comunicativa y discursiva del alumnado para conseguir la igualdad de oportunidades. En el caso de la Comunidad Autónoma de Canarias, factores como el turismo – principal motor económico –, las relaciones entre empresas, la situación geoestratégica y el carácter multicultural de su población otorgan una mayor relevancia al dominio de una o varias lenguas extranjeras. (Decreto 83, 2016, p. 18234)

Vemos que el estudio del inglés como primera lengua extranjera dentro de la comunidad autónoma de Canarias está en su mayor parte enfocado al uso de la lengua extranjera para trabajar en el ámbito turístico, lo que supone conceder más importancia y un empleo más intenso de la destreza oral. En relación a las destrezas en conjunto, más adelante se halla una referencia muy interesante con respecto al uso de las nuevas tecnologías como instrumento fundamental para desarrollar dichas destrezas de una forma sencilla y enriquecedora, a la par que novedosa:

La Comunidad Autónoma de Canarias contempla en sus currículos la importancia del aprendizaje permanente. En este sentido, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) tienen un papel destacado. (...) Actualmente, es más sencillo, significativo y eficaz aprender un idioma extranjero y su cultura mediante películas, series, redes sociales, intercambios comunicativos con sus hablantes, etc., lo que facilita el desarrollo de habilidades comunicativas empleadas en interacciones reales y contextualizadas. (Decreto 83, 2016, p. 18234)

Además de utilizar los recursos mencionados anteriormente, dentro de Bachillerato, tal y como figura en el Currículo de la Primera Lengua Extranjera dentro de Canarias⁵, se considera importante analizar los textos, tener una perspectiva crítica, saber extraer la información importante de los mismos y poder, a su vez, producir textos escritos en diferentes plataformas, tanto en las tradicionales como en las digitales. Unas páginas más adelante dentro del mismo, se especifica que, dentro de la etapa de Bachillerato, se profundizará más en la lectura de textos de diferente tipo para fomentar los valores aprendidos, consolidar los conocimientos adquiridos a lo largo de los cursos anteriores y fomentar el desarrollo de una opinión constructiva por parte del alumnado, para que este pueda participar activamente dentro de la sociedad:

⁵ Para evitar repetir durante la integridad del trabajo, se hará referencia al Decreto 83/2016, el cual establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias de la Primera Lengua Extranjera como “Currículo de la Primera Lengua Extranjera” o simplemente “Currículo”.

De este modo, en los dos cursos de Bachillerato aumentarán las situaciones comunicativas menos habituales, como, por ejemplo, las surgidas en el contexto académico sobre temas de su especialidad o en el contexto laboral o institucional. Se ampliará, además, el uso de textos escritos auténticos, como artículos de prensa o revistas; obras literarias, foros o chats, etc. (...) Todo esto con el objetivo de consolidar los aprendizajes y poner en práctica una comunicación efectiva. (Decreto 83, 2016, p. 18239)

Es en este nivel en el que se considera que ya el alumnado está preparado para asumir la lectura, comprensión y creación de textos, por lo que la literatura se presenta como una fuente de conocimiento lingüístico y cultural. Este carácter es el que capacita ahora al profesorado para incluir situaciones de aprendizaje a partir de textos literarios en esta etapa de Bachillerato, textos que pueden plantearse como alternativos o complementarios al resto de escritos que se tratan en las aulas, según el nivel de complejidad que se persiga.

Uno de los principales objetivos dentro de Bachillerato con respecto a la asignatura de inglés es que el alumnado aprenda a manejar la lengua dentro y fuera de las aulas, tanto de forma oral como escrita, adaptada a un contexto actual y favoreciendo la transmisión de ideas o emociones, así como incrementar la capacidad de respuesta ante un problema o ante una situación inesperada. Con respecto al ámbito literario, dentro de los estándares de aprendizaje evaluables del curso de 2º de Bachillerato, en concreto haciendo referencia al Currículo, se halla uno relacionado íntegramente con la aplicación de la literatura, que dice así:

18. Comprende los aspectos principales, detalles relevantes, algunas ideas implícitas y el uso poético de la lengua en textos literarios que presenten una estructura accesible y un lenguaje no muy idiomático, y en los que el desarrollo del tema o de la historia, los personajes centrales y sus relaciones, o el motivo poético, estén claramente señalizados con marcadores lingüísticos fácilmente reconocibles. (Decreto 83, 2016, p. 18366)

Para conseguir llevar a la práctica dicho estándar, es aconsejable que el alumnado tenga un interés previo por la lectura, dado que un objetivo adicional es que disfruten mientras lean libros en inglés, que la temática sea de su agrado y que puedan extraer ideas, conocimientos y reflexiones que puedan aplicar en sus vidas. Sin embargo, hemos de reconocer que para una gran parte del alumnado de estas edades la literatura no supone esa fuente de enriquecimiento personal, y lo que es más indicativo

aún del cambio social en que estamos inmersos, algunos de los que habían empezado a practicar la lectura de más pequeños la abandonan a estas edades (Alonso Blázquez, 2017, p. 67):

¿Por qué los adolescentes abandonan la lectura literaria? Si en la ficción el lector compensa frustraciones y entra en resonancia afectiva con lo que se representa, parecería lógico pensar que el adolescente, por su propia condición psicológica de búsqueda y riesgo, estaría muy predispuesto al consumo de ficciones literarias. Sin embargo, la realidad es otra: entre los 13 y 18 años se produce el mayor distanciamiento entre el texto literario y su consumo.

No es fácil cumplir los objetivos mencionados anteriormente si no existe un amor por la lectura previo tanto por parte del alumnado como del profesorado: en clase se puede “salir del paso” y realizar los ejercicios y actividades sin mayor problema, pero la intención que hay detrás no se cumple si no se les incita a seguir leyendo. De ahí que sea necesario también que los docentes reflexionen sobre el grado de desarrollo lector que tiene su alumnado en su propia lengua materna, así como su propio aprecio por la literatura en sus diversos géneros, que puede transmitir mejor o peor a su alumnado, etcétera. Es necesario pensar: “¿esto lo hubiese leído yo cuando yo tenía su edad?”, teniendo en cuenta si la temática es adecuada, si está estructurado de tal manera que el alumnado reconozca el tipo de texto al que se está enfrentando, si el nivel es el correcto, etcétera. Hay que considerar asimismo la diversidad en cuanto al nivel de inglés e ir “con pies de plomo” al escoger el material. En definitiva, vemos, pues, que desde la generalidad que prima en las descripciones de la legislación europea y nacional, se pasa a una aplicación más concreta en la legislación autonómica y que, si bien no se presenta en ninguno de los tres ámbitos como esencial, no obstante, se le concede una presencia secundaria que se ha de aprovechar.

3.3.2. Competencias clave

La adquisición de competencias es fundamental para conseguir que el alumnado llegue a tener un buen manejo de la lengua extranjera. Creo que dichas competencias se pueden alcanzar mediante el recurso de la literatura:

La primera de ellas, la *Comunicación lingüística* (CL), hace referencia a que el alumnado debe desarrollar la destreza oral, lo cual significa que deben ser capaces de

comprender el significado de un texto oral y saber, asimismo, expresarse de una manera fluida por medio de interacciones. Para ello, es fundamental que sepan trasladar los conocimientos previos que tienen de serie desde su lengua materna a la lengua extranjera, así como aplicar la gramática y el vocabulario aprendidos y ponerlos en conjunto, produciendo un discurso organizado. El contexto va a ser muy amplio en comparación con el especificado en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, por lo que el alumnado deberá saber defenderse ante textos literarios auténticos en inglés y darles su propia interpretación, además de ser críticos con los mismos y dar su opinión.

Dentro de la *Competencia digital* (CD) que cada vez adquiere un mayor protagonismo, debido a que los y las adolescentes hacen un gran uso de la tecnología, se observan algunos ejemplos de actividades que se pueden llevar a cabo a través de estos recursos, y que además, son entretenidas y adaptadas a la actualidad, como por ejemplo crear un *blog*, editar un vídeo, hacer una presentación oral en la clase, etcétera. Gracias a esta competencia, se sale de la monotonía y el alumnado adquiere un mayor interés por aprender inglés, ya que dichos conocimientos pueden utilizarlos día a día con amistades de todo el mundo.

En referente a *Aprender a Aprender* (AA), el alumnado aprende de manera autónoma la lengua, ya sea creando contenido por su cuenta o colaborando con el resto de sus compañeros para realizar una actividad en concreto, articulando diversas referencias ya sea por libros o de manera *online*, encontrando recursos que les pueda ser de utilidad, etcétera.

El tener un mayor conocimiento y manejo de la lengua extranjera hace que el alumnado se interese por mantener interacciones con personas de diferentes países, ya sea de forma escrita como de forma oral, por lo que también debe ser capaz de mantener un discurso respetuoso con el resto de culturas y con registro y tono en el que no se intimide al receptor del mensaje. En este caso, las *Competencias sociales y cívicas* (CSC) son fundamentales para que el alumnado desarrolle sus habilidades sociales y sepa manejarse en situaciones y contextos diferentes.

La siguiente competencia clave es la de *Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor* (SIEE), y tiene una gran relevancia, más en las etapas avanzadas como lo es Bachillerato. Una vez ya consolidados los conocimientos básicos de la lengua

extranjera, el alumnado ya es capaz de reflexionar y tomar sus propias decisiones, sin tener que ser guiados con numerosas instrucciones directas del docente como en las anteriores etapas. Además de tener cierta autonomía para realizar las actividades, participar e intervenir tal y como el alumno/a considere conveniente, debe sacar adelante junto a sus compañeros/as los trabajos en grupo, siendo colaborativo/a y participando activamente en el mismo. Esta competencia será muy importante para el alumnado en el futuro también, ya que en el ámbito laboral es fundamental para que se logre un buen ambiente de trabajo.

Finalmente, la competencia de *Conciencia y expresiones culturales* (CEC) es fundamental para trabajar textos literarios, por ejemplo. El desarrollo artístico del alumnado, así como el conocimiento cultural, se obtiene gracias a las experiencias vividas, desde la música, el arte, o incluso la lectura. Además, dicha competencia está totalmente ligada a la creatividad, a la transmisión de las emociones y sentimientos a través de las creaciones del propio alumnado, e incluso al país donde se habla la lengua extranjera, pues se introducen elementos culturales necesarios para poder establecer un vínculo y poder interactuar con personas nativas del mismo.

4. APLICACIÓN Y METODOLOGÍA

4.1. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

La situación de aprendizaje se ha diseñado de acuerdo con los estándares de aprendizaje de la etapa. (Véase el Anexo 1 para ver el *Learning Situation Plan*) y está dirigida al curso de 2º de Bachillerato, nivel en el que el alumnado puede repasar y sintetizar todos sus conocimientos previos para aplicarlos a las actividades. La propuesta contempla que las actividades estén relacionadas entre sí y que se practiquen de forma progresiva, de manera que la lectura intensiva de un texto literario original se produzca tras una preparación previa en cuanto al conocimiento de las estructuras gramaticales y al vocabulario que puedan encontrar en el texto.

Este tipo de material basado en textos originales se plantea para impartirse como materia con la que se cierra el curso. La complejidad del texto aconseja que estas actividades se desarrollen en las últimas semanas, una vez se han estudiado los contenidos gramaticales propios de este nivel. Además, se tendrá en cuenta la preparación específica para este texto, dando los pasos que ayuden al grupo a desarrollar sus capacidades cognitivas. Los conocimientos previos tienen un importante papel, ya que el texto está basado en una temática interesante para estas edades y que les puede resultar afín: la literatura fantástica les puede resultar familiar o cercana; y también así el contexto y los sentimientos de la protagonista, que experimenta el proceso de crecimiento y autoconocimiento frente a un mundo que le es ajeno.

Para poder proponer esta situación de aprendizaje, se ha pensado en una clase de estudiantes con una formación diversa y con niveles también diferentes, por lo que las actividades se pueden adaptar a una media del grupo según las necesidades que el profesor o profesora haya observado en el seguimiento al alumnado durante el curso. Se ha propuesto plantearla para una clase de, al menos, 20 estudiantes, donde un pequeño grupo pueda mostrarse no muy interesado en aprender inglés y tienda a distraerse fácilmente, si bien las actividades se han orientado de tal manera de que el alumnado, en general, disfrute de la lectura entendiéndolo todo y no quedándose atrás con respecto a los contenidos. Estas actividades se han planteado partiendo de la asistencia presencial a las clases. No obstante, en caso de que la docencia se tuviera que ejercer de forma *online* --tal y como se ha hecho durante estos meses debido a la pandemia--, la situación

de aprendizaje al completo podría adaptarse al ámbito digital. Desde ordenadores, tabletas o dispositivos móviles se puede acceder a la información y se pueden realizar las actividades sin ningún problema.

Uno de los objetivos que se prevé alcanzar es el de que se considere el aprendizaje como un proceso continuo en la vida y que nunca es tarde para adquirir un hábito como el de la lectura. Otro objetivo será el de que aprendan a dirigirse socialmente de manera educada, utilizando expresiones de cortesía básica en su uso del inglés y desarrollando así las habilidades sociales y la destreza del *speaking*. Asimismo, se pretende que con estas actividades comprendan mejor algunos aspectos de la cultura y la historia británica.

4.2. ACTIVIDADES PROPUESTAS

A la hora de preparar las actividades, se han escogido textos que integren tanto secciones con un grado de dificultad medio-bajo --es decir, con estructuras gramaticales y vocabulario ya conocidos--, como otras de mayor dificultad, para las que se ofrecen el seguimiento y la ayuda necesarios: es importante siempre ir un paso por delante, pero también lo es regresar a los contenidos básicos de la asignatura y asegurar así la continuidad para con estructuras gramaticales más complicadas. A continuación se plantean las distintas destrezas, partiendo de la básica que siempre se ha relacionado con la literatura: la lectura. Adjunto a continuación el texto principal con el que el alumnado trabajará las diferentes destrezas:

Chapter 7

A Mad Tea-Party

There was a table set out under a tree in front of the house, and the March Hare and the Hatter were having tea at it: a Dormouse was sitting between them, fast asleep, and the other two were using it as a cushion, resting their elbows on it, and talking over its head. `Very uncomfortable for the Dormouse,' thought Alice; `only, as it's asleep, I suppose it doesn't mind.'

The table was a large one, but the three were all crowded together at one corner of it: `No room! No room!' they cried out when they saw Alice coming. `There's PLENTY of room!' said Alice indignantly, and she sat down in a large arm-chair at one end of the table.

`Have some wine,' the March Hare said in an encouraging tone.

Alice looked all round the table, but there was nothing on it but tea. 'I don't see any wine,' she remarked.

'There isn't any,' said the March Hare.

'Then it wasn't very civil of you to offer it,' said Alice angrily.

'It wasn't very civil of you to sit down without being invited,' said the March Hare.

'I didn't know it was YOUR table,' said Alice; 'it's laid for a great many more than three.'

'Your hair wants cutting,' said the Hatter. He had been looking at Alice for some time with great curiosity, and this was his first speech.

'You should learn not to make personal remarks,' Alice said with some severity; 'it's very rude.'

The Hatter opened his eyes very wide on hearing this; but all he SAID was, 'Why is a raven like a writing-desk?'

'Come, we shall have some fun now!' thought Alice. 'I'm glad they've begun asking riddles.—I believe I can guess that,' she added aloud.

'Do you mean that you think you can find out the answer to it?' said the March Hare.

'Exactly so,' said Alice.

'Then you should say what you mean,' the March Hare went on.

'I do,' Alice hastily replied; 'at least—at least I mean what I say—that's the same thing, you know.'

'Not the same thing a bit!' said the Hatter. 'You might just as well say that "I see what I eat" is the same thing as "I eat what I see"!''

'You might just as well say,' added the March Hare, 'that "I like what I get" is the same thing as "I get what I like"!''

'You might just as well say,' added the Dormouse, who seemed to be talking in his sleep, 'that "I breathe when I sleep" is the same thing as "I sleep when I breathe"!''

'It IS the same thing with you,' said the Hatter, and here the conversation dropped, and the party sat silent for a minute, while Alice thought over all she could remember about ravens and writing-desks, which wasn't much.

The Hatter was the first to break the silence. 'What day of the month is it?' he said, turning to Alice: he had taken his watch out of his pocket, and was looking at it uneasily, shaking it every now and then, and holding it to his ear.

Alice considered a little, and then said 'The fourth.'

'Two days wrong!' sighed the Hatter. 'I told you butter wouldn't suit the works!' he added looking angrily at the March Hare.

'It was the BEST butter,' the March Hare meekly replied.

'Yes, but some crumbs must have got in as well,' the Hatter grumbled: 'you shouldn't have put it in with the bread-knife.'

The March Hare took the watch and looked at it gloomily: then he dipped it into his cup of tea, and looked at it again: but he could think of nothing better to say than his first remark, 'It was the BEST butter, you know.'

Alice had been looking over his shoulder with some curiosity. 'What a funny watch!' she remarked. 'It tells the day of the month, and doesn't tell what o'clock it is!'

'Why should it?' muttered the Hatter. 'Does YOUR watch tell you what year it is?'

'Of course not,' Alice replied very readily: 'but that's because it stays the same year for such a long time together.'

'Which is just the case with MINE,' said the Hatter.

Alice felt dreadfully puzzled. The Hatter's remark seemed to have no sort of meaning in it, and yet it was certainly English. 'I don't quite understand you,' she said, as politely as she could.

‘The Dormouse is asleep again,’ said the Hatter, and he poured a little hot tea upon its nose. The Dormouse shook its head impatiently, and said, without opening its eyes, ‘Of course, of course; just what I was going to remark myself.’

‘Have you guessed the riddle yet?’ the Hatter said, turning to Alice again.

‘No, I give it up,’ Alice replied: ‘what’s the answer?’

‘I haven’t the slightest idea,’ said the Hatter.

‘Nor I,’ said the March Hare.

Alice sighed wearily. ‘I think you might do something better with the time,’ she said, ‘than waste it in asking riddles that have no answers.’

‘If you knew Time as well as I do,’ said the Hatter, ‘you wouldn’t talk about wasting IT. It’s HIM.’

‘I don’t know what you mean,’ said Alice.

‘Of course you don’t!’ the Hatter said, tossing his head contemptuously. ‘I dare say you never even spoke to Time!’

‘Perhaps not,’ Alice cautiously replied: ‘but I know I have to beat time when I learn music.’

‘Ah! that accounts for it,’ said the Hatter. ‘He won’t stand beating. Now, if you only kept on good terms with him, he’d do almost anything you liked with the clock. For instance, suppose it were nine o’clock in the morning, just time to begin lessons: you’d only have to whisper a hint to Time, and round goes the clock in a twinkling! Half-past one, time for dinner!’

El proceso de *reading* en su totalidad habrá de cubrir una semana y será el primero en desarrollarse. Estará dividido en las tres secciones temporales ya conocidas, y cada una se planteará con una duración específica que dependerá de lo que los y las estudiantes hayan trabajado ese día. (Véase Anexo 2 para ver las propuestas de actividades en esta sección). La primera fase, denominada *pre-reading*, tendrá una duración de siete minutos aproximadamente. En ella, la clase aún no habrá leído el texto, por lo que la actividad funcionará como una introducción al mismo. En este caso, se presentan tres imágenes al alumnado, que aún no debe leer el texto, sino solo escoger la opción que le parezca la más afín al tema de la lectura, con la única pista del título del capítulo, “A Mad Tea-Party”. El alumnado tiene como indicación que solo debe escribir un párrafo. Como se puede observar, esta actividad ofrece la oportunidad de tener una primera idea del texto sin haberlo leído aún. Algunas de las imágenes no tienen relación con él, pero hay una que les vendrá a la mente enseguida, bien porque esta obra es conocida, bien por el adjetivo “*mad*”, que contrasta con lo que se entiende como una reunión para tomar el té de manera tradicional, tan relacionada con la cultura británica de la época victoriana. Al tener que justificar su respuesta, pueden realizar una lluvia de ideas y tener una imagen inicial antes de proceder a leer el texto.

Otra actividad de repaso y de refuerzo relacionada con estas imágenes es la de señalar las diferencias y similitudes entre ellas. De esa manera, el alumnado practicará

sobre todo las fórmulas relacionadas con la descripción o localización de objetos (por ejemplo, el uso de preposiciones: “*on the right handside*”, “*by its side*”, “*on the table*” o “*next to*”; o el uso de verbos auxiliares como “*There is/are*”, etc...).

La segunda fase se denomina *initial reading*, y en este caso, tomará 30 minutos aproximadamente. Al ser un texto que se puede considerar algo complicado para edades tempranas, es importante el acercamiento previo. Por ello, además de mostrarles las diapositivas para presentar al autor y al libro (Véase Anexo 3 para observar las diapositivas), así como para informar sobre quiénes son los principales personajes de la historia y dónde suceden los hechos, se ha incluido dentro del mismo documento vocabulario y expresiones que puede que no se conozcan con antelación. Será en esta fase en la que el profesor o profesora informará al alumnado de cómo algunos de los personajes y situaciones que aparecen en la obra remiten a la cultura e historia británica. Así, por ejemplo, se les recordará el vínculo que la figura de la Reina Roja y su obsesión por pintar las rosas blancas de rojo guardan con la Guerra de las Rosas del siglo XV; asimismo, se les recordará la importancia de las reinas en la historia del país, con figuras tan relevantes como las de María Tudor, Isabel I, o la contemporánea a la escritura del libro reina Victoria; o aspectos típicos de la cultura británica, como la obsesión por la puntualidad, lo ceremonioso de ciertos hábitos y comportamientos (como la hora del té), etcétera.

Una vez el alumnado ha recibido toda esta formación sobre la obra, es su turno de leer el texto, acción que tiene lugar en el aula y de manera individual. En primer lugar, se realiza una lectura en silencio (subrayando vocabulario o expresiones con las que no están familiarizados, apuntando dudas, consultando el significado de palabras que desconocen o revisando la pronunciación, etcétera). Una vez realizada esa primera lectura, sirviéndose de la última diapositiva que figura en el mismo Anexo 3, el profesor o profesora explicará la presencia de recursos retóricos que el autor utiliza en este fragmento, y que contribuye a la sensación de desorientación o asombro de la protagonista y de quienes leen el texto por primera vez. Entre ellos, se destaca el caso del retruécano o antimetábole, que mediante el cambio del orden sintáctico de dos elementos de la frase da lugar a la transformación del mensaje, exigiendo una relectura y reevaluación de lo que se acaba de decir. Esta figura se da tanto en el fragmento del libro de *Alice in Wonderland* como en su adaptación cinematográfica. El alumnado recibe la información necesaria para entender mejor esta figura literaria, y, una vez

ofrecidos algunos ejemplos, se vuelven a leer los que aparecen en el fragmento, y se les hace reparar sobre su efecto sorprendente:

- *You might just as well say that “I see what I eat” is the same thing as “I eat what I see”!’*
- *“I like what I get” is the same thing as “I get what I like”!’*
- *“I breathe when I sleep” is the same thing as “I sleep when I breathe”!’*

Tras esta lectura cuidadosa, se procederá a resolver el resto de dudas en grupo, para que compartan sus problemas y adquieran una mayor sensación de seguridad, sensación que se ha de trasladar a la posterior lectura. Así, al terminar la sesión de dudas, se comenzará a leer en voz alta por orden, y se podrá evaluar de dicha forma si hay fallos en la pronunciación destacables, para resolverlos sobre la marcha.

Al terminar dicho proceso, a los estudiantes se les dará un cuadro consistente en una tabla de dos columnas con información y preguntas, donde tendrán que rellenar la información precisa que se les pida (el mismo figura en el Anexo 2). En este caso, deberán escribir: El nombre de tres personajes, tres nombres de comida o bebida, tres palabras relacionadas con el mobiliario, y dos expresiones (en lenguaje formal) cuya función sea sugerir algo. Se decidió esta última pregunta debido a que, posteriormente, los/as estudiantes repasarán las expresiones formales y el lenguaje funcional, por lo que se les hará más fácil relacionar la teoría con el texto.

Después de rellenar los espacios con el cuadro, el alumnado podrá tener una imagen clara de la historia, en este caso, la de una reunión estrambótica de personajes con temperamentos diferentes y que usan de una forma peculiar el lenguaje. A continuación tendrán que completar la actividad de responder “verdadero” o “falso” con la información que ya saben. Además, deben justificar sus respuestas usando sus propias palabras preferiblemente. Las opciones se han de aplicar a lo siguiente (las respuestas a estas preguntas figuran en el Anexo 2).

1. *The March Hare and the Hatter invited Alice to the party in a very polite way.*
2. *Alice found the answer to the riddle.*

3. *The Hatter told Alice that if she kept on good terms with Time, he would do whatever she wanted him to do with the clock.*
4. *Alice knew a lot of things about ravens and writing-desks.*
5. *Alice thinks that the Hatter should not waste his time in asking riddles that have no answers.*

Para finalizar la sección de *reading*, la última fase es el *re-reading*. Tomará alrededor de 30-45 minutos aproximadamente, y consistirá en escribir una historia alternativa, que deberá ocupar entre 100 y 120 palabras, cambiando elementos que se incluyen en el texto original: los/as invitados/as a la fiesta, el nivel de protocolo y de educación, el tipo de comida, etcétera. A modo de información extra para garantizar un resultado óptimo, se les incluye en el enunciado la estructura que debe tener la redacción (véase Anexo 3).

La siguiente destreza es la de *listening*, que se desarrollará por separado durante un tiempo total aproximado de 60 minutos (véase Anexo 4). Se puede considerar una parte más compleja en comparación con la anterior, pues al tratarse de la adaptación de una obra literaria a una película se pierden elementos del texto original, además de que, si la pronunciación no se entiende, difícilmente se puedan alcanzar los objetivos previstos para las actividades.

La primera fase es el *pre-listening*, en este caso, centrada principalmente en las predicciones que el alumnado puede hacer de lo que va a escuchar. Se tendrá en cuenta que posteriormente deberán tomar nota, por lo que como material adicional necesitarán un soporte digital para escribir, o métodos tradicionales como lápiz y papel. Estas notas serán esenciales para completar el resto de las actividades. Podrán dar sus respuestas con sus propias palabras, ya que es necesario que se pronuncien con libertad para crear un pequeño debate entre todo el grupo. A su vez, es importante introducir al alumnado al hecho de que el texto que van a ver y oír es un adaptación fílmica que difiere, naturalmente, del original. Esta sección tomará 20 minutos aproximadamente.

- *Read the title of the video. Is it an adaptation of the chapter you have read? If so, why?*

- *Film adaptations: do you know any books that have been adapted to film format? What do you prefer, films or books? Do you think film adaptations are faithful to their books?*

Posteriormente, nos encontramos ante la fase *while-listening*. Antes que nada, tienen que ver el vídeo al menos dos veces. En la primera ocasión, no se les incluirá la transcripción del audio, por lo que lo único que tendrán que hacer es tomar notas acerca del principal tema del vídeo y las características destacables del mismo sin ir más lejos (vocabulario que es nuevo para ellos/as, estructuras, juegos de palabras, etcétera). Una vez terminado esto, deberán ver el clip de nuevo, pero esta vez tendrán la transcripción a mano (Véase Anexo 4). Una vez hecho lo anterior, el alumnado deberá responder estas dos preguntas, teniendo en cuenta que en la fase anterior ha tomado las notas correspondientes al ver repetidamente el fragmento:

1. *How many characters can you identify? Mention at least 2.*
2. *Try to summarize what happens at the party.*

A continuación, se les presentará un cuestionario que se realizará de forma individual acerca del vídeo que acaban de ver; este les será familiar gracias a que con anterioridad han resumido la escena. Como se puede observar, parte del contenido hace referencia al capítulo siete del libro (*your hair wants cutting*), puntualización que el alumnado puede recordar del listado de expresiones de la sección de *reading*. Cabe destacar que la fase *while-listening* tendrá una duración aproximada de 25 minutos, ya que además de incluir las diversas repeticiones del vídeo --según el alumnado necesite distinguir lo que se dice--, también se debe incluir el período de tiempo en el que anotan la información requerida para rellenar las actividades.

1. *The Mad Hatter told Alice that her hair _____ cutting.*
 - a) *Wanted*
 - b) *Required*
 - c) *Asked for*
2. *Alice thinks that Time can be funny in _____.*
 - a) *Nightmares*
 - b) *Dreams*
 - c) *Illusions*

3. *The Mad Hatter* says that it is *High time for Time to _____ and _____.*

- a) *Think and wait.*
- b) *Forgive and forget.*
- c) *Live and let live.*

Para finalizar esta sección, queda la fase denominada *post-listening*, desarrollada a lo largo de 15 minutos aproximadamente, y en la que el alumnado está dispuesto a poner en práctica lo aprendido en fases anteriores, así como los diferentes aspectos que han entendido del vídeo. La comprensión auditiva es necesaria para poder aplicar dicha información a otro tipo de actividades. Esta, en concreto, estará basada en la identificación y uso de los retruécanos que ya se habían visto en las sesiones de lectura intensiva en días anteriores. Dado que ya son capaces de identificarlos, lo que deben hacer en esta actividad es crear su propio retruécano inspirado en los ejemplos dados y con la estructura proporcionada en las instrucciones, para, a continuación, exponerlos en clase por turnos.

En el fragmento leído en clase y que se ha repasado gracias a las sesiones de *listening* se pone énfasis no solo en la importancia de la información que se puede transmitir (haciéndose reparar a Alicia en lo importante que es el orden sintáctico y de pensamiento --mediante el recurso de la antimetábole y de los juegos de palabras--), sino que asimismo se nos recuerda la importancia que tiene el registro formal del lenguaje en ciertas situaciones (como la de ser invitado a una comida). Nos adentramos, pues, en la pragmática de la lengua, en los efectos que resultan del distinto grado de formalidad que damos al lenguaje según las situaciones específicas en que este se produzca. El personaje de Alicia en este fragmento se ve sorprendido por la rudeza de las formas y la falta de cortesía del resto de protagonistas. Tanto el sombrero como la liebre le hablan mediante órdenes o exclamaciones, juegos de palabras o acertijos, criticando también su físico y utilizando en general un tono ligeramente despectivo. La niña inmediatamente repara en dicho tono, que hace que se sienta incómoda. También en la versión fílmica este tono queda patente. Si en las actividades de *reading*, al leer con cuidado el fragmento, se les puede hacer reparar en la importancia del uso de las mayúsculas para marcar la importancia de un concepto, en el ejercicio de escucha de la película ese carácter mayúsculo se percibe no visual sino auditivamente mediante la entonación específica de algunas expresiones. Por tanto, este fragmento va a servir para

intentar concienciar al alumnado sobre la necesidad de percibir posibles entonaciones, y asimismo de utilizar un tono cortés para muchas de las situaciones en que se pueden encontrar, dado que la lengua inglesa registra perfectamente esta sensibilidad para con los diversos grados de cortesía. Para conseguir este fin, se recurrirá a una actividad lúdica, si bien antes se les proporcionará un documento con información útil acerca del lenguaje funcional. Además, se les especificarán fórmulas de cortesía que se pueden aplicar a diversas funciones y contextos, y algunos ejemplos de expresiones útiles que pueden utilizar a la hora de comunicarse correctamente, y que servirán tanto para la actividad siguiente como para la final, relacionada con la destreza de *speaking*. (Véase Anexo 5 para observar la información tal y como lo vería el alumnado).

La siguiente actividad puede entretener al alumnado y sacarlo de la monotonía que pueda encontrar en estas sesiones. Se trata de una actividad que vincula lo tratado en la fase de *post-listening* con la siguiente destreza del *writing*. Una vez han reparado en la importancia de la cortesía en el lenguaje, ahora se les recuerda el valor lúdico que se puede dar a la lengua. (Véase Anexo 6). En este caso, y de nuevo aprovechando el capítulo de la ceremonia del té, se les introduciría en el mundo de las adivinanzas (*riddles*). Primero, tendrán la información necesaria para ver qué son y cómo se construyen: se les proporcionan consejos útiles que deben tener en cuenta a la hora de crear sus propias adivinanzas (como por ejemplo, que busquen primero la respuesta a su adivinanza), luego describir dicha respuesta y, finalmente, escribirla y corregir posibles fallos en la misma. Como soporte visual, se les incluirán algunos ejemplos que les pueden servir, con sus correspondientes respuestas en la siguiente diapositiva, para que se haga una especie de mini-concurso en la clase e intenten resolver las adivinanzas:

1. *I am not alive, but I grow; I don't have lungs, but I need air; I don't have a mouth, but water kills me. What am I?*
2. *You can see it every day, but cannot touch it at will. What is it?*
3. *What two things you can never eat for breakfast?*
4. *I look at you, you look at me, I raise my right, you raise your left. What am I?*

Terminado este concurso, es hora de que individualmente cada cual construya su propia adivinanza. Una vez creada, los/as estudiantes deberán agruparse en pequeños grupos de 4 y contarse mutuamente sus adivinanzas, y el resto de los/as integrantes deberá

adivinar las respuestas. Esta actividad tendrá una duración aproximada de 55 minutos, ya que se pueden alargar tanto el concurso como la correspondiente actividad posterior.

Tras esta actividad, que ha servido de introducción a la práctica del *writing*, --destreza que también se ha podido practicar transversalmente en una de las fases del *reading*-- nos adentramos plenamente en la sección de escritura de la unidad didáctica. (Véase Anexo 7 para ver las actividades correspondientes). Las actividades, una vez más, se desarrollan a lo largo de tres fases, con la finalidad de conseguir vincular esta destreza al uso concreto y realista: así, la principal actividad consistirá en la redacción de un ensayo de opinión original que acabará pudiéndose publicar *online* y compartiéndose con el resto de compañeros/as (es totalmente opcional publicarlo de forma anónima o asumir la propiedad, ya que previamente deberán ser corregidos). Es necesario, a su vez, tener en cuenta que las actividades deben ir de menor a mayor complejidad. Una de las funciones que se desarrollará y que constituye uno de los objetivos primordiales del *writing* en cuestión, es la autoevaluación del mismo, pues les ayudará a completar la tarea principal.

En la fase de *pre-writing* (véase Adjunto 7), de 15 minutos de duración aproximada, para que refresquen sus conocimientos previos acerca de crear ensayos de opinión, se le proporcionará el objetivo primordial de los mismos, además de la estructura que deben seguir. (*Introduction, main body and conclusion*). De manera adicional, dispondrán de un ensayo de opinión como ejemplo, con sus correspondientes partes, y además, un listado de expresiones y conectores útiles, de tal forma que el resultado final tenga coherencia y esté bien organizado.

La siguiente fase es *during writing*. En ella, el alumnado deberá centrarse en las instrucciones dadas previamente y, posteriormente, se dispondrá a escribir su propio ensayo de opinión de forma individual. En este caso, deberán basarse en la frase que se les proporciona: “*Should Alice trust her ‘new friends’ at the party?*”. El ensayo deberá contener entre 100 y 150 palabras. Se les añadirán consejos útiles, tales como que deben organizar los argumentos y tener cuidado con los posibles fallos ortográficos. Una vez terminada de explicar esta parte teórica, se hará una pequeña investigación con su correspondiente *brainstorming* en grupos pequeños de alumnos/as, para poder ayudarse recíprocamente a la hora de buscar inspiración. Antes de que empiecen a escribir, tendrán a su disposición una rúbrica con la que se pueden autoevaluar y, por lo tanto,

darse cuenta de lo que deben tener en cuenta antes de dar su trabajo por terminado. La rúbrica es la siguiente:

	I'M NOT GOOD AT IT	I'M NOT THAT GOOD BUT I'M TRYING TO DO MY BEST	I'M GOOD AT IT	I'M GOOD AT IT AND I DIDN'T HAVE ANY PROBLEMS
USING CONNECTORS (TO EXPRESS AN OPINION...)	I don't know how to make a good use of connectors correctly.	I manage more or less to use connectors.	I know how to make a good use of connectors so I applied them to the text.	I always use connectors perfectly (in order to organize my ideas).
VOCABULARY RELATED TO THE TOPIC	I don't know any word related to the topic.	I know some vocabulary but it is really basic.	I know many words related to the topic.	I know many words related to the topic and I know when to apply them.
TEAMWORK	I hate to work in groups.	It was easy to work in a group, but I consider I did not so much work.	I like to work in groups and I'm very good at it.	I love to work in groups and for me it's really useful.
EDITING	I don't recognize sentence errors or I don't modify the previous text at all.	I sometimes see a sentence error or I add a connector but I don't do it as many times as I should.	I recognize the errors that are in the text and I modify and reread the text as much as I can.	I'm very good at editing and checking every detail in the text.

Esta fase tendrá como duración aproximada una hora, para que el alumnado tenga tiempo suficiente para terminarlo. Si necesitaran más tiempo, se puede incluso dedicar una sesión entera de dos horas.

La fase final de esta sección se denomina *post-writing*, y en ella deben compartir sus ensayos de opinión con el resto de sus compañeros/as, en este caso, de forma *online* en *blogs*. Cada estudiante publicará su ensayo de opinión con el asesoramiento puntual del profesor o profesora. El resto de la clase leerá los artículos, y sería algo bastante positivo que todos se involucraran en escribir respuestas a aquellas entradas con las que

están de acuerdo y con las que no, utilizando el lenguaje funcional que ya han aprendido en la sección de *listening*. Esta fase durará aproximadamente unos 30 minutos.

Para finalizar esta situación de aprendizaje, se introduce una actividad lúdica para trabajar el *speaking* durante una sesión, para que el alumnado pueda reforzar el vocabulario específico de otro de los capítulos de una forma divertida y amena a partir del texto literario original. (Véase Anexo 8). En primer lugar, se les proporcionará un fragmento extraído del Capítulo 8 de *Alice in Wonderland* titulado “The Queen’s Croquet-Ground”, donde se hace una presentación majestuosa y creativa del ejército de la Reina Roja, donde los soldados son cartas de la baraja francesa:

*First came **ten soldiers** carrying **clubs**; these were all shaped like the three gardeners, oblong and flat, with their hands and feet at the corners: next the **ten courtiers**; these were ornamented all over with **diamonds**, and walked two and two, as the soldiers did. After these came the **royal children**; there were **ten** of them, and the little dears came jumping merrily along hand in hand, in couples: they were all ornamented with **hearts**. Next came the guests, mostly Kings and Queens, and among them Alice recognised the White Rabbit: it was talking in a hurried nervous manner, smiling at everything that was said, and went by without noticing her. Then followed the **Knave of Hearts**, carrying the King’s crown on a crimson velvet cushion; and, last of all this grand procession, came **THE KING AND QUEEN OF HEARTS**.*

Una vez el alumnado lea el fragmento y se repare en el vocabulario y en alguna construcción sintáctica específica sobre la que se llamará la atención (“*First came / Next came/ Then followed; and last of all (...) came The King and Queen of Hearts*”), se reconocerán los nombres de los naipes pertenecientes a la baraja francesa, tanto en inglés como en español con sus correspondientes imágenes. Para que entiendan la relación del fragmento con el nombre de las cartas, se les adjuntará en la presentación sus equivalentes dentro del mundo de Alicia con los nombres reales de las mismas:

- *The Spades are gardeners.*
- *The Clubs are soldiers.*
- *The Diamonds are courtiers.*
- *The Hearts are members of the royal family.*

A continuación, como se puede observar en las instrucciones indicadas y detalladas dentro del documento, el alumnado deberá organizarse en grupos de 4, y cada miembro

del grupo deberá escoger con qué palo decide quedarse (si con el de corazones, con el de diamantes, con el de tréboles o con el de picas). Una vez escogidos, deberán quedarse únicamente con el as de su palo; el resto de cartas deberán agruparse en un mazo, barajarse y colocarse boca abajo en la mesa. Por turnos, cada alumno/a cogerá una carta. Si no pertenece al palo que escogió previamente, tendrá que poner la carta en un mazo separado. Quien consiga completar su colección (desde el as hasta acabar con el rey) ganará el juego. Cabe destacar que están permitidos los trucos, por lo que, si alguien se despista, es muy posible que quede en desventaja.

Algunas reglas que se establecen de antemano tienen como finalidad el desarrollo de la capacidad expresiva del alumnado. Por ejemplo, cuando un alumno o alumna tome una carta, deberá de decir el nombre de la misma en voz alta en inglés. Si la carta pertenece al palo que se ha escogido previamente, deberá inventarse una frase asignada a esa carta. Por ejemplo, si la carta es la reina de corazones, puede decir: *The queen of hearts wears a red dress*, o, si es el 7 de diamantes: *The 7 of diamonds is really brave because he is a warrior!* Esta parte la actividad está diseñada de tal forma debido a que hace referencia a los miembros del ejército de la Reina Roja, nombrados como personal del palacio, con sus respectivas ocupaciones. También es importante mencionar que todo lo que el alumnado diga deberá ser anotado por su grupo, y entregado posteriormente al profesor/a. Esta última actividad tendrá como duración una hora aproximadamente. Si se alargara mucho, se podría acortar en el momento en el que se desee, y el miembro del grupo que tenga en ese momento más cartas a su favor, ganaría automáticamente.

Una vez presentada la situación de aprendizaje, resumo mediante la referencia a los distintos anexos los contenidos de las actividades:

Anexo 1: *Learning Situation Plan*

Anexo 2: *Reading*

Anexo 3: *Book vs film adaptation*

Anexo 4: *Listening*

Anexo 5: *Functional language*

Anexo 6: *Riddles*

Anexo 7: *Writing*

Anexo 8: *Speaking*

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Durante la integridad de este Trabajo de Fin de Máster, se ha intentado defender que la literatura puede considerarse actualmente --y al margen del uso específico que se le dio en siglos pasados-- como un recurso idóneo para la adquisición del conocimiento de una segunda lengua; un recurso gracias al cual no solo se trabaje el vocabulario o la gramática desde la lectura, sino también el resto de destrezas, y que contribuya a desarrollar, además, una perspectiva crítica con respecto a la lengua y a su capacidad comunicativa y de acción sobre el mundo. Se ha intentado demostrar que mediante la textualidad literaria se pueden desarrollar las competencias que las diversas aproximaciones metodológicas modernas han ido identificando como esenciales. Si al pensar en literatura se establece la obvia relación con la posibilidad de adquirir la relacionada con el desarrollo de la *Conciencia y expresiones culturales* (CEC), lo cierto es que más allá de esta, el resto de competencias clave también se pueden dar. Así, la *Comunicación lingüística* (CL) se va adquiriendo cuando se favorece que el alumnado aprenda a trasladar sus conocimientos previos, vocabulario y expresiones, a la lengua extranjera. En el aula se aprende a discernir entre las expresiones propias y las de la segunda lengua a partir de la reelaboración de las lecturas realizadas y de la serie de actividades asociadas a ellas. Se repara así en la importancia de la forma lingüística, del orden en que se dicen las cosas, de los dobles sentidos o equívocos en los que se puede caer si no se conocen las pautas. El penoso período de adaptación de la protagonista recuerda a quienes lean sus peripecias que la expresión lingüística sigue esquemas que se han de controlar para conseguir la comunicación idónea; de otra manera el mensaje se podrá malinterpretar. Precisamente, las actividades contemplan también las *Competencias sociales y cívicas* (CVC), que vienen a recordar al alumnado que, en cualquier idioma, el lenguaje y sus códigos responden también a unas necesidades sociales. Así, la noción de cortesía y corrección en el trato tiene su variante lingüística, muy acusada en el caso de la lengua inglesa: reparar en este aspecto a partir del episodio de la ceremonia del té en *Alice in Wonderland* y ofrecer al alumnado la posibilidad de debatir utilizando dichas fórmulas de cortesía puede contribuir a que desarrollen dichas destrezas sociales. Asimismo, el aspecto lúdico que también transmite la literatura se desarrolla mediante algunas de las actividades. Estas persiguen que cada cual cree sus propias formulaciones: adivinanzas, retuécanos, variantes de una escena que han de redactar, esfuerzos todos con los que estimular las capacidades creativa, social y

lingüística. Se suman transversalmente a esas competencias la de *Aprender a aprender* (AA), y la de *Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor* (SIEE), dado que al comunicarse y trabajar en conjunto, al autoevaluarse y entender que, como la protagonista, se está en un contexto en el que el lenguaje condiciona gran parte de nuestra comprensión del mundo, los alumnos y alumnas se vuelven más conscientes de su capacidad para aprender y organizarse debidamente. A ello contribuye el aspecto del juego ya mencionado, que puede atraer hacia la segunda lengua a los más reacios a las actividades tradicionales. Igualmente se ha intentado tener en cuenta el desarrollo de la *Competencia Digital* (CD), inexcusable en una época como la actual, en la que el alumnado vive rodeado de extensiones tecnológicas que mediatizan su acceso al aprendizaje. La creación de entradas de *blogs* se perfila como una de las actividades que puede motivar a la lectura, escritura y discusión en lengua inglesa.

Creo haber contribuido a mostrar que, a través de fragmentos literarios como los tratados aquí, se puede aprender a conocer algunos de los usos de la lengua inglesa, y asimismo, reparar en algunos aspectos importantes de la historia, la literatura y la cultura británica. Confío asimismo en que los beneficios y competencias que conlleva el uso de la literatura se puedan trasladar a otro tipo de contextos y situaciones, de forma que el alumnado reconozca el valor de estas sesiones más adelante.

En relación a las propuestas de mejora, si tuviese la oportunidad de tener más tiempo para poder poner en práctica la situación de aprendizaje, me gustaría comparar *Alice in Wonderland* a otros textos literarios pertenecientes al mismo género u adaptaciones. Creo que sería muy enriquecedor para estas edades el poder descubrir que la literatura está dentro de muchos ámbitos de sus vidas, desde los videojuegos hasta las películas o series de televisión, por lo que considero que las actividades lúdicas son fundamentales a la hora de mostrar contenidos teóricos de una forma más amena. Sería recomendable preguntarles acerca de sus gustos literarios, pues de esa forma podría tenerlos en consideración para diseñar actividades variadas, incluyendo entre ellas debates en los que el alumnado aportara sus argumentos a favor o en contra de ciertos tipos de texto, haciéndolos conscientes así de su vinculación previa a la literatura.

En definitiva, tanto la parte teórica como la parte práctica de este Trabajo de Fin de Máster han intentado destacar el aprovechamiento de recursos literarios con el objetivo de que el alumnado aprenda a través de los mismos a manejar mejor la lengua inglesa.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Blázquez, Francisco. (2005). Sobre la literatura en la adolescencia. *Zona Próxima*, (6), 132-133. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/1736>
- Arrebola, Daniel. (2017, 1 de febrero). Los 7 subgéneros de la literatura fantástica. *Mundos de Leyendas*. <https://mundosdeleyendas.com/herramientas-narrativas/subgeneros-literatura-fantastica-fantasia/>
- Baines, Margaret y Williams, Alan. (2012). *Contrast for Bachillerato 2*. Burlington Books.
- Barreras Gómez, Asunción. (1998). La didáctica de la literatura inglesa con textos poéticos. *Contextos Educativos*, 1, 226-227. <https://doi.org/10.18172/con.379>
- Brown, Jean E. (2001). Learning through Listening Strategies for Literature. *Language Arts Journal of Michigan*, 17 (2), 14-16. <https://doi.org/10.9707/2168-149X.1316>
- Burton, Tim y Bobin, James. (Directores). (2010). *Alice in Wonderland* [Película]. Walt Disney Pictures.
- Carroll, Lewis. (2002, Noviembre). *Alice's Adventures in Wonderland*. Volume One. https://www.adobe.com/be_en/active-use/pdf/Alice_in_Wonderland.pdf
- Conde, Claudette. (2014, 31 de julio). La importancia de la Creatividad en la Literatura y la vida cotidiana. *Literatura Andante*. <http://claudetteconde.blogspot.com/2014/07/la-importancia-de-la-creatividad-en-la.html>
- Consejo de Europa (2002). Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Decreto 83/2016, de 4 de julio de 2016, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias. 15 de julio de 2016, 136, 18234-18367.
- Domínguez Caparrós, José. (2002). *Teoría de la literatura*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Fernández Menéndez, María Antonia. (2011). Métodos para la enseñanza del inglés durante el siglo XIX y primera mitad del siglo XX. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, (21). https://www.um.es/tonosdigital/znum21/secciones/estudios-12-ensenanza_ingles.htm
- Garrido Gallardo. (2000). Miguel Ángel. *Nueva introducción a la teoría de la literatura*. Síntesis.
- Geronimi, Clyde. (Director). (1951). *Alice in Wonderland*. [Película]. Walt Disney Productions.

- Jakobson, Roman. (1981). "Lingüística y poética". En *Ensayos de lingüística general* (347-395). Seix Barral (1960).
- Kemp, Sid. (2018, 16 de abril). *How did Tolkien influence fantasy literature?* Comentario en foro en línea <https://www.quora.com/How-did-Tolkien-influence-fantasy-literature>
- Maicas, Víctor J. (n.f.) *La literatura de crítica social*. Escritores.org. <https://www.esritores.org/recursos-para-esritores/recursos-1/colaboraciones/5487-la-literatura-de-critica-social>
- Mosquera Gende, Ingrid. (2017, 4 de diciembre). Metodología en la enseñanza de lenguas: presente y futuro. *Unir Revista*. <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/metodologia-en-la-ensenanza-de-lenguas-presente-y-futuro/549203071161/>
- Mueller, Roseanna M. (1986, 14 de febrero). *Teaching Writing through Literature: Toward the Acquisition of a Knowledge Base*. Institute of Education Sciences. <https://eric.ed.gov/?id=ED273963>
- Naharro, Jonathan. (2018, 19 de junio). Espada y brujería, fantasía épica y fantasía heroica. (Tipos de fantasía #2). *El explorador de mundos*. <https://jonathannaharro.com/biblioteca/espada-y-brujeria-fantasia-epica-y-fantasia-heroica-tipos-de-fantasia-2/>
- Navarrete Curbelo, Ana M^a. (2010). *Somos Fantásticos*. <https://www.biblioteca.org.ar/libros/156628.pdf>
- Oliva García, Julia. (2017, 20 de febrero). ¿Qué métodos de aprendizaje para la lectura existen? *Aika*. <http://www.aikaeducacion.com/consejos/metodos-aprendizaje-la-lectura-existen/>
- Gordo, Alberto. (2017, 22 de diciembre). Reescribir los clásicos, ¿nueva vida o traición? *El Cultural*. <https://elcultural.com/Reescribir-los-clasicos-nueva-vida-o-traicion>
- Rodríguez-Chaparro, Lidia. (2017). Las adaptaciones de clásicos de la Literatura Universal para Educación Primaria: análisis cualitativo. *Fuentes*, 19 (1), 87-88. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/3281>
- Sagredo Santos, Antonia. (2008). Learning a Foreign Language through its Cultural Background: "Saying and Doing are Different Things". En Rafael Monroy & Aquilino Sánchez (Coords.) *25 años de lingüística en España* (pp. 421-425). <https://www.um.es/lacell/aesla/contenido/pdf/3/sagredo>
- Sánchez Muñoz, Sacramento (2003). *El uso de textos literarios en la enseñanza de inglés en la Educación Secundaria*. Tesis Doctoral inédita, Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/2733>.

- Silberstein, S. (1994). *Techniques and Resources in Teaching Reading*. Nueva York: Oxford American English.
- Velazco, Concepción & Juana Herrera. (2002). Aprender y enseñar inglés: cinco siglos de historia. *Humanidades Médicas*, 2.
- Widdowson, Henry G. (1982). "The Use of literature". En Mary Hines & William Rutheford (Eds.), *Tesol 81, Selected Papers from the 15th Annual Conference of Teachers of English to Speakers of Other Languages* (pp. 203-214). Georgetown University.
- Widdowson, Henry G. (2001). Coming to terms with reality: applied linguistics in perspective. *AILA*, 14, 2-17.
- Widdowson, Henry G. (2013): *Stylistic and the Teaching of Literature*. Routledge (1975).
- Widdowson, Henry G. (2019). Creativity in English. *World Englishes*, 38, 312-18.

7. ANEXOS

ANEXO 1

LEARNING SITUATION PLAN

Trainees: Belén Berdejo Montilla
Academic year: 2019-2020.

Year : 2º BACH

Area: English as a Foreign Language

EVALUATION CRITERIA

- **FIRST (MAIN):** 6. Comprender las ideas principales, información detallada e implicaciones generales de textos escritos, <<auténticos>> o adaptados, de cierta longitud y lingüísticamente complejos, que traten de asuntos concretos o abstractos cuando estén dentro del propio campo de especialización, o que sean de interés propio, con el fin de participar con suficiente autonomía en los ámbitos personal, público, académico u ocupacional/laboral.
- **SECOND (SUBSIDIARY):** 7. Aplicar las estrategias adecuadas para comprender el sentido general, la información esencial, los puntos principales, los detalles relevantes, las informaciones, ideas y opiniones tanto implícitas como explícitas claramente señalizadas y los matices de textos, en formato impreso o digital, con el fin de responsabilizarse de su propio aprendizaje, consolidar su autonomía y como medio de desarrollo personal y social.

Evaluation learning standards: 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18.

UNIT CONTENT	REVISION
<p style="text-align: center;">Functional content</p> <ul style="list-style-type: none"> • Linguistic content: Giving opinions • Vocabulary: Related to parties: Table set, cushion, great concert, tea-time, bread-and-butter, hall, glass table, flower-beds, fountain Names of the cards: Ace, 1 of ..., 2 of... [...] Jack of ..., Queen of..., King of Spades, Hearts, Clubs, Diamonds. • Structures: Functional language: higher level structures (I'd be (very) grateful if you could... My suggestion is (to)... I would like to agree (with you), but... I strongly believe that...) Riddles: Short riddles. Literary device: Use of antimetabole. Opinion essay: its structure • CLIL: None • Cultural content: "It wasn't very civil of you to sit down without being invited", "Then it wasn't very civil of you to offer it", "What day of the month is it?" "I beg pardon, your Majesty' he began, 'for bringing these in: but I hadn't quite finished my tea when I was sent for.'" 	<p style="text-align: center;">Functional content</p> <ul style="list-style-type: none"> • Linguistic content: Creating the plot of a story • Vocabulary: (Royalty) King, queen, servant, courtier. • Structures: How to write an opinion essay. The use of the imperative: "Have some..." "Tell us a story!", "Go on!", "Take some more tea", "take off your hat", "write that down". Countable /uncountable nouns: "Have some wine" "I don't see any wine" "There isn't any" The use of the prepositions: "on the right side", "on the table", "by its side". • CLIL: None • Cultural content: The color of the rose (red) in <i>Alice in Wonderland</i> is related to the British culture (War of the Roses). The importance of the tea. Punctuality and being polite.

KEY COMPETENCES

- Competence in Linguistic Communication,
- Digital Competence
- Social and Civic Competence
- Sense of Initiative and Entrepreneurship Competence
- Cultural Awareness and Expression
- Learning to Learn

ASSUMPTIONS

(What we think learners already know or can already do related to the content)

- They know how to make use of connectors and time expressions.
- They make a good use of the verb tenses and polite expressions.
- They already know how to give their own opinion.
- They know how to use imperatives in long sentences.

ANTICIPATED LANGUAGE

PROBLEMS

(Things learners may find difficult)

- The instructions to an activity or exercise are not clear or they find them complicated and/or confusing.
- Technology may not work.
- They may have some doubts and due to the social distance, we are not able to resolve them as soon as they send them to us.
- Ambiguity can appear in some exercises or activities.

CONTENT UNITS

I. DIMENSION OF THE PUPIL AS A SOCIAL AGENT

II. DIMENSION OF THE PUPIL AS AN AUTONOMOUS LEARNER

7. Aplicar las estrategias adecuadas para comprender el sentido general, la información esencial, los puntos principales, los detalles relevantes, las informaciones, ideas y opiniones tanto implícitas como explícitas claramente señalizadas y los matices de textos, en formato impreso o digital, con el fin de responsabilizarse de su propio aprendizaje, consolidar su autonomía y como medio de desarrollo personal y social.

III. DIMENSION OF THE PUPIL AS AN INTERCULTURAL SPEAKER AND AS AN EMOTIONAL AND CREATIVE PERSON

6. Comprender las ideas principales, información detallada e implicaciones generales de textos escritos, <<auténticos>> o adaptados, de cierta longitud y lingüísticamente complejos, que traten de asuntos concretos o abstractos cuando estén dentro del propio campo de especialización, o que sean de interés propio, con el fin de participar con suficiente autonomía en los ámbitos personal, público, académico u ocupacional/laboral.

LESSON 1: READING

DATE: 2020/2021

TIMING	PROCEDURE (Exercises, activities, social tasks) (Skills)	I DO IT BECAUSE ...	AIDS AND MATERIALS	LEARNING EVALUATION STANDARDS
7 min.	<p>1. We are all mad here!</p> <p>First of all, they need to guess the content of the chapter according to what they know beforehand. (If they have read the book or watched the film). If that's not the case, they need to guess the content by only reading the title and analyzing the pictures. After that, they will have to describe the differences among those pictures.</p>	To let them have an initial idea before reading the text. After they read it, they will be able to compare both versions.	Tablet Computer Notebook	13, 18
20 min.	<p>2. Read and complete the chart</p> <p>After reading Chapter 7: A Mad Tea-Party, students have to read the text and complete the chart. For example, by using names of food, furniture...</p>	To make them aware of the different aspects that they have to keep in mind before doing the activities.	Tablet Computer Notebook	12, 18
10 min.	<p>3. True or false?</p> <p>Students have to answer if the statements are "true" or "false", and justify their choices by using their own words.</p>	To check on their reading comprehension.	Tablet Computer Notebook	18
45 min.	<p>4. What happened at the party?</p>			

They will have to imagine an alternative story. Students can also introduce different aspects that are not mentioned in the original text (guests that attended the party...)	To support creative ideas and to know how to change aspects from the text, but the initial meaning still remains.	Tablet Computer Notebook	12, 14, 16
---	---	--------------------------------	------------

LESSON 2: ADAPTATIONS (LISTENING)

DATE: 2020/2021

TIMING	PROCEDURE (Exercises, activities, social tasks) (Skills)	I DO IT BECAUSE ...	AIDS MATERIALS	AND LEARNING EVALUATION STANDARDS
20 min.	<p>1. Lost in Wonderland</p> <p>They are asked two questions, and they have to create a debate according to their answers. It is important that they use their own words in order to support their opinions.</p> <p>Then, they watch a short video (subtitled) where they can appreciate different aspects that are included in Chapter 7: A Mad-Tea Party (Alice in Wonderland)</p> <p>Skills: Listening comprehension</p>	To arouse curiosity and motivation in students. They can discover aspects included in the book that have been modified, so they will be able to compare both versions later.	https://www.youtube.com/watch?v=-1mAb2wXsRM	14, 16
25 min.	2. What did you			

<p>understand?</p> <p>After playing the video (at least twice), they will have to write down every word or expression they do not understand and also check their pronunciation. They must use the dictionary and other webpages, such as <i>Wordreference</i>. Then, they have to complete the quiz about the clip they had just watched.</p> <p>Skills:</p> <p>Audio-visual reception</p>	<p>To help them to pronounce and get in touch with different structures and vocabulary that they did not know before. They can also learn by themselves.</p>	<p>Tablet Computer Notebook</p>	<p>12, 18</p>
<p>15 min. 3. Playing with words</p> <p>They will learn what an antimetabole is. Then, they will see different examples (all of them are included in the book). After reading the instructions, they will have to write their own antimetabole.</p>	<p>To teach them how to use a literary device that was previously applied by the author of the excerpt.</p> <p>Key Competences:</p> <p>Linguistic competence Learning to Learn Social and Civic Competence Cultural Awareness and Expression</p>	<p>Tablet Computer Notebook</p>	<p>12, 13, 14, 16, 18</p>

LESSON 3: HOW TO MAKE UP A RIDDLE

DATE: 2020/2021

TIMING	PROCEDURE (Exercises, activities, social tasks) (Skills)	I DO IT BECAUSE ...	AIDS AND MATERIALS	LEARNING EVALUATION STANDARDS
15 min.	<p>1. Let's make up a riddle!</p> <p>Students are going to pay attention to the different steps that they have to follow before writing a riddle. They will also see the different functions that functional language has.</p>	To arouse curiosity and motivation in students.	<p>Tablet</p> <p>Computer</p> <p>Notebook</p>	12, 13, 18
55 min.	<p>2. Creativity at its finest!</p> <p>Now, they have to make up a riddle based on what they already know. They need to use polite expressions (including the functional language).</p>	<p>To help them to apply their previous knowledge and have fun at the same time.</p> <p>Key competences:</p> <p>Learning to Learn</p> <p>Social and Civic competence</p> <p>Linguistic competence</p> <p>Cultural Awareness and Expression</p>	<p>Tablet</p> <p>Computer</p> <p>Notebook</p>	12, 13, 14, 16, 18

LESSON 4: WRITING

DATE: 2020/2021

TIMING	PROCEDURE (Exercises, activities, social tasks) (Skills)	I DO IT BECAUSE ...	AIDS AND MATERIALS	LEARNING EVALUATION STANDARDS
15 min.	1. Writing an opinion essay They need to watch the information displayed in the PowerPoint. They will also need to do some research on their own.	To arouse curiosity and motivation in students.	Tablet Computer Notebook	14, 15, 16, 17
1h.30 min.	2. Now it's your turn! Now, students need to write an opinion essay based on this question: "Should Alice trust her "new friends" at the party?" Then, they will have to follow the example they have seen in the presentation. In addition to this, they will have to evaluate themselves by using a rubric. Finally, they will have to upload it on their blogs with the help of the teacher.	To evaluate their writing.	Tablet Computer Notebook	14, 15, 16, 17

LESSON 5: SPEAKING

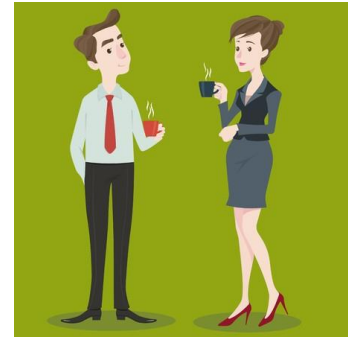
DATE: 2020/2021

TIMING	PROCEDURE (Exercises, activities, social tasks) (Skills)	I DO IT BECAUSE ...	AIDS AND MATERIALS	LEARNING EVALUATION STANDARDS
10 min.	<p>1. Let's play a game</p> <p>Students have to play a game of cards. In order to understand each step they have to take, they will learn how to play it. As a point of reference, they will read an excerpt of "Chapter 8: The Queen's Croquet-Ground".</p>	To let them discover different ways to improve their speaking abilities.	Tablet Computer Notebook	12, 13, 14, 18
50 min.	<p>2. I want to hear you</p> <p>They have to write the sentences they want to tell the other classmate they are playing with. Then, they will have to play the game and have fun! (Keeping in mind that they will have to learn the game instructions beforehand).</p>	<p>To check their spelling, pronunciation, collocation of words and a correct use of the Past Simple.</p> <p>Key Competences:</p> <p>Linguistic competence Learning to Learn Cultural Awareness and Expression Sense of Initiative and Entrepreneurship.</p>	Tablet Computer Notebook	12, 13, 14, 15, 18

ANEXO 2

READING. Title: "A Mad tea-Party"

1. First of all, **DO NOT read** the text, simply **choose one** of the following options. By just looking at these pictures and the title of the text, **what do you think the text is about? Justify your answer (one paragraph is enough).**
2. Point out some the similarities and differences you spot when comparing the three pictures.



BEFORE READING: Vocabulary and expressions you need to know

Dormouse: A small animal that looks like a mouse with a long tail covered in fur.

Cushion: A bag made of cloth, plastic, or leather that is filled with soft material which is used especially on chairs for sitting or leaning on.

March Hare: English expression for mad or eccentric behavior. In Spanish its equivalent would be "estar como una cabra".

Remark: The commentary you make as you give your opinion on something, or when you state or clarify a fact.

Riddle: A type of question that describes something in a difficult and confusing way and has a clever or funny answer, often asked as a game.

Crumbs: The very small bits and pieces left over or dropped when eating bread, cakes, or biscuits.

Hint: A sign, something that you say or do that shows what you think or want, usually in a way that is not direct.

In the/a twinkling (of an eye): In a very short time.

"No room!": It means "there is no space available".

"Your hair wants cutting": You need to have your hair cut (or to get a haircut).

"That accounts for it": To give a reason or explanation for (something).

Puzzled: Confused because you do not understand something.

To beat time: To measure or regulate time in music by the motion of the hand or foot.

Keeping on good terms with (someone): Having a friendly or pleasant relationship (with someone).

READING

Chapter 7: A Mad Tea-Party

There was a table set out under a tree in front of the house, and the March Hare and the Hatter were having tea at it: a Dormouse was sitting between them, fast asleep, and the other two were using it as a cushion, resting their elbows on it, and talking over its head. 'Very uncomfortable for the Dormouse,' thought Alice; 'only, as it's asleep, I suppose it doesn't mind.'

The table was a large one, but the three were all crowded together at one corner of it: 'No room! No room!' they cried out when they saw Alice coming. 'There's PLENTY of room!' said Alice indignantly, and she sat down in a large arm-chair at one end of the table.

'Have some wine,' the March Hare said in an encouraging tone.

Alice looked all round the table, but there was nothing on it but tea. 'I don't see any wine,' she remarked.

'There isn't any,' said the March Hare.

'Then it wasn't very civil of you to offer it,' said Alice angrily.

'It wasn't very civil of you to sit down without being invited,' said the March Hare.

'I didn't know it was YOUR table,' said Alice; 'it's laid for a great many more than three.'

'Your hair wants cutting,' said the Hatter. He had been looking at Alice for some time with great curiosity, and this was his first speech.

'You should learn not to make personal remarks,' Alice said with some severity; 'it's very rude.' The Hatter opened his eyes very wide on hearing this; but all he SAID was, 'Why is a raven like a writing-desk?'

'Come, we shall have some fun now!' thought Alice. 'I'm glad they've begun asking riddles.—I believe I can guess that,' she added aloud.

'Do you mean that you think you can find out the answer to it?' said the March Hare.

'Exactly so,' said Alice.

'Then you should say what you mean,' the March Hare went on.

'I do,' Alice hastily replied; 'at least—at least I mean what I say—that's the same thing, you know.'

'Not the same thing a bit!' said the Hatter. 'You might just as well say that "I see what I eat" is the same thing as "I eat what I see"!''

'You might just as well say,' added the March Hare, 'that "I like what I get" is the same thing as "I get what I like"!''

'You might just as well say,' added the Dormouse, who seemed to be talking in his sleep, 'that "I breathe when I sleep" is the same thing as "I sleep when I breathe"!''

'It IS the same thing with you,' said the Hatter, and here the conversation dropped, and the party sat silent for a minute, while Alice thought over all she could remember about ravens and writing-desks, which wasn't much.

The Hatter was the first to break the silence. 'What day of the month is it?' he said, turning to Alice: he had taken his watch out of his pocket, and was looking at it uneasily, shaking it every now and then, and holding it to his ear.

Alice considered a little, and then said 'The fourth.'

'Two days wrong!' sighed the Hatter. 'I told you butter wouldn't suit the works!' he added looking angrily at the March Hare.

'It was the BEST butter,' the March Hare meekly replied.

'Yes, but some crumbs must have got in as well,' the Hatter grumbled: 'you shouldn't have put it in with the bread-knife.'

The March Hare took the watch and looked at it gloomily: then he dipped it into his cup of tea, and looked at it again: but he could think of nothing better to say than his first remark, 'It was the BEST butter, you know.'

Alice had been looking over his shoulder with some curiosity. 'What a funny watch!' she remarked. 'It tells the day of the month, and doesn't tell what o'clock it is!'

'Why should it?' muttered the Hatter. 'Does YOUR watch tell you what year it is?'

'Of course not,' Alice replied very readily: 'but that's because it stays the same year for such a long time together.'

'Which is just the case with MINE,' said the Hatter.

Alice felt dreadfully puzzled. The Hatter's remark seemed to have no sort of meaning in it, and yet it was certainly English. 'I don't quite understand you,' she said, as politely as she could.

'The Dormouse is asleep again,' said the Hatter, and he poured a little hot tea upon its nose.

The Dormouse shook its head impatiently, and said, without opening its eyes, 'Of course, of course; just what I was going to remark myself.'

'Have you guessed the riddle yet?' the Hatter said, turning to Alice again.

'No, I give it up,' Alice replied: 'what's the answer?'

'I haven't the slightest idea,' said the Hatter.

'Nor I,' said the March Hare.

Alice sighed wearily. 'I think you might do something better with the time,' she said, 'than waste it in asking riddles that have no answers.'

'If you knew Time as well as I do,' said the Hatter, 'you wouldn't talk about wasting IT. It's HIM.'

'I don't know what you mean,' said Alice.

'Of course you don't!' the Hatter said, tossing his head contemptuously. 'I dare say you never even spoke to Time!'

'Perhaps not,' Alice cautiously replied: 'but I know I have to beat time when I learn music.'

'Ah! that accounts for it,' said the Hatter. 'He won't stand beating. Now, if you only kept on good terms with him, he'd do almost anything you liked with the clock. For instance, suppose it were nine o'clock in the morning, just time to begin lessons: you'd only have to whisper a hint to Time, and round goes the clock in a twinkling! Half-past one, time for dinner!'

3. **Read the text.** (Remember that you have to read it more than once). After that, **complete** the chart. **You do not need to add extra words** that are not included in the text.

Three characters	<ul style="list-style-type: none"> - The March Hare - Alice - The Hatter
Three food products or beverages	<ul style="list-style-type: none"> - Butter - Bread - Tea
Three words related to furniture	<ul style="list-style-type: none"> - Arm-chair - Table - Writing-desk
Two expressions used (Formal language)	<ul style="list-style-type: none"> - You should learn not to make personal remarks. - Then you should say what you mean.

1. Answer TRUE or FALSE questions with the help of the chart that you have completed. **Justify your answer** (you can use your own words, but it is not necessary).

1. The March Hare and the Hatter invited Alice to the party in a very polite way.
FALSE. They were fooling with her, not trying to sound polite.
2. Alice found the answer to the riddle.
FALSE. The riddle has no answer, but she tried to find one.
3. The Hatter told Alice that if she kept on good terms with Time, he would do whatever she wanted him to do with the clock.
TRUE
4. Alice knew a lot of things about ravens and writing-desks.
FALSE. The text doesn't give that sort of information. She couldn't remember that much.
5. Alice thinks that the Hatter should not waste his time in asking riddles that have no answers.
TRUE

2. READ the text again. Now, you need to **write an alternative story (100-120 words)** based on what you have read. Remember that you have to change elements that are included in the original text (guests that attended the party, level of politeness, food...).

STRUCTURE:


1st paragraph: Introduction (main characters, setting).

2nd paragraph: Body (what happens at the party?)

3rd paragraph: Conclusion (the party is over. End of the story).


ANEXO 3

Alice in Wonderland




Alice Adventures in Wonderland
Lewis Carroll


- *Alice in Wonderland* was written by Lewis Carroll (1832-1898). He was an English writer of **fiction**.
- The novel was published in 1865, and it became very popular because of its narrative and imagery.
- *Alice in Wonderland* is one of the best examples of the **fantasy genre**. The novel plays with logic and words. Besides, the author made use of riddles to keep the reader entertained.




Themes



Growing up



Identity



Curiosity

Setting



'Real' world



Wonderland

Most popular film adaptations



Walt Disney's
ALICE
in **WONDERLAND**
The all-cartoon Musical Wonderland!
Color by **TECHNICOLOR**

Alice in Wonderland (1951)



Walt Disney
ALICE
in **WONDERLAND**

Alice in Wonderland (2010)

Queens



Queen Elizabeth I



Queen Victoria



Queen of Hearts
(book/film adaptation)

Roses



The Tudor Rose



York



Lancaster

Wars of the Roses
(1455 – 1485)



Alice in Wonderland (1951)

Time



Antimetabole

Antimetabole Definition

Antimetabole is derived from a Greek word which means "turning about." It is a literary term or device that involves repeating a [phrase](#) in reverse order. For example:

- "You like it; it likes you."
- "Fair is foul and foul is fair."

In Spanish, you can also say "retruécano".

(For more information: <https://www.litcharts.com/literary-devices-and-terms/antimetabole>)

Examples in Alice

EXAMPLES:

- You might just as well say that **"I see what I eat"** is the same thing as **"I eat what I see"!**
- **"I like what I get"** is the same thing as **"I get what I like"!**
- **"I breathe when I sleep"** is the same thing as **"I sleep when I breathe"!**
- Therefore, it's high time for Time to **forgive and forget**. Or **forget and forgive**, whichever comes first.

ANEXO 4

First activity

- You are going to **watch a movie clip** from *Alice in Wonderland* (2010) titled **"Tea Party"**.
- Pay attention to the new vocabulary that you do not know, structures, word games, etc. **REMEMBER to take notes.**
- **Try to answer these two questions:**
 1. How many characters can you identify? Mention at least 2.
 2. Try to summarize what happens at the party.



<https://www.youtube.com/watch?v=-1mAb2wXsRM>

Second activity

Complete this quiz about the clip you have just watched.

1. **Does Alice remember going to their tea party before?**
 - a) Not at all, in fact she actually looks confused.
 - b) Yes, she remembers everything.
 - c) She dislikes tea parties, so she did not go.
2. **What does the Mad Hatter mean by saying "Down with the bloody big head"?**
 - a) He is scared of women with big heads.
 - b) He is against the Queen of Hearts, a red-haired woman with a huge head.
 - c) He is shocked, so he cannot be taken seriously.

3. **Why does Cheshire say that the Mad Hatter used to be the "life of the party"?**

- a) Because he was always chatting with everyone cheerfully.
- b) Cheshire is lying. The Mad Hatter has always been the same.
- c) Because he was really good at dancing.

4. **Why is the Mad Hatter so sure that she is the right Alice?**

- a) Because he has seen her before.
- b) Because of her dress and hairstyle.
- c) He does not know, so he prefers to stay quiet.

Third activity

- You have read an excerpt from Chapter 7: A Mad Tea-Party in previous activities, and now, you have just watched a clip of an adaptation of the same chapter.
- **CHOOSE** the correct word to **complete** the sentence. You **need** to watch the video again.



1. The Mad Hatter told Alice that her hair _____ cutting.
a) Wanted
b) Required
c) Asked for
2. Alice thinks that Time can be funny in _____.
a) Nightmares
b) Dreams
c) Illusions
3. The Mad Hatter says that it is High time for Time to _____ and _____.
a) Think and wait.
b) Forgive and forget.
c) Live and let live.

Now it's your turn!

- Write your own antimetabole. It has to be simple and creative.
- Use your imagination! Words that you want to play... it's up to you!
- You can follow this structure (this is only an example, there are a lot of them!)

" _____ " is the same thing as " _____ ".

TRANSCRIPTION:

MAD HATTER Your hair wants cutting... It's you.

THE DORMOUSE No, it's not. McTwisp brought us the wrong Alice.

MAD HATTER: It's absolutely Alice. You're absolutely Alice! I'd know you anywhere. I'd know him anywhere. Well, as you can see we're still having tea. It's all because I was obliged to kill Time waiting for your return. You're terribly late, you know... naughty. Well anyway, time became quite offended and stopped altogether. Not a tick ever since.

ALICE Time can be funny in dreams.

MAD HATTER Yes yes, of course. But now you are back, you see, and we need to get on to the Frabjous day. I'm investigating things that begin with the letter M. Have you any idea why a raven is like a writing desk?

HATTER/HARE/DORMOUSE Downal wyth Bluddy Behg Hid!

ALICE Sorry?

CHESHIRE CAT "Down with the Bloody Big Head". Bloody Big Head being the Red Queen.

THE DORMOUSE It's a secret language used by us... the Underland Underground Resistance!

MAD HATTER Come, come. We simply must commence with the slaying and such... (to Time) Therefore, it's high time for Time to forgive and forget. Or forget and forgive, whichever comes first. Or, in any case, most convenient. I'm waiting.

MARCH HARE It's ticking again!

CHESHIRE CAT All this talk of blood and slaying has put me off my tea.

MAD HATTER The entire world is falling to ruin and poor Chessur's off his tea.

CHESHIRE CAT What happened that day was not my fault!

MAD HATTER You ran out on them to save your own skin! (cursing in Outlandish) You guddler's scuttish pilgar llickering...

THE DORMOUSE Hatter!

HATTER Thank you. I'm fine.

CHESHIRE CAT What's wrong with you, Tarrant? You used to be the life of the party. You used to do the best Futterwacken in all of Witzend.

ALICE Futter...?

THE DORMOUSE It's a dance.

MAD HATTER On the Frabjous day, when the White Queen once again wears the crown, again. On that day, I'll Futterwacken... Vigorously.

ANEXO 5

Functional language



There are some useful expressions you can use when you are in a conversation (and you want to sound polite) Usual functions: **giving advice or apologizing.**

Some **examples** are:

Could you repeat that, please?

I think you might be mistaken.

What do you mean by that?

Functions

• **Giving advice:**

- How about...?
- You probably should...
- I think you should...
- You could (try)...
- My suggestion is (to)....

• **Making requests**

- I need some help with...
- Can you...?
- I'd be (very) grateful if you could...
- May I...?
- I need to ... Can you help?

• **Agreeing**

- That's a good point.
- I'm sure you're right.
- I think so too.
- You're right.
- Absolutely!

• **Disagreeing**

- I understand what you are saying, but...
- That's a good point, but...
- I would like to agree (with you), but...
- You could be right, but...

• **Asking for opinions**

- What do you think about...?
- What's your opinion on...?
- Do you have any opinions on/about...?
- Do you think that...?

• **Giving opinions**

- I (really) think that...
- I'm sure that...
- I strongly believe that...
- To be honest...

ANEXO 6

RIDDLES



- A riddle is a **question, a puzzle** that usually leads to an **specific answer**.
- Some riddles do not have an answer, or they seem not to have one.
- They **open our minds to many possibilities**. We need to guess which one of them is the one we are looking for.
- **Thought-provoking challenge**.

TIPS

- **Come up with an answer.** It has to be simple. Then, **brainstorm**. Decide on which questions are better in order to help the other person guess the answer.
- **Describe the answer.** Does it look similar to something else? What does it feel like?
- **Write your riddle.** Rewrite it as many times as you need – practice makes perfect!



EXAMPLES

1. I am not alive, but I grow; I don't have lungs, but I need air; I don't have a mouth, but water kills me. What am I?
2. You can see it everyday, but cannot touch it at will. What is it?
3. What two things you can never eat for breakfast?
4. I look at you, you look at me, I raise my right, you raise your left. What am I?

ANSWERS

- 1. Fire.
- 2. The sky.
- 3. Lunch and dinner.
- 4. Your reflection in a mirror.

ACTIVITY

- **Make up your own riddle!** Follow the different steps you saw earlier (you can also do some research on your own).
- Remember, **the answer has to be simple**.
- Pay attention **to the examples**. They can inspire you!
- After that, **stay in pairs or small groups of 4**. Tell each other your riddle. Did he/she guess it? Try to be as original as possible!
- **GOOD LUCK!**



ANEXO 7

Opinion essay

When writing an opinion essay, it is important to **convince the reader** that your point of view is justified.

Remember: Your arguments must be **clear and logical**.

The opinion essay has to include 4 paragraphs:

1. **An introduction to the issue** (Presenting the topic).
2. **Main body:** Give reasons to support your opinion. (2 paragraphs)
3. **Conclusion:** Restate your opinions using different words.

Example

An opinion essay

Are video games a good way to keep fit?

Nowadays, many teenagers have got video consoles at home and they often like playing active video games. These are good for you for a number of reasons.

First of all, I think that active video games are a good way to keep fit. There are lots of different types of exercise you can do such as basketball, water-skiing and dance and, what's more, you can play them in the comfort of your own home. In my opinion, these games are fun and interactive because you can play them with friends and, if you play online, you don't need to be in the same place as your friend to play.

In addition, you can play them whenever you want. Some people think that it's better to do exercise outside in the fresh air. Although this is true, it's actually difficult to play outside when it's raining or very hot so video games are a good alternative.

To sum up, I believe that video games are a fun and social way to keep fit. I think they are a good option when you can't play outside and they might encourage people to do more exercise.

Top Tips for writing

1. Write your essay in clear paragraphs. Use phrases like *First of all*, *In addition* and *To sum up* to start each paragraph.
2. Express your own opinion using *I think*, *In my opinion* or *I believe*. Mention other viewpoints with phrases like *Some people think* and say whether you agree or disagree with them.

← Introduction

← Main body

← Conclusion

Useful expressions

• Expressing opinions:

In my opinion,...

Personally, I think...

I strongly believe that...

It is clear (to me) that...

I (completely) agree/disagree with...

From my point of view...

As far as I am concerned...

In other words...

My personal view is that...

• Giving reasons

My main reason is...

Many people say/believe that...

Since...

According to...

As (someone) stated...

To quote from...

Because of...

One reason for.... is...

• Expressing facts

It is widely known that...

It is a well-known fact that...

Research has shown that...

It is a fact that...

It is clear/true that...

For example...

Most...

Useful expressions

• Adding ideas

What is more...

Moreover / furthermore / in addition (to)...

Apart from (that)...

Firstly / First of all,...

Secondly...

Thirdly...

Lastly...

Finally...

• Expressing contrast

Although (aunque)

Despite / In spite of (a pesar de)

Even if... (incluso si)

However... (sin embargo)

Whereas... (mientras que)

But...

On the one hand... On the other hand... (por una parte... por la otra...)

• Conclusion

As can be seen

To conclude...

To sum up...

As shown above...

In either case...

After all...

It is clear that...

Obviously...

Write an opinion essay

- Write an opinion essay on the following: **Should Alice trust her “new friends” at the party?** (The Mad Hatter, the March Hare and the Dormouse).
- **100-150** words.
- **Remember:** You have to follow the structure that is indicated in the first slide: Introduction, main body and conclusion.
- **Organise your arguments** so that similar ideas are in the same paragraph, supported by facts and examples.
- **Check your work for mistakes:** Spelling, punctuation, grammar, word order, and a correct use of connectors.

ANEXO 8

Playing cards

- **“The Playing Cards”** are the loyal servants of the Queen of Hearts.
- In Chapter 8, “The Queen’s Croquet-Ground”, they are introduced like this:

First came **ten soldiers** carrying **clubs**; these were all shaped like the three gardeners, oblong and flat, with their hands and feet at the corners: next the **ten courtiers**; these were ornamented all over with **diamonds**, and walked two and two, as the soldiers did. After these came the **royal children**; there were **ten** of them, and the little dears came jumping merrily along hand in hand, in couples: they were all ornamented with **hearts**. Next came the guests, mostly Kings and Queens, and among them Alice recognised the White Rabbit: it was talking in a hurried nervous manner, smiling at everything that was said, and went by without noticing her. Then followed the **Knave of Hearts**, carrying the King’s crown on a crimson velvet cushion; and, last of all this grand procession, came **THE KING AND QUEEN OF HEARTS**.

French Deck

 <p>Spade (picas)</p> <p>1S, 2S, 3S, 4S, 5S, 6S, 7S, 8S, 9S, 10S</p>	 <p>Clubs (tréboles)</p> <p>1C, 2C, 3C, 4C, 5C, 6C, 7C, 8C, 9C, 10C</p>
 <p>Heart (corazones)</p> <p>1H, 2H, 3H, 4H, 5H, 6H, 7H, 8H, 9H, 10H</p>	 <p>Diamond (diamantes)</p> <p>1D, 2D, 3D, 4D, 5D, 6D, 7D, 8D, 9D, 10D</p>

French Deck

 <p>Jack of Hearts name: Lahire (Étienne de Vignolles) JH</p>	 <p>Queen of Hearts name: Judith QH</p>	 <p>King of Hearts name: Charles KH</p>
 <p>Jack of Diamonds name: Hector JD</p>	 <p>Queen of Diamonds name: Rachel QD</p>	 <p>King of Diamonds name: Caesar KD</p>
 <p>Jack of Spades name: Ogier JS</p>	 <p>Queen of Spades name: Pallas QS</p>	 <p>King of Spades name: David KS</p>
 <p>Jack of Clubs name: Lancelot JC</p>	 <p>Queen of Clubs name: Argine QC</p>	 <p>King of Clubs name: Alexandre KC</p>

Meanwhile, in Alice...

- **The Spades** are gardeners.
- **The Clubs** are soldiers.
- **The Diamonds** are courtiers.
- **The Hearts** are members of the royal family.

Card game

- **In groups of 4**, each member of the group has to choose which cards he/she wants to play with: **Spade, Club, Heart or Diamond**.
- Each member takes his/her cards with him/her. Imagine that he/she chose "Heart". As a result, he/she has all of these cards in hand:



- He/she has to pay attention to them and remember their features, color, numbers...

Card game

- Then, put your cards all together (Spade, Clover, Heart and Diamond) and mix them. **ONLY keep 1 card with you**, it has to be the **ACE**.



- The remaining cards must be put in a separate pile, all face down.
- By taking turns, each member takes one card. If it doesn't belong to the same category as his/her initial card, he/she has to place it in the reserve deck.
- **The one who completes his/her own deck faster wins!**

RULES:

1. Whenever you take a card, **SAY its name aloud**. For example: "It's the 4 of Hearts" "It's the Queen of Spades".
2. If the card belongs to your deck, you have to be creative and **say something related to the card itself**. Use your imagination! For example: "The Queen of Hearts wears a red dress". "The 7 of Diamonds is really brave because he is a warrior!"
3. Everything you say (related to the game itself) **has to be written down**.
4. **Talk in English!** Don't use Spanish unless it is strictly necessary!
5. HAVE FUN!!