

LA LITERATURA CONFESIONAL COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Trabajo de Fin de Máster realizado por

Natacha Rita Díaz Luis

Bajo la supervisión de la profesora

M^a Beatriz Hernández Pérez

*Máster de Formación al Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria,
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*

Convocatoria: Junio de 2019

San Cristóbal de La Laguna

Curso 2018/19

*A mi hermano, Mario,
jurista de profesión, literato proclive.*

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Máster escoge la literatura como material didáctico en la enseñanza de la Primera Lengua Extranjera (Inglés) al alumnado perteneciente a la Educación Secundaria, y propone los subgéneros literarios relacionados con aspectos confesionales y autobiográficos como herramienta para el aprendizaje lingüístico y el desarrollo emocional del mismo. En primer lugar, se tratará brevemente de definir el concepto de literatura, así como su relación con la categoría de la identidad, prestando especial atención a dichas tipologías literarias como favorecedoras de la autoestima en el aula mediante el modelo propuesto por Carter y Long en 1991. Se analizará el período de la adolescencia para así seleccionar textos acordes a este nivel madurativo y psicosocial que traten de potenciar la inteligencia emocional en el alumnado. En segundo lugar, se realizará un total de seis propuestas de actividades de trabajo con el objeto de aplicar con estos fines algunos fragmentos de la literatura de habla inglesa, prestando especial atención a dos destrezas en el aprendizaje: la comprensión y producción escrita.

Palabras clave: autobiografía, comprensión escrita, literatura, inglés, inteligencia emocional, producción escrita.

Abstract

This master's project takes literature as a didactic source used to teach English as a foreign language in Secondary Education. Firstly, the idea of 'literature', as well as its relation with the category of identity, will be briefly discussed. Autobiographical and confessional literary subgenres and aspects will be introduced as text typologies encouraging self-esteem and a sense of discipline among pupils, as proposed by Carter and Long in 1991. The specificities of teenage period will be taken into account when selecting literary excerpts according to the students' maturity level in an attempt to stimulate emotional intelligence. Secondly, this dissertation proposes six diverse activities encompassing the different skills so as to encourage self-esteem and emotional intelligence while teaching English. Two linguistic skills will be fundamentally practiced through these suggestions: written comprehension and production.

Key words: autobiography, emotional intelligence, English, literature, secondary education, written comprehension, written production.

Índice

1. Introducción	6
2. Propuesta de trabajo	8
2.1. Justificación	9
2.2. Objetivos	10
2.3. Fundamentación metodológica	11
3. Marco teórico	13
3.1. Breve intento de definir la literatura	13
3.1.1 Literatura, identidad y adolescencia	17
3.1.2. La inteligencia emocional	19
3.2. La literatura y el aprendizaje de lenguas extranjeras	20
3.2.1. El diario y el componente confesional de la literatura	23
3.3. La recepción escrita en lengua inglesa	28
3.4. La producción escrita en lengua inglesa	30
3.5. ¿Qué nos dice el marco legislativo?	31
4. Aplicación y Metodología	36
4.1. Actividades propuestas	37
4.1.1 Primera actividad	38
4.1.2. Segunda actividad	39
4.1.3. Tercera actividad	42
4.1.4. Cuarta actividad	48

4.1.5. Quinta actividad	55
4.1.6. Sexta actividad	58
5. Conclusiones	63
6. Bibliografía	66
7. Anexo	71

1. Introducción

La literatura constituye un conocimiento que suscita numerosos recorridos y aplicaciones: la construcción del pensamiento mítico y narración de eventos heroicos, la reflexión personal, la experimentación lingüística y un sinfín de usos que han hecho de ella un corpus sublime y siempre presente en una enorme variedad de discursos. Asimismo, supone una herramienta valiosísima para viajar virtualmente a distintos lugares y realidades temporales, y conocer numerosos aspectos socioculturales propios del contexto representado en una obra. Este conocimiento se caracteriza por el uso de la lengua como recurso principal que permite desfamiliarizar lo familiar o viceversa. Por estos motivos, el estudio de una lengua se ve claramente realzado si se tiene en cuenta la contribución procedente de la literatura. En otras palabras, la riqueza de una lengua no se puede comprender en su totalidad si no integramos en su estudio la capacidad literaria que posee.

La literatura es material auténtico y original que permite la enseñanza- aprendizaje de nuevas construcciones sintácticas, léxico y estructuras del discurso (entre los aspectos más importantes) propios de un idioma, favoreciendo el desarrollo de destrezas lingüísticas tales como la lectura y la escritura en la lengua extranjera. La literatura posibilita el contacto con un patrimonio cultural que a su vez refleja la expresión y los movimientos sociales, políticos, filosóficos y sociales de un determinado período: es un instrumento que permite conocer las diversas realidades a lo largo del tiempo, un recurso que permite “viajar” a cualquier espacio y punto histórico. Por ello, favorece el acceso a las culturas y lenguas extranjeras y la potenciación de la capacidad crítica y reflexiva. En una sociedad cada vez más multicultural y caracterizada por los continuos movimientos migratorios por cuestiones políticas, socioeconómicas, religiosas, culturales, personales o de cualquier otra índole, la literatura sirve como herramienta para educar al alumnado en la pluralidad lingüística y cultural, y sobre la importancia del inglés como *lingua franca* para la comunicación entre culturas.

En el presente Trabajo de Fin de Máster¹, trataré de demostrar la relevancia del uso de la literatura en el aprendizaje de lenguas extranjeras como recurso enriquecedor para el aprendizaje de la lengua, especialmente en la recepción y producción escrita.

¹ A lo largo de esta propuesta me referiré a este trabajo como *TFM*.

2. Propuesta de trabajo

Este TFM está compuesto por distintas secciones: una introducción, un marco teórico que acoge estudios bibliográficos sobre la distintas acepciones del concepto de literatura, la enseñanza de esta en la educación secundaria, la relación entre literatura e identidad en la etapa de la adolescencia, así como las competencias y destrezas que se han de desarrollar en la adquisición de la lengua extranjera según el marco legislativo. En este análisis sobre la normativa y la inclusión de la literatura en las aulas, se ha diseñado la presente propuesta con miras a su aplicación futura. Este modelo no sólo tiene como objetivo el desarrollo de las competencias clave y la adquisición de la lengua, sino la construcción y potenciación de la autoestima, la inteligencia emocional y la identidad entre el alumnado a través del uso de la literatura.

Primeramente, se estudiará la importancia que adquiere la literatura en el currículo regional. La práctica en el aula y el repaso de los currículos vienen a confirmar que la presencia de recursos literarios en el aula es bastante pobre. Por ello, consideramos beneficiosa la creación de una secuencia de actividades didácticas que ayuden al profesorado actual a integrar de forma interesante y creativa recursos literarios que conduzcan a la autorreflexión. Posteriormente, se identificarán los aspectos más definitorios de la literatura, su puesta en práctica en las aulas en el aprendizaje de lenguas durante estas últimas décadas, la relación entre literatura e identidad en la práctica pedagógica, y la literatura como recurso que favorece la recepción y producción escrita y la creatividad a través del empleo de géneros literarios. Dedicaremos una sección a la relación de la literatura con la identidad y la inteligencia emocional, lo que garantizará que podamos considerar el género literario del diario desde el punto de vista de su vinculación con el desarrollo de la autoestima y el impulso a la capacidad de autorreflexión.

En la siguiente sección, se propondrán seis actividades basadas en fragmentos de carácter confesional y se comentarán sus características y aplicabilidad. Finalmente, se concluirá justificando los múltiples beneficios que aporta la literatura, especialmente la autobiográfica y confesional, en el aprendizaje de la lengua. En último lugar, se añadirán dos

anexos: el primero con el conjunto de fragmentos literarios seleccionados para las distintas actividades propuestas, y el segundo con el material didáctico preparado para total disposición del profesorado.

2.1. Justificación

El motivo por el que he seleccionado esta línea de investigación es mi entusiasmo y relación con la literatura desde la niñez. Me considero una mujer afortunada por haber crecido en una casa cuya habitación o espacio más importante no era el salón o la cocina; era la biblioteca. Mis padres nos han transmitido el hábito de lectura tanto a mi hermano como a mí, y la biblioteca siempre ha simbolizado un espacio de unión familiar. Mientras escribo estas líneas, estoy sentada en la mesa principal de la biblioteca de mi casa y reflexiono sobre las vivencias, conocimientos y emociones que me han transmitido los libros. La literatura rusa del siglo XIX me permitió conocer las guerras napoleónicas y las ideologías políticas de ciertas comunidades rusas a favor de la Revolución Francesa. A través de *Alamut* comprendí las consecuencias del fascismo italiano en los países balcánicos. Mark Twain me permitió apreciar la variedad lingüística y algunos de los valores y prácticas propias del siglo XIX². La literatura postcolonial me ha mostrado los riesgos que entraña la imitación de prácticas culturales extranjeras por la posibilidad de representaciones estereotipadas de la etnia o cultura. Asimismo, ha revelado las diversas razones políticas, económicas, sociales y personales que impulsan la diáspora y los efectos que la inmigración produce sobre la identidad. Por estas razones, el empleo de recursos didácticos inspirados en un corpus literario puede permitir el auge de valores asociados a la relatividad cultural, la tolerancia, el respeto de culturas extranjeras y con él, favorecer el conocimiento intercultural de los países de habla inglesa. La literatura posibilita una doble respuesta con respecto a las realidades que presenta: bien el escapismo o evasión de las circunstancias personales, bien una reacción

² Humildemente, creo que el aprendizaje de lenguas extranjeras se refuerza por medio de la literatura por experiencia personal. A pesar de mi desconocimiento de Urdu (lengua árabe hablada en Palestina y ciertas regiones de la India), sé que “madre” es *anne* en esta lengua y *dupatta* se refiere a “velo”. Nunca he estudiado ruso pero reconozco que *cluchi* significa “llaves” y *bor* hace referencia a un dios (o Dios). El hecho de que conozca estas palabras extranjeras a pesar de nunca haberlas estudiado se debe a un único motivo: la literatura. La reiteración de estas palabras extranjeras en una obra, el simbolismo que poseen y la expresión cultural que representan permite su aprendizaje.

opuesta, surgida de la autorreflexión. De cualquiera de las maneras, se produce una simbiosis entre el texto y quien lo lee. Es un refugio ilimitado por el gozo que supone la experiencia lectora y la diversidad plasmada en ella.

2.2. Objetivos

En el presente trabajo se formula un conjunto de objetivos que van más allá de la adquisición lingüística y comunicativa de la lengua, por ende, más allá de “formar”: esta propuesta trata de “educar”. La diferenciación semántica entre estos vocablos es bastante sencilla: *formar* alude a la enseñanza-aprendizaje de un conocimiento determinado (animales vertebrados e invertebrados, el genitivo sajón, etcétera), mientras que el/la docente que educa no sólo refiere este conjunto de conocimientos, sino que se caracteriza por incluir diversos valores en el aula para motivar al alumnado dentro de una enseñanza equilibrada. Con esta intención, se le prepara verdaderamente para la realidad académica, psicológica, física y sociológica en la que se encuentra inserto (Esteve, 1983). Los objetivos *educativos* de este proyecto se resumen en los siguientes puntos:

1. Impulsar la utilización de la literatura de habla inglesa en las aulas como material didáctico y original que favorezca la adquisición contextualizada de la segunda lengua extranjera, y mostrar la relevancia de la literatura en la enseñanza del inglés o cualquier otra lengua.
2. Determinar la importancia de la enseñanza de la literatura en el Currículum de Primera Lengua Extranjera (Inglés) en el marco legislativo regido por nuestra comunidad: el Boletín Oficial Canario (BOC).
3. Analizar la enseñanza de la literatura en las aulas y proponer una serie de actividades originales que refuercen el estudio literario como metodología de aprendizaje de lenguas extranjeras.
4. Mostrar una selección de textos pautada por el nivel lingüístico, así como psicológico que el alumnado de educación secundaria pueda presentar.
5. Favorecer el aprendizaje autónomo y la expresión personal y creativa del alumnado a través de materiales literarios de habla inglesa.

6. Desarrollar y promover la comunicación y educación literaria en las aulas de educación secundaria.
7. Mostrar y justificar una propuesta didáctica diseñada para el uso de la literatura en la enseñanza de la Primera Lengua Extranjera (Inglés) en el aula.

Para el cumplimiento de estos objetivos, en primer lugar, se llevará a cabo un análisis retrospectivo del uso de la literatura en las aulas (específicamente en la asignatura de Primera Lengua Extranjera) como metodología de enseñanza-aprendizaje de aspectos lingüísticos y socioculturales de la lengua. En segundo lugar, se prestará atención a la relevancia que puede presentar la inclusión de la literatura en el actual currículo autonómico de la lengua extranjera. El material didáctico que se plantea en la parte práctica de esta disertación ha sido creado teniendo en cuenta el nivel lingüístico y psicológico³ del alumnado en esta etapa. Un material didáctico adecuado a sus intereses, nivel lingüístico y de comprensión podría favorecer un aprendizaje autónomo y despertar el interés por la lectura de obras literarias extranjeras. En esta disertación, se tratará de demostrar que la literatura no supone un material didáctico utópico para la enseñanza de la lengua extranjera.

2.3. Fundamentación metodológica

A través de la lectura de bibliografía especializada, se han apreciado los posibles enfoques, así como las técnicas y recursos que comúnmente se emplean en la enseñanza de esta disciplina, especialmente en las destrezas de producción y recepción escrita. La literatura favorece tanto el aprendizaje de construcciones lingüísticas de todo tipo, como de eventos históricos y valores éticos cuya discusión en el aula es inevitable, debido a la diversidad cultural y moral existente entre los aprendices y los contenidos de las obras propuestas.

El marco metodológico seguido se ha inspirado en el análisis de Carter y Long (1991), quienes teorizan un total de tres enfoques didácticos sobre el empleo de material

³ Como se trata de alumnado en proceso de desarrollo funcional y estructural del cerebro, ciertas obras literarias con un contenido difícil de entender por el simbolismo, la experimentación, la complejidad ética o filosófica no favorecerían la enseñanza-aprendizaje de la lengua y su respectiva producción verbal.

literario en el aula: el cultural, el lingüístico y el de crecimiento personal. El enfoque cultural se caracteriza por la importancia que se le otorga al contexto, esto es, las circunstancias socio culturales propias del autor o la obra desarrollada con respecto al contexto socio-cultural del lector. El enfoque lingüístico recae en el uso del lenguaje: el alumnado se concentra en analizar características propias del lenguaje, tales como el registro, la sintaxis, el léxico empleado y un sinfín de recursos lingüísticos presentes en la obra. Este enfoque permite el análisis de la lengua, la comprensión del texto y el estudio de figuras literarias. Por último, el crecimiento personal requiere un enfoque totalmente distinto. La importancia recae sobre el lector y los efectos que le producen dicha obra literaria. En este enfoque, se pueden emplear otros materiales tales como la biografía del autor, fragmentos de otras obras literarias del mismo autor, etcétera, para estimular el interés en el alumnado. El empleo de este último enfoque puede ser altamente enriquecedor por el rol activo que se le da a este, la construcción y comprensión de las emociones, el desarrollo de la reflexión personal y la expresión de la percepción de textos literarios.

El planteamiento metodológico seguido ha sido, pues, el de vincular la necesidad de aprendizaje lingüístico simultáneamente al del crecimiento psicológico y cultural del alumnado, pues entiendo que ambos se complementan y benefician mutuamente. Se ha diseñado un material didáctico que se compone de textos originales con sus respectivas actividades, que ayudarán a determinar la comprensión de los mismos y que favorecerá, a su vez, la producción en el aula de obras en lengua inglesa por parte del alumnado. La metodología contiene un ingrediente lingüístico innegable, el correspondiente a la preparación de las actividades propias de los aspectos gramaticales que se han de cubrir en el temario; y otro cultural y psicológico, consistente en que el alumnado llegue a reconocer el valor de las obras cuyos fragmentos maneja en el aula.

3. Marco teórico

3.1. Breve intento de definir la literatura

En primer lugar, me gustaría dejar constancia de que definir el concepto de “literatura” es una tarea muy delicada debido a la complejidad de este campo, la diversidad de movimientos literarios que acoge, la cantidad de recursos de los que se nutre y un sinfín de otros aspectos que hacen de esta una fuente de conocimiento cada vez más compleja. Por estos motivos, las definiciones siguen siendo objeto de discusión y constituyen un mero intento de acercamiento a la idea. No olvidemos la célebre intervención de Jakobson (1973) cuando afirma “la frontera que separa la obra poética de la obra no poética es más inestable que la frontera de los territorios administrativos de China”.

Etimológicamente, “literatura” deriva del latín *littera*, cuyo significado remite a “letra” o “lo escrito”. Consecuentemente, la literatura, en su sentido más primitivo, está ligada a la producción de grafías en el contexto cultural en el que se encuentra inserta una lengua. Comúnmente, numerosas personas (ya sean expertas en esta disciplina o no) emplean un conocidísimo enunciado de Aristóteles que define la literatura como “el arte de la palabra”, categoría esta que amplía las capacidades propias de lo escrito hacia la dimensión de lo oral y la pragmática del lenguaje. Indudablemente, la literatura está reconocida como un arte por su finalidad estética y alto componente creativo. Por estos motivos, en un intento de definir esta destreza, los primeros descriptores que podemos añadir a nuestra definición serían “letras”, “palabras” y “arte”. Además de ésta, Aristóteles, en su obra *La Poética*, la vincula con la idea de imitación (*mimesis*). La mimesis es un concepto estético mediante el que Aristóteles considera la adecuación del arte a las normas y los rasgos propios de la naturaleza. La idea de la imitación es acogida por numerosos movimientos literarios posteriores, tales como el romanticismo alemán, el formalismo ruso e incluso el *New Criticism* americano. White (2003) define la literatura como un artilugio que da sentido a un conjunto de acontecimientos de diversas maneras, una destreza capaz de desfamiliarizar lo familiar⁴, es decir, de plantear mediante un uso específico y original del lenguaje una serie de

⁴ Este concepto de “desfamiliarizar lo familiar” se tratará posteriormente con la teoría de la pura visibilidad. No obstante, cabe mencionar que esta expresión fue empleada por el crítico ruso Shklovsky (1965), que defiende la

realidades formuladas lingüísticamente, las cuales recrean una realidad alternativa. La literatura daría cabida a la reformulación de cualquiera de las dimensiones discursivas de la realidad procedentes de diversos registros lingüísticos. Otras referencias sobre el concepto de “literatura” son las ofrecidas por Sir Philip Sidney, quien la definió recurriendo, a su vez, a la expresión formulada por Ovidio *docere delectando*. Sidney defiende la función de la literatura como artilugio que otorga disfrute y formación a los lectores (P. Barry, 1995). En estas descripciones sobre la idea de la literatura, añadimos los conceptos de “imitación”, la expresión de “desfamiliarizar”, “enseñanza” y “disfrute”.

Cuando Eagleton (1994) trata de definir el concepto, habla sobre la distinción entre dos ideas: “hechos” y “ficción”, cuya frontera es difícil reconocer en numerosas ocasiones. Es por este motivo por el que el autor se decide a analizar el concepto de “literatura” dentro de los diversos períodos históricos y movimientos literarios. La idea de mimesis utilizada por Aristóteles se recupera, como decíamos, en la visión estructural de la literatura. Defensores de esta visión ven la literatura como una disciplina caracterizada por la imitación y el lenguaje sistemático y autosuficiente (Domínguez Caparrós, 1999). Los formalistas rusos consideran que se diferencia de cualquier otro tipo de texto por la presencia de una literalidad que va más allá de la correlación o fidelidad entre las palabras y su significado. Eagleton (1994) estima que esta literalidad no se basa en el carácter novelístico o “imaginario” que se observa en la pieza; la literatura se diferencia por su empleo característico de la lengua; se constituye por una forma de escribir que, tal y como Roman Jakobson define, “violenta organizadamente el lenguaje ordinario”. En otras palabras, el formalismo ruso⁵ se caracteriza por la aplicación de la lingüística al estudio de la literatura, concentrándose en la estructura y

literatura como experiencia, y no representación de la realidad. Shklovsky (1917) analiza las memorias de Tolstoi con el objetivo de estudiar las reacciones o actos inconscientes, introduciendo así el concepto de conciencia en la literatura. En otras palabras, este crítico trata de demostrar cómo la literatura es una experiencia en la que la percepción se altera, implicando la observación de objetos a través de nuevas formas o perspectivas que nunca nos habíamos planteado.

⁵ J. G. Maestro (2014) afirma que el formalismo ruso constituye un movimiento literario que se revela contra las dos tendencias más importantes de la época: el positivismo histórico y la crítica impresionista. Los formalistas tratan de formular la literatura como un objeto de conocimiento propio de una disciplina científica específica, *i.e.*, la poética formal. Esta idea de poética formal emplea un conjunto de principios metodológicos que tratan de definir las características esenciales de la obra literaria. Consecuentemente, la literalidad hace referencia al estudio de la ciencia literaria, en el que se trata de analizar los rasgos distintivos propios de la obra literaria.

las formas literarias⁶ (ritmo, sintaxis, rima, metro, etcétera). En contraposición, T. S. Eliot (1921) analiza la idea a través de una nueva percepción. En su ensayo “Hamlet and His Problems”, Eliot analiza la idea de literatura introduciendo un nuevo concepto dentro de la crítica literaria: el “correlativo objetivo”. Éste se define como un conjunto de objetos e imágenes que representan una emoción o conjunto de emociones. Se trata de una visión de la literatura no como producción y reflexión personal, sino la generación de sensaciones a través de simbología. De estas definiciones, extraemos los conceptos de “correlativo objetivo”, “reflexión” y “estructura literaria”.

Tal y como Domínguez Caparrós (1999) menciona en su obra *Historia de la Literatura*, el filósofo y crítico búlgaro Tzvetan Todorov define la literatura como un medio que toma posición frente a un conjunto de valores de una sociedad. En otras palabras, Todorov considera que es el resultado de la ideología de la sociedad, esto es, la literatura es tanto arte como ideología. Esta definición guarda cierta relación con la elaborada por Bajtín (1982), quien afirma que cada obra literaria requiere del entendimiento de la cultura popular de la época, las tradiciones orales y escritas de esa sociedad, así como las prácticas de socialización lingüística. Este mismo autor, cuando trata de definir el concepto de literatura, discute la heterogeneidad de la producción narrativa por la gran cantidad de registros del lenguaje empleados, la presencia de dialectos y sociolectos, y la variedad del discurso y diálogos. No obstante, otros intelectuales, tales como I. A. Richards (mencionado por P. Barry, 1995), plantea un nuevo acercamiento. La Crítica Práctica trata de analizar y estudiar la literatura aislándola de la historia y el contexto que la rodea. De esta reflexión, las palabras a destacar son “ideología” y “arte”, “cultura”, “prácticas del lenguaje”, “socialización”, “aislamiento” y “contexto”.

Domínguez Caparrós (1999) considera las definiciones semióticas de la literatura como las más acertadas. Desde un punto de vista semiótico, se estudia la literatura como la expresión específica de un código (el conjunto de signos lingüísticos insertados en un contexto o entorno), esto es, un mensaje que, dentro de una situación o contexto, posee al

⁶ Incluso críticos literarios actuales emplean la idea de literalidad para definir este conocimiento. Bourdieu (mencionado por Martínez, 2008) presenta la literatura como “bellas letras” capacitadas por el capital simbólico del autor. Afirma el uso de procedimientos formales y un uso del lenguaje característico que permite el desarrollo del mensaje a través de una metodología implícita.

menos un emisor y receptor dentro de un acto comunicativo. Esta visión acoge las creencias formalistas y estructuralistas sobre un mismo concepto con el fin de encontrar un punto medio entre ambas visiones, pues la literatura debe integrar elementos intratextuales y extratextuales propios de una comunicación artística. K. Fiedler introduce la teoría de la pura visibilidad, en la que define el arte como una percepción objetiva, diferenciando entre forma y contenido. En otras palabras, intenta demostrar que la labor del artista se basa en mantener la apariencia del objeto, aunque expresada a través de una nueva perspectiva. Esto supone la desfamiliarización por la que se concibe la literatura como un arte capaz de “desentrañar” la forma de la realidad, proporcionando nuevas formulaciones y planteamientos a través de la ficción (González Román, 2013). En esta definición, la literatura se asocia a las categorías de “mensaje”, “intratextualidad”, “extratextualidad” y, de nuevo, “desfamiliarización”.

En las últimas décadas, se ha discutido sobre un término que numerosos críticos literarios denominan “paraliteratura” o “subliteratura”, e incluso “contraliteratura”. En esta nueva tipología no se concibe el fin estético, sino el utilitarista. Esta corriente ha existido desde hace siglos y se ha clasificado como *pulp fiction* e incluso *literatura kitsch*. García Pena (2007) considera que la paraliteratura se caracteriza por una tendencia a la imitación y el falseamiento de planteamientos serios⁷. Robin (1993) comenta numerosas producciones literarias que se pueden enmarcar en la ideología de paraliteratura, como el empleo del erotismo (más o menos implícito), el estilo periodístico y el género policiaco.

La historia y crítica literaria ha tratado durante décadas de buscar la definición más exacta y acertada de *literatura*, pero, como hemos constatado, se trata de un campo de conocimiento cuya definición y contenidos han variado histórica y socialmente como fruto de la evolución de las civilizaciones. En este sentido, la idea ha variado históricamente por los numerosos movimientos y reacciones que han tratado de reformular el concepto. Tras este breve análisis sobre la definición, mi modesta propuesta se resume en las siguientes líneas: “La literatura es una producción lingüística oral y/o escrita cuyas características se han

⁷ Esta autora cree firmemente que la paraliteratura es parte de la industria cultural de masas más relacionada con la autoayuda, a pesar de que se denomina y vende como “ficción”. Su afirmación viene justificada por el grado de referencialidad con que se enfoca un tema “de la vida real”, la repetición de una estructura básica estereotipada aunque con ciertos cambios superficiales.

modificado acorde a las peculiaridades de las distintas etapas históricas. Diversos autores han tratado de vincularla a la belleza de las letras, a su capacidad de renovar la percepción de lo que creíamos conocido, o de resaltar la potencia de su mera literalidad e independencia del medio en que surge. Se trata de una producción metafísica cuyo significado varía exponencialmente en cada lector(a), la distancia entre el contexto sociocultural de la obra y el propio del lector/a, así como las prácticas lingüísticas insertas en la obra”.

3.1.1. Literatura, identidad y adolescencia

La identidad constituye un concepto estudiado y desarrollado históricamente en la literatura universal, dándosele un especial relieve en la literatura postmodernista. El concepto es definido por Castellón y Araos (1999) como la noción de nosotros mismos en relación y comparación con los otros que no son como nosotros o nuestro propio ser. En otras palabras, “identidad” refiere el conjunto de costumbres, hábitos, valores, tradiciones y normas propios del ser. Mansilla Torres (2006) añade que la noción de la identidad se materializa en la práctica a través de la socialización y la vida en comunidad, que permite compartir un conjunto de valores y costumbres. Este mismo autor afirma que la literatura produce identidad y resalta algunas de las elaboraciones literarias más características: la creación de una realidad o realidades ficticias con el objetivo de establecer una esencia cultural; o la defensa y afirmación de la singularidad personal o colectiva. Cuando Rojo (2001) habla de identidad, relaciona este concepto con la idea de “autenticidad del ser”. Se trata de una formulación que acoge diversas dimensiones (sociales, culturales, económicas, políticas, religiosas, físicas, entre las categorías más importantes) cuya expresión, tanto personal como comunitaria, se ha manifestado a través de la literatura.

La adolescencia se caracteriza por ser un período de la construcción de la identidad que se puede ver afectado por diversos aspectos, como el cambio del contexto escolar (el paso de la educación primaria a la educación secundaria), los cambios físicos propios de la pubertad, el inicio de relaciones románticas y/o sexuales y del desarrollo de la independencia del individuo frente a la interdependencia de los padres, propia de la niñez (A. Oliva, 2013). Por ende, este período evolutivo es una etapa en la que la identidad se construye a través de

las relaciones psicosociales y la relación con el “yo”. Erikson (1968) es uno de los autores que ha escrito ampliamente sobre el desarrollo de la identidad durante la adolescencia, definiendo un conjunto de dimensiones que se producen durante estas etapas evolutivas:

- a) *Dimensión comunitaria*. Se trata de un conjunto de relaciones entre aquellos aspectos que le vienen dados y las elecciones o decisiones que puede llevar a cabo dentro de un código sociocultural.
- b) *Dimensión del conflicto*. La presencia de sentimientos contradictorios, desde la vulnerabilidad hasta el desarrollo de metas y perspectivas individuales.
- c) *Aspectos psichistóricos*. La vivencia de ciertos conflictos socioeconómicos o políticos puede afectar a la construcción de la identidad del ser.
- d) *Modelos recibidos*. Un modelo de individuo no se construye de forma aislada. En primera instancia puede recibir ayuda parental y posteriormente comunitaria.
- e) *Período evolutivo personal*. Cada individuo posee su propio período evolutivo determinado por factores biológicos, psicológicos y sociales.
- f) *Historia personal*. La vivencia de circunstancias personales desfavorables (emigración, separación de los padres o tutores legales, dificultades económicas, maltrato y abuso, etcétera) puede influir en la construcción de la identidad.

Para la complejidad que entraña la construcción de la identidad y los numerosos cambios psicosociales y biológicos que supone el período de la adolescencia, la literatura es una fuente inagotable, que permite la reflexión personal y ofrece numerosas enseñanzas:

Todo relato que se da a leer en tanto que incluye la posibilidad de que de su lectura se derive una enseñanza. Desde luego hay novelas cuyos rasgos pedagógicos son más enfáticos. Y también hay novelas que nadie diría que son novelas pedagógicas, pero que admiten una lectura en términos de alguna enseñanza de la que son portadoras, aunque una atención focalizada exclusivamente en la enseñanza que pudiera derivarse de ellas implique dejar fuera dimensiones fundamentales de la obra. Sin embargo, si consideramos "enseñanza" cualquier afirmación general sobre la existencia humana a la que la obra pueda dar lugar, a cualquier influencia que la obra pueda ejercer sobre el lector, toda novela podría ser pedagógica sin perjuicio de sus otras dimensiones. Y

siguiendo esta vía podríamos llegar a la conclusión de que el carácter pedagógico de una novela es un efecto de lectura puesto que todo relato, toda ficción, puede leerse desde el presupuesto de que contiene una enseñanza, aunque la enseñanza que presuntamente se derive de su lectura no agote todas las discusiones de la obra. Lo "pedagógico" entonces, sería una modalidad de lectura aplicable a cualquier texto y lo "pedagógico" de la novela pedagógica no estaría tanto en la novela como en el modo de leerla. (J. Larrosa, 1998, pp. 408-409)

Estas líneas sugieren la importancia de la literatura como recurso pedagógico y educativo, enfocado no tanto en el texto como en la forma o metodología en la que esta se emplea como herramienta.

3.1.2. La inteligencia emocional

Tal y como establece Gardner (2011), existen ocho tipos de inteligencia: inteligencia lingüística, lógico- matemática, intrapersonal, interpersonal, musical, espacial, cinética e inteligencia natural- ecológica. De las previamente mencionadas, hay dos que guardan una mutua y estrecha relación: las inteligencias intrapersonal e interpersonal. Ambas se refieren al conocimiento de las emociones: el reconocimientos de estas, su control y administración (inteligencia intrapersonal), así como la interpretación de emociones del resto, capacidad para su tratamiento y habilidades psicosociales entre el yo y el tercero (inteligencia interpersonal). Paralelamente, Mayer y Salovey (1997) destacan un total de cuatro aspectos propios de la inteligencia emocional que se deben potenciar:

- La habilidad de identificación de emociones.
- La habilidad de comprensión y conocimiento de las emociones.
- La habilidad de la regulación de las emociones para favorecer el crecimiento intelectual y emocional.
- La habilidad de favorecer el pensamiento crítico a través de las emociones.

Guil *et al.* (2014) afirman que las habilidades más básicas están referidas a la capacidad de recepción y comprensión de emociones, mientras que las más complejas están relacionadas con la producción de pensamiento crítico y reflexivo sobre las emociones. Por otra parte, en un estudio realizado por Cubillos Moreno (2013) en el que estudiaba la relación entre el uso de la escritura y la inteligencia emocional, se observó cómo el uso de numerosas fuentes de comunicación (diarios, muros emocionales, creación de cuentos, etcétera) favorecía la percepción emocional e incrementaba el grado de empatía entre el alumnado. Salguero *et. al* (2011) demostraron en un estudio realizado en diferentes centros de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Málaga los buenos resultados que proporciona el conocimiento y trato de los sentimientos en el aula. Este estudio seleccionó alumnado de distintos cursos, y se desarrollaron actividades de percepción emocional y ajuste psicosocial. Los resultados fueron tremendamente positivos: este alumnado mostró mejores relaciones sociales que los compañeros no participantes del estudio; mayor control de las emociones, aumento de la autoconfianza y mayor rendimiento académico.

3.2. La literatura y el aprendizaje de lenguas extranjeras

Históricamente, la literatura se ha utilizado como mecanismo de enseñanza- aprendizaje de diversas lenguas, tanto en el ámbito académico como en el *amateur*. Durante estas últimas décadas han surgido nuevas metodologías, a la vez que se rescataban algunas ya en desuso. En este epígrafe, se tratará de destacar los enfoques didácticos más importantes en el empleo de la literatura como recurso de enseñanza de la lengua extranjera, y, así, conocer las virtudes y defectos de cada uno de los enfoques.

El latín, *lingua franca* en el territorio europeo durante más de milenio y medio, era estudiado a través del modelo “gramática-traducción”, en el que se utilizaban textos literarios como fuente única y original para el aprendizaje de nuevas lenguas. Cabrera Mariscal (2014) afirma que a través de los textos literarios se observaban y estudiaban normas gramaticales y sintácticas, así como el léxico, empleándose la traducción a la lengua materna como ejercicio de comprensión de la lengua extranjera. A lo largo de la Edad Media, la Moderna e incluso a principios de la Contemporánea, en que el latín se estudió como lengua internacional de

cultura, este método fue el que primó en las universidades, tanto para el latín como, posteriormente, para el aprendizaje de lenguas vernáculas. No obstante, el modelo fue criticado (y, por ende, eliminado de las aulas) porque el estudio de las normas gramaticales carecía del razonamiento o relaciones lógicas propias del aprendizaje de las lenguas vivas. De hecho, esta misma autora (2014) critica dicha metodología por la escasa importancia que otorgaba a la fonética (tanto a la pronunciación como al carácter oral de la lengua en su conjunto), así como por el aprendizaje léxico mediante listas de vocabulario descontextualizado, en el que sencillamente se añadía la traducción de los vocablos, para pasar posteriormente al análisis de los fragmentos traducidos, y a continuación a la discusión sobre los mismos en el aula. Esta metodología de aprendizaje se perpetúa, pues, hasta la década de 1950, y con el surgimiento de nuevas metodologías didácticas, el método “gramática- traducción” desaparece de las aulas.

El enfoque natural trata de desmontar los beneficios del enfoque traducción-gramatical e impulsa una nueva metodología en la enseñanza de la lengua extranjera. Fernández Menéndez (2011) comenta que este enfoque surge a partir de la década de 1830 con la presencia de innovadores en la enseñanza de lenguas modernas. Esta autora (2011) destaca la figura de H. G. Ollendorff, lingüística y pedagogo alemán que publicó un artículo en 1834, en el que hacía referencia a una nueva metodología de la enseñanza del alemán en Inglaterra, destacando las siguientes propuestas:

- Enseñanza explícita de la pronunciación.
- Importancia a la comunicación oral en la lengua extranjera.
- Estudio de la gramática, aunque a través de reglas sencillas.
- Potenciación del aprendizaje inductivo de la gramática y la sintaxis (analizar de forma teórica las reglas gramaticales tras la realización de los ejercicios).
- Impulso del uso de la lengua desde que el alumnado comienza a aprenderla.

Este modelo no contempla el apoyo lingüístico en los textos literarios, como había hecho el anterior, por lo que la literatura, si bien apreciada como impulsora de los mayores logros de la lengua, era precisamente considerada como el medio que propiciaba lo excepcional del lenguaje, no las expresiones más comunes y universales del mismo. Así pues, la literatura

como medio de aprendizaje lingüístico y cultural quedó relegada al estudio universitario específico de cada una de las filologías, independizada del estudio gramatical de la lengua pero, asimismo, desligada de aquella en los niveles básicos. Solo a partir de la década de 1990, cuando los propios cánones críticos abandonan ciertas premisas clasicistas sobre la literatura, se vuelve a valorar su uso pedagógico, al considerarse que los textos literarios podrían actuar como instrumento para potenciar la producción oral y escrita y la recepción principalmente escrita. Naturalmente, no se llevaban a cabo análisis literarios sobre el texto, debido a la complejidad lingüística y filosófica que esto suponía para un alumnado que se encontraba en proceso de adquirir una base educativa sólida y fundamentada. No obstante, la literatura aportaba un enriquecimiento sociocultural cuyo vehículo de comunicación principal era el inglés (o la lengua extranjera a enseñar).

Desde entonces, si bien las diversas legislaciones contemplan la incorporación de este ámbito en el estudio de la lengua tanto propia como extranjera, lo cierto es que su aplicación para la segunda lengua queda normalmente relegada, pues apenas se incluyen textos literarios en los libros de lengua inglesa ni se invierten esfuerzos por familiarizar al alumnado con los géneros o temas más recurrentes. Actualmente, la enseñanza- aprendizaje de lenguas extranjeras se caracteriza por presentar un modelo comunicativo. Bérard (1995) establece que el método comunicativo posee como objetivo principal establecer y potenciar la comunicación a través de la utilización de material auténtico propio del día a día. Esto es, se trata de una metodología que emplea situaciones reales para el aprendizaje de una lengua extranjera, así como para estudiar las reglas socioculturales propias de la(s) cultura(s) de la lengua. En esta metodología didáctica, Bérard (1995) defiende que el alumno/a es protagonista de su propio aprendizaje y que esta técnica favorece estrategias comunicativas basadas en la socialización y la motivación que supone la continua comunicación entre alumnos/as. En este modelo, cada vez más empleado en las aulas por el carácter situacional que presenta y su enfoque utilitarista en la enseñanza de idiomas, la presencia de la literatura es tremendamente escasa como recurso didáctico para la producción y recepción escrita.

Acercas de la selección y puesta en práctica de textos literarios en el aula, Lomas (1996) destaca que dicha selección se debe realizar a través de los siguientes principios:

- I. Se debe tener en cuenta el prestigio cultural de los textos acuñados en la historia de la literatura, la selección de autores canónicos cuyas obras literarias presentan un estatus literario y filosófico de gran calidad.
- II. Las expectativas de los niños, jóvenes o adolescentes, así como sus conocimientos y hábitos culturales deben ser aspectos pedagógicos a valorar para la selección de los textos literarios.
- III. Siempre tratar de favorecer la lectura que más guste al alumnado con el fin de promover este hábito ya sea a través de cualquier tema o de cualquier obra literaria.

Teniendo en cuenta estas propuestas de orientación para la selección de textos pertinentes, se han seleccionado un total de dos destrezas principales a desarrollar: la recepción escrita (comúnmente conocida como *reading*) y la producción escrita (*writing*). A través de este proyecto, se tratará de demostrar que la literatura puede ser empleada como herramienta de enseñanza del idioma en este enfoque comunicativo a través de una propuesta didáctica que acoge la creatividad y la utilidad de la lengua.

3.2.1. El diario y el componente confesional en la literatura

El componente confesional en la literatura posee una cualidad o conjunto de cualidades por las que se evidencia el desarrollo de la identidad, construcción que se plantea a lo largo del proceso esencial de escritura autobiográfica. Giordano (2013) se refiere a esta tipología de literatura como las “escrituras del yo”, caracterizadas por la oscilación entre literatura y vida⁸. Este componente confesional muestra el desarrollo de la categoría de lo íntimo, a la vez que supone la ruptura entre el ámbito público y el privado del yo, una ruptura que podemos observar en diversos géneros: diarios, memorias, cartas, autobiografías, poemas, etcétera. Autores como Molloy (1996) hablan del concepto de “autofiguración” como una forma de autorrepresentación y formación de la imagen propia textual a través de numerosos recursos retóricos. Uno de los intelectuales más relevantes en el estudio del campo autobiográfico en la literatura fue P. Lejeune (1991), cuya definición de este género es la siguiente: “Un relato

⁸ Este autor considera que este componente confesional es una experimentación de los límites de la subjetividad y la potenciación de vivencias excéntricas a través del uso de un estilo intimista.

retrospectivo en prosa que una persona hace de su propia existencia, poniéndose énfasis en su vida individual, y, en particular, en la historia de su personalidad” (p. 48).

Su definición acoge numerosos aspectos que conforman este género literario: el lenguaje (narración, prosa), la temática sobre la experiencia y esfera privada de un individuo, y la identidad del autor y del narrador. En este sentido, Lejeune (1991) defiende que un condicionante de este género es la sincronía entre la identidad del autor, la del narrador y la del personaje principal: estos tres individuos deberán corresponder a la misma persona. Esta referencia suscita numerosas controversias (formular la identidad del autor como “yo”, “tú” o “él/ella”, la oposición entre autobiografía y biografía, así como los numerosos planteamientos que pueden surgir sobre cómo definir la identidad del autor y del personaje). Sobre el planteamiento de la identidad del personaje y el narrador, la autobiografía comúnmente se caracteriza por el uso de la primera persona; en otras palabras, por la narración autodiegética. El elemento esencial que Lejeune (1991) defiende para el cumplimiento de la autobiografía consiste en el “pacto autobiográfico”. Este autor define el término como un contrato que el autor realiza con sus lectores, por el que deberá contar su vida detalladamente, y nada más que su vida.

El reconocimiento del diario como género o subgénero literario ocurre durante el siglo XIX, y se desarrolla a través de dos etapas. A principios del siglo XIX, etapa caracterizada, entre otras, por la corriente romántica, el uso de los diarios era bastante común entre los numerosos británicos que realizaban viajes “exóticos”. Entre las obras más conocidas de esta etapa, encontramos los diarios de viaje de Byron y Vigny. A finales de este mismo siglo, se escriben diarios cuya finalidad explícita es la publicación; a estos se suman los de viaje, que resultan ser un éxito, por lo que muchos autores recurren al formato periodístico que recoge esta moda. En este sentido, el diario se convierte en un recurso despojado ya del concepto de intimidad⁹.

El diario constituye un escrito de carácter personal que engloba narraciones, descripciones de hechos, emociones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, pensamientos, explicaciones, y un sinfín de contenidos que hacen de él un espacio de

⁹ El carácter privado del diario tradicional evoluciona y su publicación añade la asunción de rasgos y funciones literarias. (Picard, 1981, p. 116).

expresión personal íntima (D. P. Ospina, 2016). Actualmente, concebimos el diario como un subgénero literario con una función determinada dentro del marco más amplio de la narrativa. No obstante, la concepción tradicional del diario no se relacionaba con el corpus literario de una determinada cultura. Picard (1981) considera el diario, en su forma más pura y auténtica, como un género no comunicativo, mientras que reconoce la literatura como un medio de comunicación basado en el entendimiento intersubjetivo y público. Este autor afirma que el auténtico diario es aquel redactado para la finalidad concreta para la que se escribe, en la que la identidad del autora /y lector/a se caracterizan por ser la misma. Este supuesto rechaza la universalidad propia de la literatura. Paralelamente, A. Carbó (2007), defiende las cualidades que posee este género, analizando su uso como una herramienta psicosocial del individuo. En su estudio demuestra la gran utilidad que presenta el diario para el desarrollo y práctica de la capacidad reflexiva que permite demostrar el valor de la documentación personal y el yo-biográfico.

Existen numerosas formas de clasificar la autobiografía (por sus características, carácter ficcional, e incluso objetivos). Por ejemplo, A. Caballé (1995) reconoce cinco categorías dentro del género autobiográfico (autobiografía, autorretrato, memorias, diarios íntimos y epistolarios), mientras que Romera Castillo (1993) diferencia entre autobiografías, memorias y diarios. La tipología de diarios viene dada por la multitud de objetivos que se plantean en el uso de este recurso. Por ello, la variedad de diarios que se muestra en la clasificación que presento a continuación da cuenta de la vigencia que esta práctica de escritura tiene en la vida real. Estas tipologías de diarios se resumen en:

- *Diario personal*: comúnmente se trata de un diario de carácter informal en el que se escribe sobre los sentimientos y reflexiones individuales con respecto a la vida diaria, las relaciones familiares, escolares, laborales y de amistad. Su redacción responde no solo a la necesidad de escribir que se dé en el presente, sino asimismo a la de visitar lo escrito en un futuro.
- *Diario de viaje*: se trata de un conjunto de narraciones sobre la experiencia personal de un individuo; su lectura está destinada a la comunidad de viajeros, principalmente. Acoge experiencias sobre lugares visitados, aspectos históricos y geográficos de estos últimos, anécdotas e incluso fotos.

- *Diario escolar*: su función recae en el registro de información del estudiante durante un período escolar determinado. Esta tipología de diario acoge el trabajo autónomo del estudiante, así como reflexiones, propuestas, cuestiones y soluciones a problemáticas de índole académica. Este diario favorece la capacidad de observación y autorreflexión académica del alumnado.
- *Diario como archivo de experiencias y método para documentar vivencias*: consiste en un diario con un punto intermedio entre la experiencia y la reflexión. Su producción permite la recopilación de experiencias vividas para su posterior reflexión personal. Esta aplicación reflexiva permite el trabajo intelectual. En otras palabras, se trata de una tipología de diario que enlaza la cotidianidad y experiencias diarias y cómo éstas afectan a la producción y pensamiento abstracto. Se trata de un diario comúnmente aplicado en trabajos de investigación.
- *Diario de campo*: se trata de un instrumento que trata de recoger y analizar datos con el fin de desarrollar una investigación y analizar los resultados obtenidos. Permite ampliar la capacidad de acción y la reflexión de la práctica.
- *Diario docente*: su función es altamente pedagógica, pues permite la reflexión enseñanza-aprendizaje del alumnado y del propio docente, las metodologías empleadas y su efectividad, observaciones sobre necesidades del alumnado, y el análisis de dinámica docente. Este diario favorece la práctica docente y el autoanálisis profesional en el ejercicio de la docencia.

Por otra parte, autores como Zabala, Yinger, Porlán y Martín (mencionados por D. Ospina, 2016) han defendido el uso de los diarios como herramienta didáctica durante el proceso académico y formativo de la educación secundaria. Estos autores han destacado el carácter activo y personal del diario, la reflexión que trasciende a partir de lo narrado y la conducta académica y personal, la capacidad metarrepresentacional y organizativa que posee, la posibilidad de la reconstrucción de un hecho o conjunto de hechos, el fomento del autoanálisis, el cambio de percepción y la transformación de la práctica. Consecuentemente, el diario supone una herramienta con un alto componente filológico (producción escrita, narración de eventos pasados o futuros proyectos), psicológico (reflexión sobre el ser, la

autoimagen y la autoestima) y pedagógico (favorece la organización de cada alumno/a, la práctica creativa). Jiménez Raya (1993), tras una aplicación del uso del diario en el aprendizaje de la lengua extranjera del inglés, resume los beneficios obtenidos a partir de la aplicación de esta herramienta para la adquisición de la lengua:

- Permite favorecer estrategias de aprendizaje en el alumnado.
- Favorece prácticas metacognitivas entendiéndose el conocimiento sobre la formación, creación, evaluación y deconstrucción del pensamiento.
- Es una herramienta que propicia el autoconocimiento personal y académico.
- Permite la producción escrita en la lengua extranjera.
- Favorece el desarrollo del nivel de interlengua del autor/a del diario.
- El diario fomenta la comprensión, aceptación y control de las emociones (inteligencia emocional).
- Por último, la escritura de estos diarios es un elemento que otorga información de gran valor pedagógico, pues su investigación y análisis permite la reflexión de las metodologías didácticas empleadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la lengua extranjera.

Alberca (2010), en su estudio sobre la lectura y escritura de los diarios adolescentes, resalta el interés del género, en el que se da cuenta del desarrollo de la influencia y problemática familiar, las relaciones de amistad, la institución educativa y la afirmación de la identidad¹⁰ del adolescente. Por estos motivos, el diario, así como otros géneros literarios, serán empleados como “gancho” para el desarrollo del componente confesional en los adolescentes, al permitir la datación y exploración que conducen a la autorreflexión adolescente y al desarrollo de las habilidades inter e intrapersonales.

¹⁰ La adolescencia se caracteriza por ser un período en el las relaciones de igualdad (esto es, de amistad) adquiere un alto valor, mientras que la relaciones familiares se ven alteradas debido a la adquisición de una mayor autonomía en el adolescente. Además, es una etapa en la que --insiste Erikson (1968)—se da la libertad de experimentación adolescente para alcanzar la identidad, es decir, el conocimiento del “yo” y la aceptación de compromisos y responsabilidades. Se trata de un estatus positivo y maduro, en el que el/la adolescente se asocia con características positivas tales como un alto nivel de autoestima, autonomía y razonamiento moral.

3.3. La recepción escrita en la lengua extranjera

La recepción escrita o comprensión escrita puede ser entendida a través de dos perspectivas: como medio o como fin. En la primera perspectiva, el objetivo está enfocado en la descodificación de información para el aprendizaje de conocimiento disciplinar (la lectura de las causas principales que favorecieron el florecimiento de la Revolución Francesa, por ejemplo) o un conjunto de datos relevantes para un determinado fin (la lectura de las instrucciones para la realización de una actividad).

Solé (1997) afirma que el lector es una figura activa encargada del procesamiento de la información a través de las creencias, experiencias y conocimientos personales de cada lector/a. En este sentido, esta autora reconoce que la comprensión escrita es un proceso con un alto componente individual, pues cada persona construye su propia interpretación. Por tanto, la lectura es un proceso dinámico-participativo en el que el lector comprende, interpreta y construye un significado a partir de un texto. Paralelamente, Sebastien y Naranjo (2012) analizan la comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva. Estos autores están de acuerdo con la relatividad como elemento esencial del proceso de interpretación y significación textual. Sin embargo, establecen un conjunto de elementos indispensables de su comprensión en la recepción escrita:

- a) Reconocimiento de detalles tales como identificación y descripción de personajes principales, escenarios, tiempo y lugar.
- b) Reconocimiento semántico de la localización, identificación de una formulación explícita o clave semántica.
- c) Reconocimiento de la secuencia desarrollada en el texto: estructura, incidentes *a priori* y *a posteriori*, orden de las secuencias.
- d) Reconocimiento de descriptores como la identificación de similitudes o diferencias a que el/la autor/a hace referencia de forma explícita.
- e) Reconocimiento de la causa- efecto: la capacidad de determinar el porqué, las causas y consecuencias de los eventos o acciones de los personajes transcurridos en el texto.

Chall (1987) reconoce que uno de los problemas principales en la comprensión escrita recae en el desconocimiento del vocabulario. Se trata de una habilidad y conocimiento que afecta a la comprensión lectora, especialmente cuando tampoco se es capaz de reconocer construcciones gramaticales y esquemas textuales. Ante esta problemática, numerosos profesores/as de lenguas extranjeras han introducido técnicas y estrategias para la comprensión de textos escritos independientemente del conocimiento de algunos vocablos presentes. Estas estrategias son las siguientes:

1. Efectuar una lectura rápida y superficial del texto con el fin de obtener un significado o sentido general del mismo. Esta técnica es denominada como *skimming*.
2. Búsqueda rápida de la información deseada sin necesidad de una lectura completa del texto. Esta estrategia empleada por los lectores ha sido denominada por los lingüistas como *scanning*.
3. La lectura completa de un texto (normalmente de extensión corta) para adquirir un conjunto de información específica y detallada. Esta técnica se denomina *intensive reading*.
4. La lectura de textos con una mayor longitud por diversas razones (estudio, placer, entretenimiento), cuyo objetivo es un entendimiento total y requiere de una mayor capacidad de comprensión escrita para su realización. Esto es *extensive reading*.

El uso de estas estrategias dependerá de la información que se desee extraer, al igual que de los objetivos personales de cada lector o lectora. Por ende, no existe un modelo único de lectura: existen diversas tipologías de comprensión escrita que variarán según los intereses y objetivos del alumnado.

El objetivo principal del empleo de textos literarios se resume en la comprensión total y generalizada de aquellos, para favorecer esta destreza, activarla y potenciarla a través del uso de actividades como material de apoyo y métodos que determinen la comprensión del texto. Asimismo, el segundo objetivo se basa en la asimilación de aspectos más concretos del texto tales como el léxico o estructuras gramaticales que permita reflexionar sobre la lengua y su uso en la escritura. Finalmente, el tercer objetivo consiste en la motivación del alumnado por

la producción escrita. Esto supone la transformación de la lectura como un fin para convertirla en un medio: el alumnado podrá utilizar el texto literario como modelo para la creación de su propio texto.

3.4. La producción escrita en la lengua inglesa

La escritura constituye una actividad compleja y difícil de realizar por numerosas razones. Nunan (1995) considera que supone una de las destrezas más difíciles (ya sea en la lengua materna o en la extranjera) por motivos psicológicos, lingüísticos y cognitivos. Desde un punto de vista psicológico, resulta una actividad peculiar, porque comúnmente el interlocutor no se encuentra presente en dicha actividad. Consecuentemente, la retroalimentación o interacción no se ven favorecidas instantáneamente. Desde la perspectiva cognitiva, el individuo requiere de una instrucción para la construcción adecuada de un texto. En un enfoque lingüístico, se requiere de un conocimiento léxico y gramatical de la lengua para la construcción del texto, así como del código sociocultural propio de la lengua.

Manchón *et al.* (2005) analizan un conjunto de características que debe presentar la producción escrita para ser considerada como texto, recalcando que las características más comunes de los textos escritos son las siguientes:

- a) *La permanencia.* El texto escrito se caracteriza por la posibilidad de ser releído cuantas veces sea necesario, siendo susceptible de análisis y discusión.
- b) *El tiempo.* La producción de textos escritos se caracteriza por una mayor inversión temporal en su creación y modificación.
- c) *La distancia.* De forma generalizada, el productor del texto desconoce el contexto en el que dicho texto será leído. En este sentido, deberá anticiparse a dichas reacciones y contextos cognitivos.
- d) *La ortografía.* Se trata de una dificultad que la producción oral no presenta: el conocimiento de las convenciones ortográficas y el uso explícito de faltas ortográficas por razones específicas dentro de la obra literaria.

- e) *La complejidad*. La escritura es un proceso para cuya estructuración, cohesión, consecución lógica y eliminación de redundancias el individuo debe estar capacitado.
- f) *El vocabulario*. Su uso debe contemplarse con cuidado, pues ciertos vocablos (tanto de un registro formal como informal) pueden ser desconocidos para el destinatario.
- g) *Convencionalismo*. El autor debe tener conocimiento de las convenciones de la escritura, para seguirlas, subvertirlas o simplemente ignorarlas según las necesidades dentro de la obra.
- h) *Explicitud*. El texto se caracteriza por presentarse mediante un lenguaje explícito que puede contener o dar pie, sin embargo, a un mensaje implícito.
- i) *Instrucción*. Se trata de una destreza que requiere de su práctica y aprendizaje para su desarrollo.

Por estas razones, la escritura es una de las habilidades más difíciles, especialmente cuando nos encontramos en una lengua extranjera. Dada la complejidad que supone escribir en la lengua materna, el acto de escribir en una extranjera puede llegar a ser un auténtico reto para el alumnado. No obstante, esta destreza requiere de práctica, pues tal y como destaca Sampson (1981), la escritura posee un carácter funcional, debido a que consiste en un *producto final*, se realiza por *un propósito o conjunto de propósitos*, utiliza un conjunto de *aspectos lingüísticos y gramaticales* y está dirigido a una *audiencia específica*.

3.5. ¿Qué nos dice el marco legislativo?

Tal y como establece el Consejo de Europa (2002), existe un total de siete competencias que se deben desarrollar en el aula a través de las distintas asignaturas presentes en la educación secundaria:

- a) *Competencia lingüística*. Se caracteriza por el estudio de construcciones sintácticas, oracionales, el desarrollo de la capacidad comunicativa en la lengua materna y lenguas extranjeras.

- b) *Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología*. La primera se refiere a la capacidad de aplicación de razonamiento y lógica; mientras que la segunda indica la capacidad de emplear conocimiento científico en la vida cotidiana así como la tecnología como soporte que cumple los deseos y necesidades del individuo.
- c) *Competencia digital*. Está referida al uso seguro, crítico y adecuado de las TIC para obtener o intercambiar información.
- d) *Aprender a aprender*. Se trata de una de las competencias más importantes que trata de enseñar al alumno a aprender por sí mismo, la planificación del estudio, así como la adquisición de técnicas de aprendizaje individual y colaborativo.
- e) *Competencias sociales y cívicas*. La capacidad de llevar una vida social y participativa dentro de unos valores democráticos y tolerantes.
- f) *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*. Se trata de un conjunto de habilidades que tratan de motivar la puesta en práctica de proyectos o ideas innovadoras para el enriquecimiento personal del individuo.
- g) *Conciencia y expresiones culturales*. Se trata de conocer la importancia, relevancia y la adquisición de sensibilidad ante la expresión cultural y estética como la música, la danza, la pintura o la literatura.

Esta gran diversidad de competencias se puede desarrollar a través del uso de la literatura en las aulas. La *competencia lingüística* se ve muy favorecida, al ser la literatura un recurso filológico que permite el estudio de construcciones sintácticas, gramaticales, nuevo vocabulario, así como un innumerable conjunto de estructuras retóricas que sirven para la adquisición de la lengua y expresión del alumnado. La normativa autonómica determina sobre esta competencia lo siguiente:

El uso de la lengua como instrumento que permite desarrollar tareas sociales implica que el alumnado debe manejar las destrezas orales y escritas en su doble vertiente de comprensión y producción (expresión e interacción). De esa manera, se estimulan y despliegan una serie de destrezas y conocimientos lingüísticos y sociolingüísticos necesarios para la comunicación real y efectiva. (Decreto 83, 2016, p. 18235)

Asimismo, la competencia de *aprender a aprender* se ve favorecida a través del uso de recursos didácticos en el aula. La presentación de ciertos fragmentos puede despertar el interés sobre ciertas obras literarias o tipología de literatura y así promover el hábito de lectura durante el tiempo libre. Esta competencia no sólo favorece el enriquecimiento cultural y filosófico; además, permite el desarrollo de estrategias de lectura y escritura. Entre las actividades más comunes para la propulsión de esta competencia está el uso de *portfolio* como herramienta para el aprendizaje autónomo dentro y fuera del aula.

La *competencia social y cívica* se puede implantar a través del uso de recursos didácticos literarios en el aula de inglés que favorezcan actividades relacionadas con el diálogo y la cooperación en un contexto que favorezca el uso de la lengua inglesa. Tena Díaz (2009) afirma que la competencia social y cívica específicamente en la asignatura de inglés se caracteriza por:

Favorece el respeto, el interés y la comunicación con hablantes de otras lenguas y el reconocimiento y la aceptación de diferencias culturales y de comportamiento [...] es importante el trabajo en grupo y en parejas y hay que decir que a través de estas interacciones los alumnos aprenden a participar, expresar las ideas propias y a escuchar las de los demás. (Tena Díaz, 2009, p. 5)

Consecuentemente, la competencia social y cívica permite la concienciación sobre la relatividad social y cultural en una realidad cada vez más plurilingüe y globalizada. Asimismo, los textos literarios permitirían conocer otras perspectivas históricas que no necesariamente se corresponden con la actual para así promover el respeto por la diversidad de opiniones.

La competencia de conciencia y expresiones culturales está tremendamente ligada al uso de recursos literarios en el aula debido al componente artístico-cultural que promueve esta competencia. El currículo establece que la conciencia y expresiones culturales en la lengua extranjera consiste en:

El desarrollo de la competencia en *Conciencia y expresiones culturales* (CEC) implica la sensibilización al patrimonio cultural y artístico de la lengua en cuestión y de otras culturas y la contribución a su preservación, principalmente mediante el

estudio y la participación en manifestaciones artístico-culturales de la vida cotidiana (danza, música, fiestas, gastronomía...), pero también mediante la creación artística propia con la que comunicar emociones, ideas y sentimientos de manera imaginativa, tanto de forma individual como compartida, de tal modo que suponga no solo un enriquecimiento y disfrute personal, o un medio para tomar conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las contribuciones ajenas, sino también un elemento que propicie el interés por el centro educativo y por el conocimiento adquirido en él. (Decreto 83, 2016, p. 18237)

La normativa actual sobre el aprendizaje- enseñanza del Inglés en el Gobierno de Canarias menciona el empleo de la literatura en el quinto bloque de aprendizaje, denominado “Aspectos sociolingüísticos, socioculturales y emocionales”. Este contenido se encuentra presente en todas las etapas de la Educación Secundaria Obligatoria, así como en los dos cursos de la etapa de Bachillerato. Este bloque de aprendizaje tiene como objetivo analizar la capacidad del alumnado como hablante intercultural, la capacidad del alumnado de reconocer, tolerar y respetar la(s) cultura(s) de habla inglesa. Este mismo bloque determina la capacidad del alumnado para reflexionar sobre aquellos aspectos más similares y diferentes entre las culturas extranjeras de habla inglesa y la propia cultura, con el objeto de valorar la lengua extranjera y la cultura en la que se encuentra inserta. El currículo establece los estudios literarios en un apartado sobre el estudio de la relevancia histórica y cultural de la lengua:

[...] aspectos geográficos e históricos relevantes y a las diferentes representaciones artísticas (cine, música, literatura, pintura, fotografía, etcétera), así como su capacidad de incorporar estos elementos de la misma a sus producciones. (Decreto 83, 2016, p. 18259).

En este sentido, el currículo determina la lectura y comprensión de textos literarios como herramienta de motivación de la producción artística personal. El enriquecimiento personal, emocional y académico del alumnado será favorecido a través del uso de la literatura. En la última parte de este bloque se indica la posición del alumno/a como sujeto emocional y creativo y el rol del profesorado como individuos que promuevan la motivación y sentimientos positivos entre el alumnado. Además, esta última parte determina el desarrollo

creativo y emocional del alumnado a través de diversas experiencias (representaciones artísticas y culturales a través del cine, teatro, literatura, etcétera) con el fin de favorecer el desarrollo personal, social y educativo.

4. Propuesta y metodología

En este capítulo se detallarán los textos literarios seleccionados y sus respectivas actividades. Esta propuesta diseñada no se ha podido aplicar en el centro educativo por motivos ajenos a mi voluntad, dado que mi planteamiento supera con creces el tiempo de que se suele disponer en el período de prácticas. No obstante, este material estará disponible en el repositorio institucional para aquel profesorado de la educación secundaria interesado en la aplicación de la literatura inglesa en las aulas.

Esta propuesta didáctica plantea una metodología individual y cooperativa. En este sentido, los textos literarios y las respectivas actividades se han diseñado para el trabajo autónomo del aprendiz y el trabajo basado en la cooperación y puesta en común con los/as compañeros/as. Con la finalidad de potenciar el aprendizaje cooperativo entre el alumnado, se han propuesto actividades caracterizadas por la aplicación de roles: cada alumno/a poseerá una función determinada con sus respectivas responsabilidades (secretario, portavoz, coordinador y moderador). Se han seleccionado textos de distintos países de habla inglesa con la finalidad de potenciar el uso de construcciones gramaticales y vocabulario, así como de estimular la inteligencia emocional y la formación de la identidad mediante la discusión. La propuesta en enseñanza-aprendizaje de estos textos literarios se inspira en una metodología holística: el estudio de las distintas destrezas (producción y comprensión oral y escrita y usos del inglés) como habilidades interrelacionadas en el aprendizaje de la lengua extranjera. En este sentido, en cada una de las actividades propuesta se tratará de desarrollar las dos destrezas ya indicadas: comprensión escrita y producción escrita.

La propuesta va dirigida al alumnado adolescente, tal y como se ha argumentado durante el marco teórico, especialmente al alumnado que se encuentre en el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (esto es, cuarto de la ESO) o comenzando la etapa de Bachillerato (primer curso de este período educativo). Esto quiere decir que los textos literarios se han seleccionado para aprendices con un nivel intermedio de lengua extranjera que comparten experiencias entre sus iguales y una cierta autonomía y capacidad de razonamiento moral. El material diseñado para esta propuesta se encuentra en el anexo de

este TFM. Para su aplicación se requerirá de material diverso: dispositivos electrónicos, proyector, etcétera.

4.1. Propuesta de actividades

Los criterios que se han empleado para la selección de textos son diversos. Primeramente, se ha seleccionado un conjunto de diarios para su análisis lingüístico: nivel de inglés (uno de los principales criterios en el momento de selección del material); el nivel psicosocial, esto es, el necesario para el entendimiento de la obra; y la temática, que sea afín a los intereses y experiencias del alumnado. Muchas de las obras seleccionadas se emplean comúnmente en las aulas de “Inglés” como lengua materna en Reino Unido y Estados Unidos. Además, algunas de estas obras han sido objeto de adaptación debido al nivel lingüístico que presentan. He seleccionado autores y autoras principalmente norteamericanos y británicos, debido a la gran cantidad de material de carácter confesional acumulado en el corpus de la Literatura Británica y Norteamericana: se han seleccionado tanto textos canónicos de la literatura de habla inglesa como otras voces alternativas, tales como nativos americanos, mujeres o autores adolescentes. En la selección de estos fragmentados se han tenido en cuenta las construcciones morfosintácticas que se emplean en los textos con el objetivo de tratar las distintas formas gramaticales inglesas; el vocabulario relacionado con la idea del “yo” y estructuras literarias de comprensión más sencilla. Esta selección de textos se ha diseñado para un curso escolar, en otras palabras, durante el desarrollo de las distintas situaciones de aprendizaje que se emplearán en la asignatura de Primera Lengua Extranjera (Inglés), se podrá incluir una sección literaria que trate las distintas estructuras sintácticas y gramaticales que se dan en la situación de aprendizaje. A través de esta propuesta se trabajará con la destreza de producción escrita a través del empleo de un diario como archivo de experiencias y método para documentar vivencias. Esta tipología de diario acoge la narración de eventos pasados, presentes o futuros actos y la reflexión sobre estos. El diario se trabajará a través del uso del portfolio, herramienta bastante común en el aprendizaje de lenguas extranjeras en las aulas de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, debido a que este recurso refleja el aprendizaje autónomo.

4.1.1. Primera actividad

La primera actividad propuesta puede aplicarse a lo largo de todo el curso académico, o durante un período académico de larga duración seleccionado por el/la profesor/a (por ejemplo, un trimestre), y guarda una estrecha relación con el resto de actividades diseñadas en este TFM. Consiste en la realización de un portfolio en el que se realice una reflexión académico-personal semanalmente (si el alumnado desea realizarla en períodos más cortos, también se permitirá). He escogido el intervalo semanal como período medio de trabajo y reflexión en la que se valoren las distintas experiencias y actividades realizadas, e incluso las vivencias que han gustado o no, y el porqué. De esta manera, se lleva a cabo un seguimiento sobre el funcionamiento y el interés de las metodologías empleadas y el/ la profesor/a recibe un *feedback* semanal, con el objetivo de la mejora de la enseñanza- aprendizaje. Dentro de este esquema de repaso semanal, se solicitará al alumnado que describa un total de cinco situaciones o actividades (ya sean propias del ámbito académico o personal) que les hayan transmitido sentimientos positivos. Mi intención es que conozcan explícitamente aquellas actividades, eventos o situaciones que les transmitan emociones favorables, con el objetivo de propiciar el autoconocimiento y favorecer actividades como el deporte, el aprendizaje en la escuela y las relaciones interpersonales como refugio ante circunstancias desfavorables.

Asimismo, el empleo del portfolio favorece la producción escrita en la lengua inglesa. De esta forma, el alumnado será capaz de transmitir sus propios pensamientos y plasmarlos mediante un diario académico-personal, así como de asimilar la organización y estructuración de los textos. La creación de un portfolio también favorece la práctica de las distintas funciones comunicativas formuladas como objetivo en el currículo autonómico de la lengua extranjera, pues se podrán incluir producciones creativas y originales (cuentos, poemas, etcétera). Además, las actividades que se presentarán posteriormente tienen como objetivo el desarrollo de dos destrezas importantísimas en la lengua extranjera: la comprensión y producción escrita. En este sentido, el portfolio es una herramienta valiosísima, que permitiría el desarrollo de las actividades de producción oral, tanto fuera como dentro del aula, que cada alumno o alumna podrá decorar y personalizar acorde a sus gustos e intereses. De esta manera, se favorece la producción escrita mientras se promueve la originalidad. Es

más, el que se personalice cada portafolio permite que éste adquiera un mayor valor personal y, por ende, que se potencie el nivel de motivación. Con este uso del portafolio se fomenta el análisis y control de las emociones, así como la creatividad dentro del aula y la reflexión personal sobre las experiencias vividas. En definitiva, el portafolio es un medio que permite el desarrollo de la producción escrita y, por ende, las distintas características que componen dicha destreza (narración, estructuración, asimilación de la gramática, adopción de reglas de puntuación inglesas, etcétera). Por otro lado, sirve como herramienta para plasmar el juicio personal de las experiencias y reconocer los distintos sentimientos o emociones evocados, así como la reflexión para el control de estos. Por último, el desarrollo de un portafolio requiere de disciplina: elemento de gran importancia para el triunfo académico y personal.

4.2.2. Segunda actividad

La segunda actividad se basa en la lectura de un fragmento de la novela *The House on Mango Street* de Sandra Cisneros. Se trata de una novela con un alto componente confesional en el que se muestra la vida personal de una chica de once años llamada Esperanza, que vive en un gueto situado en las afueras de Chicago. *House on Mango Street* pertenece a la literatura postmodernista chicana, y ha sido seleccionada por la reflexión que incorpora sobre el conflicto de identidad como producto del choque cultural y de la influencia de ambas culturas en la niña desde temprana edad. El fragmento seleccionado, que presento a continuación, trata la idea del nombre como símbolo de identidad de la persona:

My Name

In English my name means hope. In Spanish it means too many letters. It means sadness, it means waiting. It is like the number nine. A muddy color. It is the Mexican records my father plays on Sunday morning when he is shaving, songs like sobbing.

It was my great-grandmother's name and now it is mine. She was a horse woman, too, born like me in the Chinese year of the horse- which is supposed to be bad luck if

you're born female- but I think this is a Chinese lie because the Chinese, like the Mexicans, don't like their women strong (pp. 10- 11).

Esta actividad emplea una combinación metodológica de aprendizaje cooperativo e individual en el que el alumnado pondrá en práctica las distintas destrezas. En la fase de *prereading*, el alumnado deberá reflexionar sobre la idea de nombre, formando grupos de tres o cuatro personas (y utilizando los respectivos roles) y reflexionando verbalmente (al igual que escribirán sus respectivas respuestas en el papel) sobre las siguientes cuestiones:

- *What is a name? Why are they useful?*
- *Can you change your name? How?*
- *What is the meaning of your name? Can you translate it into English?*
- *Would you change your name if you had the chance? Why?*
- *Create surnames in English using different words. Use positive surnames to address your classmates. Pejorative surnames will be penalized.*

Tras la finalización de esta actividad, se puede proceder a un debate realizado con toda la clase en el que se puedan discutir las preguntas previamente planteadas. Esta actividad permitiría preparar al alumnado para la lectura del fragmento seleccionado. La lectura se llevará a cabo de forma individual, y tras ella se facilitará un conjunto de preguntas para comprobar la correcta comprensión del fragmento (*initial reading*):

1.- Use different words in the texts to describe the following statements:

- a) *It is a feeling that expresses negative emotions.*
- b) *A song or set of songs recorded which you can buy and play.*
- c) *A different way to refer to a woman.*
- d) *The act of taking off the beard (the hair around the face).*

2.- Answer the following questions:

- a) *According to the information of the text, try to guess her name.*
- b) *Why was she called like that?*
- c) *In which Chinese year was she born?*
- d) *Why do you think that she says that “Chinese and Mexicans don’t like their women strong”?*

3.- Formulate the questions to the following answers:

a) _____?

Her grandmother was a horse- woman, too.

b) _____?

She thinks it is a Chinese lie.

c) _____?

In English her name means hope.

En la tercera parte, el alumnado puede emplear este fragmento como ejemplo para elaborar una redacción en inglés sobre su propio nombre. Pueden emplear dispositivos electrónicos en los que se determine la etimología de su nombre, cultura de origen, aquel nombre que prefieran --en caso de poseer un nombre compuesto--, el alias por el que prefieren que se les conozca, así como hablar sobre cómo se sienten con respecto a su nombre (si se lo cambiarían, si se encuentran cómodos con él, si creen que su nombre les representa, etcétera).

Esta actividad podría ser de carácter introductorio para la primera situación de aprendizaje: el comienzo de curso es un período caracterizado por la posibilidad de hacer nuevas amistades, las cuales, por diversos motivos se pueden ver obligadas a desplazarse y

estudiar en un nuevo centro educativo. A través de esta actividad, el alumnado podría darse a conocer al resto de compañeros/as (ya sean antiguos o de nuevo ingreso) y reflexionar sobre la relación entre nombre e identidad. Además, es una actividad útil desde el punto de vista del profesorado, que puede conocer el punto de partida lingüístico, intra e interpersonal del alumnado. Asimismo, el/ la profesor/a podría observar de forma inicial tanto la comprensión como la producción oral y escrita en estas sesiones introductorias. Esta actividad también supone un ejercicio de autorreflexión sobre el “yo”, en el que se favorecen las competencias de aprender a aprender (reflexión ante un determinado hecho, investigación sobre los significados de los nombres, etcétera), competencia social y cívica por la implicación de dialogar y compartir con los compañeros sobre su propio nombre e identidad, y la competencia lingüística por el empleo de la lengua extranjera como mecanismo de comunicación en el aula. Desde una perspectiva psicosocial, el alumno/a podrá presentarse a sí mismo/a frente al resto, y favorecer su autoconocimiento en el aula.

4.2.3. Tercera actividad

La tercera actividad consiste en la lectura de un fragmento seleccionado de la obra *The Absolutely True Diary of a Part-Time Indian*, cuyo autor es Sherman Alexie. Las razones por las que se ha seleccionado esta obra son múltiples: se trata de un libro relativamente actual (fue publicado en 2007), narra la vida académica, social y familiar de un chico adolescente de catorce años en el sur de Estados Unidos¹¹. De hecho, este diario se utiliza comúnmente en las aulas de aprendizaje del inglés de Norteamérica. Además, gran parte del escenario se desarrolla en la Reserva Spokane, donde se muestra el estilo de vida y las tradiciones de los nativos americanos. La cercanía de edad que presenta el protagonista de este libro, el contexto escolar que posee, los cambios fisiológicos prototípicos de la adolescencia, así como el humor suponen temas bastante cercanos al alumnado de secundaria y, en consecuencia, este diario puede potenciar el interés por la lectura en lengua inglesa. Asimismo, el léxico y las construcciones gramaticales son bastante sencillos. Cabe destacar que el fragmento seleccionado guarda una estrecha relación con una práctica bastante común durante el

¹¹ Este aspecto permitiría tratar con las percepciones existentes sobre las reservas de los nativos americanos: las razones de su creación, las costumbres de esta etnia, los cambios de estilo de vida generados a partir de la introducción de prácticas europeas, etcétera.

período adolescente: el *bullying*¹². El personaje principal, Arnold, es víctima física y psicológica tanto en la reserva como en su respectivo colegio por ciertos problemas fisiológicos que sufrió al nacer. A continuación se incluye el fragmento seleccionado, que incluye la caricatura que el propio protagonista hace de sí mismo:

Everybody on the rez calls me retard about twice a day. They call me retard when they are pantsing me or stuffing my head in the toilet or just smacking me upside the head. I'm not even writing down this story the way I actually talk, because I'd have to fill it with stutters and lisps, and then you'd be wondering why you are reading a story written by such a retard.

Do you know what happens to retards on the rez?

We get beat up. At least once a month.

Yep, I belong to the Black- Eye- Of- the- Month Club.

Sure I want to go outside. Every kid wants to go outside. But it's safer to stay at home. So I mostly hang out alone in my bedroom and read cartoons and draw cartoons.

I draw all the time.

I draw cartoons of my mother and father; my sister and my grandmother; my best friend, Rowdy; and everybody else on the rez.

I draw because words are unpredictable.

I draw because words are too limited.

If you speak and write in English, or Spanish, or Chinese, or any other language, then only a certain percentage of human beings will get your meaning.

But when you draw a picture, everybody will understand it.

If I draw a cartoon of a flower, then every man, woman, and child in the world looks at it and say, "That's a flower."

¹² Este fragmento podría favorecer la reflexión sobre las prácticas de acoso escolar en el aula debido a que se trata de un testimonio desarrollado a través de una víctima ficticia.

So I draw because I want to talk to the world. And I want the world to pay attention to me.

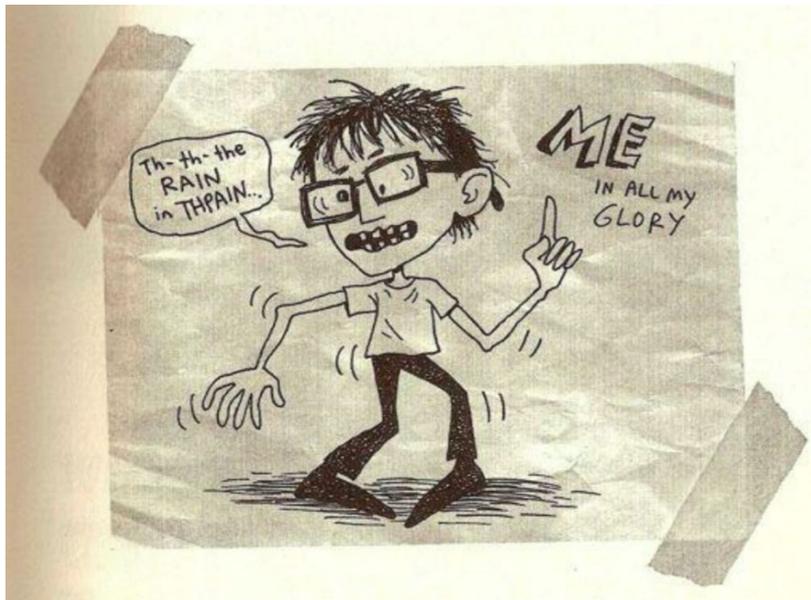
I feel important with a pen in my hands. I feel like I might grow up to be somebody important. An artist. Maybe a famous artist. Maybe a rich artist.

That's the only way I can become rich and famous.

Just take a look at the world. Almost all of the rich and famous brown people are artists.

They're singers and actors and writers and dancers and directors and poets.

So I draw because I feel like it might be my only real chance to escape the reservation.



S. Alexie, *The Absolutely True Diary of a Part-Time Indian*, pp. 4-5.

Se propone la siguiente aplicación holística: *pre-reading*, *initial reading* and *rereading*. En una primera fase, se propone la idea del diario en clase, para que se desarrolle una lluvia de ideas sobre el término. En esta, se puede discutir sobre el concepto de este género, la experiencia propia con los diarios, algunas obras que conozcan de esta tipología, aspectos comunes que se pueden encontrar en un diario, etcétera. De esta forma, se prepara al

alumnado para la lectura del fragmento y el reconocimiento de las características principales. Por otra parte, se propone analizar el título de la obra: a qué se refiere exactamente el título, la idea de la etnia nativa americana, las referencias sobre la etnia a jornada parcial (“...Part-Time Indian”), etcétera. En este sentido, las preguntas introductorias para favorecer la comprensión y producción oral (esto es, *speaking* y *listening*) sobre el título de la obra son las siguientes:

- a) *Who creates the title of a diary?*
- b) *Do you title a diary? What title would you create for your own diary and why?*
- c) *Are diaries always true?*
- d) *What does the title suggest?*
- e) *What does the title refer to when it says “Part-Time Indian”? Can you be “part-time” Caucasian /Arabic/ African/Canarian...?*
- f) *Do you usually reread your own creations/ diary entries?*

Esta actividad forma a nivel lingüístico (la producción oral en lengua inglesa, la comprensión oral tanto docente como de los compañeros/as que expresan sus ideas) y a nivel reflexivo (por la necesidad de plantearse la subjetividad de los diarios, las referencias sobre la noción de “ser/estar” de etnia, etcétera.).

En la segunda fase, se llevará a cabo una lectura inicial individual en la que se solicitará a los alumnos y alumnas que subrayen aquellos vocablos o expresiones que son incapaces de comprender. Tras esta primera lectura, se procederá a la formación de grupos cooperativos compuestos por tres o cuatro integrantes, que deberán debatir aquellas expresiones o vocablos que son difíciles de reconocer con el fin de que sus compañeros/as les expliquen su significado. Igualmente, debatirán el tema del fragmento, la información más relevante y la voz en la que está escrito. A través del uso de roles (con sus respectivas responsabilidades), el alumnado debatirá sobre un conjunto de preguntas sobre el fragmento. Entre estas actividades, se incluyen las siguientes recomendaciones:

1.- True or False? Consider if the following statements are true or not and correct false statements.

- a) *He prefers writing to reading.*
- b) *He says that everyone can understand a picture.*
- c) *He draws because he wants to make money.*
- d) *He feels important when he draws.*
- e) *He thinks there are more ways to be famous.*

2.- Read the text again and formulate the correct question to each of the following answers.

_____?

- a) *Because words are too limited.*

_____?

- b) *He usually draws his mother, father, sister, grandmother and best friend.*

_____?

- c) *He belongs to the Black- Of- the- Month Club.*

_____?

- d) *When he is there, he usually reads and draws cartoons.*

3.- Answer the following questions according to the text.

- *What does 'rez' refer to?*
- *Why does he prefer drawing instead of writing?*

- *What does he want to be in the future?*
- *Using the list of vocabulary in the portfolio, which emotion or emotions do you think are more representative in this excerpt? In other words, how do you think the main character feels and why?*

A través de estas actividades, se favorece la producción escrita y la práctica sobre usos del inglés. De esta manera, el alumnado deberá consultar en más de una ocasión el texto, y practicar, por ende, una de las funciones comunicativas más importantes del currículo, la comunicativa, que hace referencia a la descripción del evento del presente con continuidad en el tiempo). Esta parte favorece el debate grupal en los equipos cooperativos, la puesta en práctica de comprensión oral (*listening*) de sus compañeros, la producción oral (*speaking*) para la expresión de sus puntos de vista, la escrita (el alumnado no sólo debatirá las respuestas de forma oral, también se requerirá de su escritura como evidencia material de que han realizado la actividad), así como la comprensión escrita (la necesidad de recurrir constantemente al texto para reflexionar y contestar las preguntas). Asimismo, se les formulará un conjunto de preguntas que también deberán debatir cooperativamente y anotar:

4.- Answer the following questions in group:

- *What is the structure of this text?*
- *Which voice is being used?*
- *Is it written in the past or the present? Point out several examples of these tenses. Pay special attention to regular and irregular past event forms.*

La reflexión y análisis de este fragmento favorece una práctica filológica básica, beneficiosa para su posterior imitación. En este sentido, se induce al aprendizaje a través del descubrimiento: se ha de reconocer la estructura del fragmento, su línea temporal, al igual que la voz en la que se articula. Esta actividad favorece la competencia de aprender a aprender, en la que la autonomía del alumnado se ve reforzada. El aprendizaje basado en descubrimiento permite favorecer la autoestima, al potenciar la capacidad de deducción y análisis propia, sin instrucciones o explicaciones previas del contenido del fragmento.

En la tercera fase, *rereading*, se propondrá la realización de una entrada de diario, empleando la estructura que han analizado anteriormente y con una tema bastante similar: la descripción de una situación desagradable que viven/vivieron/hayan llegado a vivir, cómo les hizo sentir, así como las estrategias que emplearon para sentirse mejor. Consecuentemente, practicarán la producción escrita (*writing*), a la vez que reflexionarán sobre qué tipo de hechos les producen sensaciones negativas, el porqué y los métodos que comúnmente emplean para controlar dichas emociones. De esta forma, el alumnado es capaz de reflexionar y conocer explícitamente aquellas actividades que favorecen su bienestar psicológico.

Este texto permite el análisis del diario, la reflexión sobre el acto de escribir (metaficción) en el alumnado, así como sobre el acoso escolar. Simultáneamente, se practica el uso de tiempos verbales relacionados con el pasado y con el presente, dado que el diario incorpora sucesos de un pasado reciente y la reflexión sobre los sentimientos presentes. Asimismo, la presencia de elementos visuales más allá de las grafías (en este caso, una imagen del protagonista del diario) favorece la comunicación y comprensión del fragmento. Esta actividad también permite el análisis de las emociones y la potenciación de estrategias para favorecer el “yo” individual frente a circunstancias desagradables o incómodas. Se estima un tiempo próximo a dos sesiones (e incluso tres, si fuera necesario) para el cumplimiento íntegro de las actividades propuestas.

4.1.4. Cuarta actividad

Para la cuarta actividad, se ha seleccionado *El Diario de Benjamin Franklin*, específicamente la parte en la que se muestra un conjunto de valores formulados por él, al tiempo que elaboraba una tabla semanal para determinar el cumplimiento de los mismos. Debido a la complejidad lingüística y madurativa de este texto, he considerado conveniente simplificar el estilo, aspecto este que posteriormente se puede comentar en el aula, para hacerles conscientes de que gran parte de la literatura que consumimos procede de adaptaciones de todo tipo.

1. TEMPERANCE. Do not eat or drink in excess.
2. SILENCE. Speak when necessary and helpful to others and avoid stupid and superficial conversations.
3. ORDER. Bring order to every area of your life. Dedicate time to your business or work to success.
4. RESOLUTION. Pay attention to the important things and be stronger than the obstacles. Compromise yourself with your words.
5. FRUGALITY. Be economically intelligent; do not waste money or goods.
6. INDUSTRY. Waste no time, use it to read or keep your mind entertained.
7. SINCERITY. Be honest when you speak to others, and try to speak kindly to others.
8. JUSTICE. Always follow the rules and help others without hesitation.
9. MODERATION. Practice self- control. Think carefully before you react.
10. CLEANLINESS. Always clear yourself clean. It is a form of self- respect.
11. TRANQUILITY. Be peaceful and kind in uncomfortable or unpleasant situations.
12. CHASTITY. Respect others' life and be compromised to your values.
13. HUMILITY. Imitate Jesus and Socrates (p. 155).

	S.	M	T	W.	T.	F.	S.
T.							
S.	*	*		*		*	
Q.	**	*	*		*	*	*
R.			*			*	
F.		*			*		
L.			*				
S.							
J.							
M.							
C.							
T.							
C.							
H.							

Ejemplo de las trece virtudes practicadas semanalmente por Benjamín Franklin

El ejercicio que se plantea es que el alumnado acabe elaborando sus propias tablas de valores o virtudes según el modelo ideado por Franklin. Para ello, se les facilita un cronograma semanal con el que cobrar conciencia de sus actos y de los valores que los impulsan. En la primera parte de esta actividad, más teórica, se presenta la figura de Benjamín Franklin, incidiendo en la importancia histórica de este político y científico estadounidense. En esta introducción se comentará el diario de Franklin, iniciado en 1726, cuando el científico contaba veinte años. Se hablará sobre su autobiografía, para destacar las trece virtudes que B. Franklin formuló para su mejora física, mental, moral y profesional.

Tras la lectura de este fragmento, se procederá a realizar un conjunto de actividades que se deberá responder de forma cooperativa:

1.- Check the following statements about the different virtues. Check if the examples are well-positioned or they make reference to other virtues.

- a) *TEMPERANCE. I ate ten chocolate bars.*
- b) *RESOLUTION. I overcame my parents' divorce and I accepted their new partners.*
- c) *FRUGALITY. I had a shower this morning.*
- d) *HUMILITY. This week I organized my room and did all my homework.*
- e) *INDUSTRY. Yesterday I started reading a new book because I was bored and I had nothing to do.*

2.- Give examples of these virtues (as in the previous activity). Copying the previous sentences is not allowed. Be creative!

- a) CHASTITY
- b) FRUGALITY
- c) TRANQUILITY
- d) MODERATION
- e) JUSTICE

3.- Answer the following questions from your personal perspective.

- a) *Which definition would you formulate for 'virtue' according to this text?*
- b) *Which virtue(s) would you highlight?*
- d) *Would you eliminate any virtue(s)?*

e) *Would you add any other virtue(s)?*

Here you have some tips to give your opinion:

- You can use common expressions such as “In my opinion”, “From my point of view”, “As far as I am concerned”, “Personally” or “From my perspective”.
- Give your opinion or recommendation politely. Do not impose!
 - Always justify your opinion.

El objetivo principal es llegar un acuerdo entre los/as alumnos/as en pequeños grupos tras discutir la idea de virtud: en qué consiste, aquella virtud o virtudes que consideran más importantes, al igual que las que no presentan tanto valor. En este sentido, el alumnado reflexionaría sobre la moral y cómo el valor de ésta es relativo según la etapa histórica o las circunstancias. Asimismo, la función comunicativa principal que se ha empleado para el desarrollo de esta actividad consiste en la expresión de eventos pasados recientes. El alumnado podrá practicar de forma contextualizada el uso de esta función (bastante común en la elaboración de los diarios) y así asimilar este uso del inglés. La última actividad propuesta en el módulo de *initial reading* tiene como objetivo la práctica de una función importantísima en el currículo de la lengua extranjera: la capacidad de argumentación y recomendación en contextos sociales. Para ello, se ha introducido una pequeña tabla en la que el alumnado podrá emplear las expresiones más comunes en inglés para esta función comunicativa. Además, la actividad anticipa la tarea posterior, la creación de una tabla con trece virtudes que el alumnado deberá cumplir durante un período concreto (este período será determinado por el profesor/a, por ejemplo, un mes, un trimestre, etcétera.). Se han seleccionado trece virtudes, siguiendo el patrón original de valores que acoge *El Diario de Benjamin Franklin*.

Week ___	<i>Monday</i>	<i>Tuesday</i>	<i>Wednesday</i>	<i>Thursday</i>	<i>Friday</i>	<i>Saturday</i>	<i>Sunday</i>
1. Study discipline/ Reading							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							
13.							

En esta tabla, la primera virtud viene escogida de antemano por el/la profesor/a. Consiste en la disciplina de estudio, que se ha añadido para incentivar este hábito y mejorar su rendimiento académico. El resto será formulado por el alumnado a través de un debate general en el que se argumentará su importancia. A través del debate, se practica una función comunicativa de gran utilidad: la capacidad de sugerir y convencer en la lengua extranjera. Tras la votación del resto de virtudes, se procederá a la formulación de éstas en lengua inglesa, siguiendo las siguientes instrucciones:

INSTRUCTIONS:

- a) Formulate the virtues using the verbs in infinitive.
- b) Describe the virtues ALWAYS in positive tenses.
- c) You can add examples of your reality to argue for or against a virtue.
- d) Try to establish an order according to the degree of importance of the chosen values.

A través de estas instrucciones, el alumnado deberá acordar las virtudes que desean incluir en sus diarios. Estos valores deberán estar adaptados a su edad y realidad: el contexto escolar, la relación familiar y entre iguales. Tras la formulación de estos valores, se les determinará que tras finalizar la semana, a modo de reflexión, habrán de marcar con un asterisco aquellos valores que se han cumplido correctamente, dejando en blanco las virtudes no cumplidas. Además, cada cual deberá escribir aquellas acciones realizadas durante la semana que confirmen o mitiguen el cumplimiento de dichas virtudes. De esta forma, el alumnado podrá desarrollar la capacidad de autorreflexión sobre las acciones que han realizado correctamente y la necesidad de corregir aquellos actos que se incumplen. En la redacción de estas justificaciones (un total de trece oraciones, esto es, una media de oración por virtud) emplearán la función comunicativa que hace referencia a actividades o eventos pasados de carácter temporal reciente y la realización de opiniones y recomendaciones. Por otra parte, esta actividad favorece la enseñanza-aprendizaje de “aprender a aprender”. Esta competencia clave no sólo se refiere a la motivación de desarrollar un aprendizaje autónomo en el alumnado, sino que también trata de favorecer la organización y planificación a través del uso de agendas, diarios o recursos de cualquier otra índole. La competencia social y cívica se ve favorecida por la necesidad de cooperar con el resto del alumnado para formular las nuevas virtudes y justificar su importancia. Por último, la competencia lingüística se ve

plenamente desarrollada por el uso de dos funciones comunicativas para el aprendizaje del inglés. Se estima entre dos o tres sesiones para la realización de esta actividad.

4.1.5. Quinta actividad

La obra británica *The Secret Diary of Adrian Mole* (1982) incluye diversos pasajes en el que el protagonista se traza una serie de objetivos que desearía cumplir para el próximo año, aspecto que se aprovechará en esta actividad para enfocarla hacia el uso del tiempo futuro. Cito los tres fragmentos seleccionados:

THURSDAY, JANUARY 1ST. NEW YEAR'S DAY

These are my New Year's **resolutions**. I promise that:

- 1) I will help blind people to cross the road.
- 2) I will hang my trousers up.
- 3) I will put my tapes back in their covers.
- 4) I will not start smoking.
- 5) I will stop **squeezing** the **spots** on my face.
- 6) I will be nice to the dog.
- 7) I will help the poor.
- 8) After hearing the terrible noises downstairs last night, I promise never to drink alcohol.

What bad luck! I'm starting the new year with a spot on my chin!

(p. 8)

SATURDAY, MARCH 14TH.

It's true. They are getting a divorce! Neither of my parents wants to leave the house, so my father is going to sleep in the **spare room**.

My mother gave me £10 this morning and told me not to tell my father. I bought some spot cream for my skin and the new "Abba Greatest **Hits**" tape. My father gave me £10 and told me not to tell my mother!

(p. 21)

THURSDAY, MARCH 19TH.

Mr Lucas is selling his house. My mother says he wants £90,000.

What will he do with all that money?

My mother says he'll buy a bigger house. I think that's stupid!

If I had £90,000, I would travel around the world. Before I set off, I would:

- a) Send Pandora three dozen red roses.
- b) Pay someone £100 to hit Barry Kent.
- c) Buy the best racing bike in the world and ride past Nigel's house.

(p. 22)

El desarrollo de este fragmento se llevaría a cabo desde una aplicación holística empleando los procesos previamente mencionados: *pre-reading*, *initial reading* and *rereading*. En la primera fase, se incidirá en la adquisición de vocabulario y, con ese fin, se habrá seleccionado un conjunto de palabras del fragmento: *blind person*, *trousers*, *smoking*, *squeezing spots* and *dogs*. Se pedirá a los posibles voluntarios que representen el significado de estos mediante mímica, mientras el resto tratará de adivinar los vocablos, acciones o expresiones que sus compañeros están representando en lenguaje no verbal. Será esta una manera de entrar en contacto con el texto. Tras finalizar esta actividad, se procederá a preguntarles de qué creen que tratan los fragmentos que se trabajará a continuación. Tras la aportación de distintas ideas, se procederá a la lectura seleccionada. Esta segunda fase se realizaría de forma individual, y en esta lectura se podrán encontrar los ocho objetivos de Adrian Mole que figuran en el relato. Tras la finalización de la lectura, se procederá a la contestación de un conjunto de preguntas sobre el texto. El alumnado podrá formar grupo de tres componentes para debatir las siguientes preguntas:

1.- Analyze the following statements. Consider if they are plans (PL) or predictions (PR):

- a) "Lucas **is selling** his house".

- b) “What **will** he **do** with all that money?”
- c) “My mother says he’**ll buy** a bigger house”.
- d) “They **are getting** divorced!”
- e) “... so my father is going to sleep in the spare room.”

2.- Answer the following questions paying attention to one specific excerpt.

- a) *What is to ‘squeeze spots’?*
- b) *What is the difference between ‘stop smoking’ and ‘stop to smoke’?*
- c) *What is he referring to when he says “after the noises downstairs last night”?*
- d) *He mentions helping the poor; what would you suggest him in order to fulfil this resolution?*

3.- What do you think will happen next? Read the last excerpt. Choose your prediction and continue Adrian’s story. Here you have several examples:

- I. Adrian’s parents will reconcile and the house won’t be sold.*
- II. Adrian will move to his grandmother’s house.*
- III. He’ll live with his mother and his father will move to India.*
- IV. Adrian will get a job and start a new life of his own.*

A partir de esta actividad basada en la idea de los objetivos, se procederá a la proponer la redacción de objetivos propios para el siguiente curso académico. Se recomienda la puesta en práctica de esta actividad durante el período de finalización del curso. De esta manera, el alumnado podrá reflexionar sobre su esfuerzo y resultados, y proponerse un conjunto de metas (no sólo de carácter académico, también pueden ser familiares, sociales, intrapersonales, etcétera.). Para redactar estos propósitos, se podrá emplear las siguientes instrucciones:

INSTRUCTIONS:

- Before you start writing your resolutions, think of positive and negative aspects of your actions throughout this year. Explain which actions you are proud of and which ones you would like to improve. Once you have finished, you can start writing your resolutions.
- You can write as many as you want, there is no conditional number.
 - Try to make them realistic.
- Remember to add positive actions to potentiate your virtues.

Terminada esta actividad, el alumnado podrá compartir con el resto de participantes de sus respectivos grupos estos propósitos. El debate servirá para realizar sugerencias sobre consejos a quienes ignoren cómo cumplir tal objetivo. De esta forma, se crea un clima relajado en el que aumenta el nivel de apoyo entre los participantes. Además, esta actividad permite la práctica y repaso de las distintas funciones sintácticas estudiadas durante el curso académico (predicción o acciones del futuro, descripción de eventos pasados o presentes, o formulación de sugerencias). Por otra parte, las distintas destrezas se trabajan de forma contextualizada: la comprensión y producción oral y escrita y la interacción entre el alumnado sobre sus propios intereses e inquietudes.

4.1.6. Sexta actividad

En un intento de favorecer la autoestima a través de la literatura, se ha seleccionado un diario británico denominado *My Mad Fat Diary* (2007), redactado por la autora Rachel Earl durante su período de adolescencia y adaptado parcialmente para esta actividad. En la obra, el personaje principal, Rachel, narra su relación con sus iguales, los problemas familiares, al igual que la relación con su cuerpo. A través de esta actividad se pretende

analizar el concepto de la autoestima durante la adolescencia, así como concienciar sobre los cánones de belleza relacionados con el cuerpo. En esta actividad, se propone realizar una puesta en práctica holística de la destreza de *reading*. Adjunto a continuación el fragmento escogido:

Friday, 3.2.89

Fish and chips day and then we went down the market. I watched as Bethany picked up size 10, size 12, size 10. Nothing came above 14 so there isn't any point trying. Then she started to say 'I'm so fat, I'm so fat,' while touching her non-existent bellies and chins. Of course I told her how thick she was. She ended up buying a skintight top with a German symbol on it and a pair of 10-size jeans. Everyone agreed back in school that she looked amazing with those new jeans. And, no, I didn't do any exercise. I prefer to sink my face into a pizza and tell myself to start next Monday.

I didn't go to the pub last night. Probably no one noticed I was not there. Bethany probably was the start with her size-10 jeans and everyone looking at her. Including Harry (Oh my god! He is so handsome!). I must look the bright side. This size probably helped me in the past. There are no photos of me wearing stupid clothes because I could never fit in them. This body has saved me from stupid fashion (p. 16-17).

En la primera fase, se formará un pequeño debate acerca de los cánones de belleza. El alumnado podrá formar grupos de tres a cuatro componentes y discutir sobre la idea de belleza: si existe o no una belleza interior, si los cánones son distintos según los sexos, si han podido cambiar históricamente, si comparten el canon occidental actual, etcétera. Tras este pequeño debate, se procederá a la reproducción de un vídeo que tratará de demostrar las distintas visiones y percepciones de la belleza de la mujer a lo largo de la historia, sirviendo como reflexión previa al fragmento seleccionado, que tratará de demostrar la dificultad que supone la asimilación de una forma física que contradice los estándares actuales.

Durante la segunda fase, se procederá a la lectura individual del extracto, en el cual se muestran los problemas de autoestima relacionados con la forma física de la protagonista y la comparación de su aspecto con el de una de sus mejores amigas. La comparación potencia la falta de autoestima hasta tal punto que la protagonista decide renunciar a las relaciones sociales para no ser objeto de burla. Para esta fase de *initial reading*, los grupos anteriormente mencionados realizarán las siguientes actividades para iniciar el debate:

1.- Look at the following matrix. Answer the questions reading the text again:

Who wrote this text?	When did he/she write it?	Whom did he/she mention in the text? What did he/she say about these people?	What did she do?

2.- Read the following answers. Formulate the correct questions to each reply:

a) _____?
They went to the market.

b) _____?
She told her how skinny she was.

c) _____?

Bethany finally bought a top with a German symbol on it and a pair of jeans.

d) _____?

They said Bethany looked amazing with those new jeans.

3.- Comment on and answer the following questions in group.

- a) *Which adjective do you think describes the main character in this fragment the most? Use the list in the portfolio to describe how she feels and why.*
- b) *What did she do when her friend said "I'm so fat"? Do you agree with her position?*
- c) *Rachel says that being fat won't help her to find any boyfriend; do you agree with her?*
- d) *Have you ever compared yourself physically, academically or in any other aspect? How did it make you feel?*
- e) *Have you ever laughed at somebody for his/her physical appearance?*

Desde un punto de vista lingüístico, esta actividad favorece la práctica de dos funciones comunicativas de gran importancia en el currículo autonómico: descripciones de personas y narración de acciones o eventos del pasado, recientes y no tan recientes. La última pregunta se empleará para la última fase de *rereading* como tema de debate entre el alumnado, para discutir los estándares de belleza actuales. Se procederá, a continuación, a la proyección de un vídeo que tiene como objetivo desmontar la idea de universalidad y atemporalidad del canon de belleza femenino. Por último, se presentará una actividad que acabe de contextualizar la lectura del fragmento: se exigirá una redacción sobre un mínimo de cinco aspectos físicos y cinco rasgos de su personalidad que les gusten y que perciban en sí mismos. Para ello, se darán las siguientes instrucciones:

INSTRUCTIONS:

- In your essay, you shall include five physical features and five features regarding your personality that you like.
- It must be divided into four paragraphs:
 - a) In the first paragraph, you shall make a small introduction of who you are (name, age, hometown, etc.).
 - b) In the second paragraph, you shall describe your five physical features you like the most and describe them.
 - c) In the third paragraph, you must include characteristics of your personality you are proud of. Describe why you like them.
 - d) In the last paragraph, make a final remark conclusion on how these features represent your identity and the way you are.

Esta actividad se ha diseñado para practicar las distintas destrezas en inglés: la producción e interacción oral, al igual que la comprensión oral y escrita. No obstante, mi objetivo va más allá, pues a través de este fragmento literario, el alumnado será capaz de llevar a cabo la autorreflexión con respecto a su propio aspecto físico, se potenciará la empatía con respecto a personas cuya autoestima es baja y se favorecerá la visión positiva del alumnado sobre sí mismo.

5. Conclusiones

En este TFM se ha analizado el concepto de literatura y su aplicación en el aprendizaje de la lengua inglesa, con el fin de demostrar la compatibilidad del empleo de recursos literarios con los objetivos marcados por el Currículo de la Comunidad Autónoma de Canarias en la asignatura de Primera Lengua Extranjera (Inglés). El uso de la literatura supone un recurso contextualizado y sociocultural que favorece el aprendizaje de la lengua y su respectiva cultura. Además, es un material original que puede potenciar en el alumnado la creación propia posterior, o, simplemente, desarrollar el gusto por la lectura en toda su extensión. La literatura posee tal riqueza lingüística y de contenido que su aplicación en el aula puede llevarse a cabo en cualquier situación de aprendizaje o unidad didáctica. Contribuye, entre otros aspectos, a desarrollar la capacidad crítica entre el alumnado, el aprendizaje de nuevo vocabulario, la observación de nuevas construcciones gramaticales y el conocimiento de aspectos culturales de los países de habla inglesa. Además, su uso en el aula favorece una de las destrezas más importantes en el aprendizaje de una lengua extranjera: la comprensión escrita.

En el presente TFM se ha tratado de incluir la inteligencia emocional como un aspecto fundamental en la educación del alumnado mediante actividades contextualizadas y relacionadas con su propia realidad. Consideramos que las actividades programadas pueden motivar al alumnado por concentrarse en el “yo biográfico”, favoreciendo la autoestima y el autoconocimiento en distinta medida, según el tipo de actividad se centre más en aspectos logocéntricos (relacionados con los valores incuestionables de los textos), como con los psicocéntricos (es decir, aquellos más afines a la realidad particular y contextual del alumnado, para el cual algunos de los textos son más adecuados).

Por otra parte, el empleo del portafolio supone una herramienta de producción escrita que permitiría el desarrollo de numerosos aspectos pedagógicos: desde la organización académica hasta la escritura narrativa. Este portafolio, cuyo uso es personal e intransferible, permitiría el desarrollo del autoconocimiento y la identidad en una fase como la de la adolescencia, uno de los períodos evolutivos más importantes por la cantidad de experiencias

que forjan la identidad del individuo. Además, el diario o portfolio supone una herramienta de autorreflexión, pues permite la relectura de aquellos pasajes que ayudan a reconsiderar desde el presente las actuaciones pasadas y la consiguiente reflexión. Así se potencia tanto la evolución madurativa del individuo como la formación de un código moral personal y fundamentado. El portfolio también favorece una de las destrezas más difíciles de adquirir durante el aprendizaje de una lengua: la producción escrita. Mediante el uso de este instrumento, se adquirirá una disciplina de estudio, y se mejorará la estructura, coherencia, cohesión y uso del inglés. El acto de escritura otorga al alumnado una autonomía académica que redundará en una mejor formación en el futuro.

Mi observación durante el período del *Practicum* me ha permitido confirmar que aquellas actividades relacionadas con el contexto personal y social del alumnado son mucho más efectivas que las más abstractas y alejadas de su realidad inmediata. Por ello, las que he propuesto plantean distintos tipos y grados de acercamiento al alumnado y sus intereses: algunas de ellas son meramente lingüísticas, mientras que otras plantean claramente el componente confesional y aportan el ingrediente emocional.

Como propuesta de mejora, creo que se puede plantear el reforzamiento de estas actividades de diversas maneras: utilizando la herramienta del portfolio, se puede diseñar un relato unificado a partir la suma de las narraciones individuales de un suceso común —acontecido dentro o fuera del aula— que toda la clase haya compartido. Además de favorecer la producción escrita, la expectativa de poder crear un volumen como grupo en el que se recojan los puntos de vista personales estimulará, sin duda, el interés por la literatura, el conocimiento propio y el del resto de compañeros/as.

Una segunda propuesta de mejora es la de incluir textos poéticos, ya que, en sí mismos, estos contienen un alto grado de confesionalidad y pueden resultar muy atractivos. De esta forma, los aprendices experimentarían una nueva visión de la literatura basada en la lírica y musicalidad, cuyas características en inglés son bastante diferentes con respecto al español. Asimismo, entre otras posibles actividades, se puede plantear una narración global creada en conjunto por toda la clase, que sirva para confirmar los lazos entre el alumnado, a la vez que hacerles conscientes de la relatividad de su percepción.

Finalmente, otra propuesta interesantísima se basaría en la coordinación de varias asignaturas alrededor de textos literarios que se podrían trabajar en distintos idiomas y desde diversas propuestas disciplinares. Este proyecto, caracterizado por la cooperación conjunta de alumnado y profesorado de diversos campos, serviría como referencia de la importancia de la colaboración entre individuos para el aprendizaje conjunto.

6. Bibliografía

- Alberca, M. (2010). Las hijas de Ana Frank. Diarios íntimos y adolescencia. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 36(2), 9-25.
- Albertín Carbó, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (30), 7-18.
- Alexie, S. (2007). *The Absolutely True Diary of a Part-Time Indian*. Londres, Inglaterra: Andersen Press.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México DF, México: Siglo XXI.
- Barry, P. (1995). Literacy and literature in popular culture: Reading and writing in historical perspective. En T. Harris. (Ed.), *Popular Culture in England, c. 1500- 1850* (pp. 69-94). Londres, Inglaterra: MacMillan.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative*. París, Francia: CLE International.
- BuzzFeedVideo. (26 enero, 2015). *Women's Ideal Body Types Throughout History* [Archivo de vídeo]. De <https://www.youtube.com/watch?v=Xrp0zJZu0a4>
- Caballé, A. (1995). *Narcisos de tinta*. Málaga, España: Megazul.
- Cabrera Mariscal, M. (2014). *Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras* (tesis de postgrado). Universidad de Jaén, Jaén, España.
- Carter, R. y Long, M.N. (1991). *Teaching Literature*. Harlow, Inglaterra: Longman.
- Castellón, L., & Araos, C. (1999). *Grados de identidad cultural: Una reflexión desde la prensa escrita*. Santiago de Chile, Chile: Universidad Diego Portales.
- Chall, J. S. (1987). Two vocabularies for reading: Recognition and meaning. En M. G. McKeown & M. E. Curtis. (Eds.), *The Nature of Vocabulary Acquisition* (pp. 7-17). Hillsdale, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cisneros, S. (1984). *The House on Mango Street*. Houston, Estados Unidos: Arte Público Press.

- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejería de Educación (2016). 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*, (136), 17046-19333.
- Domínguez Caparrós, J. (1999). *Introducción a la teoría literaria*. Madrid, España: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Eagleton, T. (1983). *Literary theory*. Mineápolis, Estados Unidos: The University of Minnesota Press.
- Earl, R. (2007). *My Fat Mad Teenage Diary*. Londres, Inglaterra: Hodder & Stoughton.
- Eliot, T.S. (1932). Hamlet and His Problems. En *Selected Essays* (pp. 121- 126). Nueva York, Estados Unidos: Harcourt Brace & World.
- Erikson E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. Nueva York, Estados Unidos: W.W. Norton & Company.
- Esteve, J. M. (1983). *Teoría de la Educación*. Murcia, España: Editorial Límites.
- Fernández Menéndez, M. A. (2011). Métodos para la enseñanza del inglés durante el siglo XIX y primera mitad del siglo XX. *Revista electrónica de Estudios Filológicos*, (21). Recuperado de https://www.um.es/tonosdigital/znum21/secciones/estudios-12-ensenanza_ingles.htm
- García Pena, M., I. (28 marzo, 2007). ¿Cuál es la importancia de la paraliteratura? [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.lahuelladigital.com/cual-es-la-importancia-de-la-paraliteratura/>
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York, Estados Unidos: Basic Books.
- Gil-Olarte, P., Guil, R., Serrano, N., y Larrán, C. (2014). Inteligencia emocional y clima familiar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 104-418.
- Giordano, A. (2013). Autoficción: entre literatura y vida. *Boletín/17 del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria*, (17), 1- 20.

- González Román, C. (2013). Gravitaciones entre la teoría y la literatura artística. *Boletín de Arte*, (34), 385-387.
- Hamm, T. (1 noviembre, 2018). Ben Franklin's 13 Virtues: Using One Week to Change Your Life. The Simple Dollar [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.thesimpledollar.com/ben-franklins-thirteen-virtues-using-one-week-to-change-your-life/>
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and Poetics. En T. A. Sebeok. (Ed.), *Style in Language* (pp. 50-77). Cambridge, Inglaterra: MIT Press.
- Jiménez Raya, M. (1993). *El diario del aprendiz como instrumento cognitivo en la adquisición del inglés* (tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, España: Laertes.
- Lomas, C. (1966). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona, España: ICE-Horsori.
- Lejeune, P. (1991). *El pacto autobiográfico*. Barcelona, España: Anthropos.
- Maestro, J. (2014). *Contra las musas de la ira*. Oviedo, España: Pentalfa.
- Manchón, R., Murphy, L., Roca, J. y Aguado, P. (2005). Learning and teaching writing in the EFL classroom. En N. McLaren, D. Madrid, D. y A. Bueno. (Eds.), *TEFL in Secondary Education* (pp. 377-407). Granada, España: Universidad de Granada.
- Mansilla Torres, S. (2006). Literatura e identidad cultural. *Estudios Filológicos*, (41), 131-143.
- Martínez, A. T. (2008). Una indagación sociológica sobre el campo literario. Las reglas del arte según Pierre Bourdieu. *Trabajo y Sociedad*, (10), 1-10.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- Molloy, S. (1996). *Acto de presencia*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- Moreno- Cubillos, C., y Sepúlveda Gallego, L. E. (2013). Discriminación y violencia contra los estudiantes de medicina de la Universidad de Caldas. *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 37-41.

- Moreno H.A. (1988). *Perspectivas psicológicas sobre la conciencia*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Novak. J.D. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Nunan, D. (1995). *Language Teaching Methodology*. Nueva York, Estados Unidos: Prentice Hall.
- Oliva, A. (2003). Adolescencia en España a principios del siglo XXI. *Cultura y Educación*, 15(4), 373-383.
- Ortega Chaves, L. (2012). *La literatura como recurso didáctico en el aula de inglés de secundaria* (tesis de postgrado). Universidad de la Rioja, La Rioja, España.
- Ospina, D. (2016). El diario como estrategia didáctica. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=34201>
- Picard, H. R. (1981). El diario como género entre lo íntimo y lo público. *Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*, (49), 115-122.
- Robin, R. (2002). Extensión e incertidumbre de la noción de literatura. En M. Angenot, et al., *Teoría literaria* (pp. 51-56). México DF, México: Siglo XXI.
- Rojo, G. (2001). *Diez tesis sobre la crítica*. Santiago de Chile, Chile: Lom Ediciones.
- Romera Castillo, J. (1993). *Escritura autobiográfica*. Madrid, España: Visor.
- Salguero, J. M., Fernández- Berrocal, P., Castillo, R., y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152.
- Sampson, E. E. (1981). Cognitive psychology as ideology. *American Psychologist*, (36), 730-743.
- Santiesteban, E., y Velázquez, K. (2012). La comprensión lectora desde una concepción didáctico- cognitiva. *Didascalía: Didáctica y Educación*, 3(1), 115-110.
- Solé, I. (1997). La lectura, un proceso estratégico. *Revista Aula*, (9).
- Shklovsky, V. (2015). Art, as Device. *Poetics Today*, 36(6), 157-174.

- Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56.
- Torres, J. (1986). El Diario Escolar. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, (142), 52-55.
- Townsend, S. (1982). *The Secret Diary of Adrian Mole*. Leicester, Inglaterra: Methuen Publishing.
- White, H. (2003). *El texto histórico como artefacto literario*. Barcelona, España: Paidós.
- Ziff, L. (2005). *The Portable Benjamin Franklin*. Nueva York, Estados Unidos: Penguin.

7. Anexo

TEACHING ENGLISH THROUGH LITERATURE



**Teaching
materials**

*Trabajo de Fin de Máster
Universidad de La Laguna
Natacha Rita Díaz Luis*

1. WHO ARE YOU?

1.- Make groups of three/ four people. Debate with your classmates the following questions in English about yourselves:

- a) What is a name? Why are they useful?
- b) Can you change your name? How?
- c) What is the meaning of your name? Can you translate it into English?
- d) Would you change your name if you had the chance? Why?
- e) Create surnames in English using different words. Use positive surnames to address your classmates. Pejorative surnames will be penalized.

1 st column

2 nd column

Rich

Natural

Handsome

Adventurous

Head

Funny

Hunt

Terrific

Blue

Brave

Car

Young

Honest

Studious

Strong

Artistic

Smart

Affectionable

Responsible

Energetic

man

woman

girl

boy

person

Exempli gratia: Richman

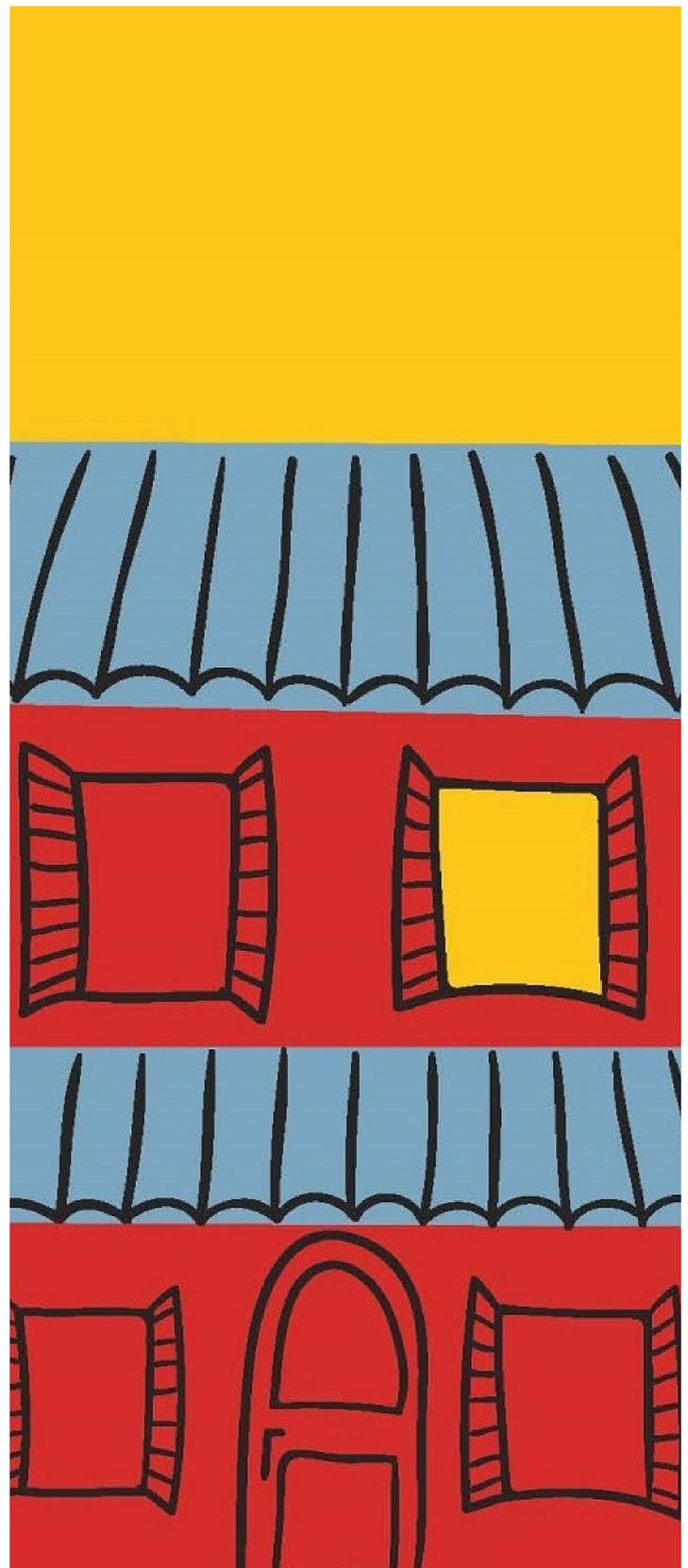
THE HOUSE ON MANGO STREET BY SANDRA CISNEROS

In English my name means hope. In Spanish it means too many letters. It means sadness, it means waiting. It is like the number nine. A muddy color. It is the Mexican records my father plays on Sunday morning when he is shaving, songs like sobbing.

It was my great-grandmother's name and now it is mine. She was a horse woman, too, born like me in the Chinese year of the horse- which is supposed to be bad luck if you're born female- but I think this is a Chinese lie because the Chinese, like the Mexicans, don't like their women strong.

**Sandra
Cisneros**

The House on Mango Street,
1984, Penguin Books, p.5.



'Check out' activities

THE HOUSE ON MANGO STREET

1.- Use different words in the texts to describe the following statements:

- a) It is a feeling that expresses negative emotions.
- b) A song or set of songs which you can buy and play.
- c) A different way to refer to a woman.
- d) The act of taking off the beard (the hair around the face).

2.- Answer the following questions:

- a) According to the information of the text, try to guess her name.
- b) Why was she called like that?
- c) In which Chinese year was she born?
- d) Why do you think that she says that “Chinese and Mexicans don’t like their women strong”?

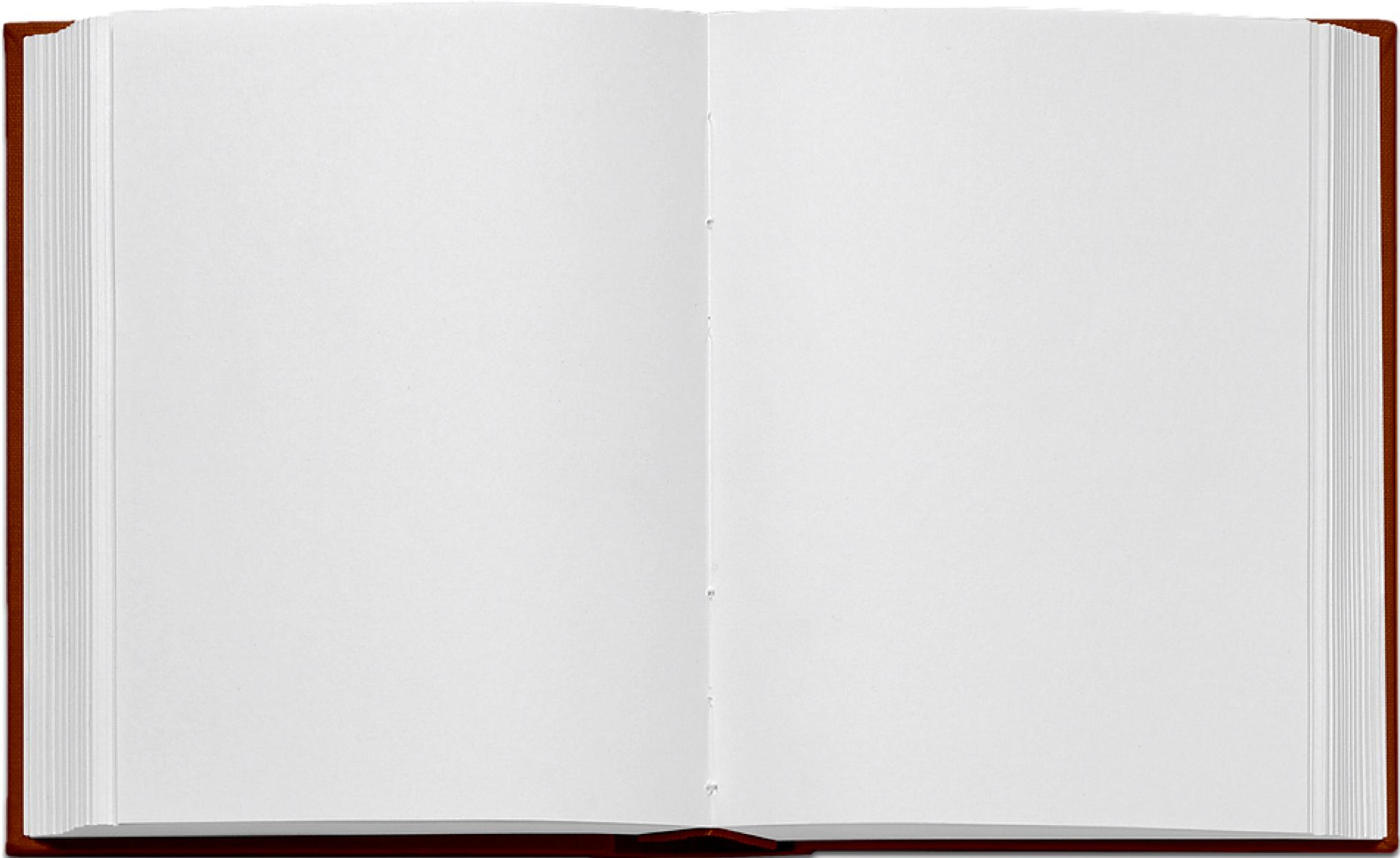
3.- Formulate the questions to the following answers:

- a) _____?
Her grandmother was a horse- woman, too.
- b) _____?
She thinks it is a Chinese lie.
- c) _____?
In English her name means hope.



TIME TO WRITE ABOUT YOURSELF!

Write a small essay talking about yourself. You can look for information regarding your name and surname. Talk about your family, age, interests and community. Mention at least two subjects you like and say why. Use at least one adjective (check the list of adjectives at the back of the portfolio) to describe how school makes you feel and why*.



* You must include this essay in your portfolio.

2. WHAT IS A DIARY?

In this activity, we are going to read a fragment of *The Absolutely True Diary of a Part-Time Indian* by Sherman Alexie. Make groups of three/ four people. Discuss the following questions regarding diaries:

- Who creates the title of a diary?
- What title would you create for your own diary and why?
- Are diaries always true?
- What does the title suggest?
- What does the title refer to when it says “Part-time Indian”? Can you be “part-time” Caucasian /Arabic/ African/Canarian...?



THE ABSOLUTELY TRUE DIARY OF A PART-TIMED INDIAN BY SHERLAM ALEXIE

Sherman Alexie

*The Absolutely True Diary of a
Part-Time Indian*, 2007,
Andresen Press Limited, pp. 4-5.



Everybody on the rez calls me retard about twice a day. They call me retard when they are pantsing me or stuffing my head in the toilet or just smacking me upside the head. I'm not even writing down this story the way I actually talk, because I'd have to fill it with stutters and lisps, and then you'd be wondering why you are reading a story written by such a retard.

Do you know what happens to retards on the rez?

We get beat up. At least once a month.

Yep, I belong to the Black- Eye- Of- the- Month Club.

Sure I want to go outside. Every kid wants to go outside. But it's safer to stay at home. So I mostly hang out alone in my bedroom and read cartoons and draw cartoons.

I draw all the time.

I draw cartoons of my mother and father; my sister and my grandmother; my best friend, Rowdy; and everybody else on the rez.

I draw because words are unpredictable.

I draw because words are too limited.

If you speak and write in English, or Spanish, or Chinese, or any other language, then only a certain percentage of human beings will get your meaning.

But when you draw a picture, everybody will understand it.

If I draw a cartoon of a flower, then every man, woman, and child in the world looks at it and say, "That's a flower."

So I draw because I want to talk to the world. And I want the world to pay attention to me.

I feel important with a pen in my hands. I feel like I might grow up to be somebody important. An artist. Maybe a famous artist. Maybe a rich artist.

That's the only way I can become rich and famous.

Just take a look at the world. Almost all of the rich and famous brown people are artists.

They're singers and actors and writers and dancers and directors and poets.

So I draw because I feel like it might be my only real chance to escape the reservation.

'CHECK OUT' ACTIVITIES!

1.- True or False? Consider if the following statements are true or not and correct those false statements.

- a) He prefers writing to reading.
- b) He says that everyone can understand a picture.
- c) He draws because he wants to make money.
- d) He feels important when he draws.
- e) He thinks there are more ways to be famous.

2.- Here you are given a set of answer. Read the text again and formulate the correct question to each answer.

-----?

Because words are too limited.

-----?

He usually draws his mother, father, sister, grandmother and best friend.

-----?

He belongs to the Black- Of- the- Month Club.

-----?

When he is there, he usually reads and draws cartoons.

3.- Answer the following answers according to the text.

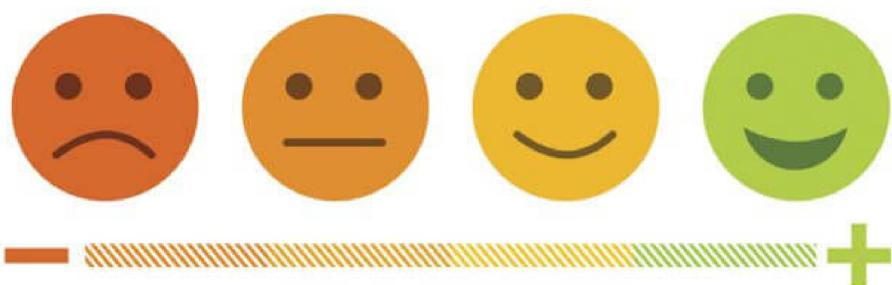
- What does 'rez' refer to?
- Why does he prefer drawing instead of writing?
- What does he want to be in the future?
- Using the list of vocabulary of the portfolio, which emotion or emotions do you think are more representative in this excerpt? In other words, how do you think the main character feels and why? Do you know any strategie or idea to make him feel better? Tell us how!

4.- Now amke groups of three/ four people. Dialogue with your group and answer the following questions:

- a)What is the structure of this text?
- b) Which voice is utilized?
- c) What is the temporality of this excerpt? Is it written in the past or the present? Point out several examples of these tenses and formulate them in 3rd preson of the singular.

Time to talk about yourself!

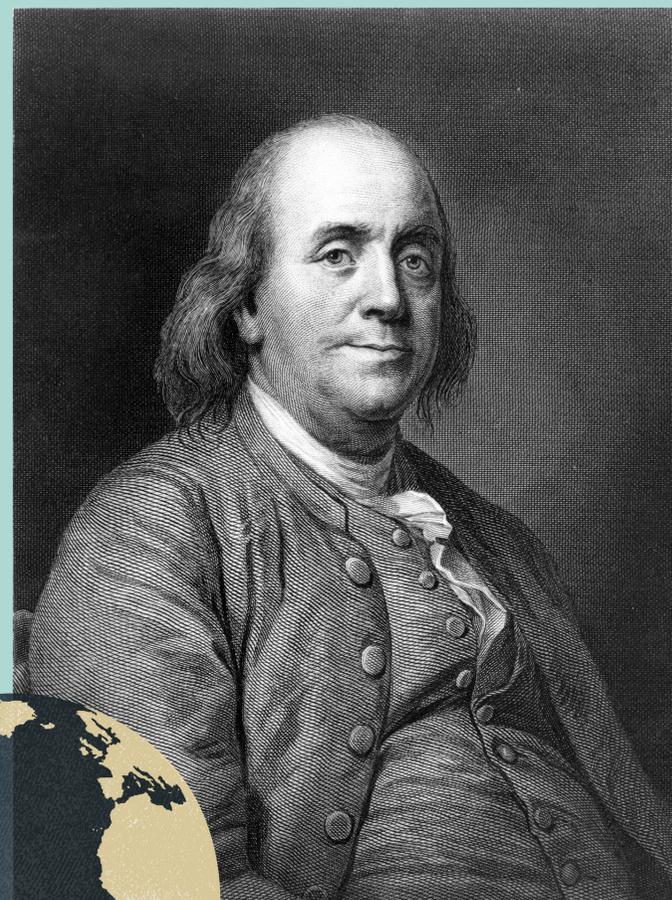
Describe an event or activity that usually makes you feel sad. Describe your feeling in that situation and why it makes you feel that way. Finally, mention some strategies that you use to make you feel better. Add this essay to your portfolio.



3. WHO WAS BENJAMIN FRANKLIN?

Benjamin Franklin (1706- 1790) was an American scientist, politician and inventor. He is also one Foundin Father of the United States. He was a very curious man and invented creations such as the lighting rod, glass harmonica and eurinary catheter.

However, he became extremely famous with his diary: *The Autobiography of Benjamin Franklin*. In these texts, he talked about his professional and private life. In these fragments, he even proposed several virtues (a total of thirteen) that he shall accomplish at the end of the day. He even created charts in order to check out if these virtues were executed. Here we have the three virtues and a real chart as an example.



TEMPERANCE. Do not eat or drink in excess.

SILENCE. Speak when necessary, be helpful to others and avoid stupid and superficial conversations.

ORDER. Bring order to every area of your life. Dedicate time to your business or work to success.

RESOLUTION. Pay attention to the important things and be stronger than the obstacles. Compromise yourself with your words.

FRUGALITY. Be economically intelligent; do not waste money or goods.

INDUSTRY. Waste no time, use it to read and keep your mind entertained.

SINCERITY. Be honest when you speak to others, and try to speak kindly to others.

JUSTICE. Always follow the rules and help others without hesitation.

MODERATION. Practice self- control. Think carefully before you react.

CLEANLINESS. Always keep yourself clean. It is a form of self-respect.

TRANQUILITY. Be peaceful and kind in uncomfortable or unpleasant situations.

CHASTITY. Respect others' life and be compromised to your values.

HUMILITY. Imitate Jesus and Socrates.

FORM OF THE PAGES.

TEMPERANCE.

Eat not to dulness: drink not to elevation.

	Sun.	M.	T.	W.	Th.	F.	S.
Tem.							
Sil.	*	*		*		*	
Ord.	*	*	*		*	*	*
Res.		*				*	
Fru.		*				*	
Ind.			*				
Sinc.							
Jus.							
Mod.							
Clea.							
Tran.							
Chas.							
Hum.							

LET'S TALK ABOUT THE VIRTUES

1.- Check the following statements given about the different virtues. Consider if the examples are well- positioned or they make reference to other virtues.

TEMPERANCE. I ate ten chocolate bars.

RESOLUTION. I overcame my parents' divorce and I accepted their new couples.

FRUGALITY. I had a shower this morning.

HUMILITY. This week I organized my room and done all my homework.

INDUSTRY. Yesterday I started reading a new book because I was bored and I have nothing to do.

2.- Write examples of these virtues (as in the previous activity). Copying the previous sentences is not allowed. Be creative!

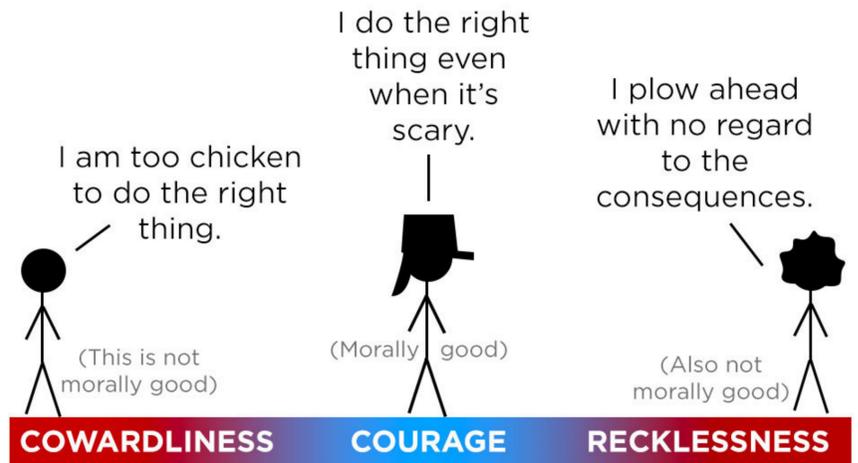
CHASTITY

FRUGALITY

TRANQUILITY

MODERATION

JUSTICE



3.- Make groups of three/four people. Answer the following questions according to your personal perspective.

- Which definition would you formulate for 'virtue' according to this text?
- Which virtue(s) would you highlight?
- Would you eliminate any virtue(s)?
- Would you add any other virtue(s)?

Here you have some tips to give your opinion:

- You can use common expressions such as "In my opinion", "From my point of view", "As far as I am concerned", "Personally" or "From my perspective".
- Give your opinion or recommendation politely. Do not impose!
- Always justify your opinion.

TIME TO CREATE OUR VIRTUES!



Here you have a chart in which you must include twelve new virtues (one virtue is already selected). You must discuss with your classmates in order to select the virtues you are going to include in this chart.

Week ___	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday	Sunday
1. Study discipline/ Reading							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							
13.							

Instructions:

- Formulate the virtues using the verbs in the infinitive form.
- Describe the virtues ALWAYS in positive tenses.
- You can add examples of your reality to argue for or against a virtue.
- Try to establish an order according to the degree of importance of the chosen values.

Once you finished selecting your virtues, you must write them down and make copies of this chart. Reflect at the end of every week which virtues you accomplished and which ones not. In this sense, you must write down at least one or two sentences explaining why you fulfilled every virtue or not.

4. THE SECRET DIARY OF ADRIAN MOLE BY SUE TOWNSEND

SATURDAY, MARCH 14TH.

It's true. They are getting a divorce! Neither of my parents wants to leave the house, so my father is going to sleep in the spare room.

My mother gave me £10 this morning and told me not to tell my father. I bought some spot cream for my skin and the new "Abba Greatest Hits" tape. My father gave me £10 and told me not to tell my mother!

THURSDAY, MARCH 19TH.

Mr Lucas is selling his house. My mother says he wants £90,000.

What will he do with all that money?

My mother says he'll buy a bigger house. I think that's stupid!

If I had £90,000, I would travel around the world. Before I set off, I would:

- a) Send Pandora three dozen red roses.
- b) Pay someone £100 to hit Barry Kent.
- c) Buy the best racing bike in the world and ride past Nigel's house.

THURSDAY, JANUARY 1ST. NEW YEAR'S DAY

These are my New Year's resolutions. I promise that:

- 1) I will help blind people to cross the road.
- 2) I will hang my trousers up.
- 3) I will put my tapes back in their covers.
- 4) I will not start smoking.
- 5) I will stop squeezing the spots on my face.
- 6) I will be nice to the dog.
- 7) I will help the poor.
- 8) After hearing the terrible noises downstairs last night, I promise never to drink alcohol.

What bad luck! I'm starting the new year with a spot on my chin!

Sue Townsend

The Secret Diary of Adrian Mole, Methuen Publishing, 1982, pp. 8, 21 y 22.

'CHECK OUT' ACTIVITIES!

1.- Analyze the following statements. Consider if they are plans (PL) or predictions (PR):

- a) "Lucas **is selling** his house".
- b) "What **will** he **do** with all that money?"
- c) "My mother says he'll **buy** a bigger house".
- d) "They **are getting** divorced!"
- e) "... so my father **is going to sleep** in the spare room."

2.- Answer the following questions paying attention to one specific excerpt.

- What is to 'squeeze spots'?
- What is the difference between 'stop smoking' and 'stop to smoke'?
- What is he referring to when he says "after the noises downstairs last night"?
- He mentions helping the poor, what would you suggest him in order to fulfill this resolution?

*Time to write
your own goals!*

Now, consider which goals or objectives you want to fulfill at the beginning of the next academic course and write it down in your portfolio. Here you have some instructions.

MAKE IT
happen

3.- What do you think will happen next? Read the last except. Choose your prediction and continue Adrian's story. Here you have several examples:

I. Adrian's parents will reconcile and the house won't be sold.

II. Adrian will move to his grandmother's house.

III. He'll live with his mother and his father will move to India.

IV. Adrian will get a job and start a new life of his own.

Instructions

- Before you start writing your resolutions, think of positive and negative aspects of your actions throughout this year. Explain which actions you are proud of and which ones you want to improve. Once you have finished, you can start writing your resolutions.
- You can write as many as you want, there is no conditional number.
- Try to make them realistic.
- Remember to add positive actions to potentiate your virtues.

5. LOVE YOUR BODY

Make groups of three/ four people. Discuss with your classmates what 'beauty' is, when you consider someone is 'beautiful' or 'handsome'. Mention the most important qualities in men and women to be beautiful.



beauty canons



Women's Ideal Body Types Throughout History

Keep in groups of three/ four people. Discuss about the video you have just seen.

- Which period was most shocking for you?
- According to this video, are beauty canons ephemeral?
- Which features characterize woman's beauty canons nowadays?
- How do you think beauty canons will be in the future?

MY FAT MAD TEENAGE DIARY BY RACHEL EARL

Friday, 3.2.89

Fish and chips day and then we went down the market. I watched as Bethany picked up size 10, size 12, size 10. Nothing came above 14 so there isn't any point trying. Then she started to say 'I'm so fat, I'm so fat,' while touching her non-existent bellies and chins. Of course I told her how thick she was. She ended up buying a skintight top with a German symbol on it and a pair of 10-size jeans. Everyone agreed back in school that she looked amazing with those new jeans. And, no, I didn't do any exercise. I prefer to sink my face into a pizza and tell myself to start next Monday.

I didn't go to the pub last night. Probably no one noticed I was not there. Bethany probably was the start with her size-10 jeans and everyone looking at her. Including Harry (Oh my god! He is so handsome!). I must look the bright side. This size probably helped me in the past. There are no photos of me wearing stupid clothes because I could never fit in them. This body has saved me from stupid fashion.

Rae

Rachel Earl

My Mad Fat Teenage Diary, Hodder
& Stoughton, 2007, pp. 16-17.

2- Look at the following matrix. Answer the questions reading the text again:

Who wrote this text?	When did he/she write it?	Who did he/she mention in the text? What did he/she say about these people?	What did she do?

2.- Read the following answers. Formulate the correct questions to each reply:

_____?
They went to the market.

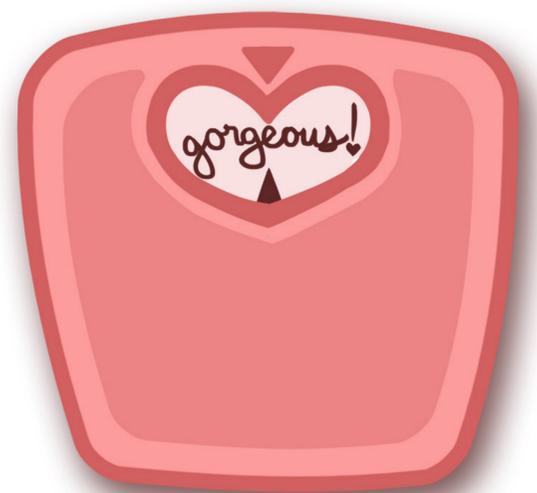
_____?
She told her how skinny she was.

_____?
Bethany finally bought a top with a German symbol on it and a pair of jeans.

_____?
They said Bethany looked amazing with those new jeans.

3.- Answer the following questions in group. Debate about the correct answers.

- Which adjective do you think describes the main character in this fragment the most? Use the list in the portfolio to describe how she feels and why.
- What did she do when her friend said “I’m so fat”? Do you agree with her position?
- Rachel said that being fat wouldn't help her to find any boyfriend, do you agree with her?
- Have you ever compared yourself physically, academically or in any other aspect? How did it make you feel?
- Have you ever laughed at somebody for his/her physical appearance?



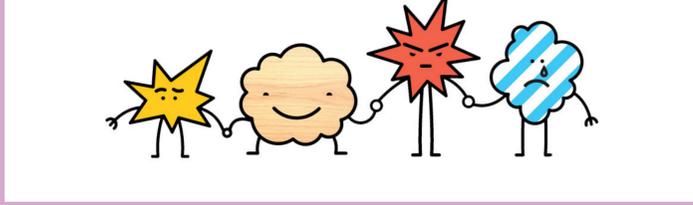
Time to write about yourself!

Now you must write a small essay in your portfolio including five features that you love of yourself. You have some instructions to do this essay.

Instructions:

- In your essay, you shall include five physical features and five features regarding your personality that you like.
- It must be divided into four paragraphs:
- In the first paragraph, you shall make a small introduction of who you are (name, age, hometown, etc.).
- In the second paragraph, you shall describe your five physical features you like the most and describe them.
- In the third paragraph, you must include characteristics of your personality you are proud of. Describe why you like them.
- In the last paragraph, make a final remark of how these features represent your identity and the way you are.

List of feelings and emotions



Amazed:
Angry:
Annoyed:
Anxious:
Ashamed:
Bitter:
Bored:
Comfortable:
Confused:
Content:
Depressed:
Determined:
Disdain:
Disgusted:
Eager:
Embarrassed:
Energetic:
Envious:
Excited:
Foolish:
Frustrated:
Furious:
Grieving:
Happy:
Hopeful:
Hurt:
Inadequate:
Insecure:
Inspired:
Irritated:
Jealous:
Joy:
Lonely:
Lost:
Loving:
Miserable:
Motivated:
Nervous:
Overwhelmed:
Peaceful:
Proud:
Relieved:
Resentful:
Sad:
Satisfied:
Scared:
Self-conscious:
Shocked:
Silly:
Stupid:
Suspicious:
Tense:
Terrified:
Trapped:
Uncomfortable:
Worried:
Worthless: