

Anna Pagès Blanch  
anna\_pgs@hotmail.com

Mercedes Querol Julián  
mercedes.querol@unir.net

Grupo de Investigación EPEDIG  
"Educación personalizada en la era digital"  
Universidad Internacional de la Rioja

(Recibido 30th Abril 2013/  
Received 30th April 2013)

(Aceptado 27 septiembre 2013/  
Accepted 27th September 2013)

# La literatura infantil en el aprendizaje de la lengua extranjera en Educación Primaria: motivación, competencia lingüística y actitud positiva hacia la lengua y cultura

*CHILDREN LITERATURE IN PRIMARY EDUCATION  
FOREIG LANGUAGE LEARNING: MOTIVATION,  
LINGÜISTIC COMPETENCE AND POSITIVE ATTITUDE  
TOWARD THE LANGUAGE AND CULTURE*

## Resumen

El presente trabajo hace una revisión de la influencia que puede ejercer la literatura infantil en el aprendizaje de lengua extranjera a los alumnos de Educación Primaria. Siendo ésta utilizada como método para la adquisición de la competencia lingüística y para la creación de empatía y actitudes positivas hacia la lengua y cultura inglesa. La investigación se justifica en la creyente necesidad de mejorar el aprendizaje del inglés y su didáctica en el aula; por tanto presentamos el uso de recursos literarios como un enfoque motivador para la consecución de este fin.

**Palabras clave:** Literatura infantil, Educación Primaria, bilingüismo, motivación, competencia lingüística, lengua y cultura extranjera.

## Abstract

This study tries to demonstrate how primary education students can benefit from children literature to learn English. A close look to the most outstanding studies in the field has proven it to be an approach to acquire the linguistic competence, and to develop empathy and positive attitude towards the foreign language and culture. The research is justified by the pressing need to improve English learning and its teaching; we present children literature as a motivating tool to achieve this aim.

**Key words:** Children literature, primary education, bilingualism, motivation, linguistic competence, foreign language and culture.

## 1. Introducción

La presente investigación nace de la inquietud por aportar argumentos que mejoren la didáctica de la lengua extranjera en el aula de Educación Primaria, dicha inquietud viene dada por el contexto actual de la enseñanza del inglés en España en relación con Europa. Según recientes estadísticas realizadas sobre el dominio de la lengua inglesa como lengua extranjera, España se encuentra entre los países con más bajo nivel de inglés de Europa a pesar de que empieza a enseñarse en edades tempranas y mucho antes que en países con niveles muy altos, como Holanda y Dinamarca. Un estudio

elaborado por Education First (2011) mostró que España está entre los países con peor dominio del inglés de Europa y que el hecho de que se inicie el aprendizaje del inglés en edades tempranas no es lo más importante sino más bien la calidad de los profesores, la metodología usada o el tiempo dedicado al idioma. Los estudios realizados por la Red Europea de políticas para la evaluación de los sistemas educativos a alumnos de ocho países de Europa de habla no inglesa (Bonnet, 2002), también demuestra la desventaja del inglés de los alumnos españoles en relación al resto de Europa. Reitera de los españoles, por un lado, la falta del uso del inglés dentro del aula, pero sobre todo fuera de ella en otros contextos como el familiar, social, laboral o en ocio, y por otro lado, el bajo dominio de la competencia comunicativa de dicho idioma.

Aunque estos estudios han sido realizados sobre adolescentes, reflejan la evolución de los alumnos en lengua inglesa a lo largo de su escolarización y los resultados obtenidos, que parecen no cumplir los objetivos programados en la competencia lingüística en inglés. Por ello, se cree necesario hacer especial hincapié en su enseñanza durante la etapa de educación infantil y primaria donde los niños pasan por un período de desarrollo cognitivo y lingüístico decisivo en la adquisición de la competencia bilingüe, la cual puede aportarle grandes beneficios a nivel intelectual, académico y personal, tal y como mostramos a continuación.

## 2. La adquisición del bilingüismo y sus ventajas

### 2.1. El proceso de adquisición de la lengua y el desarrollo cognitivo en niños en Educación Primaria

Para entender el proceso de adquisición de una lengua extranjera en los alumnos de primaria es necesario conocer el proceso de adquisición de la primera lengua. El proceso de adquisición o desarrollo de la lengua se describe como el proceso cognitivo en el cual los individuos van adquiriendo las habilidades para comunicarse utilizando una lengua natural.

Son varios los autores en la historia que han investigado el origen del lenguaje humano, y han construido diversas corrientes teóricas al respecto. El presente artículo se centra en las teorías nativistas planteadas por estudiosos tales como Chomsky y Piaget. La aportación de éstas a la adquisición del lenguaje enfatiza la importancia de la interacción del aprendiz con el entorno, para desarrollar la capacidad innata de la comunicación y el lenguaje. Dentro de las teorías nativistas, Chomsky (1975) postula la teoría de la adquisición basada en la Gramática Universal. Dicha teoría apunta que los niños nacen con un sistema gramatical innato que les ayuda a aprender una lengua, es una habilidad innata que se desarrolla mientras el niño crece y va interactuando con su entorno. Esta habilidad se basa en una gramática general e inconsciente que se encuentra en todas las lenguas, y subyace a todas sus reglas gramaticales.

El proceso de aprendizaje del lenguaje se da cuando el niño está en contacto con un entorno en el que se habla esa lengua. A través de la interacción con los demás hablantes la capacidad comunicativa en aquella lengua se va ampliando. Por tanto, se trata de un proceso inconsciente donde los niños van aprendiendo sin una instrucción manifiesta. Este proceso dura hasta los cinco años aproximadamente que es el momento en que tienen la capacidad de hablar la lengua materna con fluidez, nos asegura Fleta (2006). Por lo tanto, la interacción juega un papel muy importante en el proceso de aprendizaje de una lengua porque permite mejorar las habilidades lingüísticas (Klein, 1986). Este planteamiento de adquisición está también muy unido a la importancia de que los *inputs*

o información de entrada que recibe el aprendiz estén contextualizados y sean significativos según afirma Krashen (1987). Esto es principalmente importante en el caso de la lengua extranjera, en la que se hace necesaria una inmersión en un contexto de la lengua donde poder interactuar en situaciones y actividades lingüísticas reales o similares a la realidad. Por ello, también es fundamental que el maestro de inglés haga que su lenguaje, mensaje y contenido sea accesible y comprensible para los estudiantes.

En el caso de la adquisición de la lengua extranjera en el aula, a diferencia de la primera lengua, esta no se da en las mismas condiciones de contexto (ya que la exposición a la misma es mucho menor), y en general no es aprendida de forma inconsciente, sin instrucción explícita; al contrario, el aprendizaje y enseñanza están planificados. Cuando se aprende la lengua madre se realiza una inmersión lingüística total, pero aprender una lengua extranjera en el aula tiene más limitaciones; sin embargo, ello no quiere decir que no pueda recibir una adecuada exposición. Krashen (1987: 59) menciona al respecto,

El aula probablemente nunca será capaz de superar por completo sus limitaciones, y no tiene que hacerlo. Su objetivo no es sustituir el mundo exterior, sino traer a los estudiantes en el punto en que puedan comenzar a usar el mundo exterior para una adquisición mayor.

Es por lo tanto de gran importancia que se establezca interacción en un contexto significativo para la adquisición de la lengua extranjera.

Por otro lado, en cuanto a la adquisición de la lengua y la edad, los niños debido a la plasticidad mental que poseen, están en una edad apta para empezar con el proceso de adquisición tanto de la primera lengua como la lengua extranjera. Cuanto antes aprendan los niños la lengua extranjera, más adecuado y exitoso será el proceso de adquisición, afirma Navarro (2010), pues es durante la infancia que acontece el desarrollo del período crítico, que va desde los primeros meses de vida hasta el principio de la adolescencia. Durante estos años los alumnos favorecen el aprendizaje de la lengua gracias a la plasticidad del cerebro que va asimilando casi sin esfuerzo y de forma inconsciente la información lingüística que recibe. Especialmente en los primeros cinco años que es cuando se da el proceso de adquisición de las formas lingüísticas y de los contenidos, el aprendizaje sucede a mayor velocidad y se van adquiriendo tanto los elementos básicos como sus significados (Fleta, 2006). Investigadores como Klein (1986) señalan que el inicio de la adolescencia es el momento crítico en el cual el aprendizaje de una lengua extranjera se va volviendo más dificultoso por la pérdida de plasticidad mental mencionada anteriormente. Por lo tanto aconsejan empezar con la adquisición de la lengua extranjera durante este período de la infancia que permitirá ir adquiriéndola de forma natural.

Uno de los teóricos que también estudió el desarrollo cognoscitivo y lingüístico por el que pasan los individuos es Piaget (1965), el cual comparte, como hemos mencionado anteriormente, la inclinación de que el conocimiento lingüístico del niño se va conformando y se ve influido por la interacción con el mundo y del entorno que rodea al niño y por el desarrollo cognoscitivo. Este desarrollo, según Piaget, sucede en cuatro estadios divididos según la edad, aunque cada niño tiene su propio ritmo para adquirir la capacidad de pensamiento y lenguaje. El primer estadio nombrado sensoriomotor, va del nacimiento hasta los dos años, el segundo estadio, el preoperacional va de los dos a los siete años, el tercer estadio es el de las operaciones concretas, de los siete a los doce años y por último, el cuarto estadio de las operaciones formales que va de los doce a los quince años.

El tercer estadio, el de las operaciones concretas, es el que nos concierne en esta investigación, ya que en él se encuentran los alumnos de Educación Primaria. Gracias al estudio de Cervera (1991), se ha podido analizar el desarrollo cognoscitivo y lingüístico del niño y relacionarlo con el uso e interpretación de la literatura. Cervera basándose en el esquema de Piaget, reflexiona sobre este tercer período en el que aparecen las operaciones mentales ligadas a objetos concretos. Las operaciones concretas son aquellas que se utilizan sobre lo manipulable y lo real, y no se basan sólo en enunciados verbales o hipótesis. El desarrollo intelectual del niño se basa mayormente en la realización de grupos que organicen la realidad y le permitan hacer deducciones lógicas. Es aquí donde empieza a pensar lógicamente en detrimento del pensamiento usado hasta ahora basado en la magia y lo fantástico. Utiliza cada vez más las palabras y es más comunicativo, aunque recurre a la interpretación fantástica cuando no comprende algo. Las inquietudes personales e incógnitas a menudo encuentran respuesta en la fábula y en la magia, ante según qué planteamientos sigue siendo la explicación más válida.

Cervera afirma que el descubrimiento del mundo que experimenta el niño estimula su curiosidad e interés por conocer otras formas de vida, otras culturas y paisajes y animales que le resultan exóticos. Cada vez busca más comprender mejor las palabras y los conceptos debido a que posee un pensamiento más analítico. Aunque en el mundo de lo fantástico los límites aún no están bien diferenciados entre éste y la realidad, sí exige que las creaciones fantásticas tengan una mayor coherencia, argumenta Cervera. Durante esta etapa, en la que aún no tiene la capacidad cognitiva suficientemente desarrollada, la literatura puede ser fundamental para el aprendizaje de conceptos abstractos difíciles de comprender porque esta le ofrece modelos que son acordes con su forma de pensar y de ver el mundo. Durante estos años el niño se siente atraído por los cuentos fantásticos y de aventuras; por la vida de los animales; la intriga y la exploración de países y pueblos desconocidos, etc. Teniendo esto en cuenta, la literatura que aportará todo ello y encajará mejor en esta etapa es la fantástico-realista.

## 2.2. Beneficios de la adquisición de la lengua extranjera

Como se ha observado durante este período el niño se siente motivado y atraído por el conocimiento de nuevas culturas y lenguas y tiene la necesidad de comunicarse como ser social, por lo tanto es un período idóneo para abrirse a la adquisición de nuevas lenguas. De acuerdo con Cunnigham (2007), si se aprende una única lengua desde la infancia, se dice que se es un hablante nativo de esa lengua; si se recibe suficiente exposición en otra lengua, se puede lograr una competencia de nativo también en ese idioma. Los niños bilingües tienen la capacidad de dominar los idiomas que conocen al nivel de hablante nativo o a un nivel alto. Sin embargo, resulta difícil recibir la exposición necesaria y practicar otra lengua si el niño no convive en un contexto bilingüe. Como se ha explicado en el sub-apartado anterior, es durante el período crítico que se ha de aprovechar el potencial y facilidad lingüística que poseen los niños para aprender tanto la lengua materna como una nueva lengua.

Los beneficios lingüísticos e intelectuales que ofrece la adquisición de una nueva lengua son varios. De acuerdo con Baker (1997), los niños bilingües tienen un pensamiento menos estandarizado pero más creativo, flexible y abierto. Un pensamiento divergente y creativo determina la cantidad de soluciones que encuentra un individuo a un problema. En relación a ello, los estudios de Abdelilah-Bauer (2007) sobre el pensamiento bilingüe aseguran que el hecho de tener dos sistemas de representaciones mentales aumenta la flexibilidad y la originalidad de pensamiento. El hablante que domina dos lenguas tiene dos palabras para un mismo objeto o idea, su campo semántico para un mismo objeto es por lo tanto más amplio que el de un hablante monolingüe. Estos niños pueden

utilizar la información en ambos idiomas para comprender mejor la gramática o mejorar el vocabulario, aunque no lo hagan de forma consciente.

Otra ventaja, de acuerdo con Abdelilah-Bauer (2007), es la capacidad de reflexión sobre la misma lengua como objeto. Esta conciencia metalingüística se manifiesta antes en el niño bilingüe que en el monolingüe. El hecho de tener que organizar muy pronto su lenguaje en dos sistemas distintos tiene como consecuencia que el niño sea capaz de ver el carácter arbitrario de una palabra y poder separarla de su significado. Estas capacidades son necesarias para el aprendizaje de la lectura, nos asegura esta autora, y son adquiridas antes por el niño que domina más de una lengua. Los niños bilingües desarrollan antes la percepción del lenguaje, esto les permite ver que un mensaje se puede transmitir de varias formas y que la lengua es un medio. Abdelilah-Bauer añade que la mayor conciencia de lo que es una lengua parece facilitar además el aprendizaje de una tercera lengua, siempre que éste esté condicionado por la motivación del niño para utilizar la lengua como medio de comunicación.

Por otra parte, Baker (1997) completa a las cualidades anteriores de los niños que hablan más de una lengua, la de "sensibilidad comunicativa incrementada". En una situación de comunicación, el bilingüe tiene una intuición suplementaria que le indica en qué idioma debe hablar con una persona y en qué momento puede cambiar de lengua. Esta sensibilidad incrementada en la situación de interacción se manifiesta por la gran atención prestada a las necesidades del interlocutor, con una percepción más fina de los indicios verbales y no verbales de una comunicación.

Por último, otro beneficio que poseen los niños bilingües es que entienden mejor la diversidad cultural y son más abiertos a nuevas culturas y a diferencias de pensamiento, argumenta Baker (1997). Ello podrá en un futuro repercutir positivamente, como una ventaja adicional, tanto en el ámbito académico como profesional del individuo abriéndole puertas a una proyección internacional e intercultural.

### **3. La literatura infantil, una motivación para el aprendizaje del inglés y su cultura**

A continuación se analizan las aportaciones de distintos autores sobre como la literatura infantil puede ser una herramienta muy motivadora para trabajar la adquisición de la competencia comunicativa y la creación de empatía hacia la lengua y cultura extranjera.

#### **3.1. La literatura infantil como fuente de motivación para el aprendizaje de una lengua extranjera**

El factor individual más importante en la educación de los niños en dos idiomas como en cualquier otra situación de aprendizaje de lenguas es la motivación. Sin una buena razón, el esfuerzo que requiere aprender otra lengua que no es necesaria para el entorno o vida cotidiana del niño, no merece la pena, afirma Cunnigham-Andersson (2007).

Los alumnos españoles en su contexto habitual, en su cotidianidad, no tienen la necesidad de dominar más que su lengua materna, exceptuando las comunidades bilingües donde el español es lengua cooficial junto a la lengua autóctona. Los niños españoles pueden desenvolverse en todos los contextos y actividades de su día a día sin la necesidad de dominar otras lenguas como el inglés, a diferencia de otros países donde el bilingüismo es más común y el inglés junto con la lengua autóctona son muy usadas en distintos contextos como el profesional, el académico, el ocio, etc. Por lo tanto ante esta situación de comodidad lingüística, donde no existe necesidad directa de dominar el inglés, se debe encontrar la forma de motivar al alumno hacia el interés en la lengua extranjera, cuyo

aprendizaje le será beneficioso tanto en el ámbito académico y personal; y en el futuro, profesional; como intelectual.

Por ello se propone la literatura como posible recurso motivador en el aprendizaje de una lengua extranjera. Según Collie y Slater (1991), la literatura provoca que el lector se comprometa imaginativamente con el relato, preste toda su atención al desarrollo de los sucesos, y se olvide del proceso de aprendizaje en sí para pasar a disfrutar de la lectura. Escuchar cuentos constituye una fuerte motivación para que el niño desee aprender a leer, afirman Escalante y Caldera (2008). Al asociar la lectura con placer, los niños quieren aprender a hacerlo también para poder seguir disfrutando. Ello provocará que se desee conocer también el vocabulario de la lengua extranjera para descifrar el contenido del cuento.

Ghosn (2002) sugiere el uso de la literatura infantil como medio auténtico para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en las aulas de Educación Primaria. Argumenta al respecto que la literatura ofrece una auténtica motivación, un contexto significativo para el aprendizaje de idiomas, porque los niños se sienten naturalmente atraídos por los cuentos y relatos. Por otra parte, Menouer Fouatih (2009) defiende también trabajar con textos literarios por su doble interés, a parte de la transmisión de contenidos y conocimiento lingüístico y cultural, también ofrece motivación natural hacia la lectura y el aprendizaje.

La motivación que genera la literatura se puede considerar articulada por una serie de elementos que la hacen posible ejerciendo un poder atrayente sobre el lector, los cuales analizaremos a continuación.

#### i) Función lúdica

Menouer Fouatih (2009: 171) define literatura como “[...] una forma de expresión capaz de abrir un abanico de experiencias para quienes leen [...] es una posibilidad más de juego y de creación dentro del aula”. La literatura cumple una función lúdica desde el mismo instante que es creada por el escritor, que disfruta imaginando, plasmando sus ideas y creando, posteriormente, este entusiasmo se contagia al lector.

La literatura educa al mismo tiempo que entretiene, afirman Escalante y Caldera (2008). En el momento que creamos espacios para la literatura en el aula estamos brindando al alumno momentos y experiencias de deleite y gozo, posibilidades de creación y desarrollo imaginario. Incluso antes de que los niños hayan desarrollado su destreza lectora los libros ya les ofrecen momentos de disfrute, antes de que dominen una lengua ellos saben y pueden ver lo divertido que será la experiencia a través de la literatura. Bettelheim (1977) opina que para mantener la atención del niño una historia debe divertirlo y ha de contemplar de acuerdo a su edad sus deseos, miedos y aspiraciones. Según este autor, dentro de la literatura infantil, los cuentos populares de hadas son los que entusiasman más al niño porque no sólo tratan problemas internos propios de los humanos, sino que aportan soluciones.

Debemos tener en cuenta que para el niño la actividad más poderosa y atrayente es el juego, una actividad de libre imaginación con un gran poder de evasión. Los niños creen en el poder de la imaginación, y por ello disfrutan jugando, y en el caso de la literatura, leyendo o escuchando un cuento, que para ellos se convierte en una actividad lúdica si leen o escuchan un relato por placer y no por obligación. La ficción está ligada al juego, como menciona Colomer (1999), ésta responde a una necesidad profunda del niño, la de ir más allá de su realidad y no contentarse sólo con lo que ve, dejar volar su imaginación.

#### ii) Lo imaginario y fantástico

El cuento es invención no historia. Aquí reside parte de su encanto para el niño, que se encuentra

ante una realidad que no es verdadera, pero le gustaría que lo fuera. Desde los primeros años de vida, el niño necesita una herramienta que le ayude a construir estructuras consistentes en su fantasía, a fortalecer su capacidad de imaginación. Colomer (1999) afirma que la literatura favorece la imaginación y curiosidad de los niños permitiéndoles valorar la naturaleza, la gente y las experiencias. Los cuentos tienen el poder de crear imágenes en la mente del lector y así dar alas a su imaginación.

Según Jean (1988), la imaginación que ofrece la literatura fantástica no tiene la finalidad de proporcionar al niño una vía de escape de la realidad, más bien ofrecerle la posibilidad de ver y entender lo real desde otra perspectiva. En este sentido Colomer (1999) afirma que la mente infantil distingue perfectamente entre lo que es el relato en sí y lo que a él hace referencia, y su propia existencia, a pesar de que a los niños les gusta contar y que les cuenten historias como si se tratara de una realidad.

En cada persona y concretamente en cada niño, imaginación, sensibilidad e inteligencia son elementos que deberían ir siempre unidos cuando hablamos de un correcto desarrollo psicológico. El niño, para desarrollarse de modo equilibrado necesita de lo imaginario, de lo fantástico. Los relatos fantásticos tienen la capacidad de traducir el mundo de los deseos y de los sueños, como por ejemplo volar, cambiar el universo, mezclarse con la vida animal, etc. En la fantasía sueño y realidad se funden.

### iii) Aprendizaje a través de nuevas experiencias y vivencias

Los libros a parte de nutrir y enriquecer la fantasía tienen la capacidad de ampliar el mundo de la experiencia infantil. Ello atrae porque refleja situaciones y conceptos que el niño oye y ve todos los días, pero sin embargo, están enmascaradas por una sombra de misterio y de magia que las hace más agradables y atractivas. Navas (1995) considera que la ventaja que tiene la literatura frente a otros discursos es la libertad interpretativa que le ofrece al lector, por ello cada cuento, e incluso cada vez que es leído, se transforma en una nueva aventura para el niño.

Por otra parte, Alliende y Condemarin (1997) al describir las funciones de la literatura infantil, concretan que una de ellas, aparte de la diversión y de la ampliación del horizonte intelectual y artístico, es la activación de la curiosidad. Todo lo nuevo y desconocido atrae a los niños que están en un periodo donde tienen gran interés por aprender, resolver incógnitas y descubrir tanto lo que les rodea como lo exótico y lejano. La fantasía les procura justamente estas respuestas, les abre puertas que permiten salir a explorar otros mundos para entender mejor el suyo.

### iv) Creación de expectativas que pronto serán resueltas

El cuento es un relato cerrado, que tras el problema y conflicto llega el final feliz y el relato queda zanjado. A los niños les gusta escuchar un relato donde haya acción y conflicto entre opuestos, donde se creen unas expectativas esperanzadoras que pronto serán resueltas, pero es necesario que el problema quede zanjado. Es precisamente esta fórmula, la de un relato corto donde haya una pronta resolución y aclaración del problema y salga la bondad vencedora, que atrae a los educandos. Escalante y Caldera (2008) comentan al respecto que uno de los elementos de la trama que mantiene atento e interesado al oyente es la rapidez de acción, los sucesos han de ocurrir de forma rápida. La resolución final del conflicto ayuda a eliminar las tensiones y miedos, este conflicto se puede utilizar en el aula posteriormente para aclarar y discutir conflictos reales.

### v) Las ilustraciones

La ilustración tiene vida propia independientemente del texto que la acompañe, es un material narrativo en sí mismo, argumenta Colomer (1999). El lenguaje de la imagen visual es un medio de expresión. Las imágenes o dibujos son símbolos, y la mente infantil está especialmente capacitada para descifrarlos y conectar con ellos.

La ilustración en literatura infantil es la llave que abre el mundo de la narración y las palabras a niños lectores pero sobre todo a los no lectores. García Padrino (2004) argumenta que no son simples adornos, sino que crean la atmósfera del texto, que incita al niño a imaginar, a comprender la información y la narración. Le ofrece un sinfín de sensaciones visuales a través de los colores, las formas, los volúmenes, etc., y le incita a disfrutar de la literatura, motivándolo a leer.

#### vi) Significado afectivo y emocional

Desde la Educación Infantil, los niños muestran interés por explorar y establecer contacto con diferentes materiales de lectura, los cuales le proporcionan experiencias reales e imaginativas, y permiten que afloren sentimientos propios de su mundo interior. Por ello, la literatura es un instrumento que puede acompañarles emocionalmente en su proceso de formación. Los mensajes que se transmiten, sean del carácter que sean, éticos, estéticos, culturales, etc., están teñidos de la subjetividad del emisor y se centran en el destinatario, el alumno, pretendiendo actuar sobre él provocándole las sensaciones y emociones que el autor quiere transmitirle, asegura Sánchez Corral (2004).

Por otro lado, en las prácticas literarias se crea un vínculo afectivo entre el narrador y el oyente, ello aumenta la emoción y el bienestar del alumno durante la actividad dándole un significado afectivo. Sitman y Lerner (1996) dicen al respecto que el texto literario se diferencia de otros como los informativos o expositivos porque crean una realidad propia, un mundo con significados y emociones propias que envuelven al lector ofreciéndole una experiencia motivadora. Estas experiencias provocan en él respuestas tanto emocionales como intelectuales.

Por lo tanto, la literatura infantil es una fuente de motivación para el niño ya que gracias a todos estos elementos se logra una predisposición en el aprendizaje, que puede ser utilizada en el aprendizaje de la lengua inglesa para la adquisición de las habilidades lingüísticas y la creación de interés por la misma y su cultura.

### 3.2. La literatura como herramienta de adquisición de la competencia comunicativa ¿o lingüística?

El término competencia comunicativa, acuñado por Hymes (1967, 1972), se puede definir como la capacidad que posee una persona para usar de forma eficaz una lengua y actuar adecuadamente en un colectivo que comparte una misma lengua. Esta capacidad implica seguir un conjunto de reglas tanto gramaticales como de otros niveles lingüísticos como el léxico, la fonética o la semántica y también las reglas de uso de la lengua según el contexto social, histórico y cultural en el que se da el intercambio comunicativo. Sin embargo, la definición de la competencia comunicativa ha evolucionado a lo largo de los años, llegando al modelo actual cuya complejidad refleja Celce-Murcia (2007) en su estudio (ver la revisión histórica del concepto por esta autora). Así la competencia comunicativa se ve articulada en seis sub-competencias: discursiva (conseguir un lenguaje hablado unificado), sociocultural (conocimiento sobre el contexto social y cultural de comunicación), interaccional (conocimiento sobre por ejemplo, cómo quejarse, disculparse, etc.), lingüística (principalmente relaciones léxico-gramaticales), formulaica (conocimiento de expresiones fijas), y estratégica (comportamientos específicos o procesos cognitivos para mejorar y aumentar el propio aprendizaje de la lengua).

Por otra parte Halliday (1975) demostró que los niños aprenden y crean el lenguaje manipulando e interactuando con el lenguaje, no sentados realizando tareas en actividades aisladas o construyendo estructuras fuera de un contexto. En este sentido Savvidou (2004) afirma que el uso de los textos literarios puede ser una herramienta pedagógica potencialmente poderosa para el aprendizaje de un

idioma. Así pues, menciona como una de las principales preocupaciones que debe tener el docente de inglés como lengua extranjera el ayudar a los estudiantes a adquirir la competencia comunicativa. Como hemos introducido, la competencia comunicativa es más que la adquisición de dominio de la estructura y forma de la lengua, significa también adquirir la capacidad de interpretar el discurso en todos sus contextos sociales y culturales. Por tanto, tal y como argumenta Savvidou, el uso de la literatura puede ofrecer ambas capacidades.

En este estudio, sin embargo, nos centraremos en la adquisición de la sub-competencia lingüística a través del uso de la literatura, que se construye desde varios ámbitos que son la autenticidad del lenguaje, la comprensión y expresión oral, la comprensión y expresión escrita, el vocabulario y el tratamiento de conceptos abstractos.

#### **i) La literatura, una muestra auténtica del lenguaje**

Collie y Slater (1991) describen las distintas características que hacen que la literatura sea un buen recurso en la adquisición de la competencia lingüística, como la autenticidad del relato. En este sentido indican que los cuentos pueden ser más beneficiosos que el material informativo o el libro de texto para estimular el proceso de adquisición, ya que proporcionan contextos reales para el aprendizaje de un nuevo lenguaje, puesto que los textos literarios contienen un lenguaje pensado para ser leído por hablantes nativos, y no para la enseñanza de un idioma. El cuento se presenta entonces como un modelo para que los alumnos se familiaricen con una gran variedad de formas, registros, convenciones y usos de un idioma. Povey (1972) menciona al respecto que los textos literarios al contener ejemplos reales de las estructuras gramaticales y del vocabulario, crean conciencia a los educandos de la lengua extranjera y así pueden avanzar en su competencia en todas las habilidades lingüísticas. Collie y Slater (1991) también añaden que los cuentos pueden ser un importante complemento a otros tipos de materiales auténticos para trabajar en el aula como dibujos animados, mapas de ciudades o anuncios. McKay (1986) añade que la literatura muestra el lenguaje en un contexto auténtico, dentro de un marco social que presenta distintos registros y dialectos.

Por otra parte, Ghosn (1996) aporta al respecto que la literatura infantil ofrece un medio natural e interesante para la adquisición del lenguaje, ya que contiene patrones previsibles, repetitivos que refuerzan el vocabulario y las estructuras y son a menudo altamente generativos, poniendo a disposición de los lectores una variedad de temas relevantes. Ghosn también afirma que la literatura infantil escogida cuidadosamente permite a los niños desarrollar la recepción del lenguaje en un contexto entretenido, significativo y natural que les invita a repetir muchas palabras y frases que van interiorizando y añadiendo a su lenguaje receptivo y productivo. La autenticidad del contexto literario es un aspecto en el que Littlewood (2000) también hace hincapié. Esta autora recalca la importancia del uso de la literatura en el aula de inglés para solventar un problema importante de la enseñanza de la lengua, la dificultad para la creación en el aula de una situación auténtica del lenguaje.

La literatura puede superar este problema, ya que crea su propio contexto. Los sucesos que tienen lugar en el relato crean un contexto donde se da una determinada situación y uso de la lengua, es entonces cuando esta situación puede trascender de forma artificial en el aula (2000: 179).

La idea de la literatura como una muestra excelente de un uso específico de la lengua es defendida por Sanz (2000: 25) cuando dice, "Es tan real y auténtica como una conversación entre dos amigos". Esta autora aboga por el uso de la literatura en el aula de lengua extranjera porque considera que estos recursos desarrollan y fomentan la práctica de las habilidades lectora y escrita.

Por otra parte, Sitman y Lerner (1996) consideran que la literatura tiene tres funciones: actúa como estímulo, como vehículo y como herramienta para la adquisición de la competencia comunicativa. La literatura provoca que el lector utilice la lengua extranjera para indagar, interpretar y comprender el significado del contenido, así como las estructuras lingüísticas y estilos del texto literario. Widdowson (1975) también defiende la idea de que el texto tiene la función de estimular como de enseñar y poder practicar estructuras lingüísticas y léxico de un idioma en un contexto auténtico. Enseña como este lenguaje es empleado, manejado y practicado de forma adecuada, por los autores con el objetivo de comunicar mensajes, significados, ofrecer la visión de realidades diferentes, siendo todo ello característico de la cultura propia. En referencia a la gramática y la sintaxis, la literatura infantil puede proporcionar ejemplos de ello en un uso real. Meek (1995: 6) señala que "las historias enseñan a los niños los tiempos verbales del pasado y el futuro cuando están intensamente preocupados por el presente", y añade que sin embargo, la mayoría de los libros de texto del primer nivel de inglés como lengua extranjera pasan por alto este potencial y se mantienen en la enseñanza del presente simple.

Mourão (2009) afirma que los alumnos tienen la necesidad de interactuar con ejemplos ricos y auténticos de la lengua extranjera y de esta forma tener acceso a una enseñanza y aprendizaje holísticos de la lengua, y que los cuentos pueden proporcionarles este contexto natural y relevante en la exposición a un idioma.

Pese a las diferencias que puedan existir entre el lenguaje literario y el que utilizamos día a día, existen muchas similitudes como la metáfora, la comparación, la personificación, los dobles sentidos, y el resto de figuras literarias que no son exclusivas de la literatura (Mourão, 2009). De hecho hay críticos como Blumfit y Carter (1986) que reivindican la no existencia de un lenguaje literario argumentando que "encontramos imposible aislar alguna parte o propiedad especial del lenguaje que sea exclusiva del trabajo literario" (1986: 6). Por lo tanto se puede observar a través del recorrido hecho en las distintas reflexiones de los autores que la literatura presenta un modelo que puede ser adecuado para mostrar y trabajar el lenguaje en un contexto auténtico y parecido al de la vida real, ofrece una variedad de estructuras y modelos de comunicación en un contexto significativo y necesario para el aprendizaje de una lengua extranjera en el aula.

## ii) Comprensión y expresión oral

El trabajo y uso de textos literarios también estimula el lenguaje oral del niño y motiva su implicación en el texto según Collie y Slater (1991), porque se trata de un medio excelente para enseñar la lengua a través de un enfoque integral.

El profesor Pardede (2011) afirma que el cuento también puede ser una poderosa fuente de motivación para la comprensión y expresión oral. A raíz de un cuento se pueden programar una variedad de actividades como la lectura oral, la dramatización, la improvisación, los juegos de rol o la discusión, todas ellas muy efectivas para mejorar estas dos habilidades. Por ejemplo pedir a los estudiantes que lean la historia en voz alta puede desarrollar su práctica en la escucha y pronunciación de la lengua. Un argumento que nos explica por qué la literatura mejora la comprensión oral es el aportado por Mourão (2009: 2), "Los niños escuchan con el propósito de encontrar un significado. Al hacerlo, están motivados para escuchar más y entender más". Afirma pues que las imágenes de las historias, la voz del narrador, la mímica y el gesto, todo apoya al significado de la narración y del léxico y permite que los niños desarrollen sus habilidades de escucha y de concentración. Escuchar un cuento, según este autor, ayuda a los niños a ser conscientes del ritmo, la entonación y la pronunciación del idioma, elementos muy importantes para desarrollar correctamente la competencia comunicativa en expresión oral. Por

otra parte, añade que los cuentos pueden proporcionar oportunidades para la integración de las cuatro habilidades del lenguaje, tanto la auditiva y de lectura, como el habla y la escritura.

Otro autor que apoya el uso del texto literario para trabajar la expresión oral es Gray (2005), quien alega que la literatura al ofrecer un contexto rico en elementos léxicos individuales o sintácticos puede servir como un excelente recurso para trabajar posteriormente la expresión oral, ya que permite que los estudiantes se familiaricen con muchas características del lenguaje escrito, como la formación y función de las frases, la variedad de estructuras o formas diferentes de conectar ideas.

Los libros ilustrados concretamente tienen un potencial añadido que son las imágenes, Mourão (2009) argumenta que la utilización de las imágenes es muy eficaz para crear discusión y así conseguir que los niños utilicen sus propias palabras para contar partes de la historia apoyándose en las ilustraciones. Estas prácticas mejoran la expresión oral y desarrollan la imaginación del alumno.

La literatura también puede incentivar la participación oral del alumno porque, según Menouer (2009), la ambigüedad e incógnitas que pueden crear los relatos literarios provocan varios comentarios e interpretaciones por parte del alumno. Asimismo, la confianza del alumno aumenta, disminuye el miedo a errar y el nerviosismo que ello provoca gracias a que las actividades literarias generan un ambiente relajado, positivo y desinhibido. Esta misma idea la comparte Ghosn (2002) que sostiene que un buen relato puede crear mucho entusiasmo y generar mucho más diálogo entre los alumnos que los textos del libro de lengua, que suelen ser artificiales. Ghosn añade que este entusiasmo en compartir la historia también dará lugar a más oportunidades para crear un *feedback* con el profesor y discutir sobre el significado de las palabras o de la trama. Otro motivo a favor del uso de la literatura para mejorar la expresión oral según Menouer (2009) es la riqueza lingüística que posee como herramienta didáctica, pues incrementa el vocabulario del alumno, elemento clave para comunicarse.

Por consiguiente, las reflexiones analizadas afirman que la literatura incentiva las habilidades de comprensión y expresión oral gracias a la motivación y entusiasmo que estos crean en el alumno, pues le invitan a estar atento al relato oral, mejorar la comprensión y pronunciación, y aumentar su participación oral a través de los coloquios que suscitan las historias y las actividades de expresión planteadas posteriormente.

### iii) Comprensión y expresión escrita

La literatura además de ejercer un efecto positivo en el estudiante motivándole para la lectura, por ser un estímulo lingüístico y cultural auténtico, como ya hemos comentado, también puede mejorar su comprensión lectora, habilidad que le será indispensable para desenvolverse en la nueva lengua (Sitman y Lerner, 1996). Si el estudiante desarrolla el hábito de leer en lengua extranjera, tendrá a su alcance un recurso permanente de perfeccionamiento y de autoevaluación de su dominio lingüístico. Sin embargo, Krashen (1987) apunta que para que los alumnos se conviertan en buenos lectores de lengua extranjera deben leer con asiduidad en la primera lengua.

La expresión escrita en lengua extranjera es una habilidad que se empieza a adquirir una vez se van afianzando las habilidades de comprensión oral o escrita, y que justamente en la etapa de Educación Primaria se empieza a desarrollar. Mourão (2009) al respecto argumenta que escuchar un cuento ayuda a los niños a ser narradores de historias. Al exponer a los niños a diferentes tipos de cuentos son capaces de recrear sus propias historias utilizando las ideas y formatos que han oído y visto en clase, de esta forma se potencia su creatividad e imaginación.

Ghosn (2002) también considera que a través de la literatura como recurso se puede proveer a los alumnos de lengua inglesa con experiencias lingüísticas para la expresión escrita y que tomando

como modelo la forma de narrar del escritor, los alumnos pueden probar diferentes formas de narración y ponerse a prueba creando por ejemplo finales distintos para el cuento o narrando historias parecidas. Pardede (2011), en este sentido, añade que el cuento puede ser una poderosa fuente de motivación para la escritura en lengua inglesa, tanto como modelo que sirve de ejemplo de narración a seguir, como de tema para trabajarlo a través de actividades de expresión escrita. De acuerdo con lo expuesto, Oster (1989) también afirma que la literatura ayuda a los estudiantes a escribir de manera más creativa.

#### iv) Vocabulario

Como ya hemos mencionado, los textos literarios pueden ofrecer múltiples ejemplos de ciertos tipos de patrones de lenguaje y estructuras lingüísticas. En este sentido, Mourão (2009) indica en su trabajo que las historias están creadas a base de repeticiones de léxico y de frases. Los cuentos tradicionales suelen tener este tipo de patrones y elementos narrativos muy distintivos, esto se debe a que necesitaban que fueran fáciles de memorizar tanto por el contador de historias como por el oyente. Los cuentos tradicionales europeos con frecuencia utilizan el número tres, *Los tres cabritillos*, *Ricitos de oro y los tres osos* o *Los tres cerditos* son algunos ejemplos. Todos ellos contienen patrones repetitivos y secuenciales que crean un excelente medio para trabajar la imitación y repetición de léxico y estructura, fáciles de repetir e imitar en el aula de lengua extranjera. Por ejemplo en el cuento de *Little Red Riding Hood* encontramos la siguiente repetición:

LRRH: Grandmother, what big eyes you've got!

BBW: All the better to see you, my dear.

LRRH: Grandmother, what big ears you've got!

BBW: All the better to hear you, my dear.

LRRH: Grandmother, what big teeth you've got!

BBW: All the better to EAT you ...

Mourão (2009) recalca que al ser estribillos repetidos y acumulativos que riman son excelentes para su uso en la clase de lengua extranjera porque permite a los niños participar oralmente de forma activa mediante la repetición de una gran parte de la narrativa de la historia. El autor nos afirma que los niños disfrutan de escuchar y volver a escuchar cuentos, y que los cuentos al poseer unas rutinas y patrones predecibles que sirven de guía a los niños les da seguridad, contribuyendo en lo que vendrá y así aumentar su participación y entusiasmo. Esta actividad es en base a un patrón, pero el niño lo disfruta porque lo hace en un contexto significativo. Sin embargo, Mourão añade que para que la lectura de estos cuentos sea efectiva es necesario que posean palabras y frases nuevas que serán adquiridas a través de la escucha y trabajo del cuento. Ello permite ver a los niños que están progresando en su adquisición de la competencia lingüística e interiorización de vocabulario nuevo.

En la misma línea Ghosn (2002) analiza el efecto de la literatura sobre la adquisición de nuevo vocabulario o repaso del ya aprendido. Argumenta que el lenguaje al presentarse de forma natural fomenta el aprendizaje del vocabulario en su contexto, característica acorde con la teoría de la adquisición natural del lenguaje. Asimismo, tanto Ghosn (2002), Collie y Slater (1991), como Garvie (1990) sugieren que los cuentos son recursos ricos para que los maestros de lengua extranjera introduzcan vocabulario y estructuras de frases en un contexto significativo para los alumnos, de manera que la lengua no se transfiere desde un aprendizaje mecánico donde no hay relación entre los nuevos conocimientos con los ya adquiridos, sino que se transfiere desde un contexto personal en el

que los nuevos conceptos interaccionan y se conectan con la estructura cognitiva que el niño posee. Por otro lado, Ghosn (2002) analiza el poder añadido que tienen los cuentos ilustrados sobre el léxico, argumentando que las ilustraciones adecuadas a la edad del lector proporcionan oportunidades para trabajar y debatir sobre vocabulario clave que pueden ser explotadas en el aula. Mourão (2009) añade que los libros ilustrados son particularmente útiles porque las ilustraciones apoyan los procesos cognitivos de la historia y del vocabulario que aparece en el relato, cuando lo visual y lo verbal cuentan la misma historia se está ofreciendo un contexto muy bueno para el aprendizaje de idiomas, y por ello es importante tener en cuenta la relación de ambos cuando se elige un cuento para ser trabajado en el aula. A través de ellos se está estimulando a los niños a crear el significado utilizando las dos formas de texto, la similitud entre la información visual y la verbal.

#### v) Tratamiento de conceptos abstractos

Los conceptos abstractos son aquellos que poseen una cualidad donde se excluye al sujeto. Distinguen un objeto, acciones, etc. que sólo puede ser percibido o creado por la inteligencia, al contrario que los concretos que hacen referencia a aquello que se percibe a través de los sentidos. Los conceptos abstractos representan seres, fenómenos, acciones o cualidades que sólo existen mentalmente, como la felicidad, pureza, honradez, maldad, bondad, justicia, etc.

Varios autores en sus investigaciones consideran el potencial de la literatura para hacer accesible a los alumnos la comprensión de conceptos abstractos y abordar el debate sobre temas universales a partir de un contexto, Álvarez Valdés es una de ellos. En uno de sus artículos (2004) dice que los recursos literarios dan al alumno la posibilidad de trabajar con textos más elaborados y auténticos que potenciarán la capacidad para distinguir los significados literales de los metafóricos, y a la vez pueden ser utilizados para iniciar un intercambio de opiniones y discusión grupal sobre temas morales, valores y conceptos abstractos porque crea una provocación de debate en el aula, por lo tanto la literatura es un gran apoyo al cual el docente puede recurrir para mejorar su comprensión. Menouer (2009) también está a favor del uso de la literatura en el aula, entre varios motivos, por su universalidad, considera que los textos literarios tratan temas universales como la felicidad, el amor, la amistad o la humanidad, todos ellos comunes en todas las culturas. Menouer cree que a pesar de que la obra esté escrita en un idioma extranjero al alumno, el hecho de que aparezcan y se trabajen estos temas hace que el relato y los valores transmitidos les sean familiares y se acerquen a su mundo. Ghosn (2002) confirma este razonamiento afirmando que todos los niños pueden identificarse con el miedo, el coraje, la esperanza, el amor o la necesidad de logro, da igual a través de qué lengua o cultura se transmiten porque los temas universales les llegan de la misma forma. Ghosn sostiene que la literatura de calidad ofrece una gran multitud de temas de discusión, pudiendo llegar con la ayuda del docente a hacer generalizaciones y aplicar los temas y valores trabajados a raíz de las historias en situaciones y conflictos de su vida cotidiana.

Como síntesis podemos decir que la literatura contribuye a la adquisición de la competencia lingüística en cada una de sus habilidades y en el tratamiento de elementos como el vocabulario y los conceptos abstractos. Este progreso es debido a la motivación que crea la literatura, invitando a participar activamente al alumno, y a la autenticidad e *inputs* del lenguaje que recibe el alumno, necesarios para el aprendizaje de una lengua extranjera mancada de contextos lingüísticos reales en la vida del niño.

### 3.3. Creación de actitudes positivas y empatía hacia la nueva lengua y cultura

La literatura además de mejorar la sub-competencia lingüística también puede ofrecer otras

perspectivas positivas para el aprendizaje de una nueva lengua, pues es un excelente medio para acceder a la cultura extranjera, así lo justifican los siguientes autores.

Según Collie y Slater (1991) la literatura ayuda a la conformación de la sub-competencia sociocultural del estudiante ya que expresa una determinada visión del mundo y un marco sociocultural concreto. El texto literario, como vehículo de información sociocultural e histórica, de valores éticos y culturales, y de creencias y costumbres es una fuente que suministra información sobre la sociedad cuya lengua se estudia. Éstas destacan que la primera función de un texto literario no es la transmisión de información cultural, sin embargo de forma indirecta también cumple esta función. Y añaden que aunque de entrada pudiera parecer que ese contenido sociocultural puede ser un impedimento para el estudiante extranjero, que carece de esas referencias culturales, se produce más bien lo contrario, ya que esta situación justamente despierta el interés de los alumnos por conocer lo desconocido. En este sentido, Mourão (2009) cree que las oportunidades para la presentación de información cultural y de comparación transcultural en el aula con los alumnos aumentan gracias a que las historias reflejan la cultura de sus autores e ilustradores. Además, las historias tradicionales, con las que los niños ya están familiarizados, se pueden disfrutar con facilidad en lengua inglesa, nos afirma la autora, y propone al maestro como figura que puede aportar la información cultural de los cuentos tradicionales y compararla con la de los estudiantes.

Asimismo Savvidou (2004) añade que la literatura fomenta en los alumnos de lenguas extranjeras la capacidad para interpretar el discurso en diferentes contextos lingüísticos, sociales y culturales específicos. En este sentido, Carter y Long (1991) mencionan que la literatura, al permitir a los estudiantes entender y apreciar otras culturas, sociedades e ideologías diferentes a la suya, está fomentando su crecimiento personal y el desarrollo intelectual. Del mismo modo, Kramsch (1998) también apoya la unión que existe entre literatura y cultura afirmando que ambas son inseparables porque los textos literarios poseen información que constituye la memoria colectiva de un pueblo o comunidad. A la par, Menouer (2009) comenta que la literatura refleja la cultura de un pueblo en todos los formatos que se pueda presentar: "Cada autor, cada obra, crea una manera personal de ver e interpretar el mundo. Hablar de literatura es pues, hablar del hecho social" (2009:1). En la misma línea de lo expuesto, Sitman y Lerner (1996) afirman que la literatura manifiesta la cultura de un país o sociedad, leer o trabajar obras escritas en la lengua extranjera puede familiarizar a los alumnos con los valores y moral del país cuya lengua es estudiada, mismamente las reglas que conforman el sistema social y sus códigos. Creen que además de exponer al alumno a la cultura nueva, le ayuda a interiorizar una conciencia cultural más tolerante y abierta.

Por otro lado, Menouer (2009) comenta que uno de los motivos por los que trabajar con literatura en el aula de lengua inglesa es positivo por su atemporalidad. Los textos literarios además de ser textos que han sido elaborados con delicadeza y cuidado en cuanto a forma, poseen otra ventaja, suelen ser atemporales tanto en el lenguaje como en el tema. Por lo tanto su contenido y valores pueden trascender en el tiempo y cultura y pueden ser entendidos en otro período y país diferente.

Por lo tanto a raíz de las aportaciones de los autores analizados hemos podido observar que literatura, lengua y cultura están muy ligadas. Sitman y Lerner (1996) describen que la creación literaria es consecuencia y reflejo de una cultura que se expresa a través de su lengua, por lo tanto consideran que lengua, cultura y literatura son inseparables. La literatura sirve como instrumento para comunicar y acercarse culturalmente porque el texto actúa como punto de inicio para la discusión de ideas, valores y puntos de vista. Ello permite que los alumnos puedan considerar los distintos puntos de vista de los compañeros y tengan actitudes tolerantes y empáticas hacia otras culturas, creencias y visiones.

Sin embargo, en contraposición a ello hay opiniones detractoras a la función de la literatura como promotora de la cultura de la lengua estudiada. Una de ellas es la de Brumfit y Carter (1986) que sostienen que si justificamos la utilización de la literatura sólo por el hecho de que es fuente de información cultural o modelo de lengua a seguir, entonces nos estamos basando en ideas teóricas erróneas, lo argumentan diciendo, "El lenguaje y contenido de la literatura es modificado de forma creativa y deliberada, incluso distorsionada, por el escritor según sus necesidades, y puede que para un alumno extranjero no sea fácil reconocer esa distorsión" (Brumfit y Carter, 1986: 20). Aunque estos autores sí justifican la inclusión de la literatura por sí misma, por la mera experiencia personal de leer literatura y ayudar a los alumnos a desarrollar su capacidad lectora.

En síntesis, si se contemplan todas las argumentaciones expuestas, la mayoría de los autores justifican que la literatura no es solamente útil para la adquisición de la competencia lingüística, sino que es una herramienta que motiva y crea empatía hacia la cultura inglesa. Pues es un vehículo de información social, cultural, moral e histórica notorio que permite que los alumnos se acerquen a un contexto distinto al suyo y se creen actitudes positivas e interés hacia la cultura de otros.

#### 4. Conclusiones

A lo largo de este artículo se ha realizado un análisis en torno a la necesidad de mejorar la adquisición de la lengua extranjera, los beneficios que puede aportar esta adquisición al alumno y las necesidades que requiere. En este sentido se ha estudiado el uso de la literatura en el aula de lengua extranjera para abastecer estas necesidades. La literatura se ha analizado desde la perspectiva de tratarse de una herramienta útil para este objetivo y se ha justificado su uso en el aula desde distintos aspectos, pues se ha comprobado que los recursos literarios contribuyen a mejorar el aprendizaje de los alumnos en la competencia comunicativa, tanto en la sub-competencia lingüística como en el acercamiento a la cultura y a la lengua.

La adquisición de la competencia lingüística se prueba a través de las siguientes argumentaciones: el desarrollo de las habilidades comunicativas y lingüísticas se da a que gracias a los elementos motivadores de la literatura, principalmente su función lúdica, el alumno se muestra más atento y activo en las tareas de comprensión oral del inglés como escuchar un relato, dicha comprensión resulta ser significativa porque el lenguaje aparece contextualizado y es una muestra auténtica de su uso real; este mismo argumento contribuye a la comprensión escrita, pues el alumno realiza un aprendizaje similar al de un hablante nativo de la lengua y además desarrolla su capacidad lectora; aumenta su participación oral debido al entusiasmo que le crea la historia y lo predispone a compartir verbalmente el relato con sus iguales y con el docente y a participar en debates o coloquios relacionados; mejora la expresión escrita porque ofrece modelos e ideas que luego puede usar para explotar su capacidad en producción escrita, fomentando su creatividad; permite la adquisición de vocabulario en un contexto significativo y auténtico y a través de patrones acumulativos y divertidos que facilitan su comprensión y asimilación; hace accesible para los alumnos la comprensión de conceptos abstractos y temas universales y fomenta su debate y diálogo gracias a encontrarse en un contexto cercano al alumno y motivador.

Por otro lado, se ha podido investigar cómo el uso de la literatura crea la empatía y actitudes positivas hacia la cultura y lengua inglesa, confirmando que los alumnos muestran interés por conocer aspectos de la cultura inglesa que están vinculados o se transfieren de forma directa a través del relato ya que estos son transmisores de valores, costumbres y hechos culturales e históricos, aunque no

sea ésta su función. Recordemos que literatura, lengua y cultura se complementan y están ligadas como se justificó anteriormente. La cultura al estar vinculada al relato le permite al maestro trabajar e introducir contenidos culturales de forma amena y atrayente para el educando, ya que éste se siente fascinado por aquello que es desconocido y diferente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDELILAH-BAUER, B. (2007). *El desafío del bilingüismo: Crecer y vivir hablando varios idiomas*. Madrid: Morata.
- ALLIENDE, F. & CONDEMARÍN, M. (1997). *De la asignatura de Castellano al área del lenguaje*. Chile: Dolmen.
- ÁLVAREZ VALDÉS, J. (2004). "La poesía en la clase de ELE, explotaciones didácticas de un par de poemas de Carmen Martín Gaité". *Revista electrónica RedELE*. Recuperado de [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_02Alvarez.pdf?documentId=0901e72b80e06c5c](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_02Alvarez.pdf?documentId=0901e72b80e06c5c).
- BAKER, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- BETTELHEIM, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Grijalbo.
- BONNET, G. (2002). *The assessment of pupils' skills in English in eight European countries*. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/habilidadesingles2002.pdf?documentId=0901e72b8011054e>.
- BRUMFIT, C.J. & CARTER, R. (1986). *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- CARTER, R. & LONG, M. (1991). *Teaching literature*. Harlow: Longman.
- CELCE-MURCIA, M. (2007). "Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching". En ALCÓN, E. & SAFONT, M. P. (Eds.). *Intercultural Language Use and Language Learning*. Dordrecht: Springer, pp. 41-58.
- CERVERA, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Mensajero.
- CHOMSKY, N. (1975). *Reflections in language*. New York: Pantheon.
- COLLIE, J. & SLATER, S. (1991). *Literature in the language classroom*. (5ª ed.). Glasgow: Cambridge University Press.
- COLOMER, T. (1999). *Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil*. Madrid: Síntesis.
- CRYSTAL, D. (1987). *Child Language, Learning and Linguistics*. London: Edward Arnold.
- CUNNINGHAM-ANDERSSON, U. & ANDERSSON, S. (2007). *Crecer con dos idiomas: Una guía práctica del bilingüismo*. Barcelona: Editorial Paidós.
- EDUCATION FIRST (2011). *EF EPI English Proficiency Index*. Recuperado de [http://www.ef.com/sitecore/\\_/\\_~/media/efcom/epi/pdf/EF-EPI-2011.pdf](http://www.ef.com/sitecore/_/_~/media/efcom/epi/pdf/EF-EPI-2011.pdf)
- ESCALANTE, T. & CALDERA, V. (2008). "Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer". *Artículos arbitrados*, 43, 669-678.
- EUROSTAT. *Foreign language learning statistics*. (2011). European Commission. Recuperado de [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics\\_explained/index.php/Foreign\\_language\\_learning\\_statistics](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics)
- FLETA, T. (2006). "Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela". *Revista de investigación e innovación en la clase de lenguas*, 16, 51-62.
- GARCÍA PADRINO, J. (2004). *Formas y colores: la ilustración infantil en España*. Cuenca: Ediciones de la UCLM.
- GARVIE, E. (1990). *Story as Vehicle*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- GHOSN, I.K. (1996). *Whole language EFL with children's literature: The way it worked in one kindergar-*

- ten class. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse.
- \_\_\_\_\_ (2002). "Four good reasons to use literature in primary school ELT". *ELT Journal*, 56, (2), 172-179.
- GRAY, R. (2005). "Using translated first language literature in the second language classroom". *The Internet TESL Journal*, 11, (12). Recuperado de <http://iteslj.org/Techniques/Gray-TranslatedL1Literature.html>
- HALLIDAY, M. (1975). *Learning how to mean*. London: Edward Arnold.
- HYMES, D. (1967). "Models of the interaction of language and social setting". *Journal of social issues*, 23(2), 8-38.
- \_\_\_\_\_ (1972). "On communicative competence". En Pride, J.B. & Holdes, J. (Eds.). *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- JEAN, G. (1988). *El poder de los cuentos*. (1ª Ed.). Barcelona: Pirene.
- KLEIN, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University.
- KRAMSCH, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University.
- KRASHEN, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Hertfordshire: Prentice Hall International.
- LITTLEWOOD, W. (2000). *Literature in the school foreign-language course*. In BRUMFIT, C.J. & CARTER, R.A. (Eds.) *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University.
- MCKAY, S. L. (1986). *Literature in the ESL classroom*. Londres: Oxford University.
- MEEK, M. (1995). "The critical challenge of the world in books for children". *Children's Literature in Education*, 26, 5-22.
- MENOUER, W. (2009). "La literatura como recursos didáctico en el aula de E/LE". *Actas del I Taller Literaturas Hispánicas y E/LE* (pp. 161-172). Orán: Instituto Cervantes.
- MOURÃO, S. (2009). "Using stories in the primary classroom". *BritLit: Using Literature in EFL Classrooms* (pp. 17-26). London: British Council. Recuperado de [http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/BritLit\\_elt.pdf](http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/BritLit_elt.pdf)
- NAVARRO, B. (2010). "Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta". *Philologica Urcitana Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 2, 115-128.
- NAVAS, E. (1995). *Incidencia de la narración oral de cuentos para el desarrollo del lenguaje en el niño de preescolar*. Caracas: UNESR.
- OSTER, J. (1989). "Seeing with different eyes: another view of literature in the ESL class". *TESOL Quarterly*, 23, 85-103.
- PARDEDE, P. (2011). "Using short stories to teach language skills". *Journal of English Teaching*, 1, (1), 14-27.
- PIAGET, J. (1965). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Buenos Aires: Paidós.
- POVEY, J. (1972). *Literature in TESL programs: the language and the culture*. New York: McGraw Hill.
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (2004). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.
- SANZ, M. (2000). "La literatura en el aula de ELE". *Frecuencia - L: Revista universitaria*, julio, 24-27.
- SAWIDOU, C. (2004). "An Integrated Approach to Teaching Literature in the EFL Classroom". *The Internet TESL Journal*, 10 (12). Recuperado de <http://iteslj.org/Techniques/Sawidou-Literature.html>
- SITMAN, R. & LERNER, I. (1996). "Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza de ELE". En SÁNCHEZ LOBATO, J. & SANTOS GARGALLO, I. (Eds.). *Actas del IV Congreso Nacional de ASELE* (pp. 227-233). Madrid: Universidad Complutense.
- WIDDOWSON, H. (1975). *Literature as subject and discipline: Stylistics and the teaching of literature*. London: Longman.

