

TRABAJO DE FIN DE GRADO

La enseñanza del inglés a través del cuento

Propuesta de intervención sobre “Let the Children March” de Monica Clark-Robinson

Grado en Educación Primaria. Mención en Lengua Extranjera: Inglés
Curso académico 2019-2020



Autora: **Silvia Alija García**

Tutora académica: **Sara Medina Calzada**

Facultad de Educación y Trabajo Social

Universidad de Valladolid

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado pretende demostrar que la literatura es una herramienta totalmente válida para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Para ello, se ha seleccionado el cuento “Let the Children March” que narra la historia de cómo los niños/as negros del estado de Alabama organizaron marchas pacíficas para obtener el reconocimiento de los mismos derechos que los blancos. La propuesta, destina al sexto curso de Educación Primaria, pretende trabajar las cuatro destrezas de la lengua inglesa, al mismo tiempo que se educa en valores y se aproxima al alumnado la historia y la cultura de los países de habla inglesa.

PALABRAS CLAVE

Literatura infantil, lengua extranjera (inglés), educación en valores, segregación, resolución de conflictos.

ABSTRACT

This final-degree project pretends to demonstrate that literature is a useful tool for teaching and learning a foreign language. For this, I have selected the tale “Let the Children March”, which tells the story of how the black children of Alabama state marched to obtain the recognition of the same rights as white people. The proposal, thought for 6th graders, tries to work on the four skills of the English language, and at the same time children learn about values and the history and culture of English-speaking countries.

KEYWORDS

Children’s literature, foreign language (English), education in values, segregation, conflict resolution.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	6
2.	JUSTIFICACIÓN	8
3.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	10
3.1.	La enseñanza del inglés a través de la literatura.....	10
3.1.1.	La literatura infantil como contextualización de la lengua.....	11
3.1.2.	La literatura infantil como motivación	12
3.1.3.	La literatura infantil como medio de conocimiento de la lengua y la cultura extranjera	13
3.2.	La enseñanza del inglés y los elementos transversales.....	15
3.3.	Criterios de selección del texto.....	16
4.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	19
4.1.	Justificación de la propuesta.....	19
4.2.	Objetivos generales.....	20
4.3.	Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje	21
4.4.	Competencias clave	27
4.5.	Metodología.....	27
4.6.	Temporalización	28
4.7.	Contextualización	29
4.8.	Evaluación	29
4.9.	Desarrollo de la propuesta	30
5.	CONCLUSIONES	37
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39
	ANEXO	42
	Anexo 1: Evaluación.....	42

Anexo 2: Actividad 2.1.....	44
Anexo 3: Actividad 3.1.....	48
Anexo 4: Actividad 4.1.....	49
Anexo 5: Actividad 6.2.....	50
Anexo 6: Final task.....	51

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) surgió como necesidad de defender la utilización de la literatura para la enseñanza de una lengua extranjera en el ámbito educativo, en este caso, el inglés en la etapa de Educación Primaria.

A lo largo de los años han sido numerosos los estudios que han defendido que la literatura es una herramienta de gran utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, tanto para contextualizar el idioma, como para favorecer la motivación del alumnado, su acercamiento a la cultura de los países de habla inglesa y el desarrollo del pensamiento crítico.

Para lograr sacar el máximo partido a las posibilidades que ofrecen los cuentos, la selección del texto adquirió un papel totalmente relevante, seleccionándose finalmente “Let the Children March” de la escritora estadounidense Monica Clark-Robinson. En la elección de este cuento se tuvo en cuenta su extensión, su complejidad en relación a los conocimientos del alumnado del último ciclo de Educación Primaria y todas las oportunidades que el mismo ofrecía, como la posibilidad para hablar sobre la historia de un país anglosajón y sobre temas tan importantes como la justicia, la equidad y la resolución pacífica de conflictos.

En consecuencia a lo anteriormente mencionado, se establecieron los siguientes objetivos:

- Argumentar la relevancia del uso de la literatura para la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.
- Diseñar una propuesta para trabajar las cuatro competencias (*listening, speaking, reading y writing*) de forma contextualizada.
- Demostrar que a través del área de lengua extranjera es posible educar en valores y concienciar al alumnado de la importancia de la justicia social y la equidad.
- Exponer cómo a través de la literatura inglesa se puede acercar a los estudiantes la cultura e historia de un país de habla inglesa.

Para alcanzar los objetivos establecidos se llevó a cabo una revisión bibliográfica que permitió la elaboración de la primera parte del presente trabajo: la fundamentación teórica. En ella se exponen, entre otros aspectos, la importancia de la literatura en la

enseñanza del inglés y su relación con la motivación del alumnado, así como los criterios de selección del texto. A continuación, se creó una propuesta de intervención para trabajar “Let the Children March” en el aula. Esta se compone de siete sesiones y está destinada al alumnado del sexto curso de Educación Primaria. Finalmente se exponen las conclusiones, en las que se refleja el nivel de alcance de los objetivos pese a la imposibilidad de llevar a cabo la propuesta de forma presencial.

2. JUSTIFICACIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado pretende demostrar que la literatura puede ser una herramienta totalmente válida para hacer frente a los retos que presenta la enseñanza de una lengua extranjera, como son la descontextualización de la gramática, la falta de motivación por parte del alumnado y la pérdida de oportunidades para hablar sobre las culturas de los países en los que se habla dicha lengua.

Respecto a la descontextualización de la gramática, cabe destacar que en la enseñanza del inglés es necesario ofrecer a los alumnos/as ejemplos reales del uso del lenguaje que permitan hacerles ver que, las estructuras y el vocabulario que están aprendiendo no son elementos aislados. En los cuentos, tanto el léxico como la gramática que se pretenden enseñar están contextualizados dentro de una misma obra.

Además, los cuentos permiten mostrar al alumnado numerosos ejemplos de los fines comunicativos del lenguaje. Esto es de gran relevancia considerando que, con frecuencia, la falta de motivación del alumnado se debe a su dificultad para encontrar el fin comunicativo de aprender un segundo idioma, ya que, con su lengua materna, puede comunicarse en los contextos en los que se desenvuelve. Con el uso del cuento como herramienta de enseñanza-aprendizaje, los alumnos/as no solo ven ejemplos reales de los fines comunicativos de la lengua, sino que, además, su esfuerzo por saber qué se lee o escucha es mayor, ya que quieren saber cómo se desarrolla el conflicto que se presenta en cada historia.

No podemos olvidar tampoco que cuando enseñamos una lengua extranjera, también tenemos una oportunidad única para hablar sobre las culturas de los países en las que se habla. Con una correcta selección del texto, los cuentos pueden ser herramientas únicas que permitan al alumnado aproximarse a otras culturas y empatizar con ellas.

En este trabajo se presenta una propuesta de intervención que gira en torno a la lectura de “Let the Children March” y con la que se intenta hacer frente a todos esos retos mencionados con anterioridad, al mismo tiempo que se educa en valores, promoviendo la empatía, la resolución pacífica de conflictos y la defensa de la justicia y la equidad.

A todo ello se le une la motivación por sintetizar en un mismo trabajo lo aprendido en las asignaturas del Grado en Educación Primaria con Mención en Lengua Extranjera Inglés. De forma más concreta, se pretenden desarrollar las competencias adquiridas en Literatura Inglesa, ya que a través del presente trabajo se exploran las posibilidades que ofrece el uso de la literatura en Educación Primaria para la enseñanza-aprendizaje del inglés y se utiliza el lenguaje para interpretar textos literarios; así como en Didáctica de la Lengua Extranjera y en Metodología de la Lengua Extranjera porque se tienen en cuenta los conocimientos sobre las mismas para la planificación y la selección de estrategias, actividades y recursos más eficaces que permitan trabajar la comprensión y producción tanto oral como escrita. De este modo, se intenta -tal y como se indica en las competencias del Trabajo de Fin de Grado- demostrar la capacidad para planificar y llevar a cabo propuestas que engloben los conocimientos adquiridos en el grado.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. La enseñanza del inglés a través de la literatura

La relevancia del uso de la literatura en el aula de inglés ha variado a lo largo del tiempo, dependiendo también de la metodología empleada en cada momento. Cuando el método utilizado para la enseñanza de una segunda lengua era el de ‘gramática-traducción’, los textos eran recursos imprescindibles; mientras que, cuando se apostó por métodos audio-linguales, la literatura apenas suponía interés, ya que todos los esfuerzos se centraban en el desarrollo de la comprensión y la producción oral. Con el paso del tiempo, en torno a los años noventa, otros métodos como el comunicativo comenzaron a coger mucha más fuerza y el uso de la literatura recobró importancia, ya que la misma ofrecía los contextos, diálogos y conversaciones reales que tanto exigía el método. Es decir, los cuentos podían ser referencias auténticas de cómo se usaba la lengua extranjera con fines comunicativos (Pacheco Costa, 2014).

El uso de la literatura en la enseñanza de una segunda lengua, en este caso, el inglés, puede aportar grandes beneficios por numerosos motivos. En primer lugar, porque los textos son materiales reales y auténticos en los que el lenguaje está totalmente contextualizado. En segundo lugar, porque la lectura puede convertirse en una motivación para el niño/a que, naturalmente atraído por los cuentos, se sumerge en un mundo lleno de imaginación. En tercer lugar, cabe destacar que la literatura puede propiciar el acercamiento del alumno/a al idioma que está aprendiendo y a la cultura de los países anglosajones (Bibby & McIlroy, 2013).

Otro motivo por el que la utilización de la literatura para la enseñanza del inglés es positiva es que el trabajo con textos da pie a la realización de numerosas actividades. Estas actividades desarrollan habilidades de comprensión y producción, tanto oral como escrita y, además, pueden incitar al desarrollo del pensamiento crítico y a la reflexión sobre temas universales tan importantes como la empatía o la justicia. Para ello, la selección del texto debe ser minuciosa y tener en cuenta aspectos como las características y capacidades del alumnado con el que se va a trabajar, la longitud del cuento, su temática, los valores que en él se representan o las ilustraciones, entre otros (Pagès Blanch & Julián Querol, 2013).

3.1.1. La literatura infantil como contextualización de la lengua

Durante los primeros cinco años de vida de un niño/a, y siguiendo los estudios de Piaget (1965), este atraviesa dos estadios. El primero, denominado sensoriomotor, abarca desde el nacimiento del niño/a hasta los dos años; y el segundo, el estadio preoperacional, va desde los dos hasta los siete años. Después de estos dos periodos, los niños/as se encuentran en el estadio de las operaciones concretas, es decir, el alumnado podría entender temas y aspectos concretos más fácilmente que aquellos que son abstractos. El uso de literatura infantil en el aula supone un material concreto, una contextualización del vocabulario que se aprende y, gracias a las ilustraciones, un referente concreto de lo que están escuchando y aprendiendo (Barreras Gómez, 2010).

El hecho de que la literatura infantil sea un material concreto, la hace convertirse también en un recurso imprescindible para el desarrollo de la competencia lingüística. En muchas ocasiones, este desarrollo no es óptimo debido a la ausencia de contextos reales en los que se pueda llevar a cabo la adquisición del idioma. Sin embargo, según Collie y Slater (1987) los cuentos sí ofrecen contextos reales del lenguaje porque estos han sido escritos pensando en lectores nativos y no en aprendices de la lengua. Hismanoglu (2005) también defiende la misma idea y dice que este tipo de literatura, al no haber sido creada con el fin último de enseñar una lengua extranjera, constituye un material totalmente auténtico y valioso. Además, añade que en los cuentos cualquier texto con el que se trabaje está contextualizado. Este contexto, aparte de ser real, es totalmente familiar para los niños/as, ya que desde edades muy tempranas se les ha contado cuentos (Barreras Gómez, 2010).

A medida que va leyendo o escuchando el cuento, el niño/a tiene que ir descifrando el vocabulario para intentar seguir la historia. Es probable que desconozca muchas palabras pero que sí comprenda cómo se desarrollan las acciones. De esta forma, dice Barreras Gómez (2010), los niños/as van asimilando que se puede captar el mensaje de un texto sin necesidad de saber el significado todas y cada una de las palabras que lo componen. Además, los estudiantes –gracias a la contextualización del vocabulario– pueden entender las nuevas palabras sin necesidad de traducirlas en su lengua natal.

Los cuentos tienen vocabulario y estructuras gramaticales reales (Povey, 1965), y según Goshn (2002), la literatura infantil sigue pautas bastante repetitivas y predecibles,

por lo que la adquisición de todas estas estructuras y palabras se facilitaría. Además de una gran variedad de estructuras gramaticales, los cuentos ofrecen ejemplos de conexión de ideas que puede tomar el alumnado como referencia y, de este modo, enriquecer sus propias producciones (Hismanoglu, 2005). Además, los niños/as al escuchar la historia empiezan a tener conciencia de cómo se entona y pronuncia en la lengua extranjera (Mourao, 2009). Según Halliwell (1994) los estudiantes pueden interpretar mejor el significado del texto que se les está contando gracias a la entonación y al lenguaje corporal que emplea el transmisor, y todos esos aspectos del lenguaje el niño/a también los va asimilando.

3.1.2. La literatura infantil como motivación

El alumnado de nuestro país no ve el uso de la lengua extranjera como un requisito indispensable para desenvolverse en su día a día, sino que puede observar que con su propia lengua es capaz de comunicarse en todos los contextos de los que forma parte (Pagès Blanch & Julián Querol, 2013). En consecuencia, el aprendizaje del inglés no es para él una necesidad de primera orden y, por este mismo motivo, se deben buscar otras alternativas para que el estudiante encuentre una motivación en aprender una lengua que no sea la suya propia.

Una herramienta que puede ser muy útil para lograr esta motivación es la literatura. En primer lugar, porque la literatura se suele relacionar con el placer, por lo que es probable que los estudiantes se centren más en el disfrute y no presten tanta atención al proceso de adquisición de la lengua. Además, tal y como afirma Ghosn (2002), los niños/as se sienten innatamente atraídos por los cuentos. Esto se debe a que el cuento tiene un componente lúdico y el juego es una actividad que atrae al niño/a, en parte, porque abre ante ellos un mundo de imaginación. Colomer (1999) dice que el niño/a siempre quiere ir más lejos de la realidad en la que se encuentra, por eso la imaginación le resulta algo fascinante. En este aspecto hay que tener en cuenta que la literatura no solo supone una vía de escape para el alumnado, sino también una forma de ver y entender la realidad desde otro punto de vista (Jean, 1988).

En segundo lugar, porque durante la lectura el niño/a tiene que estar pendiente de cómo se van desencadenando los hechos y, por tanto, tiene que intentar conocer el significado del vocabulario que aparece para así ir descifrando lo que va ocurriendo. El

niño/a se sumerge en el texto y focaliza toda su atención en ir descubriendo cómo se desarrolla la historia (Hismanoglu, 2005) y, según Bloor (1991), los niños aprenden mejor un idioma cuando están más pendientes del significado global que de la propia lengua. Además, normalmente en los cuentos hay un conflicto entre dos bandos opuestos –entre los que se puede diferenciar la bondad y la malicia- y es entonces cuando el niño/a empieza a imaginar cómo se desencadenarán las acciones para que el bando ‘bueno’ se alce con la victoria. En este sentido, el cuento puede resultar aún más motivador porque, además, la resolución de ese conflicto es a corto plazo y suele haber un gran dinamismo en las acciones que la desencadenan (Escalante & Caldera, 2008).

Además de por su dinamismo en el transcurso de las acciones, la literatura infantil puede resultar atrayente a los más pequeños por sus ilustraciones. A diferencia de muchas obras dirigidas al público adulto, los cuentos están cargados de ilustraciones que permiten contextualizar la historia. Las mismas apoyan de forma visual toda la información que los niños/as están recibiendo también de forma oral y, en consecuencia, se facilita la comprensión de la historia y la adquisición del vocabulario que aparece en la misma (Mourao, 2009).

3.1.3. La literatura infantil como medio de conocimiento de la lengua y la cultura extranjera

Más allá de ofrecer contextos reales del uso de un idioma, el cuento enseña sobre la gramática de la lengua extranjera, por ejemplo, tiempos verbales, recursos literarios...

Por una parte, los cuentos permiten la adquisición de los tiempos verbales, especialmente del pasado y del futuro. La enseñanza de estos dos tiempos es especialmente valiosa ya que normalmente la docencia se obceca en el aprendizaje y el uso del presente simple a lo largo de todas las etapas educativas (Meek, 1995). Además, la enseñanza de recursos literarios también es posible a través de los cuentos; algo especialmente valioso porque, aunque muchas figuras literarias como la metáfora, la comparación o la personificación parecen exclusivas del lenguaje literario; lo cierto es que también se pueden encontrar en el lenguaje cotidiano (Mourao, 2009).

Por otra parte, cabe destacar que la utilización de cuentos en el aula da pie a muchas actividades relacionadas con la lectura, la escucha, la expresión hablada y escrita, la atención y la memoria, la dramatización, el baile... (Barreras Gómez, 2010). Aunque

hay infinidad de métodos para enseñar inglés a través de la literatura, uno de los más utilizados es el “*Text and activities*”; es decir, seleccionar un texto (ver criterios de selección en el apartado 3.3.) y, a partir de ahí, organizar actividades tanto previas como posteriores a la lectura. Las actividades previas a lectura normalmente se centran en que el niño/a se divierta, entienda, imagine, se pregunte...; mientras que las posteriores suelen ser en forma de pregunta para comprobar la comprensión de lo que se ha leído pero, además, para incitar a la reflexión crítica sobre ello y ver qué emociones ha provocado o cuál es la respuesta del alumnado ante los problemas que aparecen la historia, entre otras funciones. Estas actividades pueden ser muy variadas y permitir el trabajo la comprensión y la producción tanto oral como escrita (Rahayu, 2011)

Además del conocimiento de la lengua, el uso de literatura infantil para la enseñanza del inglés permite una aproximación del alumnado a la cultura extranjera. Los cuentos suponen oportunidades únicas para presentar una cultura, ya que, de manera habitual, los autores e ilustradores reflejan en las historias la cultura de la que forman parte (Mourao, 2009). De hecho, algunos autores como Kramsch (1998) afirman que literatura y cultura son dos términos que están siempre conectados puesto que los textos reflejan información de una comunidad o pueblo. Esta última idea se relaciona también con el hecho de que los cuentos son un material de trabajo auténtico, puesto que al no haber sido creados con el único objetivo de enseñar la lengua extranjera, se pueden encontrar en ellos muy buenos ejemplos de cómo es la comunicación en el país, además de cómo interactúan los personajes en los diferentes contextos (Hismanoglu, 2005). Barreras Gómez (2010) añade también que es muy positivo para el alumnado ver cómo otros niños/as y/o otras familias viven y, por ejemplo, cómo buscan soluciones a los problemas que les puedan surgir en los diferentes contextos. De esta forma, los niños/as pueden aprender de otras experiencias y comparar esas vivencias con las suyas propias, algo muy positivo porque, si los materiales seleccionados son buenos, los niños/as sentirán que lo que están haciendo en clase tiene un sentido y les será útil para en su vida actual y futura. No obstante, también hay otros autores como Lazar (1993) que afirman que la relación entre literatura y cultura es bastante compleja y que tiene cierto riesgo que el alumnado/a asuma que lo que se refleja en el texto literario es una representación fiel y total de la realidad. Para evitar esto la autora propone que la atención se centre sobre todo en hacer saber a los estudiantes que existen autores de habla inglesa con culturas y lugares de procedencia muy diversos.

Aunque el fin último de un texto literario no es la transferencia de información cultural, los cuentos tienden a dar una representación histórica y sociocultural de la sociedad, transmitiendo sus hábitos, convicciones y valores. En un primer momento, el desconocimiento del contexto sociocultural extranjero por parte de los alumnos/as puede parecer un impedimento pero, tal y como afirman Collie y Slater (1987), esto puede suponer una motivación más por la lectura, pues puede despertar en los niños/as inquietudes por saber más de aquello que desconocen.

3.2.La enseñanza del inglés y los elementos transversales

En muchas ocasiones, los docentes se preguntan qué enseñar y finalmente, muchos coinciden en que los valores transversales siempre tienen que estar presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Trabajar temas transversales en el aula supone apostar por el desarrollo íntegro del niño/a, ya que el mismo se desarrollará en un mundo social y democrático donde valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad o la cooperación son esenciales (González López, 2006). Para hablar de dichos valores en el aula, el cuento se convierte en una herramienta fundamental. Quintero (2005) afirma que los cuentos, aparte de entretener y divertir, transmiten al mismo tiempo valores que permiten al alumnado empatizar con los personajes, considerar otras perspectivas y ver diferentes emociones y modelos de conducta ante las mismas. Según González López (2006), para favorecer esta empatía puede ser recomendable escenificar y dramatizar el conflicto del cuento ya que, de este modo, pueden entender mejor los hechos, sentimientos y experiencias.

Cuando se escuchan y/o se leen historias en clase, siempre hay interacción, siempre hay una respuesta, una emoción. Escuchar o leer una historia puede provocar en la persona alegría, tristeza, intriga, curiosidad, miedo, nerviosismo... (Barreras Gómez, 2010). Álvarez Valdés (2004) defiende que la literatura tiene un enorme potencial para hablar sobre todas esas emociones que las historias nos provocan y que, además, puede dar a conocer a los alumnos valores, temas morales y otros temas universales como la felicidad, la amistad o la justicia. Todos esos temas pueden ser después sujeto de debate en el aula porque, independientemente de la lengua en la que se transmitan, los valores que se reflejan en los cuentos llegan a los niños/as (Ghosn, 2002).

Además, como se ha apuntado más arriba, Escalante y Caldera (2008) afirman que en la gran mayoría de los cuentos se pueden diferenciar dos bandos. Por una parte, el de los personajes que representan el bien y la justicia y, por otra parte, los que reflejan la maldad. Entre ambos bandos hay siempre un problema o conflicto que el niño/a espera que se resuelva con la victoria del bando que representa a “los buenos”. Esto mismo se puede utilizar para debatir sobre posibles conflictos reales y para hablar de valores como la honradez o la bondad. Según Sánchez Cuenca (2016), estos conflictos que aparecen en los cuentos tienen que ser analizados y es necesario escuchar cuáles son los sentimientos y pensamientos de los niños/as al respecto.

La transmisión de valores se encuentra también en estrecha relación con el conocimiento y respeto de otras culturas, ya que los temas y valores que se tratan en un texto literario son, según Hismanoglu (2005), temas que importaban al autor o autora en el momento en el que lo estaba escribiendo. Sitman y Lerner (1996) defienden que el uso de literatura infantil extranjera en el área de inglés puede ayudar al alumnado a conocer y entender la moralidad y los valores de otros países, especialmente, porque la literatura puede ser iniciadora de debates sobre diferentes pensamientos y visiones que den pie al desarrollo de conductas empáticas con otras culturas, creencias y puntos de vista (Pagès Blanch & Julián Querol, 2013).

En definitiva, el uso del cuento para la enseñanza del inglés es muy útil porque, además de suponer un material real y auténtico de la lengua extranjera, resulta especialmente interesante por su simplicidad y su brevedad, su capacidad de ofrecer distintos puntos de vista sobre las diversas culturas que hay en el mundo y por la posibilidad que supone para hablar de temas universales y valores que desarrollen el pensamiento crítico del alumnado.

3.3. Criterios de selección del texto

El éxito de la utilización de la literatura en el aula de inglés se determinará, en gran parte, por la selección que se realice del texto. Si el lenguaje es muy difícil de entender, si la temática no suscita ningún interés en el alumnado; entonces, el aprendizaje que se dará a partir de la literatura será mínimo (Bibby & McIlroy, 2013). Para lograr que el

uso de la literatura para la enseñanza de un segundo idioma sea un éxito es conveniente seguir una serie de criterios.

En primer lugar, tenemos que contextualizar. Por una parte, debemos conocer cuáles son las diferentes capacidades que hay en el aula y el dominio del inglés de los niños/as para intentar buscar un libro cuyo lenguaje se adapte a su nivel real de aprendizaje y que no les parezca lo suficientemente fácil como para que pierdan la motivación ni tan difícil que les impida seguir la historia y desistan en poner atención a lo que están escuchando o leyendo. Por otra parte, tenemos que intentar averiguar cuáles son los gustos del alumno y, de este modo, intentar buscar cuentos que respondan a sus intereses. No obstante, no hay que tener miedo de utilizar textos que traten temas que desconocen, ya que el hecho de conocer más sobre ello puede suponer en sí una motivación para el alumno para continuar leyendo (Bibby & McIlroy, 2013).

En segundo lugar, se debe de tener en cuenta la longitud del texto. Por lo general, los niños se sienten más atraídos por textos breves en las que las acciones se desarrollan de forma muy dinámica (Escalante & Caldera, 2008); mientras que, según Bibby & McIlroy (2013), los textos literarios muy extensos suelen producir rechazo en el alunando. Además de la longitud, también se tiene que considerar la relación entre la descripción y la acción. Lo ideal sería mantener un equilibrio entre ambas pero, en edades más tempranas, sí sería conveniente que la acción primase sobre la descripción. También se deben de tener en cuenta las ilustraciones, pues estas apoyan de forma visual la información verbal que los estudiantes están recibiendo (Mourao, 2009).

En tercer lugar, es importante considerar qué valores se reflejan en el cuento y si esos se corresponden con lo que queremos transmitir a los estudiantes (Barreras Gómez, 2010). Según Pacheco Costa (2014) los textos tienen que permitir el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes y ofrecerles recursos para la resolución de conflictos. Además, para muchos alumnos puede ser interesante ver situaciones, emociones o pensamientos que ellos tienen en su día a día reflejados en otros personajes que les aporten un punto de vista diferente, así como formas de reaccionar ante los problemas que se les presentan (Hismanoglu, 2005).

Un criterio de selección que puede dar lugar a controversia es si utilizar cuentos originales o adaptaciones. Los textos adaptados pueden resultar más fáciles para el

alumnado; no obstante, tal y como señala Barreras Gómez (2010), es más probable que los cuentos auténticos tengan más ejemplos reales del uso del lenguaje. Al fin y al cabo, estamos intentando enseñar una lengua extranjera a través del uso de la literatura y, en este sentido, también habría que tener en cuenta, además de la autenticidad del texto, que el mismo y las actividades que de él deriven permitan el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas, es decir, habilidades de comprensión y producción, oral y escrita.

Otros aspectos que se pueden tener en cuenta son si los alumnos ya conocen la historia, si existen diferentes versiones sobre un mismo cuento, si ya hay recursos materiales que se puedan utilizar o, por el contrario, se tienen que crear... Las historias que ya son conocidas por los alumnos pueden facilitar su comprensión de la historia en la lengua extranjera pero, en este caso, dice Barreras Gómez (2010), cobra aún más relevancia la selección de actividades, ya que se debe considerar en qué aspectos, más allá de la comprensión del argumento, nos queremos centrar.

Todos estos criterios de selección del texto se considerarán para el diseño de la propuesta de intervención de este trabajo.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1. Justificación de la propuesta

El cuento seleccionado para la intervención es “Let the Children March” de Monica Clark-Robinson. En él se cuenta como, tras siglos de segregación y, tomando los discursos de Mr. Luther King como referencia, las personas negras del estado de Alabama (EEUU) decidieron llevar a cabo una marcha pacífica para luchar por el reconocimiento de sus derechos, los mismos que los de la población blanca. Ante el temor por perder sus empleos y no poder subsistir, fueron los niños los que emprendieron la marcha y se convirtieron así en los protagonistas de una lucha que, a pesar de la represión policial y otras dificultades, supuso el comienzo de la desegregación.

La elección de este cuento se debe a diversos factores. En primer lugar, tal y como se ha indicado más arriba, el cuento es un material real y auténtico en el que el lenguaje está contextualizado. En ‘Let the Children March’, el inglés no solo está contextualizado, sino que además está escrito por una mujer estadounidense cuyo idioma nativo es el inglés (el texto no es una adaptación) y además se cuenta la historia de un país anglosajón, en este caso el de la propia autora: Estados Unidos.

En segundo lugar, también se ha señalado con anterioridad que los niños/as se sienten naturalmente atraídos por el cuento y que se encuentran motivados por saber cómo será la resolución de un conflicto y si ganará “el bando de los buenos”. En este caso, hay un conflicto y muy probablemente el alumnado sentirá curiosidad por saber si los buenos, los oprimidos, ganarán frente a sus opresores. Este conflicto permite hablar y reflexionar tanto sobre la desigualdad social que lo origina, como sobre la resolución pacífica de los conflictos, ya que los protagonistas luchan por sus derechos realizando una marcha. Además de la resolución pacífica de conflictos, la historia trata otros valores como la igualdad, la justicia social y la capacidad de los niños/as para ser parte del cambio del mundo en el que viven.

Un aspecto relevante de este cuento es que la historia es contada en primera persona por la protagonista, una niña negra del estado de Alabama, un rasgo que lo diferencia de

otros muchos cuentos en los que rara vez se le da voz a una niña negra para que cuente su historia o la de su país.

En tercer lugar, también se ha tenido en cuenta que la relación entre la enseñanza de una lengua y la de la cultura de los países en los que se habla es muy estrecha. 'Let the Children March' permite trabajar sobre el inglés en sí mismo, pero también sobre la historia de uno de los países en los que se habla, así como de personas relevantes de habla inglesa como Martin Luther King Jr.

En relación a los aspectos lingüísticos se ha considerado que se trata de un texto breve en el que las acciones se desarrollan con rapidez y que podría ser de fácil entendimiento por varios motivos: el vocabulario es sencillo, se repiten las estructuras, predomina el uso del pasado simple y en él hay condicionales de primer tipo. Todos estos aspectos lingüísticos son asequibles para el alumnado de 6º de Primaria, curso para el que está destinada esta intervención.

4.2. Objetivos generales

Los objetivos de la Educación Primaria, reflejados en el artículo 7 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, que están presentes en esta propuesta de intervención son:

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.

c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.

m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

4.3. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje

Los **contenidos** del área de primera lengua extranjera (inglés) para el sexto curso de Educación Primaria que se corresponden con esta intervención didáctica y que se recogen en la ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León son:

- Bloque 1. Comprensión de textos orales.
 - C1.1. Movilización y uso de información previa sobre tipo de tarea y tema.
 - C1.2. Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales).
 - C1.3. Reformulación de hipótesis a partir de la comprensión de nuevos elementos.
 - C1.4. Uso de algunos aspectos fonéticos, de ritmo, acentuación y entonación para la comprensión de textos orales.

- Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción.
 - C2.1. Comprensión del mensaje con claridad, distinguiendo su idea o ideas principales y su estructura básica.
 - C2.2. Adecuación del texto al destinatario, contexto y canal, aplicando el registro y la estructura de discurso adecuados a cada caso.

- C2.3. Reajuste de la tarea (emprender una versión más sencilla de la tarea) o el mensaje (hacer concesiones en lo que realmente le gustaría expresar), tras valorar las dificultades y los recursos disponibles.
 - C2.4. Uso de algunos aspectos fonéticos, de ritmo, de acentuación y de entonación para la producción de textos orales.
- Bloque 3. Comprensión de textos escritos.
 - C3.1. Movilización y el uso de información previa sobre tipo de tarea y tema.
 - C3.2. Lectura para la comprensión de textos narrativos o informativos, en diferentes soportes, adaptados a la competencia lingüística del alumnado.
 - C3.3. Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto.
 - C3.4. Reconocimiento de los signos ortográficos básicos y símbolos de uso frecuente.
- Bloque 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción.
 - C4.1. Movilización y coordinación de las propias competencias generales y comunicativas con el fin de realizar eficazmente la tarea (repassar qué se sabe sobre el tema, qué se puede o se quiere decir, etcétera).
 - C4.2. Localización y uso adecuado de recursos lingüísticos o temáticos (uso de un diccionario o gramática, obtención de ayuda, etcétera).
 - C4.3. Reajuste de la tarea (emprender una versión más sencilla de la tarea) o el mensaje (hacer concesiones en lo que realmente le gustaría expresar), tras valorar las dificultades y los recursos disponibles.
 - C4.4. Apoyarse en y sacar el máximo partido de los conocimientos previos (utilizar lenguaje ‘prefabricado’, etcétera).
 - C4.5. Uso de los signos ortográficos básicos y símbolos de uso frecuente.

Los **criterios de evaluación** del área de primera lengua extranjera (inglés) para el sexto curso de Educación Primaria que se corresponden con esta intervención didáctica y que se recogen en la ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León son:

- Bloque 1. Comprensión de textos orales.
 - CE1.1. Conocer y saber aplicar las estrategias básicas más adecuadas para la comprensión del sentido general, la información esencial o los puntos principales del texto.
 - CE1.2. Identificar aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos, concretos y significativos, sobre vida cotidiana (hábitos, horarios, actividades, celebraciones), condiciones de vida (vivienda, entorno), relaciones interpersonales (familiares, de amistad, escolares), comportamiento (gestos habituales, uso de la voz, contacto físico) y convenciones sociales (normas de cortesía), y aplicar los conocimientos adquiridos sobre los mismos a una comprensión adecuada del texto.
 - CE1.3. Valorar la lengua extranjera como instrumento de comunicación con otras personas y como herramienta de aprendizaje. Mostrar interés y respeto hacia las personas que hablan la lengua extranjera.
 - CE1.4. Reconocer los significados más comunes asociados a las estructuras sintácticas básicas propias de la comunicación oral (por ejemplo, estructura interrogativa para demandar información).
 - CE1.5. Discriminar patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos y reconocer los significados e intenciones comunicativas generales relacionados con los mismos.

- Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción.
 - CE2.1. Conocer y saber aplicar las estrategias básicas para producir textos orales monológicos o dialógicos muy breves y sencillos, utilizando, por ejemplo, fórmulas y lenguaje prefabricado o expresiones memorizadas, o apoyando con gestos lo que se quiere expresar.
 - CE2.2. Conocer aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos, concretos y significativos, y aplicar los conocimientos adquiridos sobre los mismos a una producción oral adecuada al contexto, respetando las convenciones comunicativas más elementales.
 - CE2.3. Cumplir la función comunicativa principal del texto (por ejemplo, una felicitación, un intercambio de información, o un ofrecimiento), utilizando un repertorio limitado de sus exponentes más frecuentes y de patrones discursivos

- básicos (por ejemplo, saludos para inicio y despedida para el cierre conversacional, o una narración esquemática desarrollada en puntos).
- CE2.4. Hacerse entender en intervenciones breves y sencillas, aunque resulten evidentes y frecuentes los titubeos iniciales, las vacilaciones, las repeticiones y las pausas para organizar, corregir o reformular lo que se quiere decir.
 - CE2.5. Interactuar de manera muy básica, utilizando técnicas muy simples, lingüísticas o no verbales (por ejemplo, gestos o contacto físico) para iniciar, mantener o concluir una breve conversación.
- Bloque 3. Comprensión de textos escritos.
 - CE3.1. Identificar el tema, el sentido general, las ideas principales e información específica en textos, tanto en formato impreso como en soporte digital, muy breves y sencillos, en lengua estándar y con un léxico de alta frecuencia, y en los que el tema tratado y el tipo de texto resulten muy familiares, cotidianos o de necesidad inmediata, siempre y cuando se pueda releer lo que no se ha entendido, se pueda consultar un diccionario y se cuente con apoyo visual y contextual.
 - CE3.2. Valorar la lengua extranjera como instrumento de comunicación con otras personas y como herramienta de aprendizaje. Mostrar interés y respeto hacia las personas que hablan la lengua extranjera.
 - CE3.3. Distinguir la función o funciones comunicativas principales del texto (por ejemplo, una felicitación, una demanda de información, o un ofrecimiento) y un repertorio limitado de sus exponentes más habituales, así como los patrones discursivos básicos (por ejemplo, inicio y cierre de una carta, o los puntos de una descripción esquemática).
 - CE3.4. Reconocer los significados más comunes asociados a las estructuras sintácticas básicas propias de la comunicación escrita (por ejemplo, estructura interrogativa para demandar información).
 - Bloque 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción.
 - CE4.1. Conocer y aplicar las estrategias básicas para producir textos escritos muy breves y sencillos, por ejemplo, copiando palabras y frases muy usuales para realizar las funciones comunicativas que se persiguen.

- CE4.2. Conocer aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos concretos y significativos (por ejemplo, las convenciones sobre el inicio y cierre de una carta a personas conocidas) y aplicar los conocimientos adquiridos sobre los mismos a una producción escrita adecuada al contexto, respetando las normas de cortesía básicas.
- CE4.3. Construir, en papel o en soporte electrónico, textos muy cortos y sencillos, compuestos de frases simples aisladas, en un registro neutro o informal, utilizando con razonable corrección las convenciones ortográficas básicas y los principales signos de puntuación, para hablar de sí mismo, de su entorno más inmediato y de aspectos de su vida cotidiana, en situaciones familiares y predecibles.
- CE4.4. Manejar estructuras sintácticas básicas (por ejemplo, enlazar palabras o grupos de palabras con conectores básicos como “y”, “entonces”, “pero”, “porque”), aunque se sigan cometiendo errores básicos de manera sistemática en, por ejemplo, tiempos verbales o en la concordancia.
- CE4.5. Conocer y utilizar un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos relacionados con los propios intereses, experiencias y necesidades.

Los **estándares de aprendizaje** del área de primera lengua extranjera (inglés) para el sexto curso de Educación Primaria que se corresponden con esta intervención didáctica y que se recogen en la ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León son:

- Bloque 1. Comprensión de textos orales.
 - EA1.1. Entiende lo que se le dice en transacciones habituales sencillas (instrucciones, indicaciones, peticiones, avisos, etcétera).
 - EA1.2. Entiende la información esencial en conversaciones breves y sencillas en las que participa que traten sobre temas familiares como, por ejemplo, uno mismo, la familia, la escuela, el tiempo libre, la descripción de un objeto o un lugar.

- EA1.3. Comprende las ideas principales de presentaciones sencillas y bien estructuradas sobre temas familiares o de su interés (por ejemplo, música, deporte etcétera) siempre y cuando cuente con imágenes e ilustraciones y se hable de manera lenta y clara.

- Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción.
 - EA2.1. Hace presentaciones breves y sencillas, previamente preparadas y ensayadas, sobre temas cotidianos o de su interés (presentarse y presentar a otras personas; dar información básica sobre sí mismo, su familia y su clase; indicar sus aficiones e intereses y las principales actividades de su día a día; describir brevemente y de manera sencilla su habitación, su menú preferido, el aspecto exterior de una persona, o un objeto; presentar un tema que le interese (su grupo de música preferido); decir lo que le gusta y no le gusta y dar su opinión usando estructuras sencillas).
 - EA2.2. Se desenvuelve en transacciones cotidianas (por ejemplo, pedir en una tienda un producto y preguntar el precio).
 - EA2.3. Participa en conversaciones cara a cara o por medios técnicos (teléfono, Skype) en las que se establece contacto social (dar las gracias, saludar, despedirse, dirigirse a alguien, pedir disculpas, presentarse, interesarse por el estado de alguien, felicitar a alguien), se intercambia información personal y sobre asuntos cotidianos, se expresan sentimientos, se ofrece algo a alguien, se pide prestado algo, se queda con amigos o se dan instrucciones (por ejemplo, cómo se llega a un sitio con ayuda de un plano).

- Bloque 3. Comprensión de textos escritos.
 - EA3.1. Comprende instrucciones, indicaciones, e información básica en notas, letreros y carteles en calles, tiendas, medios de transporte, cines, museos, colegios, y otros servicios y lugares públicos.
 - EA3.2. Comprende lo esencial de historias breves y bien estructuradas e identifica a los personajes principales, siempre y cuando la imagen y la acción conduzcan gran parte del argumento (lecturas adaptadas, cómics, etcétera).

4.4. Competencias clave

Las competencias clave que se trabajan mediante esta propuesta didáctica son:

- Competencia en comunicación lingüística
- Aprender a aprender
- Competencias sociales y cívicas
- Conciencia y expresiones culturales

4.5. Metodología

En la intervención se apuesta por el pluralismo metodológico. Aunque el enfoque que predomina es el comunicativo, hay varios rasgos propios de otros métodos.

Por una parte, la intervención tiene características que se corresponden con el método directo porque se desarrolla la lectura, no está permitida la traducción, se trabaja sobre la cultura, hay preocupación por que el alumnado se comunique y se utilizan materiales reales, por ejemplo, el cuento. También hay ciertos rasgos del método audiolingual ya que especialmente en las actividades relativas a la elaboración de hipótesis, se tienen como referencia los modelos del texto de ‘Let the Children March’ y se pretende que los alumnos/as no memoricen las reglas para utilizar la lengua, sino que estas sean inducidas por los diferentes ejemplos. Además, tanto en este enfoque como en la intervención se pretende que el maestro sea guía, así como la persona que introduzca información sobre la cultura extranjera.

Por otra parte, se ha utilizado el que es, según Rahayu (2011) el método más común a la hora de incluir la literatura en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el método ‘*Text and Activities*’ que consiste en la selección de un texto y su uso para explicar y entender ciertos aspectos, así como para hacer que los alumnos/as practiquen las 4 habilidades (*listening, speaking, reading y writing*).

Según los modelos establecidos por Carter y Long (1991), la intervención sigue también el modelo cultural, ya que se considera que el cuento ofrece información sociocultural y el modelo de crecimiento personal, ya que, a partir del texto y de las

actividades que de él derivan, los alumnos/as pueden formar sus opiniones y hablar sobre sus sentimientos.

Debido al carácter transversal de la propuesta, esta no se podría considerar dentro del modelo integrado de contenido y literatura, comúnmente conocido como CLIL, pero sí que comparte con él algunas características como la autenticidad del texto, el tratamiento de temas de interés social que permitan entender otras culturas y el uso de textos literarios que ayuden al alumnado a desarrollar su pensamiento crítico y a hacerse preguntas sobre la realidad que le rodea.

No obstante, el enfoque comunicativo es el que predomina en la intervención, pues se pretende que, a partir de la utilización de textos auténticos, los estudiantes dialoguen reflexionando sobre sus propias experiencias y debatan sobre temas universales como la equidad y la justicia. Otras características de este método presentes en la intervención son: la utilización de la lengua extranjera de forma funcional (por ejemplo, para discutir o persuadir), la interacción entre el emisor y el receptor, el trabajo en pequeños grupos para favorecer la participación de cada individuo, la utilización continua de la lengua extranjera, el trabajo sobre las cuatro *skills* desde un comienzo y, en cuanto a la evaluación, la valoración de la fluidez en el acto comunicativo más allá del conocimiento de estructuras y vocabulario. El papel del docente es el de facilitar situaciones que promuevan la comunicación, mientras que el del alumno es fundamentalmente ser protagonista y comunicador, a través de su participación en juegos de *roleplay* y en tareas de resolución de conflictos.

4.6. Temporalización

La propuesta se llevará a cabo en el mes de mayo ya que, en torno a las fechas seleccionadas, se produjeron en 1963 los hechos que trata el cuento. Aunque el calendario está sujeto a modificaciones, una opción sería la siguiente:

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
4	5	6 Sesión 1	7	8 Sesión 2	9	10
11 Sesión 3	12	13 Sesión 4	14	15 Sesión 5	16	17
18 Sesión 6	19	20 Final Task	21	22	23	24

De este modo, la primera semana estará destinada a la contextualización, la segunda a la lectura y la última a analizar las consecuencias del movimiento y las situaciones de injusticia social en el entorno.

4.7. Contextualización

Esta propuesta se corresponde con el área de lengua extranjera inglés y está destinada al alumnado del sexto curso de Educación Primaria, aunque podría admitir adaptaciones para otros cursos.

En un principio, estaba previsto llevarla a cabo en una de las clases de 6º de Primaria del CEIP Alonso Berruguete, un colegio público del sur de Valladolid. En esta clase había 24 estudiantes organizados en grupos de 4, lo que facilitaba las tareas en pequeño grupo y los debates. No obstante, debido a la proclamación del estado de alarma por la crisis sanitaria del COVID-19 y al consecuente cierre de los centros educativos, la propuesta no se pudo llevar a cabo durante el curso 2019-2020.

4.8. Evaluación

En esta propuesta de intervención se considera imprescindible la observación del trabajo de los estudiantes para evaluar cómo se desenvuelven en las cuatro destrezas. Para ello, se utilizarán las rúbricas del (anexo 1) que hacen referencia a: *listening*, *speaking*, *reading*, *writing* y aspectos actitudinales. Cada rúbrica es individual y en ella se valora si, en relación al indicador que se está evaluando, el estudiante ha hecho un trabajo excelente, un buen trabajo o si necesita mejorar. Los indicadores de *listening*

evalúan aspectos como la capacidad del alumno/a para mantener una escucha activa o el grado de comprensión de lo que ha escuchado en función de sus respuestas, los ítems de *speaking* valoran, entre otros, el uso de la lengua extranjera y la expresión de ideas con sus correspondientes argumentos; los de *reading* evalúan aspectos como su grado de comprensión de la idea principal del texto o la capacidad para deducir significados, y los indicadores de *writing* hacen referencia a aspectos como su expresión o el uso de vocabulario. Además de su desarrollo en las cuatro habilidades mencionadas, también se valora la participación, el interés y el respeto mostrado por el alumno/a.

La última de las sesiones se corresponde con una *final task* en la que cada grupo de estudiantes podrá valorar el trabajo de sus compañeros/as, es decir, habrá evaluación entre pares. Para ello, se ha elaborado una rúbrica (anexo 6).

4.9. Desarrollo de la propuesta

- **Sesión 1 (50 minutos)**

En esta sesión se pretende introducir la temática mediante actividades en las que los alumnos/as puedan concienciarse sobre la desigualdad, reflexionar sobre aspectos tan importantes como los derechos o la equidad y lograr que en futuras sesiones puedan empatizar más con los personajes de la historia.

- Actividad 1.1. (15’): se dividirá a los estudiantes en dos grupos diferentes, el grupo naranja y el grupo verde, y cada alumno/a llevará una pegatina visible del color del equipo al que pertenece. Aunque no se les comunicará a los estudiantes, el grupo naranja representará el equipo de los privilegiados (la población blanca en el cuento) y los verdes al equipo de los reprimidos (la población negra). No obstante, pronto empezarán a notar las diferencias entre ambos. Saldrán juntos al patio, pero habrá zonas delimitadas en las que pondrá “*Orange only*”, en las que el equipo verde no podrá estar. Además, solo los de naranja podrán jugar con el material y hacer uso de otros ‘privilegios’ como utilizar la fuente. Esta actividad se conectará más adelante con las páginas 5 y 6 del libro donde hay una ilustración con el cartel “*White only*” y el siguiente texto:

“I couldn’t play on the same playground as the white kids.

I couldn’t go to their schools.

I couldn't drink from their water fountains,
There were so many things I couldn't do.” (Clark-Robinson, 2018, pp. 5-6).

Los recursos requeridos para esta actividad son: pegatinas de dos colores (pueden variar), carteles y un espacio delimitado.

- Actividad 1.2. (15’): volveremos a la clase y cada grupo se dividirá a la vez en dos subgrupos para realizar una actividad llamada ‘debate en silencio’. En esta actividad habrá en cada esquina una mesa sobre la que habrá una cartulina. Cada cartulina tendrá escrita una de las siguientes preguntas: *‘How does the green team feel?’*, *‘How does the Orange team feel?’*, *‘What is the best about this situation?’* and *‘What is the worst about this situation?’*. Cada grupo de alumnos/as se colocará en torno a una de las cartulinas y, en silencio, contestará con un rotulador del color que le corresponde a esas preguntas. Pasado un tiempo, los equipos rotarán e irán hacia otra pregunta. Los estudiantes pueden, además de añadir ideas nuevas, leer lo que otros han escrito e indicar mediante flechas *‘I agree’* or *‘I disagree’* e incluir sus razones.

Para esta actividad se necesitan cuatro cartulinas grandes y rotuladores de dos colores.

- Actividad 1.3. (10’): tras finalizar la actividad, hablaremos de que, tal y como se ha reflejado en las cartulinas, todo el mundo tiene una opinión; sin embargo, solo los miembros del equipo naranja van a tener la oportunidad para hablar sobre lo que han escrito (y no tienen la obligación de leer lo que ha escrito el equipo verde). Más adelante, esta actividad será utilizada como ejemplo de que la población negra sí tenía una opinión propia y quería disfrutar de los mismos derechos, pero sus voces estaban silenciadas.
- Actividad 1.4. (10’): la última actividad consistirá en una pequeña conversación/debate en la que todos los niños/as podrán opinar sobre si han sido justas las situaciones que han vivido durante la sesión, si se debería de asegurar que todo el mundo disfrutase de los mismos derechos, cuáles han sido sus sentimientos en las diferentes dinámicas y otros temas que surjan en el intercambio comunicativo.

- **Sesión 2 (50 minutos)**

La finalidad de esta sesión es introducir la temática y el vocabulario relacionado con el cuento.

- Actividad 2.1. (10'): aunque la anterior sesión finaliza con un pequeño debate sobre las situaciones de injusticia, el grupo verde no ha tenido oportunidad aún de hablar sobre las ideas que reflejaron en la cartulina, por lo que la primera actividad de la sesión 2 es para que puedan hacerlo. Se procederá de forma similar a la actividad 1.3.
- Actividad 2.2. (15'): en esta actividad el alumnado trabajará en cuatro grupos mixtos (no se hará ninguna diferenciación, tampoco por los colores que tenían en la otra sesión). Cada grupo recibirá una ficha con una ilustración única (anexo 2) y las mismas cuatro frases, todas parte del libro:

“The seeds of revolution were sown”

“Courage walked by my side”

“The weight of the world rested on our parents’ shoulders”

“All I could hear was my racing heart”

Cada grupo tendrá que escribir en la ficha cuál de las cuatro frases se corresponde con su imagen. Sin embargo, la imagen se corresponderá con la traducción literal y ellos tendrán que escribir cuál creen que sería el significado real. Por ejemplo, para *“The seeds of revolution were sown”* hay una imagen de unas semillas enterradas con la palabra ‘revolution’ escrita, pero su significado podría ser, por ejemplo *“The revolution started”*. Finalmente, cada grupo tendrá un par de minutos para mostrar la ilustración que le ha tocado, con qué frase se corresponde y cuál es su significado. Las fichas se colgarán en el tablero de la clase para tenerlas presentes cuando aparezcan en la historia.

- Actividad 2.3. (15'): después de relacionar una frase a una imagen, ahora tendrán que relacionar una imagen a una palabra. Para ello se les entregará a cada grupo (los mismo que antes) una cuartilla en la que, por un lado, habrá una imagen de una mano con el pulgar hacia arriba (positivo) y otra con el pulgar hacia abajo (negativo). A continuación, se escribirá una palabra en la pizarra y los alumnos/as de cada grupo tendrán que decidir si creen que esa palabra es algo positivo o negativo y mostrar la imagen que corresponda. Después se les preguntará por qué han elegido una opción u otra. Se les indicará que el portavoz

del grupo tendrá que ser una persona diferente cada vez. Las palabras seleccionadas son: *crusade, segregation, freedom, burden, fear, y jail.*

El objetivo de esta actividad es averiguar si los alumnos conocen el significado de algunas de las palabras que son significativas en el cuento y que se familiaricen con el vocabulario que aparece en el mismo.

- Actividad 2.4. (10’): para esta actividad será necesario utilizar los miniportátiles, ya que los alumnos van a crear conjuntamente una nube de palabras. Utilizando la herramienta de www.menti.com los alumnos insertarán el código correspondiente y entonces, se les enseñará la portada del cuento. A continuación, los niños tendrán que escribir una palabra o una frase corta sobre qué les sugiere la portada de ‘Let the Children March’. El *wordcloud* que formen se guardará para después compararlo con el que harán una vez hayan leído la historia.

- **Sesión 3 (50 minutos)**

Durante esta sesión se comenzará con la lectura de ‘Let the Children March’ aunque para ello primero se pedirá a los estudiantes que ordenen los precedentes de la historia que aparecen en las dos primeras páginas del cuento.

- Actividad 3.1. (15’): en esta actividad los alumnos trabajarán en equipos de 4-5 personas. A cada grupo se les entregará una hoja tamaño Din A3 (anexo 3) con las 8 fechas que aparecen en el cuento y, de forma separada, 8 papelitos con los sucesos que tienen que colocar cronológicamente. Si fuese necesario, a los estudiantes se les dará pistas para que ordenen, por ejemplo: *The seeds of revolution were sown after a racist speech.* De este modo, también se puede conectar la actividad 2.2. con esta. Después los estudiantes podrán autoevaluarse observando y leyendo las dos primeras páginas del cuento. Para ello, y para el resto de las actividades de lectura, será muy recomendable contar con una cámara de documentos o un proyector similar.
- Actividad 3.2. (25’): en esta actividad finalmente se comenzará con la lectura. Se reflejarán en el proyector las páginas 5 y 6 del libro y se hará hincapié sobre algunos aspectos, como por ejemplo, el cartel de ‘*white only*’ y se relacionará con la actividad 1.1. La lectura será de la página 5 a la 16 y se pedirán voluntarios/as

para leer. No obstante, se repetirá, gesticulará o dirá con otras palabras todo lo que sea necesario.

- Actividad 3.3. (10’): durante la lectura, concretamente en las páginas 12 y 14 los personajes hacen suposiciones de qué pasará si deciden marchar por las calles, utilizando, entre otras cosas, condicionales del primer tipo. El objetivo de esta actividad es que el alumnado, tomando como referencia esos ejemplos, sea capaz de hacer suposiciones sobre qué pasará, al ser posible siguiendo la estructura *‘If they march + sentence using will’*. Las suposiciones que escriban se recogerán para poder evaluárselas y entregárselas más adelante y que vean cuáles se han cumplido y cuáles no.

- **Sesión 4 (50 minutos)**

En la sesión 4 se recordará lo leído hasta el momento, se seguirá con la lectura, pero aún no se sabrá el final, si no que los alumnos tendrán que pensar y escribir qué creen que va a ocurrir.

- Actividad 4.1. (15’): mediante preguntas orales de tipo abierto se pretenderá recordar lo que se ha leído en la sesión anterior. Después se enseñará un cartel (anexo 4) en el que hay escrita una frase del libro con la que comenzará y terminará la lectura de la cuarta sesión: *‘The path may be long and troubled, but I’m gonna walk on!’*. Se pedirá a cada grupo que entre sus miembros lleguen a un acuerdo de qué significa la frase y después, el portavoz de cada grupo dará la respuesta. Finalmente, se les explicará el significado y se iniciará la actividad de lectura.
- Actividad 4.2. (10’): la lectura de esta sesión abarcará desde la página 17 hasta la 22. En ella habrá más ejemplos de condicionales del primer tipo (especialmente en la página 22), lo que podrá dar pie a seguir hablando sobre ellas y recordar las que elaboraron en la actividad 3.3. Antes de continuar con la historia en la que se cuenta cómo fueron encarcelados y posteriormente liberados, se pedirá a los alumnos que creen su propio final.

Actividad 4.3. (25’): cada estudiante tendrá que crear de manera individual su propio final. Para ello, partirá de dos de las frases que aparecen en la última página que han leído: *“We did not disperse. We kept on marching”*. Por este

motivo se les advertirá de que tienen que usar la primera persona del plural como si ellos/as estuviesen narrando la historia.

- **Sesión 5 (50 minutos)**

Durante esta sesión se finalizará la lectura de “Let the Children March” y se harán algunas preguntas para hablar sobre el cuento y observar el grado de comprensión.

- Actividad 5.1. (15’): los alumnos/as que quieran tendrán oportunidad para leer los finales que han creado. En el caso de que todos quisieran leerlo, se alargaría la duración de la actividad sin problema, pero en ningún caso se dejaría a un alumno/a con la intención de participar.
- Actividad 5.2. (25’): se leerán las últimas páginas del cuento (23-34) y después los estudiantes hablarán sobre el mismo. Para ello, se harán grupos de 4-5 estudiantes cada uno y se lanzará una pregunta abierta. A continuación, en pequeño grupo debatirán sobre ello y, pasado un tiempo, cada grupo tendrá la oportunidad para intervenir y decir de qué han hablado y a qué conclusiones han llegado.
- Actividad 5.3. (10’): tal y como se indica en la actividad 2.4., los estudiantes realizarán una nueva nube de palabras una vez hayan terminado la lectura. Durante esta sesión los alumnos/as crearán una nube de palabras usando la herramienta de www.menti.com y después compararán la realizada en la sesión 2 (cuando solo habían podido observar la portada) con la nueva (una vez conocen la historia).

- **Sesión 6 (50 minutos)**

En esta sesión se analizarán algunas de las repercusiones que tuvo el movimiento de los niños del estado de Alabama y se motivará al alumnado para que busque situaciones en su entorno que también consideren injustas.

- Actividad 6.1. (10’): en esta actividad los estudiantes escucharán uno de los textos finales del libro (‘Afterword’, página 35) leído por una persona nativa. En él se habla de cómo la acción de los niños de Birmingham supuso un cambio y algunos de los hechos que ocurrieron después de sus famosas protestas. Se advertirá a los niños de que tienen que escuchar con atención porque después

tendrán que ordenar las consecuencias igual que hicieron con los precedentes en la sesión 3.

- Actividad 6.2. (20’): al igual que en la actividad 3.1. los alumnos trabajarán en equipos de 4-5 personas y a cada grupo se les entregará una hoja tamaño Din A3 (anexo 5) con las 8 fechas que aparecen al final del cuento y, de forma separada, 8 papelitos con los sucesos que tienen que colocar cronológicamente. Si fuese necesario, a los estudiantes se les dará pistas para que ordenen, por ejemplo: “*President Kennedy was assassinated one month before winter of 1963 started*”.
- Actividad 6.3. (20’): los alumnos/as volverán a escuchar el audio de *afterword* y seguidamente corregiremos la actividad del 6.2. A continuación, se les entregará la transcripción del audio y se leerán en alto las últimas frases que hacen referencia a las palabras de Janice Kelsey, una de las niñas que se manifestó en el estado de Alabama.

“I want Young people to know that each one has the ability to make a difference in their environment... You just have to have enough courage to evaluate the situation and stand up for what is the right” (Clark-Robinson, 2018, p. 35).

Los estudiantes tendrán que trabajar en grupo y pensar en qué situaciones de su entorno hay injusticia y desigualdad (no tiene que ser exclusivamente del entorno escolar, puede ser de su barrio, de su ciudad o de su país).

- **Sesión 7. Final task (50 minutos)**

En esta actividad cada grupo de alumnos/as seleccionará una situación injusta de su entorno y pensará en una posible solución. Finalmente, representarán ambas cosas frente al resto de sus compañeros.

- Actividad 7.1. (20’): considerando las situaciones que pensaron en la actividad 6.3., cada grupo seleccionará una y creará un guion para representar qué situación es y cuál sería una posible solución.
- Actividad 7.2. (10’): se proporcionarán a los estudiantes unos minutos para que puedan ensayar su representación.
- Actividad 7.3. (20’): cada grupo representará frente a sus compañeros/as la pequeña actuación que ha preparado. Cada grupo valorará el trabajo de sus compañeros con la rúbrica que se ha creado especialmente para ello (anexo 6).

5. CONCLUSIONES

En el presente trabajo se ha alcanzado el principal objetivo: demostrar que la literatura puede ser una herramienta muy valiosa para la enseñanza-aprendizaje del inglés. Teniendo en cuenta que la oferta literaria es enormemente variada, creo que la selección del texto ha jugado un papel muy importante, pues “Let the Children March” permite no solo enseñar la lengua extranjera, sino también hablar de numerosos temas de gran relevancia social como la equidad y la justicia.

La crisis del covid-19 y la consecuente suspensión de las clases presenciales hizo prácticamente imposible la puesta en marcha de esta intervención. Considerando las dificultades a las que los docentes tuvieron que enfrentarse para continuar con su planificación, creo que el haber intentado introducir esta propuesta (que estaba fuera de la planificación marcada) hubiese supuesto un obstáculo más. Además, la propuesta presenta varias dificultades para ser adaptada a la enseñanza telemática, ya que, entre otras muchas cosas, los alumnos/as no disponían del libro de lectura y se perderían las oportunidades para debatir en pequeño grupo.

Sin embargo, sí es posible hacer autocrítica sobre la intervención que se propone. Por una parte, considero que la educación en valores es un elemento esencial de la propuesta y que, por tanto, el hecho de organizar actividades, especialmente en la primera sesión, que permitan al alumnado empatizar con los personajes de la historia es muy importante. No obstante, también hubieran sido de gran interés otras opciones que hubiesen permitido saber los conocimientos previos del alumnado sobre este hecho histórico o sobre la segregación.

Por otra parte, creo que, aunque la variedad de actividades creadas permite trabajar las cuatro competencias, el texto da pie a la creación de más actividades en las que se pueden trabajar otros aspectos como el pasado simple, las comparaciones o los conectores.

Personalmente, creo que, aunque está claro que se puede elaborar una propuesta a partir de un cuento, hubiese sido mucho más enriquecedor llevarla a cabo para ver qué funcionaba y qué no y, en consecuencia, haber hecho las adaptaciones necesarias.

Asimismo, cabe destacar que durante la elaboración de este Trabajo de Fin de Grado, recobró fuerza el movimiento “Black Lives Matter”. Creo que esta propuesta hubiese sido una muy buena oportunidad para hablar al alumnado sobre el movimiento y especialmente, para hacerles ver que, aunque hechos como los de la historia tuvieron lugar hace más de 50 años, aún es necesario seguir luchando por una sociedad más equitativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Valdés, J. (2004). La poesía en la clase de ELE, explotaciones didácticas en un par de poemas de Carmen Martín Gaité. *Revista electrónica RedELE*.
- Barreras Gómez, M. A. (2010). How to use tales for teaching of vocabulary and grammar in a Primary Education English class. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 31-52.
- Bibby, S., & McIlroy, T. (2013). Literature in language teaching: What, why and how. *The Language Teacher*, 37, 19-21.
- Bloor, A. (1991). *The Role of Informal Interaction in Teaching English to Young Learners*. London: Collins.
- Carter, R., & Long, M. (1991). *Teaching Literature*. London: Longman.
- Clark-Robinson, M. (2018). 'Let the Children March'. En M. Clark-Robinson, '*Let the Children March*' (págs. 5-6). New York: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.
- Clark-Robinson, M. (2018). 'Let the Children March'. New York: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.
- Collie, J., & Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil*. Madrid: Síntesis.
- DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, 25 de julio de 2016, nº 142, pp. 44547-44558
- Escalante, D. T., & Caldera, R. V. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender y leer. *Artículos arbitrados*, 43, 669-678.

- Ghosn, I. K. (2002). Four good reasons to use literature in primary school ELT. *ELT Journal*, 56, 172-179.
- González López, I. (2006). El valor de los cuentos infantiles como recurso para trabajar la transversalidad en las aulas. *Campo abierto*, 25, 11-29.
- Halliwell, S. (1994). *Teaching English in the Primary Classroom*. New York: Longman.
- Hismanoglu, M. (2005). Teaching English Through Literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 53-65.
- Jean, G. (1988). *El poder de los cuentos*. Barcelona: Pirene.
- Kramsch, C. J. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University.
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meek, M. (1995). The critical challenge of the world in books for children. *Children's Literature in Education*, 5-22.
- Mourao, S. (2009). Using stories in the primary classroom. *Britlit: Using Literature in EFL classroom*, 17-26.
- 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*, 115-128.
- ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- Pacheco Costa, V. (2014). La literatura como herramienta docente en asignaturas de contenido impartidas en inglés: una propuesta didáctica con un cuento. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 361-375.
- Pagès Blanch, A., & Julián Querol, M. (2013). La literatura infantil en el aprendizaje de la lengua extranjera en Educación Primaria: motivación, competencia lingüística

y actitud positiva hacia la lengua y la cultura. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 11, 119-136-

Piaget, J. (1965). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Buenos Aires: Paidós.

Povey, J. (1965). *Literature in TESL programs: the language and the culture*. New York: McGraw Hil.

Quintero, M. (2005). Érase una vez... un cuento. *Revista Digital de Investigación y Educación*.

Rahayu, M. (2011). *Literature in Language Teaching*. Recuperado el abril de 2020, de https://www.researchgate.net/publication/284074316_LITERATURE_IN_LANGUAGE_TEACHING

Sánchez Cuenca, C. (2016). *Desarrollo de valores a través de los cuentos, con metodologías tradicionales o tics en la etapa de Educación infantil*. Córdoba.

Sitman, R., & Lerner, I. (1996). *Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza de ELE*. Recuperado el 12 de Marzo de 2020, de Centro Virtual Cervantes: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0225.pdf

ANEXO

Anexo 1: Evaluación.

Alumno/a:				
Comprensión de textos orales (Listening)				
Indicadores:	Excelente	Bien	Necesita mejorar	Observaciones:
Mantiene actitudes de escucha activa				
Respetar los turnos para hablar de sus compañeros/as				
Responde en relación a lo que se ha escuchado / hablado				
Es capaz de responder preguntas relacionadas con el cuento leído				
Producción de textos orales: expresión e interacción (Speaking)				
Indicadores:	Excelente	Bien	Necesita mejorar	Observaciones:
Se comunica con sus iguales utilizando la lengua extranjera				
Participa en las conversaciones en pequeño grupo				
Expresa sus ideas con claridad				
Utiliza argumentos para apoyar sus ideas				
Adecua la entonación al contexto				
Comprensión de textos escritos (Reading)				
Indicadores:	Excelente	Bien	Necesita mejorar	Observaciones:
Comprende la idea principal del texto				

Diferencia el significado literal del significado metafórico de expresiones del cuento				
Utiliza la comprensión lectora para ordenar secuencias de hechos				
Lee en voz alta respetando la puntuación y sentido del texto				
Producción de textos escritos: expresión e intervención (Writing)				
Indicadores:	Excelente	Bien	Necesita mejorar	Observaciones:
Expresa su idea con coherencia				
Usa vocabulario relacionado con la temática de la propuesta				
Respeto las normas de ortografía				
Usa correctamente los signos de puntuación				
Participa en la elaboración del guion para la representación				
Aspectos actitudinales				
Indicadores:	Excelente	Bien	Necesita mejorar	Observaciones:
Participa activamente en la dinámica de la clase				
Sigue las normas establecidas para cada actividad				
Valora y respeta las ideas de sus compañeros/as				
Muestra interés y respeto por otras culturas				

Anexo 2: Actividad 2.1.



Corresponds to:

Meaning:



Corresponds to:

Meaning:



Corresponds to:

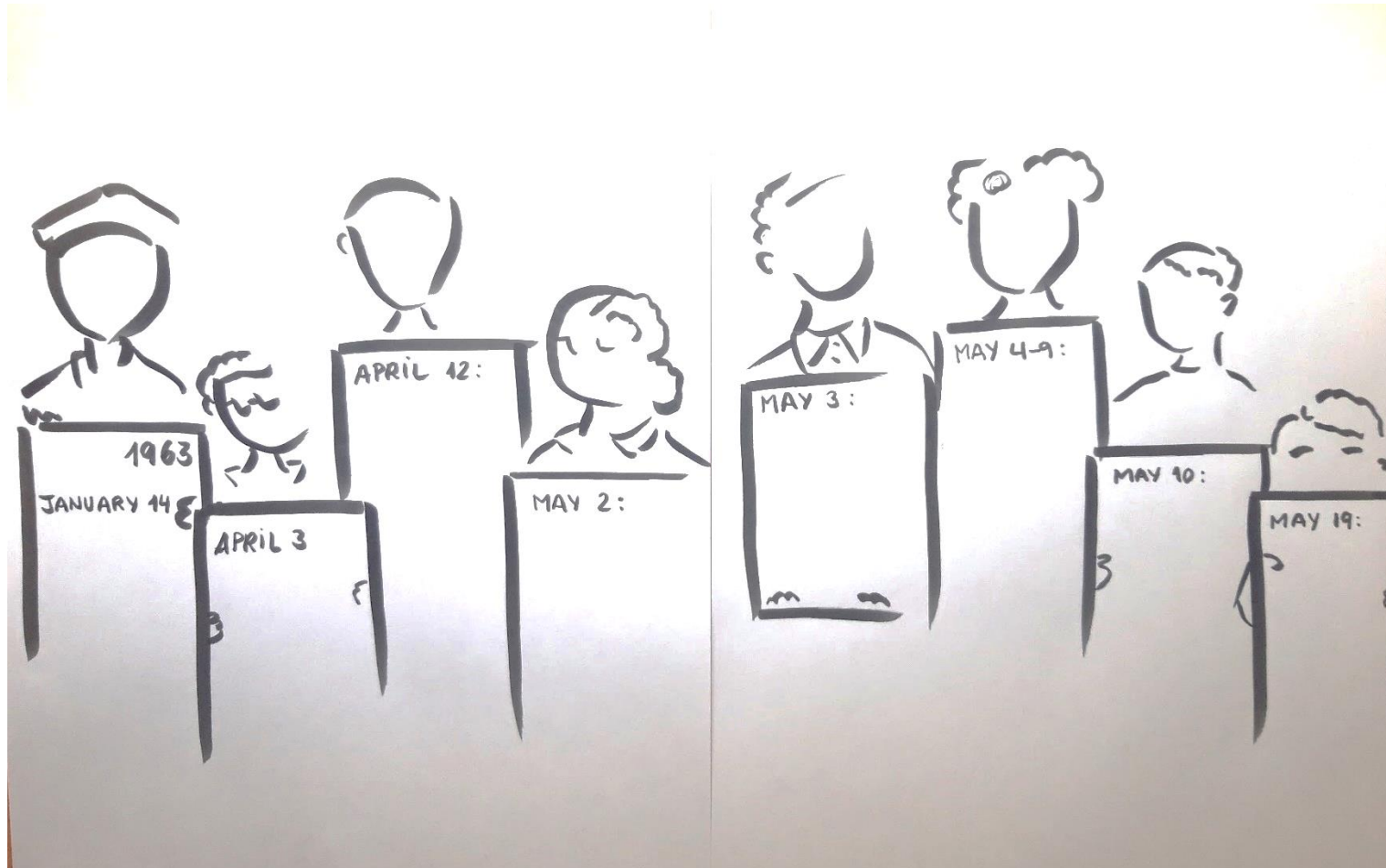
Meaning:



Corresponds to:

Meaning:

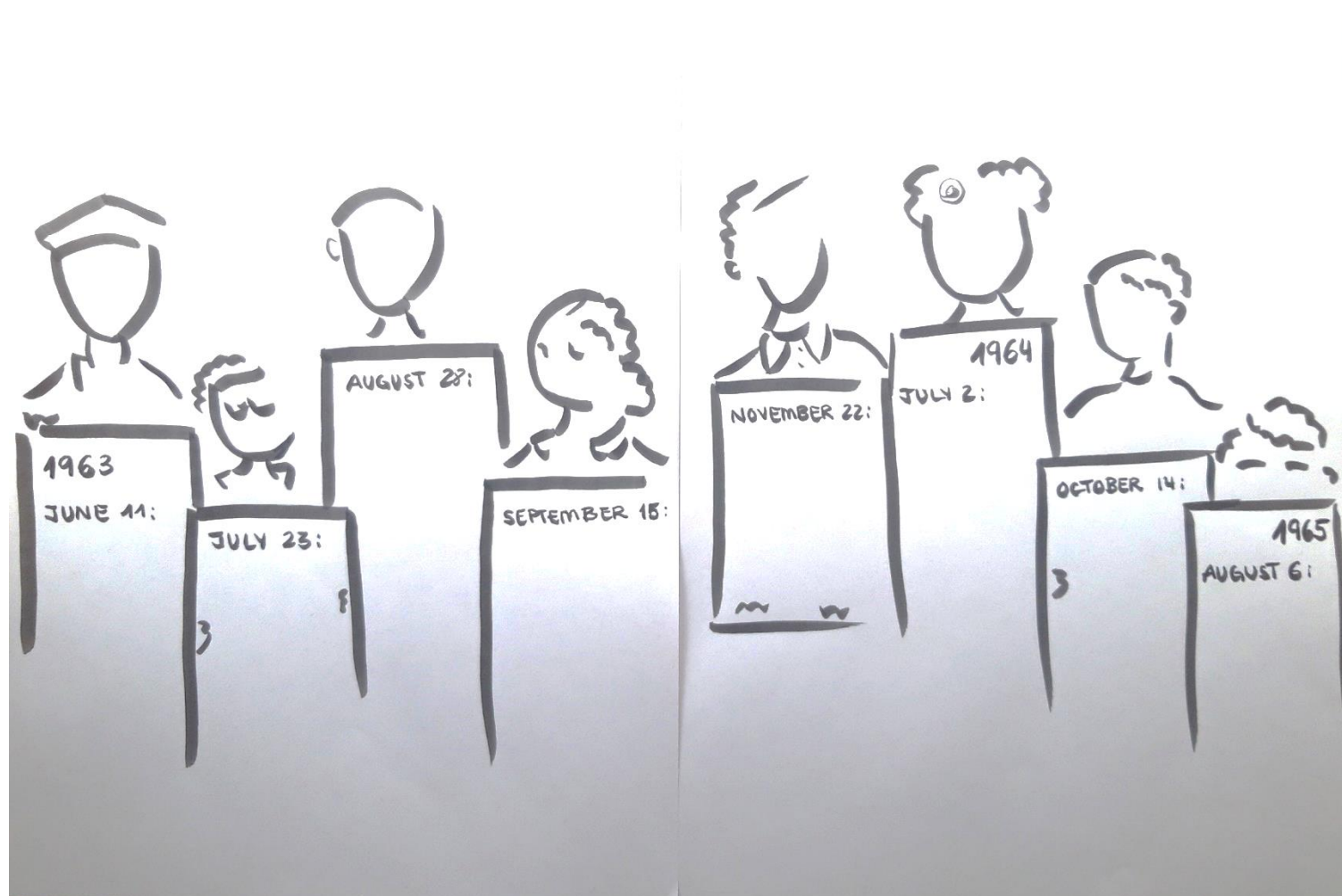
Anexo 3: Actividad 3.1.



Anexo 4: Actividad 4.1.

The path may be long
and troubled,
but I'm gonna walk
on!

Anexo 5: Actividad 6.2.



Anexo 6: Final task.

We are evaluating group number:				
We are group number:				
Items	Excellent	Good	Need improvement	Observations:
Clarity of the main idea				
Use of vocabulary related with the topic				
Adequate speed while speaking				
Adequate intonation (to formulate questions, express feeling, show seriousness...)				
Originality and creativity				
Interest and effort				