

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL
TRABAJO DE FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA



Universidad de Valladolid

**CÓMO TRABAJAR LA EDUCACIÓN EMOCIONAL
A TRAVÉS DE LOS CUENTOS INFANTILES EN
INGLÉS**

AUTORA: CRISTINA MARTÍN SOTO

TUTORA ACADÉMICA: SARA MEDINA CALZADA

JUNIO 2020

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado tiene como objetivo demostrar lo eficaz que resulta trabajar la Educación Emocional en un aula de enseñanza de lengua extranjera inglés, puesto que las emociones son una parte fundamental del ser humano y son imprescindibles para lograr un desarrollo integral en el alumnado.

La siguiente propuesta de intervención se apoya fundamentalmente en la utilización del cuento *Wonder*, que trata temas tales como las relaciones humanas, el respeto o la expresión de los sentimientos. Tendrán un papel importante la motivación del alumnado y el aprendizaje cooperativo para lograr el desarrollo de la competencia emocional al mismo tiempo que se trabajan las destrezas lingüísticas de la lengua extranjera inglés.

PALABRAS CLAVES

Cuento, emociones, Educación Emocional, Educación Primaria, inglés como lengua extranjera, motivación.

ABSTRACT

The aim of this Final Degree Project is to demonstrate how effective Emotional Education can be in the Teaching English as a Foreign Language (TEFL), since emotions are a key part of the human being and are essential to achieve a holistic development in students.

The following intervention proposal is fundamentally based on the use of the tale *Wonder*, which deals with issues such as human relations, respect, or the expression of feelings. Motivation and cooperative learning will play an important role to achieve the development of the emotional competence at the same time as the students work on the linguistic skills of the English foreign language.

KEY WORDS

Tale, emotions, Emotional Education, Elementary Education, English as a foreign language, motivation.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. OBJETIVOS	6
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	7
3.1 Relevancia del tema en el contexto educativo actual.	7
3.2 Relación con la titulación de Educación Primaria y con la mención de Lengua Extranjera (inglés).....	8
3.3 Elección de la temática a nivel personal	9
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	11
4.1 Enseñanza de lenguas extranjeras a lo largo del Sistema Educativo.....	11
4.2 Adquisición de una segunda lengua y orientaciones metodológicas para trabajar una lengua extranjera en Educación Primaria.....	11
4.3 El papel de la literatura en clase de lengua extranjera	14
4.4 El cuento como instrumento pedagógico	16
4.5 Criterios a la hora de seleccionar textos literarios para la clase de lengua extranjera inglés.	17
4.6 En qué consiste la Inteligencia Emocional y por qué es fundamental en el Sistema Educativo.....	19
4.7 La educación emocional a través de la literatura y el cuento	20
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	22
5.1 Introducción a la propuesta	22
5.2 Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje.....	23
5.3 Competencias clave.....	29
5.4 Metodología	31
5.5 Contextualización.....	32
5.6 Temporalización.....	33
5.7 Desarrollo de la propuesta.....	35
5.8 Recursos materiales.....	48
5.9 Evaluación.....	50
6. CONCLUSIONES	51
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
7.1 Recursos	53
7.2 Fuentes secundarias.....	53
8. ANEXOS	58

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado se centra en la enseñanza de las destrezas lingüísticas de la lengua extranjera inglesa y la educación emocional utilizando el cuento como recurso didáctico principal para lograrlo.

La educación emocional sin duda es uno de los temas centrales de este trabajo, puesto que es necesario darle la importancia que se merece. A lo largo del tiempo, la educación emocional ha pasado desapercibida en el sistema educativo español y no se ha tenido en cuenta su valor como pieza clave para lograr el desarrollo integral del alumnado. Diversos autores comparten esta opinión como, por ejemplo, Bisquerra (2003, p.9) quien dice que “la educación emocional pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en las materias académicas ordinarias”.

Es por ello, por lo que con este trabajo se pretende utilizar la literatura infantil como vehículo para trabajar la educación emocional en el alumnado de 5º curso de Educación Primaria. La literatura gracias a sus tramas y personajes permitirá que los alumnos puedan ponerse en la piel de los distintos personajes y experimenten sus emociones y sentimientos a lo largo de la historia. De este modo, será posible que los alumnos identifiquen y reconozcan emociones en ellos mismos y en los demás compañeros, además de aprender a expresar cómo se sienten y respetar cómo se sienten los demás. Así, será posible desarrollar dentro del aula un clima positivo y de confianza y desarrollar habilidades sociales que permitan mejorar las interacciones entre los alumnos.

La propuesta de intervención planteada está basada en el cuento *Wonder*, que cuenta la historia de un niño que tiene que enfrentarse a unos problemas físicos y clínicos que le hacen verdaderamente difícil llevar una vida normal como el resto de los niños. Gracias a esta historia será posible trabajar en el aula la empatía, el respeto a los demás, la importancia de pedir perdón, la amabilidad o la valentía. Todas estas emociones serán claves para la vida futura de los alumnos y sus relaciones sociales. Además, el hecho de que los personajes de esta trama sean también niños, ayudará a que los alumnos conecten con ellos y será posible captar su atención y que la trama de la historia les resulte entretenida.

En definitiva, las emociones siempre han de estar involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que como bien dice Howard G. Hendricks en una de sus célebres frases “la enseñanza que deja una marca no es la que se hace de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón”. El aprendizaje no es únicamente un proceso mental, puesto que está influenciado por los sentimientos y, además, el lado afectivo del aprendizaje es clave en la interacción de nuestros sentimientos, acciones y pensamientos (Jensen, 2005).

2. OBJETIVOS

El presente Trabajo de Fin de Grado pretende alcanzar los siguientes objetivos:

1. Demostrar la importancia de la literatura en el aprendizaje de una lengua extranjera y los beneficios que esta puede aportar como vehículo para desarrollar habilidades sociales y transmitir emociones, sentimientos y valores sociales.
2. Desarrollar en los alumnos una motivación intrínseca durante el aprendizaje del inglés a través de la literatura.
3. Lograr que el alumnado identifique, reconozca y empatice con los sentimientos y emociones de los personajes de un cuento.
4. Lograr valorar las cualidades positivas de uno mismo y las de los demás.
5. Diseñar una propuesta de intervención dirigida a alumnos de 5º de Primaria que utilice el cuento como principal recurso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera inglés.
6. Diseñar actividades que permitan el desarrollo de las competencias emocionales en los alumnos, al mismo tiempo que alcanzan un mayor dominio en las cuatro destrezas de la lengua extranjera inglés (*listening, speaking, reading y writing*) a través del cuento.
7. Diseñar actividades que favorezcan tanto el aprendizaje autónomo como el cooperativo.
8. Diseñar actividades que permitan garantizar un clima de confianza en el aula, con el fin de que los alumnos se sientan a gusto trabajando, tengan ganas de intervenir y puedan expresar sus sentimientos y emociones libremente siendo respetados y respetando a los demás.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

3.1 Relevancia del tema en el contexto educativo actual.

La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) defiende la importancia del enfoque comunicativo durante la enseñanza de una lengua extranjera, dando máxima importancia al desarrollo de la competencia comunicativa a través de situaciones y contextos reales. Pero, durante el aprendizaje de una lengua extranjera, ¿es la competencia comunicativa el único fin importante? Obviamente no.

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera el alumnado podrá igualmente aprender acerca de los aspectos sociolingüísticos y socioculturales de dicha lengua, los cuales permitirán que estos aprendan sobre las costumbres y valores de una cultura y sus diferencias respecto a otras. De este modo, los alumnos podrán recibir una enseñanza basada en el respeto y la aceptación, que permitirá desarrollar y mejorar las competencias emocionales. Por tanto, este aprendizaje cultural podría decirse que está ligado al aprendizaje emocional. Y, ¿qué recursos puede emplear un profesor o profesora para que su alumnado pueda aprender a cerca de estos aspectos culturales? Por ejemplo, los cuentos.

Además, cada vez es más evidente que introducir la educación emocional en las aulas trae consigo grandes beneficios para el alumnado como, por ejemplo, que aprendan a identificar sus propias emociones, a reconocer las emociones del resto de compañeros, a ser capaces de nombrar cada emoción por su nombre correspondiente, e incluso a desarrollar una habilidad que les permita regular sus propias emociones. Pero, además, de estas ventajas, existen otras que a lo mejor pueden pasar un poco más desapercibidas como son la capacidad para desarrollar la tolerancia a la frustración, la posibilidad de promover una actitud positiva ante la vida o la prevención de emociones negativas y el estímulo de otras positivas. Todo esto permite concluir que, si se trabaja adecuadamente la educación emocional en las aulas, puede hacerse posible que los alumnos sean felices durante su proceso de aprendizaje, que exista un desarrollo a nivel personal en ellos y que disfruten al mismo tiempo que aprenden.

También hay que destacar que hoy en día se da una gran importancia a fomentar la motivación durante el proceso de enseñanza para lograr un aprendizaje verdaderamente significativo. De ahí, que el principal objetivo del presente Trabajo de Fin de Grado sea

trabajar conjuntamente la literatura (a través de un cuento) y la competencia emocional en el aprendizaje de la lengua extranjera inglesa, puesto que esta puede ser una estrategia interesante para lograr el tan deseado desarrollo de una motivación intrínseca en el alumnado.

En definitiva, teniendo en cuenta las directrices de las leyes educativas, son los motivos anteriormente expuestos los que me han llevado a dirigir el Trabajo de Fin de Grado hacia la creación de un vínculo entre la literatura y la educación emocional.

3.2 Relación con la titulación de Educación Primaria y con la mención de Lengua Extranjera (inglés).

Con respecto al Grado de Educación Primaria, la temática en torno a la cual gira este trabajo está claramente relacionada con las materias y competencias de la mención en Lengua Extranjera (inglés), y con otras materias obligatorias incluidas en el plan de estudios del grado.

En cuanto a la mención de Lengua extranjera (inglés), las materias con las cuales está vinculado este trabajo son Didáctica de la Lengua Extranjera (inglés), Metodología de la Lengua Extranjera (inglés) y Literatura Inglesa. Las dos primeras están centradas en la formación profesional de docentes capaces de emplear diversas metodologías y estrategias en función de los objetivos que este quiera alcanzar, de las necesidades y edad de los alumnos y el contexto del aula. Sin embargo, el fin de la materia de Literatura Inglesa es dotar a los futuros maestros de unos conocimientos literarios y pedagógicos que les permitan utilizar textos literarios como recurso didáctico al mismo tiempo que se fomenta el gusto por la lectura y se motiva al alumnado.

Otras materias cursadas en el Grado de Educación Primaria están también estrechamente relacionadas con este trabajo son aquellas relacionadas con el ámbito de la Psicología, concretamente Psicología del Desarrollo y Psicología del Aprendizaje en Contextos Educativos, pertenecientes al primer y segundo curso. En ambas asignaturas se estudian diversas teorías de adquisición del lenguaje y de la Inteligencia Emocional y se enseña a los futuros maestros a estimular el desarrollo del lenguaje en el aula y a trabajar las competencias emocionales de forma satisfactoria.

3.3 Elección de la temática a nivel personal

A nivel personal, he de decir que la elección de la educación emocional como uno de los pilares fundamentales de este Trabajo de Fin de Grado no es por casualidad, ni porque simplemente lo considere necesario teniendo en cuenta las sugerencias de diversos autores y las directrices de las leyes a la hora de enseñar una lengua extranjera. Más bien, he decidido trabajar la educación emocional porque desde mi periodo como estudiante de Educación Secundaria, y en particular desde que cursé la asignatura de “Psicología” en 1º de Bachillerato, siempre he sentido curiosidad por aprender cosas nuevas sobre la mente humana, sobre cómo funciona nuestro cerebro y en particular, sobre la Inteligencia Emocional. Además, desde que empecé a ser estudiante del Grado de Educación Primaria en la Universidad de Valladolid, siempre que se me ha pedido elaborar presentaciones o propuestas didácticas he intentado que las emociones estuvieran presentes, en la medida de lo posible. No puedo evitarlo, me resulta motivador intentar unir dos temas que me apasionan, la educación y la Inteligencia Emocional, y en este Trabajo de Fin de Grado no podía ser menos; era necesario no romper la tradición.

Otro motivo por el cual considero importante tratar la Educación Emocional es porque existe una clara relación entre ser una persona emocionalmente inteligente y tener una buena salud mental. En el año 2010 fue llevado a cabo un estudio que relacionaba la Inteligencia Emocional con la Salud Física Mental, analizando las puntuaciones altas de IE del TMMS-48 (“*Trait Meta-Mood Scale 48*”, desarrollado por Salovey y Mayer), el cual es un autoinforme de percepción de IE en base a un cuestionario de 48 *items*. Gracias al estudio fue posible concluir lo siguiente:

La puntuaciones altas en IE del TMMS-48 se han asociado con una mejor recuperación ante eventos negativos (Salovey et al., 1995); menor nivel de estrés ante los exámenes o estresores de tipo experimental (Goldman, Kraemer, y Salovey, 1996; Mikolajczak, Petrides, Coumans y Luminet, 2009; Salovey, Stroud, Woolery, y Epel; 2002); mayor satisfacción vital, menor alexitimia y puntuaciones más bajas en sintomatología rumiativa, ansiosa y depresiva (Fernández-Berrocal, Ramos y Extremera 2001; Fernández-Berrocal, Ramos y Orozco, 1999; Martínez-Pons, 1997); mayor empatía, optimismo y mejor calidad en las relaciones interpersonales (Salovey et al., 2002) y satisfacción sexual (Burri, Cherkas y Spector, Inteligencia Emocional en la Salud Física y Mental *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 861-890. 2010 (nº 21). ISSN: 1696-2095 - 867 - 2009), menor número de pensamientos de venganza y

de enfado tras un conflicto (Sukhodolsky, Golub y Cromwell, 2001) y menor uso desadaptativo de Internet y el teléfono móvil (Beranuy, Oberst, Carbonell, y Chamorro (2009). (Martínez González, Piqueras y Ramos Linares, 2010, pp. 866-867).

Respecto a la literatura, la inclusión de esta en el trabajo se debe a que me gustaría demostrar que los textos literarios infantiles pueden ser un recurso verdaderamente útil y motivador para aprender una lengua extranjera, ya que hay educadores que consideran que esto no es cierto. Entre los años 1970 y 1990 el uso de la literatura para el aprendizaje del inglés era un tema que creaba gran controversia. Widdowson consideraba que en esta época “la literatura tenía ‘una forma de explotar recursos en un idioma que aún no’ había sido ‘codificado correctamente’ por los aprendices, por lo que era ‘imprecisa como modelo’ y no tenía ‘lugar en un enfoque de enseñanza que insiste en la acumulación gradual de formas lingüísticas correctas’” (citado en Gómez, 2015, p.85). Con la revolución de los enfoques comunicativos a partir del año 1980, la literatura continuaba apartada de las aulas de aprendizaje de la lengua inglesa. Esto se debe a los educadores que seguían pensando que la competencia comunicativa de la lengua inglesa puede adquirirse fácilmente y sin problema utilizando simplemente los libros de textos, es decir, siguiendo la metodología monótona que defiende limitarse a trabajar utilizando el libro de texto y, si acaso, alguna fotocopia con actividades. Ciertamente es que por fin en los años 90 se ha desarrollado un interés relativamente nuevo hacia el uso de la literatura en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa. Por ejemplo, Gómez (2015) considera que este interés hacia la literatura como recurso a utilizar en el aprendizaje del inglés es debido a que se ha percibido su valor como medio para desarrollar las cuatro habilidades de la lengua y la competencia intercultural del alumnado.

Teniendo en cuenta lo anterior, yo, como futura docente especialista en la lengua extranjera inglesa que comprende el increíble potencial de la literatura en un aula de inglés, quiero contribuir a que con este trabajo otros educadores se animen a utilizar la literatura infantil como recurso didáctico y vean que los alumnos realmente pueden divertirse y estar motivados haciendo uso de ella.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1 Enseñanza de lenguas extranjeras a lo largo del Sistema Educativo

Actualmente Europa es un continente multicultural, un espacio en el cual conviven personas de diversas razas y con distintas culturas. Por ello, para lograr una interacción e intercambio comunicativo satisfactorio entre todas estas personas se viene impulsando el aprendizaje de lenguas desde mediados del siglo XX. En 1976 el Consejo de Europa y la Comunidad Europea ya comenzaron a fomentar el aprendizaje de al menos una lengua extranjera; más tarde, en 1995, el libro blanco de la Comisión Europea, *Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento*, recomendaba a los ciudadanos que una vez finalizada la educación obligatoria fueran capaces de expresarse utilizando dos lenguas extranjeras distintas de la lengua materna (Carmen Morales, 2009). Finalmente, hoy en día la enseñanza de lenguas extranjeras es una materia obligatoria que forma parte de los sistemas educativos. Según el Real Decreto 126/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE, 2014) en la etapa de Educación Primaria es obligatorio el aprendizaje de una primera lengua extranjera; sin embargo, la enseñanza de una segunda lengua extranjera no se lleva a cabo hasta la Educación Secundaria, siendo este el periodo durante el cual los alumnos estudian un mayor número de lenguas al mismo tiempo.

Datos publicados por la Comisión Europea (2008) en la red de información educativa europea (Eurydice), muestran que en el caso de España la enseñanza de la primera lengua extranjera (inglés) comienza incluso antes, durante la etapa educativa de Educación Infantil, y se mantiene a lo largo de la Educación Primaria y la Educación Secundaria. Además, los centros educativos de Educación Secundaria tienen la obligación de ofertar a sus alumnos la posibilidad de estudiar una segunda lengua extranjera, que normalmente suelen ser alemán o francés.

4.2 Adquisición de una segunda lengua y orientaciones metodológicas para trabajar una lengua extranjera en Educación Primaria.

Para poder saber qué enfoque metodológico y técnicas serían adecuados utilizar en un aula de Educación Primaria a la hora de enseñar el inglés como lengua extranjera, primero es necesario plantearse las siguientes preguntas: ¿cómo adquieren los niños y niñas una primera lengua? ¿y una segunda lengua?

Pinker (1994) utiliza el término “language instinct” para explicar que los niños cuando son pequeños tienen un increíble “instinto” para la lengua, puesto que no reciben una enseñanza formal de la misma, ni la aprenden de manera consciente. Por lo tanto, la adquisición de la lengua es posible gracias a que estos niños están continuamente expuestos a ella a través del *input* que reciben de su entorno, a través de los adultos. De este modo, el instinto del que Pinker habla no es más que una capacidad mental que les es innata y les permite escuchar una lengua y ser capaces de adquirir la habilidad que les permita entenderla y hablarla perfectamente.

Con el objetivo de lograr que la enseñanza de lenguas extranjeras sea igual de exitosa que la enseñanza de la primera lengua, se han ido proponiendo diversas teorías sobre la adquisición de una segunda lengua. Krashen (1984) defiende que la adquisición de una lengua se consigue cuando el aprendiz no es consciente de dicho aprendizaje y logra adquirir una competencia comunicativa que le permite relacionarse y comunicarse de forma eficiente en situaciones reales. Es, por tanto, una enseñanza no formal que requiere mucha práctica y está basada en la comunicación. Además, Krashen en su Input Hypothesis explica que para lograr una adquisición del lenguaje satisfactoria es necesario que exista un ambiente relajado y que el aprendiz reciba un *input* que sea comprensible, pero que al mismo tiempo vaya un poco más allá de la competencia actual del aprendiz. Con esto Krashen se refiere a que es muy importante que el *input* no sea ni demasiado difícil de comprender para evitar que el aprendiz no se frustre, ni demasiado sencillo, ya que de ser así podría llevar al aburrimiento. Es también fundamental no forzar al aprendiz a hablar, sino esperar a que llegue el momento en que este se sienta preparado para empezar a producir utilizando la lengua adquirida. Hasta que llegue ese momento, el aprendiz ha de recibir el mayor *input* posible para que sea capaz de seleccionar palabras e ir creando cada vez oraciones más complejas.

Una vez aclarado el proceso de adquisición de una lengua y cómo lograr una exitosa adquisición de una segunda lengua, hay que tener en cuenta cuáles son las orientaciones metodológicas indicadas por la normativa vigente para trabajar el inglés como lengua extranjera en Educación Primaria.

En primer lugar, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas o *Common European Framework for Languages* (MCERL, 2001) propone que la enseñanza del inglés como lengua extranjera se lleve a cabo en las aulas de una manera activa, participativa, a través de juegos y actividades colectivas, centrándose en el

alumnado y en las necesidades de este. Si la adquisición de la lengua se lleva a cabo utilizando el juego como recurso pedagógico, será posible lograr un aprendizaje dentro de un marco no tan formal y teniendo en cuenta sus intereses.

Por su parte la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), de acuerdo con el MCERL propone el desarrollo eficaz y progresivo de la competencia comunicativa como un objetivo clave en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Es decir, ha de lograrse que el alumnado sea capaz de utilizar correctamente una serie de competencias individuales que le permitan en un futuro desenvolverse adecuadamente en un contexto determinado.

Krashen (1988) precursor del “Enfoque Natural” también sugiere que en la enseñanza del inglés como lengua extranjera se potencien las competencias receptivas antes que las productivas, y las orales antes que las escritas; puesto que este es el orden natural en que dichas competencias son adquiridas y ha de respetarse.

Más aspectos a tener también en cuenta a la hora de enseñar el inglés en las aulas son la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2011), la importancia de la motivación intrínseca de los estudiantes y la pedagogía del descubrimiento.

En la enseñanza de una segunda lengua, no es únicamente importante trabajar la competencia comunicativa y las competencias generales de los alumnos, sino que también se debe prestar atención a las diversas inteligencias del alumnado y, por tanto, a sus diversas capacidades cognitivas. En otras palabras, no hay que incidir exclusivamente en la gramática, ignorando así que el aprendizaje de la lengua tiene también un componente cognitivo y afectivo-social. Por ello, puede ser conveniente también trabajar teniendo en cuenta la Teoría de las Inteligencias Múltiples. Gardner (2003, p.101) dice sobre su teoría que esta “respalda totalmente tres proposiciones fundamentales: que no todos somos iguales, que no tenemos la misma mentalidad (...), y que la educación actúa con más eficacia si se tienen en cuenta estas diferencias en lugar de negarlas o ignorarlas”. Por ello, Gardner (2003) defiende una educación individualizada, cuyas prácticas educativas sean aptas para los distintos tipos de mentalidades.

Diversos autores han hablado a cerca de la importancia de la motivación. Si los alumnos hacen algo sin estar interesados en ello, tendrá como resultado un aprendizaje que no será permanente; solo si los materiales son interesantes se integrará ese aprendizaje de manera significativa en la estructura cognitiva a largo plazo (Ausubel, 1968). Por eso,

en una clase de enseñanza de inglés como lengua extranjera es conveniente hacer que los alumnos se enfrenten a situaciones reales o cotidianas, para que así perciban la utilidad del inglés y aumente su interés de manera significativa. En definitiva, los alumnos podrán darse cuenta de que el inglés puede desempeñar un papel importante en el día a día para desenvolverse en determinadas situaciones. Para mantener activada la motivación intrínseca en el alumnado, y en relación también con la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, es imprescindible prestar menos atención al componente gramatical. Según Brown (1994) las actividades centradas en el contenido resultan intrínsecamente motivadoras para los alumnos. Por tanto, las actividades no han de centrarse en el componente gramatical de la lengua, sino que es más importante poner el foco de atención en el contenido trabajando desde una visión más global que permita desarrollar la competencia lingüística y la inteligencia en general.

En cuanto al aprendizaje por descubrimiento, se trata de una metodología activa y participativa en la que el alumnado está totalmente implicado en su proceso de aprendizaje. El alumnado ha de hacer observaciones, elaborar hipótesis y comprobar si se cumplen. En el caso de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, según esta metodología el maestro ha de ir guiando el trabajo de los alumnos al mismo tiempo que les proporciona una retroalimentación de lo que están haciendo, para que así ellos vayan reflexionando y construyendo su propio aprendizaje para comprender las reglas que rigen el funcionamiento de la lengua.

4.3 El papel de la literatura en clase de lengua extranjera

A lo largo del tiempo, en las clases de enseñanza del inglés como lengua extranjera se ha trabajado desde distintos enfoques y empleando diversos métodos y estrategias, en los cuales la importancia otorgada a la literatura ha ido evolucionando.

El método de gramática-traducción predominó desde 1800 hasta 1940 aproximadamente y requería que los alumnos memorizaran largas listas de reglas gramaticales y palabras. En este método se exigía con bastante frecuencia a los alumnos que tradujesen textos escritos en la lengua meta a su lengua materna. Además, si los alumnos cometían errores léxicos se les penalizaba y eran corregidos, puesto que este método otorgaba gran importancia a la corrección de los errores. No se trata por tanto de trabajar las habilidades de habla y escucha, sino que estas son ignoradas para centrarse así en las habilidades escritas.

A continuación, predominaron otros métodos como, por ejemplo, el audio-lingual. Está centrado en la formación de hábitos lingüísticos y utiliza técnicas como la repetición, memorización de diálogos, etc. Los errores gramaticales, de pronunciación y léxicos son corregidos mediante repeticiones. En este método la literatura era ignorada y no se trabajaba.

Finalmente, desde 1980 adquirió gran importancia el enfoque comunicativo, del cual ya hemos hablado anteriormente. Como ya hemos dicho, el principal objetivo de este método es la competencia comunicativa y, por tanto, se da más importancia a la fluidez en el lenguaje que a la precisión. Se trabaja utilizando materiales y situaciones de la vida real y los errores que no impiden la comunicación no son corregidos. Gracias a este enfoque, la literatura adquirió gran importancia como recurso a partir del cual aprender una lengua.

Hoy en día, la literatura ha adquirido mayor importancia como instrumento para lograr el aprendizaje de una lengua extranjera, y esto ha permitido que con mayor frecuencia la literatura esté presente en las aulas de enseñanza del inglés gracias a los beneficios que esta aporta en la adquisición y desarrollo de lenguas extranjeras.

Uno de los beneficios más obvios que la literatura aporta en una clase de enseñanza de lenguas es que permite trabajar y desarrollar tanto los aspectos formales de la lengua (gramática, vocabulario, pronunciación) como las destrezas del lenguaje (hablar, escuchar, leer y escribir).

También es indudable que gran cantidad de autores consideran que existe una indudable conexión entre el uso de la literatura en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y el incremento de la motivación en el alumnado. La literatura infantil puede ser utilizada en la enseñanza de lenguas extranjeras como un vehículo para lograr la adquisición de la competencia lingüística y la creación de empatía y actitudes positivas hacia la lengua y cultura inglesa (Pagès Blanch y Querol, 2013). Autores como Collie y Slater (1991), consideran que la literatura consigue que el lector se comprometa con el relato, focalizando plenamente su atención en el desarrollo de los sucesos y disfrutando, sin ser consciente del proceso de aprendizaje en el que se encuentra.

Además, como ya se ha mencionado anteriormente, uno de los principales objetivos de la enseñanza de una lengua extranjera es la adquisición de la competencia comunicativa, la cual está compuesta por 6 subcompetencias (discursiva, sociocultural,

interaccional, lingüística, formulaica y estratégica). Viendo cuáles son estas subcompetencias está claro que la competencia comunicativa puede ser mejorada y desarrollada mediante la literatura.

Otro argumento a favor del uso de la literatura en un aula de enseñanza de una lengua extranjera es que para lograr un verdadero aprendizaje de una lengua es necesario ir manipulando e interactuando con el lenguaje, y esto es posible gracias a la literatura y los cuentos (Halliday, 1975).

La literatura a su vez también es un instrumento útil e interesante a tener en cuenta si se quiere enseñar información cultural, acerca de las creencias y costumbres de una determinada zona o país. A través del aprendizaje sociocultural que los alumnos adquirirán, podrán recibir también de manera indirecta información sobre la lengua de esa cultura. Mourão (2009) explica son cada vez son más las oportunidades que se tienen para la presentación de información cultural en un aula, gracias a que las historias reflejan la cultura de sus autores e ilustradores.

Trabajar la literatura durante la enseñanza de una lengua extranjera también puede ayudar tanto a adquirir un mayor conocimiento de la lengua en sí, como a aprender información cultural que permita al alumnado crecer como personas y relacionarse con otras personas en distintos contextos y situaciones. Por ejemplo, Savvidou (2004) considera que gracias a la literatura los alumnos aprender a interpretar las diferencias que experimenta el discurso en función del contexto social y cultural en que este se encuentre. En relación con lo anterior, Carter y Long (1991) observaron que el uso de la literatura hace posible que los estudiantes desarrollen una conciencia cultural que les permite conocer mejor, apreciar, valorar y respetar otras culturas, sociedades e ideologías diferentes a las suyas, logrando así un desarrollo intelectual que irá acompañado del crecimiento personal que se ha mencionado antes.

4.4 El cuento como instrumento pedagógico

Durante los primeros años de vida, los niños ya están en contacto con los cuentos y, es más, es incluso habitual que sus padres, madres o educadores les cuenten cuentos apoyándose en las ilustraciones que aparecen en ellos para así facilitar al niño/a su comprensión. Los cuentos resultan muy atractivos a los niños y además son muy útiles por su carácter lúdico y didáctico y porque permiten que exista una conexión entre el individuo y el entorno.

Escalante y Caldera (2008) ven el cuento como un importante recurso a tener en cuenta para despertar en los alumnos la motivación y el interés por aprender. Una opinión muy parecida tiene Ghosn (2002), puesto que propone que los niños y niñas se sienten naturalmente atraídos por los cuentos, lo que permite que la literatura facilite un contexto significativo que permita un aprendizaje de idiomas motivador.

Pagès Blanch y Querol (2013) explican que esta motivación que despierta el uso de la literatura como instrumento a partir del cual trabajar el inglés como lengua extranjera se debe a que esta cuenta con una serie de elementos que ejercen un gran poder sobre el lector, atrayéndolo. Según Pagès Blanch y Querol (2013) algunos estos elementos son el carácter imaginario y la función lúdica del cuento, las ilustraciones y el significado afectivo y emocional de los cuentos o el poder de los cuentos para permitir aprender a través de nuevas experiencias y vivencias.

Otra gran ventaja que ofrecen los cuentos en el aprendizaje de una segunda lengua es que permite a los estudiantes descubrir palabras que nunca habían visto u oído. De este modo, la literatura facilita que los alumnos aprendan gran cantidad de vocabulario nuevo, o incluso sinónimos de palabras para que eviten utilizar siempre las mismas y, por tanto, mejoren su competencia comunicativa escrita.

4.5 Criterios a la hora de seleccionar textos literarios para la clase de lengua extranjera inglés.

A la hora de trabajar una lengua extranjera a través de cuentos es importante ser consciente de que su elección ha de hacerse en base a unos determinados criterios. De lo contrario, si no se seleccionan adecuadamente los cuentos, se estará desaprovechando el gran valor que estos tienen como recurso dentro de un enfoque comunicativo. Unos criterios básicos a tener en cuenta son que estos se adapten a los contenidos que el profesor quiera trabajar y los objetivos que este pretenda alcanzar, y que se adapten también a la edad y capacidad de los alumnos.

Cuando se seleccionan textos literarios para ser utilizados en las clases en que se trabaja una lengua extranjera, el profesor ha de tener en cuenta las necesidades, motivación, intereses, contexto cultural y el nivel de los estudiantes en dicha lengua (Hişmanoğlu, 2005). Hişmanoğlu (2005) también considera que cuando un texto literario es significativo y divertido este logrará causar un impacto más duradero y valioso en el conocimiento lingüístico y extralingüístico de los alumnos.

Además, también es importante que los textos literarios escogidos sean significativos, en el sentido de que tengan relevancia o sean útiles para el alumno. Es decir, que si por ejemplo estos textos desarrollan situaciones de la vida cotidiana o tratan de emociones es posible crear una conexión entre el aprendiz y el entorno que permite comprender mejor el mundo que lo rodea. Por tanto, trabajar textos literarios que traten esas cuestiones u otras similares tendrá relevancia para la vida presente y futura de los aprendices. Collie y Slater (2002), por ejemplo, también están de acuerdo en que, si los textos literarios trabajados en un aula de lengua extranjera tratan sobre vivencias, experiencias o situaciones en las que de los alumnos se desenvuelven a diario, estos resultarán más interesantes y divertidos, permitiendo así que los alumnos estén motivados y superen más fácilmente los obstáculos lingüísticos que vayan apareciendo durante su lectura.

En cuanto al lenguaje empleado en dichos textos y en relación con lo anterior, este no ha de estar muy por encima de la competencia lingüística actual del alumnado. Además, las estructuras sintácticas complejas han de ser restringidas para que así el lenguaje sea lo más claro posible y la lectura del texto resulte sencilla. Así podrá conseguirse que la comprensión lectora de los alumnos sea lo más efectiva posible. De lo contrario, los alumnos no entenderán parte del texto, por lo que disminuirá su interés y su motivación, y no será posible que exista un aprendizaje de la lengua extranjera. De alguna manera esto está relacionado con la idea del “comprehensible input” formulada por Krashen y de la cual ya se ha hablado anteriormente.

Otro criterio importante a tener en cuenta puede ser que estos textos literarios no sirvan únicamente para medir la comprensión lectora del alumnado, sino que sirvan para desarrollar y trabajar las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales (expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita y comprensión lectora) a través de actividades comunicativas.

Por último, es también importante que los textos literarios que se escojan permitan ser explotados de diversas formas por parte del docente. Es decir, que tengan potencial para a partir de ellos facilitar la adquisición de la lengua extranjera mediante actividades de interacción entre los alumnos, *role-plays*, canciones, escritura de textos creativos de forma individual, elaboración de un resumen, etc. No hay duda de que este tipo de actividades lograrán despertar el interés del alumnado por la lectura y permitirán a los

alumnos alcanzar un aprendizaje significativo de la lengua extranjera que se esté trabajando.

4.6 En qué consiste la Inteligencia Emocional y por qué es fundamental en el Sistema Educativo

Una vez explicada la importancia de la literatura en el Sistema Educativo, es necesario hablar también de qué es la Inteligencia Emocional y por qué esta es también importante dentro de las aulas, puesto que la Inteligencia Emocional, junto a la literatura, es también un pilar fundamental en la propuesta de intervención que será planteada a lo largo de este trabajo.

A lo largo de los últimos años diversos especialistas han ido proponiendo numerosas definiciones para el término Inteligencia Emocional (IE) desde distintas perspectivas. Sin embargo, todas estas definiciones sí coinciden en que las competencias emocionales son un factor clave a la hora de explicar el funcionamiento del individuo en todas las áreas vitales (Mikolajczak, Luminet y Menil, 2006). Por ejemplo, (Bharwaney, 2010) considera que una persona que posee inteligencia emocional es aquella que tiene habilidad para sintonizar las emociones, comprenderlas y actuar ante ellas de la manera adecuada.

Lo cierto es que las definiciones de IE más aceptadas dentro de la comunidad científica son las propuestas por Goleman en 1996 y Mayer y Salovey en 1997. Goleman (1996) concluye que la IE es la “capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones”. Además, Goleman (1996) identifica estos componentes dentro de la IE:

1. Autoconocimiento emocional: conocer e identificar las emociones y sus efectos y saber expresarlas adecuadamente.
2. Autocontrol emocional: Habilidad para controlar y gestionar los impulsos de la manera apropiada.
3. Automotivación: Capacidad que permite a un individuo aprovechar las emociones para alcanzar las metas que se proponga.
4. Empatía: Habilidad que permite reconocer los estados emocionales de otras personas, respetarlos y saber responder ante ellos de forma adecuada.

5. Relaciones interpersonales: Habilidad que permite a los individuos relacionarse con otras personas de manera efectiva y compartiendo emociones.

Por su parte, Mayer y Salovey (1997) consideran la IE una habilidad mental específica y la definen de la siguiente manera:

La inteligencia emocional implica la habilidad de percibir, valorar y expresar emociones con precisión; la habilidad de acceder y generar sentimientos para facilitar el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y conocimiento emocional; la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento intelectual y emocional.

Además, Mayer y Salovey (1997) también distinguieron una serie de componentes dentro de la IE muy similares a los propuestos por Goleman (1996):

1. Autoconciencia emocional
2. Control de las emociones
3. Aprovechamiento productivo de las emociones
4. Empatía
5. Dirigir las relaciones

Estas definiciones que se han tomado como ejemplo sirven para ver que, aunque existan matices que las diferencian, queda claro que en términos generales que la IE es la capacidad de los individuos para identificar, encauzar y regular sus emociones y las de otras personas apropiadamente.

Por tanto, ahora que ya ha quedado claro qué es la Inteligencia Emocional, no cabe duda de que esta ha de estar presente en las aulas de Educación Primaria para lograr que los alumnos adquieran estas habilidades emocionales que les permitan en un futuro llegar a ser ciudadanos íntegros y respetuosos dentro de una determinada sociedad. Sin el conocimiento de estas habilidades, no será posible que los alumnos aprendan a establecer relaciones sociales eficientes y exitosas con las personas de su entorno.

4.7 La educación emocional a través de la literatura y el cuento

Anteriormente, ya se han explicado argumentos a favor del valor del cuento como recurso pedagógico en el aula de aprendizaje de una lengua extranjera, pero ¿tiene también valor como recurso para trabajar la Educación Emocional? La respuesta es sí debido a diversas razones.

Como ya se ha comentado, los cuentos permiten a los alumnos relacionarse con el entorno y, además, son un vehículo de transmisión de aspectos culturales y valores humanos, lo cual favorece el respeto de la diversidad cultural y el desarrollo de la empatía. Además, el hecho de que los cuentos estén relacionados con el contexto del alumnado hace que estos se entretengan y diviertan.

Otra cuestión a tener en cuenta es que se ha logrado demostrar que los cuentos tienen un gran efecto terapéutico. Por ejemplo, Bettelheim (1976) realizó un estudio con niños que sufrían un trauma por haber estado en campos de concentración y logró demostrar que, por ejemplo, los cuentos de hadas favorecían que estos niños superaran las trágicas situaciones a las que tuvieron que enfrentarse. También Bruder (2005) concluyó que existen cuentos que favorecen el desarrollo de la resiliencia en los alumnos, es decir, que a través de sus finales felices estos cuentos permiten que el alumnado desarrolle y mejore su capacidad para enfrentarse a situaciones difíciles y superarlas.

La competencia emocional podemos dividirla en dos componentes: comprensión y regulación emocional. Martín y Navarro (2015) con las aportaciones de diversos autores definieron la comprensión emocional como la capacidad para reconocer emociones en contextos sociales, comprender los factores que causan dichas emociones y ser conscientes de que los demás tienen pensamientos o creencias propios. Así mismo, concluyeron que la regulación emocional es una habilidad que permite regular y controlar las emociones de acuerdo con el contexto en que se encuentre el individuo y las expectativas del resto de personas, así como conocer las reglas sociales y culturales de la expresión emocional.

Por tanto, por las razones expuestas anteriormente, es posible concluir que el cuento puede permitir sin lugar a duda el desarrollo y mejora de la competencia emocional en la enseñanza de una lengua extranjera.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1 Introducción a la propuesta

La propuesta de intervención será llevada a cabo en forma de unidad didáctica. El objetivo principal es trabajar la competencia emocional del alumnado y fomentar la lucha contra el acoso escolar, al mismo tiempo que se desarrollan las 4 destrezas lingüísticas recogidas en el Currículo de Educación Primaria de Castilla y León (Decreto 26/2016). Este objetivo se alcanzará utilizando como recurso didáctico un cuento infantil escrito en inglés: *Wonder*.

Se trata de un cuento publicado en 2012 y escrito por Raquel Jaramillo Palacio, una autora estadounidense de novelas juveniles. El libro está dividido en 8 partes, ya que cuenta la misma historia desde el punto de vista de distintos personajes. El protagonista es August “Auggie” Pullman, niño de 10-11 años que padece una enfermedad genética denominada síndrome de Treacher Collins, caracterizada por causar malformaciones craneofaciales. “Auggie” está muy sobreprotegido por sus padres, y debido a las diversas intervenciones quirúrgicas a las que ha tenido que someterse y a los cuidados que requiere, es su madre quien se encarga de educarle en casa, sin ir al colegio. Sin embargo, tras varias discusiones sus padres deciden que “Auggie” deberá comenzar a asistir a la escuela secundaria. Es en ese momento cuando August tiene que comenzar a enfrentarse a las burlas de sus compañeros.

Se trata de un libro que además también cuenta con adaptación cinematográfica. La película basada en esta historia recibe también el nombre de *Wonder*, y fue estrenada en el año 2017. Tanto la película, como el libro desarrollan diversos conflictos emocionales y valores que serán muy útiles para niños preadolescentes. La trama tiene un gran valor educativo y permitirá que los niños comprendan tres conceptos fundamentales: la empatía, la bondad y la prevención del acoso escolar.

Como ya se ha mencionado, para que la propuesta esté organizada de manera clara constará de una estructura correspondiente a la de una unidad didáctica, con un total de 9 sesiones. Esto permitirá que sea posible establecer una serie de objetivos, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que tendrán que ser desarrollados y alcanzados por el alumnado.

A lo largo de las 9 sesiones se desarrollarán actividades en las cuales se trabajará la producción de textos orales y escritos relacionados con el propio cuento *Wonder*, y también algunos contenidos comunes al quinto curso que aparecen recogidos en el Currículo de Educación Primaria de Castilla y León (Decreto 26/2016), como son, por ejemplo, las normas de cortesía, el lenguaje no verbal, léxico relativo a la identificación personal o algunas funciones comunicativas (agradecimientos, disculpas, expresión de sentimientos, descripción de personas...). El propósito principal en todas estas sesiones será desarrollar en el alumnado el reconocimiento y la expresión de sentimientos, la empatía y el respeto a los demás a partir del desarrollo de las 4 destrezas lingüísticas (*speaking, listening, reading, writing*) y de la trama del cuento *Wonder*. Las emociones, el autoconcepto (conjunto de ideas que constituyen la imagen mental que una persona tiene de sí misma) y la autoestima (valoración subjetiva que una persona hace de esa imagen mental) son también términos muy relacionados. Es por ello por lo que diversas actividades también tendrán como objetivo mejorar la autoestima y autoconcepto del alumnado.

Es importante mencionar que previamente, antes de llevarse a cabo la propuesta de intervención, tendrá lugar una sesión de tutoría en la cual se explicará a los alumnos que con motivo de la celebración del Día Internacional Contra el Acoso Escolar el 2 de mayo, la clase de 5ºB llevará a cabo un proyecto llamado “We are all different, we are all wonders” en la asignatura de inglés y que girará en torno a la lectura del cuento *Wonder*. En esta sesión de tutoría tendrá lugar el visionado del video “Para ti...” (ver Anexo 2), que permitirá reflexionar y abrir debate sobre el *bullying*, la incidencia de este tipo de maltrato en la actualidad y sus consecuencias, los diversos tipos de acosos escolar que existen, los distintos roles que pueden diferenciarse, etc.

Por último, un aspecto también importante a tener en cuenta es que para el desarrollo de la propuesta de intervención también he creado una página web que los alumnos tendrán a su alcance para consultar información sobre el cuento y para realizar alguna actividad en ella (ver Anexo 1).

5.2 Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje

En el Decreto 26/2016, que hace referencia a la etapa de la Educación Primaria en Castilla y León, recoge una serie de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que estarán presentes en la propuesta de intervención.

CONTENIDOS

Los contenidos trabajados en esta unidad didáctica se corresponden con la enseñanza de la expresión y reconocimiento de emociones, pero también se incluirán de manera intrínseca contenidos pertenecientes a los cuatro bloques.

Contenidos comunes a todos los bloques. Aspectos socioculturales y sociolingüísticos.

- Normas de cortesía y registros
- Lenguaje no verbal y comportamiento

Contenidos comunes a todos los bloques. Funciones comunicativas.

- Saludos, despedidas, presentaciones, disculpas, agradecimientos, invitaciones.
- Descripción de personas
- Petición y ofrecimiento de ayuda.
- Expresión del gusto, la opinión, el acuerdo, el desacuerdo, el sentimiento.

Contenidos comunes a todos los bloques. Léxico oral y escrito de alta frecuencia

- Identificación personal
- TIC

Bloque 1. Comprensión de textos orales

- Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales)
- Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto.
- Acercamiento al ritmo y sonoridad de la lengua a través de las rimas, retahílas, trabalenguas, canciones, adivinanzas, series de dibujos animados.
- Uso de algunos aspectos fonéticos, de ritmo, de acentuación y entonación para la comprensión de textos orales.

Bloque 2. Producción de textos orales: Expresión e interacción

- Comprensión del mensaje con claridad, distinguiendo su idea o ideas principales y su estructura básica.
- Adecuación del texto al destinatario, contexto y canal, aplicando el registro y la estructura de discurso adecuados a cada caso.

- Expresión del mensaje con claridad, coherencia, estructurándolo adecuadamente y ajustándose, en su caso, a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto.
- Apoyo en los conocimientos previos (utilizar lenguaje ‘prefabricado’, etcétera).
- Modificación de palabras de significado parecido.
- Señalización de objetos, uso de deícticos o realización de acciones que aclaran el significado.
- Uso del lenguaje corporal culturalmente (...)
- Uso de algunos aspectos fonéticos, de ritmo, acentuación y entonación para la producción de textos orales.

Bloque 3. Comprensión de textos escritos.

- Lectura para la comprensión de textos narrativos o informativos, en diferentes soportes, adaptados a la competencia lingüística del alumnado.
- Distinción de tipos de comprensión (...)
- Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto.
- Inferencia y formulación de hipótesis sobre significados a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos.
- Asociación de grafía, pronunciación y significado a partir de modelos escritos, expresiones orales conocidas (...)

Bloque 4. Producción de textos escritos: Expresión e interacción

- Movilización y coordinación de las propias competencias generales y comunicativas con el fin de realizar eficazmente la tarea (...)
- Localización y uso adecuado de recursos lingüísticos o temáticos (búsqueda en Internet, uso de diccionarios...).
- Expresión de mensaje con claridad ajustándose a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto.
- 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.
- Apoyo en los conocimientos previos (...)
- Uso de los signos ortográficos básicos y símbolos de uso frecuente.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Bloque 1. Comprensión de textos orales

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.
2. Identificar el sentido general, la información esencial y los puntos principales en textos orales muy breves y sencillos en lengua estándar, con estructuras simples y léxico de uso muy frecuente, articulados con claridad y lentamente y transmitidos de viva voz o por medios técnicos, sobre temas habituales y concretos relacionados con las propias experiencias, necesidades e intereses (...)
4. 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.
5. Distinguir la función o funciones comunicativas principales del texto (por ejemplo, una demanda de información, una orden, o un ofrecimiento) y un repertorio limitado de sus exponentes más habituales, así como los patrones discursivos básicos (por ejemplo, inicio y cierre conversacional, o los puntos de una narración esquemática).
8. 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.

1. Conocer y saber aplicar las estrategias básicas para producir textos orales monológicos o dialógicos muy breves y sencillos (...)
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 (...)
4. Participar de manera simple y comprensible en conversaciones muy breves que requieran un intercambio directo de información en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy familiares (uno mismo, el entorno inmediato, personas, lugares, objetos y actividades, gustos y opiniones), en un registro neutro o

informal, utilizando expresiones y frases sencillas y de uso muy frecuente, normalmente aisladas o enlazadas con conectores básicos (...)

6. Hacerse entender en intervenciones breves y sencillas, aunque se produzcan titubeos, vacilaciones, repeticiones o pausas para reorganizar el discurso.

7. 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.

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.

2. 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 (...)

3. 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) y convenciones sociales (normas de cortesía), y aplicar los conocimientos adquiridos sobre los mismos a una comprensión adecuada del texto.

5. 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).

7. Reconocer un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos relacionados con sus experiencias, necesidades e intereses, e inferir del contexto y de la información contenida en el texto los significados probables de palabras y expresiones que se desconocen.

Bloque 4. Producción de textos escritos: Expresión e interacción

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.
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.
4. 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 (...)
5. Cumplir la función comunicativa principal del texto escrito (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 cierre de una carta, o una narración esquemática desarrollada en puntos).
6. 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.

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE

Bloque 1. Comprensión de textos orales

- Identifica el tema de una conversación sencilla y predecible que tiene lugar en su presencia en algún espacio público real o simulado sobre temas conocidos y previamente tratados en clase.
- Comprende mensajes orales producidos con distintos acentos de lengua inglesa.

Bloque 2. Producción de textos orales: Expresión e interacción.

- Hace presentaciones breves y sencillas, previamente preparadas y ensayadas, sobre temas cotidianos y de su interés (...) usando estructuras sencillas.
- Responde adecuadamente en situaciones de comunicación (...)
- Participa en conversaciones, cara a cara o por medios técnicos (teléfono, videoconferencia), en las que se establece un pequeño contacto social (...)

Bloque 3. Comprensión de textos escritos

- Comprende correspondencia (SMS, correos electrónicos, postales y tarjetas) breve y sencilla que trate sobre temas familiares (...)
- Comprende lo esencial de historias breves y bien estructuradas e identifica los personajes principales siempre y cuando la imagen y la acción conduzcan a gran parte del argumento (lecturas adaptadas, cómics, etcétera).
- Comprende lo esencial de noticias breves y artículos de revistas infantiles que traten temas de su interés (deportes, grupos musicales, juegos informáticos).
- Consulta el diccionario bilingüe y las TIC de forma guiada como apoyo a su aprendizaje.

Bloque 4. Producción de textos escritos: Expresión e interacción.

- Escribe correspondencia personal breve y simple (mensajes, notas, postales, correos, chats o SMS) siguiendo un modelo para dar las gracias, felicitar a alguien, hacer una invitación, o habla de sí mismo y de su entorno inmediato (familia, amigos, aficiones, actividades cotidianas, objetos, lugares).
- Escribe en papel o en soporte electrónico, textos breves de carácter narrativo e informativo sobre temas trabajados previamente, basándose en un modelo y reproduciendo estructuras trabajadas.

5.3 Competencias clave

Las competencias clave son contenidos prácticos o conocimientos que permiten el desarrollo personal, social y profesional del alumnado y están integradas en todas las áreas del currículum. La LOMCE contempla concretamente 7 competencias clave y

asegura que todas ellas son fundamentales en el aprendizaje del alumnado. Por lo tanto, es necesario que al menos algunas de ellas estén presentes en la propuesta de intervención de este trabajo.

En este caso, las competencias claves que serán trabajadas son las siguientes: competencia en comunicación lingüística, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas y conciencia y expresión cultural. Lógicamente, no todas tendrán la misma importancia dentro de la unidad didáctica.

La competencia lingüística estará presente a lo largo de toda la unidad didáctica, aunque en este caso será desarrollada en una lengua extranjera. Se basa en la capacidad para expresar y comprender ideas, pensamientos, opiniones o sentimientos de manera oral y escrita en diversos contextos sociales y culturales. Será una de las más desarrolladas en esta propuesta de intervención.

La competencia digital supone el uso seguro y crítico de las TIC en el ámbito académico, para el ocio y para comunicarse con otras personas. Los alumnos tendrán a su disposición una página web en la que podrán consultar en cualquier momento información sobre la película, sus personajes, actividades...

Aprender a aprender conlleva que el alumnado sea consciente de su propio proceso de aprendizaje. Algunas de las habilidades que incluye son las estrategias para adquisición, procesamiento y asimilación de nuevos conocimientos apoyándose en sus experiencias previas, con el fin de lograr un aprendizaje exitoso. También requiere en el alumnado que haya una motivación y una necesidad y curiosidad por aprender cosas nuevas.

Las competencias sociales y cívicas incluyen todos los comportamientos que preparan al alumnado para que en un futuro participen plenamente en la sociedad y para resolver conflictos. En esta unidad didáctica es necesario que los alumnos tengan presente en todo momento el concepto de igualdad entre las personas y la no discriminación y actitud tolerante hacia los demás.

Por último, conciencia y expresión cultural también tendrá un hueco en esta propuesta de intervención, puesto que en todo momento quiere lograrse que los alumnos

valores y respete la lengua inglesa y se dará también mucha importancia a la libertad de expresión.

5.4 Metodología

La metodología es un elemento clave para alcanzar los objetivos y aprendizajes planteados en la propuesta de intervención e indica cómo esta ha de llevarse a cabo. En el Real Decreto 26/2016 se hace hincapié en el uso activo de la lengua en distintos contextos y se establece que la metodología empleada en la enseñanza de lenguas extranjeras ha de ser activa y tendrá que apoyarse en estructuras de aprendizaje cooperativo. En este Decreto también se destaca la importancia del papel del alumno activo y autónomo y del establecimiento de estrategias de aproximación a la lectura.

Siguiendo todas las directrices anteriores, la metodología de la propuesta de intervención será fundamentalmente activa y participativa y el alumno será el protagonista de su proceso de aprendizaje. Además, el cuento es un recurso perfecto para lograr que el alumno tenga un papel activo en todo momento. Se fomentará en todo momento el uso de la lengua por parte del alumnado y se insistirá en que no deben preocuparse por cometer errores a la hora de emplear la lengua extranjera en la expresión oral, porque de los errores se aprende.

Será fundamental también fomentar en el alumnado la creatividad, el ingenio, el esfuerzo, la imaginación o la motivación; y todo ello será posible mediante el aprendizaje cooperativo. En muchas de las actividades los alumnos tendrán que trabajar cooperando en parejas o pequeños grupos intercambiando opiniones, ideas, sugerencias para lograr diversos objetivos. Richards y Rodgers afirman que “la palabra cooperativo en el AC da énfasis a otra dimensión importante: el desarrollo de aulas de lenguas que fomenten la cooperación en lugar de la competición en el aprendizaje” (citado en Livingstone, 2012, p.7). Ese matiz que hacen ambos autores me ha parecido muy importante, y al mismo tiempo interesante. Muchas veces los docentes no se dan cuenta de los beneficios que puede aportar la cooperación y las desventajas que puede desencadenar la competición. Es necesario que los alumnos perciban el proceso de enseñanza como una oportunidad para aprender con los demás y de los demás, es decir, adquirir conocimientos nuevos y aprender de las ideas, sugerencias o aportaciones de los demás.

El trabajo cooperativo supone también que los alumnos trabajen juntos en pequeños grupos, pero de forma que cada uno de ellos tenga un rol fundamental en el resultado final, por lo que la labor de todos ellos es imprescindible. Algunas de las funciones que pueden adjudicarse a un miembro de cada grupo son:

- Alentador: anima a todos los miembros del grupo a que participen.
- Animador: reconoce los logros de todos los miembros del grupo.
- Supervisor: controla que todo el mundo trabaje por igual y nadie se disperse de la tarea.
- Anotador: anota las ideas, decisiones o planes en las actividades.
- Capitán silencioso: controla que el nivel de ruido no sea elevado durante la realización de las actividades.
- Capitán calma: pone calma y gestiona cualquier disputa, conflicto o desacuerdo que pueda darse entre los miembros del grupo.

Por otra parte, será también fundamental implementar una metodología que permita exponer al alumnado a situaciones con las que podrán encontrarse en su vida futura, ya que como se ha mencionado antes, las competencias sociales y cívicas serán trabajadas en esta propuesta de intervención y tienen como objetivo preparar al alumnado para convertirlos en futuros ciudadanos cívicos. Es importante trabajar una lengua extranjera utilizando contextos sociales o circunstancias que puedan experimentar en su vida futura. Por ejemplo, Kramsch (1998) comparte esta idea y afirma que para lograr una adaptación a los contextos sociales en los que una persona pueda encontrarse en un futuro, esta ha de haber adquirido una serie de habilidades sociales a lo largo de su vida.

Por ello, a lo largo de la propuesta de intervención habrá actividades en las que se plantearán situaciones o problemas que pueden ocurrir en la vida real ante los cuales los alumnos tendrán que dar una respuesta o actuar. Esta estrategia permitirá a los alumnos experimentar o debatir ideas y dar posibles soluciones.

5.5 Contextualización

Esta propuesta de intervención ha sido diseñada para ser llevada a cabo en el C.E.I.P. Francisco Pino, situado en Valladolid, Castilla y León. Se trata de un centro educativo de carácter público y educación inclusiva, ya que acoge en él a alumnos con

problemas motóricos. Además, también cuenta con sección bilingüe en la etapa de Educación Primaria y, por lo general, el alumnado tiene muy buen nivel de inglés.

El nivel socioeconómico de las familias es medio y su nivel de estudios medio-alto. Además, predominan las familias con 2 hijos sobre las que tienen un único hijo. Este centro educativo considera que la participación e intervención de las familias en él es primordial e intenta que sea la mayor posible, teniendo en cuenta y respetando que muchas veces cuentan con una disponibilidad de tiempo reducida.

La propuesta de intervención está dirigida a los alumnos de 5ºB. Hay un total de 24 alumnos, y ninguno de ellos presenta necesidades educativas especiales.

El aula en la cual será desarrollada la propuesta de intervención cuenta con pizarra tradicional y digital, un ordenador para el profesor, proyector y altavoces. Además, gracias al programa Red XXI, cuyo objetivo es la integración normalizada de las TIC en el ámbito educativo, el centro está dotado de miniordenadores. Por tanto, cada alumno de la clase tiene un miniordenador.

5.6 Temporalización

Los alumnos de 5º de Primaria de este centro educativo trabajan la materia de inglés tres días a la semana (martes, miércoles y jueves), 1 hora cada uno.

Se realizarán 9 sesiones, por lo que la propuesta de intervención se desarrollará a lo largo de 3 semanas, y habrá 3 sesiones en cada una de ellas. Todas las sesiones tendrán 1 hora de duración. Se llevará a cabo en el tercer trimestre, concretamente en mayo. Se ha escogido esta fecha por motivo de la celebración del Día Internacional Contra el Acoso Escolar el 2 de mayo.

Es por ello, que la unidad didáctica comenzará el día 28 de abril, y el día anterior tendrá lugar una tutoría previa al inicio de la propuesta de intervención y se introducirá la temática en la que se trabajará las semanas posteriores y se darán algunas pautas a los alumnos. La unidad didáctica se finalizará el 12 de mayo.

En la siguiente tabla se indica cómo será desarrollada la propuesta de intervención en el aula. Aparecen indicadas las actividades que se llevarán a cabo en cada sesión y la duración de cada una de ellas. Lógicamente, esta planificación podría verse modificada en el momento de la puesta en práctica, puesto que durante el desarrollo de una clase

pueden suceder diversos imprevistos que conlleven a una reorganización de los tiempos dedicados a cada tarea.

N.º DE SESIÓN	ACTIVIDADES	DURACIÓN
SESIÓN 0 (TUTORÍA PREVIA)	Vídeo “Para ti...”	15 minutos
	Cuestionario 1	10 minutos
	Cuestionario 2	10 minutos
	Introducción de la UD y explicación de las actividades “jar of kindness” y “my personal diary”	25 minutos
SESIÓN 1	Actividad 1	10 minutos
	Actividad 2	10 minutos
	Lectura	30 minutos
	Actividad 3	10 minutos
SESIÓN 2	Lectura	50 minutos
	Actividad 4	10 minutos
SESIÓN 3	Lectura	50 minutos
	Actividad 5	10 minutos
SESIÓN 4	Actividad 6	15 minutos
	Actividad 7	15 minutos
	Actividad 8	20 minutos
	Actividad 9	10 minutos
SESIÓN 5	Actividad 10	15 minutos
	Actividad 11	30 minutos (aproximadamente)
	Actividad 12	10 minutos
SESIÓN 6	Visionado película Wonder	55 minutos
	Actividad 13	5 minutos
SESIÓN 7	Visionado película	55 minutos
	Actividad 14	5 minutos
SESIÓN 8	Actividad 15	15 minutos
	Actividad 16	10 minutos
	Actividad 17	15 minutos

	Actividad 18	10 minutos
	Actividad 19	10 minutos
SESIÓN 9	Actividad 20	20 minutos
	Actividad 21	20 minutos
	Cuestionario 1 otra vez	10 minutos
	Cuestionario de evaluación UD	10 minutos

5.7 Desarrollo de la propuesta

A lo largo de esta sección se concretará como se llevará a cabo el desarrollo de todas las sesiones, incluyendo también una explicación detallada de las diferentes actividades que se realizarán en cada una de ellas.

TUTORÍA PREVIA

Antes de comenzar la propuesta de intervención tendrá lugar una sesión de tutoría en la cual tendrá lugar el visionado del vídeo “Para ti...” (ver Anexo 2) elaborado por Lucía Andrés, Laura Oliveros, Cristina Martín y Ana Panero que aborda el tema sobre el que los alumnos trabajaran durante las primeras semanas del mes de mayo utilizando además el cuento *Wonder*.

Una vez que visto el vídeo, se comentarán y debatirán en gran grupo las siguientes preguntas:

- ¿Qué sentimientos eres capaz de identificar en el vídeo?
- ¿Quién consideras que es el destinatario de este vídeo?
- ¿Qué tipos de acoso puedes ver en el vídeo? ¿En qué momentos del vídeo?
- En los momentos del vídeo en que se dan situaciones de acoso, ¿puedes ver testigos / espectadores? ¿Cómo actúan ellos?
- ¿Qué soluciones se proponen en el vídeo para detener el acoso escolar?
- ¿En algún momento has visto en el colegio o en la calle alguna situación de acoso similares a las del vídeo?
- ¿Qué sentimientos ha provocado en ti el vídeo?

Después, tendrá lugar una evaluación inicial. Para ello, los alumnos tendrán que responder a dos cuestionarios. El primer cuestionario permitirá al docente determinar cuáles son los conocimientos previos que el alumnado con respecto al *bullying* (ver Anexo 3). El segundo cuestionario será para ver qué autoevaluación hacen los alumnos de sus propias habilidades a la hora de trabajar en grupo (ver Anexo 4). Este último cuestionario permitirá al docente organizar los grupos en los que los alumnos trabajarán durante el desarrollo de la unidad didáctica. Además, al final de la unidad didáctica también se pedirá a los alumnos que realicen de nuevo ese mismo cuestionario, para que así puedan autoevaluar su trabajo en equipo durante el desarrollo de la unidad didáctica y vean si sus habilidades para cooperar con los compañeros han mejorado.

Antes de finalizar la tutoría se explicará a los alumnos que se les plantearán dos retos que tendrán que llevar a cabo a lo largo de todas las sesiones de la unidad didáctica y que serán muy importantes para la última sesión:

- **“Jar of kindness”**: Tendrán que buscar un tarro que tengan en casa y adornarlo pegando en él una etiqueta en la que ponga escrito “*jar of kindness*”. La profesora mostrará a los alumnos un tarro que ella ha elaborado para que así ellos sepan cómo han de hacerlo (ver Anexo 5). También les explicará que si no disponen de un tarro similar en casa pueden buscar cualquier frasco o bote no muy pequeño. Cada día que, en la escuela, en casa o simplemente a lo largo del día lleven a cabo una acción que muestre amabilidad hacia otras personas, tendrán que escribir en un papel qué es lo que han hecho para ser amables y tendrán que meterlo dentro del tarro. En uno de estos papeles podría poner, por ejemplo, “*I helped my parents to do the shopping*” o “*I have helped my sister to do her homework*”, obviamente escrito en inglés. Se tendrá plena confianza en que los alumnos sean sinceros y no hagan trampas inventando que hay llevado acciones que en realidad no son verdad. También es importante que los alumnos entiendan que no se trata de una competición para ver quién consigue llenar el tarro con más papeles, sino que se trata de competir consigo mismo, de intentar superarse a ellos mismos, no a los demás.
- **“My personal diary”**: Esta es una actividad rutinaria que se hará en todas las sesiones. Se mostrará a los alumnos un ejemplo de diario elaborado por la profesora (ver Anexo 6) para que en casa elaboren uno igual o parecido. Tendrán

que traerlo a clase durante todas las sesiones de la propuesta de intervención y cada día se dedicarán 10 minutos a que los alumnos escriban en su diario unas 3-4 líneas contando algo que les haya ocurrido el día anterior expresando sus sentimientos y emociones con total libertad. Por ejemplo, alguien podría decir *“Yesterday my brother took some of my toys without my permission and I got very angry with him. It bothers me that he took my belongings without asking me for permission. At first, I shouted at him, but then I calmed down and decided to forgive him”*. El objetivo de esta actividad es ver si los alumnos progresan a la hora de expresar sus sentimientos.

SESIÓN 1.

En esta sesión tendrá lugar el comienzo de la lectura del cuento *Wonder* y se realizarán algunas breves actividades previas a la lectura. La mayor parte del tiempo los alumnos trabajarán en pequeños grupos, tanto en la realización de las actividades introductorias, como en algunos momentos de la lectura del cuento.

Al comienzo de la sesión ya se divide a los alumnos en 4 grupos de 6 personas cada uno, y se le otorga a cada miembro del grupo un rol (alentador, animador, supervisor, anotador y capitán silencio). Se les explicará que a lo largo del desarrollo de la unidad didáctica habrá distintas actividades que habrá que realizar en grupo y que siempre trabajarán en esos mismos grupos. Tendrán que ir intercambiándose los roles en cada sesión, para que así todos hayan podido desempeñar todos los posibles roles que hay en el grupo. También tendrán que entender que a pesar de que cada uno tenga un rol, todos han de aportar ideas en la actividad.

Actividad 1. Who are the characters of the story?

Los alumnos en esta actividad también trabajarán en los grupos de 6 personas. Tendrán que utilizar los miniordenadores que tienen en clase para acceder a la página web y en la sección llamada *“characters”* tendrán que leer la descripción que aparece de cada uno de los personajes que aparecen en el cuento como narradores de la historia y otros que también son importantes (ver Anexo 7). Esto permitirá que conozcan un poco mejor a los personajes y facilite la posterior lectura.

Actividad 2. Order the story!

Los alumnos trabajarán en los grupos de 6 y cada uno deberá tener claro el rol que ha de desempeñar en las actividades en grupo de esta sesión para saber cuál es su función. Se repartirán a cada grupo unos papelitos en cuales aparecerán escritos distintos fragmentos de un resumen del cuento *Wonder* (ver Anexo 8). Los alumnos no conocen todavía de qué trata la historia que leerán, por lo que tendrán que utilizar la lógica para intentar ordenar los fragmentos de la historia correctamente. Esta actividad permitirá que los alumnos tengan por ahora una idea general de la historia del cuento que leerán.

Una vez terminadas las dos actividades, comenzará la lectura del cuento, para la cual lo alumnos seguirán colocados en los grupos de 6 personas. A lo largo de la lectura podrán distinguirse 3 momentos diferentes: lectura guiada por la profesora, uso del audiolibro mientras los alumnos siguen la lectura al mismo tiempo y lectura llevada a cabo por los alumnos en grupos. Se combinarán estos tipos de lectura para trabajar tanto la comprensión escrita como la comprensión oral y para hacer que la lectura les resulte más amena.

Durante esta sesión comenzarán a leerse fragmentos de la parte n°1 del cuento, que tiene un total de 52 páginas. Las 8 partes en que está dividido el cuento, están a su vez divididas en subapartados. La 1ª parte consta de 52 hojas, un total de 30 subapartados. En esta sesión se leerán 21 hojas, que equivalen a 11 subapartados y se utilizará también la 2ª sesión para finalizar la lectura de la parte n°1 de la historia. Comenzaremos con estos fragmentos porque son el comienzo del cuento y son los más importantes, puesto que dan información clave sobre la historia. La profesora será quien comience la lectura para romper el hielo, después otros fragmentos serán leídos en grupo y, finalmente, se utilizará un audiolibro disponible en YouTube (ver Anexo 9) para finalizar la lectura correspondiente a la 1ª sesión.

La lectura en grupo ayudará a que algunos alumnos que tengan más dificultades con el inglés puedan ser ayudados por otros que sean más ágiles en la lectura en la lengua extranjera inglesa. Además, también puede ayudar a que estén más motivados que si se realizase la lectura de manera individual. Cuando estén trabajando en los grupos tendrán que turnarse y ser cada vez un miembro del grupo quien lea. Tendrán que leer todos.

Actividad 3. My personal diary

Como se ha explicado antes, se dedicarán 10 minutos a que los alumnos escriban unas líneas en su diario contando algo que les ocurrió ayer. Esta actividad puede ser muy buena para que los alumnos se desahoguen y poco a poco vayan soltándose y expresando más libremente sus sentimientos y emociones.

SESIÓN 2.

Como se ha explicado en la sesión anterior, la 2ª sesión servirá para finalizar la lectura de la parte nº1 del cuento. Se leerá desde la página 31 hasta la 62, un total de 31 páginas. Se prevé que durante estas dos sesiones dé tiempo a finalizar la lectura. En caso de que en la sesión 1 hubiera dado tiempo a leer menos páginas de las que se habían previsto, aumentaría el número de páginas a leer en esta segunda sesión. Digamos que se ha establecido una división aproximada de las páginas, pero esta podría variar en función del transcurso de la clase.

Durante esta sesión también serán los alumnos en pequeños grupos quienes comiencen la lectura, después leerá la profesora y, finalmente, se utilizará el audiolibro.

Una vez finalizada la lectura, brevemente se comentará la lectura en gran grupo. Se pedirá a los alumnos que expliquen qué sentimientos ha despertado en ellos la historia de Auggie.

Actividad 4. My personal diary

Actividad rutinaria. Ya se ha explicado anteriormente.

SESIÓN 3.

En esta sesión tendrá lugar la lectura de algunos fragmentos escogidos del resto de personajes que intervienen en el cuento (Via, Summer, Justin y Jack). Se utilizarán las mismas estrategias que en las anteriores sesiones para llevar a cabo la lectura.

En la 2ª parte del libro la narradora es Via (hermana de Auggie) y en el 3ª será Summer (íntima amiga de Auggie). Estos dos capítulos serán leídos por los alumnos en pequeños grupos. Una vez que hayan terminado la lectura, se comentará en gran grupo qué sentimientos y emociones han podido identificar en los personajes, cómo describen a Auggie, cómo se sintieron la primera vez que lo vieron...

En la 4ª parte del libro el narrador es Jack (mejor amigo de Auggie). Este capítulo será leído por el profesor y los alumnos irán al mismo tiempo siguiendo la lectura. Una vez terminado, volverá a comentarse en gran grupo qué sentimientos pueden identificarse en este personaje, cómo reaccionó la primera vez que vio a Auggie y a Via...

La 5ª parte del libro corresponde al personaje Justin (novio de Via, la hermana de Auggie). Para la lectura de este capítulo se utilizará el audiolibro disponible en YouTube, en el cual se utiliza la pronunciación del *American English* (ver Anexo 10). Se escuchará desde el minuto 4:46:50” hasta el 4:51:44”. Una vez escuchado el fragmento que interesa, se comentará en gran grupo cuál la reacción de este personaje al conocer a Auggie, qué piensa de la familia de Via y Auggie...

Al igual que en las sesiones anteriores se utilizarán estos tres tipos de lectura para fomentar la comprensión escrita y oral, para despertar el interés de los alumnos y también para que estos puedan acostumbrar su oído a escuchar las diferentes variantes de la pronunciación que existen en la lengua inglesa y que aprendan a valorarlas.

Actividad 5. My personal diary

Actividad rutinaria. Ya ha sido explicada anteriormente.

SESIÓN 4.

El objetivo de esta sesión es conocer mejor al personaje Auggie y conseguir que los alumnos empaticen con él y se pongan en su situación. En todas las actividades los alumnos trabajarán en los grupos, excepto en la actividad del diario personal. Deberán tener en cuenta que, al comenzar una nueva sesión, tienen que intercambiarse los roles dentro del grupo.

Actividad 6. Treacher Collins Syndrome. Real or fictitious?

En esta actividad los alumnos trabajarán también en los grupos de 6 personas establecidos. Deberán tener en cuenta que, al comenzar una nueva sesión, tienen que intercambiarse los roles dentro del grupo.

Para esta actividad los alumnos utilizarán los miniordenadores para investigar si la enfermedad que padece Auggie, el protagonista del cuento que han leído es real o simplemente ha sido inventada para esta historia.

Después, tendrán que buscar información sobre la enfermedad (causas, consecuencias, colectivo de edad al que afecta...) y elaborar un resumen en el que se exponga de manera general la información que han encontrado.

Para finalizar la actividad, se verá el vídeo de YouTube “Living with Treacher Collins Syndrome” disponible en la página web creada para la unidad didáctica (ver Anexo 11), en el que un joven que padece esa enfermedad habla sobre su vida, sobre preguntas frecuentes que la hacen y responde a una pregunta muy interesante: “si pudieras cambiar algo de tu vida, ¿lo harías?” El joven considera que todo lo que pasa, es por un motivo, que todo ocurre en el momento en que tiene que ocurrir y que si cambiara algo de su vida no sería ahora tal como él es hoy. El video en general y esa respuesta pueden dar mucho juego también para reflexionar sobre lo especiales que somos cada uno de nosotros y para comprender mejor al protagonista del cuento *Wonder*.

Actividad 7. Dear Auggie...

Los alumnos continuarán trabajando por grupos. Se les pedirá que imaginen que son personajes del cuento *Wonder* y redacten una carta (de media cara de longitud aproximadamente) suponiendo que fueran alumnos del colegio al que acudirá Auggie como alumno. Tendrán que respetar la estructura de una carta. Para ello se les mostrará previamente un ejemplo (ver Anexo 12). Además, podrán escribir la carta tanto a ordenador como a mano.

En esta carta tendrán que intentar animar a Auggie convenciéndole de que es buena idea ir al colegio, ofrecerle su ayuda durante los primeros días de curso o invitarle a quedar para conocerle antes de comenzar las clases. Pueden incluir cualquier otra idea que se les ocurra. Una vez que todos los grupos tengan lista su carta se la pasarán al grupo de su derecha. Cada grupo leerá en alto la carta que han escrito otros de sus compañeros y comentarán qué les ha parecido, valorando, por ejemplo, si incluye los temas que se les ha pedido tratar, si se respeta la estructura correspondiente, si es original, etc.

Actividad 8. Now, how do you feel?

Esta actividad consiste en llevar a cabo diferentes *role-plays* en los cuales una persona en una clase es discriminada o tratada injustamente por diferentes motivos. Los alumnos trabajarán en los grupos de 6. Como habrá 4 grupos, cada uno representará una situación diferente y dentro de los grupos cada miembro tendrá un rol distinto.

A cada alumno del grupo se le entregará una tarjeta (ver Anexo 13) que tendrá escrita las características de cada persona y cómo ha de actuar. Los grupos tendrán tiempo para pensar, escribir y ensayar el dialogo que han de inventar acorde al *role-play* que les haya tocado, y que representarán ante los compañeros. La persona que durante esta sesión tenga la función de anotador dentro de su grupo será el encargado de escribir en un folio el dialogo inventado, mientras que las otras 5 personas serán quienes intervengan en el *role-play*.

Finalmente, cada grupo representará su situación ante el resto de los compañeros, quienes tendrán que estar atentos para anotar en una ficha que se les entregará cuáles de los personajes están actuando bien y cuáles no, y las posibles soluciones para la situación conflictiva representada.

Actividad 9. My personal diary

Actividad rutinaria. Ya ha sido explicada anteriormente.

SESIÓN 5

El objetivo de esta sesión es que los alumnos sean capaces de reconocer y valorar las buenas cualidades que poseen cada uno de ellos y que los hacen diferentes que el resto de las personas; ni mejores ni peores personas, simplemente diferentes. Con estas actividades se pretende, por tanto, que sean capaces de reconocer cosas buenas en ellos y que vean cómo también los demás lo reconocen en ellos. A lo largo de las sesiones de la unidad didáctica se está trabajando el acoso escolar, y relacionado con este tema también está la autoestima y el autoconcepto.

Actividad 10. The first wonder of the world

Esta actividad servirá para introducir la temática de esta sesión y se realizará en los grupos de 6 personas. Esta actividad requiere ser presentada de forma que cree unas expectativas lo suficientemente grandes como para captar el interés y la atención del alumnado y hacer que quiera participar.

La profesora tendrá una caja escondida y la sacará y la enseñará a los alumnos sin decir nada; después la colocará en la mesa. El profesor les dice a los alumnos que un miembro de cada grupo estará a punto de ver la primera maravilla del mundo, que está dentro de la caja, y podrán acercarse a verla con la condición de no decir lo que hay dentro

porque tiene que ser un secreto. Simplemente tendrán que hacer una descripción de lo que están viendo.

Cada vez uno de los miembros del grupo tendrá que ir individualmente a la caja y abrirla cuidadosamente para observar con detenimiento lo que hay dentro. Cuando abra la caja lo único que verá dentro es un espejo pegado (ver Anexo 14), de forma que se verán a ellos mismos. Tendrán que describir que es lo que ven dentro, es decir, a ellos mismos, y no pueden olvidar que lo que hay dentro de la caja es la primera maravilla del mundo. Sus compañeros de grupo tendrán que escribir en un papel qué es lo que creen que hay en la caja. Se seguirá el mismo procedimiento con los 4 grupos.

Finalmente, se mirará si las respuestas de los compañeros de los grupos son correctas y tendrá lugar una reflexión en gran grupo. Los alumnos que se han acercado a la caja tendrán que contestar las siguientes preguntas:

- What was the first thing you thought when you saw that there was a mirror inside the box?
- Were you surprised when you see what was in the box?
- Who was disappointed after looking at the box and seeing what was inside? Why?
- What did you expect to find inside the box?

Actividad 11. Walking in the forest

Esta actividad permitirá estimular el autoconocimiento y la capacidad de valorarse a sí mismo y valorar al resto de compañeros. Además, permite crear un buen clima en el aula y favorecer la comunicación del grupo.

En la primera parte de la actividad, la profesora pedirá a los alumnos que dibujen en un folio un árbol con sus raíces, ramas, hojas y frutos y escriban su nombre en la parte superior. En las raíces del árbol tendrán que escribir cualidades positivas que cada uno cree tener, en las ramas cosas positivas que hacen en su día a día y en los frutos sus éxitos o triunfos alcanzados a lo largo de la vida. La profesora mostrará a los alumnos un ejemplo del árbol que ha hecho ella, para ayudarles a comprender mejor lo que han de hacer (ver Anexo 15).

Una vez terminados los dibujos, los alumnos se colocarán el dibujo en el pecho, de forma que el resto de sus compañeros puedan verlo, e irán “caminando por el bosque” desplazándose por la clase durante unos 5 minutos. Cada vez que se crucen con un compañero tendrán que mirar el dibujo y leer en voz alta una de las cualidades que hay escritas diciendo, por ejemplo, “Luis...you are responsible”.

En la segunda parte de la actividad, los alumnos se dividirán en los grupos de 6 en los que se distribuyen siempre. La profesora les pedirá que comparen lo que han escrito con los compañeros de su grupo y después les dirá:

- How did you feel while you were walking in the Woods?
- How did you feel while your classmates were saying aloud your qualities?
- Is your tree similar to the tree of other members of the group?
- How do you feel after doing the activity?

Una vez respondidas estas preguntas, se reflexionará sobre la satisfacción que genera expresar los sentimientos ante los demás y ver cómo ellos también los comparten ante ti. Para finalizar la actividad, la profesora les pedirá que reflexionen sobre lo siguiente: “*Think about how you would have felt if your classmates were saying aloud some of your negative qualities instead of the good ones*”. Esto permitirá que los alumnos reflexionen sobre cómo se sienten aquellas personas que sufren acoso escolar a través de continuas burlas o insultos.

Actividad 12. My personal diary

Actividad rutinaria. Ya ha ido explicada anteriormente.

SESIÓN 6

En esta sesión se comenzará a ver la película *Wonder*, basada en el cuento utilizado para trabajar a lo largo de la propuesta de intervención.

Se verá la película 55 minutos y después se realizará la actividad “*my personal diary*”.

Actividad 13. My personal diary

Actividad rutinaria. Ya ha ido explicada anteriormente. Esta vez tendrá una duración de 5 minutos.

SESIÓN 7

En esta sesión se continuará viendo la película *Wonder* y dará tiempo a terminarla.

Actividad 14. My personal diary

Actividad rutinaria. Ya ha ido explicada anteriormente. Esta vez tendrá una duración de 5 minutos.

SESIÓN 8

En esta sesión se trabajará sobre la película que ha sido vista a lo largo de las dos anteriores sesiones. Todas las actividades de esta sesión están relacionadas con la película *Wonder*.

Actividad 15. Magical word search of feelings and emotions

Los alumnos realizarán la actividad en los grupos de 6 y cada miembro desempeñando el rol que le corresponda ese día. Se le entregará a cada grupo una sopa de letras mágica, junto a una ficha en la cual aparecerán dos columnas (ver Anexo 16); en una de ellas estarán escritos los nombres de 6 personajes de la película *Wonder*, y la otra estará vacía y en ella los alumnos tendrán que escribir las palabras que encontrarán en la sopa de letras. Se trata de una sopa de letras peculiar, puesto que es conveniente que se realice con las persianas un poco bajadas para reducir la luz en el aula (cuánta menos luz más difícil será la actividad, pero se conseguirá mejor el efecto “mágico” de esta actividad) y necesitarán utilizar la lupa mágica para poder realizarla. En esta sopa de letras están escondidos 21 nombres de diferentes sentimientos y emociones. Cada grupo tendrá que buscar en ella todas las palabras ocultas y pensar a cuál o cuáles de los personajes de la película *Wonder* podría corresponderse cada una de ellas.

Una vez que cada grupo haya escrito en la columna vacía de la ficha todas las palabras que ha encontrado, tendrá que relacionar cada una de ellas con el o los personajes que considere oportunos. No se trata de una actividad con una respuesta única, sino que lo alumnos podrán tener respuestas diferentes que luego, en gran grupo, tendrán que argumentar correctamente. Cada grupo tendrá que explicar a los demás con qué sentimientos y emociones ha unido a cada personaje y por qué. Una vez que todos los grupos hayan expuesto sus respuestas y se hayan comparado unas con otras, toda la clase

tendrá que ponerse de acuerdo para finalmente llegar a una respuesta final con la que todos estén de acuerdo.

Actividad 16. "If you don't like where you are, imagine where you'd like to be"

En esta actividad los alumnos tendrán que trabajar en parejas dentro de los grupos de 6 personas. Esta actividad consiste en utilizar la misma táctica que utiliza Auggie en la película Wonder el primer día que asiste a la escuela. Auggie explica que cuando se encuentra ante una situación en la cual no se siente a gusto, trata de imaginarse esa situación como a él le gustaría que estuviera ocurriendo. El día que fue por primera vez al cole todos los niños se quedaron mirándole y murmurando sobre él, pero mientras tanto él se imaginaba que iba vestido de astronauta y lo aplaudían orgullosos de él.

Se les pedirá a los alumnos que cada miembro de la pareja piense un momento de su vida que les gustaría cambiar porque no se sintieron a gusto, pasaron vergüenza, sintieron miedo, etc. Ambos miembros de la pareja hablarán entre ellos de esos momentos de su vida y cómo les hubiese gustado que hubieran ocurrido. Tendrán que explicar cómo se sintieron y cómo les hubiese gustado sentirse.

Actividad 17. You are beautiful

En esta actividad los alumnos trabajarán en los grupos de 6. Tendrán que acceder a la página web creada para esta propuesta e ir al apartado donde encontrarán canciones que aparecen mencionadas en el libro Wonder y pertenecen a la banda sonora de la película. Una de las canciones que aparecen es "Beautiful" de la cantante Christina Aguilera. La letra de esta canción es muy especial y puede ser muy interesante que los alumnos trabajen en ella.

Se le entregará a cada grupo una ficha donde aparecerá escrita la letra de la canción junto a unas cuestiones (ver Anexo 17) y unos auriculares. Cada grupo dispondrá de unos auriculares y escucharán la canción de dos en dos cada uno con un auricular y utilizarán la hoja que se les ha entregado para seguir la letra. Cuando todos la hayan escuchado, tendrán que responder a las cuestiones que aparecen en la ficha, reflexionar sobre ellas y responderlas.

Actividad 18. My perfect precept

Los preceptos son un elemento fundamental tanto en el cuento como en la película Wonder. El profesor Browne habla en numerosas ocasiones sobre ellos y en cada capítulo

del libro la intervención de cada personaje comienza con un precepto. Por ejemplo, uno de los preceptos que menciona el profesor es “*When given the choice between being right or being kind, choose kind*”. Por ello, en esta propuesta de intervención los preceptos no pueden faltar. Los alumnos tendrán que pensar su propio precepto y escribirlo en un papel, porque no deben olvidarlo. La profesora enseñará a los alumnos el precepto que a ella le define y que ha escrito en un papel (ver Anexo 18). En la sesión posterior serán utilizados estos preceptos.

Actividad 19. My personal diary.

Actividad rutinaria. Ya ha sido explicada anteriormente.

SESIÓN 9

En esta última sesión los alumnos realizarán un mural y se hará una yincana sencilla en grupos.

Actividad 20. We are all wonderful

En esta actividad vamos a elaborar un mural, y para ello utilizaremos los preceptos de la sesión anterior. La portada del libro *Wonder* es muy peculiar y cada alumno tendrá que imitarla dibujando un autorretrato al estilo *Wonder* y escribiendo el precepto debajo. La profesora mostrará a los alumnos como ejemplo el autorretrato que ella ha diseñado junto al precepto que escribió en la sesión anterior colocado debajo (ver Anexo 19). Así los alumnos podrán hacerse una idea de cómo tienen que hacerlo. Después, las creaciones de todos los alumnos serán colocadas juntas elaborando el mural final, que será expuesto en la clase durante unos días.

Actividad 21. Cooperative Gymkhana “How much do you know about Wonder?”

En esta yincana los alumnos trabajarán en grupos, pero no tendrán que competir unos contra otros, sino que tendrán que cooperar si quieren ganar. Se hará el mismo número de preguntas a cada equipo y cada vez que acierten una recibirán la pieza de un puzle (ver Anexo 20). Las preguntas incluirán contenidos sobre los que se habrá hablado a lo largo de todas las sesiones. Serán necesarias las piezas reunidas por los tres grupos para poder completar el puzle y, por lo tanto, han de cooperar.

En caso de que algún grupo falle alguna pregunta, tendrá lugar al final una ronda con las preguntas falladas. No tendrá que ser el mismo grupo al que se le hizo la pregunta quien responda de nuevo, sino que ahora podrá responder cualquier de los otros 3 grupos.

Cuando los grupos hayan conseguido todas las fichas del puzle tendrán que hacerlo entre todos, cooperando. Así, la profesora verá si los alumnos consiguen cooperar y comunicarse para realizar la tarea todos juntos sin ningún problema.

Una vez finalizada la gymkhana se retomarán los “*jars of kindness*” que los alumnos han tenido que estar llenando de papeles durante la semana. Por orden, cada alumno sacará 2 papeles aleatorios y contará al resto de la clase qué dos cosas hay escritas en ellos y qué ha hecho.

Después se entregará de nuevo a los alumnos el mismo cuestionario que se entregó en la tutoría previa a la unidad didáctica a cerca del trabajo en grupo (ver Anexo 4). Los alumnos tendrán que volver a responder a estas preguntas para que la profesora pueda contrastar las respuestas del cuestionario inicial con las de este y ver si ha habido una mejoría.

5.8 Recursos materiales

En este apartado se explicará qué materiales han sido utilizados para llevar a cabo cada una de las sesiones de la propuesta de intervención.

TUTORÍA PREVIA:

- Vídeo sobre el bullying
- Los dos cuestionarios iniciales (sobre el bullying y el trabajo en grupo)
- Manualidad diario personal para enseñar a los alumnos como ejemplo

SESIÓN 1:

- Actividad 1. Página web creada para la unidad didáctica
- Actividad 2. Trozos de folio blanco
- Cuento *Wonder*
- Actividad 3. Diario personal

SESIÓN 2:

- Cuento *Wonder*
- Actividad 4. Diario personal

SESIÓN 3:

- Cuento *Wonder*
- Actividad 5. Diario personal

SESIÓN 4:

- Actividad 6. Miniordenadores, hojas de papel y un vídeo de YouTube para la actividad 5
- Actividad 7. Ejemplo de la carta para mostrar a los alumnos, miniordenadores u hojas de papel, bolígrafo.
- Actividad 8. Tarjetas para los role-plays
- Actividad 9. Diario personal

SESIÓN 5:

- Actividad 10. Caja con espejo
- Actividad 11. Hojas de papel, bolígrafo.
- Actividad 12. Diario personal

SESIÓN 6:

- Película *Wonder*
- Actividad 13. Diario personal

SESIÓN 7:

- Película *Wonder*
- Actividad 14. Diario personal

SESIÓN 8:

- Actividad 15. Sopa de letras y lupa mágicas para cada grupo, ficha y bolígrafo.
- Actividad 17. Canción de YouTube, hoja de papel, bolígrafo, miniordenador, auriculares.
- Actividad 18. Hoja de papel, bolígrafo.
- Actividad 19. Diario personal

SESIÓN 9:

- Actividad 20. Cartulinas azules, hojas de papel, lápices, rotuladores.

- Actividad 21. Tarjetas con forma de puzzle
- Jar of kidney
- Cuestionario final

5.9 Evaluación

Mediante la evaluación será posible comprobar los conocimientos y las competencias que han adquirido los alumnos a lo largo de la propuesta de intervención. Para ello, se realizará una evaluación inicial, una evaluación continua y una evaluación final.

En la tutoría previa los alumnos realizarán dos cuestionarios (Ver Anexo 3 y Anexo 4) que permitirán hacer una evaluación inicial. A lo largo de las sesiones de la unidad didáctica se realizará una evaluación continua mediante una rúbrica que el docente completará al final de cada sesión teniendo en cuenta las actividades realizadas, los resultados obtenidos en cada una de ellas, la actitud y predisposición a la hora de hacerlas y el comportamiento (ver Anexo 21). En la última sesión de la unidad didáctica, los alumnos realizarán de nuevo uno de los cuestionarios de la evaluación inicial (ver Anexo 4), para comprobar si las respuestas son las mismas que en la tutoría previa o no y ver qué autoevaluación hacen los alumnos al finalizar la propuesta de intervención.

Finalmente, los alumnos también que completar una tabla en la que evalúen la unidad en general y la actividad docente (ver Anexo 22).

6. CONCLUSIONES

Realizar este Trabajo de Fin de Grado al final ha sido más sencillo de lo que esperaba, a pesar de haber tenido momentos de bloqueo durante el periodo de diseño de la propuesta de intervención. Finalmente, creo que el resultado es satisfactorio.

Elaborar una propuesta de intervención utilizando un cuento como recurso didáctico principal creía que iba a ser fácil, pero, sin embargo, ha sido todo un reto. Ha resultado un poco complicado decidir qué libro utilizar, qué fragmentos de este incluir en la propuesta y diseñar actividades en base a el libro y que al mismo tiempo sean motivadoras y útiles. Al principio estaba bastante indecisa en cuanto a qué libro elegir, pero lo que sí tenía claro es que tenía que permitir trabajar las emociones. Sabía que si conseguía escoger un cuento adecuado al grupo que yo tenía en mente y que permitiese mejorar la educación emocional de los alumnos iba a estar más motivada a la hora de diseñar la propuesta de intervención, puesto que es un tema que me encanta. Cuando me vino a la mente el cuento *Wonder*, tuve la sensación de que era el adecuado.

Junto al desarrollo de la educación emocional, las destrezas lingüísticas básicas de la lengua inglesa han sido también un pilar fundamental para la elaboración del TFG en general y su propuesta de intervención. Se ha dado incluso mayor hincapié a la expresión oral y a la comprensión escrita. Si el cuento era el recurso didáctico principal estaba claro que la comprensión escrita debía tener un gran peso en la propuesta de intervención. Además, teniendo en cuenta las directrices establecidas en las leyes educativas, la expresión oral debía estar también presente para lograr el enfoque comunicativo tan necesario a la hora de trabajar la asignatura de inglés.

Finalmente, creo que he conseguido integrar en la propuesta las 4 destrezas bastante bien, planteando actividades que realmente permiten trabajarlas y que son acordes al nivel de 5º de Primaria, que es el curso finalmente escogido.

Como se ha mencionado al principio, en los primeros días dedicados al diseño de la propuesta de intervención no surgió la inspiración. Hubo momentos de frustración, puesto que me resultaba difícil establecer una estructura lógica para la unidad didáctica, hacer una división por sesiones y decidir qué trabajar en cada una de ellas tampoco. Poco a poco iban surgiendo ideas de actividades que integrasen tanto las emociones, las destrezas lingüísticas y el cuento *Wonder*.

La motivación era otro aspecto muy importante a tener en cuenta y finalmente ha sido posible diseñar una propuesta de intervención motivadora para el alumnado y que fomente el gusto por la lectura.

Además, la página web creada para la propuesta de intervención es también un recurso útil para despertar la motivación del alumnado y una buena forma de incluir las TIC en la propuesta de intervención. Dadas las circunstancias que se están dando actualmente y que hacen necesaria una adaptación a la enseñanza online, la página web permitirá a los alumnos tener siempre a su alcance información sobre el libro *Wonder* y a película en que este se basa. Esta página web también incluirá un apartado en el que aparecerán todas las actividades que se realizarán en la unidad didáctica y los alumnos podrán acceder a ella incluso desde casa para echar un vistazo a las actividades que se realizarán en el aula al día siguiente o para recordar lo que han hecho cada día.

La metodología del aprendizaje cooperativo también ha sido escogida por un motivo. Esta forma de trabajo puede ser muy favorable para trabajar las emociones, aprender a escuchar y respetar las ideas y opiniones de los demás y mejorar sus habilidades sociales.

En cuanto a los posibles puntos débiles de la propuesta de intervención, hay que tener en cuenta que a la hora de llevarla a cabo pueden surgir imprevistos durante la lectura (ritmo de lectura más lento del previsto debido a dudas en cuanto a vocabulario desconocido, dificultades para realizar la lectura en grupo...). También es verdad que una propuesta de intervención es muy difícil que sea perfecta y que siempre pueden surgir imprevistos, por lo que a lo mejor incluso no hay que considerar esto como un punto débil, sino simplemente como un problema que puede emerger o no.

En definitiva, a pesar de los problemas que han surgido durante el desarrollo de este TFG, finalmente ha sido posible diseñar una propuesta de intervención que, a pesar de no haber sido implementada, es realista, fomenta el gusto por la lectura y permite demostrar que los cuentos infantiles ofrecen múltiples posibilidades como recurso didáctico en el aprendizaje de lenguas extranjeras de una forma motivadora y divertida.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

7.1 Recursos

Schipper, B. (2018, abril 14). Wonder Audiobook R. J. Palacio. Recuperado 24 de mayo de 2020, de <https://www.youtube.com/watch?v=N9XiIBZfVsg>

Boykova, L. (2020, abril 11). Wonder, by R. J. Palacio. Full AudioBook + Subtitles. Recuperado 24 de mayo de 2020, de <https://www.youtube.com/watch?v=qGkPwJQ16EI&=t=17507s>

Martín, C. (2020). *We are all different, we are all wonders*. Recuperado de: <https://crismartinsoto98.wixsite.com/misitio-2>

Palacios, J.R. (2012). *Wonder*. New York: Alfred A. Knopf

Special Books by Special Kids. (2017, junio 19). Living with Treacher Collins Syndrome. Recuperado 24 de mayo de 2020, de <https://www.youtube.com/watch?v=jGwwLbrwwG0>

7.2 Fuentes secundarias

Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bettelheim, B. (1976). *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. New York: Thames & Hudson.

Bharwaney, G. (2010) *Vida emocionalmente Inteligente: estrategias para incrementar el coeficiente emocional*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21(1), 7-43.

- Brown, D. (1994). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Bruder, M. (2005). El cuento terapéutico como favorecedor de la resiliencia. Una primera aproximación. *Psicodebate: psicología, cultura y sociedad*, 6, 15-27.
- Carter, R. y Long, M. (1991). *Teaching Literature*. Harlow: Longman.
- Collie, J. y Slater, S. (1991). *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Collie, J. y Slater, S. (2002). *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa (2001). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasburg.
- 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, nº142, pp. 34184-34746.
- Escalante, T. y Caldera, V. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. *Artículos arbitrados*, 43, 669-678.
- Gardner, H. (2003). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Ghosn, I. K. (2002). Four Good Reasons to Use Literature in Primary School ELT. *ELT Journal*, 56(2), 172-179.

- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Kairós, Barcelona.
- Gómez, L. F. (2015). La influencia del texto literario en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: de la teoría a la práctica. *Forma y Función*, 28(2), 83-109.
- Halliday, M. (1975). *Learning How to Mean*. London: Edward Arnold.
- Hişmanoğlu, M. (2005). Teaching English through Literature. *Journal of Language and Linguistics*, 1(1), 53-66.
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the Brain in Mind*. Zagreb: Educa.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. New York: Oxford University Press.
- Krashen, S. (1984). *Writing: Research, Theory and Applications*. California: Laredo Publishing.
- Krashen, S. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Prentice Hall.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 10 de diciembre de 2013, nº295, pp. 1-64.
- Livingstone, K.A. (2012). *El enfoque cooperativo y su idoneidad para la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras*. Múnich: LINCOM GmbH.
- Martín, C. y Navarro, J. I. (Coords.) (2015). *Psicología evolutiva en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Pirámide.
- Martínez, A.E., Piqueras, J.A. y Ramos, V. (2010). Inteligencia Emocional en la Salud Física y Mental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 861-890.

- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mikolajczak, M., Luminet, O. y Menil, C. (2006). Predicting Resistance to Stress: Incremental Validity of Trait Emotional Intelligence Over Alexithymia and Optimism. *Psicothema*, 18, 79-88.
https://www.researchgate.net/publication/6509283_Predicting_resistance_to_stress_Incremental_validity_of_trait_emotional_intelligence_over_Alexithymia_and_optimism.
- Morales, C. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en la Unión Europea. *Revista de Educación y futuro*, 20. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3233750>
- Mourão, S. (2009). *BritLit: Using Literature in EFL Classroom..* Recuperado de https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_BritLit_elt.pdf.
- Pagès, A. y 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 cultura. *AILIJ Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 11, 119-136.
- Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*. New York: William Morrow and Company.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial el Estado*. Madrid, 1 de marzo de 2014, nº52, pp. 19349-19420.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. (2nd ed.). London: Cambridge Language Teaching Library.

Savvidou, C. (2004). "An Integrated Approach to Teaching Literature in the EFL Classroom". *The Internet TESL Journal*, 10 (12). Recuperado de <http://iteslj.org/Techniques/Savvidou-Literature.html>

Widdowson, H. G. (1984). *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

8. ANEXOS

Anexo 1

Página web creada para la Unidad Didáctica

Enlace de la página web creada para que los alumnos accedan a ella durante el desarrollo de la unidad didáctica:

<https://crismartinsoto98.wixsite.com/misitio-2>



Tutoría previa

Anexo 2

Vídeo “Para ti...”

(El vídeo completo está disponible en la página web creada para la unidad didáctica)



Cuestionarios evaluación inicial

Anexo 3

Cuestionario 1

¿QUÉ SABES SOBRE EL ACOSO ESCOLAR O BULLYING?

- 1. Tu grupo de amigos y amigas molesta todos los días a un chico del mismo curso. Le gastan bromas, le dan empujones, le ponen la zancadilla e incluso le quitan su material escolar y su almuerzo. ¿Qué harías tú?**
 - a. Solamente observas la situación, no haces nada al respecto.
 - b. Te sumas a las agresiones. Si no lo haces, a tus amigos podría parecerles mal y alejarse de ti
 - c. Intervienes cuando lo molestan para pedirles que por favor dejen de hacerlo, porque su actitud no es la correcta.

- 2. Un compañero de clase ha hablado con un profesor y le ha contado que una chica de clase tiene que aguantar continuamente bromas que le gastan algunos compañeros burlándose de ella ¿Qué piensas?**
 - a. Creo que es un chivato y que él no debería meterse.
 - b. Me parece correcto lo que ha hecho. Es necesario pedir ayuda a un adulto ante una situación así.
 - c. Creo que, si la chica necesita ayuda, debe pedirla ella misma. Nadie ajeno al conflicto debería meterse de por medio.

- 3. Para ti el *bullying* es...**
 - a. Algo normal que pasa, son simplemente pequeños conflictos que tienen a veces los niños o adolescentes. Además, es algo excepcional, tampoco ocurre a menudo.
 - b. Una broma, un juego.
 - c. Es un abuso y causa dolor.

- 4. A diario, tus compañeros te molestan y te amenazan con golpearte si no haces lo que ellos dicen. ¿tú como actuarías?**

- a. Hablas con tus padres o con alguna persona de confianza para que te ayuden.
- b. No se lo cuentas a nadie, no quieres ser un chivato ni preocupar a tu familia.
- c. No les hago caso, no hago lo que me mandan que haga y si me dan un golpe se lo devuelvo. con ellos.

5. ¿Quiénes crees que son víctimas del *bullying*?

- a. A los niños, niñas o jóvenes que sufren el acoso.
- b. A los niños, niñas o jóvenes que lo ven, los testigos.
- c. A los que atacan. d. A todos.

6. ¿Cuáles crees que son consecuencias del *bullying*? Marca todas las que tú consideres.

- a. Sentir miedo.
- b. Abandonar la escuela.
- c. Obtener bajas calificaciones.
- d. Encerrarse en sí mismo. No expresar tus sentimientos a los demás.
- e. No tiene consecuencias.

7. ¿Qué puedo hacer yo para detener el *bullying*? Marca todas las que opciones que tú crees necesarias.

- a. Quedarme callado y mirar para otro lado.
- b. Si conozco a alguien que esté agrediendo a algún compañero, pedirle que pare y hacerle entender que su comportamiento no es el adecuado. c.
- c. Contárselo al profesor o a algún adulto de la escuela.
- d. Decírselo a mis padres.
- e. Ayudar a crear o fortalecer el programa de prevención del *bullying* de mi escuela.

Anexo 4

Cuestionario 2

CUESTIONARIO SOBRE TRABAJO EN EQUIPO

- 1. Cuando trabajo en equipo...**
 - a. Soy de los que se encargan de gestionarlo todo
 - b. Paso desapercibido
 - c. Intento ayudar todo lo que puedo

- 2. Cuando se trabaja en equipo...**
 - a. Suelo hacer las tareas que nadie quiere hacer
 - b. Solamente hago la parte que me toca.
 - c. Hago la parte que me toca y si termino rápido ayudo a algún compañero del grupo que no haya terminado.
 - d. Organizo quien tiene que hacer cada cosa

- 3. Cuando se tienen que tomar decisiones en el grupo...**
 - a. Me mantengo al margen, yo no opino.
 - b. Aporto mi opinión, no me quedo callado.
 - c. Normalmente la decisión que al final se toma es la que yo he propuesto.

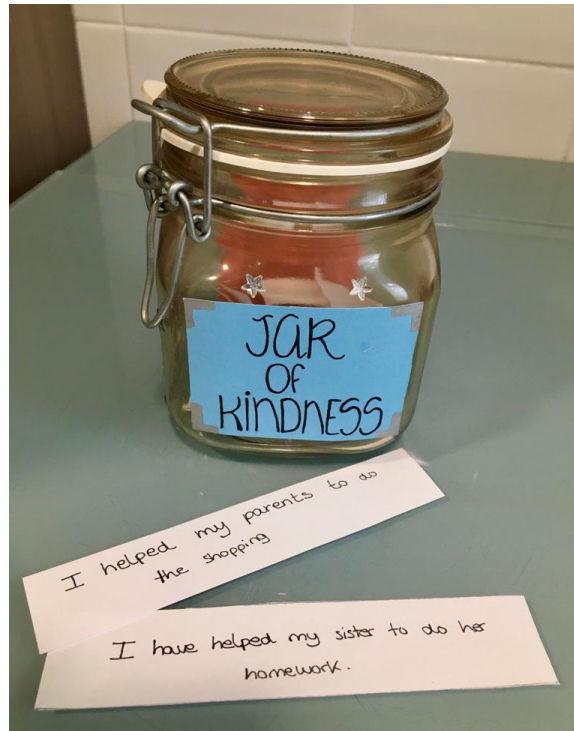
- 4. Ayudar a algún compañero del grupo...**
 - a. Creo que es beneficioso para todo el grupo, y por eso lo hago
 - b. Creo que es beneficioso para todo el grupo, pero no lo hago porque no es justo que yo trabaje más que otros.
 - c. Creo que no es beneficioso para el grupo, pero lo hago simplemente para que lo vea la profesora
 - d. No me gusta, y cuando me mandan hacerlo normalmente termino enfadado.

- 5. Si mis compañeros de grupo me dicen que creen que algo de lo que yo he hecho está mal...**
 - a. Me enfado mucho, pienso que no deberían de decírmelo porque no es asunto suyo.
 - b. Reconozco que es verdad, y rectifico.
 - c. Me enfado, pero finalmente termino reconociendo mi error.
 - d. Hago como que no los he escuchado y sigo a lo mío

Actividades rutinarias llevadas a cabo a lo largo de toda la unidad didáctica

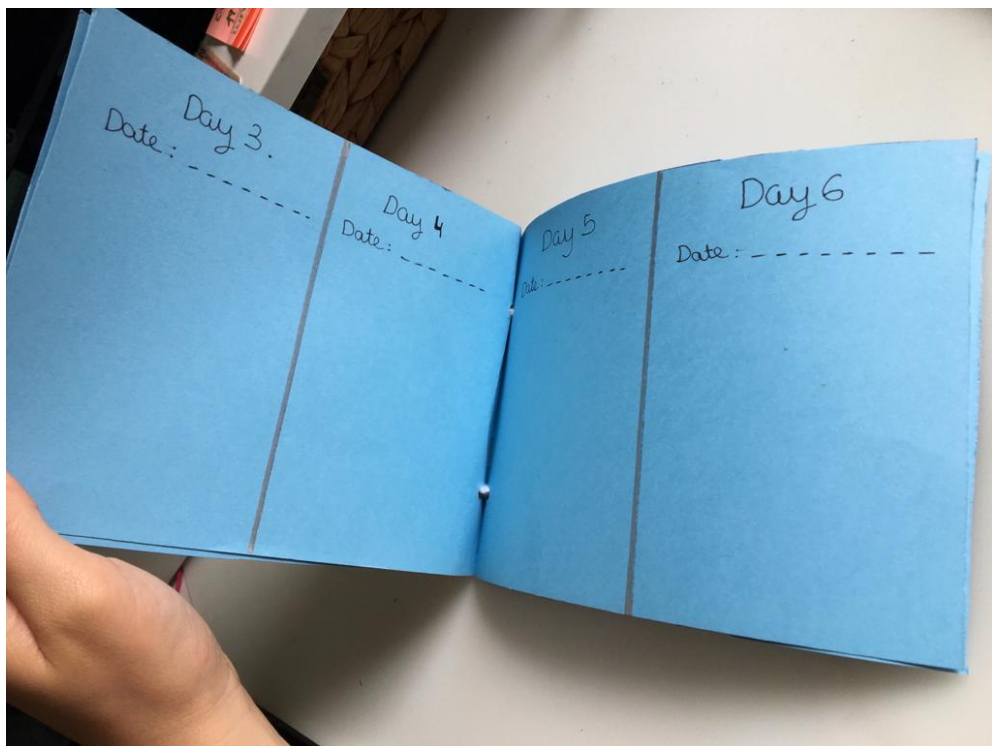
Anexo 5

Activity “Jar of kindness”



Anexo 6

Activity “My personal diary”



Sesión 1

Anexo 7

Activity 1. Who are the characters of the story?



AUGGIE
(August Pullman)

Auggie is 10 years old. He loves his dog, Daisy, and he really loves Star Wars. His favorite character is Jango Fett, and he used to have a small braid in the back of his head like a Padawan Jedi apprentice. His favorite holiday is Halloween, and his birthday is October 10th.

Auggie has had 27 surgeries and he has some medical mysteries that doctors still haven't figured out. All of this comes from a specific gene.

The way he looks makes people stare, which he's used to. Because of his surgeries, Auggie was homeschooled for a long time, but started going to Beecher Prep in fifth grade, where he made a lot of new friends.



VIA

(Olivia Pullman)

She is Auggie's older sister and a first-year student at Faulkner High School.

She sometimes feels like she's not as important to her family as Auggie is. That is why sometimes she's frustrated and thinks that she has been defined more as Auggie's sister than as Via. Still, she is also very protective of her brother and is a great sister and friend to him.



SUMMER

She is very popular at school, but she doesn't behave like the other popular girls. She is friendly to Auggie. She decided not to judge him just from his physical appearance and wanted to know him better.

She decided to sit with Auggie at lunch on his first day of school, and they realized that their names kind of match because they're both summer names. They became friends and eat lunch together every day. Also, they very often hang out after school.



JACK WILL

Jack Will is one of Auggie's first friends at Beecher Prep. He has some classes with Auggie and they make each other laugh in class a lot.

His first name is Jack and his last name is Will, but a lot of people call him Jack Will like it's all his first name.

Jack is a wonderful kid. He's not sensitive like Summer is, but he knows what's right and wrong. He's not the kind of kid who thinks a lot about the things he does or its impact on others, but he's good-hearted. Also, he is courageous.



MIRANDA

Miranda and Via have known each other since they were very young, so she's known Auggie since he was a baby.

She and Auggie used to sing the song "Space Oddity" together all the time because of the astronaut helmet that Auggie liked to wear.

She was Via's best friend, but she's suddenly changed a lot and isn't paying much attention to Via anymore. Miranda's just a teenager trying to figure out who she is, which is always a messy process.



JUSTIN

Justin is Via's boyfriend and he is from Brooklyn. His parents are divorced, and he has an older half-brother, but they're not very close. He loves the closeness of the Pullman family.

He's smart and sensitive, thoughtful and deep, and from the moment his section of the book begins, he is thinking about other people's feelings—both Via's and August's. Why? Because he's meeting August for the first time, and he knows how much that matters to Via.

Also, he has protective instincts and clear sense of what's right. He sees Julian and his buddies bullying Jack and he notices that the bullying is all because Jack is friends with Auggie. Justin immediately identifies this behavior as unacceptable and delivers a very clear message to the bullies.



JULIAN

Julian Albans is one of Auggie's biggest obstacles at school. He's rude to Auggie and bullies him. Also, he makes other kids feel like they have to behave like he, too.

He's an only child, and his popularity at school is really important to him, which is part of why he was so mean to Auggie.



CHARLOTTE

Charlotte is one of the smartest kids in her grade, which makes a lot of other kids think she's well-behaved.

She is friendly and nice and doesn't choose sides at school. That's about all we know. She takes no risks on anyone's behalf and she's all about self-preservation.

She might have a crush on Jack Will. It is not clear. What do you think?



ISABEL

Isabel Pullman is Auggie's mother and Nate's wife. Though she used to be a children's-book illustrator, she stopped when she started home-schooling August. However, once August started school, she did not resume her old work.

She is a supportive mother. She is also kind and protective of their children (Auggie and Via), and she consistently brings humor and hope to her kids' lives too.



NATE

He is Auggie's father and Isabel's husband. He has a special relationship with Auggie and wants to protect him, but recognizes that it is important that Auggie grow up and mature.

He is a supportive father and protect his children (Auggie and Via). He consistently brings humor and hope to his kids' lives too.



MR. BROWNE

He is the 5th grade English teacher at Auggie's school. Mr. Browne writes monthly precepts on the board. Precepts are motivational messages usually meant to encourage students to be kind and considerate and try their best. These precepts make the students think critically about the world and their place in it, which is a pretty fitting project for both Auggie and his classmates as they figure out how to get along.

Mr. Browne also introduces the fantastic idea that learning can continue beyond the walls of school. He tells his students that they will be sending him a postcard over the summer with one of their own personal precepts written on it.

Definitely, Mr. Browne is probably one of those teachers that people remember forever.

Anexo 8

Activity 2. Order the story!

Fragmento 1

August Pullman has been homeschooled due to some complicated health issues related to a dramatic cranio-facial abnormality and the 27 surgeries that he has had. However, when August is 10 years old, his parents begin to think about August going to school. They have realized that Auggie not only needs to learn more than his mom can teach him, but he also needs to learn how to life in a world that is not always kind to those who are different.

Fragmento 2

At Beecher Prep school in Manhattan, fifth grade is the first year of middle school, so it is a good time for August to plunge into the mainstream. At first Auggie fears the idea of so many kids staring at him. And who can blame him? But when his mom tells him about the chickens that hatch in the science classroom incubator), he is kind of excited.

Fragmento 3

Mr. Tushman, the principal of Beecher Prep, arranges a small welcome committee for August. He asks three kids he has heard are nice to befriend Auggie, show him around, and help him transition into school life. One of these kids is Charlotte, who is polite and pleasant. The second kid is Jack, who is reserved but nice. The last one is Julian, an unkind boy.

Fragmento 4

First day of school, Auggie finds himself sitting alone at lunch. Suddenly, a friendly girl named Summer sits down and starts a conversation. She first sits with him because she feels sorry for him, but it does not take long for the two kids to become friends. Outside of lunch, Jack's desk is next to Auggie's in almost every class. And once he gets used to Auggie's face, Jack realizes that Auggie is a cool, smart, fun kid, plus a good friend. So, Auggie has made a couple of solid friends.

Fragmento 5

But Jack lacks self-confidence and the courage to stick with his convictions and finds himself badmouthing Auggie with the popular guys of the class. One day, he does not realize that Auggie is sitting at the next desk over, wearing a Halloween mask. It is a shocking betrayal that sends Auggie run for the bathroom in tears and swearing never to return to school. Luckily, his sister Via encourages him to return, saying that learning to cope with the awful days is part of growing up and facing life.

Fragmento 6

Auggie goes back to school but leaving his former friend Jack hurt and confused. Of course, Jack finally realizes that his behavior has not been right, and he feels like a super jerk. Jack and August make up and it seems like life is getting back on track... at least until Jack returns from winter break and finds himself a total social reject. Julian has turned the entire class against Jack for his decision to remain friends with Auggie "The Freak" Pullman. Jack's loyalty is truly put to the test now, as he suffers social isolation like Auggie. If he ditches Auggie, he gets to hang with the popular guy of the class—but Auggie and Summer are pretty much the only kids still speaking to him, giving him support even though he has let Auggie down in the past.

Fragmento 7

The climax of the story comes when the 5th graders are away at nature camp. One night, some 7th graders were looking for trouble and Auggie is verbally and physically assaulted for no reason other than his appearance. A few other boys from Auggie's class circle back to see what is going on, but when they step in to help, the situation explodes into a fight. Auggie is terrified and hurt, but euphoric too. Even in pain and in tears, he realizes that boys who have until this point either avoided or ignored him have, on this occasion, stood up for him and protected him.

Fragmento 8

This turning point signals the end of Auggie's painful isolation. His peers finally accept him as one of their own—as a kid with a heart, a brain, and a great sense of humor in addition to his weird face. Auggie's 5th grade year culminates in victory, and he is admired by students and teachers alike for his courage, his perseverance in the face of difficulty, and the quiet strength of his character.

Anexo 9

Audiobook utilizado para la lectura de la parte 1 del cuento *Wonder*

Enlace de YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=N9XilBZfVsg>

Sesión 3

Anexo 10

Audiobook utilizado para la lectura de la parte 5 del cuento *Wonder*

Enlace de YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=qGkPwJQ16EI&t=17507s>

Sesión 4

Anexo 11

Activity 6. Treacher Collins Syndrome. Real or fictitious?

Enlace del video que verán los alumnos:

<https://www.youtube.com/watch?v=jGwwLbrwwG0>

Anexo 12

Activity 7. Dear Auggie...

LETTER FOR AUGGIE

7221 Sleepy Hollow Street
Brooklyn, NY 11223

15th of May 2020

Dear Auggie:

We are some kids from the school you will soon be going to. We really want you to be our classmate. We are sure we're going to love you because you seem to be a nice boy. You'll love going to school because the science lab is also amazing and we know that you love Sciences, so you will enjoy a lot that subject. Going to school is fantastic because you can make new friends and learn interesting new things.

Also, if you want, we can help you the first few days of class. We can give you the schedule of the classes, lend you some of the books, or tell you in which classroom each course takes place. Count on us for whatever you need!

We can even meet before starting school to know each other better! We can't wait to meet you!

See you soon,

Students from Beecher Prep School.

Anexo 13

Activity. 8. Now, how do you feel?

Tarjetas conflicto nº1. Math class

PAUL

He is a schemer and an arrogant kid. He has a great influence over Alexandra's behaviour, and he is always telling her what she has to do.

One day in math class he has to work in a group with some of his classmates. The problem is that Max is in the same group as him and he doesn't want him to be working with him. That is why he starts complaining about it and mocking Max.

ALEXANDRA

He is a schemer and an arrogant kid. He has a great influence over Alexandra's behaviour, and he is always telling her what she has to do.

One day at school he has to work in a group with some of his classmates. The problem is that Max is in the same group as him and he doesn't want him to be working with him. That is why he starts complaining about it and mocking Max.

MAX

He is a shy boy. He is sad because Paul and Alexandra are always laughing at him, because they don't want to work with him in the group of math class. He prefers not to tell anyone about this situation and be quiet.

SAMANTHA

She is a tolerant and respectful person. In math class she works in the same group as Paul, Alexandra and Max. She sees Paul and Alexandra laughing at Max and decides to tell it to the teacher.

JACK

He wants to be Alexandra and Paul's friend, but they ignore him. When he sees Samantha tattling to the teacher what Paul and Samantha are doing, he decides to let them know it. He thinks that it may help striking up a friendship with Paul and Alexandra.

Tarjetas conflictivo nº2. "Girl from another country"

NOAH

She is an arrogant girl and she has a feeling of superiority over her classmates. She thinks that she is the most beautiful and clever girl of the class.

The first time she sees her new classmate Shayla, she starts laughing at her because she is from another country and she has dark skin. She starts sending to the rest of the classmates notes in which she is mocking Shayla.

ANNE

She is a tolerant and respectful person. When she receives the note from Noah she doesn't laugh because she knows that is not right, but neither does she tell the teacher what Noah is doing nor defend Shayla by telling her classmates not to laugh at her.

LIAM

He is in love with Noah and that is why he always humours her. So, when he receives the note in which Noah is mocking Shayla he laughs too, even though he knows it is not the right behaviour.

THE TEACHER

When he sees the students sending notes, he decides to overlook their attitude and continue the class like if nothing was happening.

SHAILA

It is her first day at Francisco Pino school. She comes from abroad. She is afraid she won't fit in with her classmates but she she's brave and won't hesitate to defend herself if someone offends her.

At one point in the class she sees her classmates sending each other notes and suspects that they are making fun of her because everyone is looking at her while laughing. So, he asks for permission to interrupt the class and fight off her classmates

Tarjetas conflicto nº3. "Science experiment contest"

JUDGE NUMBER 1

He and the other jury think they've picked Louis (the principal's son. He's trying to rig the contest so that he wins) as the winner of the science experiment contest. On the day of the awards ceremony, he and the other judge have to name the winner, and they see that they have chosen the wrong winner. The experiment they had chosen as the winner thinking it belonged to Louis, in fact belonged to Peter, a boy in the school who is not treated well by his classmates because he comes from a poor family. When they see that they have made a mistake, they rectify it and name the winner again, this time Louis.

JUDGE NUMBER 2

He and the other jury think they've picked Louis (the principal's son. He's trying to rig the contest so that he wins) as the winner of the science experiment contest. On the day of the awards ceremony, he and the other judge have to name the winner, and they see that they have chosen the wrong winner. The experiment they had chosen as the winner thinking it belonged to Louis, in fact belonged to Peter, a boy in the school who is not treated well by his classmates because he comes from a poor family. When they see that they have made a mistake, they rectify it and name the winner again, this time Louis.

LOUIS

He thinks he's the best student in school simply because his father is the principal. That's why he thinks he has power over the rest of his classmates and forces his father to ask him to be the winner of the science experiment contest, even though his experiment is not good, far from it.

When the judges rectify and give him the prize, he gives a speech and suggests that Peter could not be the winner because he is a poor child who never wins anything, and his family is weird and loser.

PETER

A boy from a poor family, and that is the reason why his classmates are always laughing at him. He is shy.

The day of the awards ceremony he notices that he has won because his experiment was brilliant, but the judges were rigging the contest. He decides to be quiet and not to complain even though he knows that it is unfair.

NATE

Louis and Peter's classmate. He's Louis' best friend and he knows he's winning the contest because his father has rigged it. Still, even though he feels sorry for Peter, he encourages the rest of his classmates to laugh at Peter when Louis gives the speech. He is afraid that if he doesn't do what Louis wants, he will leave him behind and make the rest of his classmates ignore him too.

Tarjetas conflicto nº4. "Taking photos and nasty things"

TAYLOR

She always does what Kate want because she wants to be her friend to be popular in her class too.

The day after physical education class, when Kate is taking photos to Rachel, she knows that it is not right, but she plays along with her when Kate starts telling Rachel nasty things.

RACHEL

She is hung up over her body because Kate and Taylor are always laughing at her when she is changing her clothes in the locker room for the physical education class. She is shy and she is afraid of Kate.

he's afraid to tell an adult about these taunts he suffers because he's afraid that Kate will threaten him and take it out on him even more

JACOB

He is a very nice boy. He is tolerant and nice to everyone. When he sees the girls mocking Rachel, he decided to talk to them and ask them to stop making fun of her because they're acting like immature people. Since they don't listen to him, he decides to talk to the teacher and tell him what happened.

THE TEACHER

She hates when her students fight or call each other names, because she is a very peaceful and tolerant person. When she finds out what happened, she decides to use a tutoring class to solve the conflict. She forces Kate and Taylor to apologize to Rachel and makes the students see how important it is to respect that each person is different and unique

KATE

She is the most popular girl in her class. She is arrogant and self-obsessed. She has always been jealous of Rachel for being such a good student and getting excellent grades, unlike her. That is why she is always mocking Rachel about being "fat" and telling her nasty things.

One day after physical education class, she takes a mobile phone out of her pocket (she has taken her cell phone to school without her parents knowing) and start taking photos to Rachel when she is changing her tracksuit in the locker room. Then, she sends these photos to several classmates.

Ficha que los grupos que estén observando utilizarán para reflexionar sobre cada *role-play*

NOW, HOW DO YOU FEEL?

Indicate the conflict number: 1 2 3 4

Write the name of the characters whose behaviour is not appropriate.

Write the name of the characters whose behaviour is appropriate.

Possible solutions to solve the conflict.

Sesión 5

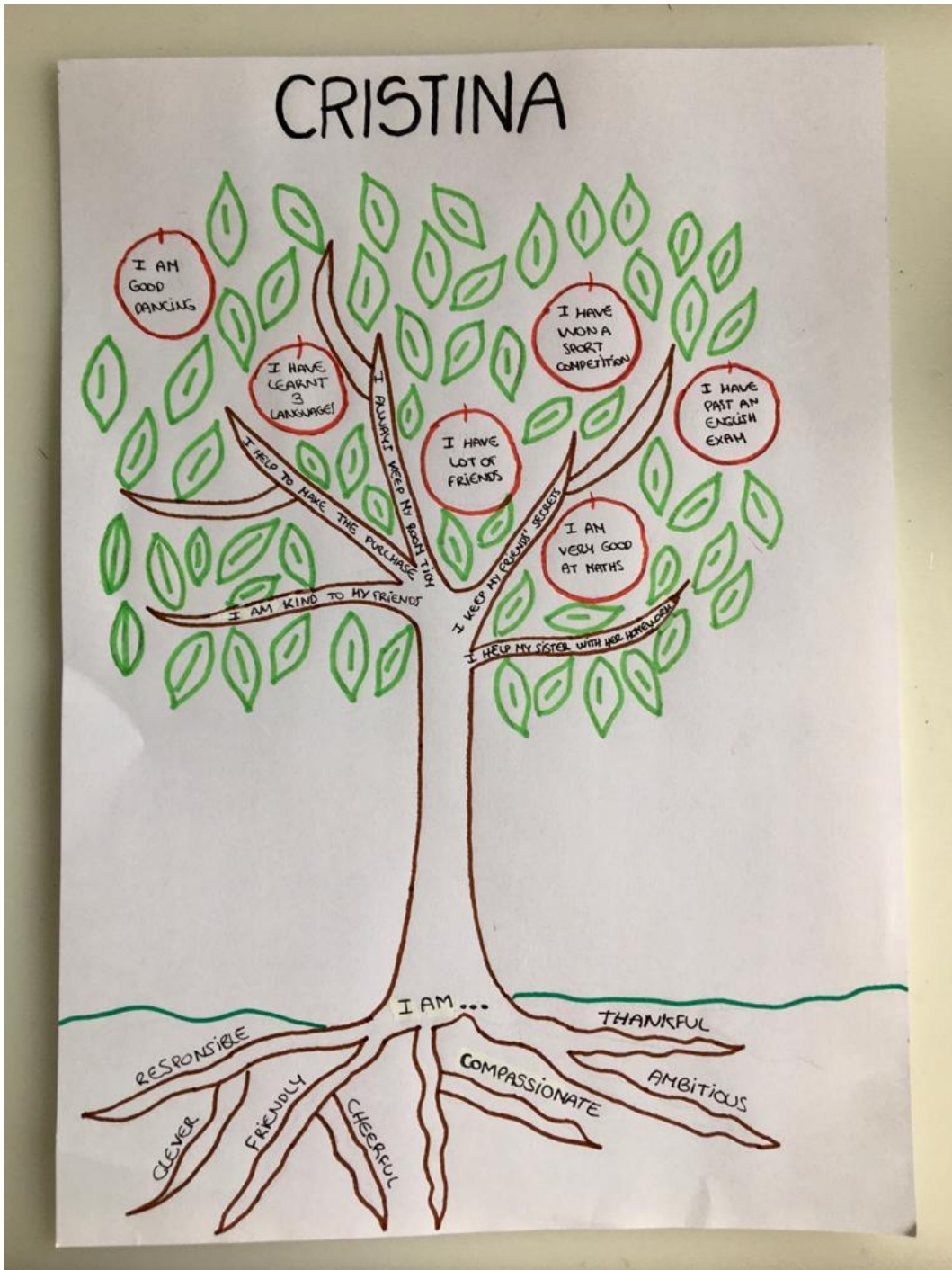
Anexo 14

Activity 10. The first wonder of the world



Anexo 15

Activity 11. Walking in the forest



Anexo 16

Activity 15. Magical word search of feelings and emotions

MAGICAL WORD SEARCH OF FEELINGS AND EMOTIONS

Write in the right column the name of the feelings and emotions that you have found in the magical word search. Then, think about which of those emotions and feelings shows each character in the film and relate. Finally, relate the name of each character and the name of that feelings and emotions.

CHARACTERS OF THE FILM

FEELINGS AND EMOTIONS

AUGUST

VIA

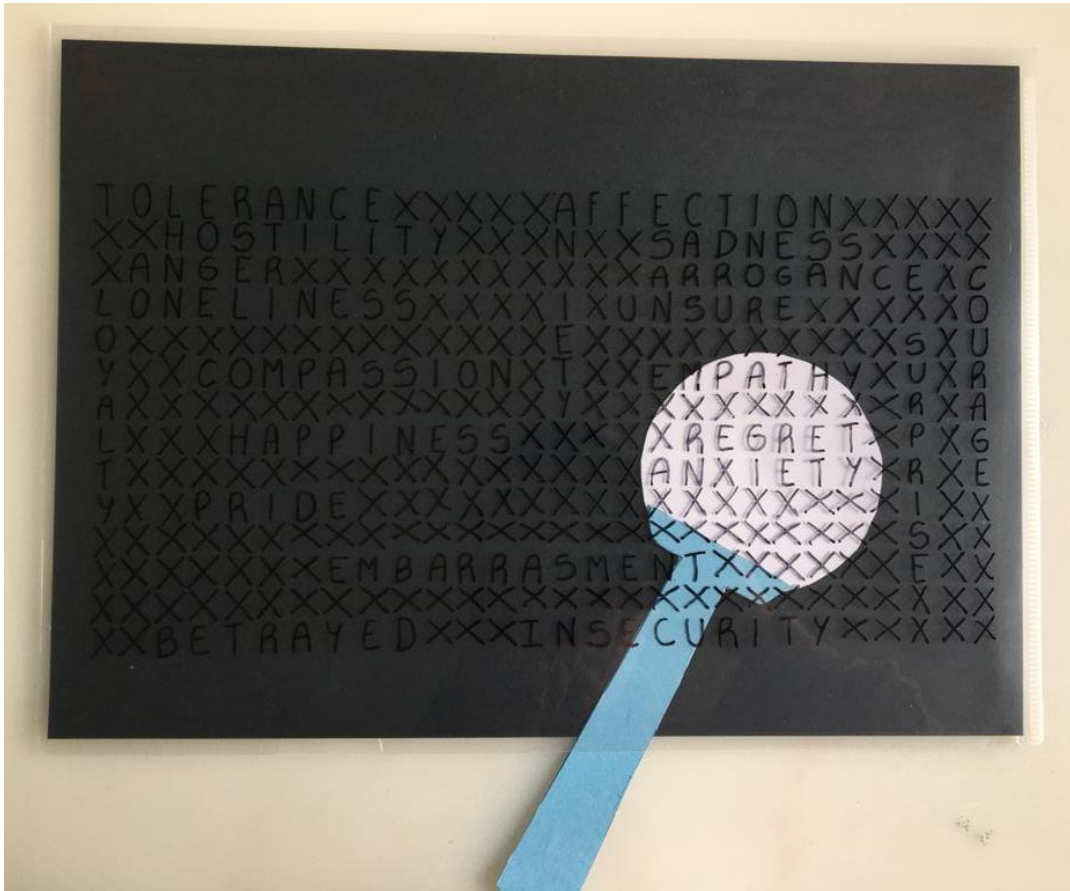
ISABEL

JACK

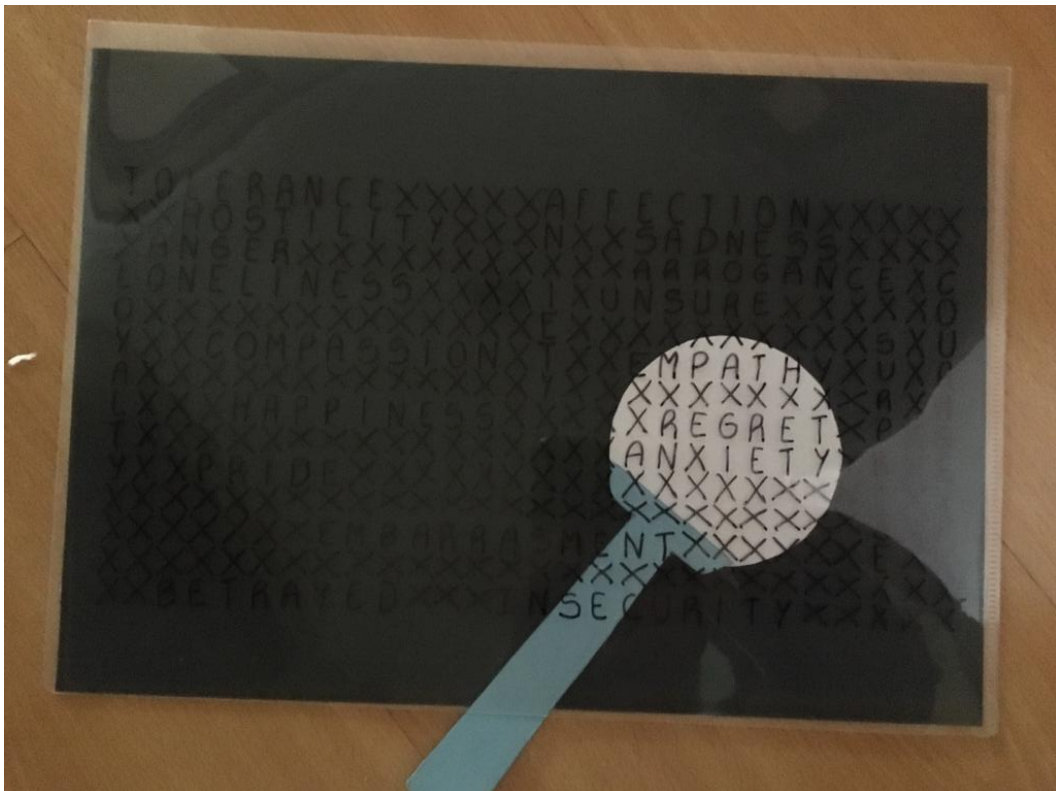
SUMMER

JULIAN

Efecto con mucha luz



Efecto con poca luz



Anexo 17

Activity 17. You are beautiful

BEAUTIFUL – CHRISTINA AGUILERA

Don't look at me

Everyday is so wonderful

And suddenly,

It's hard to breathe.

Now and then, I get insecure

from all the pain,

I'm so ashamed.

I am beautiful,

no matter what they say.

Words can't bring me down.

I am beautiful

In every single way.

Yes, words can't bring me down.

Oh no.

So don't you bring me down today.

To all your friends you're delirious.

So consumed

In all your doom, ooh.

Trying hard to fill the emptiness.

The piece is gone,

left the puzzle undone.

Ain't that the way it is.

You are beautiful,

No matter what they say.

Words can't bring you down.

Oh no.

You are beautiful

in every single way.

Yes, words can't bring you down.

Oh no.

So don't you bring me down today.

No matter what we do (no matter what we do)

No matter what we say (no matter what we say)

We're the song inside the tune (yeah, oh yeah)
Full of beautiful mistakes

And everywhere we go (and everywhere we go)
The sun will always shine (the sun will always, always, shine)

And tomorrow we might awake
On the other side

'Cause we are beautiful
No matter what they say
Yes words won't bring us down

Oh no

We are beautiful
In every single way

Yes words can't bring us down

Oh no

So don't you bring me down today

Oh, oh oh

Don't you bring me down today, yeah

Don't you bring me down, ooh

Today

Complete the following questions:

★ **Think of an alternative title for the song**

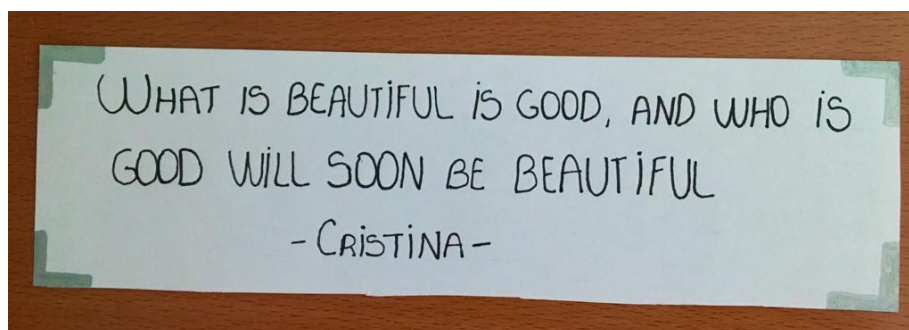
★ **Summarize in one sentence the message conveyed in the song**

★ **Think about who you think the song is aimed at**

★ **What feelings do you identify in the singer? Why?**

Anexo 18

Activity 18. My perfect precept



Sesión 9

Anexo 19

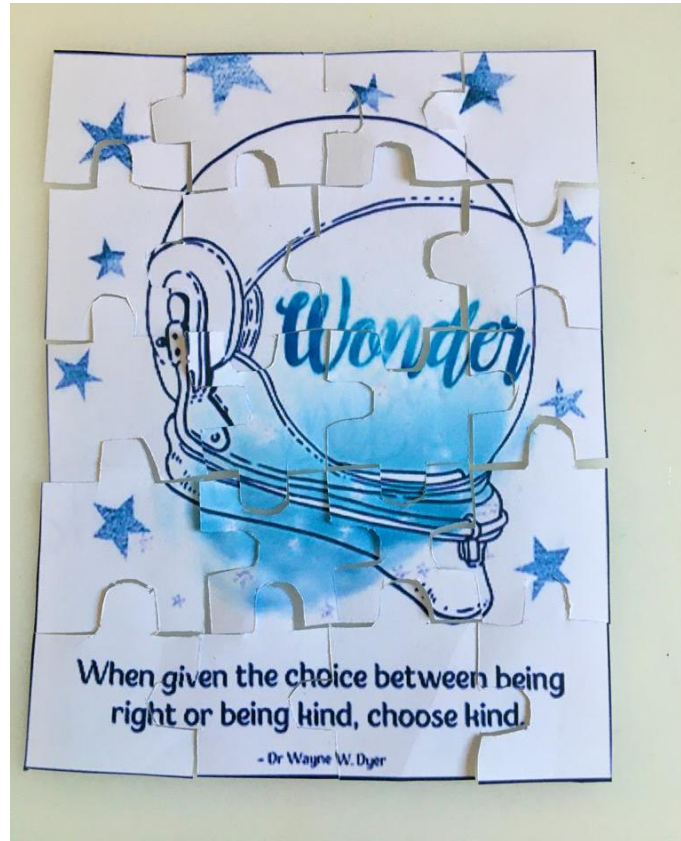
Activity 20. We are all wonderful



Anexo 20

Activity 21. Cooperative Gymkhana

Puzle que los alumnos realizarán cuando hayan conseguido todas las piezas al acertar todas las preguntas



HOW MUCH DO YOU KNOW ABOUT WONDER?

1. Who is the writer of the book?

- a. J.K Rowling
- b. Agatha Christie
- c. R.J. Palacios
- d. Julia Navarro

2. Where do August and his family live?

- a. Houston
- b. California
- c. New York
- d. Boston

3. What is the name of Auggie's disease?

- a. Down syndrome
- b. Treacher Collins Syndrome
- c. Exploding Head Syndrome
- d. Stendhal Syndrome

4. What was the funniest anecdote about August's birth?

- a. Olivia got lost in the hospital
- b. August was born at home because there was no time to get to the hospital
- c. One of the nurses was farting a lot
- d. A nurse got dizzy during childbirth at the sight of so much blood

5. When is August's birthday?

- a. 10th October
- b. 10th September
- c. 10th August
- d. 10th February

- 6. Before starting school, who has August's best friend?**
- a. Charlie
 - b. Christopher
 - c. Kevin
 - d. Jack
- 7. What is the name of the school Augie is starting to go to?**
- a. Beecher Prep School
 - b. Sweet Valley School
 - c. Boonsboro School
 - d. Clinton Avenue School
- 8. Which students accompany August on the guided tour around the school before starting the course?**
- a. Jack, Charlotte and Justin
 - b. Summer and Jack
 - c. Charlotte and Summer
 - d. Jack, Charlotte and Julian
- 9. What subject does August choose as an elective course because he loves it?**
- a. Science
 - b. Music
 - c. Math
 - d. Drama
- 10. Who is Mr. Trushman?**
- a. The school principal
 - b. A friend of August's dad.
 - c. A teacher from August's school
 - d. this character does not appear in the book nor the film
- 11. What is the definition of "precept"?**
- a. Instructions on how to take a medicine
 - b. Rules about things that are important

- c. A speech
- d. Tips on how to do something

12. What is August's favourite film?

- a. Star Wars
- b. The lord of the rings
- c. Harry Potter
- d. The Hunger Games

13. Why does August like Halloween?

- a. Because he can eat sweets
- b. Because he can meet his friends at night
- c. Because he loves dressing up
- d. Because no one can recognize him if his face is covered

14. What is so funny to August and Summer when they meet?

- a. they both had a lot of things in common
- b. Summer's brother's name is also August
- c. They both agree on their favorite food
- d. The connection between their names

15. Why doesn't August want to wear hearing aids?

- a. He thinks that he doesn't need them
- b. he thinks that wearing them has to be very uncomfortable
- c. he thinks they would grab people's attention a lot
- d. Because they are very expensive

16. What's Auggie's nickname from his classmates?

- a. The monster
- b. Ugly guy
- c. Zombie kid
- d. The weirdo

17. Olivia compares her family to...

- a. The galaxy
- b. Miranda's family
- c. The months of the year
- d. The chaos

18. Why does Jack hit Julian?

- a. Because first Julian tripped August
- b. Because Julian refers to August using the word monster
- c. Because he can't stand him
- d. because first Julian hit him and August

19. What happens when students come back to class after the Christmas holidays?

- a. No one talks to Julian
- b. No one talks to Summer
- c. No one talks to August
- d. No one talks to Jack

20. What is the main topic in the Wonder story?






- a. Emotions and prejudices
- b. Friendship
- c. The so-called disease Treacher Collins Syndrome
- d. Love

Tablas para la evaluación de la unidad didáctica

Anexo 21. Rúbrica evaluación del alumnado

Indicadores	Grado de consecución máximo (sobresaliente)	Grado de consecución alto (notable)	Grado de consecución suficiente (suficiente / bien)	Grado de consecución insuficiente (insuficiente)
Comprensión oral				
Comprensión escrita				
Expresión oral				
Expresión escrita				
Expresa los sentimientos y emociones ante los demás compañeros				
Reconoce los sentimientos y emociones de los compañeros				
Escucha y respeta las ideas y opiniones de los compañeros				
Trabaja en equipo				
Cumple el rol que le corresponde dentro de su grupo de trabajo				
Tiene una buena actitud y predisposición a la hora de hacer las actividades				
Tiene un buen comportamiento durante el desarrollo de las actividades				

Anexo 22. Cuestionario de evaluación de la unidad didáctica y la actividad docente

Considero que...	 Totalmente de acuerdo	 De acuerdo	 Medianamente de acuerdo	 Poco de acuerdo	 Totalmente en desacuerdo
Me ha gustado el cuento <i>Wonder</i>					
Me ha gustado aprender a través de un cuento					
He aprendido palabras nuevas a través del cuento					
El cuento me ha resultado fácil de leer					
Las actividades me han resultado divertidas					
Me ha gustado trabajar en grupo					
He mejorado en el reconocimiento de mis propias emociones y las de los demás					
Las explicaciones del profesor han sido claras y fáciles de entender					
El profesor ha respondido a todas las dudas					
El profesor ha ayudado en las actividades y la lectura siempre que se ha necesitado					