



# Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA MENCIÓN EN INGLÉS**  
**TRABAJO FIN DE GRADO**

*EL CUENTO ILUSTRADO COMO HERRAMIENTA EN CLIL*  
*Una propuesta de intervención en un centro educativo de Ghana*

**Autor/a: Cecilia Merino Martínez**

**Tutor/a académico/a: Roberto Bartual Moreno**



**Facultad de Educación**  
**de Segovia**

En coherencia con el valor de la igualdad de género asumida por la Universidad de Valladolid, todas las denominaciones que en este trabajo se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidos por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

## **RESUMEN**

El presente Trabajo de Fin de Grado analiza la eficacia del cuento ilustrado como herramienta educativa para la enseñanza del inglés en el enfoque CLIL (AICLE) dentro del contexto educativo de Ghana. Para ello, primero se examina el contexto del país. Posteriormente se examina la teoría sobre el cuento ilustrado y el enfoque CLIL, y se plasma como ambos pueden funcionar juntos, para, finalmente, ser llevados a la práctica y corroborar su verdadera validez a través de una propuesta de intervención en un aula de *Primary Basic School 2* de una escuela ghanesa. A lo largo del trabajo se demuestra que el cuento ilustrado utilizado dentro del enfoque CLIL es una herramienta eficaz tanto para la enseñanza del inglés, como para el desarrollo integral de los alumnos.

## **PALABRAS CLAVE**

Cuento ilustrado, AICLE, inglés, desarrollo lingüístico, contenido, comunicación, cognición, cultura.

## ***ABSTRACT***

The following Final Degree Project analyzes the effectiveness of picture book as an educational tool for teaching English using the CLIL approach (CLIL) within the Ghanaian educational context. To do this, it first examines the country's context. It then examines the theory of picture books and the CLIL approach, demonstrating how the two can work together. Finally, it puts them into practice and corroborates their true validity through a proposed intervention in a Primary Basic School 2 classroom in a Ghanaian school. Throughout the project, it is demonstrated that picture books used within the CLIL approach are an effective tool for both teaching English and for the comprehensive development of students.

## ***KEY WORDS***

Picture book, CLIL, English, language development, content, communication, cognition, culture.

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	1
2. OBJETIVOS.....	2
3. JUSTIFICACIÓN.....	3
4. ANTECEDENTES.....	5
4.1. Contexto cultural y educativo de Ghana .....	5
4.2. Contexto de aula.....	6
4.3. Contexto medioambiental de Ghana: situación de las plantaciones de palma .....	11
5. MARCO TEÓRICO .....	12
5.1. El enfoque CLIL.....	12
5.2. El cuento ilustrado.....	14
5.2.1. Orígenes e importancia en la educación. ....	14
5.2.2. Características del cuento ilustrado. ....	16
5.3. El cuento ilustrado en el enfoque CLIL .....	17
6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .....	19
6.1. Introducción .....	19
6.2. Legislación educativa.....	19
6.3. Principios pedagógicos, metodología y justificación.....	19
6.4. Objetivos .....	20
6.5. Contexto de aula, justificación y principios metodológicos .....	21
6.6. Temporalización.....	21
6.7. Competencias clave.....	22
6.8. Estándares, subestándares, estándares de contenido e indicadores.....	24
6.9. Sesiones.....	26
Sesión 1: “Activamos nuestros conocimientos”.....	26
Sesión 2. “Prelectura”. ....	28

Sesión 3. “Lectura” .....	31
Sesión 4. “Poslectura” .....	33
Sesión 5. “Cierre”.....	35
6.10. Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo .....	36
6.11. Evaluación.....	37
7. RESULTADOS.....	38
7.1. Resultados de la evaluación a los alumnos .....	38
7.2. Resultados de la autoevaluación de los alumnos .....	39
7.3. Resultados de la autoevaluación del cuento, la propuesta y la práctica docente .....	39
8. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	40
8.1. Análisis de los resultados de la evaluación a los alumnos .....	40
8.2. Análisis de los resultados de la autoevaluación de los alumnos .....	41
8.3. Análisis de los resultados de la autoevaluación del cuento, la propuesta y la práctica docente .....	42
9. CONCLUSIONES .....	43
10. BIBLIOGRAFÍA.....	45
11. ANEXOS.....	49
Anexo 1 .....	49
Anexo 2 .....	51
Anexo 3 .....	53
Anexo 4 .....	54
Anexo 5 .....	55
Anexo 6 .....	56
Anexo 7 .....	58
Anexo 8 .....	64
Anexo 9 .....	67

Anexo 10 .....	67
Anexo 11 .....	68
Anexo 12 .....	68

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Temporalización de la propuesta. ....	21
Tabla 2. Estándares, subestándares, estándares de contenido e indicadores del área de English Language (Lengua Inglesa). ....	24
Tabla 3. Estándares, subestándares, estándares de contenido e indicadores del área de Science (Ciencias). ....	26
Tabla 4. Actividad 1. “Observamos nuestro entorno”. ....	26
Tabla 5. Actividad 2. “Asamblea”. ....	27
Tabla 6. Actividad 3. “¡Miramos, pensamos y adivinamos!” ....	28
Tabla 7. Actividad 4. “La caja mágica”. ....	29
Tabla 8. Actividad 5. “The Day the Trees Stopped Whispering”. ....	31
Tabla 9. Actividad 6. “Glosario Mágico”. ....	32
Tabla 10. Actividad 7. “Ordenamos la historia”. ....	33
Tabla 11. Actividad 8. “Resumimos la historia con dibujos”. ....	34
Tabla 12. Actividad 9. “Exponemos nuestras historias”. ....	35
Tabla 13. Actividad 10. “Nos evaluamos”. ....	36
Tabla 14. Resultados de la escala de valoración a los alumnos .....	38
Tabla 15. Resultados de las autoevaluaciones de los alumnos .....	39

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de fin de Grado de Educación Primaria refleja el análisis de la eficacia del cuento ilustrado como herramienta en el enfoque CLIL para la enseñanza del inglés dentro de un aula de *Primary Basic School 2* de la escuela ghanesa “*Atsiame-Heluvi M/A Basic School*” a través de una propuesta de intervención.

A continuación de esta pequeña introducción, de los objetivos y de la justificación, se expondrá el contexto en el que está basado este trabajo: las características educativas, culturales y del entorno del país; así como, las características del aula, para conseguir acercar a la audiencia la situación del lugar.

Posteriormente, se presenta la fundamentación teórica que sustenta las bases de la propuesta de intervención, donde se exponen los conceptos de cuento ilustrado y enfoque CLIL.

Tras este apartado se desarrolla la propuesta de intervención, donde los conceptos expuestos en la fundamentación teórica serán llevados a la práctica y analizados en los apartados de resultados y análisis de resultados.

Finalmente, en las conclusiones se reflexiona sobre la consecución de los objetivos del presente trabajo y su relevancia tanto en el ámbito educativo como personal.

## **2. OBJETIVOS**

El objetivo general de este Trabajo de Fin de Grado es conocer la eficacia del cuento ilustrado como herramienta en el enfoque CLIL en el contexto de Ghana.

De igual modo, también se plantean una serie de objetivos específicos:

- Analizar el contexto educativo, cultural y medioambiental de Ghana.
- Profundizar sobre la utilidad del cuento ilustrado como herramienta educativa para la enseñanza del inglés, así como el enfoque CLIL.
- Elaborar un cuento ilustrado como herramienta educativa para dicho contexto.
- Realizar una propuesta de intervención educativa basada en el cuento ilustrado como herramienta para la enseñanza de una segunda lengua con el enfoque CLIL.

### 3. JUSTIFICACIÓN

Ghana presenta un contexto educativo profundamente diferente al español, a pesar de tener una normativa educativa muy similar. El *Nacional Council for Curriculum and Assesment* (NaCCA, 2019) establece los siguientes enfoques pedagógicos: *Learning-Centred Pedagogy*, en la que el alumno es el centro del aprendizaje; *Inclusion*, accesibilidad y aprendizaje para todos los alumnos, con especial atención a aquellos con necesidades educativas especiales; *Differentiation*, búsqueda de diferentes tareas o apoyos que se adapten a las diferentes maneras de aprender y necesidades de los alumnos para posibilitar que todos ellos aprendan; *Scaffolding*, andamiaje; e, *Information Communication Technology (ICT)*, el uso de las TIC como herramienta educativa.

En la práctica, las aulas de las escuelas de este país presentan profundos desafíos: el uso del inglés como lengua vehicular de enseñanza, pero con estudiantes con limitada comprensión y manejo del idioma; la carencia de recursos materiales; la falta de motivación en los estudiantes; la nula atención a las necesidades educativas especiales; y, la prevalencia de metodologías tradicionales basadas en la memorización y la repetición.

Estos factores tienen como resultado que los alumnos no logren desenvolverse adecuadamente en la lengua oficial del país (el inglés), y, por ende, no logren desarrollar todas las competencias que deben ser adquiridas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, afectando tanto a su futuro educativo como personal.

Además, actualmente, Ghana enfrenta una crisis medioambiental marcada por la deforestación acelerada y la contaminación por residuos plásticos y electrónicos. Estos problemas afectan tanto a las zonas urbanas como a las rurales, poniendo en juego la salud de las comunidades y la sostenibilidad del entorno.

Ante este contexto, más desarrollado a lo largo del trabajo, surge esta propuesta de intervención que consiste en una situación de aprendizaje basada en la lectura en voz alta de un cuento ilustrado como herramienta en un enfoque CLIL.

La literatura infantil, en especial, el cuento, ha demostrado haber tenido un papel esencial en el desarrollo tanto personal como académico de la mayoría de las personas. Desde edades muy tempranas, los cuentos constituyen la puerta de entrada para muchos al lenguaje, la imaginación, la observación del mundo y la lectura. Colomer (1998), comenta que la función de la literatura infantil no es sólo entretener, sino que además “ayuda al niño a

construir su identidad, comprender el mundo que les rodea y desarrollar su competencia comunicativa” (p.14).

Por su parte, el dibujo y la ilustración se consideran herramientas educativas de gran valor, no sólo porque captan la atención de aquellos que las observan, sino porque también facilitan la comprensión y la retención de información. Las ilustraciones enlazan lenguaje y conceptos de una manera asombrosa, facilitando la comunicación de ideas, pensamientos y emociones. Arizpe y Styles (2003), señalan que “las ilustraciones no solo acompañan al texto, sino que contribuyen activamente a la construcción del significado” (p.22). En este sentido, los cuentos ilustrados se pueden considerar un recurso idóneo para el aprendizaje en contextos multilingües.

Además, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, el enfoque CLIL por sus siglas en inglés o AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera), no ha parado de resonar en los últimos años. Su alto valor pedagógico y comunicativo se debe, como sostienen Coyle, Hood y Marsh (2010), a que “involucra a los alumnos en el uso del lenguaje para aprender, y en el aprendizaje del lenguaje a través del contenido” (p.3), por lo que se consideró el enfoque perfecto bajo el que desarrollar la propuesta.

Con la presente propuesta, se pretende posibilitar una correcta enseñanza del inglés en un contexto bilingüe, evidenciar la capacidad de un cuento ilustrado como recurso principal de una propuesta de intervención basada en el enfoque CLIL en la que se trabajen contenidos relacionados con el medioambiente en un aula, integrando la enseñanza de contenidos y lenguaje de forma motivadora, significativa, contextualizada y versátil, en contraposición con la metodología tradicional propia de las escuelas ghanesas.

La realización de este trabajo pretende además cumplir con los objetivos y competencias específicas presentes en la Guía Docente del Trabajo de Fin de Grado de Educación Primaria, más concretamente en la mención de “Lengua Extranjera Inglés”, entre los que destacan: desarrollar la “Competencia comunicativa en Lengua Extranjera (Inglés), nivel avanzado C1, según el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas”, a través de la implementación del presente trabajo en un centro educativo de Ghana cuya lengua vehicular es el inglés; y, “planificar lo que va a ser enseñado y evaluado en relación con la lengua extranjera correspondiente, así como seleccionar, concebir y elaborar estrategias de enseñanza, tipos de actividades y recursos didácticos”.

## 4. ANTECEDENTES

### 4.1. Contexto cultural y educativo de Ghana

Ghana es un país de África occidental caracterizado por una gran diversidad cultural y lingüística, reflejada en la coexistencia de más de 70 lenguas locales. El inglés es el idioma oficial del país, así como la lengua vehicular del sistema educativo, aunque su dominio funcional por parte del alumnado sigue siendo limitado, especialmente en zonas rurales (Akyeampong et al., 2007).

El aprendizaje del inglés en etapas escolares, sobre todo en el caso de las comunidades rurales, por ejemplo, los pueblos de Atsiame y Heluvi en la Región de Volta, se ve condicionado por metodologías tradicionales centradas en la repetición y memorización de contenidos, que dificultan el desarrollo de la competencia comunicativa. Como resultado, muchos de los alumnos presentan dificultades para desenvolverse con soltura en situaciones comunicativas reales en las que deben expresarse espontáneamente.

En el caso de las escuelas públicas, como “*Atsiame-Heluvi M/A Basic School*”, se aprecia una carencia generalizada de recursos materiales, agravada por la escasa implicación del equipo docente y una débil estructura organizativa.

Este sistema educativo está fuertemente influenciado por estructuras tradicionales y valores jerárquicos. En estas comunidades encontramos la figura del *Togbi*, jefe elegido por un consejo de ancianos que encarna la máxima autoridad. Esta lógica vertical de autoridad es reproducida en la relación entre docentes y alumnos, donde el profesorado suele asumir un rol de autoridad incuestionable y el alumno adquiere una actitud pasiva, de escucha y obediencia, más que de participación y pensamiento crítico. Además, el castigo físico, es aún entendido como un mecanismo legítimo para mantener la autoridad, generando miedo y coartando aún más la participación del alumnado y la autonomía personal.

La participación familiar en la vida escolar es limitada, aunque empiezan a vislumbrarse pequeños cambios, como, por ejemplo, la asistencia de familiares a reuniones informativas organizadas por el centro. Esta escasa participación de las familias en la escuela y en la educación escolar de los alumnos responde, casi en su totalidad, a la percepción de la educación formal como un elemento secundario frente a los problemas generados por el entorno cercano, por ejemplo, la supervivencia económica.

La falta de acompañamiento y refuerzo en el hogar, sumado a contextos escolares con recursos limitados y metodologías tradicionales genera brechas significativas en el desarrollo de competencias básicas.

Finalmente, pese a contar con un currículo educativo que promueve la inclusividad, la realidad de muchas escuelas ghanesas, sobre todo de zonas rurales, sigue marcada fuertemente por la falta de formación docente y la ausencia de especialistas. Como resultado, los alumnos con necesidades educativas especiales no reciben los apoyos específicos ni las adaptaciones adecuadas, vulnerando su derecho a una educación equitativa y de calidad.

A pesar de las dificultades, también existen elementos positivos. El entorno natural y seguro en el que crecen los niños de comunidades como Atsiame ofrece oportunidades educativas muy enriquecedoras. La riqueza del medio natural, así como, la fuerte unión comunitaria, abren posibilidades para implementar enfoques pedagógicos contextualizados, pues el aprendizaje cobra mayor sentido cuando parte de la realidad del estudiante y se vincula con su experiencia sociocultural (Vygotsky, 1978). Con esto se refuerza la necesidad de diseñar propuestas educativas que integren el entorno y fomenten la participación de la comunidad.

#### 4.2. Contexto de aula

El aula es de gran tamaño y, en este caso, sus dimensiones son suficientes para albergar cómodamente a los alumnos, ya que normalmente acuden tan solo 16. Sin embargo, el aspecto del aula está bastante deteriorado. El suelo presenta varios hoyos que dificultan la correcta colocación de los pupitres. La clase cuenta con dos ventanas y dos puertas, lo que contribuye a que el espacio sea luminoso y ventilado; no obstante, dichas ventanas no se cierran adecuadamente, generando problemas de ruidos.

El aula no cuenta con grandes espacios de almacenaje a excepción de una pequeña estantería en desuso. Los cuadernos y los escasos materiales que poseen los niños (lapiceros, lápices de colores y gomas de borrar para compartir) se encuentran repartidos por dos bancos que actúan de estantería y las dos mesas pertenecientes a los docentes.

El grupo-clase está compuesto por alumnos con edades comprendidas entre los 6 y los 9 años. Uno de los aspectos más destacados es el elevado grado de autonomía que presentan en su vida diaria. Esta autonomía parece estar estrechamente relacionada con las prácticas socioculturales del entorno, donde desde edades tempranas las familias tienden a delegar en

los niños diversas responsabilidades cotidianas, tanto en el hogar como en el cuidado de hermanos menores.

Sin embargo, esta autonomía en situaciones del día a día contrasta significativamente con su autonomía en el ámbito escolar. En el aula, los estudiantes muestran una constante búsqueda de validación externa, interrumpiendo frecuentemente el trabajo individual o en grupo para confirmar con el docente si sus respuestas eran correctas o si podían continuar, revelando una vez más el claro enfoque tradicional, centrado en la autoridad del maestro como única fuente de conocimiento, limitando la toma de decisiones autónomas (Tabulawa, 2003).

Asimismo, se observa un notable desarrollo de las habilidades motrices gruesas entre el alumnado. Este hecho puede atribuirse tanto a las exigencias físicas de las responsabilidades familiares, como a sus hábitos de juego al aire libre. Es común ver a los niños escalando a los árboles, haciendo piruetas o dando grandes saltos.

En cuanto a las habilidades motrices finas, también se resalta un nivel avanzado en gran parte del alumnado. La mayoría de niños presenta una caligrafía cuidada y estructurada, lo que responde a la importancia que se otorga a la enseñanza de la escritura desde los primeros niveles del sistema educativo. A su vez, presentan carencias en la escritura. Muchos de los niños, a pesar de tener una buena caligrafía, no saben lo que están escribiendo. Esta problemática deriva de que las clases están limitadas a copiar lo que la docente escribe en la pizarra, de modo que los niños tan solo copian los símbolos que observan en la pizarra sin llegar a comprenderlos.

Un aspecto destacable de los alumnos es su notable capacidad creativa en el contexto extraescolar. Es frecuente observar a los niños creando originales juegos y construyendo sus propios juguetes a partir de materiales reciclados o elementos naturales disponibles en su entorno, como botellas, latas, tapones, palos u hojas. No obstante, esta creatividad parece verse limitada cuando se trasladan a situaciones de enseñanza formal. Al proponer actividades de expresión artística y musical en el aula como el dibujo libre o la creación de ritmos, los alumnos tienden a reproducir imágenes estandarizadas vistas en recursos escolares, como *flashcards* de cursos anteriores o ritmos realizados previamente. En muchos casos, en el caso de los dibujos, incluso escriben el nombre del objeto representado debajo de la imagen, como si fuese un patrón establecido.

Este comportamiento refuerza una vez más la internalización de prácticas escolares centradas en la reproducción de modelos y no en la creación original, propias del tradicional sistema educativo ghanés que ha priorizado la memorización sobre la exploración creativa y la expresión corporal (Tabulawa, 2003). De este modo, la creatividad espontánea de los niños fuera del aula parece no encontrar un espacio dentro del entorno escolar, siendo una oportunidad perdida para conectar el aprendizaje escolar con las habilidades personales e innatas de cada niño.

Por otro lado, es importante señalar que la escuela constituye, para muchos de los estudiantes, el único espacio donde tienen garantizado el acceso a una comida diaria. Esta realidad está presente en numerosas familias, particularmente en zonas rurales o empobrecidas, donde los recursos son limitados y el acceso a una alimentación equilibrada y regular no está asegurado. Como consecuencia, es común encontrar niños que asisten a clase con claros signos de hambre, fatiga o falta de concentración, lo cual repercute de manera directa en el rendimiento académico y en la disposición al aprendizaje.

La gran mayoría de alumnos acude al colegio con entusiasmo y una clara disposición para aprender. Sin embargo, este entusiasmo inicial se ve truncado por las condiciones del centro escolar al ser frecuente que no se cumplan los horarios establecidos, que los profesores lleguen tarde, no impartan clase o directamente no asistan.

Estas situaciones acaban afectando directamente a los alumnos, generan desorganización, reducen su nivel de implicación y acaban mermando esa motivación con la que comienzan cada día. Como indican estudios sobre el sistema educativo en Ghana (Akyeampong, 2011; MoE, 2018), la calidad de la enseñanza y la implicación del profesor son factores clave para mantener el interés del alumnado y garantizar su éxito académico, lo cual puede ampliarse a cualquier país y contexto educativo. Con esto, se remarca la importancia de un entorno educativo estable y comprometido, en el que tanto docentes como alumnos se sientan valorados y apoyados. Sin estas condiciones, incluso la más fuerte motivación corre el riesgo de desaparecer.

Estos alumnos en lengua materna tienen grandes destrezas, las cuales impresionan. Los niños gesticulan, utilizan sus expresiones faciales y corporales, etc. Pero en cambio, el nivel de competencia en lengua inglesa de estos alumnos presenta carencias significativas en todos los aspectos: comprensión, expresión oral, escritura y vocabulario. Estas dificultades podrían considerarse comprensibles en contextos donde el inglés es una lengua extranjera,

como es el caso de España; sin embargo, en Ghana, donde el inglés es la lengua oficial y vehicular del sistema educativo, resultan especialmente relevantes.

Aunque la mayoría de las clases son impartidas en inglés, la metodología empleada no favorece el desarrollo real de la lengua. Las dinámicas de aula se centran en la repetición y memorización mecánica de contenidos, dejando de lado actividades que fomentan el pensamiento crítico, la comprensión y la producción del lenguaje. Como consecuencia, esto afecta de forma negativa al aprendizaje, no solo en la asignatura de inglés, sino de todas las materias impartidas. Como señala un estudio realizado en el contexto ghanés (Owu-Ewie, 2006), una enseñanza del inglés basada únicamente en la forma, sin enfoques comunicativos o contextualizados, limita el dominio del idioma y amplía la brecha entre el idioma de enseñanza y la lengua de uso real de los alumnos.

El estilo cognitivo que prima es el impulsivo. En la mayoría de los casos, los estudiantes responden sin analizar con detenimiento la pregunta que se les plantea. En lugar de razonar o reflexionar, tienden a ofrecer respuestas previamente memorizadas, muchas veces basadas en lo que la profesora ha preguntado en ocasiones anteriores. Este patrón se hace especialmente evidente en las lecciones de los alumnos de prácticas. Las respuestas apresuradas, alejadas del sentido contextual, y la dificultad para entender preguntas formuladas de forma diferente a la habitual, indica la falta de comprensión a nivel de contenido y de idioma.

En el aula se presenta una gran diversidad de ritmos de trabajo. Algunos alumnos comienzan las tareas rápidamente y las terminan con agilidad, mientras que otros requieren de más tiempo para organizarse y empezar a trabajar. En casos extremos, cuando algunos ya han finalizado más de la mitad de la actividad, otros apenas están abriendo el cuaderno. Esta disparidad complica el establecimiento de un ritmo de clase único y equitativo. Mientras unos terminan antes y se aburren o desconectan, otros no logran completar las tareas, generando frustración.

Por último, la gran parte de los alumnos muestra una baja capacidad para tomar decisiones en el ámbito escolar, probablemente debido al miedo a equivocarse. No obstante, también se aprecia que son alumnos con un alto sentido de la responsabilidad, algo que puede estar relacionado con las numerosas tareas y obligaciones que asumen en sus hogares desde edades tempranas. Esta combinación de inseguridad en el contexto académico y

responsabilidad y madurez personal influye profundamente en su forma de participar en el aula, y por tanto en su manera de aprender.

Los niños de la clase de P2 destacan por unas características positivas en el plano social y de la personalidad. Son alumnos con un alto grado de autonomía en la toma de decisiones cotidianas y muestran seguridad a la hora de interactuar con sus compañeros. No parecen dejarse intimidar por la presión del grupo y demuestran una notable independencia en el cuidado personal y la resolución de pequeños conflictos del día a día.

Sin embargo, estas fortalezas contrastan con graves carencias en el ámbito afectivo. A pesar de ser niños extrovertidos y socialmente activos, muchos muestran una necesidad evidente de afecto por parte de los adultos, demandando atención constante, cercanía física y muestras de cariño a los alumnos de prácticas. Necesitan abrazos, hablar o simplemente estar cerca. Esta necesidad afectiva parece responder a una falta de vínculo emocional en sus casas o con el profesorado titular. Con los docentes ghaneses, en cambio, la relación es mucho más distante. Las interacciones suelen ser escasas, formales o inexistentes. Esta distancia puede explicarse por el estilo autoritario de los docentes, al reforzar esta dinámica una estructura jerárquica que limita el desarrollo de vínculos afectivos saludables entre el alumnado y el profesorado (Akyeampong et al., 2013).

También cabe recalcar que muchos de estos niños presentan comportamientos agresivos, sobre todo entre iguales, tanto a nivel verbal, como físico. Esta actitud parece estar normalizada dentro del contexto escolar y familiar, donde el castigo físico y la violencia están presentes como forma de corrección y en el que se premia solo el éxito individual. En numerosas ocasiones se han observado reacciones desproporcionadas ante pequeños conflictos en el aula o en el juego, que derivaban en empujones, insultos o golpes. Estas actitudes parece que responden más bien a lo que observan en su entorno y no a una falta de valores o empatía. Por ello, se considera primordial desarrollar actitudes colaborativas y de trabajo en grupo.

A pesar de la barrera del idioma, la comunicación de los docentes en prácticas con el alumnado es muy fluida. Son niños muy expresivos, afectuosos y comunicativos, lo que ha facilitado un intercambio constante, sobre todo no verbal. Esta cercanía es la llave para establecer relaciones de confianza y para comprender mejor sus necesidades emocionales en el contexto escolar.

Aunque no se cuenta con un diagnóstico profesional, en el aula puede haber alumnado que presenta dificultades que podrían clasificarse dentro de las NEE. Por ejemplo, varios estudiantes tienen problemas para ver adecuadamente la pizarra o muestran claras dificultades en el desarrollo de habilidades de lecto-escritura. Se considera que, con una intervención apropiada, orientada y adaptada a estas necesidades, sería posible mejorar significativamente su rendimiento y bienestar escolar.

#### 4.3. Contexto medioambiental de Ghana: situación de las plantaciones de palma

Entre los años 2017 y 2018, Ghana experimentó el mayor incremento de pérdida en los bosques primarios registrado en los trópicos durante este período, concretamente un 60% (Mongabay, 2019).

La expansión de la palma aceitera a modo de grandes plantaciones de monocultivo ha reemplazado variados paisajes agrícolas, reduciendo la diversidad de alimentos y de leña para las comunidades rurales. Un estudio realizado en la Región Oriental (colindante con la Región de Volta) muestra que, entre 1986 y 2015, el cultivo del aceite de palma junto con el cacao fue la sustitución principal del bosque primario y de las huertas de subsistencia, ocupando el 14% de la superficie estudiada (Asubonteng et al., 2018).

A esta situación se le suma el coste de producción para los pequeños agricultores. Un rendimiento efectivo solo se alcanza realizando podas cuidadosas y utilizando fertilizantes costosos, y para muchos de ellos es imposible pagarlos. Cuando esto ocurre, la solución es talar nuevos terrenos, intensificando la deforestación (Atta-Ankomah & Danso-Mensah, 2022).

Además, la dependencia de la leña y del carbón vegetal como fuentes de energía ha aumentado la presión sobre los bosques, pues aproximadamente el 70% de la población utiliza estos recursos para cocinar y calentar sus hogares (Brew-Hammond et al., 2019).

Para abordar estos desafíos, es necesario implementar políticas que promuevan prácticas agrícolas más sostenibles, la utilización de diversas energías y la conservación de los bosques. Sin embargo, fomentando una educación consciente con el medioambiente también se pueden lograr estos objetivos, por ejemplo, a través de organizaciones como *Denyigba Lorlor Foundation*. Esta ONG, ha convertido la reforestación comunitaria y la educación medioambiental en un motor para frenar la pérdida de vegetación, amortiguar la erosión costera y despertar el interés de la juventud por el cuidado del entorno.

## 5. MARCO TEÓRICO

### 5.1. El enfoque CLIL

El aprendizaje de una lengua no puede separarse del contexto cultural en el que dicha lengua se utiliza. La lengua es, al mismo tiempo, un medio de comunicación y una manifestación de la visión del mundo y de la cultura de una comunidad. A través del lenguaje se expresan los patrones culturales, las costumbres y las formas de vida (Brown, 1980); en ese sentido, aprender una lengua implica a su vez acceder a nuevas estructuras de pensamiento y a una comprensión cultural.

El enfoque conocido por sus siglas en inglés como CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) o AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) en español, es considerado un concepto genérico que engloba varias metodologías (Coyle, 2007).

Coyle, Hood y Marsh (2010) definen CLIL como “un enfoque educativo de doble foco en el que se utiliza una lengua adicional para la enseñanza y el aprendizaje tanto del contenido como de la lengua” (p.1), mostrando el carácter integrador y en dos direcciones del proceso, donde el idioma no es solamente algo que aprender, sino que es una herramienta con la que se aprenden otros contenidos.

Para conseguir esta integración Coyle et al. (2010) proponen un marco compuesto por cuatro dimensiones esenciales, conocido como “*The 4 C's framework*”: *Content* (contenido), *Communication* (comunicación), *Cognition* (cognición) y *Culture* (cultura).

La dimensión de contenido se refiere al aprendizaje de contenidos curriculares a través de una lengua extranjera, estando el aprendizaje de dicha lengua al servicio del contenido, y viceversa.

La segunda “C”, comunicación, hace referencia a cómo el lenguaje es una herramienta para construir y compartir el conocimiento, siendo la lengua extranjera el medio funcional que permite a los alumnos expresar ideas, interactuar y participar activamente en situaciones comunicativas reales. Mehisto (2008) comenta que “el lenguaje en CLIL no se enseña por sí mismo, sino que se utiliza de forma significativa y contextualizada para explorar y comunicar ideas relacionadas con el contenido” (p.29). De este modo, la competencia lingüística es desarrollada de forma natural y en contextos reales.

Dentro de la dimensión de comunicación, existen tres aspectos del lenguaje a los que el CLIL debe atender, conocidos como “*The Language Tryptich*” (Coyle et al., 2010). Estos aspectos son: *language of learning*<sup>1</sup>, que se refiere al vocabulario que necesitan aprender específico del tema y del área; *language for learning*<sup>2</sup>, que consiste en el lenguaje necesario para comunicarse en el aula en lengua extranjera (vocabulario y expresiones para describir, opinar, comentar...); y, *language through learning*<sup>3</sup>, referido al vocabulario y las expresiones que aparecen durante la clase y no estaba planeado enseñar.

En tercer lugar, la dimensión de cognición exige que los contenidos no sólo sean comprendidos, sino que los alumnos sean capaces de analizar, comparar, sintetizar o evaluar dichos contenidos. Estas habilidades son las denominadas, dentro de la Taxonomía de Bloom revisada por Anderson y Krathwohl, habilidades de pensamiento de orden superior (Anderson et al., 2014).

Finalmente, en la dimensión de cultura, Coyle (2005) destaca que el componente cultural en CLIL no sólo se refiere a aprender sobre otras culturas a la vez que se desarrolla la lengua, sino también a desarrollar valores tales como la empatía, la tolerancia o la ciudadanía global.

Sempere (2021) recalca los elementos que el enfoque CLIL requiere para su correcta implementación: el foco múltiple, es decir, la multidisciplinariedad de las áreas; la autenticidad, que se consigue enlazando los aprendizajes con su uso en la vida cotidiana; el aprendizaje activo, donde los alumnos son los propios protagonistas de su aprendizaje; y la cooperación, con la comunidad, las familias, pero principalmente entre el alumnado. Además, en CLIL recibe una especial atención el andamiaje (*scaffolding*). El andamiaje es una pequeña ayuda temporal ofrecida por los docentes que se retira gradualmente a medida que los alumnos van adquiriendo los conocimientos y la experiencia necesarios para desenvolverse por sí mismos tanto con el contenido, como con el idioma. El andamiaje puede realizarse a través de elementos visuales, la propia realidad, el uso de la lengua materna (*translanguaging*), la lectura en voz alta, la utilización de gestos, diferentes tipos de trabajo (en parejas, en grupo, individual), entre otros.

---

<sup>1</sup> Lenguaje del aprendizaje.

<sup>2</sup> Lenguaje para el aprendizaje.

<sup>3</sup> Lenguaje a través del aprendizaje.

## 5.2. El cuento ilustrado

Rodríguez Almodóvar (2005) destaca que el cuento históricamente se ha considerado una herramienta educativa fundamental, utilizada para el desarrollo psíquico, moral y social, tanto en niños como en adultos (p.26).

**5.2.1. Orígenes e importancia en la educación.** El origen del cuento ilustrado se remonta a la transmisión oral, en la cual las historias se transmitían de una forma visualmente más atractiva mediante la utilización de gestos, expresiones o representaciones artísticas. Estas narraciones orales no solo cumplían una función lúdica, sino también educativa, al permitir la transmisión de valores culturales, normas sociales y conocimientos básicos (Fadiman, 2025).

Uno de los primeros referentes publicado en 1659 es *Orbis Sensualium Pictus* (El mundo invisible en imágenes), de Comenius, considerado uno de los primeros libros ilustrados con fines pedagógicos. Esta obra sentó las bases y anticipó el papel que más tarde asumiría el cuento ilustrado en la educación formal, ya que incorporaba imágenes que acompañaban al texto para facilitar la comprensión del mundo natural y social por parte de los niños (Mištinová, 2010).

Sin embargo, la forma actual de cuento ilustrado surgió en el siglo XIX con la progresiva inclusión de ilustraciones en la literatura infantil. Durante este período, autores y artistas, comenzaron a crear relatos en los que la imagen no acompañaba solo al texto, sino que lo enriquecía significativamente, complementando la narrativa escrita a la vez que aportaba un valor didáctico y emocional. Beatrix Potter, en su célebre obra *The Tale of Peter Rabbit*, logró integrar texto e imagen de una forma extraordinaria, creando relatos en los que la ilustración aportaba información adicional, reforzaba la comprensión lectora y despertaba el interés emocional del lector (Fadiman, 2025).

A lo largo del siglo XX, el cuento ilustrado experimentó una transformación notable. Uno de los ejemplos más representativos de esta evolución es la obra *Where the Wild Things Are* (1963) del autor e ilustrador Maurice Sendak. En este cuento, las ilustraciones no acompañan al texto, sino que asumen todo el protagonismo en la construcción del mundo imaginario del protagonista. Mediante el uso expresivo del color, el diseño de los personajes y la composición visual, el autor consigue crear una atmósfera de ensueño y emocionalmente compleja, que permite a los niños sentirse identificados con los sentimientos de ira, soledad y reconciliación del personaje principal (Nodelman, 1988).

En este camino, se puede observar que el cuento ilustrado ha trascendido desde su función inicial de apoyo visual hasta convertirse en una forma narrativa compleja, capaz de acompañar el desarrollo psicológico y social de los lectores. Comprender esta evolución permite valorar el cuento ilustrado no sólo como un producto cultural, sino como una herramienta integral para el desarrollo desde las primeras etapas de vida.

En el ámbito educativo, la literatura infantil ha ocupado históricamente un lugar relevante. Su papel en el aula no se limita a entretener o fomentar el hábito lector, sino que es una imprescindible herramienta de transmisión cultural, desarrollo emocional y adquisición del lenguaje. En palabras de Collie y Slater (1991), la literatura posibilita que el lector se involucre de forma emocional con el relato, prestando una atención total al desarrollo de los acontecimientos en la narración, generando una efectiva y placentera experiencia de aprendizaje que desvincula el esfuerzo académico tradicional de la lectura.

Escuchar o leer cuentos desde edades tempranas se convierte en un poderoso estímulo que motiva el deseo en los niños de aprender a leer por sí mismos (Escalante & Caldera, 2008). Este tipo de motivación intrínseca, generada por el contenido de la narración, es una herramienta clave en los primeros pasos de enseñanza de la lectura y la escritura.

Teresa Colomer (2005) hace una clasificación de las funciones de la literatura infantil en tres dimensiones fundamentales:

- El inicio del mundo imaginario humano de los niños.
- La enseñanza de estructuras narrativas y poéticas propias de la cultura.
- La ampliación del vocabulario, facilitando una comprensión más extensa del entorno que les rodea.

Se puede observar que estas funciones no sólo potencian el desarrollo lingüístico, sino que también influyen en el crecimiento cognitivo y el pensamiento simbólico.

Dentro del marco de la literatura infantil, el cuento ilustrado ha adquirido una especial relevancia en la enseñanza de lenguas extranjeras. El cuento ilustrado permite introducir y practicar nuevo vocabulario de forma contextual y visualmente apoyada. Las imágenes actúan como puente entre el signo lingüístico y su significado, ayudando a los estudiantes a comprender de forma intuitiva lo que leen o escuchan (Ghosn, 2002).

Desde un plano más práctico, Tatar y Wilson (2025) comentan que la escucha de cuentos combinada con la observación de ilustraciones mejora la comprensión auditiva y la

pronunciación en lengua extranjera. Asimismo, las actividades derivadas del cuento ilustrado promueven la interacción y el trabajo colaborativo, favoreciendo la adquisición de estructuras lingüísticas (Barton & Lutz, 2009).

En esta línea, Wells (1986) sostiene que los niños no aprenden el idioma como un simple conjunto de palabras y reglas, sino como una forma de interacción social inmersa en una historia, haciendo del cuento una herramienta idónea para la enseñanza de segundas lenguas.

Finalmente, el cuento ilustrado contribuye significativamente al desarrollo de competencias creativas y afectivas. Sáez (1999) destaca que esta herramienta permite potenciar su imaginación, reforzar su afectividad y despertar su sensibilidad artística.

Considerándolo todo, el cuento ilustrado se presenta como una vía que integra lenguaje, emoción, imagen y creatividad, transformando el aprendizaje lingüístico en una experiencia más significativa, profunda y duradera.

**5.2.2. Características del cuento ilustrado.** Según Marta A. Salotti (1969), para que un cuento sea efectivo para el público infantil debe tener un contenido que encaje con los intereses de los alumnos, evitando de este modo que les provoque rechazo o aburrimiento. Su argumento debe ser breve para no causar cansancio, con un número reducido de personajes y acontecimientos sencillos que no compliquen la comprensión de este. Además, debe tener un estilo directo, con ciertos toques de suspense que mantengan la intriga y el misterio, pero sin perder la alegría y la gracia. También sugiere que tenga un cierre feliz.

Por otro lado, el cuento debe sugerir múltiples significados, decir mucho sin decirlo todo, con el propósito de jugar con la imaginación de los alumnos. Del mismo modo, debe combinar elementos de realidad con fantasía para despertar emociones y sentimientos en los niños, con el fin de que la experiencia sea lo más atractiva, enriquecedora y significativa para el público infantil (Sánchez, 1971, como se citó en Trigo Cutiño, 1997).

Asimismo, Sánchez indica que un cuento debe promover la reflexión, la mejora de conductas y reforzar la personalidad, a través de las virtudes y debilidades que se aprecien en los personajes.

En el plano de las ilustraciones Nikolajeva y Scott (2006) sugieren que deben ofrecer coherencia visual, con detalles claros y siguiendo una frecuencia lógica, permitiendo que los niños anticipen, infieran y comprendan lo que ocurre, incluso sin la necesidad de que hubiese

texto. También resaltan la importancia de un diseño atractivo, lleno de colores, estilos y composiciones adecuadas a la edad; cuyo fin sea reforzar las emociones que provoca la narración, enriquecer el contenido y facilitar el entendimiento; y, por ende, facilitar el aprendizaje. Por su parte Orbiols (2004) anima a que las ilustraciones sean capaces de captar y mostrar parcelas del mundo que rodea al receptor, sirviendo de contexto de la narración.

Salotti (1969), señala varios aspectos a evitar en los cuentos infantiles a tener en consideración. En primer lugar, se deben evitar las descripciones demasiado extensas, las reflexiones complejas que los niños no llegan a comprender, la presencia de personajes crueles, el uso del terror o el sentimentalismo exagerado. También, desaconseja el uso de metáforas, pues el público infantil comprende más fácilmente las comparaciones directas y concretas.

### 5.3. El cuento ilustrado en el enfoque CLIL

La lectura en voz alta, en este caso de un cuento ilustrado, es una estrategia que puede ser utilizada por educadores, padres o incluso otros alumnos que tiene como objetivo la mejora de una determinada área de aprendizaje como la lectura o la expresión oral. Igualmente, también ayuda a los alumnos a ampliar el vocabulario, mejorar la comprensión auditiva y lectora, y la pronunciación (Hango, 2022). Layne (2015) propone a los docentes esta estrategia para motivar a los alumnos con la lectura de textos ajustados a sus intereses.

En palabras de Glazer y Burke (1994), las historias ayudan a introducir la gramática, el vocabulario y las estructuras dentro de un contexto significativo, lo cual facilita la comprensión tanto del contenido como de la narración, reforzando una de las dimensiones fundamentales del CLIL, la de Contenido, donde la lengua no se enseña de forma aislada, sino integrada en el aprendizaje de contenidos curriculares.

Del mismo modo, el cuento ilustrado trabaja la dimensión de comunicación. Estos relatos suelen caracterizarse por emplear una gramática sencilla y estructuras repetitivas, que permiten una exposición continua al estímulo lingüístico necesario para la adquisición natural de la lengua. Ellis y Brewster (2012) destacan que la repetición “contribuye a que los niños adquieran el lenguaje de forma natural” (p. 15), fortaleciendo la confianza para participar en actividades orales y escritas.

La dimensión de cognición es desarrollada durante la comprensión de la lectura, pues a lo largo de esta se ponen en práctica procesos cognitivos como “explicar, evaluar, comparar,

contrastar, apreciar, informar, clasificar, definir, designar, sustituir, inferir, descubrir, deducir, etc.,” (Vallés, 2005) sobre lo que se está leyendo, trabajando a su vez las habilidades de pensamiento de orden superior de la Taxonomía de Bloom.

Por último, la dimensión de cultura es integrada de forma natural a través del propio cuento ilustrado, ya que, por medio de los personajes, escenarios, costumbres y temas abordados, los cuentos reflejan una visión particular del mundo. Además, su lenguaje incorpora vocabulario, expresiones y formas narrativas propias de una cultura, haciendo que aprender la lengua a través de estas historias sea también una forma de acercamiento a entornos, formas de vida y pensamientos diferentes.

En definitiva, lejos de ser un simple recurso lúdico, el cuento ilustrado se convierte en una herramienta de enlace entre el lenguaje y el aprendizaje, ofreciendo una experiencia educativa rica, motivadora y perfectamente alineada con los principios del enfoque CLIL.

## 6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

### 6.1. Introducción

La presente propuesta de intervención toma su título del cuento ilustrado de elaboración propia en el que se basa: “*The Day The Trees Stopped Whispering*” (“El día en que los árboles dejaron de susurrar”) (véase Anexo 1). El cuento ha sido escrito con el fin de transmitir a los alumnos la problemática de los árboles de palma que atraviesa el país.

Esta narración representa el eje sobre el que se articula la propuesta, por ello se ha decidido utilizar el mismo título.

### 6.2. Legislación educativa

La propuesta de intervención ha sido diseñada de acuerdo con el marco normativo establecido en el currículo nacional de Ghana, concretamente el *English Language Curriculum for Primary School (Basic 1-3)* y el *Science Curriculum for Primary School (Basic 1-3)*, ambos propuestos por el *National Council for Curriculum and Assessment* (2019).

### 6.3. Principios pedagógicos, metodología y justificación

Esta propuesta se llevará a cabo en el aula de *Primary Basic School 2*, cuyo contexto ha sido detallado anteriormente.

El *Nacional Council for Curriculum and Assessment* (NaCCA, 2019) establece los siguientes principios pedagógicos: *Learning-Centred Pedagogy*, en la que el alumno es el centro del aprendizaje; *Inclusion*, accesibilidad y aprendizaje para todos los alumnos, con especial atención a aquellos con necesidades educativas especiales; *Differentiation*, búsqueda de diferentes tareas o apoyos que se adapten a las diferentes maneras de aprender y necesidades de los alumnos para posibilitar que todos ellos aprendan; *Scaffolding*, andamiaje; e, *Information Communication Technology (ICT)*, el uso de las TIC como herramienta.

En base a esto, se optó por diseñar una propuesta centrada en dichos principios, a excepción del uso de las TIC por falta de recursos, utilizando la lectura del cuento ilustrado como recurso principal.

Para enfatizar el uso de la herramienta se han diseñado actividades específicas para antes, durante y después de la lectura, con el objetivo de facilitar la comprensión, estimular la reflexión crítica y reforzar la adquisición de nuevo vocabulario.

Adicionalmente, se observó que la asignatura de *Science* no gozaba de un peso significativo dentro del horario lectivo. Por ello, se consideró especialmente efectivo implementar el enfoque CLIL para trabajar de manera transversal los contenidos de esta área y el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua inglesa.

#### 6.4. Objetivos

El *National Council for Curriculum and Assessment* (NaCCA, 2019), el currículo de Lengua Inglesa para Educación Primaria en Ghana tiene como objetivo general “*enable learners develop an appreciation and understanding of the English language and to use it effectively, making meaning with it in ways that are purposeful, imaginative, creative and critical*”<sup>4</sup>.

Mientras que en el área de Ciencias es “*developing individuals to become scientifically literate, good problem solvers, have the ability to think creatively and have both the confidence and competence to participate fully in Ghanaian society as responsible local and global citizens*”<sup>5</sup> (NaCCA, 2019).

En base a estos objetivos, los objetivos específicos de la propuesta basados en el desarrollo de las cuatro “C” son:

##### **Contenidos:**

- Diferenciar entre elementos naturales y elaborados por el ser humano.
- Conocer la huella del ser humano en el medioambiente.

##### **Comunicación:**

- Desarrollar la comprensión y utilización de la lengua inglesa en contextos tanto orales como escritos.
- Fomentar la lectura fluida y comprensiva.
- Ampliar el vocabulario y las expresiones gramaticales.

##### **Cognición:**

- Desarrollar habilidades de pensamiento de orden superior.

---

<sup>4</sup> “Permitir que los estudiantes desarrollen una apreciación y comprensión de la lengua inglesa y lo utilicen de manera eficaz, construyendo significado de manera intencionada, imaginativa, creativa y crítica”.

<sup>5</sup> “Desarrollar individuos que adquieran conocimientos científicos para que sean buenos solucionadores de problemas, tengan la capacidad de pensar creativamente y tengan la confianza y la competencia para participar plenamente en la sociedad ghanesa como ciudadanos responsables a nivel local y global”

### **Cultura:**

- Incorporar habilidades de trabajo tanto autónomo como en grupo.
- Estimular el gusto por la lectura.
- Desarrollar el pensamiento crítico y creativo.
- Promover una actitud responsable con los recursos naturales.

#### 6.5. Contexto de aula, justificación y principios metodológicos

El marco de acción de esta propuesta es el aula de *Primary Basic School 2* de la escuela rural ghanesa “*Atsiame-Heluvi M/A Basic School*”, descrita anteriormente. Ante el contexto presente, el cuento ilustrado “*The Day the Trees Stopped Whispering*” (“El día en que los árboles dejaron de susurrar”), funciona como eje interdisciplinar de la propuesta dentro del enfoque CLIL para las áreas de *Science* (Ciencia) y *English Language* (Lengua Inglesa), tratando de integrar el *Strand 5: Humans and the environment* (Estándar 5: Los seres humanos y el medio ambiente), del currículo ghanés del área de *Science* (Ciencia) y el aprendizaje del inglés.

#### 6.6. Temporalización

**Tabla 1**

*Temporalización de la propuesta.*

SESIÓN 1	SESIÓN 2	SESIÓN 3	SESIÓN 4	SESIÓN 5
12 de mayo	13 de mayo	14 de mayo	15 de mayo	16 de mayo
“Activamos nuestros conocimientos”	“Prelectura”	“Lectura”	“Poslectura”	“Cierre”

Fuente: elaboración propia

Para el desarrollo de esta situación de aprendizaje, se dispondrá del tiempo correspondiente a las asignaturas de *Science* (Ciencias), *English Language* (Lengua Inglesa), *Reading* (Lectura) y *Literature* (Literatura). Cada una de estas materias tiene una duración de 30 minutos, permitiendo la organización de sesiones de 90 minutos de duración, incluyendo descansos entre las actividades para evitar la saturación de los alumnos.

## 6.7. Competencias clave

**1. Critical Thinking and Problem-Solving (CP):** *This skill enables learners to develop their cognitive and reasoning abilities to analyse issues and situations leading to the resolution of problems. Critical thinking and problem-solving skills enable learners to draw on and demonstrate what they have learned from their own experiences to analyse situations and choose the most appropriate out of a number of possible solutions. It requires that learners embrace the problem at hand, persevere and take responsibility for their own learning.*<sup>6</sup>

Esta competencia se centra en que los niños sean capaces de resolver problemas a través del desarrollo de su pensamiento crítico y sus habilidades de razonamiento.

**2. Creativity and Innovation (CI):** *This competence promotes in learners, entrepreneurial skills through their ability to think of new ways of solving problems and developing technologies for addressing the problem at hand. It requires ingenuity of ideas, arts, technology and enterprise. Learners having this competency can think independently and creatively as well.*<sup>7</sup>

Con esta competencia se pretende que los alumnos sean capaces de pensar de manera original para la resolución de problemas y la creación de nuevas ideas y avances tecnológicos, así como fomentar las habilidades emprendedoras.

**3. Communication and Collaboration (CC):** *This competence promotes in learners the skills to make use of languages, symbols and texts to exchange information about themselves and their life experiences. Learners actively participate in sharing their ideas, engage in dialogue with others by listening to and learning from others in ways that respect and value the multiple perspectives of all persons involved.*<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> 1. Pensamiento Crítico y Resolución de Problemas (PC): Esta habilidad permite a los estudiantes desarrollar sus capacidades cognitivas y de razonamiento para analizar problemas y situaciones que conduzcan a su resolución. El pensamiento crítico y la resolución de problemas permiten a los estudiantes aprovechar y demostrar lo aprendido en sus propias experiencias para analizar situaciones y elegir la solución más adecuada entre diversas. Requiere que los estudiantes asuman el problema en cuestión, perseveren y asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje.

<sup>7</sup> 2. Creatividad e Innovación (CI): Esta competencia fomenta en los estudiantes la capacidad emprendedora mediante su capacidad para idear nuevas maneras de resolver problemas y desarrollar tecnologías para abordarlos. Requiere ingenio, arte, tecnología y emprendimiento. Los estudiantes que poseen esta competencia también pueden pensar de forma independiente y creativa.

<sup>8</sup> 3. Comunicación y Colaboración (CC): Esta competencia promueve en los estudiantes la capacidad de utilizar lenguajes, símbolos y textos para intercambiar información sobre sí mismos y sus experiencias vitales. Los estudiantes participan activamente compartiendo sus ideas y dialogando con otros, escuchándolos y aprendiendo de ellos, respetando y valorando las múltiples perspectivas de todas las personas involucradas.

*Communication and Collaboration (CC)* es la habilidad de compartir ideas y experiencias utilizando tanto el lenguaje como otros medios, respetando siempre diferentes opiniones y trabajando en equipo.

**4. Cultural Identity and Global Citizenship (CG):** *This involves developing learners to put country and service foremost through an understanding of what it means to be active citizens. This is done by inculcating in them a strong sense of social and economic awareness. Learners make use of the knowledge, skills, competencies and attitudes acquired to contribute effectively towards the socio-economic development of the country and on the global stage. Learners build skills to critically identify and analyse cultural and global trends that enable them to contribute to the global community.*<sup>9</sup>

Esta competencia alude al sentido de pertenencia y responsabilidad social, formando ciudadanos activos que aporten al desarrollo del país y comprendan los retos globales.

**5. Personal Development and Leadership (PL):** *PL involves improving self-awareness, self-knowledge, skills, health, building and renewing self-esteem; identifying and developing talents, fulfilling dreams and aspirations and developing other people or meeting other people's needs. It involves recognising the importance of values such as honesty and empathy; seeking the well-being of others; distinguishing between right and wrong; fostering perseverance, resilience and self-confidence; exploring leadership, self-regulation and responsibility, and developing a love for lifelong learning.*<sup>10</sup>

Con esta competencia se promueve el autoconocimiento, la autoestima, los valores, la empatía, la capacidad de liderazgo, la autorregulación y la búsqueda de aprendizaje constante.

---

<sup>9</sup> 4. Identidad Cultural y Ciudadanía Global (CG): Implica capacitar a los estudiantes para que prioricen el país y el servicio mediante la comprensión de lo que significa ser ciudadanos activos. Esto se logra inculcando en ellos una sólida conciencia social y económica. Los estudiantes utilizan los conocimientos, habilidades, competencias y actitudes adquiridos para contribuir eficazmente al desarrollo socioeconómico del país y a nivel global. Desarrollan habilidades para identificar y analizar críticamente las tendencias culturales y globales que les permiten contribuir a la comunidad global.

<sup>10</sup> 5. Desarrollo Personal y Liderazgo (PL): PL implica mejorar la autoconciencia, el autoconocimiento, las habilidades, la salud, el desarrollo y la renovación de la autoestima; identificar y desarrollar talentos, alcanzar sueños y aspiraciones, y ayudar a otras personas o satisfacer sus necesidades. Implica reconocer la importancia de valores como la honestidad y la empatía; buscar el bienestar de los demás; distinguir entre el bien y el mal; fomentar la perseverancia, la resiliencia y la autoconfianza; explorar el liderazgo, la autorregulación y la responsabilidad, y desarrollar el amor por el aprendizaje permanente.

**6. Digital Literacy (DL):** *DL involves developing learners to discover, acquire and communicate through ICT to support their learning and make use of digital media responsibly.*<sup>11</sup>

La competencia de *Digital Literacy (DL)* se relaciona con un uso responsable de las tecnologías e Internet como herramientas de aprendizaje, comunicación y fuentes de información. Esta competencia no podrá trabajarse en esta propuesta debido a la falta de recursos.

#### 6.8. Estándares, subestándares, estándares de contenido e indicadores

**Tabla 2**

*Estándares, subestándares, estándares de contenido e indicadores del área de English Language (Lengua Inglesa).*

<b>Estándares</b>	<b>Subestándares</b>	<b>Estándares de contenido</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Estándar 1: Lenguaje oral</b>	Subestándar 4: Narración de historias	B2.1.4.1: Responder a historias	B2.1.4.1.1. Identifica personajes en una historia y los relaciona con situaciones de la vida real  B2.1.4.1.2. Vuelve a contar historias secuencialmente, siguiendo la estructura de la historia (planteamiento, nudo y desenlace)  B2.1.4.1.3. Narra historias basadas en el contexto cultural
	Subestándar 6: Conversar y hablar sobre uno mismo, la familia, las personas, los lugares, las costumbres, los acontecimientos, los valores y modales socioculturales y otros	B2.1.6.2: Aplicar el conocimiento del lenguaje y las habilidades comunicativas para participar en una conversación	B2.1.6.2.1. Muestra respeto por el turno de palabra en las conversaciones  B2.1.6.2.2. Formula y responde preguntas para aclarar lo que han dicho otras personas

<sup>11</sup> 6. Alfabetización digital (ALD): ALD implica desarrollar a los estudiantes para descubrir, adquirir y comunicarse a través de las TIC para apoyar su aprendizaje y hacer un uso responsable de los medios digitales.

	Subestándar 7: Comprensión auditiva	B2.1.7.1: Utilizar habilidades y estrategias apropiadas para procesar el significado de los textos	B2.1.7.1.3. Reconoce y discute eventos en una historia (personajes, escenarios, moraleja, etc.) B2.1.7.1.4. Comparte datos de textos escuchados con un compañero, grupos o el docente
	Subestándar 10: Presentación	B2.1.10.1: Planificar y presentar información e ideas para una variedad de propósitos	B2.1.10.1.1. Habla con confianza ante diferentes públicos B2.1.10.1.2. Mantiene una postura adecuada, contacto visual y utiliza señales verbales y no verbales apropiadas para transmitir el significado
<b>Estándar 2: Lectura</b>	Subestándar 9: Fluidez	B2.2.9.1: Leer textos con fluidez	B2.2.9.1.1. Lee textos/historias/pasajes con buen ritmo, precisión y expresión B2.2.9.1.3. Utiliza claves contextuales para confirmar o autocorregir la pronunciación mientras lee en voz alta
<b>Estándar 4: Escritura</b>	Subestándar 7: Escritura guiada	B2.4.7.2: Relacionar partes de oraciones con la composición	B2.4.7.2.1. Reorganiza oraciones desordenadas de manera lógica
	Subestándar 10: Escritura narrativa	B2.4.10.1: Narrar situaciones, expresar sentimientos y transmitir el punto de vista sobre el mundo real o ficticio	B2.4.10.1.1. Escribe sobre experiencias o eventos reales o imaginarios utilizando el enfoque de procesos
<b>Estándar 6: Lectura extensiva</b>	Subestándar 1: Construyendo el amor y la cultura de la lectura	B2.6.1.1: Leer ampliamente por placer y para demostrar lectura y aprendizaje independientes en el área literaria	B2.6.1.1.1 Lee una variedad de libros y textos apropiados para la edad y el nivel, tanto impresos como no impresos

Fuente: elaboración propia

**Tabla 3**

*Estándares, subestándares, estándares de contenido e indicadores del área de Science (Ciencias).*

Estándares	Subestándares	Estándares de contenido	Indicadores
<b>Estándar 5: Los seres humanos y el medio ambiente</b>	Subestándar 4: Cambio climático	B2.5.4.1 Saber que el cambio climático es uno de los problemas ambientales más importantes que enfrenta el mundo hoy en día	B2.5.4.1.1 Explica algunas actividades humanas comunes que son perjudiciales para el medio ambiente

Fuente: elaboración propia

## 6.9. Sesiones

### Sesión 1: “Activamos nuestros conocimientos”.

**Tabla 4**

*Actividad 1. “Observamos nuestro entorno”.*

Descripción y metodología	La actividad consistirá en una excursión por los alrededores de Atsiame y Heluvi. Los niños observarán el entorno natural y los lugares en los que el hombre ha intervenido, en este caso concreto en las plantaciones de palma, para ver su importancia y cómo hacer un buen uso de estas. En su cuaderno tomarán nota de los elementos cuyo origen es natural y aquellos que han sido elaborados por el ser humano para que en la siguiente sesión sean puestos en común en la asamblea. La maestra llevará preparado vocabulario para facilitar el desarrollo de la sesión.
Temporalización	Aproximadamente 60 minutos.
Agrupamientos	En gran grupo.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuaderno.</li> <li>• Vocabulario: <i>building</i> (edificio), <i>coconut</i> (coco), <i>faucet</i> (grifo),</li> </ul>

	<p><i>leaves</i> (hojas), <i>school</i> (escuela), <i>palm trees</i> (árboles).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lápices.</li> <li>• El propio entorno.</li> </ul>
Productos que evaluar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación en la observación.</li> <li>• Comprensión básica sobre la diferencia entre entorno natural y modificado por el ser humano.</li> </ul>
Instrumentos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación directa.</li> <li>• Diario de aula.</li> <li>• Escala de valoración (véase Anexo 2).</li> </ul>

Fuente: elaboración propia

## Tabla 5

### Actividad 2. “Asamblea”.

Descripción y metodología	Guiados por la maestra, los niños realizarán una asamblea donde se comentará lo observado, se conectará con la deforestación por aceite de palma en la zona, y se propondrán acciones para cuidar el entorno.
Temporalización	Aproximadamente 30 minutos.
Agrupamientos	En gran grupo.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas para orientar la asamblea: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ ¿Por qué son importantes los árboles? - <i>Why are trees important?</i></li> <li>○ ¿Qué cosas utilizamos que vienen de los árboles? - <i>What things do we use that come from trees?</i></li> <li>○ ¿Qué podemos hacer nosotros para ayudar? - <i>What can we do to help?</i></li> <li>○ ¿Podemos cuidar los árboles también en nuestra escuela? - <i>Can</i></li> </ul> </li> </ul>

*we also take care of trees at our school?*

- *¿Qué compromiso pequeño podemos hacer esta semana? - What small commitment can we make this week?*

- |                       |   |
|-----------------------|---|
| Productos que evaluar | <ul style="list-style-type: none"><li>• Participación en la asamblea.</li><li>• Capacidad de expresar ideas y emociones respecto al entorno.</li><li>• Propuestas concretas para el cuidado del medioambiente.</li><li>• Compromisos grupales asumidos.</li></ul> |
|-----------------------|---|

- |                            |  |
|----------------------------|--|
| Instrumentos de evaluación | <ul style="list-style-type: none"><li>• Observación directa.</li><li>• Diario de aula.</li><li>• Escala de valoración.</li></ul> |
|----------------------------|--|

Fuente: elaboración propia

## Sesión 2. “Prelectura”.

**Tabla 6**

*Actividad 3. “¡Miramos, pensamos y adivinamos!”*

Descripción y metodología	En esta actividad los niños observarán la portada del libro y formularán hipótesis sobre la historia. Después se mostrarán 2 o 3 imágenes internas (sin texto) del libro y los niños continuarán haciendo predicciones y formulando hipótesis que quedarán escritas en la pizarra. Por último, se les creará intriga al decirles que todas sus predicciones serán desveladas en la siguiente sesión.
---------------------------	--

Temporalización	Aproximadamente 30 minutos.
-----------------	-----------------------------

Agrupamientos	En gran grupo.
---------------	----------------

- |          |  |
|----------|--|
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"><li>• Preguntas orientativas:<ul style="list-style-type: none"><li>○ <i>¿Qué podéis ver? – What can you see?</i></li></ul></li></ul> |
|----------|--|

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ ¿Dónde ocurre la historia? – <i>Where does the story take place?</i></li> <li>○ ¿Será una historia divertida, misteriosa...? – <i>Is it going to be funny? Mysterious?</i></li> <li>○ ¿Qué creéis que va a ocurrir? – <i>What do you think is going to happen?</i></li> <li>• Cuento ilustrado.</li> <li>• Imágenes de las páginas interiores del cuento sin texto.</li> <li>• Pizarra.</li> </ul>
Productos que evaluar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de observar e interpretar imágenes para hacer predicciones.</li> <li>• Participación.</li> <li>• Comprensión del vocabulario.</li> <li>• Comprensión y producción oral sencilla (vocabulario trabajado, frases cortas).</li> <li>• Interés y motivación hacia la lectura.</li> </ul>
Instrumentos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación directa.</li> <li>• Diario de aula.</li> <li>• Escala de valoración (véase</li> <li>• Anexo 2).</li> </ul>

Fuente: elaboración propia

### Tabla 7

#### Actividad 4. “La caja mágica”.

Descripción y metodología	<p>Para esta actividad se colocarán en la pizarra varias palabras clave del vocabulario que aparecerá en el cuento a modo de referencia para los niños. A continuación, se presentará una caja con <i>flashcards</i> que contienen imágenes correspondientes a esas palabras clave. Los niños</p>
---------------------------	---

---

irán sacando una *flashcard* de la caja y deberán relacionarla y pegarla junto a la palabra escrita en la pizarra que corresponde. Una vez finalizada la actividad, las *flashcards* permanecerán en la pizarra durante la sesión de lectura en voz alta como apoyo visual y lingüístico, facilitando la comprensión del texto y el reconocimiento e interiorización del vocabulario durante la lectura.

---

Temporalización    Aproximadamente 30 minutos.

---

Agrupamientos    En gran grupo.

- |          |   |
|----------|---|
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"><li>• Tarjetas con imágenes (<i>flashcards</i>).</li><li>• Caja.</li><li>• Cinta adhesiva.</li><li>• Pizarra.</li></ul> |
|----------|---|

- |                       |   |
|-----------------------|---|
| Productos que evaluar | <ul style="list-style-type: none"><li>• Capacidad para relacionar correctamente las imágenes con las palabras escritas.</li><li>• Participación.</li><li>• Reconocimiento tanto visual como auditivo del vocabulario clave.</li><li>• Repetición de las palabras durante la actividad.</li><li>• Atención y colaboración.</li></ul> |
|-----------------------|---|

- |                            |  |
|----------------------------|--|
| Instrumentos de evaluación | <ul style="list-style-type: none"><li>• Observación directa.</li><li>• Diario de aula.</li><li>• Escala de valoración.</li></ul> |
|----------------------------|--|

Fuente: elaboración propia

### Sesión 3. “Lectura”.

**Tabla 8**

*Actividad 5. “The Day the Trees Stopped Whispering”.*

Descripción y metodología	En esta actividad se llevará a cabo la lectura del cuento. Durante la lectura se harán pequeñas inferencias para mantener la atención de los alumnos y ayudar con la comprensión del texto.
Temporalización	60 minutos.
Agrupamientos	En gran grupo.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Libro ilustrado: <i>"The Day the Trees Stopped Whispering"</i> (“El día en el que los árboles dejaron de susurrar”) (ver anexo).</li><li>• Inferencias:<ul style="list-style-type: none"><li>○ ¿Cómo es el paisaje de esta imagen? <i>What is the landscape like in this image?</i></li><li>○ ¿Cuál es el árbol predominante en Atsiame? <i>What is the predominant tree in Atsiame?</i></li><li>○ ¿Qué está pasando en esta imagen? ¿Cómo ha cambiado el paisaje? <i>What is happening in this image? How has the landscape changed?</i></li><li>○ ¿Qué pueden hacer los niños para ponerle solución? <i>What can children do to solve this issue?</i></li></ul></li></ul>
Productos que evaluar	<ul style="list-style-type: none"><li>• Atención y participación durante la lectura del cuento.</li><li>• Comprensión básica del contenido del texto, respondiendo a las preguntas realizadas durante la lectura.</li><li>• Reconocimiento y utilización del vocabulario clave aprendido en sesiones anteriores.</li><li>• Expresión oral básica relacionada con la historia y el</li></ul>

---

vocabulario trabajado.

Instrumentos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"><li>• Observación directa.</li><li>• Diario de aula.</li><li>• Escala de valoración (véase Anexo 2).</li></ul>
----------------------------	--

Fuente: elaboración propia

### Tabla 9

#### *Actividad 6. “Glosario Mágico”.*

---

Descripción y metodología	Durante la lectura del cuento, se invitará a los estudiantes a identificar palabras desconocidas o nuevas para ellos. Estas palabras serán registradas en su cuaderno, donde cada niño creará su propio “Glosario Mágico”. En este glosario, los alumnos escribirán el significado de las palabras, pues al final de la lectura los niños dirán la palabra que han apuntado y entre todos los estudiantes (ayudados por la maestra) crearán un significado simple de la palabra. Se adaptará la cantidad de palabras según el ritmo del grupo.
Temporalización	60 minutos (lectura). 30 minutos (puesta en común).
Agrupamientos	Individual (durante la lectura). En gran grupo (puesta en común).
Recursos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Cuaderno.</li><li>• Lápiz.</li></ul>
Productos que evaluar	<ul style="list-style-type: none"><li>• Atención y participación en la búsqueda de nuevas palabras de vocabulario.</li><li>• Capacidad de comprender y explicar con sus palabras los</li></ul>

---

---

significados del nuevo vocabulario.

- Registro adecuado de las palabras en el glosario.

Instrumentos de  
evaluación

- Observación directa.
- Escala de valoración.

#### Sesión 4. “Poslectura”

**Tabla 10**

*Actividad 7. “Ordenamos la historia”.*

---

Descripción y  
metodología

Se les dará a los alumnos tarjetas con números, con imágenes y con frases breves. Las tarjetas con números servirán para indicar la secuencia correcta de los hechos, las tarjetas con imágenes representan escenas clave del relato y las frases breves describen de forma sencilla situaciones o eventos que ocurren en la narración. El propósito de la actividad es que los estudiantes identifiquen los dibujos como partes del texto del cuento, los enlacen con su frase correspondiente y las ordenen. Demostrando que pueden recordar los acontecimientos más relevantes de una historia y organizarlos en el orden en que sucedieron.

Temporalización

Aproximadamente 30 minutos.

Agrupamientos

En grupos de 4/5 alumnos/as.

Recursos

- Tarjetas (números, imágenes y frases) (véase Anexo 3).

Productos que  
evaluar

- Correcta colocación de las tarjetas numéricas, las imágenes y las frases, siguiendo del orden cronológico de los eventos del cuento.
- Capacidad de asociar cada imagen con su frase correspondiente, demostrando una comprensión de las escenas claves del cuento.

Instrumentos de

- Observación directa.

evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diario de aula.</li> <li>• Escala de valoración (véase Anexo 2).</li> </ul>
------------	--

Fuente: elaboración propia

**Tabla 11**

*Actividad 8. “Resumimos la historia con dibujos”.*

Descripción y metodología	Tras la actividad anterior, que sirve como recordatorio y asentamiento de la historia, los niños realizarán su propio resumen con ilustraciones. El objetivo principal es que los estudiantes sean capaces de captar la idea general de la historia y expresar lo más importante a través de ilustraciones creadas por ellos mismos. Los niños realizarán una secuencia de dibujos que representen los momentos más relevantes, cada grupo dibujará una viñeta por cada momento importante de la historia.
Temporalización	Aproximadamente 60 minutos.
Agrupamientos	En grupos de 4/5.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Folios.</li> <li>• Lápices.</li> <li>• Lápices de colores.</li> </ul>
Productos que evaluar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión global del texto.</li> <li>• Capacidad de síntesis.</li> <li>• Creatividad y expresión artística.</li> </ul>
Instrumentos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación directa.</li> <li>• Diario de aula.</li> </ul>

- Escala de valoración.

Fuente: elaboración propia

### Sesión 5. “Cierre”.

**Tabla 12**

*Actividad 9. “Exponemos nuestras historias”.*

Descripción y metodología	El objetivo es que los estudiantes, a través de sus dibujos realizados en la sesión anterior, sean capaces de narrar la historia de manera personal y creativa, utilizando las imágenes que han creado como herramienta para estructurar su relato. Los estudiantes expondrán sus ilustraciones frente a la clase y narrarán la historia con sus propias palabras, siguiendo la secuencia de sus dibujos. Al final de cada exposición, los compañeros pueden hacer preguntas o comentar sobre los dibujos y la historia narrada, promoviendo la interacción y el análisis.
Temporalización	45 minutos.
Agrupamientos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupos de 4/5.</li> <li>• En gran grupo.</li> </ul>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ilustraciones realizadas en la sesión anterior.</li> </ul>
Productos que evaluar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de los alumnos de relatar la historia de manera coherente, utilizando sus propias palabras.</li> <li>• Utilización adecuada del vocabulario.</li> <li>• Claridad en la articulación.</li> <li>• Correcta expresión durante la lectura.</li> <li>• Correcta actitud ante las exposiciones de sus compañeros.</li> </ul>
Instrumentos de	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación directa.</li> </ul>

evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diario de aula.</li> <li>• Escala de valoración.</li> </ul>
------------	--

Fuente: elaboración propia

**Tabla 13**

*Actividad 10. “Nos evaluamos”.*

Descripción y metodología	Esta última actividad está dirigida a que gracias al uso de la autoevaluación y la coevaluación los estudiantes reflexionen sobre su propio desempeño y sobre el desempeño de sus compañeros durante la consecución de la sesión de aprendizaje. De esta manera se fomentará en los alumnos la autocrítica constructiva y el aprendizaje de forma colaborativa.
Temporalización	45 minutos.
Agrupamientos	Grupos de 4/5 alumnos/as.  Individual.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoevaluación (véase Anexo 4).</li> <li>• Coevaluación (véase Anexo 5).</li> </ul>

Fuente. Elaboración propia

#### 6.10. Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

En esta escuela, los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo no reciben una atención especializada ni recursos adaptados.

No obstante, se ha detectado la presencia de varios estudiantes con dificultades en el desarrollo de la lectoescritura, así como un gran número de alumnos con problemas en la comprensión y producción de la lengua inglesa.

En consecuencia, todas las actividades de esta propuesta didáctica han sido diseñadas con una visión inclusiva, atendiendo a la diversidad del aula. Además, el ritmo de la enseñanza se ajustará a las necesidades concretas de los estudiantes.

Asimismo, se ha identificado un número considerable de alumnos con dificultades visuales no diagnosticadas ni tratadas profesionalmente. Como respuesta a esta situación, se ha procedido a redistribuir el aula, ubicando a estos estudiantes en las filas más próximas a la pizarra, con el objetivo de mejorar su acceso visual.

De igual modo, se ha prestado especial atención en el diseño de los materiales didácticos, concretamente las ilustraciones, que han sido elaboradas con imágenes y letras claras y de gran tamaño, facilitando su visualización. Durante su utilización en el aula, se reforzará su comprensión mediante descripciones constantes en voz alta de cada imagen, así como lecturas de los textos, promoviendo la asociación oral-visual del nuevo vocabulario.

Por último, durante la lectura en voz alta del cuento, los niños se dispondrán sentados en el suelo, alrededor de la docente y en una posición cercana, garantizando que todos los estudiantes puedan observar adecuadamente las ilustraciones y mantener la atención en la actividad.

#### 6.11. Evaluación

Para llevar a cabo la evaluación de las actividades realizadas se han tenido en cuenta los indicadores del área de Ciencias y Lengua Inglesa de *Basic Primary School 2* del currículo de Ghana.

Las actividades que se han tomado para evaluar la siguiente propuesta han sido las primeras actividades de todas las sesiones, pues son las que se llevarán a la práctica debido a acontecimientos que no permiten desarrollar la propuesta en su totalidad; así como, la autoevaluación de los alumnos.

En primer lugar, para realizar la evaluación de los alumnos se ha utilizado una escala de valoración. La escala de valoración se ha elaborado de forma grupal, pero para obtener unos resultados más exhaustivos se decidió hacer varios espacios para marcar el número de alumnos que cumplían con los indicadores establecidos (véase Anexo 2).

Por otro lado, y para corroborar la validez de la propuesta sobre todo desde el punto de vista de los protagonistas, los alumnos, se ha planteado una autoevaluación sobre su trabajo, donde además pueden dejar pequeñas observaciones. De este modo, los alumnos pueden reflexionar sobre su trabajo y sus debilidades a mejorar, y se obtiene una visión más amplia del desarrollo de la propuesta (véase Anexo 4).

Finalmente, se elaborado una lista de control tomando todos los aspectos relevantes de la fundamentación teórica para evaluar el cuento, la propuesta y la práctica docente (véase Anexo 6).

## 7. RESULTADOS

### 7.1. Resultados de la evaluación a los alumnos

Los resultados de la escala de valoración realizada a los alumnos han sido los siguientes (véase Anexo 7). Pero para facilitar su comprensión han sido organizados de la siguiente manera:

**Tabla 14**

*Resultados de la escala de valoración a los alumnos*

INDICADOR	Excelente	Bien/Regular	Inadecuado
1.	87.5% (14/16)	6.3% (1/16)	6.3% (1/16)
2.	93.8% (15/16)	0% (0/16)	6.3% (1/16)
3.	56.3% (9/16)	31.3% (5/16)	12.5% (2/16)
4.	93.8% (15/16)	0% (0/16)	6.3% (1/16)
5.	75% (12/16)	25% (4/16)	0% (0/16)
6.	93.8% (15/16)	6.3% (1/16)	0% (0/16)
7.	56.3% (9/16)	25% (4/16)	18.3% (3/16)
8.	87.5% (14/16)	12.5% (2/16)	0% (0/16)
9.	93.8% (15/16)	6.3% (1/16)	0% (0/16)

Fuente: elaboración propia

## 7.2. Resultados de la autoevaluación de los alumnos

Por otro lado, tras analizar las respuestas de las autoevaluaciones de los alumnos, los datos obtenidos son los siguientes:

**Tabla 15**

*Resultados de las autoevaluaciones de los alumnos*

INDICADOR	<i>“I did it very well”</i>	<i>“I tried it”</i>	<i>“I need to work on it”</i>
	Lo he hecho muy bien	Lo he intentado	Necesito trabajarlo
1.	87.5% (14/16)	12.5% (2/16)	0% (0/16)
2.	93.8% (15/16)	6.3% (1/16)	0% (1/16)
3.	87.5% (14/16)	12.5% (2/16)	0% (0/16)
4.	100% (16/16)	0% (0/16)	0% (0/16)
5.	100% (16/16)	0% (0/16)	0% (0/16)

Fuente: elaboración propia

## 7.3. Resultados de la autoevaluación del cuento, la propuesta y la práctica docente

Los resultados de la autoevaluación del cuento, de la propuesta y de la práctica docente se encuentran reflejados en la lista de control (véase Anexo 8).

## 8. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

### 8.1. Análisis de los resultados de la evaluación a los alumnos

En base a los resultados obtenidos en la evaluación de los alumnos se puede afirmar que el alto nivel de atención (véase Anexo 9), por parte del alumnado y la actitud positiva ante el desarrollo de las actividades confirman que la lectura de un cuento ilustrado es una herramienta capaz de motivar y captar la atención de los estudiantes y mantenerlos activos durante el desarrollo de la propuesta, reflejando que la brevedad y las acciones rápidas en los cuentos presentadas por Salotti (1969) actúan para evitar el agotamiento mental y mantener el interés. De igual modo, muestran la capacidad del cuento de unir a las personas, creando comunidad y desarrollando la empatía (Wells, 1986).

En cuanto a la gestión del error, 9 de los alumnos mostraron capacidad de adaptación ante los mismos y disposición a corregirlos; mientras que un preocupante porcentaje de los estudiantes (31.5%) se vieron desmotivados ante el error, y 2 de ellos incluso llegaron a abandonar la tarea, revelando una alta sensibilidad ante el error, relacionada con el tipo de educación que reciben normalmente. Estos resultados mejorarían a largo plazo, si se siguiese realizando una retroalimentación formativa, basado en “*recasts*”<sup>12</sup> y preguntas aclaratorias, con el fin de reducir la ansiedad y mejorar la autorregulación de los alumnos (Hattie & Timperley, 2007).

La excelente participación en equipo de la mayoría de los alumnos ilustra a la perfección la dimensión cultura del método CLIL, ya que a través del trabajo en equipo se desarrolla la empatía, el respeto, y un largo etcétera de valores que caracterizan a los buenos ciudadanos. En cambio, uno de los alumnos se resistió a participar en equipo y abandonó el grupo realizando la actividad solo. Una buena solución habría sido asignar roles (portavoz, temporizador, ...) para integrar a los que se mostrasen más reacios a participar y potenciar aún más la “C” de comunicación del enfoque CLIL.

En esta línea, 12 de los 16 alumnos identificaron correctamente los eventos principales, demostrando una correcta comprensión del texto. Sin embargo, los 4 alumnos restantes necesitaron ser guiados por sus compañeros para identificar y organizar los eventos, completando finalmente la actividad de forma exitosa y evidenciando el gran poder del trabajo en equipo (véase Anexo 10). Asimismo, que los alumnos identifiquen los eventos y

---

<sup>12</sup> Un *recast* es una herramienta del CLIL basada en la reformulación de la frase de un alumno a su forma correcta sin criticarlo explícitamente.

ordenen los dibujos adecuadamente significa que han comprendido el texto, utilizando habilidades de orden superior y por lo tanto poniendo en práctica procesos cognitivos.

Un poco más de la mitad de los alumnos lograron relacionar la frase con la imagen sin ayuda. Sin embargo, se tuvieron que simplificar o traducir las frases con ayuda del docente titular (véase Anexo 11) para llegar al total de aciertos, mostrando que el uso de la técnica del *translanguaging*<sup>13</sup> en ocasiones es útil como apoyo en el aprendizaje (Couto-Cantero & Fraga-Castrillón, 2023). Además, se confirma que la imagen, de por sí, no asegura una comprensión. Como Nikolajeva y Scoot (2006) explican, texto e imagen deben apoyarse mutuamente y trabajar en sintonía, asegurando una comprensión más completa.

Finalmente, los resultados nos demuestran cómo el cuento ilustrado también cumple con la dimensión de contenido al ver que la mayoría de los niños ha logrado tanto identificar elementos de origen natural o realizados por los seres humanos (véase Anexo 12), como conocer y reflexionar sobre aquellas acciones que perjudican al medioambiente.

## 8.2. Análisis de los resultados de la autoevaluación de los alumnos

En líneas generales, la autoevaluación de los alumnos ha resultado satisfactoria tanto para evaluar el cuento y la propuesta, como para que los alumnos reflexionasen sobre su propio proceso de aprendizaje. Igualmente, se observan resultados relativamente similares a los obtenidos por la docente.

La enorme mayoría de resultados han sido muy satisfactorios, pues se puede observar que alrededor del 90% de los alumnos ha respondido a los indicadores con un *“I did it very well”* (“Lo he hecho muy bien”).

Pese a esto, se podría considerar que este nivel tan alto de satisfacción general puede estar motivado por la dinámica de impartir las clases tan diferente a la que están acostumbrados. Este efecto novedad en las aulas suele elevar la motivación y el compromiso de forma temporal, debido al estímulo que genera una metodología diferente a la habitual, pero que si no se introducen estrategias de consolidación con el tiempo el efecto disminuye (Montero et al., 2001).

Además, el vínculo con la docente, muy diferente también respecto al que están acostumbrados, puede influir en estos resultados positivos. Jowett (2023) mostró que las relaciones entre docentes y estudiantes caracterizadas por la confianza y el apoyo mutuo

---

<sup>13</sup> *“Translanguaging”* es mejorar la comprensión usando la L1 y la L2.

promueven una mayor satisfacción, disfrute y desarrollo de habilidades en los estudiantes, y por ende, una autoevaluación más positiva.

### 8.3. Análisis de los resultados de la autoevaluación del cuento, la propuesta y la práctica docente

En los resultados se observa que el cuento realizado para llevar a cabo la propuesta se alinea adecuadamente con el principio de integración de contenido y lengua fundamental del enfoque CLIL, ya que sí que ha conseguido aunar el aprendizaje de contenidos y el desarrollo de competencias lingüísticas. Pese a esto, se ha identificado que muchas de las palabras y expresiones utilizadas en el cuento eran difíciles para los alumnos, lo que indica que se debería de haber utilizado un vocabulario más adecuado para el nivel de inglés de los estudiantes o haber podido realizar más actividades previas que introdujesen dicho vocabulario (Coyle, 2002).

En cuanto a las ilustraciones, se considera que actúan como un recurso visual esencial, al facilitar la comprensión del texto y hacer de apoyo en muchas ocasiones en la carencia de vocabulario.

El cuento transmite elementos culturales claros relacionados con el contexto de los alumnos, sin embargo, no hace referencia a otras culturas. Para fortalecer este aspecto, y con más tiempo, se podrían incorporar otros cuentos que mostrasen diversas culturas y contextos socioculturales, promoviendo una visión más extensa de la diversidad cultural (Coyle et al., 2010).

Black et al. (2017) indican que planificar con tiempo lo que se va a llevar al aula no es una opción, sino que es un requisito para poder atender adecuadamente a la diversidad del alumnado. En los resultados se aprecia que la gestión del tiempo no fue adecuada debido a que no se ajustó la programación completa al tiempo “real” del que se disponía, teniéndose que suprimir varias actividades que habrían enriquecido aún más el aprendizaje de los alumnos.

## 9. CONCLUSIONES

Para concluir con el trabajo se analizará el alcance de los objetivos planteados, se reflexionará sobre las limitaciones que ha presentado la realización de la propuesta y el trabajo, y lo que ha supuesto la realización de este en el ámbito personal.

El primer objetivo específico del trabajo, “analizar el contexto educativo, cultural y medioambiental de Ghana”, se ha logrado, ya que en la primera parte del trabajo se explica detalladamente la situación educativa, cultural, medioambiental y de aula.

Del mismo modo, el segundo objetivo, “profundizar sobre la utilidad del cuento ilustrado como herramienta educativa para la enseñanza del inglés, así como sobre el enfoque CLIL”, también se ha conseguido.

Gracias a estos dos objetivos se ha podido conseguir el tercer y cuarto objetivo, “elaborar un cuento ilustrado como herramienta educativa para dicho contexto” y “realizar una propuesta de intervención educativa basada en el cuento ilustrado como herramienta para la enseñanza de una segunda lengua con el enfoque CLIL”.

Con todo lo mencionado se puede afirmar que se ha cumplido el objetivo principal del trabajo, “conocer la eficacia del cuento ilustrado como herramienta en el enfoque CLIL en el contexto de Ghana”. Uno de los retos del enfoque CLIL es adaptar los contenidos y el lenguaje al nivel competencial del alumnado, y ante este desafío, el cuento ilustrado se presenta como una herramienta pedagógica especialmente efectiva. Se ha podido mostrar que estos relatos que combinan el lenguaje verbal con imágenes hacen que sea un formato accesible para los niños, emocionalmente atractivo y culturalmente enriquecedor, ya que con los cuentos y más si son de elaboración propia, vamos a poder adaptar la historia a nuestros alumnos.

En cuanto a las limitaciones, estas se centran más en el cuento ilustrado que se ha elaborado en plano del vocabulario utilizado, ya que no se ajustaba al contexto presentado y no al cuento ilustrado en general. Por ello, se considera que, si el vocabulario hubiese sido el apropiado para los alumnos a los que iba dirigido, el potencial que presenta esta herramienta se habría podido explotar aún más.

Por otro lado, la propuesta también ha sido muy ambiciosa en cuanto al número de actividades por sesión, lo que ha hecho que no se hayan podido llevar a la práctica la mitad de estas. Pero, como docentes, también podemos plantear este suceso como algo beneficioso, ya

que siempre hay que tener recursos de más porque se podría haber dado el caso contrario, encontrarnos con un grupo clase que funcione más rápidamente y quedarnos escasos de actividades a realizar.

Como líneas futuras, se propone probar esta propuesta en otros contextos, por ejemplo, el español. Con el fin de acercar la situación de Ghana y muchos otros países a las aulas de España; así como observar cómo funcionaría con alumnos con características diferentes y ofrecer una visión más amplia tanto del cuento ilustrado como herramienta educativa, como del enfoque CLIL.

Finalmente, en el ámbito personal, he podido observar lo que tanto he escuchado durante mis años de formación: que la labor docente trasciende de las paredes de la escuela. Ser maestro no consiste solamente en transmitir contenidos, sino que implica reconocer las realidades, necesidades y potencialidades de nuestros alumnos y del entorno, y actuar según las mismas. Implica aprender de nuestros alumnos (observándolos e interactuando con ellos), y aprender para ellos (actualizándonos constantemente, adaptando nuestras metodologías, innovando e improvisando cada día). En definitiva, he aprendido que ser maestro implica estar presente en el aprendizaje de nuestros alumnos, ser flexible y sobre todo crecer con ellos.

## 10. BIBLIOGRAFÍA

Arizpe, E., & Styles, M. (2003). *Children reading pictures: Interpreting visual texts*. RoutledgeFalmer.

Asubonteng, K., Pfeffer, K., Ros-Tonen, M.A.F., Baud, I. S. A., & Verbesselt, J. (2018). Effects of tree-crop farming on land-cover transitions in a mosaic landscape in the Eastern Region of Ghana. *Environmental Management*, 62(3), 529-547. <https://doi.org/10.1007/s00267-018-1060-3>

Atta-Ankomah, R., & Danso-Mensah, K. (2022). Best management practices for sustainable oil palm production: the case of smallholder farmers' adoption in Ghana. *Forests, Trees and Livelihoods*, 31(2), 123-138. <https://doi.org/10.1080/14728028.2022.2076747>

Barton, D., & Lutz, C. (2009). *Language in action: Using stories and illustrations in the language classroom*. *TESOL Journal*, 7(1), 16–26.

Bennell, P., & Akyeampong, K. (2007). *Teacher Motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia* (Vol. 71). DFID.

Black, A., Lawson, H., & Norwich, B. (2019). Lesson planning for diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(2), 115-125. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12433>

Brew-Hammond, A., Kemausuor, F., & Obeng, G. Y. (2019). Is Ghana Ready to Attain Sustainable Development Goal (SDG) Number 7? – A Comprehensive Assessment of Its Renewable Energy Potential and Pitfalls. *Energies*, 12 (3), 408. <https://doi.org/10.3390/en12030408>

Brown, H. D. (1980). *Principles of language learning and teaching*. Prentice-Hall.

Collie, J., & Slater, S. (1991). *Literature in the language classroom* (5<sup>a</sup> ed.). Cambridge University Press.

Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Graó.

Colomer, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de Educación*, 337, 203–216.

Couto-Cantero, P., & Fraga-Castrillón, N. (2023). El uso del translanguaging y el enfoque CLIL en educación primaria. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De*

*Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, (39), 281-298.  
<https://doi.org/10.30827/portalin.vi39.24492>

Coyle, D. (2005). *Developing CLIL: Towards a theory of practice*. APAC Monographs.

Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: towards a connected agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.

Ellis, G., & Brewster, J. (2012). *Tell it again! The storytelling handbook for primary English language teachers* (2.<sup>a</sup> ed.). British Council.

Escalante, T., & Caldera, V. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. *Artículos Arbitrados*, 43, 669–678.

Fadiman, C. (2025, 19 de abril). *Children's literature – Historical sketches of the major literatures*. Encyclopaedia Britannica. <https://www.britannica.com/art/childrens-literature/Historical-sketches-of-the-major-literatures>

Ghosn, I. K. (2002). Four good reasons to use literature in primary EFL. *ELT Journal*, 56(2), 172–179. <https://doi.org/10.1093/elt/56.2.172>

Glazer, S. M., & Burke, M. M. (1994). *An integrated approach to early literacy: Literature to language*. Allyn & Bacon.

Hango Díaz, J. D. (2022). *Reading aloud strategy and the speaking skill*. Repositorio Institucional de la Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/server/api/core/bitstreams/ad43c2c3-1ad0-4923-8436-b78526e44e79/content>

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Jowett, S., Warburton, V. E., Beaumont, L. C., & Felton, L. (2023). Teacher-Student relationship quality as a barometer of teaching and learning effectiveness: Conceptualization and measurement. *The British journal of educational psychology*, 93(3), 842–861. <https://doi.org/10.1111/bjep.12600>

Layne, S. (2015). *In Defense of Read-Aloud: Sustaining Best Practice (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032681290>

Mehisto, P. (2008). CLIL counterweights: Recognising and decreasing disjuncture in CLIL. *International CLIL Research Journal*, 1(1), 93–119.

Mištinová, M. (2010). *Orbis Sensualium Pictus by J. A. Comenius and its contribution to the development of visual learning*. Constantine the Philosopher University in Nitra.

Mongabay. (2019). “We have cut them all”: Ghana struggles to protect its last old-growth forests. <https://news.mongabay.com/2019/08/we-have-cut-them-all-ghana-struggles-to-protect-its-last-old-growth-forests/>

Montero, I., de Dios, M. J., & Huertas, J. A. (2001). El desarrollo de la motivación en el contexto escolar: un estudio a través del habla privada. *Estudios de Psicología*, 22(3), 305-318. <https://doi.org/10.1174/021093901753581367>

Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. Routledge.

Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children’s picture books*. University of Georgia Press.

Orbiols Suari, N. (2004). *Mirando cuentos. Lo visible e invisible en las ilustraciones de la literatura infantil*. Barcelona: Editorial Laertes.

Rodríguez Almodóvar, A. (2005). Los cuentos servían para cubrir la formación psíquica, moral y social del niño. *Revista de Educación*, (337), 26.

Sáez, J. (1999). *Cuentos pedagógicos, relatos educativos*. Diego Martín Librero.

Salotti, M. A. (1969). *Teoría y técnica de la literatura infantil*. Editorial Estrada.

Sempere Pla, S. (2021). Proyecto de gamificación basado en el escape room aplicado a un aula bilingüe de educación primaria con enfoque AICLE. *Revista Tecnología, Ciencia Y Educación*, (16), 5–40. <https://doi.org/10.51302/tce.2020.437>

Tatar, E., & Wilson, L. (2015). Effective English language teaching through picture books: A qualitative study. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(1), 76–84. <https://doi.org/10.17507/jltr.0601.09>

Trigo Cutiño, J.M., Aller García, C., Garrote García, M., & Márquez Serrano, M. (1997). *El niño de hoy ante el cuento: investigación y aplicaciones didácticas*. Guadalmena.

Vallés Arándiga, Antonio. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11(11), 41-48. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272005000100007&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100007&lng=pt&tlng=es).

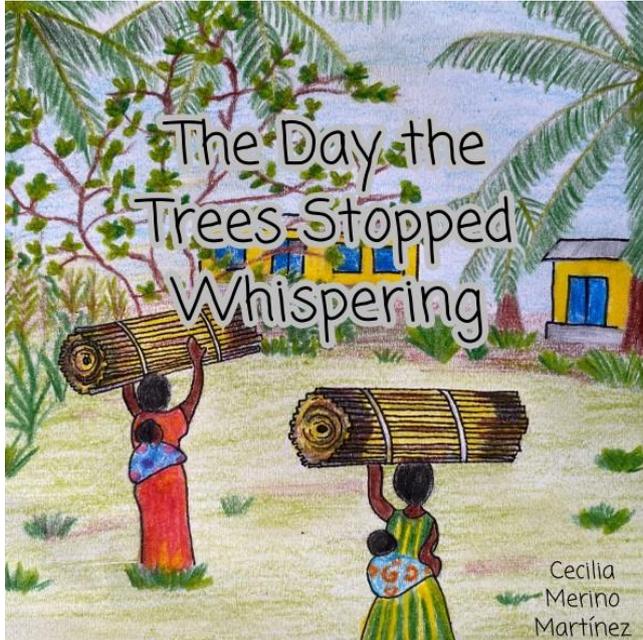
Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

Wells, G. (1986). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Heinemann.

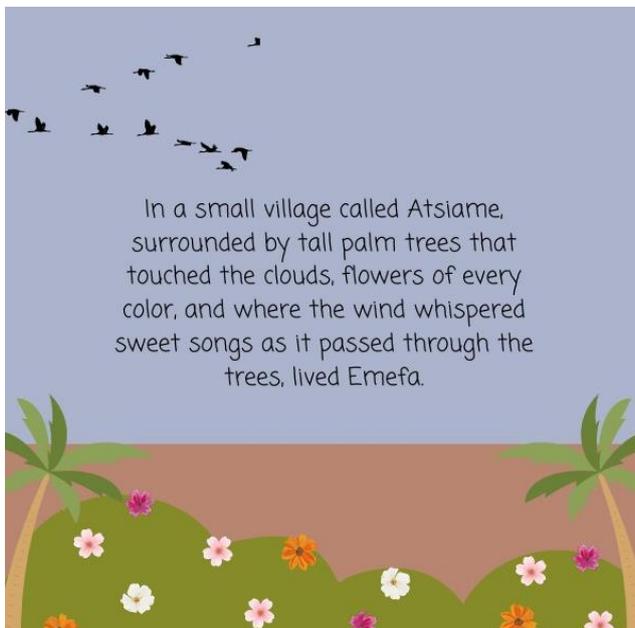
## 11. ANEXOS

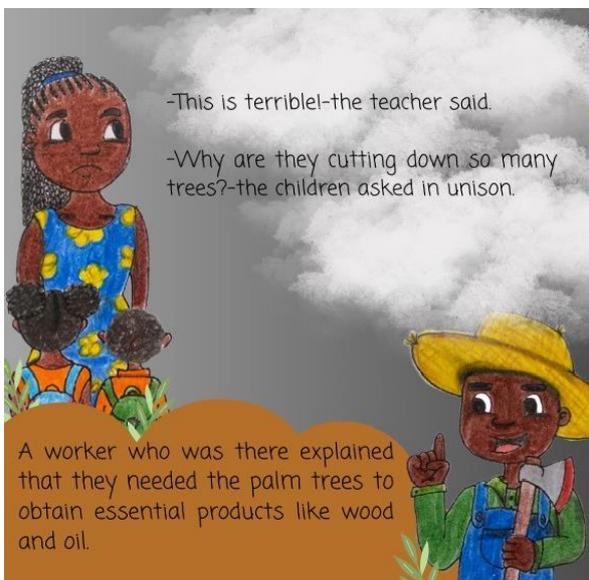
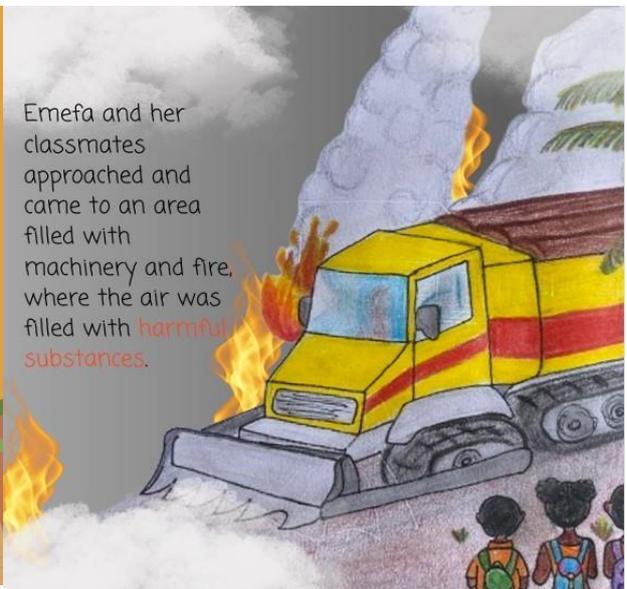
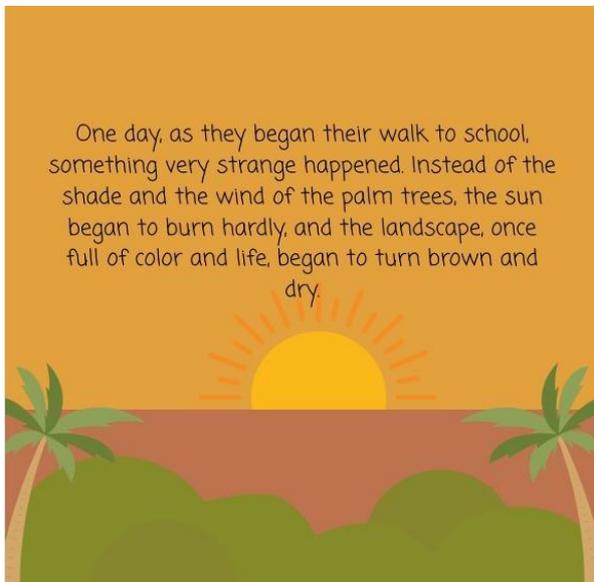
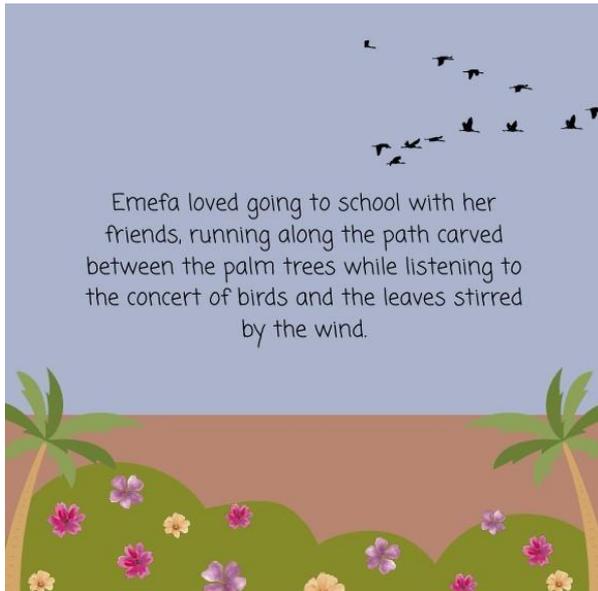
### Anexo 1

#### Cuento ilustrado



Written and illustrated by  
Cecilia Merino Martínez





At that moment, Safo, the youngest student in the class, had a brilliant idea: "If each of the villagers planted a tree, the forest and the village would be full of life again."



The children told the villagers what they had discovered and took it upon themselves to teach the adults how to plant and care for the palms.

Months passed, and thanks to their efforts, they began to see results. Little by little, Atsiame was once again full of color, the birds returned, and the fresh air blew once more. Abor, Heluvi, Tsiame, and all the surrounding villages followed Atsiame's example.



The children and all the habitants of the area understood that human actions can destroy nature, but that by working together, harmony can be achieved and what the world offers us will be preserved for future generations.



## Anexo 2

### Escala de valoración

Grupo:											
<b>ACTITUDES</b>											
Aspectos a evaluar	Excelente			Bien/Regular				Inadecuado			
1. El estudiante presta atención durante la											

lectura.												
2. El estudiante se muestra positivo ante la realización de las actividades.												
3. El estudiante no se bloquea al ver que ha cometido un error y lo considera parte del aprendizaje.												
4. El estudiante trabaja en equipo, de forma participativa y respetuosa.												
<b>LENGUA INGLESA</b>												
Aspectos a evaluar	Excelente				Bien/Regular				Inadecuado			
5. El estudiante identifica los eventos principales ocurridos en la narración.												
6. El estudiante es capaz de ordenar los acontecimientos del cuento representados con dibujos.												
7. El estudiante une las frases resumen del cuento con su ilustración correspondiente.												
<b>CIENCIAS</b>												
Aspectos a evaluar	Excelente				Bien/Regular				Inadecuado			

8. El estudiante identifica y diferencia los elementos de origen natural y los hechos por el ser humano.												
9. El estudiante describe actividades humanas que son perjudiciales para el medioambiente.												

Anexo 3

Flashcards



## Anexo 4

### Autoevaluación para los alumnos

**HOW DID WE DO IT?**

MARK THE FACE THAT BEST REPRESENTS YOU AT EACH POINT:

			
GRADE	I did it very well.	I tried.	I need to work on it.
I participated in all the activities and worked as a team.			
I spoke respectfully and shared my ideas.			
I understood the story and paid attention.			
I learned new words in English.			
I thought about ways to take care of the trees and the environment.			
Personal comment:			

YOUR NAME: \_\_\_\_\_

Anexo 5

Coevaluación para los alumnos

## HOW DID WE DO IT?

THINK ABOUT HOW YOUR PARTNER WORKED DURING THE ACTIVITIES. THEN  
MARK THE FACE THAT BEST DESCRIBES THEIR WORK:

			
GRADE	He/She did it very well.	He/She tried.	He/she needs to work on it.
My partner listened and respected .			
My partner said interesting things about the environment.			
My partner participated enthusiastically and was respectful.			
My partner helped us think about how to take care of nature.			
Personal comment:			

YOUR NAME: \_\_\_\_\_ PARTNER'S NAME: \_\_\_\_\_

Anexo 6

Autoevaluación del cuento, la propuesta y la práctica docente

<b>CUENTO</b>			
	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
El contenido encaja con los intereses de los alumnos.			
El argumento es breve, sin un gran número de personajes ni acontecimientos.			
Los personajes muestran distintas virtudes y debilidades.			
El cuento genera intriga.			
El cuento deja espacios de imaginación y reflexión.			
El cuento genera sentimientos y emociones en los alumnos.			
El cuento ayuda a introducir la gramática y el vocabulario.			
El cuento transmite vocabulario, expresiones y formas narrativas de una cultura acercándola al alumnado.			
El cuento motiva a los estudiantes.			
Las ilustraciones son coherentes con el texto.			
Las ilustraciones resultan atractivas al público infantil.			
Las ilustraciones refuerzan la narración.			
Las ilustraciones son próximas al contexto real de los alumnos.			

<b>PROPUESTA DIDÁCTICA</b>			
	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
Los objetivos de aprendizaje están bien definidos y encajan con los del currículo nacional.			
Se integra el desarrollo de una segunda lengua con el aprendizaje de contenidos.			
Los contenidos se adecúan al nivel de los alumnos.			
El lenguaje se adecúa al nivel de los alumnos.			
El trabajar a través del cuento ha facilitado el aprendizaje de los contenidos.			
<b>PUESTA EN PRÁCTICA</b>			
	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
Se han planificado las sesiones teniendo en cuenta la disponibilidad temporal.			
Se han realizado los equipos con un alumnado heterogéneo.			
Se ha promovido el trabajo en grupo.			
Se han adaptado las actividades a los contratiempos surgidos.			
Se han introducido variables.			
Se ha tenido en cuenta la diversidad del alumnado.			

Anexo 7

Resultados de la escala de valoración realizada a los alumnos

Grupo:1												
ACTITUDES												
Aspectos a evaluar	Excelente				Bien/Regular				Inadecuado			
El estudiante presta atención durante la lectura.	x	x	x					x				
El estudiante se muestra positivo ante la realización de las actividades.	x	x	x	x								
El estudiante no se bloquea al ver que ha cometido un error y lo considera parte del aprendizaje.	x					x	x					x
El estudiante trabaja en equipo, de forma participativa y respetuosa.	x	x	x	x								
LENGUA INGLESA												
Aspectos a evaluar	Excelente				Bien/Regular				Inadecuado			
El estudiante identifica los eventos principales ocurridos en la narración.	x	x	x	x								
El estudiante es capaz de ordenar los acontecimientos del cuento representados	x	x	x	x								

con dibujos.												
El estudiante une las frases resumen del cuento con su ilustración correspondiente.	x	x					x	x				
<b>CIENCIAS</b>												
Aspectos a evaluar	Excelente				Bien/Regular				Inadecuado			
El estudiante identifica y diferencia los elementos de origen natural y los hechos por el ser humano.	x	x	x					x				
El estudiante describe actividades humanas que son perjudiciales para el medioambiente.	x	x	x	x								
Grupo: 2												
<b>ACTITUDES</b>												
Aspectos a evaluar	Excelente				Bien/Regular				Inadecuado			
El estudiante presta atención durante la lectura.	x	x	x	x								
El estudiante se muestra positivo ante la realización de las actividades.	x		x	x						x		
El estudiante no se bloquea al ver que ha cometido un error y lo considera parte del	x	x	x	x								

aprendizaje.												
El estudiante trabaja en equipo, de forma participativa y respetuosa.	x		x	x						x		
<b>LENGUA INGLESA</b>												
Aspectos a evaluar	Excelente				Bien/Regular				Inadecuado			
El estudiante identifica los eventos principales ocurridos en la narración.	x	x	x	x								
El estudiante es capaz de ordenar los acontecimientos del cuento representados con dibujos.	x	x	x	x								
El estudiante une las frases resumen del cuento con su ilustración correspondiente.	x	x	x	x								
<b>CIENCIAS</b>												
Aspectos a evaluar	Excelente				Bien/Regular				Inadecuado			
El estudiante identifica y diferencia los elementos de origen natural y los hechos por el ser humano.	x	x	x	x								
El estudiante describe actividades humanas que son perjudiciales para el medioambiente.	x	x	x	x								

Grupo:3												
<b>ACTITUDES</b>												
Aspectos a evaluar	Excelente				Bien/Regular				Inadecuado			
El estudiante presta atención durante la lectura.	x	x	x	x								
El estudiante se muestra positivo ante la realización de las actividades.	x	x	x	x								
El estudiante no se bloquea al ver que ha cometido un error y lo considera parte del aprendizaje.			x		x	x					x	
El estudiante trabaja en equipo, de forma participativa y respetuosa.	x	x	x	x								
<b>LENGUA INGLESA</b>												
Aspectos a evaluar	Excelente				Bien/Regular				Inadecuado			
El estudiante identifica los eventos principales ocurridos en la narración.			x		x	x		x				
El estudiante es capaz de ordenar los acontecimientos del cuento representados con dibujos.	x	x	x	x								
El estudiante une las					x	x	x	x				

frases resumen del cuento con su ilustración correspondiente.													
<b>CIENCIAS</b>													
Aspectos a evaluar	Excelente				Bien/Regular				Inadecuado				
El estudiante identifica y diferencia los elementos de origen natural y los hechos por el ser humano.	x	x	x	x									
El estudiante describe actividades humanas que son perjudiciales para el medioambiente.	x	x	x	x									
Grupo: 4													
<b>ACTITUDES</b>													
Aspectos a evaluar	Excelente				Bien/Regular				Inadecuado				
El estudiante presta atención durante la lectura.	x	x		x								x	
El estudiante se muestra positivo ante la realización de las actividades.	x	x	x	x									
El estudiante no se bloquea al ver que ha cometido un error y lo considera parte del aprendizaje.	x		x	x		x							
El estudiante trabaja en equipo, de forma	x	x	x	x									

participativa y respetuosa.													
<b>LENGUA INGLESA</b>													
Aspectos a evaluar	Excelente				Bien/Regular				Inadecuado				
El estudiante identifica los eventos principales ocurridos en la narración.	x	x		x			x						
El estudiante es capaz de ordenar los acontecimientos del cuento representados con dibujos.	x	x		x			x						
El estudiante une las frases resumen del cuento con su ilustración correspondiente.	x	x		x								x	
<b>CIENCIAS</b>													
Aspectos a evaluar	Excelente				Bien/Regular				Inadecuado				
El estudiante identifica y diferencia los elementos de origen natural y los hechos por el ser humano.	x	x		x			x						
El estudiante describe actividades humanas que son perjudiciales para el medioambiente.	x	x		x			x						

Anexo 8

Resultados de la autoevaluación del cuento, la propuesta y la práctica docente

<b>CUENTO</b>			
	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
El contenido encaja con los intereses de los alumnos.	<b>x</b>		
El argumento es breve, sin un gran número de personajes ni acontecimientos.		<b>x</b>	<b>Utilizar un vocabulario más sencillo habría facilitado la comprensión.</b>
Los personajes muestran distintas virtudes y debilidades.	<b>x</b>		
El cuento genera intriga.	<b>x</b>		
El cuento deja espacios de imaginación y reflexión.	<b>x</b>		
El cuento genera sentimientos y emociones en los alumnos.	<b>x</b>		
El cuento ayuda a introducir la gramática y el vocabulario.	<b>x</b>		
El cuento transmite vocabulario, expresiones y formas narrativas de una cultura acercándola al alumnado.		<b>x</b>	
El cuento motiva a los estudiantes.	<b>x</b>		
Las ilustraciones son coherentes con el texto.	<b>x</b>		
Las ilustraciones resultan atractivas al público infantil.	<b>x</b>		
Las ilustraciones refuerzan la narración.	<b>x</b>		
Las ilustraciones son próximas al contexto real	<b>x</b>		

de los alumnos.			
<b>PROPUESTA DIDÁCTICA</b>			
	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
Los objetivos de aprendizaje están bien definidos y encajan con los del currículo nacional.	<b>x</b>		
Se integra el desarrollo de una segunda lengua con el aprendizaje de contenidos.	<b>x</b>		
Los contenidos se adecúan al nivel de los alumnos.	<b>x</b>		
El lenguaje se adecúa al nivel de los alumnos.			<b>El vocabulario y estructuras utilizadas en el cuento no eran comprensibles para todos los alumnos.</b>
El trabajar a través del cuento ha facilitado el aprendizaje de los contenidos.	<b>x</b>		
<b>PUESTA EN PRÁCTICA</b>			
	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
Se han planificado las sesiones teniendo en cuenta la disponibilidad temporal.		<b>x</b>	<b>La planificación de la propuesta ha sido muy ambiciosa. En este sentido, la mitad de las actividades no han podido ser puestas en práctica.</b>
Se han realizado los equipos con un alumnado heterogéneo.	<b>x</b>		
Se ha promovido el trabajo en grupo.	<b>x</b>		
Se han introducido variables	<b>x</b>		

Se ha tenido en cuenta la diversidad del alumnado.	x		
--	---	--	--

Anexo 9

Imagen de la lectura del cuento ilustrado



Anexo 10

Imagen de los alumnos trabajando en equipo



Anexo 11

Imagen de alumnos relacionando y ordenando con ayuda del docente



Anexo 12

Imagen de una clasificación realizada por alumnos



