



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

La obra *Matilda* como un recurso didáctico en la enseñanza del inglés en Educación Primaria: una propuesta basada en el aprendizaje cooperativo y por tareas.

Autor/es

Alba Benedí Blanco

Director/es

Luis de Juan

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Año 2026

Índice

1. Introducción.....	Página 3
2. Justificación	Página 4
3. Marco teórico.....	
3.1. Enfoque comunicativo.....	Página 5
3.2. Papel de la literatura en el aula de inglés.....	Página 14
4. Metodologías.....	
4.1. Trabajo cooperativo.....	Página 24
4.2. Trabajo por tareas	Página
5. Propuesta didáctica	Página 29
6. Conclusión	Página
7. Bibliografía.....	Página

1. Introducción

El presente Trabajo de Fin de Grado se centra en el uso de la literatura infantil en el aula de lengua inglesa en Educación Primaria, concretamente en el curso de 6º de Primaria, como recurso didáctico para favorecer el aprendizaje significativo del inglés. La literatura en lengua extranjera constituye una herramienta de gran valor, ya que permite trabajar la lengua de forma contextualizada, motivadora y cercana a la realidad del alumnado. En este trabajo se propone la obra *Matilda*, de Roald Dahl, como eje vertebrador de una propuesta didáctica basada en el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje por tareas.

El alumnado de 6º de Educación Primaria se encuentra en una etapa clave de su desarrollo académico y personal, en la que posee un mayor nivel de competencia lingüística y cognitiva que le permite enfrentarse a textos más extensos y complejos en lengua inglesa. Por ello, la utilización de una obra literaria como *Matilda* resulta especialmente adecuada, ya que combina una narrativa atractiva con un lenguaje accesible y unos temas que invitan a la reflexión y al debate en el aula.

El objetivo principal de este trabajo es ver cómo la literatura infantil en inglés puede ayudar a los niños de 6º de primaria a mejorar su forma de comunicarse. Queremos que a los niños les guste leer en inglés y que puedan entender y hablar mejor en este idioma. También queremos que puedan expresarse de manera escrita y oral de forma efectiva. Además, queremos fomentar el trabajo en equipo y el aprendizaje activo a través de actividades interesantes y útiles. Asimismo, se busca desarrollar valores como la cooperación, el respeto, la autonomía y la responsabilidad, integrando la literatura dentro del currículo de lengua inglesa de forma coherente y motivadora.

2. Justificación

La elaboración de este Trabajo de Fin de Grado se fundamenta en la relevancia que la literatura tiene tanto desde un punto de vista teórico como práctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente en la etapa de Educación Primaria. En el ámbito teórico, numerosos estudios y enfoques metodológicos defienden el uso de textos literarios como un recurso eficaz para el aprendizaje del inglés, ya que estos proporcionan un input lingüístico auténtico, contextualizado y significativo, favoreciendo el desarrollo integral de la competencia comunicativa del alumnado.

Desde una perspectiva teórica, la literatura en lengua extranjera es muy útil. Esto se debe a que permite trabajar con la lengua de manera más completa. En lugar de solo aprender estructuras aisladas o hacer ejercicios sin sentido, el alumnado puede leer textos literarios. De esta manera, el alumnado se expone a un uso real del idioma. Esto facilita que aprendan vocabulario, estructuras gramaticales y patrones discursivos de forma natural. La literatura también ayuda a que el alumnado comprenda mejor otras culturas.

La literatura en lengua extranjera acerca al alumnado a realidades socioculturales propias de los países de habla inglesa. Esto fomenta actitudes de respeto, curiosidad y apertura hacia otras culturas. La literatura en lengua extranjera es una herramienta valiosa para el aprendizaje de la lengua y la comprensión de otras culturas. En el caso de 6º de Educación Primaria, este enfoque resulta especialmente adecuado, dado que el alumnado cuenta con la madurez cognitiva necesaria para reflexionar sobre los textos, interpretar mensajes implícitos y expresar opiniones personales.

En la práctica, leer obras literarias en la clase de inglés es muy útil. Ofrece muchas oportunidades para enseñar de manera activa y motivadora. Usar *Matilda* como texto principal en este trabajo es una buena opción porque es un libro atractivo y adecuado para el nivel de los estudiantes. Además, tiene mucho valor pedagógico. Esta obra permite diseñar actividades variadas que integran las cuatro destrezas lingüísticas, así como tareas creativas y cooperativas que fomentan la participación activa del alumnado y el uso funcional del inglés en el aula.

Matilda fue elegida como recurso educativo debido a que se ajusta al nivel emocional y cognitivo de los alumnos de 6º de primaria, además de su habilidad para suscitar interés y motivación. El enfoque práctico que resulta de esta investigación propone la utilización de

capítulos escogidos y ejercicios graduados, como lecturas dirigidas, tareas de comprensión, debates, dramatizaciones y producciones escritas creativas. Estos recursos posibilitan adecuar la obra al nivel del alumnado sin sacrificar su esencia literaria.

Este trabajo se basa en la idea de que es importante combinar la teoría y la práctica para enseñar inglés en la escuela primaria. Queremos demostrar que usar la literatura y métodos de enseñanza activos, como el trabajo en equipo y el aprendizaje por tareas, ayuda a los estudiantes a aprender de manera significativa y divertida. Esto se adapta a las necesidades de los estudiantes de 6° de primaria. La literatura y estos métodos de enseñanza activos pueden hacer que el aprendizaje del inglés sea más interesante y efectivo para ellos. A través de esta propuesta, se pretende ofrecer un enfoque didáctico aplicable al aula real, que contribuya al desarrollo lingüístico, social y personal del alumnado, así como al fomento del hábito lector en lengua inglesa.

3. Marco teórico

Este apartado del trabajo habla sobre la evolución de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Educación Primaria hasta llegar al enfoque comunicativo, siendo este uno de los modelos metodológicos más relevantes al situar la comunicación real en el proceso enseñanza-aprendizaje. Se tratarán aspectos como la competencia comunicativa, origen de la enseñanza comunicativa, los tipos de actividades, y papel de los alumnos y maestros.

3.1. Enfoque comunicativo

Para comenzar en esta sección, en primer lugar se hablará sobre las metodologías usadas antes del enfoque comunicativo y cómo surge este. Duff, P. (2014) señala que, históricamente, tanto las lenguas clásicas como las lenguas modernas formaron parte de los planes de estudio en la escuela y en la universidad, y su enseñanza se concibe principalmente como un medio de enriquecimiento intelectual y literario. En este contexto, el aprendizaje de idiomas no estaba orientado al uso práctico o comunicativo de la lengua, ya que no se esperaba que el alumnado tuviera la oportunidad de emplearla en situaciones reales de interacción oral o escrita, como la comunicación directa o el intercambio de correspondencia con otros hablantes y escritores de dicha lengua.

Richards y Rogers (2001) hacen hincapié en los orígenes de la enseñanza comunicativa de lenguas, los cuales se remontan a los cambios en la tradición pedagógica británica de finales

de los años sesenta. Hasta ese momento, el enfoque predominante para enseñar inglés como lengua extranjera era la Enseñanza Situacional de Idiomas (*Situational Language Teaching*). En este enfoque de enseñanza se daba prioridad a la competencia gramatical como fundamento del dominio de la lengua. Se partía de la idea de que la gramática podía aprenderse mediante instrucción directa y a través de metodologías que recurrieran ampliamente a la repetición y a los ejercicios de perforación. La enseñanza gramatical seguía un enfoque deductivo: primero se presentaban las reglas a los estudiantes y luego se les ofrecían oportunidades para practicarlas. Esto contrastaba con el enfoque inductivo, en el que se proporcionan ejemplos de oraciones y se pide a los estudiantes que infieran la regla por sí mismos. Se asumía que aprender un idioma consistía en construir un amplio repertorio de frases y patrones gramaticales, y en ser capaz de reproducirlos con precisión y rapidez en contextos adecuados. Una vez consolidada esta base mediante la práctica oral y los ejercicios controlados, se introducían las cuatro habilidades lingüísticas, generalmente en el orden de expresión oral, comprensión auditiva, lectura y escritura. Las técnicas empleadas con mayor frecuencia incluían la memorización de diálogos, la práctica de preguntas y respuestas, los ejercicios de sustitución y distintas modalidades de práctica guiada, tanto oral como escrita. Desde el inicio se ponía un fuerte énfasis en la pronunciación correcta y en el uso preciso de la gramática, bajo la premisa de que los errores, si no se corregían de inmediato, se convertirían en hábitos permanentes en el habla del estudiante. Sin embargo, del mismo modo que en Estados Unidos se rechazó la teoría lingüística que sustentaba el *Audiolingualism* a mediados de los sesenta, los lingüistas británicos empezaron a cuestionar los fundamentos teóricos de la enseñanza situacional del lenguaje.

Richards (2005) muestra que en una lección típica del enfoque situacional se empleaba con frecuencia una secuencia conocida como ciclo P-P-P: presentación, práctica y producción. Este esquema de lección ha sido ampliamente utilizado en la enseñanza de idiomas y, aunque ha evolucionado, sigue aplicándose en formas adaptadas en la actualidad. Por ejemplo, muchas clases de gramática o de expresión oral en materiales modernos comienzan con una fase introductoria en la que se explican y ejemplifican nuevos contenidos, haciendo énfasis en la comprensión y el reconocimiento. Se presentan ejemplos del nuevo contenido en distintos contextos. Posteriormente, suele haber una segunda etapa en la que los estudiantes practican el uso del nuevo conocimiento en un entorno controlado, normalmente con materiales proporcionados por el profesor. La tercera etapa consiste en una práctica más libre, donde los alumnos aplican lo aprendido en situaciones abiertas y centradas en la comunicación real o

simulada. Con la influencia de la enseñanza comunicativa de lenguas (CLT), enfoques gramaticales como el P-P-P fueron reemplazados en gran medida por métodos funcionales y centrados en el desarrollo de habilidades. Así, los ejercicios de precisión, como las prácticas de gramática tradicionales, fueron sustituidos por actividades enfocadas en la fluidez y en la interacción en pequeños grupos. Esto dio lugar a una pedagogía conocida como “fluency-first” (Brumfit, 1984), en la que las necesidades gramaticales de los estudiantes se identifican a partir de su desempeño en tareas comunicativas, en lugar de estar definidas de antemano por un programa gramatical. De esta evolución se pueden distinguir dos etapas: la enseñanza comunicativa clásica y la enseñanza comunicativa contemporánea.

Richard y Rodgers (2001) definen la enseñanza comunicativa de idiomas como un enfoque que se centra en el aprendizaje de un idioma, con el principal objetivo de comunicarse con los demás. Este enfoque, conocido como *Communicative Language Teaching* (CLT), tiene como objetivo el desarrollo de lo que Hymes (1972) denominó “competencia comunicativa”, es decir, la capacidad de utilizar el idioma para interactuar de manera efectiva en contextos reales, así como ser capaz de adaptar el lenguaje de acuerdo a el entorno y los participantes (por ejemplo, distinguir cuándo emplear un registro informal o utilizar el estilo adecuado para la escritura frente a la comunicación oral). Además de producir y entender diversos tipos de textos como pueden ser: narrativas, informes, entrevistas, conversaciones y mantener la interacción incluso cuando el dominio del idioma es limitado, recurriendo a distintas estrategias de comunicación, tal como señala Richards. Hymes acuñó este término para contrastar una visión comunicativa del lenguaje y la teoría de la competencia de Chomsky. Según Chomsky, la teoría lingüística debía centrarse en describir las capacidades abstractas que poseen los hablantes y que les permiten formular oraciones gramaticalmente correctas en una lengua. Sin embargo, Hymes consideraba que esta perspectiva resultaba limitada y defendía que la teoría lingüística debía integrarse en un marco más amplio que incluyera la comunicación y la dimensión cultural. Su propuesta de competencia comunicativa buscaba definir todo lo que una persona debe saber para comunicarse de manera adecuada dentro de una comunidad de habla.

Piepho (1981) identifica varios niveles de objetivos dentro del enfoque comunicativo:

1. Nivel integrador y de contenido: el lenguaje entendido como medio de expresión.
2. Nivel lingüístico e instrumental: el lenguaje visto como sistema de signos y objeto de aprendizaje.

3. Nivel afectivo: relacionado con las relaciones interpersonales y la conducta, donde el lenguaje se utiliza para expresar valores y juicios sobre uno mismo y los demás.
4. Nivel de necesidades individuales de aprendizaje: aprendizaje correctivo basado en el análisis de errores.
5. Nivel educativo general: objetivos extralingüísticos que vinculan el aprendizaje del idioma con el currículo escolar.

Richards y Rogers (2001) señalan que estos niveles se plantean como metas generales que pueden aplicarse a cualquier situación pedagógica. Los objetivos específicos de la enseñanza comunicativa de lenguas (CLT) no se pueden definir con mayor precisión, ya que este enfoque asume que la enseñanza debe responder a las necesidades concretas de los estudiantes. Dichas necesidades pueden estar relacionadas con la lectura, la escritura, la comprensión auditiva o la expresión oral, y todas ellas pueden trabajarse desde una perspectiva comunicativa. Los objetivos didácticos de un curso en particular, por lo tanto, se diseñan para desarrollar aspectos específicos de la competencia comunicativa, considerando tanto el nivel de dominio del alumno como sus metas comunicativas.

Por otra parte, Richards (2005) destaca varios nuevos tipos de programas que fueron propuestos por los defensores del CLT. Esto incluye un plan de estudios basado en las competencias: se centra en las cuatro competencias de lectura, escritura, comprensión oral y expresión oral, y divide cada una de ellas en sus componentes microcompetencias. Por ejemplo, la capacidad de escucha podría describirse en términos de las siguientes microcompetencias:

- Reconocer palabras clave en las conversaciones
- Reconocer el tema de una conversación
- Reconocer la actitud de los oradores hacia un tema
- Reconocer la referencia temporal de un enunciado
- Siguiendo el habla a diferentes velocidades
- Identificación de la información clave en un pasaje

Los defensores del CLT, sin embargo, insistieron en un enfoque integrado de las competencias para la enseñanza de las competencias. Puesto que en la vida real las competencias se producen a menudo juntas, también deberían estar vinculadas en la enseñanza, se argumentó. Un programa funcional: Este se organiza de acuerdo con las

funciones que el alumno debe ser capaz de realizar en inglés, tales como expresar gustos y disgustos, ofrecer y aceptar disculpas, presentar a alguien y dar explicaciones. La competencia comunicativa se considera como el dominio de las funciones necesarias para la comunicación en una amplia gama de situaciones. El vocabulario y la gramática se eligen según las funciones enseñadas. Una secuencia de actividades similares al ciclo P-P-P se utiliza entonces para presentar y practicar la función. Los planes de estudios funcionales se utilizaban a menudo como base para los cursos de expresión oral y comprensión auditiva.

En ese momento se propusieron también otros tipos de programas. Un programa teórico se basaba en el contenido y las nociones que el alumno debía expresar, y un programa de tareas especificaba las tareas y actividades que los alumnos debían realizar en el aula. La discusión acerca de la naturaleza de los programas ha sido un tema central en la enseñanza comunicativa de lenguas, de acuerdo con Richrads y Rogers (2001). Uno de los primeros modelos curriculares fue el programa nacional propuesto por Wilkins (1976), que especificaba tanto las categorías semántico-gramaticales como las funciones comunicativas que los estudiantes debían ser capaces de expresar. Posteriormente, el Consejo de Europa amplió este modelo y desarrolló un programa más completo, que incluía la descripción de los objetivos de los cursos de lenguas extranjeras para adultos europeos, las situaciones en las que previsiblemente necesitarían usar la lengua, los temas de conversación relevantes, las funciones comunicativas esenciales, las nociones implicadas en la interacción, así como el vocabulario y la gramática necesarios. Este trabajo dio lugar a la publicación de *Threshold Level English* (Van Ek y Alexander, 1980), un intento de definir de manera precisa lo que se requiere para alcanzar un nivel adecuado de competencia comunicativa en una lengua extranjera, incluyendo los elementos lingüísticos indispensables para lograr esa seguridad en el uso del idioma. En este contexto, se estableció el nivel de dominio que los estudiantes debían alcanzar para superar el “umbral” y poder comunicarse de manera efectiva y significativa. Se establece el nivel de competencia que los estudiantes deben lograr para poder superar el “umbral” y comenzar a comunicarse de manera auténtica. El programa, en consecuencia, detalla los temas, funciones, nociones y situaciones que se deben trabajar, así como los aspectos gramaticales y el vocabulario necesarios para alcanzarlo.

Asimismo, Duff, P. (2014) destaca que existen múltiples motivaciones para el aprendizaje de lenguas que van más allá del estudio gramatical o literario, relacionadas con fenómenos sociales contemporáneos como el aumento de la inmigración y el

transnacionalismo, los programas de movilidad laboral, así como las oportunidades de viaje y educación internacional. Asimismo, el desarrollo de Internet, la globalización, las economías basadas en el conocimiento y las tecnologías de la información y la comunicación han transformado tanto el uso de las lenguas como la percepción de su relevancia en la vida cotidiana. En este contexto, el alumnado puede necesitar aprender y utilizar una segunda lengua o una lengua extranjera, como el inglés, para participar en el sistema

Además de replantear la estructura de un plan de estudios, el enfoque comunicativo en la enseñanza motivó a reconsiderar la forma de trabajar en el aula. Se defendía la idea de que los estudiantes adquieren un idioma a través del uso real de la comunicación, y que cuando esta resulta significativa para ellos, el aprendizaje es más efectivo que si se basa únicamente en la enseñanza de la gramática. Los principios generales de este enfoque pueden resumirse de la siguiente manera: situar la comunicación auténtica en el centro del aprendizaje; ofrecer a los alumnos la posibilidad de poner a prueba y aplicar lo que saben; aceptar los errores como parte natural del proceso, pues reflejan el desarrollo de la competencia comunicativa; fomentar tanto la corrección como la fluidez; integrar las distintas destrezas (hablar, leer y escuchar) tal como suceden en la vida real; y permitir que los propios estudiantes descubran o deduzcan las reglas gramaticales.

Al llevar estos principios a la práctica, fue necesario introducir nuevas técnicas, dinámicas de clase y roles diferentes para profesores y alumnos. En lugar de actividades centradas en la repetición mecánica y la memorización de frases o estructuras gramaticales, se implementaron propuestas que exigían a los estudiantes interactuar de forma significativa y negociar el sentido de lo que comunicaban. Por otro lado, Richards y Rogers (2001) nombran los tipos de actividades de aprendizaje y enseñanza y hacen una distinción entre el rol del alumno y el del profesor.

En primer lugar, hablaremos de los tipos de actividades de aprendizaje y enseñanza. Asimismo, de acuerdo con Patricia Duff (2014), las actividades propuestas suelen centrarse en el intercambio de información, cómo narrar experiencias recientes o describir rutinas cotidianas, con el propósito de favorecer la expresión e interpretación de ideas en la lengua meta. Cabe destacar que, hasta hace unas décadas, la enseñanza de lenguas extranjeras se enfocaba con mayor frecuencia en el análisis gramatical, la traducción, la memorización de reglas y la resolución de ejercicios estructurados. La interacción espontánea y la

comunicación auténtica en la segunda lengua (L2) solían ocupar un lugar secundario frente al estudio formal del sistema lingüístico. La variedad de ejercicios y actividades que pueden integrarse dentro de un enfoque comunicativo es prácticamente infinita, siempre que logren involucrar a los estudiantes en situaciones de comunicación real y requieran el uso de procesos como el intercambio de información, la negociación de significados y la interacción entre ellos. En el aula, estas actividades suelen plantearse en torno a la realización de tareas mediadas por el lenguaje, en las que los alumnos deben intercambiar datos o llegar a acuerdos a través de la comunicación. Según Littlewood (1981), se pueden distinguir dos grandes tipos de actividades en la enseñanza comunicativa de lenguas: las de comunicación funcional y las de interacción social.

Las primeras incluyen ejercicios como comparar imágenes para identificar semejanzas y diferencias; organizar una secuencia lógica de acontecimientos a partir de ilustraciones; encontrar elementos que faltan en un mapa o dibujo; dar y seguir instrucciones para reproducir una figura o completar un mapa mientras los interlocutores no pueden verse; o resolver problemas a partir de pistas compartidas.

Las actividades de interacción social, por su parte, abarcan dinámicas como conversaciones y debates guiados, representaciones de diálogos, juegos de rol, simulaciones, parodias, improvisaciones y discusiones en grupo.

En segundo lugar, el papel del alumno. En varios relatos sobre la CLT se señala que los estudiantes llegan con expectativas previas acerca de cómo debería desarrollarse la enseñanza y el aprendizaje. Estas expectativas forman un “marco de aprendizaje” que, si no se cumple, puede generar confusión e incluso frustración en el alumno (Henner-Stanchina y Riley 1978). En este enfoque, a menudo no se utilizan libros de texto, las reglas gramaticales no se explican explícitamente, la organización del aula no sigue un modelo convencional, se fomenta que los estudiantes interactúen principalmente entre sí en lugar de con el maestro, y la corrección de errores puede ser escasa o inexistente. Además, el énfasis en el aprendizaje cooperativo, frente a uno individualista, puede resultar desconocido para muchos. Por ello, los especialistas en CLT sugieren que los alumnos comprendan que una comunicación fallida no debe atribuirse únicamente al hablante o al oyente, sino que es una responsabilidad compartida. De la misma manera, cuando la comunicación tiene éxito, se entiende como un logro colectivo.

Finalmente, hablaremos sobre el papel de los maestros. El papel del maestro en la enseñanza de lenguas no se limita únicamente a corregir errores o evaluar el rendimiento de los alumnos, como marca la tradición pedagógica. En un enfoque comunicativo, el docente debe redefinir su función: no controla directamente los procesos internos de aprendizaje, sino que crea las condiciones y estímulos necesarios para que estos se desarrollen. De hecho, los estudiantes siguen en gran medida su propio ritmo y mecanismos naturales de adquisición, incluso sin la intervención constante del profesor, siempre que el entorno les brinde oportunidades de usar la lengua con fines comunicativos.

Esto no significa que los maestros sean prescindibles, ya que el aula no reproduce de manera natural esas condiciones. El profesor sigue siendo clave para organizar y estructurar actividades que aseguren exposición al idioma y motivación para usarlo. Su rol principal es el de facilitador del aprendizaje, lo que implica adaptarse a las necesidades de los estudiantes y aceptar que no todo aprendizaje surge de su instrucción directa.

En la práctica, el docente puede desempeñar varios papeles: coordinar el progreso general de los alumnos, planificar y organizar las lecciones, actuar como instructor directo, asesor o consultor durante las actividades, observador que evalúa fortalezas y debilidades, o incluso como co-comunicador que participa junto con los estudiantes. Así, su función no se reduce a dirigir la clase de manera tradicional, sino que se amplía para favorecer un aprendizaje más autónomo y significativo.

Para finalizar, Richards (2005) señala que desde los años noventa el enfoque comunicativo se ha usado muchísimo. Esto se debe a que se basa en ideas bastante generales: que el objetivo principal al aprender una segunda lengua es poder comunicarse, y que tanto el programa como la forma de enseñar deben ayudar a lograrlo. Con el tiempo, la enseñanza comunicativa ha ido cambiando a medida que entendemos mejor cómo se aprende un idioma. Hoy en día, su teoría y práctica combinan distintos enfoques y tradiciones educativas. Como proviene de muchas fuentes, no existe una única manera de aplicarla. Más bien, hablamos de un conjunto de principios bastante aceptados que pueden utilizarse de diferentes formas según el contexto, la edad del alumnado, su nivel o sus metas. Estos principios, o variaciones de ellos, son los que sostienen las prácticas actuales en la enseñanza comunicativa de lenguas. A continuación se nombran los diez principios fundamentales de la comunicación actual en la enseñanza de idiomas:

1. El aprendizaje de una segunda lengua se fortalece cuando los estudiantes participan activamente en interacciones y situaciones de comunicación con significado.
2. Las actividades y ejercicios eficaces en el aula crean espacios para que los alumnos negocien significados, amplíen su repertorio lingüístico, observen el uso del idioma y se involucren en intercambios interpersonales relevantes.
3. La comunicación con sentido surge cuando los estudiantes trabajan con contenidos que consideran importantes, útiles, interesantes y motivadores.
4. La comunicación es un proceso integral que suele implicar el uso simultáneo de distintas habilidades y formas de expresión lingüística.
5. El aprendizaje de una lengua se ve favorecido tanto por actividades de descubrimiento e inducción de las reglas del idioma como por aquellas que promueven el análisis y la reflexión consciente sobre la lengua.
6. Aprender un idioma es un proceso progresivo que implica creatividad, experimentación y prueba y error. Aunque cometer errores es natural, el objetivo final es lograr precisión y fluidez.
7. Cada estudiante construye su propio camino de aprendizaje, avanza a diferentes ritmos y posee motivaciones y necesidades particulares.
8. El logro en el aprendizaje de idiomas depende en gran medida del uso de estrategias eficaces tanto para aprender como para comunicarse.
9. El docente cumple el rol de mediador o facilitador, creando un ambiente favorable y brindando oportunidades para practicar, usar el idioma y reflexionar sobre su aprendizaje.
10. El aula funciona como una comunidad de aprendizaje en la que el conocimiento se construye mediante la cooperación y el intercambio entre los alumnos.

Los enfoques metodológicos de hoy en día se basan en las tradiciones de la enseñanza comunicativa y todavía toman algunas ideas de los métodos más clásicos. Las formas actuales de enseñar idiomas intentan reflejar una visión más completa del lenguaje y de cómo lo aprendemos, propia del enfoque comunicativo. Según Jacobs y Farrell (2003), el paso

hacia la CLT representa un verdadero cambio de mentalidad en cómo entendemos el papel de los profesores, el aprendizaje y la enseñanza.

Jacobs y Farrell sugieren que el cambio de paradigma del CLT descrito anteriormente ha dado lugar a ocho cambios importantes en los enfoques de la enseñanza de idiomas. Estos cambios son: la autonomía del alumno, la naturaleza social del aprendizaje, la integración curricular, centrarse en el significado, la diversidad, las habilidades de pensamiento, la evaluación alternativa, los profesores como co-aprendices

Estos cambios en la forma de pensar no han llevado a crear un solo modelo de CLT que funcione en todos los contextos. Más bien, han aparecido varios enfoques distintos para enseñar idiomas, cada uno tratando de responder de manera diferente a los problemas mencionados antes. Aunque no hay un programa único aceptado por todos, cualquier curso de idiomas hoy en día necesita trabajar de forma organizada los muchos aspectos que forman la competencia comunicativa: las destrezas lingüísticas, los contenidos, la gramática, el vocabulario y las funciones del lenguaje. Los distintos tipos de programas que siguen una visión comunicativa usan diferentes caminos para desarrollar esa competencia.

3.2. Papel de la literatura en el aula de inglés

En este apartado del trabajo, se hablará sobre el papel de la literatura en el aula de inglés tratando aspectos como la distinción del estudio de la literatura y su uso, así como sus beneficios, ventajas y sus dificultades.

En primer lugar, Maley (2001), hace una distinción entre dos grandes objetivos en la enseñanza de la literatura: el estudio de la literatura , y usar la literatura como una herramienta para aprender un idioma. Buena parte de la confusión y los debates sobre el papel de la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras vienen de no tener clara esta diferencia. Si el objetivo es estudiar la literatura, entonces la relación entre el idioma que se enseña y la literatura es muy directa. Pero si el objetivo es usar la literatura para aprender el idioma, esa separación deja de tener tanto sentido, porque la literatura es en sí una forma de lenguaje.

Uno de los propósitos en el uso de la literatura consiste en resaltar su carácter excepcional, situándose en una posición destacada. Desde esta perspectiva, la literatura se concibe como un artefacto cultural cuyo análisis constituye el eje principal de la actividad educativa. Bajo este enfoque, se abren dos líneas de trabajo fundamentales. Por un lado, el enfoque de crítica literaria, que se centra en el estudio de los elementos internos de la obra, como la trama, los personajes, sus motivaciones, los valores transmitidos, los aspectos psicológicos y el contexto en el que se desarrolla el texto. Este enfoque responde al modelo tradicional de enseñanza de la literatura con el que la mayoría de los estudiantes están familiarizados. Por otro lado, el enfoque estilístico aborda la literatura como un texto lingüístico, partiendo del análisis formal del lenguaje y avanzando hacia la identificación de rasgos como el paralelismo, la desviación o la prominencia, a partir de los cuales se construyen interpretaciones del texto.

En contraste, un segundo propósito considera la literatura como uno de los múltiples usos posibles del lenguaje y la integra como un recurso más para favorecer el aprendizaje de idiomas. Desde esta visión, se aprovecha la motivación derivada del interés intrínseco de los textos literarios y se diseñan actividades adaptadas a las características y estilos de aprendizaje del alumnado. En este caso, la atención se centra en promover la interacción del alumnado con el texto y entre iguales, de manera que dicha interacción contribuya de forma efectiva al desarrollo de la competencia lingüística. Maley (2001) recalca que el primer objetivo tiende a poner la literatura en un lugar “especial”, casi en un pedestal. En cambio, el segundo la ve simplemente como una de las muchas maneras válidas de usar el lenguaje, tratándola como un material más con el que se puede trabajar.

Asimismo, Maley (2001) destaca que la literatura puede usarse y estudiarse de muchas formas distintas y en diferentes contextos. Los enfoques más comunes suelen centrarse en:

1. Enseñar el idioma en general vs. enseñar específicamente la lengua;
2. Aprender el idioma con fines prácticos (un enfoque más útil o funcional) vs. aprenderlo con fines académicos o de análisis (un enfoque más intelectual);
3. Una orientación más centrada en el estilo del lenguaje vs. una más crítica o teórica (como la nueva crítica o el postmodernismo);
4. Aprender cómo estudiar literatura vs. estudiar directamente la literatura

Además, Maley (2001) resalta que el término “enseñanza de la literatura” no tiene un significado exacto, ya que cada profesor le da su propio sentido. Para algunos, significa

analizar los textos a fondo, de forma crítica o estilística; para otros, se trata simplemente de usar textos literarios como base para hacer preguntas; y para otros puede incluir escribir de forma creativa, hacer proyectos literarios, y así sucesivamente.

Según Simon Bibby (2013), los beneficios de usar literatura en la enseñanza se pueden entender mejor si los relacionamos con los tres modelos que propusieron Carter y Long (1991) para explicar por qué los profesores la utilizan: el modelo cultural, el modelo lingüístico y el modelo de crecimiento personal.

En el modelo cultural, la literatura es “una de las formas más claras y valiosas de conocer una cultura” (Scott, 1964, p. 490). Scott defendía firmemente la idea de que la literatura sirve como una ventana hacia otras culturas. Los textos literarios reflejan el contexto histórico y social en el que fueron creados, por lo que pueden verse como una especie de “objeto cultural” que revela cómo pensaba y vivía la gente de una época. En la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL), los textos literarios pueden usarse para captar el interés de los estudiantes, motivarlos y ayudarles a conectar más profundamente con la cultura del idioma que están aprendiendo (Lazar, 1993). Así, los profesores pueden incluir lecturas literarias dentro de un curso sobre cultura o, al revés, usar el análisis cultural como punto de partida para trabajar un texto determinado. Carter y Long destacan que enseñar literatura desde un enfoque cultural ayuda a que los alumnos comprendan y valoren culturas e ideas distintas a las suyas, tanto en el tiempo como en el espacio, y a reconocer la tradición de pensamiento, emociones y arte que cada cultura aporta mediante sus textos.

Este modelo lingüístico tiene un enfoque más centrado en el lenguaje en sí, casi desde una perspectiva psicolingüística. Aquí, el profesor puede enfocarse en cómo se usa el idioma dentro de un texto literario. Por ejemplo, los textos pueden servir para enseñar estructuras gramaticales, vocabulario o expresiones reales del idioma. Entre los beneficios de este enfoque están el aumento del vocabulario, una lectura más fluida, mejores habilidades para interpretar e inferir significados, y una exposición a una variedad más amplia de estructuras y palabras del lenguaje real (Widdowson, 1979). Carter y Long destacan que el objetivo de este enfoque de la enseñanza de la literatura es ayudar a los estudiantes a encontrar una forma clara y ordenada de entrar en un texto. Quienes apoyan este modelo consideran que el lenguaje es la base de la literatura, que las obras se construyen con palabras, y que mientras más puedan los alumnos leer en el lenguaje y a través de él, más fácilmente podrán comprender y relacionarse con un texto literario como tal.

El modelo de crecimiento personal se centra más en el estudiante y en su desarrollo personal. La idea es usar la literatura como una herramienta para reflexionar, pensar críticamente y debatir sobre los temas que aparecen en los textos y las emociones que estos despiertan.

Por ejemplo, se pueden hacer actividades en las que los alumnos expresen sus propias reacciones ante una lectura (Rosenblatt, 1938) o comparen lo que sucede en la historia con sus propias experiencias (Showalter, 2003). Este enfoque es muy útil en etapas educativas donde los jóvenes están formando su identidad, como en la secundaria o la universidad, ya que fomenta tanto el aprendizaje del idioma como el crecimiento personal. Asimismo, Carter y Long señalan que uno de los principales objetivos de los profesores que siguen un modelo de crecimiento personal en la enseñanza de la literatura es ayudar a los estudiantes a orientarse mejor al leer textos literarios. En estos casos, lo que el profesor busca es transmitir un gusto duradero por la lectura y la satisfacción que viene de entender cada vez más y mejor. Para fomentar ese crecimiento personal, el docente necesita motivar e involucrar a los alumnos eligiendo textos con los que puedan conectar y en los que puedan participar usando su imaginación. También debe crear en el aula un ambiente que haga de la lectura una experiencia memorable, tanto a nivel individual como grupal.

En relación a la propuesta didáctica, el modelo de crecimiento personal propuesto por Carter y Long (1991), resulta especialmente adecuado para la etapa de Educación Primaria. A través del uso de la obra *Matilda*, la literatura se convierte en una herramienta que no solo favorece el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, sino que también promueve la implicación emocional del alumnado, el desarrollo de la empatía y la reflexión sobre valores como la justicia, la autoestima o la importancia de la lectura. Este modelo permite establecer conexiones significativas entre el texto literario y las experiencias personales del alumnado, incrementando su motivación y participación activa en el aula.

Por otro lado, Maley (2001) expone razones por las que considerar la literatura como un gran recurso, que son las siguientes:

Universalidad: no existe ninguna lengua que no tenga algún tipo de literatura, ya sea oral o escrita. Los temas que aparecen en la literatura son compartidos por todas las culturas, aunque cada una los aborde de manera distinta (la muerte, el amor, la separación, las creencias, la naturaleza, etc.) Incluso los géneros, las formas y los recursos literarios se repiten en diferentes culturas, aunque no coincidan exactamente de una a una.

No-trivialidad: muchas de las formas más comunes de enseñar idiomas suelen simplificar demasiado los textos o la experiencia de lectura. La literatura, en cambio, no reduce ni minimiza nada. Habla de temas que realmente le importaban al autor cuando los escribió. Por eso ofrece contenido genuino y auténtico.

Relevancia personal: como la literatura aborda ideas, experiencias, emociones y situaciones que forman parte de la vida del lector (o a las que puede acceder usando su imaginación), permite que cada persona conecte lo que lee con su propia vida.

Variedad: La literatura reúne todo tipo de variedades del idioma y una enorme diversidad de temas. Los estudiantes pueden recibir más o menos exposición a estas variantes según convenga, pero lo que nunca faltará es variedad.

Interés: la literatura aborda temas que, por formar parte de la experiencia humana, resultan interesantes por sí mismos, y los presenta de una manera pensada para captar la atención del lector.

Economía y poder sugestivo: una de las grandes ventajas de la literatura es su capacidad para sugerir. Incluso en sus formas más sencillas, nos invita a ir más allá de lo que se dice y a explorar lo que queda implícito. Cómo puede transmitir muchas ideas con pocas palabras, la literatura es perfecta para generar debates sobre el lenguaje. A menudo, se puede obtener mucho de algo muy breve.

Ambigüedad: la literatura, por ser tan sugestiva y asociativa, puede transmitir distintos significados a diferentes personas. Es raro que dos lectores reaccionen exactamente igual a un mismo texto. En la enseñanza, esto tiene dos ventajas: primero, dentro de ciertos límites, la interpretación de cada alumno tiene valor; segundo, como cada persona percibe cosas distintas, se crea un terreno casi infinito para discusiones y debates en clase. El hecho de que nunca haya dos interpretaciones completamente iguales genera la tensión necesaria para un verdadero intercambio de ideas.

Carter y Long (1991) hacen una distinción entre el estudio de la literatura y el uso de la literatura como recurso. Estudiar literatura normalmente implica leer dentro de un marco académico para obtener conocimientos sobre convenciones literarias y, a veces, sobre varios idiomas, y a menudo se espera que los estudiantes sean capaces de usar esos conocimientos para hablar y escribir sobre literatura. Analizar textos literarios puede incluir, y de hecho

suele incluir, aprender sobre la historia de la literatura de un país, sus tradiciones y reglas, su patrimonio particular, y las influencias y relaciones entre autores, textos y contextos de esa cultura literaria.

En la práctica, la obra *Matilda* se usa como un recurso que funciona como base para la interacción oral y escrita en inglés. Por medio de la lectura dirigida de fragmentos adaptados, el estudiante participa en actividades comunicativas donde formula hipótesis, describe personajes y situaciones, expresa sus puntos de vista y vincula lo que ocurre en el texto con su realidad. Así, la literatura promueve un aprendizaje activo en el que los estudiantes emplean el idioma para comunicarse de manera auténtica. Asimismo, el empleo de la literatura como herramienta pedagógica posibilita que se aborden contenidos transversales y valores educativos, como la justicia, la empatía o la relevancia de leer. Estos elementos están particularmente presentes en el libro *Matilda*. Al establecer vínculos significativos entre el texto literario y las vivencias individuales de los estudiantes, esta dimensión ayuda a que los alumnos se desarrollen personalmente y a que aumente su motivación para aprender inglés. En esta dirección, la literatura se transforma en un instrumento que beneficia no solo el progreso a nivel lingüístico, sino también el desarrollo individual y social del estudiantado.

Usar la literatura como recurso sugiere un enfoque menos académico, aunque no menos serio, de la lectura. Como hemos visto, la literatura puede ser una herramienta especial para el desarrollo personal, ayudando a que los alumnos sean más sensibles, se conozcan mejor a sí mismos y comprendan mejor el mundo que les rodea. También ofrece muchas oportunidades para trabajar el idioma y permite que los ejercicios de aprendizaje sean más interesantes y motivadores que muchos textos tradicionales de enseñanza de idiomas. Por todo esto, la literatura es un recurso legítimo y valioso para la enseñanza de idiomas.

amplitud vs. profundidad. Carter y Long (1991) plantean la cuestión de cómo diseñar un plan de estudios de literatura: ¿es mejor cubrir una gran variedad de textos o centrarse en leer un número más reducido de ellos en profundidad?

Quienes defienden el enfoque de amplitud sostienen que para leer literatura de manera efectiva es importante tener experiencia con distintos tipos de textos, que tratan diferentes situaciones y utilizan distintos estilos y convenciones. Este enfoque permite a los estudiantes acumular una variedad de experiencias y relacionar lo que leen en un texto con otros textos.

Por otro lado, los partidarios del enfoque de profundidad argumentan que siempre es mejor conocer bien un texto que muchos de manera superficial, y que aprender a leer eficazmente requiere una interacción cercana y detallada con las particularidades temáticas y lingüísticas de cada obra.

Además, Carter y Long (1991) también cuestionan cuánta competencia lingüística se requiere para poder leer un texto literario, ya sea en amplitud o en profundidad y qué se entiende exactamente por competencia literaria y qué tipo de competencia literaria deseamos desarrollar en nuestros alumnos. Responder a la primera pregunta no es fácil, y además está ligada a otra cuestión: ¿qué hace que un texto literario sea adecuado para estudiantes de un segundo idioma? Es evidente que hay que considerar la dificultad del lenguaje, porque si los alumnos no alcanzan un nivel mínimo de comprensión, no podrán acceder al texto. Como regla general, conviene elegir obras que no estén demasiado lejos del nivel normal de lectura de los estudiantes.

Pero lo más importante es que los alumnos puedan conectarse con el texto a nivel experiencial: deben poder identificarse con las situaciones, pensamientos y emociones que se presentan. Es así cómo se relaciona con el modelo de crecimiento personal de Carter y Long (1991). De esta manera, el texto literario puede servir tanto de apoyo como de estímulo para el aprendizaje del idioma.

Los textos adaptados o simplificados también pueden ser útiles, porque presentan material bien construido e interesante que exige cierto nivel de inferencia por parte del lector. Aunque es difícil definir exactamente lo que implica la competencia literaria, básicamente incluye la capacidad de inferir el mensaje de un texto. Para los estudiantes de una segunda lengua o lengua extranjera, esta competencia puede depender de cuánto han leído en su primer idioma, pero también puede desarrollarse si el profesor selecciona materiales que sean motivadores y que despierten en el lector el deseo de leer y seguir explorando el texto. No siempre hace falta recurrir a los clásicos o textos canónicos; cualquier obra que despierte suficiente interés para “leer entre líneas” es una buena elección.

En cierta medida, la competencia literaria y la lingüística van de la mano, porque siempre se influyen mutuamente. El lenguaje literario puede definirse como un lenguaje cuidadosamente elaborado con fines expresivos. Este tipo de lenguaje aparece en muchos contextos, por lo que los puntos de partida para trabajar con él pueden ser variados. Por ejemplo, los anuncios

publicitarios a menudo contienen juegos de palabras, metáforas y patrones formales creativos y entretenidos. El punto clave es resaltar la importancia del uso creativo del lenguaje en la literatura y mostrar que la competencia literaria está muy relacionada con la capacidad de percibir cómo los patrones del lenguaje refuerzan el mensaje.

Lazar (1993) señala que los textos literarios ofrecen una gran variedad de actividades en el aula que pueden ser muy motivadoras para los estudiantes. Estos textos tratan todos los dilemas, conflictos y deseos humanos, y suelen provocar reacciones emocionales intensas en los alumnos. Analizar la trama de una novela o descifrar los diálogos de una obra de teatro no es solo un ejercicio mecánico: exige que los estudiantes respondan de manera personal y aprovechen su propia experiencia. Además de esto, los textos literarios permiten a los alumnos acceder a otras culturas. Estos muestran cómo un miembro de una sociedad concreta puede sentirse o actuar en ciertas situaciones, y también alertan al lector sobre los acontecimientos sociales, políticos e históricos que influyen en esos sentimientos o comportamientos.

Aunque los textos literarios se construyen con palabras, es el estudiante, como lector, quien les da significado. Al ser ricos y tener múltiples niveles de interpretación, casi nunca hay una única forma de entenderlos. Por eso, Widdowson (1983) sostiene que la literatura es especialmente buena para actividades que animan a los alumnos a sacar conclusiones y descubrir las ideas implícitas en el texto. En sí, los textos literarios bien elegidos son adecuados y motivadores, ayudan a conocer otras culturas y fomentan que los estudiantes den sentido al lenguaje de manera activa.

Sin embargo, el lenguaje literario puede ser complicado; como señala Leech (1988), muchas veces se aparta de las reglas habituales. Lazar (1994) destaca que en la última década se ha renovado el interés por utilizar la literatura en las aulas de idiomas. Plantea la cuestión de si se pueden utilizar textos literarios auténticos con alumnos de nivel elemental o medio inferior y nombra las siguientes dificultades:

Clasificación lingüística. Primero, está el tema del nivel del lenguaje. Muchos textos literarios, tanto en prosa como en poesía, usan un vocabulario, una gramática o una sintaxis que se considera demasiado complicada para incluirla en los programas de estudiantes de niveles bajos. Esto puede deberse a recursos retóricos o literarios del texto, como metáforas complejas que los alumnos pueden tener dificultad para interpretar, o al hecho de que el

lenguaje del texto se “desvía” de las normas habituales de uso del idioma (Leech 1973:29-33).

Competencia literaria. Otra objeción a usar literatura en niveles bajos se refiere a la competencia literaria de los estudiantes, es decir, a su capacidad para generar interpretaciones válidas de un texto. Por competencia literaria se entiende la comprensión implícita de ciertas convenciones que los lectores expertos aplican al leer literatura (Culler 1975: 113-15). Por ejemplo, un lector experto de poesía puede percibir cómo aspectos formales del texto, como el ritmo o la rima, refuerzan los temas o significados del poema. Los estudiantes que no leen literatura en su propio idioma, o cuya literatura nativa es muy distinta de la literatura en inglés, pueden sentirse perdidos o intimidados por estas características formales y no ser capaces de proponer interpretaciones. Además, aunque los alumnos de niveles bajos lleguen a su propia interpretación, muchas veces no tienen suficiente dominio del inglés para expresarla adecuadamente.

Motivación. Otro problema de usar literatura en niveles bajos es que se suele considerar demasiado especializada para captar el interés de los estudiantes menos avanzados. Además, muchos profesores disponen de poco tiempo para completar el programa de estudios y ven la inclusión de textos literarios en clase como una distracción o una pérdida de tiempo. Por su parte, los propios alumnos a menudo no tienen el interés ni la motivación necesarios para trabajar con este tipo de textos.

La duración y dificultad lingüística de los textos literarios siempre ha sido un problema. Por eso, los materiales suelen usar extractos cortos de obras más largas y lectores simplificados para facilitar la comprensión. Se ha publicado relativamente poco sobre el uso de textos completos, aunque hay algunas excepciones (Collie y Slater 1987; Rossner 1988; Greenwood 1989; Lazar 1990). Sin embargo, hay un renovado interés en desarrollar lectores específicos para el aprendizaje de idiomas. Hasta ahora, estos eran versiones simplificadas de clásicos, pero ahora surge una nueva generación de lectores originales, creados específicamente para estudiantes de idiomas extranjeros (Maley 1997). Estos lectores se consideran auténticos por derecho propio, no simples adaptaciones de textos clásicos. Hoy, la mayoría de los principales editores de materiales de ELT incluyen este tipo de lectores en sus catálogos; por ejemplo, la serie Cambridge English Readers está compuesta únicamente por originales. La demanda de este nuevo género seguramente seguirá creciendo.

Maley (1989) hace referencia a las tendencias y orientaciones actuales y futuras, destacando las siguientes áreas. Se ha reavivado el interés por la literatura oral, en particular por la narración de historias. Destaca el trabajo de Andrew Wright, cuyos talleres de narración han estimulado casi por sí solos este interés (Wright 1996, 1997). Este interés ha aumentado aún más debido al gran crecimiento de la demanda de inglés entre jóvenes en todo el mundo y, en consecuencia, la necesidad de materiales adecuados (Ellis y Brewster 1991).

La narración de historias no se limita a los niños: Dufeu (1994) ha explorado ampliamente diversas tradiciones culturales, y Rinvulcri y Morgan (1990) ofrecen varios enfoques de este género. También ha ganado atención la lectura en voz alta de textos literarios, muy distinta de la práctica antigua y poco eficaz de “leer alrededor de la clase”. Las ventajas de preparar un guión para una interpretación o de organizar versos o textos dramáticos son considerables.

El crecimiento de una literatura local en inglés también ha generado interés en incluir estos textos en materiales didácticos (McRae y Vethamani 1999). A medida que estas literaturas ganan confianza y aceptación, es probable que su uso en la enseñanza aumente. Esta nueva literatura fomenta la exploración cultural, ya que refleja los valores y creencias de distintas sociedades, permitiendo a los estudiantes investigar similitudes y diferencias con su propia cultura y comprender mejor al “otro” (Kramsch 1993).

En una época marcada por la teoría crítica, la literatura también sirve para analizar cómo se distribuye el poder, por ejemplo, el papel de hombres y mujeres en la sociedad, la cultura consumista, y la desigualdad de riqueza y pobreza. Además, el creciente interés en temas globales y la globalización ofrece una rica fuente de textos literarios para explorar estas cuestiones.

Finalmente, Carter y Long (1991) destacan que los enfoques basados en el lenguaje se centran menos en los textos literarios como productos y más en los procesos de lectura. Una enseñanza centrada en el proceso y basada en el lenguaje implica que el profesor debe “bajar del pedestal”: se convierte en un facilitador, trabajando junto a los estudiantes e interviniendo de manera creativa para garantizar que la experiencia con el texto sea relevante y significativa. Este enfoque no ve al texto como un objeto intocable para estudiarlo de manera reverencial. En la práctica, esto significa que muchas estrategias típicas de la enseñanza de idiomas se aplican a la lectura de literatura en un segundo idioma o lengua extranjera. Procedimientos estándar de EFL, como ejercicios de predicción, escritura creativa,

reescritura, y juegos de rol, se utilizan para acercar a los estudiantes al texto y explorar sus significados. Estas actividades, centradas en el lenguaje y en los estudiantes, buscan involucrarse activamente con el texto, desarrollar sus percepciones y ayudarles a explorar y expresar esas interpretaciones. Además, la comunicación deja de ser unidireccional: se fomenta el trabajo en grupo o en parejas según la naturaleza de las actividades, y estas se seleccionan siempre para que se ajusten al texto concreto que se está trabajando.

4. Metodologías

En este apartado del trabajo, se hablará sobre las metodologías a usar en la propuesta didáctica, que en este caso, son el aprendizaje cooperativo y por tareas. Asimismo, se contemplarán aspectos como en qué consiste cada uno y sus principios.

4.1. Aprendizaje cooperativo

De acuerdo con Johnson & Johnson (2019) la mayoría de las maneras de aprender activamente se basan en el aprendizaje cooperativo. Esta idea es clave para muchas formas de enseñar donde todos participan. Cooperar significa trabajar juntos para lograr lo mismo, así que todos intentan que les vaya bien tanto a ellos como al grupo. El aprendizaje cooperativo ocurre cuando grupos pequeños de alumnos trabajan juntos para aprender mejor, tanto por su cuenta como ayudando a sus compañeros.

Esta forma de enseñar se compara con el aprendizaje competitivo, donde los alumnos intentan ser los únicos en lograr ciertas metas. También se compara con el aprendizaje individual, donde cada alumno trabaja solo para terminar sus tareas. En el aprendizaje cooperativo e individual, se califica el trabajo con reglas claras desde el principio. En cambio, en el aprendizaje competitivo, se compara a los alumnos entre sí para dar la calificación.

El aprendizaje cooperativo es bastante adaptable: casi cualquier tarea se puede hacer de forma cooperativa, sin importar la materia o el curso. El aprendizaje competitivo e individual, en cambio, no se adaptan tan bien y no siempre se pueden usar.

Maset, P. P. (2000), resalta que, el aprendizaje cooperativo contempla distintos tipos de agrupamientos, entre los que destacan los grupos formales de aprendizaje cooperativo. Estos grupos pueden mantenerse durante periodos que abarcan desde una sesión de clase hasta varias semanas. En ellos, el alumnado colabora para alcanzar objetivos comunes, asegurándose de que todos los miembros del grupo completen la tarea asignada. Cualquier contenido o exigencia del curso puede adaptarse a este tipo de trabajo cooperativo.

Para que esto funcione bien, el profesor debe tener muy claros los objetivos de la clase, planear bien lo que hará antes de empezar a enseñar, explicar la tarea y cómo todos dependen de todos, estar atento a cómo aprenden los alumnos y echar una mano cuando haga falta para que hagan la tarea o se lleven mejor entre ellos. Al final, debe evaluar si aprendieron lo que debían y si el grupo trabajó bien en conjunto. Los grupos de aprendizaje cooperativo ayudan a los estudiantes a participar activamente en procesos mentales como organizar, explicar, resumir y conectar los nuevos temas con lo que ya sabían.

Asimismo, David W. Johnson & Roger T. Johnson (2017) recalcan los elementos básicos sobre el aprendizaje cooperativo. Muchos docentes creen que hacen aprendizaje cooperativo en clase, pero la verdad es que no siguen las reglas básicas. Para que una actividad cuente como cooperativa de verdad, tiene que tener cinco elementos clave bien pensados (Johnson, Johnson y Holubec, 2013).

En primer lugar, es que todos se necesitan entre sí para bien. Esto quiere decir que los alumnos sientan que están unidos al grupo y que si uno tiene éxito, todos lo tienen. En otras palabras, deben entender que solo lograrán lo que quieren si los demás también lo logran. La idea es que o todos ganan, o todos pierden.

Por ejemplo, en una clase de mates, el profe puede formar grupos de tres y darles problemas para resolver. No solo deben dar con la respuesta, sino también entender y ponerse de acuerdo en cómo resolvieron cada problema. Así, el profesor hace que se necesitan entre sí para lograr el objetivo, ya que exige que lleguen a un acuerdo. También, se puede hacer que se necesitan entre sí dándoles roles a cada uno dentro del grupo. Uno puede leer los problemas en voz alta, otro revisar que todos entiendan cómo se resuelve y otro animar a participar y a que haya buena onda. Se necesita que compartan recursos al darle a cada grupo una sola copia de los problemas, lo que obliga a que compartan la info y cooperen. Para terminar, se les puede dar una recompensa como grupo, como puntos extra, si todos pasan una prueba final.

Pero lo más importante es que se necesitan entre sí para lograr los objetivos, ya que todo aprendizaje cooperativo debe empezar con una meta que todos compartan.

En una lección cooperativa, lo segundo más importante es que los alumnos se echen una mano, se animen y se apoyen para que todos aprendan. Los alumnos se ayudan entre sí explicando cómo resolver problemas, charlando sobre los conceptos y cómo usarlos, compartiendo lo que saben y mostrando cómo lo que aprenden ahora se relaciona con lo que ya sabían. En una clase de matemáticas, el profesor debe dar tiempo, organizar los asientos para que estén cerca y motivar a los alumnos a intercambiar ideas y ayudarse mutuamente.

Lo tercero más importante es que cada alumno sea responsable. Se califica a cada uno y se les dice a ellos y al grupo cómo les fue. Es clave que los miembros del grupo sepan (a) quién necesita más ayuda para terminar el trabajo y (b) que no pueden colgarse del trabajo de los demás. Una forma común de hacer esto es dar a cada alumno un examen individual o elegir al azar el trabajo de un alumno para mostrar lo que todo el grupo hizo.

Una cosa clave en las clases donde se trabaja en equipo es que los alumnos aprendan habilidades sociales. Para que los grupos funcionen bien, los chicos deben saber cómo liderar, decidir en conjunto, crear un ambiente de confianza, comunicarse bien y resolver problemas si los hay. Estas habilidades no aparecen solas, hay que enseñarlas y practicarlas a la par de las materias de la escuela.

Finalmente, el quinto punto clave en una clase cooperativa es que el grupo reflexione sobre cómo trabajó en equipo. Al final de la clase de matemáticas, los grupos hablan sobre cómo funcionaron respondiendo a dos preguntas: (1) ¿Qué hizo cada uno que ayudó al grupo? y (2) ¿Qué podría hacer cada uno para que el grupo trabaje aún mejor mañana? Esto ayuda a los grupos a concentrarse en cómo mantener un buen ambiente en el equipo, ayuda a aprender habilidades sociales, asegura que todos sepan cómo lo están haciendo y les recuerda a los estudiantes cómo trabajar bien en equipo. Para que esto funcione, hay algunos trucos: dar suficiente tiempo para hacerlo, ser específicos en lugar de generales, cambiar la forma en que se hace, lograr que los estudiantes participen, recordarles que usen sus habilidades sociales mientras hablan y asegurarse de que todos entiendan por qué están reflexionando. A menudo, cada grupo tiene que entregar un resumen de su conversación firmado por todos.

4.2. Aprendizaje por tareas

De acuerdo con Richards & Rodgers (2014), el aprendizaje por tareas (*Task-Based Language Teaching, TBLT*) es una forma de enseñar donde las actividades son el centro de todo. En este método, lo importante es hacer cosas que realmente permitan hablar e interactuar, usar el idioma para lograr cosas reales y asegurarse de que el lenguaje tenga sentido para que los estudiantes aprendan mejor.

Nuan (2004) resalta que el aprendizaje basado en tareas surge como una forma más avanzada de enseñar idiomas comunicativamente, tomando ideas de los métodos de los años 80. Lo importante es que las actividades sean reales, que las tareas tengan sentido para que los alumnos usen el idioma de verdad y que el lenguaje les ayude a aprender (Willis, 1996). Así, se aprende entendiendo y usando el idioma de forma útil, en lugar de solo memorizar gramática.

Feez (1998:12) explica que, en la enseñanza por tareas, lo principal es cómo aprendes, no tanto el resultado final. Básicamente, usas actividades y tareas que tienen un objetivo claro, enfocadas en comunicarte y darle sentido a las cosas. Así, los estudiantes aprenden el idioma hablando con intención al hacer estas actividades. Estas actividades pueden ser sobre cosas que los estudiantes podrían vivir en su día a día o sobre objetivos específicos de la clase. En un programa así, las actividades se organizan según lo difíciles que sean, lo cual depende de cosas como lo que los alumnos ya saben, qué tan complicada es la tarea, el lenguaje que se necesita y cuánta ayuda hay disponible.

Del mismo modo, Nuan (2004) hace una distinción entre las maneras de ver las tareas. Podemos diferenciarlas entre las tareas pedagógicas que son las que hacemos en clase solo para aprender el idioma, y las tareas del mundo real, que son las que hacemos en la vida real, o sea, cuando usamos el idioma fuera de la escuela para hacer cosas. Long (1985) propuso que las tareas del mundo real son esas cosas que hacemos todos los días, ya sea en el trabajo, en casa, con amigos o en nuestro tiempo libre. Para que quede más claro, puso varios ejemplos: desde pintar una valla o vestir a un niño, hasta pesar a un paciente, escribir una carta o resumir un correo en el trabajo. Nuan (2004), resalta que para crear un plan de estudios que use tareas para enseñar idiomas (TBLT), lo primero es hacer una lista de cosas reales que los estudiantes harán con el idioma. Luego, convertimos esas actividades en ejercicios de clase donde los alumnos tienen que entender, usar, crear o hablar en el idioma para lograr

algo más allá de solo hablarlo. Por otro lado, se señala que hay otros tipos de tareas como resolver problemas, compartir ideas y aclarar lo que valoramos. Cabe señalar que, aunque estas tareas no se enfocan en pronunciación, gramática o vocabulario, los estudiantes tienen que usar lo que saben del idioma para lograr lo que se proponen. Además, la tarea tiene un sentido de cierre, por lo que los alumnos pueden evaluar qué tan bien les fue.

Yuan y Willis (1999) hacen una división de tres partes: pre- tarea (*pre-task*), ciclo de la tarea (*task cycle*) y enfoque lingüístico (*language focus*). Antes de la tarea, la idea es familiarizar a los estudiantes en el tema y en lo que van a hacer, activando el léxico y las expresiones vinculadas al contenido. Normalmente, esta es la parte más corta, puede durar de unos pocos minutos a veinte, dependiendo de si los alumnos conocen ya el tema y de qué tipo de tarea sea. El ciclo de tareas les da a los alumnos la oportunidad de usar todo lo que saben del idioma para completar la actividad y más tarde, con la ayuda del docente, mejorar cómo lo usan al preparar sus trabajos sobre la tarea. El maestro ayuda cuando más se necesita, sobre todo al planear y después de presentar el trabajo. Aparte, antes o durante la tarea, los alumnos pueden escuchar a otros haciendo lo mismo o leer cosas sobre el tema, relacionándolo con lo que ellos ya saben. Así, este método de enseñanza basado en tareas ofrece tres condiciones clave para aprender: exposición al idioma, uso activo y motivación. Además, este método va de lo general a lo específico, ya que la tarea les da a los alumnos una experiencia completa del idioma en uso. La etapa final, llamada enfoque lingüístico, ayuda a analizar detalles específicos del idioma que los alumnos usan naturalmente al hacer las tareas. En este punto, ya han usado el idioma para comunicarse. Por lo tanto, este estudio, que incluye análisis y práctica, cumple con un requisito extra que es esencial para aprender un idioma de forma clara.

En cuanto a la propuesta de usar el cuento *Matilda* de Roald Dahl en el aula de inglés, permite integrar de manera coherente el trabajo cooperativo y el aprendizaje basado en tareas, ya que ofrece un contexto narrativo rico, motivador y cercano al alumnado. Con el trabajo cooperativo, el cuento es el centro de todo. Los alumnos trabajan en grupos pequeños y hacen diferentes actividades: entender lo que leen, analizar a los personajes, hacer obras de teatro, debatir o inventar otros finales. Así, se ayudan entre ellos de verdad, porque cada uno tiene su papel (el que lee, el que habla por el grupo, el que escribe, el que organiza, etc.) y todos ponen de su parte para el resultado final. Esto también hace que cada uno se sienta responsable, tanto individualmente como con el grupo, y que mejoren sus habilidades para

hablar y comunicarse en inglés. Con el aprendizaje basado en tareas, *Matilda* es un buen punto de partida para crear actividades de comunicación que tengan sentido. Los estudiantes usan el inglés para comunicarse de verdad a través de cosas como preparar una presentación sobre un personaje o actuar una escena del cuento.

5. Propuesta didáctica

En este apartado del trabajo, la propuesta didáctica, se observarán aspectos como las tareas y actividades, los materiales, objetivos didácticos, competencias específicas y competencias clave. Asimismo, esta propuesta está basada en el curso de 6º de primaria (tercer ciclo). Se realizarán diez sesiones ubicadas en las dos primeras semanas del 2º trimestre, del 9 al 27 de febrero.

Esta propuesta tiene como objetivos participar en conversaciones simples y escribir textos cortos, ampliar expresiones relacionadas con las descripciones y sentimientos, aumentar la confianza en el uso del inglés así como promover la lectura y valores como el esfuerzo, la justicia y la importancia de la educación.

En esta propuesta didáctica se trabaja principalmente la Competencia en Comunicación Lingüística y Competencia Plurilingüe. Además, se trabaja la Competencia Digital; la Competencia Personal, Social, de Aprender a Aprender y la Competencia en Conciencia y Expresión Culturales. Por otro lado, las competencias específicas a trabajar son CE.LEI.1., CE.LEI.2., CE.LEI.3., CE.LEI.4., CE.LEI.6. (véase anexo 1)

TAREAS Y ACTIVIDADES		METODOLOGÍAS	
Sesión	Descripción	Agrupamientos	Recursos
1	1.1. Mystery Box 1.2. Exploring Matilda 1.3. What do we know? Duración: 50 minutos	Parejas	Caja y libro de Matilda, fichas a resolver por el alumnado, pizarra digital, ordenadores, herramienta

			Mentimeter, audio resumen del libro.
2	2.1. Meet the characters 2.2. Character profile 2.3. Guess who? Duración: 50 minutos	Grupos de cuatro	Presentación digital sobre los personajes, ordenador del maestro, fichas a resolver por el alumnado.
3	3.1. Reading Matilda 3.2. Order the events 3.3. Create your own timeline Duración: 45 minutos	Grupos de cuatro	Fragmento escogido del libro, ficha sobre el fragmento, tarjetas de los eventos desordenados y plantilla línea temporal.
4	4.1. Warm-up discussion 4.2. Is Miss Trunchbull a good teacher? Duración: 45 minutos	Grupo clase	Flashcards, normas básicas del debate y pasos a seguir en un debate.
5	5.1. Emotions brainstorming 5.2. Listening to Matilda 5.3. My emotion journal Duración: 50 minutos	Parejas y grupo clase	Flashcards sobre las emociones, audio de un fragmento del libro, diálogo del fragmento, ordenador y pizarra digital.
6	6.1. Recap and brainstorm	Grupos de	Ficha sobre el

	6.2. Plan your new ending 6.2. Compare and reflect Duración: 40 minutos	cuatro	resumen, hoja del final alternativo y preguntas de reflexión.
7	7.1. Step into the scene 7.2. Act it out 7.2. Exit ticket Duración: 50 minutos	Grupos de tres	Pizarra, fichas con afirmaciones, preguntas para exit ticket.
8	8.1. Welcome to the show 8.2. Plan and create 8.3. Exit ticket Duración: 40 minutos	Grupos de tres	Póster sobre show talk, ordenador, pizarra digital, plantilla guión, preguntas exit ticket.
9	9.1. Live on stage 9.2. Ask the characters 9.1. What did we like? Duración: 40 minutos	Grupos de tres	Hoja coevaluación, preguntas grupales y autoevaluación.
10	10.1. Matilda's Quiz Challenge 10.2. Comic Strip 10.3. Who Said It? 10.4. Bingo	Grupos de cinco	Póster sobre los rincones, pizarra digital, ordenador, kahoot, tarjetas de los personajes y acciones, papeles y lápices, tarjetas citas del libro y nombres de los personajes, plantilla para bingo.

TAREAS Y ACTIVIDADES

Para la primera sesión, esta comenzará con el docente mostrando un caja sin que los alumnos sepan que contiene en su interior. La primera actividad comenzará con los alumnos formados en grupos de cuatro, en la que ellos tendrán que crear hipótesis sobre lo que contiene la caja. Tales hipótesis se realizarán a través de una ficha proporcionada por el maestro, en la que se hacen preguntas de apoyo como: What do you think is inside? ; Is it a toy?; Is it a guitar?; Is it a tale?; Is it funny or scary?; Who do you think it is for? (children, adults, everyone) (véase anexo 2). Tras este primer acercamiento, el maestro mostrará a los alumnos el contenido de la caja siendo este el libro de Matilda. Este irá pasando el libro en formato físico por los diferentes grupos para que los alumnos puedan apreciar tanto la portada como las ilustraciones. Tras esto, los alumnos que seguirán divididos en grupos de cuatro, se les mostrará unas ilustraciones del libro, siendo estas sobre diferentes personajes de la historia, los cuales son: Matilda, Miss Honey y Amanda Thrupp en la pizarra digital. Con esto los alumnos, conjuntamente, en un ficha deberán responder a las siguientes preguntas: Who is Matilda?; How do you think she feels?; Is this story happy or sad? (véase anexo 3). A continuación, se plantearán una serie de preguntas iniciales sobre la obra. Entre estas preguntas se incluyen: si conocen la obra, qué es lo primero en lo que piensan al escuchar el nombre Matilda, si la han leído anteriormente, o de qué creen que tratará la historia. Para recoger las respuestas de manera dinámica y visual, los alumnos utilizarán sus ordenadores individualmente y responderán a través de la herramienta digital Mentimeter , lo que permitirá al docente visualizar las ideas del grupo en tiempo real y fomentar la participación activa de todos los estudiantes.

En la segunda sesión, el docente mostrará a los alumnos una presentación digital sobre los personajes principales de la historia, en la que se incluyen ilustraciones de estos (véase anexo 5). Estos personajes son Matilda, Michael, Mr. y Mrs. Wormwood, Miss Honey, Bruce Bogtrotter, Amanda Thrupp y Miss Trunchbull. Con estas imágenes, los alumnos formarán grupos de cuatro, y se les entregará una ficha en la que tendrán que resolver la actividad mediante *True or False* con ciertas preguntas sobre los personajes (véase anexo 6). Tales preguntas son: Is Matilda a good reader? / Is Michael good at maths? / Are Mr. y Mrs. Wormwood interested in education?/ Is Miss Honey kind?/ Has Bruce Bogtrotter got a strong body?/ Is Amanda Thrupp talkative?/ Is Miss Trunchbull strict and intimidating? Con estas preguntas, los alumnos podrán conocer a los personajes y descubrir qué papel tienen en la obra. A continuación, en cada grupo, van a crear el perfil de un personaje. Cada grupo,

recibirá una ficha sobre el perfil con un personaje distinto en la que en una carilla contarán con una breve descripción sobre este personaje (véase anexo 7). Tras su lectura, en la otra carilla de la ficha estos deberán completar el perfil del personaje seleccionado, en el que se incluirán aspectos como una breve descripción física, adjetivos sobre la personalidad (véase anexo 8). Para finalizar la sesión, cada grupo hará una exposición de su personaje sin decir el nombre, teniendo que adivinar el personaje el resto de la clase, respondiendo de forma oral. Es así como se darán a conocer todos los personajes, sus personalidades y el papel en el libro.

En la tercera sesión, los alumnos nuevamente se dividirán en grupos de cuatro. Para la primera actividad, se les proporcionará un fragmento del libro, que en primer lugar leerá el maestro en voz alta para toda la clase (véase anexo 9). La primera actividad consistirá en que, los alumnos, en una hoja aparte que les proporcione el maestro, tendrán que responder a unas breves preguntas sobre el fragmento leído (véase anexo 10). En estas se les pedirá a los alumnos: qué personajes participan en la escena, qué es lo que está sucediendo y cuál es el significado de ciertas palabras subrayadas. A continuación, el maestro le hace llegar a cada grupo unas tarjetas sobre un serie de eventos sobre el fragmento que han leído (véase anexo 11) . Estos eventos tendrán que ordenarlos los alumnos bajo una plantilla con los conectores *first, then, after, next, finally* (véase anexo 12). Para finalizar, cada grupo elaborará en una cartulina grande tal línea temporal con los eventos ordenados y los conectores trabajados.

En la cuarta sesión, se llevará a cabo un debate guiado en torno a la pregunta: “Is Miss Trunchbull a good teacher?”. Antes de comenzar con el debate, los alumnos se dividirán en grupos de cuatro y se realizará una actividad introductoria. En esta, el maestro mostrará con flashcards adjetivos tales como: *strict, kind, fair, unfair, helpful, mean, lazy, inspiring* (véase anexo 13). Con esto, se hará una división en la pizarra de dos columnas entre *positive* y *negative*, y un miembro de cada grupo saldrá a la pizarra a colocar una de estas flashcard en una de las columnas que considere. Una vez hecho esto, se pasará a la realización del debate. Para ello, el grupo aula se dividirá en dos grandes grupos, colocados unos frente a otros, lo que permitirá una interacción estructurada y clara entre los participantes. Los alumnos van a decir lo que piensan de manera sencilla usando frases como “Yo creo que”, “Me gusta” o “No me gusta”. Para que la actividad se haga de manera ordenada y respetuosa, el docente explicará algunas reglas básicas del debate antes de empezar (véase anexo 14). Estas reglas incluirán aspectos como respetar el turno de hablar, escuchar atentamente a los demás y no

faltar el respeto. El docente también explicará cómo se va a hacer el debate de manera efectiva, para que los alumnos entiendan cómo funciona, qué papel tienen cada uno y qué se espera que logren al final (véase anexo 15). Esta sesión permitirá desarrollar habilidades comunicativas, escucha activa y respeto por las opiniones de los demás.

En la quinta sesión, para comenzar el docente realizará una revisión de las emociones mediante flashcards, en las que se trabajarán emociones relacionadas con la historia como *happy, sad, angry, scared, surprised, excited, frustrated* (véase anexo 16). En esta parte, el maestro mostrará la palabra y el alumnado de forma conjunta deberá representar esta palabra en forma de gestos o mímica. A continuación, los alumnos escucharán un fragmento del libro. En la primera vez que se escuche tal fragmento, los alumnos solamente deberán escuchar de forma global para captar la idea general sobre este. Para la segunda ronda sobre la escucha, el maestro les proporcionará el diálogo sobre el pasaje a escuchar, y estos deberán subrayar las emociones que aparezcan en el pasaje mientras escuchan este (véase anexo 17). Una vez terminado de escuchar el fragmento, los alumnos se dividirán en parejas y harán una puesta en común sobre lo que han reconocido, pudiendo completar esta parte entre ellos. Para finalizar la sesión, cada alumno de forma individual, deberá escribir un breve párrafo en su cuaderno sobre una situación propia en la que haya sentido una de estas emociones trabajadas. El maestro, proyectará en la pizarra digital frases modelo que puedan servir de apoyo, como por ejemplo, *I feel scared when..., I feel frustrated when..., I feel excited when...* (véase anexo 18).

En la sesión seis, como actividad principal, los alumnos inventarán un final alternativo de la obra Matilda. Antes de comenzar con esto, el maestro leerá en voz alta un resumen de la obra para recordar el sentido de esta. En grupos de cuatro, los alumnos deberán responder brevemente a unas preguntas en la ficha que ya haya proporcionado el maestro. Estas preguntas son: *What happened in the original ending?, How did the characters feel?, How would you feel if you were Matilda?, Which events were the happiest, saddest, or most exciting?, What could happen next if the story continued?* (véase anexo 19). Una vez esto, en los mismos grupos, los alumnos harán una lluvia de ideas para decidir cómo van a desarrollar el final alternativo, y deberán hacer una repartición de los roles dentro del grupo, como quién escribe, quién revisa y quién organiza las ideas. Para el nuevo final, los alumnos deberán mantener los mismos personajes y el contexto de la obra. Una vez que los alumnos han planeado el texto, escribirán la versión final. Para esto, tendrán una plantilla de apoyo

que el docente les proporcionará. En esta plantilla, se hace la pregunta: “What if Matilda 's story ended in a different way?” (véase anexo 20). Para finalizar la sesión, los alumnos de forma individual deberán responder a unas breves preguntas que les hará llegar el docente a través de una ficha, reflexionando sobre el final que hayan realizado (véase anexo 21). Tales preguntas son: *What are the differences between the original and alternative endings?, What emotions change in the characters?, What new values or ideas are emerging?, Which character in your new ending learned an important lesson?, What did you enjoy the most about creating a new ending?*

En la séptima sesión, los alumnos llevarán a cabo una dramatización de un capítulo seleccionado de la obra, el cual es un enfrentamiento entre Matilda y Miss Trunchbull. Antes de comenzar con la actividad principal, los alumnos se dividirán en grupos de tres y se hará una introducción a la escena seleccionada mediante una actividad de *True or False*. Para ello, el maestro colocará unas afirmaciones plastificadas en la pizarra y dos columnas con las opciones de true y false (véase anexo 22). Tales afirmaciones son: *Matilda is afraid of Miss Trunchbull in this scene, Miss Trunchbull is kind and calm with the students, Matilda is brave and confident, Miss Honey helps the children in this scene, The classroom is a safe place for all the students, Matilda uses her intelligence to face Miss Trunchbull*. Un representante del equipo, saldrá a la pizarra y colocará la afirmación en la columna de true o false, según donde crea. Una vez esto y los alumnos estén familiarizados con la escena a representar, los alumnos divididos en los tríos de antes deberán decidir qué personajes van a interpretar. Una vez hayan llegado a un consenso, el maestro les hará llegar el diálogo sobre la escena y estos comenzarán a planificarla. Para terminar, cada grupo representará su escena frente a la clase, promoviendo un clima de respeto y escucha activa. Finalmente, se realizará un *exit ticket*. En este, el maestro proporcionará unas tarjetas en las que los alumnos deberán responder en una escala del 1 al 10, con las preguntas: *From 1 to 10: Did you feel nervous acting?; Was it difficult to interpret the scene? , Was it easy to plan the scene with your group?, Did the scene feel different from the way it is in the book?* (véase anexo 23).

Para la octava sesión, se llevará a cabo un *Matilda talk show*, con los personajes de la obra, como actividad principal. En primer lugar, el maestro explicará la dinámica de un *talk show* así como los roles a interpretar. Este se apoyará de un póster, en el que se mostrará un ejemplo visual del programa, los roles, un guión de modelo y la estructura a seguir (véase anexo 24). Una vez esto, los alumnos se dividirán en grupos de tres y deberán asignarse los

roles siendo uno el presentador y el resto cualquiera de los personajes de la obra. Tras esto, el maestro les hace llegar una plantilla del guión, pero ciertas palabras o frases tienen huecos a completar por el alumnado (véase anexo 25). También contarán con un espacio en el que los alumnos podrán inventar una frase por ellos mismos, aportando de su propia imaginación y creatividad. Una vez hayan completado los diálogos, deberán comenzar a practicar prestando atención a la pronunciación, entonación y ritmo. La interpretación de este *show talk* se realizará en la siguiente sesión, por lo que esta finalizará de nuevo con un *exit ticket* (véase anexo 26), en el que el maestro les proporcionará a cada alumno una pequeña tarjeta con las siguientes preguntas: *What is your role?, How do you feel during this activity?, How did your group work together?*

La novena sesión, será la continuación de la sesión anterior en la que cada grupo interpretará frente al resto de la clase su entrevista previamente planificada. Cada alumno, dividido en grupos de tres representará su entrevista frente a la clase. Durante la representación, cada grupo contará con una hoja sobre una evaluación a sus compañeros proporcionada por el docente, en la que se contemplarán diferentes aspectos (véase anexo 27). Una vez haya terminado un grupo el resto de la clase, deberán pensar una pregunta para los entrevistadores como si formaran parte de la audiencia en una entrevista real. Es así como el maestro le dará el turno a uno de los representantes de cada grupo para hacer la pregunta, aportando a la sesión espontaneidad. Para finalizar la sesión, los alumnos en sus grupos de tres harán una breve reflexión sobre la actividad llevada a cabo a través de una tarjetas proporcionadas por el docente con las siguientes preguntas: *Which was the most creative or funny moment in our show?, How well did we work together as a team?, What can we do differently in the future to make it even better?* (véase anexo 28). Además de que cada alumno de forma individual completará una autoevaluación también proporcionada por el maestro (véase anexo 29).

En la última sesión, para terminar con el libro de *Matilda* se llevará a cabo mediante la dinámica de rincones. En primer lugar, el maestro hará una explicación de lo que consistirá esta dinámica, en la que se apoyará con un póster proyectado en la pizarra digital, mostrando el nombre de las actividades, una breve explicación de estas y el tiempo que estarán en cada rincón, que será de 10 minutos (véase anexo 30). Además, también recibirán un pasaporte de rincones, en el que irán colocando un sello por cada actividad completada. En el primer rincón, los alumnos completarán un pequeño quiz sobre Matilda. Este se realizará mediante

un Kahoot en el que los alumnos responderán a ciertas preguntas, decidir si una frase es verdadera o falsa, etc (véase anexo 31). Para realizar el kahoot, las preguntas estarán proyectadas en la pizarra digital y solamente se usará un ordenador para responder a las preguntas, por lo que el grupo deberá llegar a un acuerdo antes de responder. En el segundo rincón, los alumnos crearán un mini cómic de unas tres o cuatro viñetas. Para hacer esto de forma dinámica, cada grupo tendrá una carpeta distinta que contiene tres personajes distintos de la obra y una acción. A partir de ahí, con estas tarjetas de referencia los alumnos comenzarán a dibujar su propio cómic. En el tercer rincón, la actividad consistirá en adivinar quién dijo cada frase del libro. Para ello, por un lado recibirán tarjetas con citas del libro, y por otro el nombre de los personajes, teniendo que unir la frase con el personaje elegido un hilo de ovillo. Para el cuarto y último rincón, la actividad consistirá en un bingo. Por un lado, los alumnos contarán con una serie de tarjetas con frases que uno de ellos leerá y por otro, una plantilla con los nombres de los personajes, emociones y acciones (véase anexo 32). Para llevarlo a cabo, uno de los integrantes leerá una frase, por ejemplo: *This character shouts at the children*, y entre ellos debaten quién puede ser este personaje. Una vez lo tengan claro, deberán decir la frase completa, por ejemplo: Miss Trunchbull shouts at the children, y ahí ya podrán marcar la casilla de Miss Trunchbull.

ANÁLISIS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

El recurso central, *Matilda*, permite a los alumnos enfrentarse a contenidos auténticos y contextualizados, lo que favorece la atención, la motivación y la implicación activa en el aprendizaje. La obra ofrece contextos narrativos ricos que integran vocabulario, estructuras gramaticales y expresiones idiomáticas, promoviendo la comprensión lectora y auditiva, así como la producción oral y escrita, de manera natural y significativa. Además, este recurso facilita la planificación de actividades diversificadas, que atienden a las diferencias individuales de los estudiantes y fomentan la participación de todos, de acuerdo con los principios de Ellis (2005) sobre la necesidad de respetar el “currículum interno” y ofrecer múltiples oportunidades de aprendizaje.

Las actividades planteadas se organizan siguiendo un enfoque de aprendizaje cooperativo, lo que permite que los alumnos trabajen en grupos para negociar significados, intercambiar ideas y apoyar el aprendizaje mutuo, elementos fundamentales para la internalización del idioma. Asimismo, la estructura de aprendizaje por tareas asegura que los estudiantes utilicen la lengua con un propósito comunicativo concreto, ya sea mediante la creación de perfiles de

personajes, la organización de eventos en una línea temporal, la dramatización de escenas o la elaboración de finales alternativos. Estas tareas favorecen la producción significativa del idioma, permitiendo que los alumnos apliquen vocabulario y estructuras en contextos auténticos y creativos, mientras desarrollan habilidades cognitivas y sociales simultáneamente.

Otro aspecto relevante es la atención equilibrada a input y output. Las actividades incluyen lecturas y escuchas de fragmentos, análisis de personajes, debates guiados y dramatizaciones, lo que permite a los alumnos comprender y procesar el idioma, así como producirlo de manera auténtica y funcional. La integración de recursos digitales y dinámicas lúdicas, como quizzes interactivos, talk shows y dinámicas de rincones, aumenta la motivación y fomenta la participación activa y autónoma, reforzando la internalización de contenidos lingüísticos y culturales.

Asimismo, la propuesta contempla la evaluación formativa, mediante autoevaluaciones, reflexiones individuales y colectivas, y retroalimentación entre pares, garantizando que los alumnos puedan monitorizar su propio aprendizaje. Este seguimiento permite al docente identificar necesidades específicas de cada alumno, adaptando la instrucción y fortaleciendo el aprendizaje de manera personalizada.

En definitiva, esta propuesta didáctica constituye una intervención educativa sólida y coherente para el aprendizaje del inglés en Educación Primaria, ya que combina input significativo, producción auténtica, interacción cooperativa, atención a forma y significado, y evaluación continua. Las actividades diseñadas permiten a los alumnos aplicar el idioma de manera funcional, desarrollar habilidades comunicativas completas y mejorar la comprensión lectora y auditiva, al tiempo que fomentan la creatividad, la colaboración y la autonomía, contribuyendo a un aprendizaje integral y duradero del inglés.

INDICADORES DE LOGRO

Se establecen los indicadores de logro mediante una rúbrica evaluativa con una escala del 1 al 5, la cual permite un análisis objetivo y progresivo del grado de obtención de las capacidades lingüísticas, comunicativas e interculturales que se han desarrollado usando el recurso literario Matilda.

Indicadores de logro	5 Excelente	4 Notable	3 Adecuado	2 Básico	1 Por mejorar
Comprende textos orales, escritos y multimodales que se fundamentan en Matilda	Comprende plenamente el sentido global y detalles específicos, infiriendo significados y emociones de los personajes con autonomía.	Comprende el sentido global y la mayoría de los detalles con escasa ayuda.	Comprende la idea general y algunos detalles relevantes con apoyo.	Comprende parcialmente el texto; presenta dificultades para identificar información clave.	No comprende el sentido global ni la información básica del texto.
Reconoce vocabulario y expresiones sobre descripciones, opiniones y sentimientos	Reconoce y utiliza correctamente el vocabulario trabajado en distintos contextos comunicativos.	Reconoce y utiliza la mayor parte del vocabulario con leves imprecisiones.	Reconoce vocabulario básico, aunque con uso limitado.	Reconoce poco vocabulario y lo utiliza de forma incorrecta.	No reconoce ni utiliza el vocabulario trabajado.
Expresa opiniones personales de forma oral	Expresa opiniones claras y coherentes usando estructuras adecuadas y con buena pronunciación.	Expresa opiniones comprensibles con estructuras sencillas y pocos errores.	Expresa opiniones simples con apoyo y errores que no dificultan la comprensión.	Expresa opiniones de forma muy limitada y con numerosos errores.	No logra expresar opiniones de forma comprensible.
Describe	Realiza	Realiza	Describe de	Presenta	No logra

personajes y experiencias personales	descripciones completas y coherentes usando vocabulario variado y estructuras correctas.	descripciones claras con vocabulario adecuado.	forma básica con estructuras simples y repetitivas.	descripciones incompletas y poco claras.	describir personajes ni experiencias.
Produce textos escritos breves relacionados con la unidad	Produce textos bien organizados, claros y adecuados a la situación comunicativa.	Produce textos comprensibles y bien estructurados con pequeños errores.	Produce textos sencillos y comprensibles con apoyo.	Produce textos poco organizados y con errores frecuentes.	No logra producir textos comprensibles.
Participa en debates e interacciones orales	Participa activamente, respeta turnos, escucha y responde de forma adecuada mostrando empatía.	Participa de forma regular y respeta las normas básicas de interacción.	Participa de forma puntual con apoyo del docente.	Participa de forma muy limitada y con dificultad para respetar turnos.	No participa en las interacciones orales.
Muestra respeto y actitud intercultural	Muestra respeto constante, rechaza estereotipos y valora la diversidad cultural y lingüística.	Muestra una actitud respetuosa y abierta hacia otras culturas.	Acepta la diversidad cultural cuando se le guía.	Presenta dificultades para mostrar respeto en situaciones interculturales.	No muestra respeto ni aceptación de la diversidad cultural.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La unidad didáctica se diseña desde una perspectiva inclusiva, entendiendo la atención a la diversidad como un principio fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje y no como un conjunto de medidas aisladas. A lo largo de todas las sesiones, se tienen en cuenta las diferencias individuales del alumnado de 6º de Educación Primaria en cuanto a ritmos de

aprendizaje, estilos cognitivos, intereses y niveles de competencia en lengua inglesa, con el objetivo de garantizar la participación activa de todo el alumnado.

Durante las sesiones, se utilizan estrategias de andamiaje lingüístico, tales como el empleo de vocabulario clave, modelos de expresión, soportes visuales y organizadores gráficos. Estas estrategias ayudan a acceder al contenido literario de Matilda y brindan un apoyo específico a los estudiantes con más problemas para la lengua extranjera. También se contempla la selección de trozos del texto y la adaptación de los materiales para adecuarlos al nivel de los estudiantes, teniendo en cuenta sus diferentes ritmos de aprendizaje.

Las labores sugeridas posibilitan que las habilidades orales y escritas se trabajen de forma equilibrada, además de la expresión de opiniones, sentimientos y reflexiones individuales, brindando diversas oportunidades para que los estudiantes demuestren lo que han aprendido. En este contexto, se le da mayor importancia a la participación activa y a la transmisión del mensaje que a la corrección formal, fomentando así la motivación y la confianza en el alumnado.

Por último, la evaluación se entiende desde una perspectiva inclusiva, considerando el proceso de aprendizaje, el progreso individual y el esfuerzo del estudiante. Con este fin, se emplean diversas herramientas de evaluación y se brinda la oportunidad de mostrar los aprendizajes a través de varios formatos. De este modo, se asegura una evaluación más equitativa y adaptada a la diversidad del aula.

EVALUACIÓN

Se evaluarán las actividades realizadas en clase, presentaciones, proyectos y manualidades que son el resultado final del trabajo realizado durante estas semanas. Se tendrá en cuenta la correcta realización de esta, el orden y limpieza, coherencia y el interés por parte de los alumnos. Para la comprobación de la adquisición de los contenidos se hará una prueba escrita final.

Sesiones	Criterios de evaluación	CC	Procedimientos e instrumentos de
-----------------	--------------------------------	-----------	---

			evaluación
1	3.1. Planificar y participar en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a su experiencia, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas y motivaciones de las y los interlocutores.	CE.LEI.3.	Procedimientos: observación. Instrumentos: diario de clase.
2	2.2. Organizar y producir textos breves y sencillos, previamente preparados, con adecuación a la situación comunicativa propuesta, a través de herramientas analógicas y digitales, y usando estructuras y léxico básico de uso común sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia personal para el alumnado y próximos a su experiencia.	CE.LEI.2.	Procedimientos: exposición oral. Instrumentos: diario de clase.
3	2.1. Expresar oralmente textos breves y sencillos, previamente preparados, sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, y usando formas y estructuras básicas y de uso frecuente propias de la lengua extranjera.	CE.LEI.2.	Procedimientos: observación e intercambios orales. Instrumentos: resolución de actividades.

4	4.1. Inferir y explicar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas, de forma guiada, en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando respeto y empatía por las y los interlocutores y por las lenguas empleadas, e interés por participar en la solución de problemas de intercomprensión y de entendimiento en su entorno próximo, apoyándose en diversos recursos y soportes.	CE.LEI.4.	Procedimiento: observación, intercambios orales y análisis. Instrumento: diario de clase y diálogo.
5	1.1. Reconocer, interpretar y analizar el sentido global, así como palabras y frases específicas de textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y ámbitos próximos a su experiencia, así como de textos literarios adecuados al nivel de desarrollo del alumnado, expresados de forma comprensible, clara y en lengua estándar a través de distintos soportes.	CE.LEI.1	Procedimientos: observación y análisis. Instrumentos: resolución de actividades.
6	2.2. Organizar y producir textos breves y sencillos, previamente preparados, con adecuación a la situación comunicativa propuesta, a través de herramientas analógicas y digitales, y usando estructuras y léxico básico de uso común sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia personal para el alumnado y próximos a su experiencia.	CE.LEI.2.	Procedimientos: observación e intercambios orales. Instrumentos: diario de clase.
7	6.2. Aceptar y respetar la diversidad lingüística, cultural y artística propia de	CE.LEI.6.	Procedimiento: observación,

	países donde se habla la lengua extranjera como fuente de enriquecimiento personal, mostrando interés por comprender elementos culturales y lingüísticos básicos que fomenten la sostenibilidad y la democracia.		intercambios orales y análisis. Instrumento: diario de clase.
8	2.1. Expresar oralmente textos breves y sencillos, previamente preparados, sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, y usando formas y estructuras básicas y de uso frecuente propias de la lengua extranjera.	CE.LEI.2.	Procedimiento: intercambios orales. Instrumento: diario de clase.
9	6.1. Actuar con aprecio y respeto en situaciones interculturales, construyendo vínculos entre las diferentes lenguas y culturas, y mostrando rechazo ante cualquier tipo de discriminación, prejuicio y estereotipo en contextos comunicativos cotidianos y habituales.	CE.LEI.6.	Procedimiento: observación, intercambios orales y análisis. Instrumento: diario de clase y diálogo.
10	3.1. Planificar y participar en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a su experiencia, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas y motivaciones de las y los interlocutores.	CE.LEI.3.	Procedimiento: observación, intercambios orales y análisis. Instrumento: diario de clase y diálogo.

6. Conclusión

Para finalizar con este trabajo me gustaría destacar que uno de los aspectos más significativos ha sido la posibilidad de unir dos elementos que considero fundamentales en la educación: el aprendizaje de una lengua extranjera y el fomento del gusto por la lectura. El uso de una obra literaria completa, y no de textos aislados, me ha permitido comprender que la literatura no solo favorece el desarrollo de la competencia lingüística, sino que también contribuye al crecimiento personal del alumnado, invitándolo a reflexionar sobre valores como la justicia, el esfuerzo, la empatía o la importancia de la educación, presentes de forma clara en la historia de *Matilda*.

En este trabajo, hay algo nuevo que destaco. La idea principal es utilizar la literatura como base para enseñar y aprender. Esto significa que los estudiantes aprenden inglés de manera práctica y significativa. El método es hablar y comunicarse, aprender juntos en equipo y realizar tareas. De esta forma, los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje de inglés, trabajando juntos y utilizando el idioma de manera real. Desde mi punto de vista, este enfoque favorece un clima de aula más participativo, inclusivo y motivador.

Entre los puntos fuertes de la propuesta, hay varias cosas que destacan. Una de ellas es la motivación que genera la obra *Matilda*. Otra es la variedad de actividades que se plantean. Y también está la importancia que se da al trabajo cooperativo. Estas formas de trabajar no solo ayudan a aprender idiomas, sino que también enseñan habilidades sociales como cooperar, respetar y ser responsable junto con los demás. Pero también veo una de las dificultades, cada día presente en las aulas es la diversidad de niveles dentro que puede suponer una dificultad añadida, obligando al docente a realizar adaptaciones constantes para atender a todo el alumnado.

Durante la elaboración, una de las cosas más complejas fue la creación y diseño de las actividades que todos los estudiantes pudieran hacer y que les gustaran, sin hacer que el contenido de la literatura sea demasiado fácil. También fue un desafío combinar la literatura con las habilidades para comunicarse y con métodos de enseñanza activos, siempre tratando de encontrar un equilibrio entre que los estudiantes disfruten leyendo y los objetivos del idioma. Sin embargo, estos problemas me ayudaron a crecer como futura profesora, ya que me dieron una visión más realista y me hicieron reflexionar sobre cómo enseñar.

De cara al futuro, considero que esta propuesta tiene un gran potencial de continuidad y mejora. Me gustaría poder llevarla a la práctica en un contexto real de aula para observar su impacto en el aprendizaje y la motivación del alumnado, así como introducir mejoras basadas en la experiencia directa. Además, esta línea de trabajo podría ampliarse mediante la incorporación de nuevas obras literarias, el uso de recursos digitales o el desarrollo de proyectos interdisciplinares que conecten la lengua inglesa con otras áreas del currículo.

En definitiva, este Trabajo de Fin de Grado ha reforzado mi convicción de que la literatura debe ocupar un lugar relevante en la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Primaria. Como futura docente, este trabajo me ha permitido reafirmar mi interés por una educación más activa, significativa y centrada en el alumnado, en la que aprender una lengua sea también una oportunidad para disfrutar, reflexionar y crecer.

7. Bibliografía

Bibby, S. (2013). *Literature in language teaching: What, why, and how*.

Brumfit, C. J. (1984). *Communicative methodology in language teaching: The roles of fluency and accuracy*. Cambridge University Press.

Carter, R., & Long, M. (1991). *Teaching literature*. Longman.

Duff, P. A. (2014). Communicative language teaching. En M. Celce-Murcia, D. M. Brinton & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language*

Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning.

Feez, S. (1998). *Text-based syllabus design*. Macquarie University, Sydney.

Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.)

Jacobs, G. M., & Farrell, T. S. C. (2003). Understanding and implementing the communicative language teaching (CLT) paradigm.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2017). *Cooperative learning*. Interaction Book Company.

Johnson, D. W. (1999). *Aprender juntos y solos: Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Paidós.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2017). *Joining together: Group theory and group skills* (12th ed.). Pearson.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2013). *El aprendizaje cooperativo en el aula*.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2019). Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning.
- Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge University Press.
- Lazar, G. (1994). Using literature at lower levels. *ELT Journal*.
- Long, M. H. (1985). *A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching*.
- Maley, A. (1989). Down from the pedestal: Literature as a resource. *ELT Journal*.
- Maley, A. (2001). *Literature in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Maset, P. P. (2000). El aprendizaje cooperativo en el aula de David W. Johnson, Roger T. Johnson i Edythe J. Holubec.
- Nunan, D. (2004). Task-Based language teaching. En *Cambridge University Press eBooks*.
- Richards, J. C. (2005). Communicative Language Teaching Today.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). Approaches and Methods in Language Teaching.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). Approaches and Methods in Language Teaching. En *Cambridge University Press eBooks*.
- Yuan, F., & Willis, J. (1999). A Framework for Task-Based Learning.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman.

ANEXO

Anexo 1. Relación de los elementos curriculares

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
1.1. Reconocer, interpretar y analizar el sentido global, así como palabras y frases específicas de textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y ámbitos próximos a su experiencia, así como de textos literarios adecuados al nivel de desarrollo del alumnado, expresados de forma comprensible, clara y en lengua estándar a través de distintos soportes.	CE.LEI.1. Comprender el sentido general e información específica y predecible de textos breves y sencillos, expresados de forma clara y en la lengua estándar, haciendo uso de diversas estrategias y recurriendo, cuando sea necesario, al uso de distintos tipos de apoyo, para desarrollar el repertorio lingüístico y para responder a necesidades comunicativas cotidianas.
2.1. Expresar oralmente textos breves y sencillos, previamente preparados, sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, y usando formas y estructuras básicas y de uso frecuente propias de la lengua extranjera. 2.2. Organizar y producir textos breves y sencillos, previamente preparados, con adecuación a la situación comunicativa propuesta, a través de herramientas analógicas y digitales, y usando estructuras y léxico básico de uso común sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia personal para el alumnado y próximos a su experiencia.	CE.LEI.2. Producir textos sencillos de manera comprensible y estructurada, mediante el empleo de estrategias como la planificación o la compensación, para expresar mensajes breves relacionados con necesidades inmediatas y responder a propósitos comunicativos cotidianos.
3.1. Planificar y participar en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a su experiencia, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas y motivaciones de las y los interlocutores.	CE.LEI.3. Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas, recurriendo a estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a necesidades inmediatas de su interés en intercambios comunicativos respetuosos con las normas de cortesía.
4.1. Inferir y explicar textos, conceptos y	CE.LEI.4. Mediar en situaciones

comunicaciones breves y sencillas, de forma guiada, en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando respeto y empatía por las y los interlocutores y por las lenguas empleadas, e interés por participar en la solución de problemas de intercomprensión y de entendimiento en su entorno próximo, apoyándose en diversos recursos y soportes.	predecibles, usando estrategias y conocimientos para procesar y transmitir información básica y sencilla, con el fin de facilitar la comunicación.
6.1. Actuar con aprecio y respeto en situaciones interculturales, construyendo vínculos entre las diferentes lenguas y culturas, y mostrando rechazo ante cualquier tipo de discriminación, prejuicio y estereotipo en contextos comunicativos cotidianos y habituales. 6.2. Aceptar y respetar la diversidad lingüística, cultural y artística propia de países donde se habla la lengua extranjera como fuente de enriquecimiento personal, mostrando interés por comprender elementos culturales y lingüísticos básicos que fomenten la sostenibilidad y la democracia.	CE.LEI.6. Apreciar y respetar la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera identificando y valorando las diferencias y semejanzas entre lenguas y culturas, para aprender a gestionar situaciones interculturales.

Anexo 2. Hoja sobre hipótesis

WHAT DO YOU THINK IS INSIDE?

I think it is _____.

Is it a toy?

Yes, it is / No, it isn't.

Is it a guitar?

Yes, it is / No, it isn't.

Is it a tale (story)?

Yes, it is / No, it isn't.

Who do you think it is for? (children, adults, everyone)

I think it is for _____.

Anexo 3. Preguntas sobre quién es Matilda

LET'S THINK ABOUT THE STORY

Who is Matilda?

Matilda is _____.

How do you think she feels?

I think she feels _____.

Why do you think she feels like that?

Because _____.

Is this story happy or sad?

I think the story is _____.

Anexo 4. Preguntas sobre la obra

<https://www.menti.com/alp3jw2cs1qy>

Anexo 5. Presentación de los personajes

https://www.canva.com/design/DAG-gRHZpLA/aEXsuV7Vd8_QvDqGCt1AqA/edit?utm_content=DAG-gRHZpLA&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Anexo 6. Ficha sobre verdadero o falso de los personajes

Tick the correct answer

1. **Is Matilda a good reader?**
☐ True ☐ False
2. **Is Michael good at maths?**
☐ True ☐ False
3. **Are Mr. and Mrs. Wormwood interested in education?**
☐ True ☐ False
4. **Is Miss Honey kind?**
☐ True ☐ False
5. **Has Bruce Bogtrotter got a strong body?**
☐ True ☐ False
6. **Is Amanda Thrripp talkative?**
☐ True ☐ False
7. **Is Miss Trunchbull strict and intimidating?**
☐ True ☐ False

Anexo 7. Ficha con descripción de un personaje

Who is Matilda?

Matilda Wormwood is a very intelligent and kind girl. She loves reading books and learning new things. Although she is very young, she is much smarter than most adults around her. Her parents do not understand her and are not interested in education, but Matilda never gives up. She is brave, curious and has a strong sense of justice. Throughout the story, Matilda uses her intelligence to help others and to stand up for what is right.



Anexo 8. Perfil de personaje

Ficha de perfil de personaje

PROFILE CARD – MATILDA

Name of the character: _____

Physical description:

Personality (circle or write):

kind – clever – brave – strict – cruel – funny – other: _____

Short description:

My character is _____.

He / She is _____.

Anexo 9. Fragmento de la obra

Read the fragment

Matilda sat quietly in the classroom, holding her book under the desk. While the other children waited nervously, Miss Trunchbull walked up and down the room, watching everyone carefully. Suddenly, she stopped and looked at Matilda.

“Why are you reading?” she asked in a loud voice.

Matilda closed her book slowly, but she did not look afraid. At that moment, Miss Honey watched the scene from the door, feeling worried but proud of her student.

Anexo 10. Preguntas sobre el fragmento

Who are the characters in the scene?

What is happening in the scene?

3. Vocabulary

Look for the meaning of the underlined words in the text and write it in Spanish:

- quietly: _____
- nervously: _____
- watched: _____
- worried: _____
- proud: _____

Anexo 11. Tarjetas de los eventos del fragmento desordenados

https://www.canva.com/design/DAG_iXXgeJo/MwFoc3A1yhc_Bw-iAs4i_w/edit?utm_content=DAG_iXXgeJo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Anexo 12. Plantilla para ordenar los eventos del fragmento

https://www.canva.com/design/DAG-gkWRnbE/pB2B1ict6TMKpkJZVe9wtw/edit?utm_content=DAG-gkWRnbE&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Anexo 13. Flashcards sobre adjetivos

strict	kind	fair	unfair
helpful	mean	lazy	inspiring

Anexo 14. Normas básicas del debate

https://www.canva.com/design/DAG-sm_obGM/SfcK6FR5aUIAouZS0fKTkw/edit?utm_content=DAG-sm_obGM&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Anexo 15. Pasos a seguir para el debate

https://www.canva.com/design/DAG-suop_dE/pAdKFXIcaNpa6xvr7jm7Ag/edit?utm_content=DAG-suop_dE&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Anexo 16. Flashcards de las emociones

happy	sad	frustrated
angry	scared	
surprised	excited	

Anexo 17. Fragmento de la obra seleccionado a escuchar

Matilda was sitting at her desk, trying to focus, but she felt frustrated. She knew the answer—she always did—yet Miss Trunchbull looked at her with an angry expression.

Suddenly, something unexpected happened. An object moved across the classroom by itself, and the students froze, feeling both scared and surprised. A nervous whisper filled the room.

Inside, Matilda felt a strange change. She was no longer sad or afraid; she was excited. When she saw the headmistress's shocked face, Matilda couldn't help feeling happy, while Miss Honey watched with relief, her usually sad face softening into a gentle smile.

Anexo 18. Frases modelo

https://www.canva.com/design/DAG_itnPUaY/UiyRU6aJRg5mOLzkZZz9Ow/edit?utm_content=DAG_itnPUaY&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Anexo 19. Preguntas sobre la obra

Answer the questions:

1. What happened in the original ending?

2. How did the characters feel?

3. How would you feel if you were Matilda? Why?

4. Which events were the happiest, saddest, or most exciting?

5. What could happen next if the story continued?

Anexo 20. Plantilla final alternativo

Write a new ending for the story of Matilda.

What if Matilda's story ended in a different way?

Anexo 21. Preguntas sobre el final alternativo creado por el alumnado

Answer the questions about your new ending:

1. What are the differences between the original and alternative endings?

2. What emotions change in the characters?

3. What new values or ideas are emerging?

4. Which character in your new ending learned an important lesson?

5. What did you enjoy the most about creating a new ending?

Anexo 22. Afirmaciones para verdadero o falso

Matilda is afraid of Miss Trunchbull in this scene.	Miss Trunchbull is kind and calm with the students.
Matilda is brave and confident.	Miss Honey helps the children in this scene.
The classroom is a safe place for all the students.	Matilda uses her intelligence to face Miss Trunchbull.

Anexo 23. Exit ticket de dramatización

From 1 to 10: Did you feel nervous acting?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
From 1 to 10: Was it difficult to interpret	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
From 1 to 10: Was it easy to plan the scene with your group?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
From 1 to 10: Did the scene feel different from the way it is in the book?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
From 1 to 10: Did the scene feel different from the way it is in the book?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Anexo 24. Póster de la estructura del show talk



Anexo 25. Frases a completar por el alumnado

Host: “Hello ____! How do you feel ____?”

Matilda: “I feel ____ because I ____.”

Miss Honey: “I think ____ is ____.”

Closing (Host): “Thank you ____ for ____!”

Anexo 26. Exit ticket del talk show

What is your role?

How do you feel during this activity?

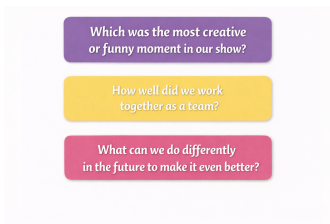
How did your group work together?

Anexo 27. Hoja de evaluación entre compañeros

Observa el grupo que presenta y marca cómo crees que lo hicieron. Luego comenta algún comentario positivo y sugerencia de mejora.

Criterios	🌟 Excelente	Bien 😊	Necesita mejorar 😞
Entusiasmo y motivación de los presentadores			
Uso de frases modelo			
Cooperación y trabajo en equipo			
Creatividad y originalidad del talk show			
Comentario positivo			
Sugerencias de mejora			

Anexo 28. Preguntas grupales sobre el show talk



Anexo 29. Autoevaluación sobre el show talk

Instrucciones: Marca con 🌟, 😊, 😐 o 😞 cómo crees que lo hiciste en cada apartado. Sé honesto contigo mismo.

Criterios	🌟 Excelente	😊 Bien	😐 Necesita mejorar
Pronunciación y claridad al hablar en inglés			
Uso de vocabulario aprendido (emotions, adjectives, phrases)			
Respeto a turnos y cooperación en tu grupo			
Creatividad y originalidad en tu participación			
¿Cuál ha sido mi parte favorita de esta actividad?			
¿Cómo puedo mejorar para la próxima vez?			

Anexo 30. Póster de apoyo sobre los rincones



Anexo 31. Kahoot para el quizz

<https://create.kahoot.it/details/50b81c0e-647d-47cc-b9db-3f51feb4337b>

Anexo 32. Plantilla para el bingo

Celebrates	Reads a book	Afraid	Excited	Miss Honey
Sad	Miss Trunchbull	Brave	Surprised	Library
Matilda	Clever	Free space	Angry	Teacher
Kind	Students	Shouts	Curious	Proud
Helps a friend	Classroom	Happy	Finds a secret	Laughs