



‘El uso de la literatura en el aula de lenguas extranjeras: una propuesta didáctica desde la interseccionalidad a través de la autora Chimamanda Ngozi Adichie’

‘The use of literature in the foreign language classroom: a didactic proposal from the perspective of intersectionality through the author Chimamanda Ngozi Adichie’

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

Alumna: Marta Díez González
Especialidad: Lenguas Extranjeras (Inglés)
Tutora: Eva Pelayo Sañudo
Curso 2022-2023
Fecha: Diciembre 2022

'If we lived in a more fair world, I would be lying in bed reading poetry.'

– Chimamanda Ngozi Adichie

Resumen

Este Trabajo Fin de Máster explora el papel de la literatura norteamericana desde una perspectiva de raza y de género, es decir, a partir de lo que se conoce como interseccionalidad. Asimismo, analiza los beneficios que podría traer consigo la introducción de dicha perspectiva como soporte didáctico dentro del aula de inglés. En primer lugar, se efectúa una aproximación conceptual para conocer términos que se usarán posteriormente. A continuación, se realizará un recorrido histórico del papel de la literatura en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, se abordarán también los diferentes métodos y enfoques en el panorama educativo español, así como del papel del docente. En el último apartado del marco teórico se examinarán los conceptos de lengua, literatura y cultura, además de la estrecha relación que existe entre ellos. Por último, se presentará una propuesta didáctica basada en la novela *Americanah* (2013) de la autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie.

Palabras clave: literatura, interseccionalidad, perspectiva raza, perspectiva género.

Abstract

This Master's thesis explores the role of North-American literature from a racial and gender perspective, that is, from what is known as intersectionality. It also analyses the benefits that the introduction of this perspective as a didactic support in the English classroom could bring. First of all, a conceptual approach is made in order to get to know the terms that will be used later on. Next, a historical overview of the role of literature in the teaching and learning of foreign languages will be given, as well as the different methods and approaches in the Spanish educational panorama and the role of the teacher. In the last section of the theoretical framework, the concepts of language, literature and culture will be examined, along with the close relationship between them. Finally, a didactic proposal based on the novel *Americanah* (2013) by the Nigerian author Chimamanda Ngozi Adichie will be presented.

Key words: literature, intersectionality, racial perspective, gender perspective.

ÍNDICE

1. Introducción y Justificación	4
2. Objetivos	8
3. El uso de la literatura en la enseñanza del inglés como lengua extranjera	9
3.1. Aproximación conceptual	9
3.2. La literatura como soporte didáctico en el aula de inglés	11
3.2.1. Recorrido histórico del papel de la literatura en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras	11
3.2.2. Métodos, enfoques y rol docente	15
3.3. La triada lengua, cultura y literatura	19
4. Propuesta Didáctica: Una perspectiva interseccional a través de la autora Chimamanda Ngozi Adichie	23
5. Conclusiones	46
6. Bibliografía	48
ANEXOS	52

1. Introducción y Justificación

El presente Trabajo de Fin de Máster pretende explorar la introducción de la literatura en el aula de lenguas extranjeras y sus posibles ventajas, en concreto desde una perspectiva interseccional de raza y género a través de una autora nigeriana afincada en Estados Unidos. El concepto de interseccionalidad fue acuñado por Kimberlé Williams Crenshaw en 1989 y se define como ‘el fenómeno por el cual cada individuo sufre opresión u ostenta privilegio en base a su pertenencia a múltiples categorías sociales’ (p. 145). Dicha propuesta irá destinada al alumnado de 1º de Bachillerato y estará basada en la autora Chimamanda Ngozi Adichie y su novela *Americanah* (2013). La autora elegida es una de las escritoras nigerianas de mayor renombre y su obra nos permitirá reflexionar sobre temas de raza y género en el aula de lenguas extranjeras ya que nos presentan aspectos que harán pensar críticamente al alumnado. La elección de este curso para la implantación de dicha propuesta recae en el hecho de que el alumnado ya posee una capacidad crítica suficientemente desarrollada como para poder reflexionar sobre los diferentes temas socio-culturales que aparecerán en las actividades a realizar. Tal y como menciona el BOC, siguiendo el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato: el alumnado de 1º de Bachillerato es capaz de ‘identificar las ideas principales, información relevante e implicaciones generales de textos de cierta longitud, bien organizados y con estructuras lingüísticas de cierta complejidad [...] así como conocer y saber aplicar las estrategias adecuadas para comprenderlos’ (BOC, 2014, p. 655).

Por lo general, las clases estándares de inglés de los centros de Educación Secundaria están orientadas a enseñar y consecuentemente obtener conocimientos puramente lingüísticos, es decir, simplemente aprender gramática a la vez que practicar las demás destrezas del idioma (Kramsch, 1993). Sin embargo, fijándonos en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, se afirma que ‘el aprendizaje de una lengua extranjera [...] se basa no solamente en el conocimiento del componente lingüístico, sino que requiere, para su plena realización, de los componentes pragmático-discursivos y socioculturales asociados al uso de la misma.’ (pp. 659, 660)

Kramersch (1993) empezó a avivar un debate que todavía sigue muy presente y preocupa a muchos docentes en las aulas: a la hora de enseñar un idioma ¿debería enseñarse la cultura o limitarse a la lengua? Kramersch considera que, para aprender un idioma en profundidad, esa parte cultural es muy importante. Por tanto, sería interesante que los docentes estén dispuestos a incorporar la literatura en sus clases. Lo que pueda resultar difícil o contradictorio a la hora de incorporar este aspecto cultural en el aula es decidir qué cultura debería enseñarse. La respuesta está clara ya que tal y como afirman Lee y Pham (2013, p. 109) la literatura que se enseña debería incluir ‘the various discourses that have been muted by the hegemonic forces of the dominant group’¹. En aula de idiomas debería haber cabida para diferentes culturas ya que no podemos hablar de cultura como una sola sino de una diversidad de culturas dentro de un mismo contexto. Kramersch (1993) considera que la literatura es capaz de representar la voz de autores y autoras y destacarla dentro de su comunidad por lo que así podrá dar visibilidad a su cultura.

Es por esto que sería muy beneficioso incluir la literatura, y sobre todo la literatura de escritoras en las aulas, ya que es una de las manifestaciones propias de la lengua y cultura de un país. De esta manera, el alumnado podría empezar a ser consciente de la necesidad de dar visibilidad a mujeres escritoras, en este caso de raza negra, a la vez que siguen mejorando su evolución en la respectiva lengua inglesa.

Por otro lado, conviene conocer la relevancia de introducir la literatura norteamericana puesto que no siempre ha tenido la visibilidad que posee hoy en día. Al principio se contemplaba como ‘un apéndice más de la literatura británica’ (Cañero, 2019, p.124). Hasta el siglo XX se pensaba que todo lo que estuviese escrito en inglés debía ser literatura inglesa (Cunliffe, 1987). La literatura norteamericana empezó a considerarse una disciplina pero su proyección al mundo era limitada ya que no existía representación de voces minoritarias como mujeres o personas de raza negra (Cañero, 2019). Tal y como menciona Krupat (1989, p.3), estos colectivos minoritarios ‘were simply silenced, not to be heard’². Desde la década de los 90 hasta la actualidad el canon tradicional ha sufrido cambios drásticos en parte potenciados por las nuevas

¹ ‘los diferentes discursos que han sido silenciados por las fuerzas hegemónicas del grupo dominante’ (todas las traducciones son propias)

² ‘estaban silenciados para no ser escuchados’

corrientes como el feminismo o el postcolonialismo (Cañero, 2019). Poco a poco, la escritura, sobre todo de mujeres y pertenecientes a minorías, que antes no tenían cabida en el canon, han empezado a reconocerse y a tener su lugar en el mismo. Con esto no estamos afirmando que dejen de enseñarse obras canónicas fundamentales sino que haya espacio para la introducción de nuevas voces y contextos tal y como se plantea a través de la propuesta didáctica de este trabajo. La literatura y la cultura son conceptos interrelacionados y, tal como veremos posteriormente, no podemos introducir la literatura en el aula de enseñanza de inglés sin incluir también la cultura, ya que ambas van de la mano.

Para desarrollar mi propuesta didáctica he decidido escoger a la autora Chimamanda Ngozi Adichie, tanto por su exitosa carrera como novelista como por su papel en la lucha feminista. La novela escogida se titula *Americanah* y permitirá al alumnado desarrollar su capacidad de pensamiento crítico ya que trata sobre temas relevantes de actualidad como la raza y el género.

Vivimos en una sociedad en la que los hombres y las mujeres todavía no gozan de los mismos derechos y en la que en muchos casos las mujeres todavía se sienten cohibidas o intimidadas en su día a día. A lo largo de la historia las voces femeninas han sido silenciadas por el patriarcado por considerarlas insuficientes o inferiores a las de los hombres. Sin embargo, la lucha feminista ha conseguido que poco a poco las mujeres vayan teniendo el lugar que se merecen en el canon, el cual debe representar no solo sus voces sino también su diversidad (Tinedo Rodríguez, 2022). Esta opresión y rechazo hacia las autoras femeninas las obligó a disfrazar su identidad mediante el uso de pseudónimos ya que era la única forma que tenían de publicar sus obras sin sentirse juzgadas (Tinedo Rodríguez, 2022). El papel de las mujeres en el canon literario ha mejorado con el paso de los años pero todavía nos queda mucho camino por recorrer, ya que no debemos olvidar que 'el sexismo existente las ocultó entonces y la falta de igualdad actual las invisibiliza hoy' (Grana Gil, I. y Lara Pastor, N. 2019, p. 13). Lo mismo ha ocurrido con autoras de raza negra, las cuales históricamente han vivido situaciones de discriminación y no se les ha dado el reconocimiento que se merecen. Es por esto que, una de las principales razones de mi elección de esta autora para la propuesta didáctica es que es de gran relevancia

que las mujeres escritoras de raza negra tengan un hueco en el aula de enseñanza de idiomas y esta es mi propuesta para poder darles la visibilidad que se merecen.

Como hemos mencionado anteriormente, en muchos de los casos en los que sí que se estudian y exploran textos literarios, estos suelen ser de autores, normalmente hombres y blancos, de gran renombre a nivel mundial, todos aquellos que encajan en el canon tradicional. Fijémonos por ejemplo en grandes clásicos de autores como Shakespeare o Charles Dickens, cuyas lecturas sí que se han incluido en las aulas de idiomas durante los últimos años en formato *graded readers*. En ocasiones sí que podemos encontrar a veces a autoras como Virginia Woolf o las hermanas Brontë pero sería un caso excepcional que en las aulas de enseñanza de lenguas extranjeras se incluyesen obras literarias de autoras femininas y de raza negra, como es el caso de nuestra autora. La utilización de textos escritos por mujeres suele estar relegado a días conmemorativos como puede ser el Día Internacional de la Mujer (Grana I. y Lara, N. 2019) pero debemos exigir la presencia en el aula y en el currículum durante todo el curso académico. Incluir en las aulas, y particularmente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Esta perspectiva de raza y género es un ingrediente esencial que debería estar presente en todas las clases de enseñanza de lenguas extranjeras ya que podría facilitar e impulsar que el alumnado desarrolle una capacidad crítica además de tolerancia y conciencia social.

Este trabajo comienza con una aproximación conceptual en la que se definirán conceptos claves que aparecerán posteriormente. Después se realizará un recorrido histórico sobre el papel de la literatura en las aulas para así poder ver y analizar la evolución que ha experimentado. Seguidamente, se explorará el papel del docente y su rol fundamental a la hora de la implantación de la literatura en el aula de Educación Secundaria, así como los diferentes métodos y enfoques que han ido sucediéndose en el panorama educativo. Más tarde, se discutirá sobre la triada lengua, cultura y literatura y veremos cómo estos conceptos van de la mano pues incluir la cultura por medio de la literatura en el aula de enseñanza del inglés es fundamental para que el alumnado adquiera un conocimiento del idioma que irá más allá de aspectos lingüísticos.

2. Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es presentar una propuesta didáctica basada en la novela *Americanah* de la autora Chimamanda Ngozi Adichie. Dicha propuesta se desarrollará en la asignatura de lengua extranjera inglesa en 1º de Bachillerato. Los objetivos específicos de este Trabajo Fin de Máster son los siguientes:

- Demostrar la eficacia de los textos literarios como soporte en el aula de inglés a la hora de adquirir un aprendizaje transversal.
- Introducir obras de mujeres de raza negra en las aulas de enseñanza de lenguas extranjeras
- Dar presencia y voz a estas autoras en un mundo históricamente dominado por la cultura 'blanca'.
- Rebatir la creencia de que la literatura no debería enseñarse junto con un idioma.
- Probar la eficacia de introducir el componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras a la hora de adquirir conocimientos no solo lingüísticos sino también literarios y culturales.
- Permitir que mediante la introducción de la literatura el alumnado desarrolle sus competencias comunicativas e interculturales.
- Desarrollar su capacidad crítica y reflexionar sobre sus emociones y sentimientos utilizando el idioma meta de aprendizaje.
- Explorar las leyes del panorama educativo español y el papel de la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras.

3. El uso de la literatura en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

En el presente apartado se realizará una revisión bibliográfica en la que se explicará la importancia del uso de la literatura en la enseñanza de segundas lenguas. Esta revisión estará centrada principalmente en el uso de la literatura norteamericana desde una perspectiva de raza y de género, es decir, a partir de lo que se conoce como interseccionalidad. Este término alude a 'el fenómeno por el cual cada individuo sufre opresión u ostenta privilegio en base a su pertenencia a múltiples categorías sociales' (Crenshaw, K. 1989, p. 145). Seguidamente se hablará de la importancia del docente a la hora de introducir la literatura en el aula. Finalmente, se explorarán dos dicotomías: por un lado, la dicotomía lenguaje-literatura y por otro la dicotomía lenguaje-cultura, las cuales están interrelacionadas tal y como veremos. Antes de comenzar con el marco teórico conviene hacer una aproximación conceptual a algunos de los conceptos que se tratarán.

3.1. Aproximación conceptual previa

Raza.

Sería casi imposible dar una sola definición de 'raza' ya que es un concepto muy amplio y complejo. A la hora de definir el concepto de raza debemos tener en cuenta que puede ser abordado desde dos perspectivas diferentes: la perspectiva biológica y la perspectiva social. Desde una perspectiva biológica, el término 'raza' se utiliza para distinguir a individuos basándose en características físicas como su color de piel (van den Berghe, P. 1967). Si examinamos el concepto de 'raza' desde la perspectiva social observamos que la raza adquiere importancia social cuando los miembros de una sociedad dividen a las personas en grupos basados en estas características y estas características adquieren importancia social cuando los miembros de una sociedad las utilizan habitualmente para establecer categorías raciales (Hollinger, D. 2000). En conclusión, para poder entender el concepto de raza, así como el de racismo en un contexto actual debemos centrarnos en la percepción de raza como una construcción social, pero sin olvidarnos del aspecto biológico.

Racismo.

La discriminación racial consiste en tratar de manera discriminatoria a individuos por su raza. Esta definición de discriminación se utiliza en muchos campos de las ciencias sociales y suele ser ilegal en virtud de la Constitución o de prohibiciones legislativas específicas, como las relativas al empleo, la vivienda y la educación (National Research Council, 2004).

De color y negro.

La expresión 'de color' empezó a utilizarse en Estados Unidos en el siglo XVIII para designar a las personas nacidas de la unión de personas africanas y personas europeas (Bela-Lobedde, D. 2020). Sin embargo, esta expresión, la cual se ha recuperado en los últimos años, hoy en día se utiliza como un eufemismo para referirse a las personas negras y evitar por tanto denominarlas de esta forma ya que se puede considerar ofensivo o con connotaciones negativas. En el contexto angloparlante nos encontramos con dos términos que debemos examinar en detalle. Por un lado está la palabra 'black', cuyo significado está más cerca a nuestro concepto de 'negro/a' en español y, por otro lado, está la palabra 'negro' de la cual han derivado términos racistas como 'nigger' o 'nigga.' Nuestro término 'negro' se asocia erróneamente con el término anglosajón 'negro' y de aquí surgen las confusiones. A la hora de designar a personas de raza negra es preferible evitar utilizar eufemismos ya que son innecesarios y en muchas ocasiones son más ofensivos para las personas a las que designan. Es por esto por lo que conviene mencionar que a lo largo del presente Trabajo de Fin de Máster se utilizará la denominación 'de raza negra', en lugar de persona 'de color'.

Sujetos racializados.

El término 'sujeto racializado' se ha extendido en los últimos años debido al auge de los movimientos antiracistas. Utilizar la palabra 'racializado' para designar a personas de raza negra no es lo más adecuado ya que todo el mundo, de una forma u otra, estamos siendo racializados, ya se favorablemente o negativamente, simplemente por el hecho de formar parte de alguna categoría racial o étnica (Gerehou, 2020). Sin

embargo, esta racialización tiene consecuencias diferentes para ambos ya que normalmente la sociedad tiende a dar un trato discriminatorio a las personas de raza negra. Y a esto es a lo que precisamente se suele referir (aunque de manera errónea) el término 'racializado', a todas esas personas que sufren un trato discriminatorio no sólo por el color de piel sino también por la forma de hablar o por otros rasgos físicos.

Sujetos minorizados.

Este término hace referencia a todos aquellos grupos de personas que constituyen menos de la mitad del total de la población de un lugar cuyos miembros comparten unas características comunes como pueden ser un idioma, una cultura o una religión (United Nations, s.f.)

Una vez realizada la aproximación conceptual y reflexionado sobre los conceptos que se tratarán en el marco teórico, pasaremos al desarrollo del mismo.

3.2. La literatura como recurso didáctico en el aula de inglés

3.2.1. Recorrido histórico del uso de la literatura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

A pesar de la estrecha relación que existe entre el aprendizaje de una lengua extranjera y su literatura dicha relación no siempre se ha visto reflejada en los métodos de enseñanza a lo largo de la historia. El método utilizado hasta los años 50 fue el llamado método Gramática-Traducción. El principal objetivo de este método era aprender una lengua para poder leer su literatura. Para ello se estudiaban las reglas gramaticales de un idioma para así poder traducir oraciones y textos a la lengua origen. En este método se prestaba poca o ninguna atención a la expresión y comprensión oral ya que se centraba exclusivamente en la comprensión y producción escrita (Richards y Rodgers 1999). La gramática se aprendía de manera deductiva, es decir, se enseñan las reglas gramaticales para después ponerlas en práctica en la traducción de textos. Las clases se imparten en el idioma nativo del alumnado. A pesar de que el texto literario tenía un papel fundamental en este método, tenía muchas limitaciones ya que el proceso de aprendizaje tal y como estaba planteado

mediante memorización de listas de vocabulario y gramática para luego realizar traducciones no era efectivo para el alumnado.

El método Gramática-Traducción fue perdiendo importancia debido en gran parte a sus limitaciones y dejó paso a un nuevo método llamado Método Audiolingual o Método Directo. En este método se pretendía que el aprendizaje de la segunda lengua fuese lo más cercano al aprendizaje de la lengua nativa (Flores Vélez, A. & Cedeño Macías, L. 2016). Para ello los docentes deben fomentar el uso espontáneo del idioma en el aula para así poder inducir las reglas gramaticales correspondientes. Este método tampoco perduró por su dificultad para implementarse en el aula, principalmente por la necesidad de que los docentes fueran nativos o con un nivel de inglés experto y la dificultad para encontrar perfiles con dichas características. En este método la literatura ni siquiera tenía un papel porque no se contemplaba su incorporación en el proceso de aprendizaje.

En la década de los 80 surgió un nuevo método, el llamado Método Comunicativo. Los lingüistas comienzan a darse cuenta de que lo más importante a la hora de aprender un idioma es poder comunicarse, es decir desarrollar la competencia comunicativa (Richards y Rodgers 1999). De nada servía conocer las estructuras gramaticales y el vocabulario del inglés si el alumnado no era capaz de comunicarse en diferentes situaciones comunicativas. Los materiales utilizados en este enfoque debían ser didácticos y por tanto reales para que el alumno pudiera relacionarlos con aspectos de su vida cotidiana. Esto ponía en peligro el papel de la literatura ya que se daba mayor importancia a la expresión oral de la lengua y no había cabida para la introducción de textos literarios en el aula de segundas lenguas.

Como hemos ido mencionando, hasta este punto los textos literarios se consideraban artificiales y no había un lugar para ellos en el proceso de enseñanza de un idioma ya que no ayudaban a desarrollar la competencia comunicativa que perseguía el Método Comunicativo. Sin embargo, en la década de los 90 esta situación empezó a cambiar y la literatura empezó a contemplarse como material auténtico, 'ya que los textos literarios están destinados a hablantes nativos y, por lo tanto, se trata de material real que no ha sido creado con fines didácticos' (Granero, 2017, p.64) . También deja de verse el proceso de aprendizaje-enseñanza de un

idioma como la obtención puramente de conocimientos lingüísticos y se empieza a dar importancia al papel de la cultura, la cual es de fácil acceso a través de la literatura. Fouaith lo explica muy bien en su obra *La literatura como recurso didáctico en el aula de ELE* con la siguiente reflexión: 'el texto literario introduce al público lector y lo expone a la cultura extranjera para, luego, ayudarle a desarrollar una «conciencia cultural» más amplia que le permita eventualmente asimilar y juzgar las manifestaciones de un mundo cultural diferente del suyo' (2009, p.125).

Después de haber hecho un breve recorrido histórico de los diferentes procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras es necesario centrarnos en el papel actual que ocupa la literatura en el aula de enseñanza del inglés. El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCERL), publicado en 2001 por el Consejo de Europa para unificar directrices en la enseñanza y aprendizaje de lenguas dentro del contexto europeo, se propone como última meta del aprendizaje de lenguas extranjeras el desarrollo de una personalidad intercultural (Badenas Roig 2018). Las destrezas que comprende son las siguientes: expresión oral y escrita, comprensión escrita, oral y audiovisual, interacción y mediación, siendo estas dos últimas una novedad ya que no estaban incluidas en la versión anterior. Dicha competencia intercultural se entiende como 'la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad' (Centro Virtual Cervantes s.f.). Tal y como menciona Riportella (2005) el *MCERL* define un nuevo estatuto para el texto literario y propone nuevos acercamientos a los documentos literarios en el proceso del aprendizaje de la lengua extranjera a través de diversas tareas, entre las que incluye las que fomentan el simple placer de leer y la utilización de textos cortos en el nivel B1-B2, que es el nivel que se espera del alumnado de Bachillerato, cumple el objetivo de placer. Es por esto que 'el uso de la literatura permitirá al alumno desarrollar las destrezas mencionadas anteriormente pero también le facilitará convertirse en plurilingüe y desarrollar su interculturalidad' (MCERL, 2002 p.47).

La lengua inglesa y en concreto su literatura no siempre ha tenido el mismo papel de los currículos educativos de nuestro país. Como bien es sabido, en España

se han ido sucediendo una serie de leyes educativas que normalmente se cambiaban cuando otro partido tomaba el poder. La primera regulación de currículo se produce con la LGE en concreto con la Orden del 17 de junio de 1972. Esta incluye la enseñanza de una lengua, pero no especifica cuál y la denomina como 'lengua extranjera moderna'. En esta ley las referencias a la literatura son escasas por no decir inexistentes ya que lo poco que incluye es un indicador que anima al alumnado a su iniciación a la lectura. (Ministerio de Educación y Ciencia y BOE, 1851/1973) Con la modificación de dicha ley en 1982 sí se incluyen apartados como memorizar poemas o comprender narraciones orales.

Con la siguiente ley educativa, la LOGSE (1/1990) se expresa que 'el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso de construcción creativa a partir de la lengua recibida tanto oral como leída' (Ministerio de Educación y Ciencia, 389/1992). Es justo aquí, con la palabra 'leída' donde podemos ver una sutil referencia al uso de la literatura. Si nos fijamos en los contenidos también se hace referencia a la 'comprensión de mensajes escritos de distinta naturaleza' (LOGSE 1/1990, p. 101) y posteriormente se puntualiza como 'textos en los que predomina lo narrativo' (LOGSE 1/1990, p. 101), donde podrían perfectamente encajar los textos literarios. También se recomienda al alumnado que lean distintos tipos de textos, pero siempre adaptados a su nivel (LOGSE 1/1990, p. 101).

En 2006 se introdujo la LOE (2/2006), una ley que actualizaba a la anterior tanto en contenidos como en metodologías. Esta ley contemplaba la implantación del Programa Bilingüe y por tanto se le prestaba mayor interés al inglés y las lenguas extranjeras. Se pretende que el alumnado desarrolle las destrezas requeridas "a través de discursos y textos con una estructura claramente identificable y en los que se requiera la utilización de estrategias con una progresiva complejidad, con gran variedad de registros y discursos." (LOE (2/2006), p. 9884) A pesar de lo mencionado, las tres leyes incluyen la literatura, en mayor o menor medida, en sus objetivos y contenidos.

La ley educativa que sigue a la LOE es la LOMCE (8/2013). En esta ley podemos encontrar referencias a la literatura. Por ejemplo, en los criterios de evaluación una de las estrategias que se menciona es que el alumnado deberá ser

capaces de identificar la tipología del texto y identificar el tema y las ideas principales del mismo tanto si se trata de lengua adecuada a su nivel o con un grado mayor de complejidad.

La siguiente ley educativa que aparece en el panorama español es la LOMLOE (3/2020), la cual modifica a la ley LOE de 2006. Esta sigue destacando la importancia de expresarse con fluidez en una o más lenguas extranjeras, en nuestro caso inglés y menciona también que es necesario reforzar hábitos de estudio. En cuanto a la aplicación de lo previamente explicado en la comunidad autónoma de Cantabria y después de haber examinado el Boletín Oficial de Cantabria se puede afirmar que sigue lo establecido en la ley actual, pero conviene destacar lo siguiente. De acuerdo con el Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria, la asignatura de lengua extranjera “contribuye de manera decisiva a la capacidad de comunicarse de manera constructiva y abierta en entornos cada vez más complejos”, a través de la “utilización de aspectos culturales en textos de todo tipo, entre los que se incluyen los literarios”. (BOC, 2015, p. 618)

3.2.2 Métodos, enfoques y rol docente

La cuestión de si se debe incluir o no el uso de la literatura en la enseñanza de segundas lenguas sigue siendo un gran debate. Muchos detractores afirman que introducir su enseñanza les obligaría a dar su opinión sobre temas controvertidos cuando su función principal en el aula es la de enseñar una lengua. Además, creen que pasar de hablar de rutinas y aspectos cotidianos de la vida a analizar textos puede resultar problemático para el alumnado ya que en muchos casos ni siquiera sabría expresarse en su idioma nativo. Por otro lado, aquellos que sí están a favor de introducir la literatura en las aulas, afirman que literatura, lengua y cultura van de la mano y que por tanto no podemos estudiar una lengua sin conocer textos literarios en dicho idioma o sus culturas, tradiciones etc. Tal y como afirma Kramsch (1993), la literatura es capaz de representar la voz de un autor y destacarla dentro de su comunidad para que así los estudiantes puedan empatizar con las vivencias y emociones que se están queriendo transmitir. Esto ayudará a que los alumnos, a

través de la exposición a diferentes tipos de textos literarios, encuentren su propia voz en el idioma extranjero (Kramsch, 1993).

Gillian Lazar en su obra *Literature and Language Teaching* (1993) hace una clasificación en tres diferentes enfoques a la hora de introducir la literatura en el aula de idiomas. En primer lugar habla de un enfoque al que llama *language-based* (basado en el lenguaje) y el cual dice que estudiar y examinar el lenguaje de un texto literario facilitará la integración de las programaciones literarias de idiomas y literatura y además permitirá al alumnado producir, tal y como él las llama, *meaningful interpretations* (interpretaciones significativas). Consecuentemente el alumnado será capaz de aumentar y mejorar su entendimiento del idioma así como utilizar su conocimiento gramatical y léxico para realizar juicios estéticos sobre una obra. Según Lazar, el material literario no sólo se escogerá por la forma en la que ilustra ciertos rasgos estilísticos sino también por su valor literario. Sin embargo, uno de los puntos en contra que se encuentran en este enfoque es que para un alumnado de secundaria realizar un análisis de un lenguaje literario puede resultar demasiado complejo para su nivel. Para solventar dicho problema, Widdowson en su libro *Stylistics and the Teaching of Literature* (1975) propone un método llamado *stylistics* que puede ser utilizado como mediador entre el campo de la lingüística y la crítica literaria ya que utiliza el análisis lingüístico para descifrar cómo se expresan los mensajes.

El siguiente enfoque que se menciona es un enfoque mucho más tradicional, el llamado *literature as content* (literatura como contenido). En él, tal y como su propio nombre indica, el aprendizaje de un idioma está exclusivamente basado en los aspectos más teóricos como pueden ser la historia o características de un texto literario o el contexto sociopolítico del mismo. El aprendizaje de la lengua extranjera se realiza principalmente a través de lecturas de textos literarios y sus correspondientes comentarios críticos. La lengua nativa se utiliza para debatir en algunas ocasiones o incluso para realizar traducciones. La elección de textos en este enfoque se realiza por su importancia en el canon literario. Podemos apreciar similitudes si lo relacionamos directamente con el método gramática-traducción, el cual consiste en que primero los estudiantes deben aprenderse unas reglas gramaticales que después aplicarán directamente en la traducción de textos literarios y así será cómo consigan aprender la lengua. Una de las desventajas que se

encuentran en este método es que no todos los estudiantes de una lengua tienen el mismo interés por la literatura de la misma y quizás no se sientan motivados o incluso preparados para el aprendizaje mediante este enfoque.

El tercer y último enfoque que Lazar nos menciona en su libro es el llamado *literature for personal enrichment* (la literatura para el enriquecimiento personal). En este enfoque, la literatura se utiliza para animar al alumnado a reflexionar sobre sus experiencias y sentimientos lo cual les ayudará a involucrarse en el aprendizaje del idioma. Este enfoque es un gran estímulo a la hora de trabajar en grupos ya que el alumnado puede compartir experiencias o vivencias y empatizar con el resto de la clase. Además, trabajando en grupos, aquellos estudiantes a los que les cuesta más expresarse delante de toda la clase podrán encontrar un espacio más amigable para transmitir lo que piensan. A la hora de escoger el material para las clases, se tienen en cuenta los intereses del alumnado y de sí es o no apropiado para la clase. Además, se organiza por diferentes temas y se mezcla con textos no literarios que tratan de los mismos asuntos. Una forma de hacer que el alumnado seleccione los textos que les puedan parecer más interesantes es darles una lista con su respectiva sinopsis o incluso haciéndoles una encuesta sobre qué tipo de obras leen en su lengua nativa y así poder ver qué obras les podrían interesar en inglés.

Una vez explicados los tres enfoques que tradicionalmente se han utilizado para la enseñanza de la literatura en el aula de lenguas extranjeras, nuestro papel como docentes es escoger el enfoque más adecuado teniendo en cuenta diversos factores como pueden ser la diversidad del grupo, el nivel de idioma o la complejidad temática del texto literario que se quiere introducir. Siguiendo el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato resulta interesante reflexionar la importancia que el BOC le da al papel del docente:

‘El profesorado es una pieza fundamental en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, pues desarrolla una triple función: es una fuente importante de información lingüística, al hablar el idioma que enseña; además, es favorecedor del aprendizaje al ayudar en la resolución de dificultades y al

fomentar una actitud positiva hacia la lengua y la cultura extranjeras y, finalmente, es el organizador y gestor del trabajo que se lleva a cabo en el aula.' (p. 619).

A la hora de introducir la literatura en el aula de idiomas, el docente deberá ser consciente del papel fundamental que desempeña, ya que entre sus funciones no solamente está la de enseñar estructuras gramaticales al alumnado sino también será responsable de transmitirle el aspecto cultural que va adherido inherentemente al idioma. Antes de proponer un texto en una de sus clases, el alumnado ha de leerse y analizar dicho texto para así ver la reacción que tienen o los sentimientos que les evoca (Lazar, 1993). De esta forma, podrán seleccionar los puntos más importantes o interesantes para luego poder analizarlos junto a la clase y así poder sacar el máximo partido al texto elegido. Será el equipo docente el encargado de proporcionar las herramientas necesarias para su comprensión y así lograr el disfrute del alumnado y la comprensión del texto. Como docentes se nos presenta la incógnita de qué cultura debemos enseñar. Debemos tener en cuenta que la mayoría de los libros de enseñanza de inglés como lengua extranjera que están en el mercado muestran todavía perspectivas muy estereotipadas y que en muchos casos no se corresponden con la realidad del alumno o con los diferentes contextos que pueden aparecer en el aula.

Cabe mencionar también la importancia que tiene la elección de texto. Aunque es cierto que poco a poco se van utilizando textos literarios sobre todo en actividades de comprensión lectora, no debemos olvidar que el análisis de textos literarios supondría un gran cambio y esfuerzo para el alumno ya que está acostumbrado a clases en las que normalmente se desarrollan aspectos puramente gramaticales o lingüísticos (Lazar, 1993). Es por esto que, ciertos alumnos pueden verse con dificultades si se les presenta un texto auténtico, a pesar de conocer perfectamente la gramática (Kramsch, 1993). Es aquí donde llegamos a otro de los debates más fervientes relacionados con la introducción de la literatura en el aula de idiomas, ¿se deberían utilizar textos auténticos o en cambio las versiones adaptadas? Parece ser que la opción más razonable sería la de usar las versiones adaptadas como por ejemplo 'graded readers' ya que el alumnado podrá de esta manera acceder a una

obra literaria cuyo contenido y gramática ha sido adaptado al nivel en el que se encuentra. Sin embargo, se cree que, en muchas ocasiones, estas versiones adaptadas, al estar tan simplificadas, no se corresponden del todo con su versión original y que al leerlas el alumnado podrá llevarse una idea equívoca de la obra original. No hay que olvidar que el lenguaje literario es clave a la hora de evocar sentimientos en los lectores y quizás una versión adaptada no sea capaz de transmitir del todo lo que en principio la obra original intentaba transmitir.

Otro aspecto muy importante es que los alumnos a la hora de enfrentarse a un texto pueden convertirse en diferentes tipos de lectores y así poder darle diferentes significados a un mismo texto. Si el alumnado simplemente lee un texto fijándose en las estructuras gramaticales del mismo entonces el significado que le dará será puramente gramatical. En cambio, si deciden ir más allá de la gramática, involucrarse con el texto y tratar de darle una interpretación más profunda, su significado será referencial (Kramsch, 1993).

Previamente hemos mencionado el debate que hoy en día aún existe entre los docentes sobre sí se debe introducir el componente cultural y por tanto la literatura en el aula. Es por esto por lo que en el siguiente apartado se profundizará en la relación entre estos tres conceptos.

3.3. La triada lengua, cultura, literatura

Previamente hemos mencionado el debate que hoy en día aún existe entre los docentes sobre sí se debe introducir el componente cultural y por tanto la literatura en el aula. La cultura y la lengua son dos conceptos que van de la mano y que no pueden entenderse el uno sin el otro y que, por tanto, deben ser incluidos en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas extranjeras de manera integrada. Tal y como afirma Byram (2008) si el alumnado aprende una lengua sin conexión con su respectiva cultura, se limitará a aprender inglés simplemente como una herramienta para codificar mensajes en dicha lengua, pero serán incapaces de conectarla con aspectos culturales de la misma. La enseñanza de la cultura en el aula también está respaldada por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) el cual afirma que el conocimiento de la vida diaria, valores y creencias compartidas por grupos

sociales resulta esencial para la comunicación intercultural y por tanto para la realización de actividades de lengua en una lengua extranjera. Andoni Arroyo (2002, p.17) también afirma que ‘el conocimiento de la competencia cultural es imprescindible para poder aprender de verdad una lengua extranjera’.

Cuando hablamos de ‘lengua’ solemos referirnos exclusivamente a ‘un conjunto de reglas morfosintácticas y léxicas’ mientras que la cultura haría referencia a ‘toda práctica legitimada, es decir, etiquetada socialmente como producto cultural: arte y literatura’ (Miquel y Sans, 2004. p. 2). Si nos fijamos en una programación didáctica de secundaria podemos observar en ella unas horas dedicadas a la enseñanza de gramática y otras a la enseñanza de cultura. Este enfoque resulta erróneo ya que una lengua y su cultura deben enseñarse de manera transversal para así poder aprovecharse de la competencia cultural y mejorar consecuentemente la competencia lingüística. Si el alumno es capaz de combinar ambas competencias podrá ser capaz de adquirir una competencia comunicativa en la lengua extranjera la cual le permitirá desenvolverse con facilidad en diferentes situaciones comunicativas.

Definir el concepto de cultura no es una tarea fácil ya que es complicado dar una definición completa y adecuada para todo tipo de contextos. Por ejemplo, Alfred Kroeber y Clyde Kluckhohn (1956) en su libro *Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions* compilaron hasta 164 diferentes definiciones de cultura. A pesar de la importancia de su obra, sería imposible mencionar dichas definiciones, por lo que podemos intentar entender el concepto de cultura desde dos perspectivas: desde una perspectiva antropológica o desde una perspectiva humanista. Centrándonos en la perspectiva antropológica, Austin (2000, p.4) nos proporciona la siguiente definición: ‘que está ligada a la apreciación y análisis de elementos tales como valores, costumbres, normas, estilos de vida, formas o implementos materiales, la organización social, etc.’ En otras palabras, se entiende cultura como una construcción social en la que personas de una misma comunidad comparten aspectos en común. Por otro lado, está la perspectiva humanista relaciona la cultura con el enriquecimiento de la mente humana (Austin, 2000). El docente deberá enseñar al alumnado el amplio abanico de culturas que existen relacionadas con un mismo idioma para así no ceñirse al enfoque ‘tradicional’ que podemos encontrar en que

países como Reino Unido o Estados Unidos. De esta forma, el alumnado será consciente de la diversidad cultural que subyace bajo la lengua inglesa (Nault, 2006).

Centrándonos ahora en el componente cultural dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, Lourdes Miquel (2004) ya que nos proporciona una definición de cultura que es interesante mencionar. Enseñar la cultura en el aula permitirá al alumnado desarrollar una conciencia y unos valores sobre el mundo en el que viven. La definición es la siguiente:

‘es donde se concentran todos los elementos que rigen la adecuación: es el conjunto de informaciones, creencias y saberes, objetos y posiciones de esos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones (rituales, rutinas, etc.), socialmente pautados que confluirán en cualquier actuación comunicativa y que harán que esta sea adecuada o premeditadamente inadecuada.’ (p. 513)

Años antes, en 1992, esta autora junto con Neus Sans en su artículo *El Componente Cultural: Un Ingrediente Más En Las Clases De Lengua* hicieron una revisión de definiciones hechas por diferentes autores y una correspondiente clasificación de cultura en tres tipos. Cabe mencionar que estos tres tipos no son completamente independientes, sino que muchas veces estarán interconectados.

Comenzaremos hablando de la llamada ‘cultura a secas’ la cual ‘comprende todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura’ (Miquel y Sans, 2014, p. 4). Abarca todo aquello que los hablantes de una lengua comparten y dan por sobreentendido como hablantes de la misma. Esta ‘cultura a secas’ es precisamente lo que da sentido a los dos otros tipos de cultura que mencionaremos a continuación. La *Cultura con mayúsculas* abarca la noción tradicional de cultura, es decir, el saber literario, histórico etc. y tiene relación directa con el concepto de cultura más humanista que se ha explicado anteriormente. Es la cultura por excelencia dónde podríamos incluir por ejemplo obras como *El Quijote* hablando del contexto español o alguna obra de *Shakespeare* si nos centramos en el contexto angloparlante.

Finalmente, en esta clasificación nos encontramos con la *Kultura* con K, la cual 'hace referencia al conocimiento utilizado en determinados contextos, [...] son los usos y costumbres que difieren del estándar cultural y no son compartidos por todos los hablantes de una lengua' (Miquel y Sans, 2004, p.4).

A raíz de esta clasificación, se nos plantea la pregunta de qué cultura enseñar. A la hora de incorporar ese elemento cultural, y por tanto, la literatura que este engloba, deberíamos, como docentes, incorporar actividades que estén dentro de esa 'cultura a secas' ya que así nos aseguraremos de que todo el alumnado sea capaz de entender los matices culturales de dicha lengua extranjera. De esta forma, el alumnado podrá desarrollar una competencia intercultural entre su lengua nativa y la lengua que esté aprendiendo, inglés en este caso, la cual le permitirá 'compartir una conciencia de mismidad y otredad con mucha más gente, evitando riesgos como la reproducción de estereotipos y la promoción de una perspectiva esencialista de la cultura' (UNESCO, 2017. p. 11).

Debemos tener en cuenta que las programaciones didácticas de las diferentes comunidades autónomas incluyen dos apartados bien diferenciados uno del componente gramatical y otro del componente cultural. Esto nos dificulta la tarea a los docentes ya que puede resultar complicado relacionar ambos aspectos de manera eficaz y sin confundir al alumnado. La enseñanza de la cultura en el aula de idiomas puede hacerse de diferentes maneras. Una manera muy eficaz es a través de la lectura, la cual no debe considerarse simplemente como: 'a vehicle for grammar/translation learning but as a significant language and cultural experience in its own right'³ (Pugh, 1989. p.320). La lectura de textos literarios les permitirá reflexionar sobre aspectos interesantes que podrán comentar o debatir con el resto de la clase. Si seguimos haciendo la distinción entre aspectos lingüísticos y culturales en el aula de enseñanza de segundas lenguas no conseguiremos que el alumnado desarrolle su competencia comunicativa en la lengua extranjera, ya que sin la incorporación de la competencia cultural es prácticamente imposible. Tal y como

³ 'un vehículo para el aprendizaje de la gramática/traducción, pero como una experiencia lingüística y cultural significativa por derecho propio.'

afirma Buchanan (1990, p.73) 'one can not teach English without teaching culture' (no se puede enseñar inglés sin enseñar su cultura).

A la hora de introducir el componente cultural en nuestra clase, debemos intentar dar voz y visibilidad a aquellos colectivos minoritarios que también se merecen un lugar en la enseñanza de idiomas. Quizás esto pueda resultar intimidante como docentes ya que muchos podríamos considerar nuestros conocimientos bastante limitados pero no tenemos que convertirnos en expertos en la cultura del otro idioma, bastará con observar con perspectiva ambas realidades, la extranjera y la propia y poder realizar reflexiones sobre los aspectos culturales que compartirá con la clase (Miquel y Sans, 2004).

4. Propuesta Didáctica: Una Perspectiva de Género y Raza basada en la autora Chimamanda Ngozi Adichie

Una vez explorados los diferentes aspectos del marco teórico, se presentará la siguiente propuesta didáctica:

- **Contextualización**

A lo largo de este Trabajo Fin de Máster se ha ido señalando la importancia de introducir el componente cultural y el componente literario en la enseñanza de inglés ya que gracias a esto el alumnado podrá desarrollar diferentes competencias las cuales facilitarán y mejorarán enormemente su proceso de aprendizaje. Esta propuesta didáctica tratará sobre *Americanah*, una de las novelas más importantes de la autora Chimamanda Ngozi Adichie. La novela trata sobre temas de relevancia y actualidad los cuales permitirán al alumnado mejorar sus habilidades lingüísticas en inglés, pero también desarrollar una capacidad crítica sobre temas como la raza.

La autora se crió en Nigeria y se mudó a Estados Unidos con una beca para estudiar en la Universidad de Filadelfia ("Chimamanda Ngozi Adichie", 2022). Durante su etapa estudiantil americana se empezó a interesar por la escritura y fue así como en 2003 publicaría su primera novela *Purple Hibiscus*. Más tarde, en 2006 publicaría su segunda novela *Half of a Yellow Sun*, la cual recibió grandes alabanzas por parte

de los críticos literarios así como un merecido reconocimiento por parte del famoso escritor nigeriano Chinua Achebe. Su novela más aclamada llegaría en 2013 bajo el título *Americanah*.

Además de por sus novelas, Chimamanda destaca por su papel reivindicativo en la lucha feminista por los derechos de las mujeres. En 2013 dio una TED Talk titulada *We Should All Be Feminists*. En este discurso, el cual cuenta con más de siete millones de reproducciones en YouTube, la autora reflexiona sobre lo que realmente significa ser feminista e incluye vivencias personales para así poder empatizar con el público. Tras la enorme acogida de la charla, la autora decidió adaptarla y escribir un ensayo bajo el mismo título y que fue publicado un año más tarde. A pesar de que la propuesta didáctica está basada en su novela *Americanah*, utilizaremos otros recursos de la autora como esta charla para diferentes actividades en concreto ya que considero que el alumnado puede considerarlas interesantes y didácticas. La elección de la novela para la propuesta didáctica se ha realizado no solo teniendo en cuanto aspectos temáticos de la misma sino también por su potencial a la hora de que el alumnado pueda desarrollar una conciencia crítica y reflexionar sobre diferentes aspectos sociales de actualidad. El alumnado de 1º de Bachillerato también podrá enriquecerse de el lenguaje de la novela el cual se trabajará en las distintas actividades y podrá aumentar su vocabulario además de mejorar otros aspectos gramaticales.

○ **Objetivos**

La propuesta didáctica que se desarrollará en este trabajo tiene los siguientes objetivos:

- Inculcar en el alumnado un hábito lector.
- Usar las TIC en diferentes actividades propuestas para sacar mayor partido a su proceso de aprendizaje.
- Trabajar las competencias de comunicación lingüística, competencia digital, competencias sociales y cívicas, competencias de conciencia y expresiones culturales y aprender a aprender.

- **Competencias**

Según el Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. La realización de las actividades contenidos en nuestra propuesta didáctica permitirá al alumnado desarrollar las siguientes competencias básicas.

- a) Comunicación lingüística.**

El aprendizaje de una lengua extranjera contribuye de manera fundamental al desarrollo de la competencia comunicativa lingüística, que es extremadamente compleja, por cuanto se basa no solamente en el conocimiento del componente lingüístico, sino que requiere, para su plena realización, de los componentes pragmático-discursivos y socioculturales asociados al uso de la misma. El desarrollo de la competencia en comunicación lingüística exige la interacción de las distintas destrezas en contextos comunicativos reales. Esta es la razón de que el currículo de la materia Primera Lengua Extranjera incorpore el enfoque orientado a la acción recogido en el “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas”, describiendo, en términos de actuación lo que los alumnos deberán ser capaces de hacer en la lengua extranjera en una variedad de contextos comunicativos, que se adaptan a las edades y características de los alumnos dependiendo de las etapas educativas. (BOC, 2015, p.617)

- b) Competencia digital**

Gran parte de los procesos de comunicación más habituales se producen hoy en día en contextos que requieren un uso crítico, creativo y experto de las tecnologías de la información. El uso de estas tecnologías está recogido en los estándares de aprendizaje evaluables, entendiendo que una de las formas más comunes de acceso a los textos orales y escritos a los que el alumno ha de enfrentarse es utilizando estas tecnologías (BOC, 2015, p. 618).

c) Aprender a aprender.

El currículo de la materia Primera Lengua Extranjera está orientado a desarrollar la competencia de aprender a aprender ya que tiene un enfoque orientado a la acción del alumno y descansa sobre éste gran parte del proceso del aprendizaje, por ser el que ha de llevar a la práctica el uso de las destrezas comunicativas (BOC, 2015, p.618).

d) Competencias sociales y cívicas.

Uno de los elementos claves de la competencia social y cívica es la capacidad de analizar de manera crítica y comprender los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en distintas sociedades. La materia lengua extranjera contribuye de manera decisiva a la capacidad de comunicarse de manera constructiva y abierta en entornos cada vez más complejos, en un contexto de percepción cambiante de las identidades nacionales y europeas, y en un contexto de globalización en aumento (BOC, 2015, p. 618).

e) Conciencia y expresiones culturales

Esta capacidad de valorar con una actitud abierta y respetuosa otros contextos sociales y culturales tiene su reflejo en la competencia en conciencia y expresiones culturales. Ésta competencia está recogida también en los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje, que incluyen el conocimiento y utilización de aspectos culturales en textos de todo tipo, entre los que se incluyen los literarios (BOC, 2015, p. 618).

o Contenidos

Los contenidos que se mencionarán a continuación han sido extraídos del Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria y adaptados a la propuesta de este Trabajo Fin de Máster que va dirigida a 1º de Bachillerato:

- **Bloque 1. Comprensión textos orales**

Estrategias de comprensión:

- Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema.
- Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo.
- Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales, detalles relevantes, implicaciones).
- Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto.
- Inferencia y formulación de hipótesis sobre significados a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos.
- Reformulación de hipótesis a partir de la comprensión de nuevos elementos.

Aspectos socioculturales y sociolingüísticos:

- Convenciones sociales.
- Costumbres, valores, creencias y actitudes.
- Lenguaje no verbal.

Funciones comunicativas:

- Descripción y apreciación de cualidades físicas y abstractas de personas, objetos, lugares, actividades, procedimientos y procesos.
- Narración acontecimientos puntuales y habituales, descripción de estados y situaciones presentes, y expresión de predicciones y de sucesos futuros a corto, medio y largo plazo.
- Intercambio de información, indicaciones, opiniones, creencias y puntos de vista.
- Formulación de sugerencias, deseos, condiciones e hipótesis.
- Establecimiento y gestión de la comunicación y organización del discurso.

Estructuras sintáctico- discursivas:

- Descripción de personas y objetos, tiempo y espacio.
- Estados, eventos y acontecimientos.

- Relaciones personales, sociales, educativas y profesionales.
- Educación y estudio.
- Lengua y comunicación intercultural.
- Ciencia y tecnología.
- Historia y cultura.

- **Bloque 2. Producción textos orales**

Estrategias de producción:

- Concebir el mensaje con claridad, distinguiendo su idea o ideas principales y su estructura básica.
- Adecuar el texto al destinatario, contexto y canal, aplicando el registro y la estructura de discurso adecuados a cada caso.
- Expresar el mensaje con claridad y coherencia, estructurándolo adecuadamente y ajustándose, en su caso, a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto.
- Apoyarse en y sacar el máximo partido de los conocimientos previos (utilizar lenguaje 'prefabricado', etc.).

Procedimientos paralingüísticos paratextuales:

- Definir o parafrasear un término o expresión.
- Usar lenguaje corporal culturalmente pertinente (gestos, expresiones faciales, posturas, contacto visual o corporal, proxémica).

Aspectos socioculturales y sociolingüísticos:

- Convenciones sociales.
- Costumbres, valores, creencias y actitudes.
- Lenguaje no verbal.

Bloque 3. Comprensión textos escritos.

Estrategias de comprensión:

- Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema.
- Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo.
- Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales, detalles relevantes, implicaciones).
- Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto.
- Inferencia y formulación de hipótesis sobre significados a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos.

Aspectos socioculturales y sociolingüísticos:

- Convenciones sociales.
- Costumbres, valores, creencias y actitudes.
- Descripción y apreciación de cualidades físicas y abstractas de personas, objetos, lugares, actividades, procedimientos y procesos.
- Intercambio de información, indicaciones, opiniones, creencias y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos.

Bloque 4. Producción textos escritos.

Estrategias de producción:

- Movilizar y coordinar las propias competencias generales y comunicativas con el fin de realizar eficazmente la tarea (repasar qué se sabe sobre el tema, qué se puede o se quiere decir, etc.)
- Localizar y usar adecuadamente recursos lingüísticos o temáticos (uso de un diccionario o gramática, obtención de ayuda, etc.)
- Expresar el mensaje con claridad ajustándose a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto.

- Reajustar la tarea (emprender una versión más modesta de la tarea) o el mensaje (hacer concesiones en lo que realmente le gustaría expresar), tras valorar las dificultades y los recursos disponibles.
 - Apoyarse en y sacar el máximo partido de los conocimientos previos (utilizar lenguaje ‘prefabricado’)
- **Temporalización**

La propuesta didáctica se desarrollará a lo largo de 6 sesiones de 50 minutos de duración y en ella se trabajarán todas las destrezas lingüísticas: comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita. Todas las actividades que se realizarán en las sesiones vienen recogidas en los anexos.

SESIONES	ACTIVIDADES	TEMPORALIZACIÓN
SESSION 1 Getting to know the author and first encounter with the novel	<p>Pre-Reading Activity 1: Who is Chimamanda Adichie?</p> <p>While Reading Activity 2: Dissecting the novel <i>Americanah</i></p> <p>While Reading Activity 3: Topic identification</p> <p>Post-Reading Activity 4: Exploring other feminist authors</p>	50 minutos
SESSION 2 Exploring different accents	<p>Pre-Reading Activity 1: Is it incorrect to speak with an accent?</p> <p>While Reading Activity 2: The importance of accents in the novel</p>	50 minutos

	<p>Post-Reading: Activity 3: Search the Internet for news about accents</p>	
<p>SESSION 3 The importance of hair and beauty</p>	<p>Pre-Reading Activity 1: Learning vocabulary related to hair and beauty</p> <p>While Reading Activity 2: Hair & Beauty Standards on <i>Americanah</i></p>	50 minutos
<p>SESSIONS 4 y 5 <i>Americanah</i> and its relevance to the American Dream</p>	<p>Pre-Reading: Activity 1: Time to brainstorm ideas!</p> <p>While Reading Activity 2: Does 'race' really matter?</p> <p>While Reading Activity 3: Barack Obama & the American Dream</p> <p>Post-Reading Activity 4: The American Dream</p> <p>Post-Reading Activity 5: Civil Rights Activists</p>	100 minutos
<p>SESSION 6 Final reflections on the novel</p>	<p>While Reading Activity 1: Don't judge a book by its cover!</p> <p>Post-Reading Activity 2: TED Talk 'We Should All Be Feminists'</p>	50 minutos

SESSION 1: Getting to know the author and first encounter with the novel

Pre-Reading

★ Activity 1: Who is Chimamanda Adichie?

Esta actividad de pre-reading servirá al alumnado para empezar a familiarizarse con la autora de la novela que posteriormente trabajaremos en futuras sesiones. Deberán leer una breve biografía sobre la autora y contestar a un Kahoot para ver si han comprendido lo que han leído.

Objetivo lingüístico: ser capaces de seleccionar y entender la información relevante para contestar a cada pregunta del Kahoot.

Objetivo cultural: poder familiarizarse con una nueva autora, con sus obras más importantes y el impacto que ha causado en el mundo literario.

While Reading

★ Activity 2: Dissecting the novel *Americanah*

En esta actividad, la cual se realizará durante la segunda sesión, el alumno empezará a realizar actividades que tratan ya directamente sobre la novela *Americanah*. Para ello se les proporcionará el comienzo de la novela, la primera página en concreto, para que así hagan una reflexión sobre de qué creen que tratará la misma. Posteriormente se les proporciona la sinopsis real de la novela y deben compararla con la suya que han hecho previamente y buscar similitudes y diferencias. También deberán decidir si les parece una sinopsis adecuada para el libro y razonar su respuesta. El siguiente y último ejercicio de esta actividad es de vocabulario. El alumnado deberá buscar palabras que encajen con las definiciones que se les ha proporcionado. Para que sea más dinámico y divertido tendrán que utilizar las TIC para completar un Word Wall.

Objetivo lingüístico: ser capaces de escribir un resumen de lo que tratará la novela que todavía no conocen simplemente leyendo la primera página. También tendrán que identificar en el texto palabras de vocabulario adecuadas a su nivel.

Objetivo cultural: empezar a reflexionar sobre aspectos importantes que se tratan en la novela y que ya aparecen en el comienzo como puede ser estándares de pelo o la raza.

While Reading

★ Activity 3: Topic identification

En esta actividad el alumnado tendrá que leer distintos fragmentos de la novela y tratar de identificar el tema principal que se menciona en cada uno. Para ello, se han proporcionado cuatro temas entre los que podrán escoger.

Objetivo lingüístico: entender el contenido de los fragmentos y poder inferir la idea o tema principal de cada uno.

Objetivo cultural: reflexionar sobre los distintos temas de actualidad y relevancia que se encontrarán en la novela.

Post-Reading

★ Activity 4: Exploring other feminist authors

Esta segunda actividad consiste en que, por grupos, piensen en autoras feministas que hayan existido a lo largo de la historia o que sigan presentes en la actualidad y que hagan una lluvia de ideas para poner la información en común. Para ayudarles se han incluido fotos de autoras feministas muy conocidas, pero no es necesario que utilicen esas en concreto, son un ejemplo para facilitarles la tarea.

Objetivo lingüístico: ser capaces de hacer una lluvia de ideas con sus compañeros utilizando como lengua vehicular el inglés y ser conscientes de la gramática y el vocabulario que están usando.

Objetivo cultural: poder reflexionar sobre escritoras feministas, el impacto que han tenido y que conozcan nuevas autoras.

SESSION 2: Exploring different accents

Pre-Reading

★ Activity 1: Is it correct to speak a language ‘with an accent’?

En esta actividad se trabajarán aspectos relacionados a los diferentes acentos y dialectos que podemos encontrarnos a la hora de hablar inglés. Comenzaremos con un vídeo de la autora hablando inglés pidgin y preguntando al alumnado si creen que está hablando en inglés. Ya que la mayoría probablemente no conozca lo que es el pidgin, he incluido una definición del concepto. También he decidido aportarles una transcripción del vídeo tanto en pidgin como mi adaptación personal a inglés estándar. De esta forma el alumnado podrá comparar ambas versiones y apreciar similitudes y diferencias entre los dos tipos de inglés.

Objetivo lingüístico: que sean capaces de escuchar un vídeo de la autora hablando en inglés pidgin y puedan entender palabras que se parezcan al inglés estándar que conocen.

Objetivo cultural: ser conscientes de la existencia del pidgin y poder, a través del vídeo y las preguntas formuladas, desarrollar una conciencia crítica.

While Reading

★ Activity 2: The importance of accents on *Americanah*

Esta actividad permitirá al alumnado relacionar la actividad de pre-reading sobre los acentos directamente con la novela. He incluido un fragmento en el que se ve perfectamente reflejado el tema de los acentos. Junto con el extracto aparecen unas preguntas de reflexión sobre el mismo. La última pregunta sirve de broche a la

actividad y es para que reflexión sobre si hablar una lengua con un acento es hablarla correctamente.

Objetivo lingüístico: hacer uso de las competencias lingüísticas de manera correcta para poder responder así a las preguntas que se proponen.

Objetivo cultural: que puedan reflexionar sobre los diferentes acentos y variaciones a la hora de hablar una lengua y que desarrollen un pensamiento crítico sobre si hablar una lengua con un acento es hablar la lengua correctamente o no.

Post-Reading

★ Activity 3: Search the Internet for news about accents

En esta actividad el alumnado tendrá que hacer uso de las TIC para buscar noticias relacionadas con acentos en diferentes periódicos online. Para ello, se les proporcionan algunos de los principales periódicos en lengua inglesa.

Objetivo lingüístico: ser capaces de entender noticias que puedan encontrar en estos periódicos y filtrar la información que pueda resultarles relevante para esta actividad.

Objetivo cultural: hacer uso de las TIC para poder explorar diferentes fuentes online y poder seleccionar aquellas relevantes para el tema propuesto en la actividad.

SESSION 3: The importance of hair and beauty

Pre-Reading

★ Activity 1: Learning vocabulary related to hair and beauty

Esta actividad de pre-reading servirá de andamiaje para realizar la actividad 2 de esta sesión. En ella, el alumnado se familiarizará con vocabulario específico de la novela para así poder realizar satisfactoriamente la siguiente actividad. En primer lugar,

tendrán que completar huecos con las palabras y expresiones que consideren correctas y después de hacerlo, deberán leer las definiciones que se aportan para comprobar sus respuestas y resolver dudas en el caso de que no conociesen alguna de las palabras.

Objetivo lingüístico: trabajar con anterioridad vocabulario que necesitarán en una posterior actividad para así poder mejorar su léxico.

Objetivo cultural: familiarizarse con conceptos relativos a estándares de belleza y peinados y ser conscientes de una realidad cultural diferente a la suya como puede ser las personas de raza negra.

While Reading

★ Activity 2: Hair & Beauty Standards

Esta actividad comienza mostrando al alumnado dos imágenes de Chimamanda con dos estilos de pelo diferentes: primero con trenzas y después con su pelo afro natural. El pelo es un símbolo a lo largo de la novela y es necesario incluirlo en alguna actividad. La siguiente parte consistirá en leer tres fragmentos de la novela sobre los que tendrán que reflexionar y contestar unas preguntas. La última parte de la actividad es más creativa. En ella el alumnado, en grupos, tendrá que crear un collage sobre diferentes estilos de pelo llevados por mujeres. Para ayudarles a realizar dicha actividad, se han incluido unos consejos que podrán servirles de guía para su collage. Una vez terminado, cada grupo presentará su obra al resto de la clase poniendo así en común todos los trabajos.

Objetivo lingüístico: tener capacidad crítica y reflexiva sobre los fragmentos proporcionados y ser capaz de producir respuestas acordes a las preguntas. Poder crear un collage adecuado siguiendo las instrucciones y consejos que se proporcionan.

Objetivo cultural: reflexionar sobre los distintos tipos de cabellos y peinados y su posible implicación a la hora de producirse un acto discriminatorio.

SESSIONS 4 & 5: *Americanah* and its relevance to the American Dream

Estas actividades se realizarán a lo largo de las sesiones 4 y 5 debido a que son demasiado extensas para poder abarcarse en solo 50 minutos, por lo que se le dedicarán 100 minutos.

Pre-Reading

★ Activity 1: Time to brainstorm ideas!

En esta actividad el alumnado tendrá que escanear un código QR que les llevará directamente a una página para realizar un Mentimeter. Esta tarea consiste en hacer una lluvia de ideas sobre la palabra 'race'. Cuando todos hayan escrito algo, se comentarán los resultados con el resto de la clase.

Objetivo lingüístico: ser capaces de hacer una lluvia de ideas sobre un tema en concreto y seleccionar vocabulario y expresiones adecuadas.

Objetivo cultural: tratar de comprender el concepto de raza ya que es uno de los temas principales de la novela.

While Reading

★ Activity 2: Does 'race' really matter?

Esta actividad consistirá en la lectura de un fragmento de la novela que refleja muy bien cómo nuestra autora percibe el tema de la raza. Posteriormente se la hace al alumnado una pregunta de reflexión.

Objetivo lingüístico: sintetizar ideas y utilizar sus conocimientos lingüísticos para responder críticamente a la pregunta realizada.

Objetivo cultural: reflexionar sobre el concepto de raza y las posibles implicaciones que puede tener en el contexto de la novela en el que nos encontramos.

While Reading

★ Activity 3: Barack Obama & the American Dream

Esta actividad tratará sobre Barack Obama y su relación con el ‘Sueño Americano’. Durante la novela los protagonistas mencionan al expresidente, figura con la que todo el alumnado está familiarizado, en varias ocasiones como un claro ejemplo de una persona de raza negra que ha conseguido tener éxito en Estados Unidos. Comienza con un breve fragmento extraído de la novela en el que podemos ver una de las publicaciones que la protagonista Ifemelu hace en su blog. Una vez leído el fragmento deberán contestar preguntas de comprensión. Para finalizar la actividad, se menciona que Obama es un símbolo de esperanza y éxito para la gente de raza negra en la novela y se pone el broche con una pregunta final de reflexión sobre si Obama puede considerarse un ejemplo de persona que ha tenido éxito dentro del llamado ‘Sueño Americano’. Dicha reflexión se realizará en forma de debate con el resto de alumnado y para ello tendrán que usar las expresiones que aparecen en los cuadros; expresiones para dar opinión, para expresar acuerdo y para expresar desacuerdo.

Objetivo lingüístico: que el alumnado sea capaz de seleccionar información relevante de los fragmentos proporcionados para poder responder a las preguntas que se plantean de manera adecuada. También deberán de entender el vídeo incluido en la actividad y hacer al mismo tiempo las actividades que van junto a él. Poder debatir sobre el tema propuesta utilizando las expresiones dadas.

Objetivo cultural: entender el concepto del ‘Sueño Americano’ y su aparición en la novela, así como reflexionar sobre la exitosa carrera del expresidente Barack Obama y su impacto en la comunidad de raza negra.

Post-Reading

★ Activity 4: The American Dream

El concepto de ‘Sueño Americano’ probablemente sea popular entre el alumnado ya que les sonará de haberlo escuchado o leído con anterioridad, pero para aquellos que no lo conozcan se incluye una breve definición. A continuación, el alumnado

visualizará un vídeo que resume los principales puntos del ‘Sueño Americano’. Para que sea más fácil su comprensión el visionado se hará con subtítulos. Una vez han terminado de ver el vídeo, tendrán que responder a unas preguntas en un Quizziz.

Objetivo lingüístico: ser capaces de comprender un vídeo con subtítulos de duración estándar y poder responder a las preguntas sobre el mismo.

Objetivo cultural: reflexionar sobre el ‘Sueño Americano’ y ver las ventajas o desventajas que éste podría tener.

Post-Reading

★ Activity 5: Civil Rights Activists

El primer ejercicio de esta actividad consiste en examinar las fotos proporcionadas y tratar de adivinar quiénes son. Posteriormente se incluirá un breve resumen de quién son los dos hombres que aparecen en las fotos para que el alumnado se familiarice con ellos. La segunda parte de la actividad requerirá el uso de las TIC. Martin Luther King ha pronunciado probablemente uno de los discursos más famosos de la historia. El alumnado tendrá que formar grupos y grabarse leyendo el discurso. Para ello se mencionan algunos consejos para poder grabar un audio correctamente.

Objetivo lingüístico: poder recrear el famoso discurso de Martin Luther King y hacer frente a los posibles retos tanto gramaticales como fonéticos que aparezcan en el mismo.

Objetivo cultural: familiarizarse con el discurso y tratar de reflexionar sobre qué trata y el propósito del mismo, así como conocer datos sobre el Movimiento por los Derechos Civiles en Estados Unidos.

SESSION 6: Final reflections on the novel

While Reading

★ Activity 1: Don't judge a book by its cover!

Esta actividad se desarrollará durante la séptima sesión y comenzará lanzando una pregunta al alumnado que incluye una expresión idiomática para que la incluyan en su léxico. En la siguiente parte, el alumnado tendrá que observar las diferentes portadas de *Americanah* y reflexionar sobre una serie de preguntas que se les proponen. En primer lugar, se les pide que expresen qué es lo que les transmite y también que reflexionen sobre si la portada les encaja con lo que trata el libro, ya que en la segunda actividad de la primera sesión pudieron leer la sinopsis del mismo. En la segunda y última parte de la actividad el alumnado tendrá que crear su propia portada de la novela utilizando su creatividad. Considero que llegados este punto ya se habrán familiarizado con la novela y serán capaces de realizar satisfactoriamente esta actividad. De todas formas, para guiarles durante el proceso he incluido unos consejos para diseñar una portada de un libro.

Objetivo lingüístico: seleccionar y utilizar lenguaje conciso y llamativo para incluir en la portada del libro que ellos mismos tendrán que realizar.

Objetivo cultural: ser capaces, después de todas las actividades previas sobre la novela, reflexionar sobre los aspectos fundamentales del libro para así poder crear una portada acorde a lo que trata el libro y que refleje perfectamente el contenido del mismo.

Post-Reading

★ Activity 2: TED Talk 'We Should All Be Feminists'

Esta actividad se realizará en la última sesión de nuestra propuesta didáctica y será de post-reading. La actividad se centrará en su TED Talk 'We Should All Be Feminists'. Para empezar el alumnado deberá buscar diez palabras en una sopa de letras que posteriormente necesitarán para un ejercicio. Más tarde, deberán ver los

primeros 3 minutos y 40 segundos del vídeo y completar los huecos utilizando las palabras que han encontrado en la sopa de letras. La segunda parte de la actividad consiste en ver lo que queda del vídeo y contestar a una serie de preguntas de comprensión sobre el mismo.

Para el visionado del vídeo, el alumnado podrá contar con la ayuda de los subtítulos ya que, a pesar de que considero que el vídeo es adecuado para su nivel, el alumnado con mayor dificultad podrá disponer de los subtítulos como una ayuda. La actividad sobre la charla TED Talk la creé durante mi periodo de prácticas del máster en un centro educativo para para subirla al blog del departamento de inglés el Día Internacional de la Mujer y tuvo una gran acogida entre el alumnado por eso me ha parecido relevante incluirla aquí.

Objetivo lingüístico: ver una TED Talk y ser capaces de entenderla para poder responder a las diferentes actividades que se plantean.

Objetivo cultural: reflexionar sobre los aspectos de los que habla Chimamanda en el vídeo y crear un pensamiento crítico sobre su postura en el movimiento feminista.

- **Evaluación**

La evaluación de la propuesta didáctica será realizada en cada una de las actividades de las diferentes sesiones valorando así los conocimientos y destrezas que el alumnado ha adquirido durante su realización. Las actividades se evaluarán mediante observación en el aula. A continuación, se especificará cómo serán evaluadas cada una de las actividades evaluables:

SESSION 1: Getting to know the author and first encounter with the novel

- **Activity 1: Who is Chimamanda Adichie?**

Se valorará positivamente que el alumnado sea capaz de comprender el texto sobre la autora y pueda realizar satisfactoriamente el Kahoot sobre el mismo.

- **Activity 2: Dissecting the novel *Americanah***

La capacidad de reflexión del alumnado será evaluada en esta actividad así como su razonamiento. En el último ejercicio de la misma, han de encontrar palabras adecuadas para las definiciones proporcionadas se valorará positivamente que el alumnado la realice correctamente ya que son palabras y expresiones adecuadas a su nivel y deberían estar familiarizados con ellas.

- **Activity 3: Topic identification**

El alumnado deberá ser capaz de entender los fragmentos proporcionados y sintetizar la información principal de cada uno para así poder decidir qué tema encaja mejor.

- **Activity 4: Exploring other feminist authors**

En esta actividad se evaluará la destreza oral del alumnado y por tanto su forma de expresarse en inglés. Para ello deberán usar los conocimientos lingüísticos que posean, penalizando así posibles fallos gramaticales. También se tendrá en cuenta cómo han trabajado en grupo.

SESIÓN 2: Exploring different accents

- **Activity 1: Is it incorrect to speak a language ‘with an accent’?**

La comprensión auditiva será la destreza principal que se evaluará en esta actividad ya que deberán visionar un vídeo de la autora hablando en inglés *pidgin*. El alumnado no está familiarizado con esta forma de hablar inglés, pero es esto precisamente lo que les permitirá contestar adecuadamente a preguntas de reflexión sobre el tema.

- **Activity 2: The importance of accents on *Americanah***

El alumnado deberá ser capaz de reflexionar sobre los distintos acentos a la hora de hablar inglés y tendrán que desarrollar su capacidad crítica para responder a la última pregunta de la actividad.

- **Activity 3: Search the Internet for news about accents**

Se valorará positivamente que el alumnado sepa hacer un uso correcto de las TIC para buscar información y noticias relevantes a lo que se pide en el ejercicio.

SESSION 3: The importance of hair and beauty

- **Activity 1: Learning vocabulary related to hair and beauty**

En esta actividad, al tratarse de una actividad de andamiaje, no se espera que el alumnado posea ya los conocimientos necesarios que se le enseñarán aquí. Sí que se valorará positivamente que sean capaces de realizar el ejercicio satisfactoriamente con la ayuda proporcionada, definiciones en este caso.

- **Activity 2: Hair & Beauty Standards on *Americanah***

En esta actividad la parte principal a evaluar será la elaboración de un collage sobre los diferentes estilos de pelo llevados por mujeres. Los principales puntos a evaluar serán aquellos que aparecen plasmados en el esquema resumen que se les ha proporcionado, así como un nivel adecuado de inglés y no cometer fallos gramaticales.

SESSIONS 4 & 5: *Americanah* and its relevance to the American Dream

- **Activity 1: Time to brainstorm ideas!**

En esta actividad se valorará positivamente que el alumnado sepa hacer un uso correcto de las TIC, en este caso la lectura de un código QR y también que pueda hacer una lluvia de ideas sobre el concepto de raza.

- **Activity 2: Does 'race' really matter?**

En esta actividad se valorará positivamente la capacidad crítica y reflexiva del alumnado.

- **Activity 3: Barack Obama & the American Dream**

En esta actividad el alumnado deberá crear un debate con el resto de la clase y se valorará positivamente el uso de las expresiones aportadas así como el uso correcto del inglés.

- **Activity 4: The American Dream**

De nuevo, en esta actividad se evaluará principalmente la comprensión auditiva y expresión escrita del alumnado ya que tendrán que ver un vídeo y contestar al Quizziz creado para esta tarea.

- **Activity 5: Civil Rights Activists**

En esta actividad se evaluará el audio del discurso que el alumnado tendrá que grabar. Para ello, se valorará positivamente que hayan seguido los consejos proporcionados así como la pronunciación a lo largo del vídeo.

SESSION 6: Final reflections on the novel

- **Activity 1: Don't judge a book by its cover!**

La capacidad creativa del alumnado será la habilidad a evaluar en esta actividad a través de la creación de su propia portada de la novela. Para su realización deberán seguir los consejos que se han incluido.

- **Activity 2: TED Talk 'We Should All Be Feminists'**

La comprensión auditiva del alumnado vuelve a ser de nuevo evaluada mediante la visualización de un vídeo y también se valorará su capacidad de sintetizar y seleccionar información correcta para contestar a las preguntas.

5. Conclusiones

En este Trabajo Fin de Máster se ha señalado la importancia de la introducción de los textos literarios como soporte didáctico en el aula de inglés. Se ha optado por el uso de una novela, ya que la narrativa es un género literario con el que el alumnado está familiarizado y se ha escogido a Chimamanda Ngozi Adichie por ser una de las escritoras más relevantes del panorama inglés literario actual y además porque su obra permitirá al alumnado desarrollar una conciencia crítica sobre temas de relevancia como la raza y el género. De esta forma, y a través del concepto de interseccionalidad, que combina tanto la perspectiva racial como la de género, se ha presentado una propuesta didáctica para llevarse a cabo en el aula de enseñanza de lengua extranjera inglesa en 1º de Bachillerato.

Se ha analizado el papel de la literatura en la enseñanza de idiomas en el sistema educativo español a lo largo de los años y se ha demostrado que en el actual método comunicativo la literatura sí que tiene cabida y que además es beneficiosa y ayudará a mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado. Se ha demostrado que trabajando tanto los aspectos lingüísticos como aquellos más culturales o literarios del inglés, el alumnado será capaz de desarrollar su capacidad intercultural.

Sin embargo, a pesar de que cada vez los textos literarios se utilizan más en la enseñanza de lenguas extranjeras, suelen ser textos adaptados normalmente pertenecientes a autores por lo que se desaprovecha la oportunidad de utilizar material auténtico y no se les da la visibilidad que merecen a autoras de renombre. Y esto es precisamente lo que se ha intentado realizar en este trabajo, destacar la importancia de las obras de autoras y los beneficios que supondrían su introducción en el aula de inglés.

También podemos concluir que el uso de materiales auténticos en el aula beneficiará al alumnado enormemente ya que el uso de textos adaptados no se suele corresponder del todo con su versión original. Esto supondrá que el alumnado pueda llevarse una idea errónea de la obra original. El lenguaje literario es clave a la hora de evocar sentimientos en los lectores y una versión adaptada no podría transmitir lo mismo que una obra original.

Nuestro papel como docentes es escoger textos que reflejen la situación actual de nuestra sociedad así como temas de raza y género los cuales permitirán promover así una tolerancia y conciencia cultural y social y desarrollarán una capacidad de empatía en el alumnado.

No debemos olvidar que vivimos en una sociedad patriarcal por lo que esta propuesta didáctica ha sido enfocada desde una perspectiva interseccional de raza y género con el propósito de dar voz a aquellos colectivos, autoras en este caso, que no han tenido el papel que se merecían a lo largo de la historia.

La elección de esta novela, *Americanah*, ha demostrado que, a través de un texto, a simple vista sencillo, se han podido trabajar tanto la competencia intercultural como la competencia comunicativa. Además, en las sesiones se han podido realizar actividades de temáticas variadas, pero siempre actuales y contextualizadas con la novela así como con la sociedad actual.

Dicha propuesta no ha podido ser implementada en el aula de inglés para el curso de 1º de Bachillerato por lo que no se han podido recoger resultados u opiniones del alumnado sobre la misma. No obstante, las sesiones contienen actividades que alumnado de este nivel podría realizar con facilidad ya que además se incluyen actividades de andamiaje como preparación al inicio de las sesiones. Además, cada sesión se ha ajustado al tiempo estándar de una clase, es decir 50 minutos. Sería muy beneficioso para esta propuesta poder llevarla a cabo para así poder recibir valoraciones o sugerencias del alumnado así como detectar posibles mejoras.

Para concluir, me gustaría volver a enfatizar la importancia de la introducción de la literatura en el aula de inglés para así poder educar al alumnado en valores socioculturales. El alumnado debe ser capaz de desarrollar una perspectiva crítica sobre el mundo que les rodea para que así su proceso de aprendizaje no se vea limitado a la adquisición de conocimientos puramente lingüísticos.

BIBLIOGRAFÍA

Adichie, C. (2013). *Americanah*. Harper Collins.

Altamar, W. (2015) *La Cultura como Herramienta para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*

Arroyo, A. (1997-1999). *Contenidos culturales en seis manuales de español. Salamanca* (Memoria de máster).

Austin Millán, T. R. (2000). Para comprender el concepto de cultura. *UNAP Educación y Desarrollo*, 1, 1-16.

Badenas Roig, S. R. (2018). El Cuento como Recurso Didáctico en la Enseñanza del Francés Lengua Extranjera. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 13 (EISSN 1886-6298). <https://doi.org/10.4995/rlyla.2018.8694>

Bela-Lobedde, D. (2020). *No uses eufemismos*. Periódico Público.

Buchanan, L. (1990). *Some Effects of Culture in the ESL Classroom and their Implications for Teaching*. *Minnetesol Journal*, 8, 73-87.

Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cañero Serrano, J. (2020). *La literatura norteamericana para universitarios millenials y centennials*. Reflexiones en torno a un modelo ecléctico de enseñanza. *Tejuelo* 31, 119-142.

Centro Virtual Cervantes. (s.f.). Competencia intercultural. En *Diccionario de Términos Clave de ELE*.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm

Chimamanda Ngozi Adichie. (2022).

<https://www.casafrika.es/es/persona/chimamanda-ngozi-adichie>

Chimamanda Ngozi Adichie. Personal web page.

<https://www.chimamanda.com/about/>

Consejo de Europa (2002) *Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Instituto Cervantes, Trad.). Madrid: Anaya.

Crenshaw, K. (1989), Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, *University of Chicago Legal Forum*, 1989, pp. 139-167.

Cunliffe, M. (1987). *The Literature of the United States*. Londres: Penguin.

Flores Vélez, A. R. & Cedeño Macías, L. M. (2016). Los métodos de enseñanza en el aprendizaje del idioma inglés. *Revista Ciencia e Investigación*, 1(E-ISSN:2528 8083).

Fouatih, W. M. (2009). *La literatura como recurso didáctico en el aula de ELE*. Actas del I taller de literaturas hispánicas y E/LE, Instituto Cervantes, Orán, 121-130.

Gerehou, M. (2020). Qué es ser racializado. elDiario.es.

<https://www.eldiario.es/opinion/zona/critica/racializado1291074959.html>

Grana Gil, I. y Lara Pastor, N. (2019). *La excepción que confirma la regla: la ausencia de mujeres para la literatura española en los manuales escolares*. Departamento de Teoría de la Historia de la Educación y M.I.D.E. Universidad de Málaga.

Granero, A. (2017). *La literatura en el aula de ELE*. Centro Virtual Cervantes, 64- 71.

Hollinger, D. 2000 *Postethnic America: Beyond Multiculturalism*, 2nd ed. New York: Basic Books. Holzer, H.J.

Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kroeber, A. y Kluckhohn, C. (1956) *Culture, A Critical Review of Concepts and Definitions*.

Krupat, A. (1989). *The Voice in the Margin: Native American Literature and the Canon*. Berkeley: University of California Press.

Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lee, J. H. X., y Pham, M. Thi (2013). *Pedagogy for Healing and Justice through Cambodian American Literature*. En M. A. Raja, H. Stringer y Z. Van de Zande (Eds.), *Critical pedagogy and global literature: worldly teaching* (pp. 97-111). Nueva York: Palgrave.

Miquel-López, L. (2004). "La subcompetencia sociocultural." En *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 511-513.

Miquel-López, L. y Sans-Baulenas, N. (2004). *El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua*. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 0, 1-13.

National Research Council. 2004. *Measuring Racial Discrimination. Defining Discrimination*. Washington, DC: The National Academies

Nault, D. (2006). *Going Global: Rethinking Culture Teaching in ELT Contexts*. *Language, Culture and Curriculum*, 19(3), 314-328.

Pugh, S. L. (1989). *Literature, Culture and ESL: A Natural Convergence*. *Journal of Reading*, 32(4), 320-329.

Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (1999). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Riportella, L. (2005). "Texte littéraire et cadre commun européen de référence pour les langues", en *Les Langues Modernes*. 2005/3, 22-30.

Tinedo Rodríguez, A. (2022). *Un canon propio: la falta de referencias femeninas en clase de literatura*. Retrieved from <https://theconversation.com/un-canon-propio-la-falta-de-referencias-femeninas-en-clase-de-literatura-178080>

United Nations. (s.f.). *Concept of a minority: mandate definition*. <https://www.ohchr.org/en/special-procedures/sr-minority-issues/concept-minority-mandate-definition>

UNESCO. (2017). *Competencias Interculturales. Marco conceptual y operativo*. Cátedra Unesco Diálogo Intercultural. Universidad Nacional de Colombia.

van den Berghe, P. 1967 *Race and Racism: A Comparative Perspective*. New York: John Wiley & Sons.

Widdowson, H. (1975). *Stylistics and the Teaching of Literature*

REFERENCIAS LEGISLATIVAS:

Ley 14/1970, de 4 de agosto (BOE del 6 de agosto de 1970), de ordenación general del sistema educativo (LGE).

Decreto 1851/1973, de 5 de julio. Ministerio de Educación y Ciencia y BOE, (1973).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (BOE del 4 de octubre de 1990), de ordenación general del sistema educativo (LOGSE).

Decreto 389/1992, de 15 de abril. Ministerio de Educación y Ciencia, (1992).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE del 4 de mayo), de educación (LOE).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE del 10 de diciembre), para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. (BOE de 03/01/2015).

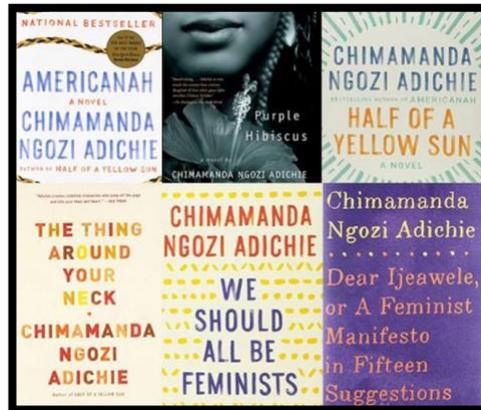
Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. (BOC de 05/06/2015).

ANEXOS

SESSION 1: Getting to know the author and first encounter with the novel

PRE-READING

ACTIVITY 1: Who is Chimamanda Adichie?



4

5

Chimamanda Ngozi Adichie was born in Enugu, Nigeria in 1977. She grew up on the campus of the University of Nigeria, Nsukka, where her father was a professor and her mother was the first female Registrar. She studied medicine for a year at Nsukka and then left for the US at the age of 19 to continue her education on a different path. She graduated summa cum laude from Eastern Connecticut State University with a degree in Communication and Political Science.

She has a Master's Degree in Creative Writing from Johns Hopkins University and a Master of Arts degree in African History from Yale University. She was awarded a Hodder fellowship at Princeton University for the 2005-2006 academic year, and a fellowship at the Radcliffe Institute of Harvard University for the 2011-2012 academic year. In 2008, she received a MacArthur Fellowship.

⁵ Imagen extraída de: <https://www.one.org/us/blog/books-chimamanda-ngozi-adichie-list/>

Ms. Adichie's work has been translated into over thirty languages. Her first novel, *Purple Hibiscus* (2003), won the Commonwealth Writers' Prize, and her second novel, *Half of a Yellow Sun* (2006), won the Orange Prize. Her 2013 novel *Americanah* won the US National Book Critics Circle Award and was named one of *The New York Times* Top Ten Best Books of 2013.

She has delivered two landmark TED talks: her 2009 TED Talk *The Danger of A Single Story* and her 2012 TEDx Euston talk *We Should All Be Feminists*, which started a worldwide conversation about feminism and was published as a book in 2014.

She was named one of TIME Magazine's 100 Most Influential People in the World in 2015. In 2017, Fortune Magazine named her one of the World's 50 Greatest Leaders. She is a member of both the American Academy of Arts and Letters and the American Academy of Arts and Sciences.

Ms. Adichie divides her time between the United States and Nigeria, where she leads an annual creative writing workshop. Her most recent work, *Notes On Grief* (2021), an essay about losing her father, has just been published.

This biography has been taken from her website. If you want to learn more about her do not hesitate to visit it! <https://www.chimamanda.com/about/>

1. **Answer this Kahoot to see if you have understood the info you have just read!**

<https://create.kahoot.it/details/5c6cf2e4-3bba-4a54-895b-b04fb8151baf>

WHILE READING

ACTIVITY 2: Dissecting the novel *AMERICANAH*

1. **Americanah is one of the greatest novels written by Adichie. Pay attention to the highlighted words as you will use them in an exercise. Read now the first page of the book:**

Princeton, in the summer, smelled of nothing, and although Ifemelu liked the tranquil greenness of the many trees, the clean streets and stately homes, the delicately **overpriced** shops, and the quiet, abiding air of earned grace, it was this, the **lack of** a smell, that most appealed to her, perhaps because the other American cities she knew well had all smelled distinctly. Philadelphia had the musty scent of history. New Haven smelled of neglect. Baltimore smelled of brine, and Brooklyn of sun-warmed garbage. But Princeton had no smell. She liked taking deep breaths here. She liked watching the locals who drove with pointed courtesy and parked their latest model cars outside the organic grocery store on Nassau Street or outside the sushi restaurants or outside the ice cream shop that had fifty different flavors including red pepper or outside the post office where effusive staff bounded out to greet them at the entrance. She liked the campus, grave with knowledge, the Gothic buildings with their vine-laced walls, and the way everything transformed, in the half-light of night, into a ghostly scene. She liked, most of all, that in this place of affluent ease, she could pretend to be someone else, someone specially admitted into a hallowed American club, someone adorned with certainty.

But she did not like that she had to go to Trenton to braid her hair. It was unreasonable to expect a braiding salon in Princeton—the few black locals she had seen were so light-skinned and lank-haired she could not imagine them wearing braids—and yet as she waited at Princeton Junction station for the train, on an afternoon ablaze with heat, she wondered why there was no place where she could braid her hair. The chocolate bar in her handbag had melted. A few other people were waiting on the platform, all of them white and lean, in short, flimsy clothes. The man standing closest to her was eating an ice cream cone; she had always found it a little irresponsible, the eating of ice cream cones by **grown-up** American men, especially the eating of ice cream cones by grown-up American men in public. He turned to her and said, "**About time**," when the train finally creaked in, with the familiarity strangers adopt with each other after sharing in the disappointment of a public service. She smiled at him. The graying hair on the back of his head was swept forward, a comical arrangement to disguise his bald spot. He had to be an academic, but not in the humanities or he would be more **self-conscious**. A firm science like chemistry, maybe. Before, she would have said, "I know," that peculiar American expression that professed agreement rather than knowledge, and then she would have started a conversation with him, to see if he would say something she could use in her blog. People were **flattered** to be asked about themselves and if she said nothing after they spoke, it made them say more. They were conditioned to fill silences. If they asked what she did, she would say vaguely, "I write a lifestyle blog," because saying "I write an anonymous blog called *Raceteenth or Various Observations About American Blacks (Those Formerly Known as Negroes) by a Non-American Black*" would make them uncomfortable. She had said it, though, a few times. Once to a dreadlocked white man who sat next to her on the train, his hair like old twine ropes that ended in a blond fuzz, his tattered shirt worn with enough piety to convince her that he was a social warrior and might make a good guest blogger. "Race

is totally overhyped these days, black people need to get over themselves, it's all about class now, the haves and the have-nots," he told her evenly, and she used it as the opening sentence of a post titled "Not All Dreadlocked White American Guys Are Down." Then there was the man from Ohio, who was squeezed next to her on a flight. A middle manager, she was sure, from his boxy suit and contrast collar. He wanted to know what she meant by "lifestyle blog," and she told him, expecting him to become reserved, or to end the conversation by saying something defensively bland like "The only race that matters is the human race." But he said, "Ever write about adoption? Nobody wants black babies in this country, and I don't mean biracial, I mean black. Even the black families don't want them."

2. Now, write a brief reflection on what you think it will be about:

3. Read the novel 's synopsis. Does it have any similarities with your own reflection? Do you think the synopsis makes the novel appealing to the reader? Why? Why not?

Ifemelu and Obinze are young and in love when they depart military-ruled Nigeria. In America Ifemelu has to grapple with what it means to be black, despite her academic success. Obinze plunges into a dangerous, undocumented life in London. Fifteen years later, when they reunite in a newly democratic Nigeria and reignite in passion – for each other and for their homeland – they face the hardest decision of their lives.

4. Now it is time for you to learn some new vocabulary. Have a look at the highlighted words from the excerpt and try to complete the following Word Wall:

<https://wordwall.net/es/resource/38313744>

WHILE READING
ACTIVITY 3: Topic identification

1. Read the following paragraphs from the novel and classify them into the following topics (more than one can be used and they can be repeated):

RACE IDENTITY ACCENTS MULTICULTURALITY

There's some shit you'll get from white people in this country that I won't get. But anyway, I was telling them about back home and how all the boys were chasing me because I was a half-caste, and they said I was dissing myself. So now I say biracial, and I'm supposed to be offended when somebody says half-caste. I've met a lot of people here with white mothers and they are so full of issues, eh. I didn't know I was even supposed to have issues until I came to America. Honestly, if anybody wants to raise biracial kids, do it in Nigeria."

But when Ifemelu returned with the letter, Cristina Tomas said, "I. Need. You. To. Fill. Out. A. Couple. Of. Forms. Do. You. Understand. How. To. Fill. These. Out?" and she realised that Cristina Tomas was speaking like that because of her, her foreign accent, and she felt for a moment like a small child, lazy-limbed and drooling.

"What a beautiful name," Kimberley said. "Does it mean anything? I love multicultural names because they have such wonderful meanings, from wonderful rich cultures." Kimberley was smiling the kindly smile of people who thought "culture" the unfamiliar colourful reserve of colourful people, a word that always had to be qualified with "rich". She would not think Norway had a "rich culture".

Don't say "We're tired of talking about race" or "The only race is the human race." American Blacks, too, are tired of talking about race. They wish they didn't have to. But shit keeps happening. Don't preface your response with "One of my best friends is black" because it makes no difference and nobody cares and you can have a black best friend and still do racist shit and it's probably not true anyway, the "best" part, not the "friend" part.

POST-READING

ACTIVITY 4: Exploring other feminist authors

1. As you have read, Chimamanda is not just a writer but also a feminist activist who fights for women equality and in her novels it is very notorious. Do you know any other female writers who are/were also fighters of the feminist movement? Make a group with 2 or 3 classmates and brainstorm your ideas. Below it has been included pictures of female writers you can take inspiration from!



6



7



8



9

⁶ Imagen extraída de: <https://www.mujeresnotables.com/2018/11/13/biografia-de-virginia-woolf-escritora-britanica-una-de-las-mas-importantes/>

⁷ Imagen extraída de: <https://trabalibros.com/autores/margaret-atwood-biografia>

⁸ Imagen extraída de: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/a/austen.htm>

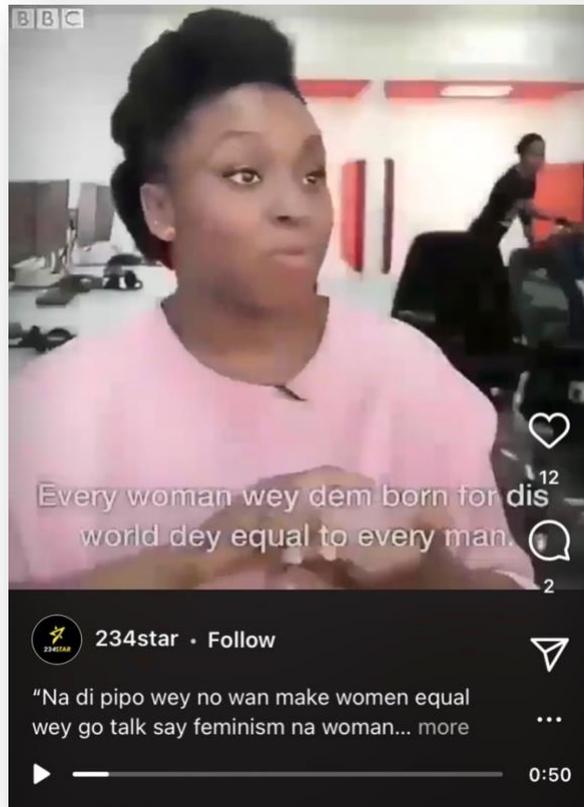
⁹ Imagen extraída de: <https://eltiempomx.com/noticia/2022/la-escritora-isabel-allende-vive-un-momento-excepcional-celebrando-sus-80-anos.html>

SESSION 2: Exploring different accents

PRE- READING

ACTIVITY 1: Is it incorrect to speak a language 'with an accent'?

1. Watch this video of Chimamanda defining what feminism is. Can you understand what she says? Do you think she is speaking English?



Chimamanda is speaking pidgin English, which can be defined as:

'a language containing lexical and other features from two or more languages, characteristically with simplifies grammar and a smaller vocabulary than the languages from which it is derived, used for communication between people not having a common language; a lingua franca.'

- 2 African countries are made up of different ethnic groups, so they needed to develop a lingua franca, pidgin in this case, to be able to communicate. It is specially common in Nigeria, where our author is from.

**see if you can read pidgin English. Could you understand most of the original text?
Is pidgin similar to English?**

Wetin feminism mean for you?

Every woman wey dem born for dis world dey equal to every man. Na di pipo wey no wan make women equal wey go talk say feminist na woman wey wan kill man. I no too get time for dat kain argument. Because I wan make we begin to talk about real thing like woman fit inherit property. If your husband die and your husband brother come take una property, why? Dem go talk say if you be woman and you marry wey no be Nigerian you no go fit give am Nigeria citizenship because you be woman, why? If you be woman, you dey work outside you go come back cook, clean. Sometimes your husband no dey work im go just rest for house, why? Those na di thing wey I wan talk about, those na di thing wey I wan make we change. Because I think say if we change those things man and woman go happy well-well.

What does feminism mean for you?

Every woman who were born in this world are equal to every man. People who don't want to make women equal say that feminists are woman who kill men I don't have time for this kind of argument. Because we should talk about real things like woman being able to inherit property. If your husband dies and your husband's brother wants can take his property, why? People will say if you are a woman and you marry you should marry a Nigerian or you won't be able to have a Nigerian citizenship because you are a woman, why? If you are a woman, you can't work outside you go home to cook and clean. Sometimes your husband doesn't work and he just rest in the house. Why? Those are the things I want to talk about, those are the things I want to change. Because I think if we change those things man and woman will be happy and equal.

WHILE READING

ACTIVITY 2: The importance of accents on *Americanah*

After watching Chimamanda's video speaking pidgin you now should have a deeper understanding of accents and dialects of speaking English. Read now this quotation from *Americanah*:

Ifemelu decided to stop faking an American accent on a sunlit day in July, the same day she met Blaine. It was convincing, the accent. She had perfected, from careful watching of friends and newscasters, the blurring of the t, the creamy roll of the r, the sentences starting with 'so', and the sliding response of 'oh really', but the accent creaked with consciousness, it was an act of will. It took an effort, the twisting of lip, the curling of tongue. If she were in a panic, or terrified, or jerked awake during a fire, she would not remember how to produce those American sounds.

1. What does the author mean with 'the roll of the r'? Can you give an example?
2. Why do you think Ifemelu was faking an accent?
3. Are people discriminated against for their accent? Why/why not?
4. Do you think speaking with an accent is not speaking a language properly? Justify your answer.

POST-READING

ACTIVITY 3: Search the Internet for news about accents

1. Time to do some research! Find news about accents in general or people speaking with different accents. Here you have some online newspapers you can have a look at or you can use others if you want. Click on each to have a direct access to the online page. Use the search bar to introduce key words and filter the news!

**The
Guardian**



THE  **TIMES**

SESSION 3: The importance of hair & beauty

PRE-READING

ACTIVITY 1: Learning vocabulary related to hair and beauty

1. Before doing the main activity of this topic, we should first familiarize ourselves with the vocabulary we will find on it. Complete the following sentences with the word or expression that fits better:

Locals – Braid your hair – Your hair rules you – Take your braids out – Braiding salon –
Light-skinned – Straightness

- All her friends were so _____. She was the only black woman in the group.
 - If you really want to _____ you should go to the _____ I recommended you last week.
 - In order to fit in your new city you have to blend in with the _____.
 - No matter where you go, if you are a black person _____.
 - Don't go to the gym and get your hair all sweaty or you will ruin your _____.
 - Remember to _____ for the interview, it will be more professional.
2. Once you have finished the exercise, have a look at the definitions, which have been extracted from *Cambridge Dictionary* and check your answers:

Locals: from, existing in, serving, or responsible for a small area, especially of a country:

Braid your hair: to join three or more pieces of hair or string-like material by putting them over each other in a special pattern.

Your hair rules you: your hair has control over you

Take your braid out: remove

Braiding salon: place where you can get your braids done

Light-skinned: a person with a light skin

Straightness: it makes reference to when your hair is continuing in one direction without bending or curving

WHILE READING
ACTIVITY 2: Hair & Beauty Standards on *Americanah*



10



11

Hair is one of the main themes of *Americanah* and the author makes continuous references to it. In the pictures you can see Chimamanda with his natural afro hair but also with her hair braided.

1. Read the following quotations extracted from the book:

- 'But she did not like that she had to go to Trenton to braid her hair. It was unreasonable to expect a braiding salon in Princeton—the few black locals she had seen were so light-skinned and lank-haired she could not imagine them wearing braids—and yet as she waited at Princeton Junction station for the train, on an afternoon ablaze with heat, she wondered why there was no place where she could braid her hair.'
- 'Relaxing your hair is like being in prison. You're caged in. Your hair rules you. You didn't go running with Curt today because you don't want to sweat out this straightness. You're always battling to make your hair do what it wasn't meant to do.'

¹⁰ Imagen extraída de: <http://t3.gstatic.com/licensed-image?q=tbn:ANd9GcTe23bGjG6IUeV5zHQNwAlqDuFoFZ4tCdOxbhFLGs3GQDGr1DIOp6GpzBkaRC6cnKjr>

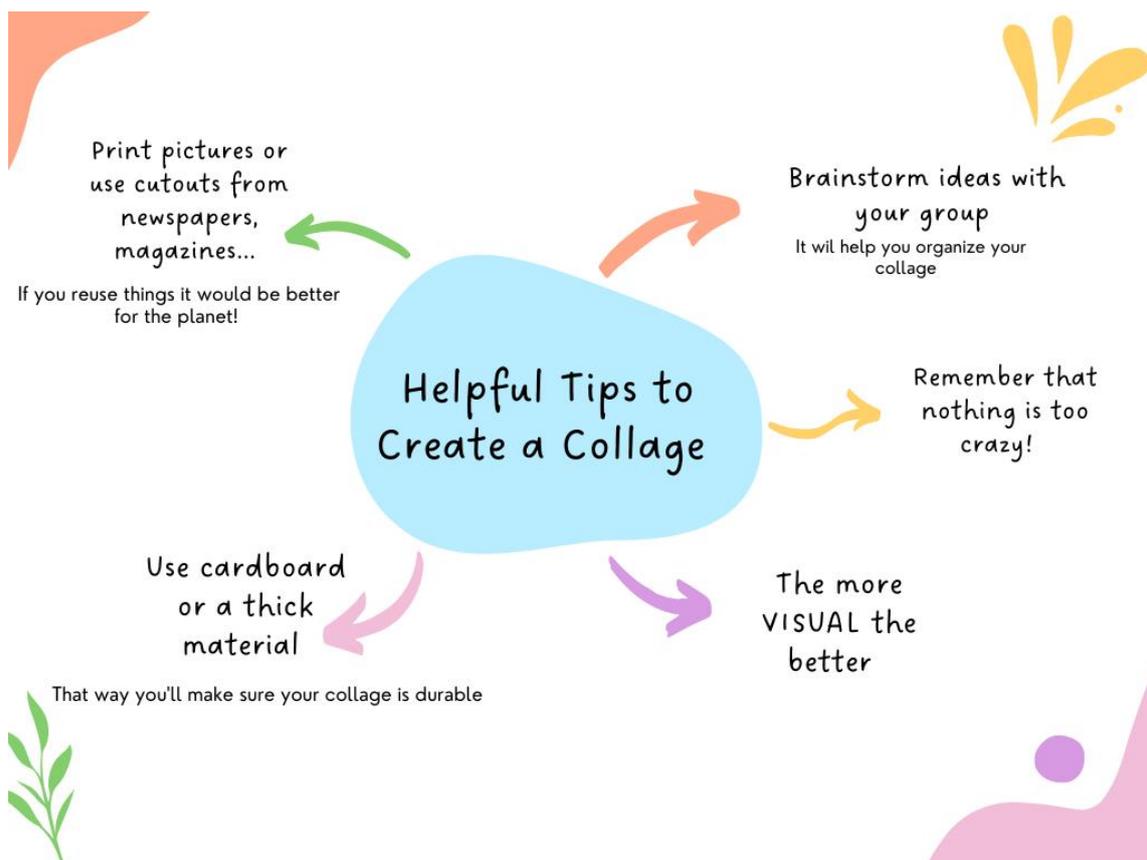
¹¹ Imagen extraída de: <https://www.txalaparta.eus/es/libreria/autores/chimamanda-ngozi-adichie>

- 'Later, she said, "I have to take my braids out for my interviews and relax my hair. Kemi told me that I shouldn't wear braids to the interview. If you have braids, they will think you are unprofessional." "So there are no doctors with braided hair in America?" Ifemelu asked. "I have told you what they told me. You are in a country that is not your own. You do what you have to do if you want to succeed.'

1. Make groups of 3-4 people and discuss the following questions about the quotes you have just read:

- ★ **What does Ifemelu mean when she says 'relax your hair'?**
- ★ **Do you think hair can be used to discriminate against someone in the Western world?**
- ★ **Why are braids considered 'unprofessional' in the US?**

2. Make groups and create a collage of different women hairstyles. Make it as multicultural as possible! Don't forget to use the internet as a resource for finding information. Here you have some tips that will be helpful:



SESSIONS 4 & 5: *Americanah* and its relevance to the American Dream

PRE-READING

Activity 1: Time to brainstorm ideas!

1. Have you ever used mentimeter? It is an app that allows you to do different types of interactive games and activities. Scan the following QR and brainstorm ideas that come to your mind when you think about the word 'race':



Here is the link in case the QR doesn't work:

<https://www.menti.com/aluykw7i13ns>

WHILE READING
ACTIVITY 2: Does 'race' really matter?

Race is one of the main themes of the novel as it is mentioned constantly throughout it by the characters.

The following extract captures very well how race is perceived by the author:

'The only reason you say that race was not an issue is because you wish it was not. We all wish it was not. But it's a lie. I came from a country where race was not an issue. I did not think of myself as black and I only became black when I came to America. When you are black in America and you fall in love with a white person, race doesn't matter when you're together because it's just you and your love. But the minute you step outside, race matters. But we don't talk about it.'

1. **What are your thoughts on this quote? Do you think that race matters? Discuss in groups**

WHILE-READING

ACTIVITY 3: Barack Obama & the American Dream

1. Barack Obama is a symbol for the future of America in the novel. Why do you think is that?



12

2. Ifemelu about Obama in one of her posts. Read it in the following extract:

Is Obama Anything but Black?

So lots of folk—mostly non-black—say Obama's not black, he's biracial, multiracial, black-and-white, anything but just black. Because his mother was white. But race is not biology; race is sociology. Race is not genotype; race is phenotype. Race matters because of racism. And racism is absurd because it's about how you look. Not about the blood you have. It's about the shade of your skin and the shape of your nose and the kink of your hair. Booker T. Washington and Frederick Douglass had white fathers. Imagen them saying they were not black. Imagine Obama skin the color of a toasted almond, hair kinky, saying to a census worker—I'm kind of white. Sure you are, she'll say. Many American blacks have a white person in their ancestry, because white slave owners liked to go a-raping in the slave quarters at night. But if you come out looking dark that's it. (So if you are that blond, blue-eyed woman who says 'My grandfather was Native American and I get discrimination too' when black folk are talking about shit, please stop it already). In America, you don't get to decide what race you are. It is decided for you. Barack Obama, looking as he does, would have had to sit in the back of the bus fifty years ago. If a random black guy commits a crime today, Barack Obama could be stopped and questioned for fitting the profile. And what would that profile be? Black man.'

¹² Imagen extraída de: <https://www.revistagq.com/noticias/articulo/barack-obama-error-medalla-dolly-parton>

- **Why do many American blacks have a white person in their ancestry?**

- **'In America, you don't get to decide what race you are. It is decided for you.' Do you agree with this quotation?**

- **'Barack Obama would have had to sit in the back of the bus fifty years ago.' Which period in the history of the US does this extract make reference to? What do you know about it?**

Everyone in the novel sees Obama as a symbol of hope for the future of America and a representative of progress. Obama's multifaceted family history allows for multiple interpretations of what his election to office means. He is the child of a poor Kenyan father, and therefore his success seems to comment on the possibility of the American dream for black people. However, Ifemelu doesn't actually agree on what specific hopes Obama represents. The way in which Obama and his presidential candidacy represent so many hopes at the same time, therefore, symbolizes the complex and often contradictory nature of the racial category of "black" as it exists in America.

Information gathered from: <https://www.sparknotes.com/lit/americanah/symbols/>

3. **What are your thoughts on the issue? Is Obama a good example of a black person who has succeeded thanks to the American Dream? Discuss with your classmates.**

Here are some expressions you should use!

FOR EXPRESSING OPINIONS

I feel... In my view... It seems to me that...

From my perspective... As far as I am concerned...

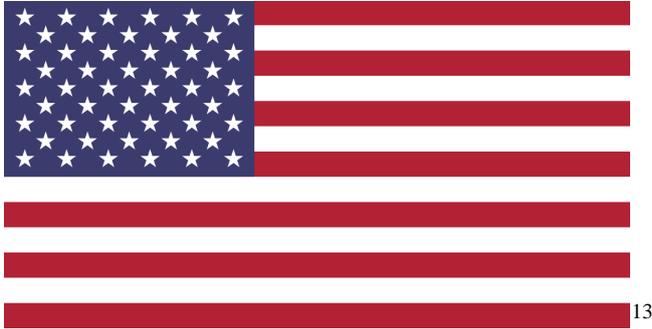
FOR EXPRESSING AGREEMENT

I see your point... I have to side you on this one...
That's a good point... I see what you are getting at...

FOR EXPRESSING DISAGREEMENT

I see your point, but... Well, I see things rather differently...
That's out of question... I'm afraid I disagree...

POST-READING
ACTIVITY 4: The American Dream



Have you ever heard about 'the American Dream'? The Oxford English dictionary defines it as: 'the ideal that every citizen of the United States should have an equal opportunity to achieve success and prosperity through hard work, determination, and initiative.'

1. Click on the US flag and watch this video about the American Dream. Once you have finished test your knowledge on this Quizziz:

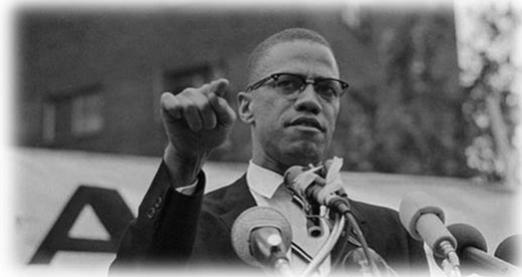
https://quizizz.com/admin/quiz/6376128cc7fd2a001d0ff543?source=quiz_share

¹³ Imagen extraída de: <https://www.infobae.com/america/wapo/2016/12/08/american-dream-collapsing-for-young-adults-study-says-as-odds-plunge-that-children-will-earn-more-than-their-parents/>

POST-READING
ACTIVITY 5: Civil Rights Activists



14



15

1. **Can you recognize these people on the pictures? Who are they? Discuss with your classmates.**

They are Martin Luther King (left photo) and Malcolm X (right photo), Civil Rights activists who tried to end up with racial discrimination in the US. They claimed that the American Dream was not equal and that some groups had a little chance of succeeding.

2. **Martin Luther King gave a very famous speech at the 1963 March on Washington titled 'I Have a Dream'. In groups, record yourselves reading the speech.**

Here you can find the full speech:

<https://www.americanrhetoric.com/speeches/mlkihavedream.htm>

Have a look at the following tips on how to record an audio properly!

1. Divide the text into the participants
2. No need to memorize it but read it carefully and be familiarized with it
3. Manage your time, it should not be too short or too long
4. Use a pitch of voice adequate for reading a speech
5. Make sure there is no background noise

¹⁴ Imagen extraída de: <https://www.nationalgeographic.es>

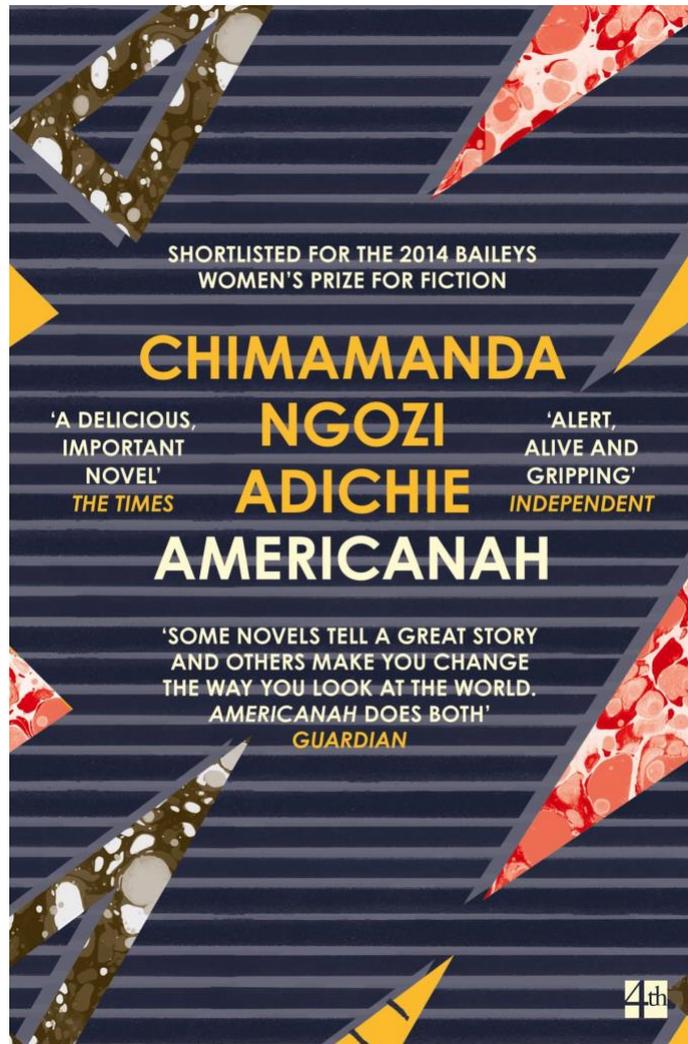
¹⁵ Imagen extraída de: <https://www.telesurtv.net>

SESSION 6: Final reflections on the novel

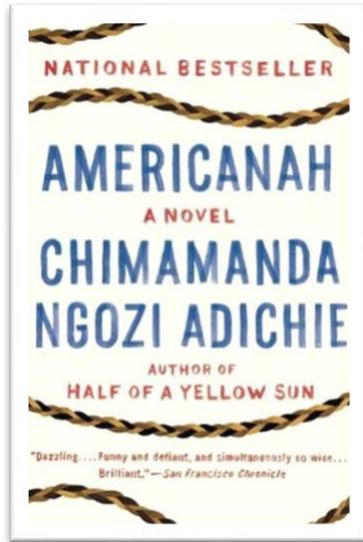
WHILE READING

ACTIVITY 1: Don't judge a book by its cover!

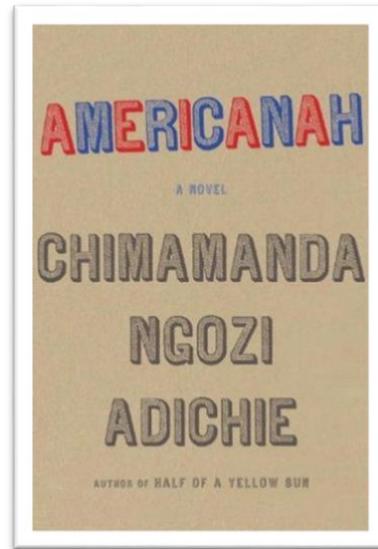
1. Have you ever heard the saying don't judge a book by its cover? It is a metaphorical phrase which means that you should not judge something just by the way it looks. Of course this can be applied to real life situations. However, when buying a book it is true that we are usually influenced by its cover, the colours, the design and what it transmits to us. This is one of the covers of *Americanah*, particularly the version I have read.



Here you have some other covers which have been used for the book.



16



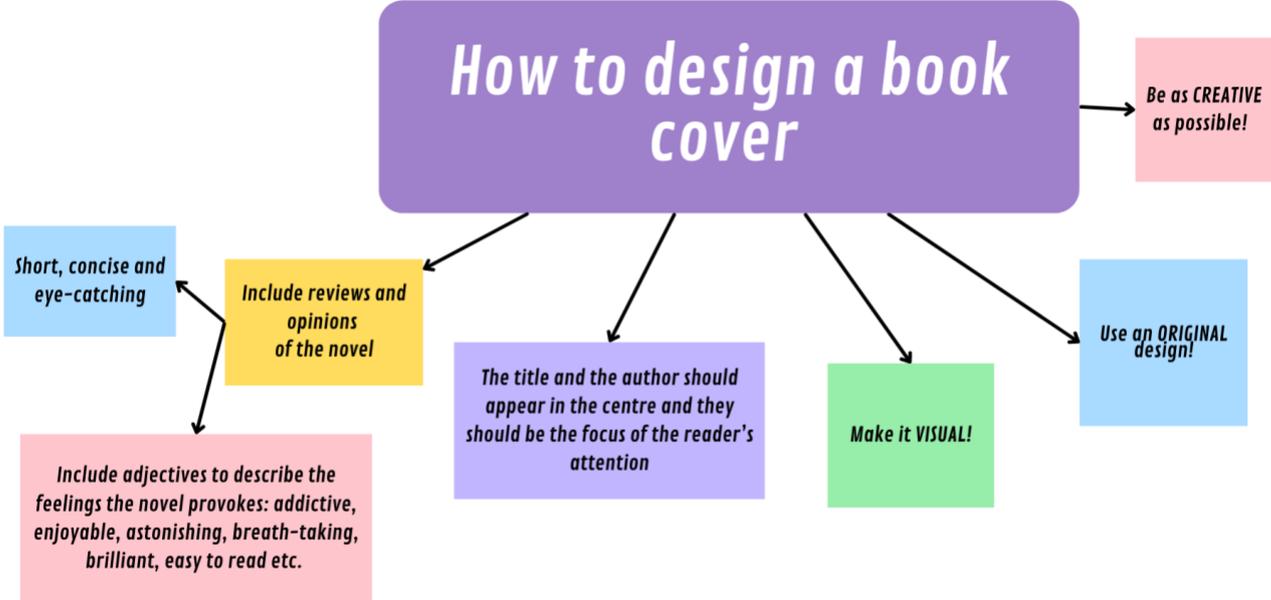
17

2. What do they transmit you? Now that you know what the book is about, which one do you think best captures what the novel is about?

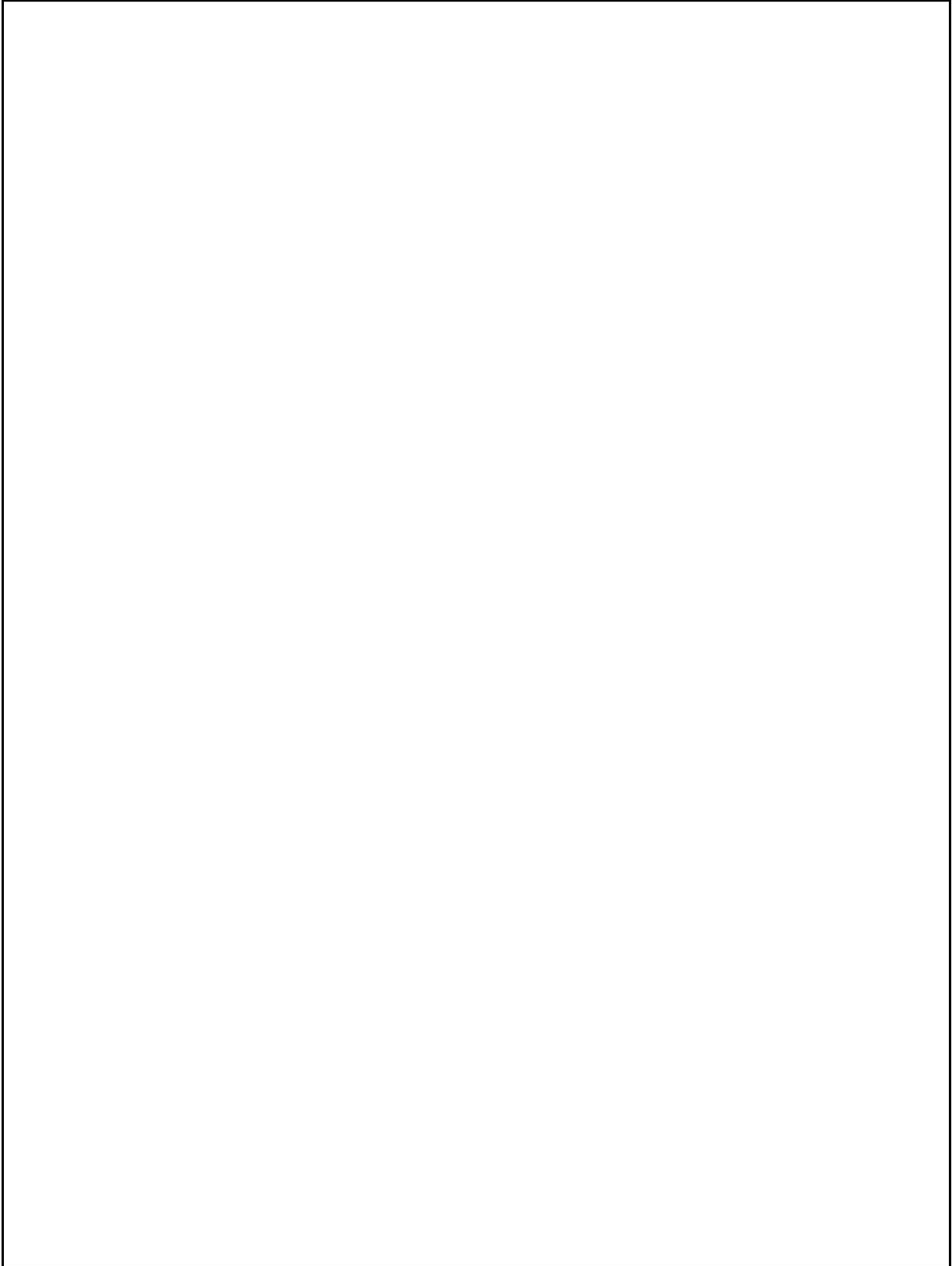
¹⁶ Imagen extraída de: www.goodreads.com

¹⁷ Imagen extraída de: www.livingtorontojournal.com

3. Use the next empty page to create a cover of the book that you would like. Use the following prompts and recommendations:



Your cover of *Americanah*:



POST-READING
ACTIVITY 2: TED Talk - 'We Should All Be Feminists'

1. Find 10 words of vocabulary which you will need to complete the gaps in the following exercise:

VOCABULARY

I	Y	O	I	C	O	R	R	U	P	T	E	D	M
N	J	F	K	F	E	M	I	N	I	S	T	U	V
E	E	B	X	Q	U	C	M	T	U	G	V	U	A
C	O	T	Y	H	D	P	T	T	G	Y	K	J	R
U	O	D	L	W	E	A	R	G	U	I	N	G	G
S	J	O	G	S	D	K	C	Y	A	R	P	G	U
J	W	E	L	L	-	M	E	A	N	I	N	G	M
O	I	F	V	F	X	Q	R	S	B	B	T	G	E
S	F	C	O	M	P	L	I	M	E	N	T	V	N
G	B	O	Q	K	M	R	S	R	Q	V	V	S	T
J	E	F	Z	B	W	U	R	P	N	B	A	C	D
H	A	E	B	A	G	G	A	G	E	Z	W	O	F
K	N	O	W	L	E	D	G	E	S	G	P	R	S
P	A	T	R	O	L	L	I	N	G	X	W	E	Z

2. Click now on the photo and watch the first 3:40 min of extract from her TED talk called 'We Should All Be Feminists'. As you watch it, try to complete the empty gaps with the words you have found.



So, I would like to start by telling you about one of my greatest friends, Okuloma. Okuloma lived on my street and looked after me like a big brother. If I liked a boy, I would ask Okuloma's opinion. He was also the first person to call me a feminist. I was about fourteen, we were at his house, _____. Both of us bristling with half bit _____ from books that we had read. I don't remember what this particular _____ was about, but I remember that as I argued and argued, Okuloma looked at me and said, "You know, you're a feminist." It was not a _____. I could tell from his tone, the same tone that you would use to say something like "You're a supporter of terrorism."

I did not know exactly what this word "_____." meant, and I did not want Okuloma to know that I did not know.

Now fast forward to some years later, I wrote a novel about a man who among other things beats his wife and whose story doesn't end very well. While I was promoting the novel in Nigeria, a journalist, a nice _____ man, told me he wanted to advise me. And for the Nigerians here, I'm sure we're all familiar with how quick our people are to give unsolicited advice. He told me that people were saying that my novel was feminist and his advice to me — and he was shaking his head sadly as he spoke — was that I should never call myself a feminist because feminists are women who are unhappy because they cannot find husbands. So I decided to call myself "a happy feminist."

Then an academic, a Nigerian woman told me that feminism was not our culture and that feminism wasn't African, and that I was calling myself a feminist because I had been _____ by "Western books."

But anyway, since feminism was un-African, I decided that I would now call myself "a happy African feminist." At some point I was a happy African feminist who does not hate men and who likes lip gloss and who wears high-heels for herself but not for men. Of course a lot of these was tongue-in-cheek, but that word feminist is so heavy with _____, negative baggage. You hate men, you hate bras, you hate African culture, that sort of thing.

Now here's a story from my childhood. When I was in primary school, my teacher said at the beginning of term that she would give the class a test and whoever got the highest _____ would be the class monitor. Now, class monitor was a big deal. If you were a class monitor, you got to write down the names of noise makers, which was having enough power of its own. But it was an exciting prospect for the nine-year-old me. I very much wanted to be the class monitor. And I got the highest score on the test.

Then, to my surprise, my teacher said that the monitor had to be a boy. She'd forgotten to make that clear earlier because she assumed it was... obvious.

Now what was even more interesting about this is that the boy was a sweet, gentle soul who had no interest in _____ the class with the cane, while I was full of ambition to do so. But I was female, and he was male and so he became the class monitor.

3. Watch now the video from 3:40 onwards and answer the following questions:

- **What happened when she tipped the waiter?**

- **'The higher you go the fewer women there are'. What does this quote tell you about gender inequality?**

- **What does she suggest we should focus on when raising children?**