



Curso 2018-19

TRABAJO FIN DE GRADO
(MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA)

Apoyos visuales para el uso de *storytelling* en el aula de inglés de Primaria

Visual aids for storytelling in the Primary English Classroom

AUTOR:

Código a rellenar en secretaría:

TUTOR:

Código a rellenar en secretaría:

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Grado muestra la importancia y eficacia de los apoyos visuales para facilitar la comprensión y optimizar las estrategias del tradicional “cuentacuentos” o *storytelling*, actualizado para los niños del siglo XXI, dentro del aula de inglés de Educación Primaria. El trabajo ofrece una síntesis sucinta de aspectos que confluyen en el mismo, a saber, un elenco de recursos visuales para propósitos didácticos, elementos básicos y ejemplos de narrativas infantiles al servicio de la enseñanza del idioma inglés y características esenciales de la misma en la etapa de Educación Primaria. Para ilustrar lo anterior, el trabajo muestra el ejemplo concreto de una propuesta didáctica que, a la luz de la respuesta del todo positiva de los niños ante la misma, y una vez introducidas las modificaciones de contexto pertinentes, puede extrapolarse y ser de utilidad en escenarios educativos muy diversos.

Palabras clave: *storytelling*, apoyos visuales, apoyos digitales, lengua inglesa, aula de inglés, educación primaria.

Abstract

The present Dissertation shows the importance and effectiveness of visual aids for comprehension purposes and as a way to optimize traditional storytelling strategies, which have now been updated for 21st century children, in the Primary ELT classroom. The study includes a succinct synthesis of converging aspects, namely, a range of visual resources designed for pedagogic purposes, basic elements and examples of popular stories for children in English Language Teaching settings, and essential features of Primary ELT. In order to illustrate these, my dissertation shows a didactic proposal that, after the positive feedback of the children who participated in it, and once adapted to suit specific contexts, can be exported and used in diverse educational settings.

Key words: storytelling, visual supports, digital supports, English language, English classroom, primary education.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. OBJETIVOS	6
2.1. OBJETIVO GENERAL	6
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	6
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA	7
4. METODOLOGÍA	26
5. PROPUESTA DIDÁCTICA	27
6. CONCLUSIONES	44
7. BIBLIOGRAFÍA	46
8. ANEXO	54

1. INTRODUCCIÓN

Además de ser una *lingua franca* en la actualidad, el idioma inglés es una *lingua cultura* (Phillipson, 2003, p. 89), es decir, con un valor que no es sólo instrumental o pragmático sino que expresa la cultura de los pueblos y territorios en los que se utiliza, en lugares tan diversos como Gales, Escocia e Irlanda (dentro de Europa), Estados Unidos, Jamaica, Canadá (en América), Sudáfrica y numerosas regiones de Oceanía (MacArthur, 2002).

Al uso creciente del inglés como *lingua franca (ELF)*, se añade desde hace más de dos décadas su introducción en edades cada vez más tempranas, esto es, su orientación específica en la enseñanza como *English for Young Learners (EYL)* y su aprendizaje en tanto que vehículo de otros contenidos curriculares, o lo que es igual, lo que se conoce como AICLE, aprendizaje integrado de contenidos curriculares y lengua extranjera o, en inglés, *CLIL (Content and Language Integrated Learning)* (Graddol, 1997).

En edades tempranas, la prevalencia de recursos orales y visuales es mucho mayor debido a que constituyen los refuerzos o apoyos más efectivos, empleados asiduamente para la comprensión y explicación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la primera escolarización (Durán, Sánchez-Reyes y Beltrán, 2008). Es cierto que los apoyos visuales resultan efectivos a cualquier edad, pero son imprescindibles en las primeras etapas, cuando el niño aún no tiene desarrolladas todas sus capacidades y necesita poder asimilar sensorialmente, ver y tocar, manipular, observar, experimentar, jugar, moverse, y leer el mundo a través de sus representaciones antes de hacerlo a través de la escritura (Masi, 2001).

Como la introducción de la lengua extranjera en edades tempranas es un fenómeno relativamente reciente, ese proceso de cambio en las políticas de educación lingüística en Europa (Council of Europe, 2001) y en nuestro país (Barbero, Gutiérrez y Beltrán, 1995) se ha acompañado de la introducción de apoyos visuales propios de la enseñanza tradicional pero también de las nuevas tecnologías, como *flashcards* (House, 1997, pp. 54-56), *displays* (Duncan y Webster, 2002), fotografías (Lynch, 2009), dibujos de animación, cómics, etc., por no hablar de la multiplicidad de nuevos formatos narrativos filmicos, televisivos, o derivados de los juegos interactivos en tabletas u otros dispositivos tecnológicos (Fitzgibbon, 2010; Stafford, 2011).

Las historias, en forma de cuentos escritos o dibujados, relatos orales, dramatizaciones, narraciones populares o contemporáneas, transmitidas de generación en generación, inventadas o adaptadas para propósitos didácticos, suponen un gran recurso dentro del aula de Educación Primaria debido a su capacidad motivadora y a su uso expresivo del lenguaje en contextos vivos, llenos de sentido, vinculadas a la realidad o a la ficción (Zaro y Salaberri, 1995). Así, por mencionar un ejemplo ilustrativo, al cuento de *The town mouse and the country mouse* (<https://www.youtube.com/watch?v=bb-xoMFCrTs>) pueden acompañarle lecciones con orientaciones curriculares muy diversas (<https://lessonworksheets.com/concept/town-and-country-mouse>). Las historias, pues, impulsan a activar la imaginación, enseñan valores y aportan conocimientos llenos de sentido.

Ellis y Brewster (2014) defienden que los niños disfrutan escuchando historias en su lengua materna y están familiarizados con estructuras narrativas que son universales. “For this reason, storybooks can provide an ideal introduction to the foreign language in a repetitive and memorable context” (p. 8). En la enseñanza de inglés como lengua extranjera en la etapa de Educación Primaria esto adquiere especial relevancia, pues a través de ellas los alumnos son capaces de mejorar en la fluidez y uso correcto del idioma (el binomio complementario de *fluency* y *accuracy*), incrementando el rango léxico de forma natural. En palabras de Durán, Sánchez-Reyes y Beltrán (2007) tanto la selección como la adaptación de las historias, y aspectos tales como la “utilización de apoyos visuales, la participación de los niños, la elaboración de guiones o *skeletons*... todo ello requiere de una preparación cuidada” (p. 159).

Y aun siendo eso fundamental, ellos defienden, junto a Zaro y Salaberri (1995, pp. 48-59) y a Wright (2000), que parte del proceso educativo y del atractivo y potencial pedagógico del recurso de *storytelling* reside en hacer que los propios niños lleguen a desarrollar destrezas que les conviertan a ellos mismos en verdaderos contadores de cuentos o *storytellers*. Para ello, las ayudas visuales, desde las más rudimentarias, de propia elaboración con materiales sencillos, hasta las más sofisticadas, haciendo uso de la tecnología y de formatos multimodales de todo tipo (Kress, 2003), desempeñan un papel central, como se propone mostrar este Trabajo de Grado.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general:

El presente TFG persigue estudiar el potencial pedagógico del uso de distintos recursos visuales en el arte de contar cuentos (*storytelling*) y utilizar diversos formatos narrativos en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en la etapa de Educación Primaria.

2.2. Objetivos específicos:

Subordinados al anterior, el TFG se propone:

- Ofrecer una síntesis de los elementos esenciales de *storytelling* como núcleo aglutinador del aprendizaje integrado de aspectos lingüísticos, literarios y culturales en las lenguas materna y extranjera.
- Establecer una clasificación sencilla y operativa de recursos visuales vinculados a *storytelling* y ejemplos asociados a cada tipo de recursos.
- Ilustrar lo anterior diseñando, a modo de ejemplo, materiales visuales (manuales y digitales) y actividades vinculadas a los mismos para su uso en el aula de inglés de primaria.
- Proponer estrategias metodológicas que impliquen a los niños no sólo en el proceso de comprensión textual sino de expresión comunicativa combinando la redacción de breves y sencillos relatos, bajo la supervisión de la maestra, y la ilustración o complemento visual de los mismos en formatos convencionales de *arts and crafts* o en versiones digitales.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA

Desde hace más de dos décadas, la concepción que se tenía acerca de la enseñanza de un segundo idioma en educación primaria ha experimentado cambios importantes, traduciendo en propuestas concretas el enfoque comunicativo (Halliwell, 1994). El creciente protagonismo de la enseñanza de un segundo idioma se ha traducido, en la práctica, en la introducción de programas bilingües de enseñanza en numerosos centros de Europa (Eurydice Report, 2012), de España (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010), y de la Comunidad Autónoma de Castilla y León (Durán y Beltrán, 2016), haciendo necesaria una renovación en los métodos de enseñanza.

La Figura 1, a continuación, resume el flujo de relaciones entre los tres núcleos que configuran y apoyan teóricamente la presente propuesta. Los recursos visuales suponen, en la actualidad, no sólo una herramienta educativa sino que son, y cada vez más, desde la primera infancia, objeto de enseñanza, hasta el punto de que recientemente se acuñó el término *visual literacy* en el ámbito de la didáctica, que ha sido definida de manera precisa como “the ability to construct meanings from visual images” (Giorgis et al., 1999, p. 46).

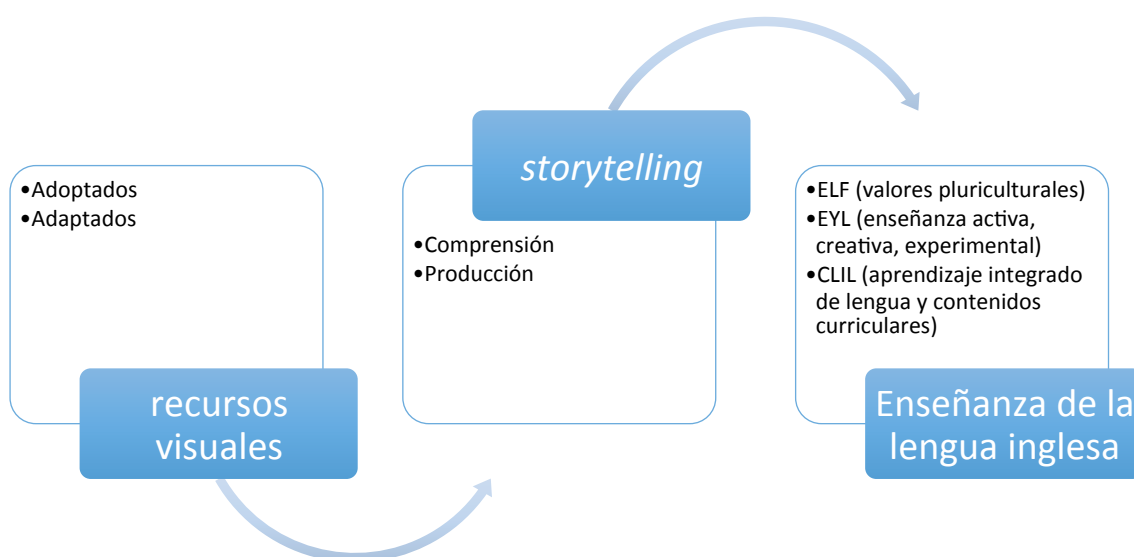


Figura 1. Relación de continuidad entre los recursos visuales, *storytelling* y la enseñanza de la lengua inglesa [Fuente: Elaboración propia].

Por otro lado, se ha resaltado de manera significativa que “any visual literacy work in English should be linked to the act of storytelling and its attendant concepts such as character, plot, theme and tone” (Stafford, 2011, p. 6).

Ahora bien, la eficacia educativa y lingüística del recurso de *storytelling* se multiplica cuando los propios niños se apropian de los relatos contándolos, dramatizándolos, traduciendo la modalidad visual a la verbal y viceversa, esto es, no sólo como receptores de la narración sino como actores y en ocasiones incluso autores de la misma (Phillips, 1999; Hamilton y Weiss, 2005; Reilly y Reilly, 2009).

Ellis y Brewster (2014) subrayan claramente la importancia de incluir recursos reales, visuales, auditivos y manipulables en la transmisión de las narraciones: “The use of visuals and other support for listening is [...] very important to the child’s comprehension and enjoyment of the story. The visual and audio aids you use when telling stories are often referred to as story props. These might include pictures, real objects, models, sound effects or pre-recorded or teacher-made [recordings]” (p. 48).

Otros autores defienden de manera decidida el valor pedagógico de *storytelling* en el ámbito de la Lingüística Aplicada a la enseñanza de la lengua inglesa. Así, hace más de dos décadas, Zaro y Salaberri (1995) ya se pronunciaban a ese respecto como sigue: “Storytelling has always been seen as an aid in the teaching of foreign languages, although this has nearly always been with learners of at least intermediate level and through translation or text analysis. The recent interest in using storytelling techniques with lower level learners is for a number of reasons. [...] One of these is the need for classroom activities which are meaningful to the learners, and which lead to greater learner involvement” (p. 3).

En el marco de los programas de enseñanza bilingües y de la adopción del enfoque de enseñanza AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), o CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) los recursos visuales ocupan un lugar central. Entre ellos, y para favorecer el desarrollo de aquellas competencias cognitivas que van desde las de orden inferior a las de orden superior, lo que en inglés se conoce como *LOTS (Lower Order Thinking Skills)* y *HOTS (Higher Order Thinking Skills)*, los *graphic organizers* han sido objeto de atención específica (Hernández, 2018).

Los organizadores gráficos han sido descritos como la combinación de elementos lingüísticos tales como palabras o frases con elementos no lingüísticos, iconos tales como flechas, símbolos o figuras, con el fin de representar asociaciones significativas entre ellos y ayudar a secuenciar, jerarquizar, clasificar o analizar la información (Ponce et al., 2010).

Otra forma de mostrar la información, temática o narrativa, son los *displays*, que forman parte del paisaje cotidiano en los colegios del Reino Unido, como muestra el siguiente ejemplo, entre otro sinfín de ellos: <https://www.tes.com/teaching-resources/blog/top-30-primary-display-resources>. Así, “[a]n interactive display should aim to encourage all children to be involved in the display content. The display should offer opportunities to answer questions set and should also pose new ones, thus stimulating enquiry” (Dempsey, 2001, p. 6).

Una variación de lo anterior de extraordinario potencial didáctico es la constituida por los denominados ensayos fotográficos o *photo essays*, definidos como secuencias fotográficas que construyen un relato visual, para documentar hechos o para narrar historias, reales o ficticias: “A photo essay is a series of photographs that tells a story. Instead of long, written narratives, photo essays give information and documentation through photographs paired with short captions” (Conklin y Williams, 2009, p.6).

Todos estos y similares recursos son esenciales para la producción y comprensión de las narraciones (*storytelling*), especialmente cuando están dirigidas a los niños en sus primeras etapas de escolarización. En realidad, “we all need stories for our minds as much as we need food for our bodies. Stories are particularly important in the lives of our children: stories help children to understand their world and to share it with others” (Maley, 1995, p.3).

Lo anterior adquiere nuevo sentido cuando se sitúa en la confluencia de las siguientes tres grandes tendencias características, de manera general, de la enseñanza de la lengua inglesa a escala local y global:

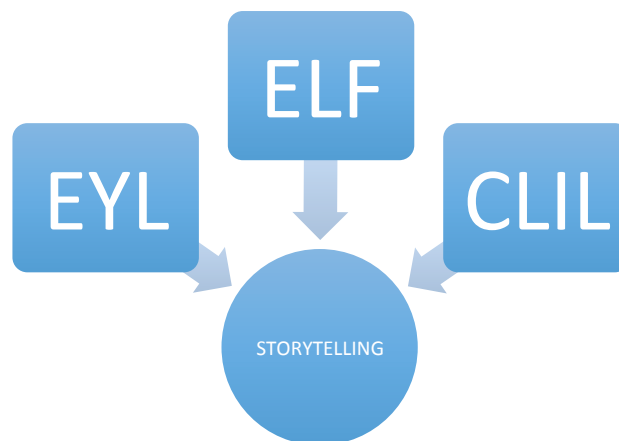


Figura 2. *Storytelling* en la convergencia de *EYL*, *ELF* y *CLIL* [Fuente: Elaboración propia].

- ***EYL (English for Young Learners)***

La enseñanza del inglés se introduce cada vez en edades más tempranas para favorecer los procesos de comunicación internacional y como una forma de alfabetización complementaria a la de la lengua materna y de requisito de entrada, y ya no de salida, para los estudios universitarios. Adicionalmente, desde otra perspectiva, “[t]here are a number of reasons for starting language learning early. These include: the value of increased time, the possibility of better pronunciation and fluency, the possibility of greater global awareness and intercultural competence and the value of bilingualism” (Kang y Crandall, 2014, pp. 5-6).

- ***ELF (English as a Lingua Franca)***

El aprendizaje de la lengua inglesa se ve favorecido por, a la vez que alienta, el fenómeno de la globalización, que afecta de manera especialmente acusada a la esfera educativa. En efecto, “[a]s English becomes the world’s lingua franca, countries all over the world have adopted English language instruction as part of their education system. Many countries begin at the primary level, and students are studying the language at younger and younger ages” (Kang y Crandall, 2014, p. 4).

- ***CLIL (Content and Language Integrated Learning)***

La enseñanza del idioma inglés, a la luz de lo anterior, favorece a la vez que requiere de un enfoque de enseñanza *CLIL*, esto es, “an approach or method which integrates the teaching of content from the curriculum with the teaching of a non-native language. In a *CLIL* classroom the curricular subject and new language are taught together” (Bentley 2010, p.5).

Algunas estrategias metodológicas sensibles a tales tendencias ponen el acento en la necesidad de hacer a los niños agentes, actores o creadores, de ese aprendizaje comunicativo, intercultural y temprano, desde las aulas, animándoles incluso a crear sus propios cuentos desde el principio.

Hay ejemplos sumamente inspiradores de ello, como los siguientes que, si bien inicialmente tuvieron lugar en el Reino Unido están siendo adaptados de manera creativa en muchas aulas españolas.

En ellos, se invita a los niños a escuchar y poner voz a los relatos, antes de traducirlos gráficamente, hacerlos vivos a través de juegos y dramatizaciones, y finalmente reconstruir de forma escrita su secuencia narrativa:

1. <http://www.proteachersvideo.com/Programme/72891/good-practice-talk-to-write-1-a-storytelling-school>
2. <http://www.proteachersvideo.com/Programme/72911/good-practice-talk-to-write-2-hear-map-step-speak>;
3. <http://www.proteachersvideo.com/Programme/72931/good-practice-talk-to-write-3-developing-a-story-together>

Por otro lado, el uso de cuentos sencillos basados en la repetición de sonidos y palabras con los mismos fonemas (por ejemplo, *Pat the Cat*: https://www.youtube.com/watch?v=L_Rmz2YYT-k), permite conseguir que los niños, desde edades tempranas, sean capaces de reconocer los sonidos de una segunda lengua extranjera y, además, que lo consigan de un modo interactivo y motivador.

Este recurso, del todo congruente con el modelo *CLIL*, ha llegado a sistematizarse de forma muy exitosa incorporándolo a los métodos sintéticos para la adquisición de la conciencia fonética, en una versión adaptada, vivencial y lúdica conocida como *Jolly Phonics* (2018): <https://www.jollylearning.co.uk/> y <http://www.jollyphonics.es/>

A través de los cuentos los niños se sienten más seguros, ya que son un referente que tienen desde pequeños y conocen bien. De ese modo interactúan más y se vinculan de una manera natural los mundos de la escuela y los escenarios de la imaginación ofrecidos en los cuentos y que se han transmitido antes también en el ámbito de la familia.

En la etapa de educación Primaria los niños de 6 a 12 años adquieren una autonomía progresiva. Se produce un gran avance en el lenguaje, no sólo el verbal, sino también iniciándose en otros lenguajes como el matemático, el artístico, el corporal, etc., que contribuyen a desarrollar nuevas formas de expresión y comunicación. Los alumnos desarrollan una creciente capacidad de abstracción, y eso les capacita para descubrir semejanzas y diferencias, ordenar, estructurar y organizar la realidad. Estas nuevas capacidades en el lenguaje y en el pensamiento facilitan la comunicación e interacción social, la relación entre iguales, siendo una fuente de desarrollo muy potente para el aprendizaje. Simultáneamente, los niños asimilan valores y eso les permite a su vez progresar en la construcción de juicios y criterios éticos.

Algunos autores aportan razones para el uso de cuentos en educación: “Children enjoy listening to stories in their mother tongue and are familiar with narrative conventions. For example, as soon as they hear the formula *Once upon a time...* they can make predictions about what to expect next. For this reason, storybooks can provide an ideal introduction to the foreign language as they present language in a repetitive and memorable context” (Ellis y Brewster, 2002, p.6).

Para que el recurso de las narraciones resulte tan efectivo como sea posible, los docentes hacen uso de distintos apoyos visuales “con la finalidad de reforzar y facilitar el aprendizaje de los alumnos. Un 85% de la información que se almacena en el cerebro humano, proviene de fuentes visuales”. Por eso, resulta “esencial estructurar y preparar las presentaciones utilizando la óptima mezcla de elementos visuales que permitirán que el mensaje se transmita de forma efectiva” (Monterrosa, sf, s.p).

Este recurso de apoyo educativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje es una forma de *scaffolding*,¹ esto es, una forma de apoyo, “to support learners so that they can understand new content and develop new skills” (Bentley, 2010, p. 69), que resulta complementaria de otras como desglosar las tareas en pequeños pasos, demostrar las actividades propuestas, modelándolas y modulándolas, ofreciendo ejemplos previos que sirvan de referencia, o usar glosarios, tablas de sustitución de oraciones, marcos de escritura, bancos de palabras, modelos de texto para la producción del lenguaje, y estímulos continuos y formas de *feedback* constructivo.

¹ “Scaffolding is thought to be one way in which learners acquire new linguistic structures” (Richards, Platt and Platt, 1992, p. 322).

Pérez y Roig (2004) señalan el verdadero potencial del inglés dentro del aula como vehículo comunicativo, a la vez que inciden en lo que se necesita para activarlo: “el uso de la lengua extranjera como soporte de todas las actividades comunicativas en la clase es fundamental, pero precisa, como requisito previo, garantizar la comprensión por parte de nuestros alumnos” (p. 28).

Un modo de garantizar la comprensión es partir de aquellos conocimientos que los alumnos ya poseen y usarlos como un nexo y la vía para la introducción de nuevos. Otro modo es crear nuevos contextos de uso de la lengua, pasando del input comprensivo al output expresivo, de la recepción a la producción, de la escucha a la palabra. Con ello se persigue favorecer en el aula que los escolares comprendan lo que escuchan y sean capaces de comunicarse usando estructuras lingüísticas completas, aunque elementales.

Eso es algo que han venido señalando, con perspectivas diferentes pero coincidentes en aspectos centrales para la enseñanza de las lenguas, diversos estudiosos desde los campos de la Lingüística y de la Lingüística Aplicada (Ellis, 1985; Krashen, 1981; Klein, 1989 y Chomsky, 1965)

Para favorecer y facilitar el proceso de adquisición de un segundo idioma, es importante resaltar la importancia que se concede al uso vivo del lenguaje, experimentándolo desde el inicio al servicio de la comunicación, mediante la realización de acciones y tareas concretas, como en la vida real, esto es, *learning by doing*, como ya propusiera para la enseñanza global el pedagogo John Dewey (1938).

Resulta fundamental, por esa razón, poner los cimientos de la enseñanza de idiomas con esa orientación en las edades tempranas, y particularmente en la transición entre la enseñanza infantil y la etapa primaria, es decir, entre los 5 y los 7 años, pues en estadios preoperacionales “children learn through their own individual actions and exploration. Creating opportunities for children to learn by doing and to learn by interacting with their environment is extremely important in the young learner classroom” (Kang y Crandall, 2014, p. 33).

Por otro lado, la siguiente constelación de rasgos afines a ese tipo de enseñanza, cada vez más globalizada en el mundo de la educación, son también propios de ese terreno en el que confluyen los recursos visuales, las narraciones infantiles (originales o adaptadas para propósitos didácticos) y la enseñanza del inglés en la etapa primaria, los siguientes:

- **Interdisciplinarietà.** La enseñanza activa y experimental propicia también un acercamiento global que atraviesa y pone en relación diversas materias curriculares. De hecho, los docentes, valiéndose de asignaturas como *Arts and crafts* ponen en práctica distintas competencias, pues “the arts provide opportunities for students to move between different representations of content [and] address multiple learning styles, recognize multiple intelligences, and reach across cultures and languages to address the needs of every student” (Donovan y Pascale, 2012, pp. 18-19).
- **Conciencia cognitiva.** La conciencia cognitiva está estrechamente vinculada a la “conciencia lingüística” o *language awareness* (Hawkins, 1987). Y es que, en efecto, “cognitive awareness helps children understand why and how they learn a language at school and that, in addition to linguistic outcomes, also offers important personal, cognitive, cultural, affective and social gains” (Ellis y Nayr, 2015, p.10).
- **Inteligencia emocional.** Kang y Crandall (2014) ponen de relieve la creciente sensibilidad de los maestros hacia la inteligencia emocional de sus alumnos, en un contexto educativo que reconoce cada vez más la diversidad de capacidades, sus múltiples inteligencias y necesidades: “teachers need to also be aware of how they are connecting learners to the language content using different learning styles and multiple intelligences” (p. 45).
- **Aprendizaje activo.** Como muestra la Figura 3, basada en Dale (1946), se trata de otra manera de incidir en el saber experimental, y “consiste en la utilización de un conjunto de métodos experimentales más eficaces e interesantes. Con el aprendizaje activo los estudiantes asumen una mayor responsabilidad sobre su propia educación” (Aprendizaje Activo, 1996).

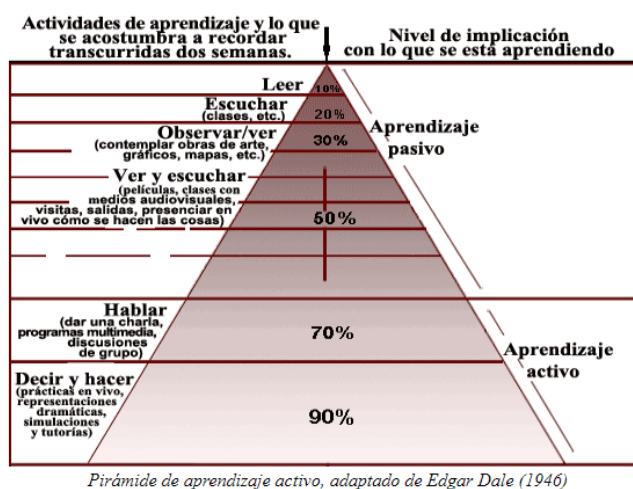


Figura 3. Pirámide de aprendizaje activo. Extraída de <https://www.6.net/espanol/activelearn.htm>

Regresemos ahora, con todo lo anterior como un mapa de conjunto, al foco específico de las narraciones y al conjunto de estrategias que constituyen el arte de contar historias, o *storytelling*, en el área de la educación. Kang y Crandall (2014) señalan su lugar fronterizo entre la comunicación y la cultura: “storytelling is an authentic form of communication that is a part of every culture. In many cultures, storytelling is also a tradition used to communicate culture from one generation to the next” (p. 210).

Para obtener el máximo beneficio pedagógico de este recurso debemos tener presente sus componentes básicos, a saber, el alumno, el profesor, el contexto, y el cuento propiamente, que comprende cualquier forma de relato, historia o narración, y la estrecha relación que mantienen entre sí.

Alumna/o: En todo momento los niños son el centro del proceso enseñanza-aprendizaje por lo que es aconsejable incidir en la idea de que las historias o cuentos presentados han de ser significativos y cercanos en lo posible a sus gustos, adecuados a su nivel de competencia y apropiados, desde un punto de vista lingüístico y pedagógico, para desarrollar la competencia en la L2.

Profesor/a: Las funciones que deben desempeñar la/os maestra/os en la asignatura de lengua extranjera son numerosas si bien un rasgo imprescindible del perfil de los enseñantes de idiomas es contar con un extenso repertorio de actividades para desarrollar diferentes aspectos de lenguaje y disponer de competencias pedagógicas para llevarlas a cabo de manera adecuada de acuerdo a contextos escolares diversos (Newby et al., 2007). A ese respecto, barreras (2010) sugiere algunas fórmulas sencillas y universales en relación con *storytelling*: contar el cuento de forma lenta y clara, hacer preguntas y comentar las imágenes, animar a los alumnos a repetir vocabulario o frases escogidas, a efectos de pronunciación y para conferir expresividad, y por supuesto, gesticular con la cara, utilizar el lenguaje del cuerpo y usar diferentes voces.

Contexto: La situación y el momento elegido para desarrollar una sesión de *storytelling* no es una cuestión baladí. Crear un clima agradable en el que el alumno se sienta cómodo es esencial para propiciar su disposición a participar del cuento. Así mismo, tan importante como el ambiente relacional y afectivo, lo es el entorno físico del aula en la que se desarrolle dicha sesión, y el hecho de que, como en el hogar, los libros constituyan una presencia cotidiana, y sean una compañía grata y amistosa en el aula:

“A classroom needs to have a class library in which children have regular and frequent access. Children learn a lot about language, literacy and books when they are allowed a daily time for free-choice reading. Consequently, the teacher should make books available to the children” (Barreras, 2010, p.43).

En suma, el aula debe contar con los recursos necesarios (libros, así como *displays* y *props*), para que los alumnos puedan aprender disfrutando y obtengan el mayor provecho educativo de los cuentos.

Aunque son incontables las ventajas de este recurso dentro de las aulas de educación primaria, de tipo lingüístico y comunicativo, pedagógico, cultural y psicoemocional, algunos de ellos han quedado enumerados como sigue. El uso activo de los cuentos en el aula de inglés:

- Proporciona a los alumnos motivación, diversión, curiosidad y actitudes favorables para el aprendizaje.
- Ayuda a establecer conexiones entre los contenidos y a organizar la información.
- Promueve valores para trabajar en el aula.
- Fomenta el pensamiento crítico a partir de las reflexiones de los relatos.
- Desarrolla habilidades sociales como la escucha activa y la empatía.
- Permite que los niños y niñas presten mayor atención y obtengan un nivel mayor de concentración.
- Crea un vínculo entre el docente y los alumnos, facilitando una comunicación más fluida y una interacción bidireccional.
- Favorece un clima de trabajo relajado y participativo.
- Estimula la creatividad e imaginación del alumnado.
- Promueve una implicación emocional que permite que los mensajes se interpreten de manera más rápida y profunda.

Tabla 1. Los beneficios de *Storytelling* o el arte de contar historias [Fuente: <http://blog.tiching.com/los-beneficios-del-storytelling-arte-contar-historias/>]

El modo tradicional de contar historias ha sido oral, mediante transmisión directa o con apoyo textual y, ocasionalmente, apoyos materiales o visuales sencillos pero muy expresivos: máscaras, objetos simbólicos (cetros, coronas, pero también ollas, calzas, etc.), títeres, etc..

En la actualidad, las TIC han irrumpido con fuerza en la mayoría de ámbitos de la vida (incluida la educación) y sus posibilidades también han tenido consecuencias y han aportado nuevas vías y modalidades de transmisión de las historias, hasta el punto de haber dado lugar al llamado relato digital, pues, en efecto, “las nuevas herramientas tecnológicas nos facilitan conectarnos, comunicarnos y colaborar con otras personas en todo el mundo, y esto permite a los Relatos Digitales establecer un puente entre la educación y la tecnología, válido en cualquier tema de estudio. A través de los Relatos Digitales podemos conectarnos con otras personas y conectar a estas personas con nuestras propias experiencias” (Rosales-Statkus y Roig-Vila, 2017, p.168).

A continuación, y a modo de ilustración mostraremos la distinción más elemental, pero no por ello menos útil, entre apoyos visuales de elaboración propia, en dos o tres dimensiones (*handmade*) y aquellos otros en formato digital procedentes de fuentes electrónicas (*digital*) que pueden ser utilizados como apoyos a la comprensión y a la expresión oral y escrita de los cuentos en el aula de inglés en la Educación Primaria. Las diez categorías seleccionadas no agotan todas las posibilidades pero son suficientemente representativas y pueden prestarse a numerosas variaciones y de formas combinadas.

Handmade

1. ***Realia - real objects (objetos reales o manipulables)***. El uso de objetos manipulables como apoyo de los cuentos quizá sea uno de los más fáciles y sencillos pues no necesitan de una elaboración previa. Por ejemplo, puede usarse ropa real y una manzana para el libro *A sick day for Amos McGee* (Stead, 2010).

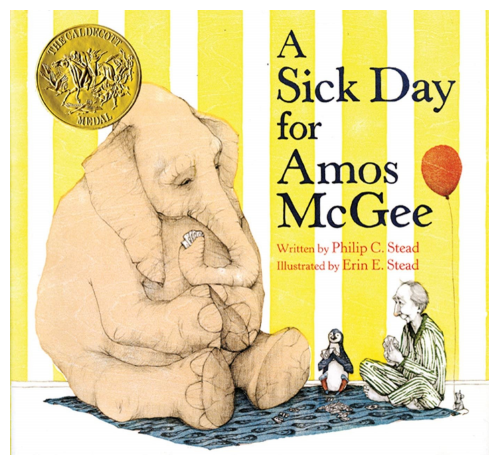


Imagen 1. *A Sick Day for Amos McGee*. Imagen extraída de: <https://www.amazon.com/Sick-Day-Amos-McGee-Storytime/dp/1427287228>



Imagen 2. Dibujo de una manzana. Imagen extraída de: https://www.freepik.es/vector-premium/fruta-manzana-verde_1421414.htm

2. ***Puppets (marionetas).*** Las marionetas son un recurso especialmente útil para los niños más pequeños. La escenificación de los cuentos mediante distintos muñecos y personajes les llama la atención y les ayuda a entender el cuento. Este recurso además puede usarse como vía de expresión de los niños. El profesor puede usarlo en la historia o pueden ser los propios niños quienes hagan uso de él, bien para expresarse mediante la creación de nuevas marionetas o para reproducir ellos mismos la historia de un modo distinto o con otro argumento (Willson y Gray, 1993).



Imagen 3. Marioneta para la escenificación de cuentos. Elaboración propia.

3. **Flashcards and games (tarjetas visuales y juegos).** Las *flashcards* pueden ser usadas como apoyo visual a la historia que se está narrando. Mientras el profesor cuenta el cuento, las *flashcards* apoyan la historia facilitando su comprensión. Sin embargo, es muy importante que las tarjetas que realicemos se ajusten no solo a la edad y a las características del cuento, sino que sean perfectamente visibles. El uso de *flashcards* y juegos ayuda a que los niños visualicen el contenido del cuento y sigan su trama narrativa. Los juegos por otro lado, son un buen recurso cuando queremos reforzar o revisar el aprendizaje. De este modo no solo son un entretenimiento, sino que sirven para consolidar y comprobar la comprensión de los relatos.

Doron (2018) ofrece consejos prácticos para un uso eficaz, en forma de estímulos cortos, rápidos y distanciados en el tiempo, de las tarjetas visuales y Read (2014) ofrece 30 juegos y actividades que se pueden llevar a cabo con ellas en el aula de inglés de primaria (*point to, what's missing?, lip reading, flashcard chain, flashcard whispers, classify the words, etc.*)



Imagen 4. *Flashcards.* Elaboración propia.

4. **Moveable pictures / magnet boards (imágenes móviles / pizarras magnéticas).** Las imágenes móviles funcionan especialmente bien en historias donde la escena se puede construir gradualmente ante los propios niños. Con un imán producido comercialmente, podemos secuenciar la historia haciendo que los niños puedan elaborar o reconstruir y reproducir los diálogos de la historia. Estas ayudas visuales son especialmente útil para los niños que, en grupos, pueden volver a contar la historia con sus propias palabras. Pueden ser figuras recortadas, o moldeadas de cartón, madera, plastilina, etc. Para Ellis y Brewster (2014) “moveable pictures work especially well in stories with repeating sequences such as *Brown Bear, Brown Bear...*, where the scene can be gradually built up before the children’s eyes” (p.48).



Imagen 5. Pizarra magnética. Extraída de:
<http://www.mrs-lodges-library.com/2012/06/poetrystory-board/#.XPJPePkzblU>

5. **Masks (máscaras).** Pueden ser confeccionadas por los propios niños usando caras dibujadas sobre la base de distintos materiales, reciclados o no, como: bolsas de papel con orificios para los ojos y la nariz, caras hechas usando platos de papel montados en un palo para sostener delante de la cara o unidas a la cabeza con gomas elásticas (Willson y Gray, 1995). Las máscaras son útiles para animar a los niños a crear sus propios diálogos, para usar en actividades de imitación, para volver a contar la historia o bien para crear nuevas historias. Todavía más:

“Reading together will show how storytelling is used along with masks and costumes to preserve and pass on the society’s values, morals, religion, and traditional and historical heritage” (Edsitement, 2019).



Imagen 6. Máscaras o *masks* para la escenificación de cuentos e historias. Elaboración propia.

6. ***Written captions / speech bubbles (Leyendas escritas / burbujas de discurso o bocadillos de diálogos).*** Las burbujas se pueden mostrar para revisar una historia o para que los alumnos en grupos pequeños las lean, o incluso las escriban, cambiándolas de personajes para jugar con sus voces, introducir variaciones, etc. Este apoyo, familiar a los niños, lectores de cómics o relatos gráficos, esconde un enorme potencial.

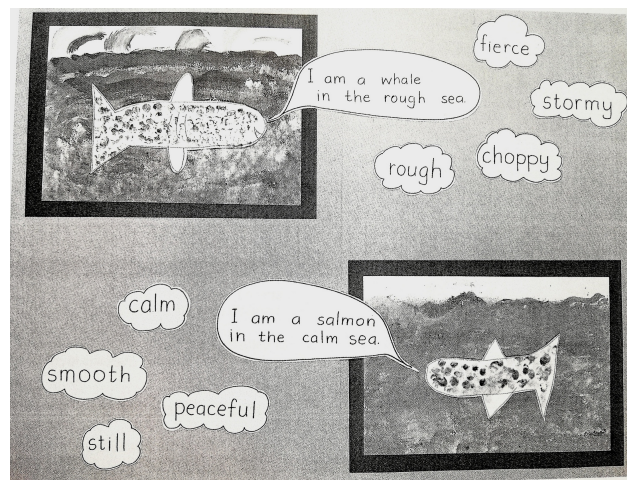


Imagen 7. *Fish on the sea*. Extraído de Willson y Gray (1995).

Ellis y Brewster (2014) sugieren, entre otros, los siguientes usos: “A group task might be to match pictures of characters with the appropriate speech bubble. Written captions can also be used for picture-matching exercises, sequencing or classifying activities” (p.48).

Digital

7. **Rhymes and songs (rimas y canciones).** Las rimas y canciones constituyen uno de los apoyos audiovisuales con mayor éxito constatado. Las canciones transmiten emociones, añaden atmósferas y tonos al relato, y aportan un ritmo que acompaña a las escenas. Los niños, sobre todo los más pequeños, disfrutan mucho con las historias acompañadas de música, canciones y efectos sonoros.

Las rimas por otro lado, son un elemento divertido y de sumo atractivo porque ayuda a los niños a mantener la atención al tiempo que adquieren destrezas y conocimientos de manera natural. Muy a menudo se puede encontrar una rima o canción para encajar con el tema de una historia, pero también cabe crearlas o adoptar tonadillas conocidas para insertar nuevas letras que acompañen a los cuentos.

“There are a few reasons for the use of rhymes and songs in the teaching of a foreign language in Primary Education...Naturally, children really enjoy learning and singing songs and have fun doing activities while reciting rhymes” (Phillips, 1993, p.100).

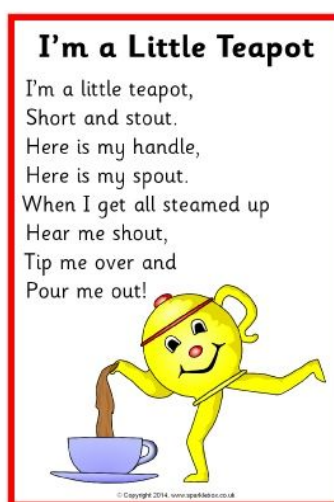


Imagen 8. Nursery rhyme 'I'm a Little Teapot'. Imagen extraída de:

<https://www.pinterest.es/pin/408490628690380044/>

8. **Video recordings (realización de grabaciones de video).** Cuando proponemos realizar grabaciones de vídeo, nos encontramos con un recurso bastante innovador pero a la vez muy motivador para los niños ya que ver una grabación de sí mismos, ya sea narrando o representando una historia, cantando canciones o recitando rimas, además de resultarles atractivo, les proporciona un elemento añadido de autoconciencia y se pueden utilizar para la autoevaluación y para la evaluación formativa, para ponderar las competencias lingüísticas, culturales y actitudinales adquiridas por el niño. Sin duda, “it is very motivating for children to watch a recording of themselves acting out a story, singing songs, doing role play, etc. Self-made video recordings can be used for self-assessment as well as at school open days” (Ellis y Brewster, 2014, p.49).



Imagen 9. Grabación de vídeo en la dramatización de cuentos. Imagen extraída de: <https://www.youtube.com/watch?v=YsE27v0jbig>



Imagen 10. Grabación de vídeo en la dramatización de cuentos. Imagen extraída de: <https://www.youtube.com/watch?v=YsE27v0jbig>

9. ***Animated stories (historias animadas)***. Una vez más Ellis y Brewster (2014) ofrecen una selección representativa de historias para niños de las que muestran ejemplos de su uso didáctico y a las que hemos añadido sus versiones visuales, animadas o estáticas, para complementar sus sugerencias, que de por sí ya constituyen un *handbook*, o útil manual, para maestros:

1. *Brown Bear, Brown Bear, What do you see?* [Song] (Martin, 2007).
<https://www.youtube.com/watch?v=E0CwqNW8B0c>
2. *The kangaroo from Woolloomooloo* (Cowley, 1985).
<http://es.calameo.com/books/000442242a029e8682688>
3. *My cat likes to hide in boxes* (Sutton, 1973).
<https://www.youtube.com/watch?v=Lx2iqIMUzTg>
4. *Mr McGee* (Allen, 1989).
<https://www.youtube.com/watch?v=csTAPjYZvfA>
5. *The very hungry Caterpillar* (Carle, 2008).
<https://www.youtube.com/watch?v=vkYmvxP0AJI>
<https://www.youtube.com/watch?v=sbmpYUPOtl8>
6. *Megg's eggs* (Nicoll y Pienkowski, 2011).
<https://www.youtube.com/watch?v=j2BLLDiC5wY>
<http://espe.univ-lorraine.fr/autoflangues/anglais/albums/megseggs.pdf>
7. *The Clever Tortoise* (Rose, 1996).
<https://www.youtube.com/watch?v=NzFxf8QizFo>
8. *The Elephant and the Bad Baby* (Vipont, 2007).
<https://www.youtube.com/watch?v=5RsNv6lNub8>
9. *Something Else* (Cave y Riddell, 2011).
<http://kathryncave.com/something-else/4535388044>
10. *Funnybones* (Ahlberg, 1999).
http://wn.com/funnybones_by_allan_&_janet_ahlberg
11. *Princess smartypants* (Cole, 1996).
<https://www.youtube.com/watch?v=Hl6jIUz0e4o>
12. *Jim and the Beanstalk* (Briggs, 1970).
<http://primary.naace.co.uk/curriculum/storyteller/Starting%20from%20stories.pdf>

Tabla 2. *Storybooks*. Fuente: Ellis y Brewster (2014) y enlaces vinculados de sus versiones ilustradas, estáticas o animadas.

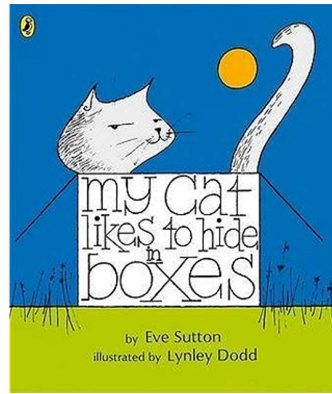


Imagen 11. Cuento infantil *My Cat likes to hide in boxes*. Imagen extraída de: https://www.goodreads.com/book/show/485510.My_Cat_Likes_to_Hide_in_Boxes

10. **Documentaries (documentales).** YouTube y otros portales audiovisuales de información destinados a los niños como los del British Council (<https://learnenglishkids.britishcouncil.org/>), la BBC (<https://www.bbc.com/bitesize/subjects/zv48q6f>), National Geographic (<https://kids.nationalgeographic.com/>), la *Khan Academy* (www.khanacademy.org), cuyo fundador, Salman Khan, ha sido galardonado en 2019 con el Premio Princesa de Asturias de Cooperación, o la Fundación Annenberg (<https://learner3.learner.org/>), entre otros muchos, constituyen una fuente inagotable de referencia e información para los alumnos, que pueden acceder a los mismos de manera autónoma o, preferiblemente, con la guía de sus tutores, en casa o en el colegio, s bien con cautela, pues “el documental es una construcción sobre la realidad. Es interpretación y persuasión que [...] habrá que analizar a la luz de la razón” (Ambròs y Breu, 1997, p.1).



Imagen 12. Documental (BBC). Extraída de: <https://www.bbc.co.uk/programmes/b07jlzb7>

4. METODOLOGÍA

El presente marco metodológico señala, a modo de hilo conductor, las fases, procedimientos y perspectivas que sostienen la propuesta didáctica. En cuanto a sus etapas fundamentales de diseño, puesta en práctica, redacción y reflexión, quisiera señalar que el momento inicial, el de la selección del tema, vino determinado por una confluencia de factores personales y profesionales. Tomar contacto con los niños, durante mis primeras prácticas escolares, supuso reconocer, como en un espejo, mi propia niñez, en la que la presencia de los cuentos tuvo un papel determinante que habría de marcar no sólo mi vocación lectora sino la elección de mis estudios para llegar a ser maestra. Dos diferencias sustanciales, no obstante, son las representadas en la actualidad por la introducción del inglés desde la educación temprana y la presencia ubicua de las nuevas tecnologías y el acceso universal a información digital en formato visual. La “magia”, el atractivo y el poder educativo de los cuentos permanece, pero las formas y canales de narración adquieren formas nuevas que no pueden ignoradas. Las pizarras tradicionales conviven con las pizarras digitales, la eficacia comunicativa de las marionetas dialoga con los mundos virtuales de las *tablets* y los libros ilustrados con sus versiones animadas en YouTube. Todo eso no ha de convertir a los niños en meros espectadores sino que supone la responsabilidad para los maestros de enriquecer sus maneras de crear significado, expresarse, y dialogar con la realidad y con los otros, niños o adultos ensanchando las destrezas de la lecto-escritura para incorporar en su formación nuevas habilidades de comunicación multimodal (Kress, 2003).

A mi inclinación natural por explorar ese tema, a partir de intuiciones difusas y de muchas experiencias positivas, pero sobre el que no había pensado en profundidad, siguió, por un lado, una búsqueda de documentación y de lecturas, escogidas y recomendadas por mis profesores de la mención de inglés, y por mis tutores durante las prácticas escolares así como especialmente por mi tutor del TFG, y por otro, un conjunto de conversaciones con ellos para empezar a ordenar el mundo de estímulos que estaba recibiendo y, de ese modo, dibujar un mapa, elemental pero práctico, en el territorio en el que me estaba adentrando. Desde esa perspectiva, mi pequeña investigación ha sido a la vez tanto primaria, en tanto que ha recogido datos de primera mano de los participantes, como secundaria, por haber acudido a fuentes bibliográficas y a trabajos previos para saber lo que otros investigadores, y estudiantes en sus trabajos previos, habían escrito antes respecto a ese mismo tema u otros afines (Brown, 1988)

Sin dejar de leer hasta el último momento, llegó el momento de someter mi propuesta a la prueba de la experiencia y al test de la realidad de las aulas, y aunque la organización escolar del colegio en el que realicé las prácticas imponía limitaciones comprensibles que restringieron las posibilidades para que mi propuesta didáctica fuera más extensa en el tiempo y con una muestra mayor de niños, las actividades que llevé a cabo, con el apoyo del centro escolar y de mi tutora de aula, sirvieron para que las elaboraciones teóricas de la Lingüística Aplicada, y los postulados del enfoque CLIL aplicados al arte de *storytelling*, con el apoyo de recursos visuales para facilitar su comprensión, cobraran sentido y tomaran cuerpo en forma de actividades y en una continua toma de decisiones muy concretas en las aulas. Del mismo modo, cada decisión, cada interacción con los niños, y cada actividad llevada a cabo era posteriormente ponderada, pensada y contrastada con las teorías que las hacían razonables por situarlas en marcos explicativos. De ese modo, adopté desde el principio un papel de observadora a la vez que de participante, alguien que mira su realidad y actúa sobre ella, que piensa su realidad y que interviene sobre la misma, asumiendo “el papel de miembro del grupo, comunidad o institución que está investigando, y como tal, participa en su funcionamiento cotidiano” (Gallardo y Moreno, 1999, p. 61); alguien que analiza su propia actuación docente y la de sus niños, como discentes, estudiando su conducta “en las circunstancias de su vida cotidiana” (Ramírez, s.f.) mediante breves apuntes o resúmenes narrativos (Richards y Farrell, 2011), notas de campo y capturas de imágenes (Sánchez, 2017); alguien que entró en relación con los escolares, que diseñó para ellos actividades de aprendizaje, las ejecutó y valoró su efectividad, pensando sobre la información recabada (Dörnyei, 2007) y contrastándola con personas autorizadas académica y profesionalmente mediante entrevistas “con la finalidad específica de obtener alguna información importante para la indagación que realiza[ba]” (Gallardo y Moreno, 1999, p. 68), para reelaborar nuevas intervenciones a la vista de lo anterior.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

Lo que sigue, pues, es mi propuesta didáctica y educativa que se propone para un aula en un contexto escolar específico y con un grupo de niños concretos que persigue ofrecer mostrar una fotografía real y objetiva de la reacción de los alumnos ante ella. Esta propuesta se basa en un relato de un cuento infantil que se apoya en imágenes y audio, para facilitar su comprensión.

Tras relatar el cuento, se prosigue con una actividad en grupo en la que los alumnos tienen que crear, basándose en el cuento, su propio personaje. A esta primera actividad de creación y recreación, siguen diversas actividades dirigidas a garantizar y consolidar la comprensión del cuento. Si bien, se trabaja con imágenes y apoyos visuales, al mismo tiempo se persigue que los niños desarrollen la propia imaginación, su poder de evocar imágenes y plasmarlas, como una forma de comprobar a la vez que de enriquecer la lectura del cuento y de propiciar su disposición para crear sus propios cuentos y relatos sencillos, escritos u orales, susceptibles de ser representados y grabados, en forma de pequeños video-clips, en lengua inglesa.

5.1. Desarrollo de la propuesta

La siguiente propuesta llevada a cabo propone comprobar las posibilidades didácticas y potenciales beneficios de las estrategias de *storytelling* en un aula de primaria, valiéndome de apoyos visuales para la comprensión textual. En conclusión, esta propuesta sirve para ilustrar de manera práctica, mediante una intervención pedagógica real, lo que se ha presentado hasta este punto en el presente TFG.

Objetivos

- Comprobar de primera mano la eficacia y beneficios de las *storytelling* o narraciones dentro del aula de inglés de educación primaria.
- Observar y analizar a través de la puesta en práctica qué apoyos visuales son más eficientes.
- Evaluar el grado de respuesta de los alumnos ante actividades relacionadas con el recurso de las *storytelling* y su grado de interés y motivación.

Contexto

La propuesta planeada fue llevada a cabo dos veces en sendas sesiones con los alumnos de 5ºB y 5ºA del Colegio Padre Manjón de Salamanca.

A continuación recojo la información que sobre el propio centro proporciona su Proyecto Educativo:

“El Colegio Público "PADRE MANJÓN" es un centro escolar cuya titularidad pertenece a la Junta de Castilla y León, por ello, de carácter público. En él se imparten enseñanzas de Educación Infantil y Educación Primaria, abarcando las edades de entre 3 y 12 años. Sus orígenes se remontan al 1 de diciembre de 1924 cuando se dieron por terminadas las obras del edificio primitivo. En 1925, con motivo de la visita del Príncipe de Asturias a la ciudad, se propuso que el centro llevase el nombre de “Príncipe de Asturias”, que los salmantinos abreviaron en “Escuelas del Príncipe”. Tendremos que esperar al 7 de septiembre de 1936 para que, a propuesta del Excelentísimo Ayuntamiento, se varíe la denominación del centro por PADRE MANJÓN. En 1979 se derribó el antiguo edificio y en septiembre de 1981 se inauguró el centro actual. Se halla situado en el nº 97 del Paseo Canalejas, zona relativamente céntrica. La zona escolar de influencia se haya delimitada por: Estación del ferrocarril - Línea del ferrocarril -Avenida de Portugal -Paseo Torres Villarroel -Plaza del Ejército - Calle Zamora-Plaza Mayor -Plaza del Poeta Iglesias -Calle San Pablo -Rector Esperabé -Paseo de Canalejas -Cordel de Merinas -Puente del Pradillo -Línea del Ferrocarril. Comparte zona escolar con los colegios: “Caja de Ahorros” “Francisco Vitoria” “Nuestra Señora de la Asunción”, Rufino Blanco”, “Amor de Dios” “Antonio Machado”, “Calasanz”, “Esclavas Sagrado Corazón”, “La Milagrosa”, “María Auxiliadora”, “San Estanislao de Kostka”, “San Juan Bosco” y “Siervas de San José”. El centro se encuentra adscrito a los Institutos: “Martínez Uribarri”, “Venancio Blanco” y “Fernando de Rojas”. El 30% de los alumnos tienen su domicilio familiar en la zona escolar y el 70 % en zonas limítrofes u otras zonas. Esto se explica por el hecho de que la población de la zona escolar apenas tiene hijos o estos ya no están en edad escolar [...] Los alumnos/as a los que el centro presta su atención educativa no se corresponden con grupos de riesgo, por lo que en principio no es necesario adoptar medidas organizativas especiales. Tampoco existe un elevado índice de inmigración (alrededor de un 2%) -y en su mayoría son alumnos hispano parlantes-, por lo que no es necesario, al menos de momento, establecer un plan específico de acogida.”

Figura 4. Ficha de contexto del CEIP Padre Manjón, de Salamanca. Fuente: http://cppadremanjon.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Proyecto_educativo_CEIP_Padre_Manjon.pdf

El curso de 5º de educación primaria se encuentra dividido en dos líneas (A y B): con 24 alumnos en el aula de 5ºB y 27 en 5ºA. Ninguno de los alumnos presenta necesidades especiales, por lo que la propuesta se llevó a cabo sin adaptaciones ni dilaciones de ningún tipo. La distribución de los niños dentro del aula se encuentra conformada por distintos grupos, así que para hacer la propuesta de creación del monstruo, partir del cuento escogido como referencia, me pareció oportuno dejarlos tal cual se encontraban ubicados usualmente en el aula.

La primera sesión tuvo lugar con el curso de 5ºB y la siguiente con 5ºA. Eso permitió no sólo contar con una muestra un poco mayor de alumnos para la propuesta didáctica, sino contar con la posibilidad de anticipar errores o dificultades en la segunda sesión a la vista del resultado en la primera.

Los docentes de lengua inglesa de dicho centro escolar ponen especial acento en aprovechar al máximo las posibilidades de las TIC en el aula como medio y apoyo al aprendizaje significativo de los alumnos. Por eso, el uso de herramientas digitales tales como la pizarra digital o *tablets* (en este caso usadas con los cursos de 5º de primaria) es un rasgo cotidiano y familiar en el día a día y en las dinámicas de aprendizaje familiares en sus aulas.

Ellos son muy sensibles al hecho de que “la omnipresencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en muchas de las facetas de nuestras vidas ha cambiado, en muy poco tiempo, nuestra forma de entender el mundo” (Aula Planeta, s.f, s.p) y de su impacto especial en el terreno de la enseñanza: “La popularización de las TIC en el ámbito educativo comporta y comportará en los próximos años, una gran revolución que contribuirá a la innovación del sistema educativo e implicará retos de renovación y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Albero, 2002).

Por eso, en esta propuesta, se recogen también, aquellos recursos digitales y tecnológicos usados en las actividades como apoyo al recurso de *storytelling*.

Actividades

La presente tabla recoge las actividades llevadas a cabo en las dos sesiones, que describiré a continuación, cada una de ellas distribuidas en 1 hora aproximadamente:

ACTIVIDADES	
<p>SESIÓN 1 (5ºB)</p>	<p>Actividad 1: <i>Introducing new vocabulary</i> (introducción de nuevo vocabulario)</p> <p>Actividad 2: <i>Storytelling visualization</i> (narración del cuento “The Gruffalo” y visualización)</p> <p>Actividad 3: <i>Comprehension questions</i> (preguntas de comprensión)</p>
<p>SESIÓN 2 (5ºA)</p>	<p>Actividad 4: <i>Match characters and their physical description</i> (unión de personajes y su descripción física)</p> <p>Actividad 5: <i>Creation of the monster</i> (creación del monstruo)</p> <p>Actividad 6: <i>Monster’s description</i> (descripción del monstruo)</p>

Tabla 3. Sesiones didácticas y actividades asociadas a las mismas. Fuente: elaboración propia. Nota: estas actividades se llevan a cabo en ambas sesiones.

El conjunto de actividades de cada sesión de *storytelling* toma como referencia el libro, muy popular en las aulas de Educación Primaria en el Reino Unido y en España, *The Gruffalo* (Donaldson, 2008).



Imagen 13. *The Gruffalo* (Donaldson, 2008).

Extraída de: <https://www.youtube.com/watch?v=s8sUPpPc8Ws&t=270s>

Los niños ya conocían el cuento en español, lo que facilitaba su comprensión, a la vez que permitía poner un énfasis deliberado desde el principio en aspectos léxicos, sintácticos, y de expresión oral y escrita, así como en destrezas de pronunciación, sensibilización lingüística y literaria, etc. Este cuento refleja valores importantes para superar prejuicios y se presta a realizar todo tipo de actividades *de* lengua inglesa pero también, de forma interdisciplinar, *en* lengua inglesa. Incluye vocabulario específico en estrecha relación con las unidades trabajadas durante mi estancia de prácticas, es decir, centrado en las descripciones físicas, los gustos personales, etc. En suma, todo ello permite repasar y afianzar conocimientos y dar un salto, más allá del léxico, para trabajar de forma sencilla, en patrones sintácticos y en aspectos discursivos del texto y en sus convenciones gráficas, etc., como se recoge a continuación.

5.2. Sesiones

Sesión 1 y 2

Descripción:

Es estas sesiones se describen el conjunto de actividades llevadas a cabo con los cursos de 5º de educación primaria (A y B). El tiempo de las sesiones, y de cada actividad dentro de ellas, puede oscilar ligeramente en función al rendimiento de los alumnos o de posibles dificultades que surjan durante el proceso.

Actividad 1: *Introducing new vocabulary* (introducción de nuevo vocabulario)

Descripción: esta actividad tiene la finalidad de introducir el vocabulario no conocido por los alumnos con el fin de favorecer la comprensión de la historia. Para introducir nuevo vocabulario comencé leyendo el vocabulario de manera oral y proseguí escribiendo las palabras en la pizarra para que fuesen capaces de asemejar sonidos y letras. Tras ello les pedí decir oralmente el vocabulario dentro del contexto de una oración.

Vocabulario:

- *Tusks, claws, jaws, frightfully, wart, feast, prickles, wings, feathers, scales.*

Traducción del vocabulario:

- Colmillos, pezuñas/garras, mandíbulas, espantosamente, verruga, blanquete, espinas, alas, plumas, escamas.

Temporalización: 10 min aprox.

Materiales: pizarra y tiza.

Agrupación: grupo entero.

Actividad 2: *Storytelling visualization* (narración del cuento *The Gruffalo* y visualización)

Descripción: en esta actividad procedí a relatar el cuento *The Gruffalo*. Para ello, además de contar a los niños la historia en su literalidad, apoyé mi voz con las imágenes del cuento proyectadas en la pizarra digital. Cuando narramos un cuento es importante variar las voces para identificar a cada personaje con sus rasgos específicos singular (el silbido de la serpiente, el ulular del búho, etc.) y jugar con la entonación, pausas, énfasis... para dotar de pleno sentido, de manera creativa y expresiva, a la narración en su conjunto marcando deliberadamente los momentos críticos, transiciones, clímax y resolución de la trama argumental.

Temporalización: 17-20 min aprox.

Materiales: cuento, proyector, ordenador del profesor, YouTube.

Agrupación: grupo entero.

Actividad 3: *Comprehension questions* (preguntas de comprensión)

Descripción: Llevé a cabo esta actividad durante la narración del cuento. A medida que lo narraba, me detenía en determinados puntos de la historia con el fin de verificar si la estaban entendiendo y seguían mi relato. Las preguntas crean expectación y comprueban la comprensión del cuento:

- Where does the mouse tell the fox he goes?*
- How does the mouse think the fox is?*
- Where does the owl live?*
- What drink does the owl invite him to take?*
- How does the mouse describe the Gruffalo?*

Temporalización: 5 min aprox.

Materiales: cuento, imágenes proyectadas, proyector, YouTube.

Agrupación: grupo entero.

Actividad 4: *Match characters and their physical description* (unión de personajes y su descripción física)

Descripción: Esta actividad consiste en una revisión de las características de los 5 personajes principales de la historia. Para ello, copié las descripciones en pizarra colocando al lado la foto de distintos personajes que ellos tenían que asociar, uniendo las descripciones y los nombres de los animales, de manera correcta.

<i>Mouse</i>	<i>He is big and he has a hairy body with claws</i>
<i>Gruffalo</i>	<i>He has red hair and he has big eyes</i>
<i>Snake</i>	<i>It has scales, it's long and it hasn't got any legs</i>
<i>Owl</i>	<i>He is small and has whiskers</i>
<i>Fox</i>	<i>He has wings, feathers and big eyes</i>

Temporalización: 5-7 min.

Materiales: *flashcards* (*characters of the story*), pizarra, tiza.

Agrupación: toda la clase.

Actividad 5: *Creation of the monster* (creación del monstruo)

Descripción: La creación del monstruo de la clase fue una actividad planificada con el fin de despertar la creatividad imaginación e interés de los alumnos por la historia. Dado que el personaje principal del cuento es un monstruo, consideré que era una gran oportunidad que ellos tuviesen la opción de crear el suyo propio. Para ello, fueron saliendo individualmente añadiendo características e introduciendo variaciones al *Gruffalo*, que sirvió como primera referencia. Se utilizó la pizarra tradicional para elaborar el dibujo, a modo de *picture dictation*. Tras dibujar el nuevo monstruo de manera colectiva, les pedí que lo dibujasen en sus cuadernos como referencia para la actividad siguiente.



Imagen 14. Creación del “monstruo de la clase”. Elaboración propia.

Temporalización: 15-20 min aprox.

Materiales: pizarra, tizas de colores.

Agrupación: Toda la clase.

Actividad 6: *Monster's description* (descripción del monstruo)

Descripción: la descripción física del monstruo también se realizó en la pizarra tras finalizar el dibujo. Describir de nuevo el personaje de ficción creado colectivamente era el reto para los alumnos, quienes activaron así el vocabulario introducido en la historia insertado en patrones sintácticos similares aunque esta vez con resultados diferentes. Tras la descripción de este primer personaje, les pedí que describiesen de nuevo de manera individual, y con sus propias palabras, aunque siguiendo el mismo patrón gramatical, los demás personajes de la historia, tomando como guía lo realizado anteriormente entre todos. A continuación, por parejas, llevaron a cabo dictados gráficos de personajes ficticios de su propia creación.

Temporalización: 30 min.

Materiales: materiales tangibles (cuaderno, pinturas...), pizarra, tizas.

Agrupación: Grupo de clase; individual; parejas.

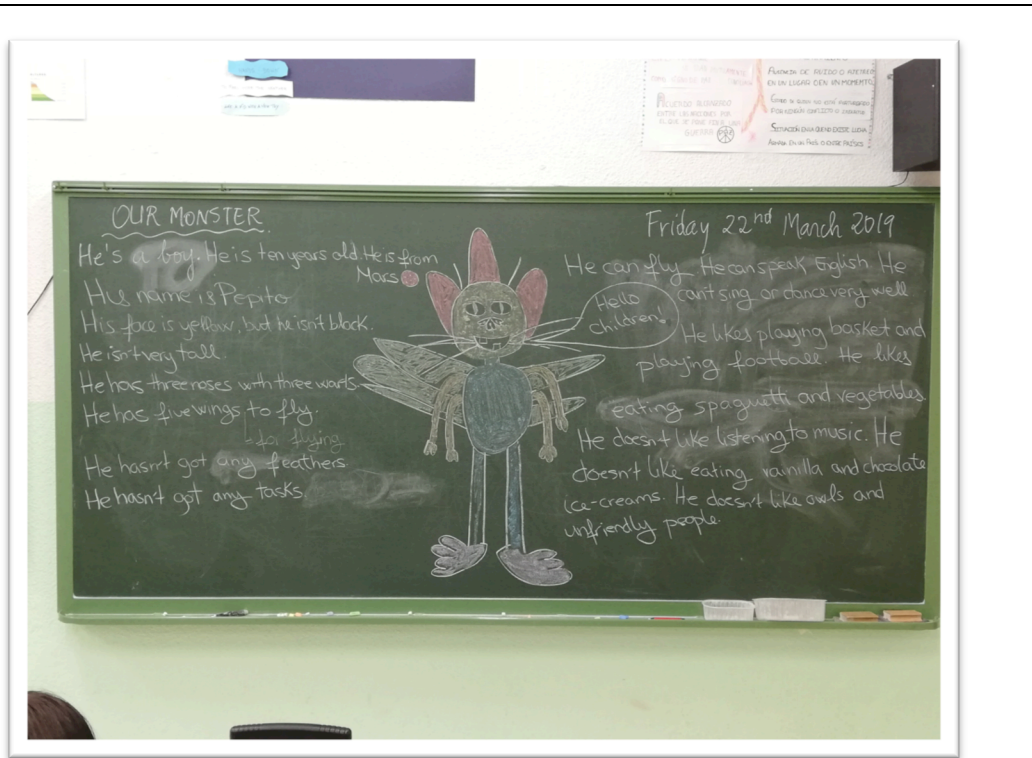


Imagen 15. Descripción del monstruo. Elaboración propia.



Imagen 16. Descripción del monstruo. Elaboración propia.

5.3. Cambios o diferencias entre sesiones

A pesar de contar ambas sesiones con las mismas actividades, hubo pequeñas aunque significativas diferencias entre ellas.

Actividad 1: en la primera actividad de introducción del nuevo vocabulario las diferencias se centran sobre todo en la atención concedida al vocabulario y la manera de presentarlo. En la primera sesión no incidí en el vocabulario antes de contar el cuento, dando por sentado que los niños estaban familiarizados con el mismo, pero, al ver los resultados y vacilaciones posteriores de los niños, me di cuenta de que es imprescindible presentar de antemano el vocabulario desconocido para los alumnos e, incluso si lo conocen, revisarlo como ejercicio de consolidación. Hay que saber desde qué conocimientos parten los niños para que puedan llevar a cabo, de manera provechosa y sin lagunas de comprensión, el resto de actividades previstas. En cuanto al modo de presentación, la segunda sesión se centro más en la comprensión de las palabras de un modo sugerente a partir del contexto familiar del cuento. Digamos que en lo referente al cuento como un discurso global, hay que prestar atención tanto al conjunto como a las partes del mismo, al texto y al contexto, al bosque y a los árboles, a la trama y a cada secuencia, al hilo argumental y a los personajes que lo van engarzando.

Actividad 2: la segunda actividad basada en la narración del cuento apenas sufrió variaciones ya que en todo momento se dio mucha importancia a la lectura pausada, rítmica y dinámica.

Actividad 3: la tercera actividad de comprensión fue exactamente la misma en ambas sesiones desarrolladas con el curso de 5º.

Actividad 4: esta actividad de asociación léxica y de descripciones también fue similar en ambas sesiones.

Actividad 5 y 6: en estas dos últimas actividades es donde se produjo un mayor cambio con respecto a mi actuación docente. La sesión 1, al ser la primera tentativa, resultó menos dinámica y fluida, mientras que en la sesión 2 mi comportamiento fue más natural y pude aplicar todas las sugerencias de mejora que había anotado tras la primera hora. A pesar de ello, la respuesta de los alumnos ante dichas actividades fue impecable, colaborativa e igualmente positiva.

Quisiera concluir con esta reflexión en la que veo reflejada mi pequeña intervención didáctica: “el maestro, a través de la actividad de la enseñanza, ha de facilitar el aprendizaje del alumno, para lo cual dispone de diferentes elementos, medios o recursos [...]. Esa ayuda del material didáctico es todo aquel objeto artificial o natural que produzca un aprendizaje significativo en el alumno” (De la Cruz, 2010, s.p.).

5.4. Instrumentos para la recogida de datos de la propuesta

Disponemos de numerosos instrumentos para la acción y la reflexión e investigación sobre el quehacer docente en las aulas:

- 1.- **Anecdotal records:** Written, descriptive, longitudinal accounts of what an individual (for example, a particular child) says or does in particular concrete situations over a period of time.
- 2.- **Field notes:** Similar in nature to anecdotal record but including subjective impressions and interpretations.
- 3.- **Ecological behavioural description:** Less issue directed than anecdotal and field notes. Attempts to record observations and understanding of a complete sequence of behaviour.
- 4.- **Document analysis:** (of) letters, memoranda to staff, circulars to parents, the school prospectus, faculty memoranda, staff noticeboards, outlines, informal and formal test papers, the timetable, student files, school records, school policy and rules...
- 5.- **Diaries:** Personal accounts on a regular basis around topic of interest or concern.
- 6.- **Logs:** Similar to diaries but usually organised with respect to time allocations for particular activities, class groupings, and so on.
- 7.- **Item sampling cards:** Similar to maintaining a diary but about six cards are used to record impressions on a number of topics, one for each card. For example, a set of cards may include as topics: lesson introductions, discipline, quality of students' work, assessment efficiency, individual contacts with students, Andrew's behaviour.
- 8.- **Portfolio:** Collections of materials compiled for a purpose.
- 9.- **Questionnaires:** (Open or closed) written questions requiring written responses.
- 10.- **Interviews:** Unplanned, planned but unstructured or structured.
- 11.- **Sociometric methods:** to find which individuals are 'liked', 'like' each other, or 'dislike' each other within a group.
- 12.- **Interaction schedules and checklists:** These may be used by the teacher or by an observer. Categories on schedules or checklists may refer to teacher or student verbal or non-verbal behaviour.
- 13.- **Tape recording:** of lessons, meetings, discussions of various kinds.
- 14.- **Video recording:** to record whole class activity for later analysis or specific aspects of teaching or of students' work.
- 15.- **Photographs and slides:** These may be useful for recording 'critical incidents', aspects of class activity, or to support other forms of recording.
- 16.- **Tests of student performance:** May be used to assess achievement, mastery, to diagnose weakness and so on.

Tabla 4. Instrumentos para la investigación educativa [Fuente: Kemmis y MacTaggart (1982: 39-42)]

De entre todos ellos, y aunque he hecho intentos no sistemáticos para adoptarlos durante el proceso de diseño de mi intervención y en el curso del redacción del TFG, los dos instrumentos de investigación educativa que he utilizado de manera efectiva durante la puesta en práctica en el aula han sido los siguientes:

- **Portfolio (cuaderno de observación):** el cuaderno de observación fue un elemento usado durante toda la sesión no solo para tomar nota de las observaciones y datos que creía relevantes, sino para revisar la planificación de la siguiente sesión. De este modo pude hacer una evaluación personal de mi trabajo además de un seguimiento sistemático, y evaluaciones continuas de las respuestas de los alumnos, hasta el punto de interiorizar y suscribir la apreciación de que mediante el portafolio docente “es el propio profesor el que asume el proceso de recogida de la información sobre sus actuaciones docentes y el que tiene el derecho y la responsabilidad de demostrar su profesionalidad” (Fernández y Maiqués, 2001, p.3).
- **Field notes (notas de campo):** las notas de campo son un elemento valioso, por su inmediatez, de aquellas impresiones adquiridas durante el proceso de observación. Las notas de campo permiten, en especial, plasmar impresiones más subjetivas y personales de lo observado. Han supuesto para mí, por tanto, “observaciones puntuales, recogidas la mayoría de las veces de forma inmediata, ‘sobre el terreno, por su relevancia y que no pueden abandonarse a la memoria. Así pues, son apuntes realizados en el momento de la actuación, soportes para refrescar la memoria acerca de lo que se ha visto y/o vivido, para, posteriormente, registrar mediante notas o informes más extensos” (Bergara, 2019, p. 117).

Con todo, quisiera añadir que en la misma medida en que avanzaba en el proceso de elaboración del TFG y me disponía a ejecutar mi pequeña intervención didáctica, insertada en mi periodo de prácticas escolares, me hacía cada vez más consciente de que “el profesor que basa su práctica de enseñanza en la investigación debe adoptar una posición de investigador para su propia práctica: tiene que ser provisional y exploratoria” (Stenouse, 1987, p. 175)

5.5. Objetos de explotación didáctica usados para la propuesta

- ***Tangible materials* (materiales tangibles):** dentro de los materiales tangibles tenemos todos aquellos destinados a la realización plástica y artística de elementos. Por ejemplo, la pizarra, las cartulinas o incluso las tizas de colores son algunos de los elementos básicos que sirven para dar forma a las actividades previstas y planeadas para el aula. Por eso, por ejemplo, Flores de Frutos observa con realismo: “Uno de los recursos más populares y que más se ha utilizado a lo largo de los años es la pizarra. A día de hoy, las pizarras disponen de una amplia gama de recursos y actividades que despiertan en el alumno una motivación extra. Sin embargo, las pizarras, deben complementarse con otra serie de recursos que desde mi punto de vista son mucho más cercanos al alumno” (2014, p. 6). Por lo tanto, hemos de tratar de combinar los recursos de los que disponemos, desde los más elementales a los más sofisticados, para lograr resultados óptimos.

- ***Story* (cuento):** el cuento constituye el elemento fundamental de cualquier propuesta de *storytelling*. El cuento sirve de guía y presenta una historia a partir de la cual emerge el conjunto de actividades diseñadas para su explotación didáctica. *The Gruffalo* (Donaldson, 2008) es un cuento infantil popularmente reconocido y premiado por el interés despertado entre los más pequeños, ampliamente utilizado en la esfera escolar. Con todo, las posibilidades son infinitas y el Anexo ofrece otro pequeño botón de muestra complementario a partir de un cuento igualmente utilizado de manera transversal en el aula de inglés de colegios de España y del Reino Unido.

- ***Pictures and slides* (imágenes y diapositivas):** el apoyo visual en formato de imágenes constituye una ayuda de guía y un refuerzo al trabajo de redacción escrita, pues “la imagen es algo más que una representación icónica suelta: es una práctica social que se apoya en esa representación pero no se agota en ella, y supone un trabajo o una operación social, ya sea a través de la imaginación individual o colectiva, de los sentidos que le sobreamprimos, de las tecnologías que las traen hasta nosotros” (Dussel, Igarzábal y Laguzzi, 2010, p. 6).

5.6. Apoyos usados en la propuesta

Como anteriormente se ha indicado, los apoyos visuales constituyen un gran refuerzo dentro del aula y más en este caso de las *storytelling*.

En mi caso he usado los siguientes:

- Apoyos comerciales: basados en libros o materiales de adquisición en cualquier comercio o tienda especializada. Un ejemplo son el cuento, las cartulinas, las pinturas y materiales tangibles...
- Apoyos tecnológicos: la pizarra digital, el ordenador personal del profesor. Estos apoyos se relacionan con la inclusión del uso de las TIC como parte de la metodología del centro en las aulas.
- Apoyos visuales/tangibles de elaboración propia: elaboración de mis propias *flashcards*. En este caso con el fin de apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de un modo más clarificador y sencillo. Las *flashcards* se basaron en los personajes principales de la historia.

Sin embargo, es sumamente importante que los alumnos sean los artífices de sus propios materiales visuales reforzando de ese modo su expresión y comprensión oral al implicar toda su energía afectiva e implicarse en el proceso de materialización del cuento, dándole cuerpo con su propia personalidad y creatividad. Este conjunto de apoyos sirven para ilustrar de manera sencilla y objetiva los objetivos propuestos en el trabajo.

Kang y Crandall (2014) se hacen eco de los estadios de evolución psicológica que estableciera Piaget (Tabla 5), quien señalaba que los alumnos son altamente curiosos por naturaleza y desde bien pequeños les encanta manipular materiales y ser partícipes de la construcción de materiales con los que comienzan a “construir su mundo” y a darle sentido, debido a la etapa egocéntrica que define tramos tempranos del desarrollo de su personalidad pues, en efecto, “children are active learners and thinkers. Children construct knowledge from interacting with the physical environment in development stages” (p.32).

<p>Sensorimotor Stage: children...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Are 0-2 years old - Show intelligence through physical interactions and experience - Have limited use of symbols and language
<p>Preoperational Stage: children...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Are 2-7 years old - Show intelligence through strides they make in language development - Are extremely egocentric and have difficulty seeing things from another's perspective - Develop memory and imagination - Do not think logically
<p>Concrete Operational Stage: children...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Are 7-11 years old - Show intelligence through logical and organized thought related to concrete objects - Are less egocentric but still have a tendency to relate new ideas to themselves and their immediate surroundings - Can reverse their thinking through reasoning
<p>Formal Operational Stage: children...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Are 11 years old - Show intelligence through logical use of symbols related to abstract concepts - Can hypothesize and use deductive reasoning

Tabla 5. *Brief Review of Piaget's Stages of Cognitive Development.* [Fuente: Kang y Crandall (2014 p.33)].

En suma, dado que las edades de los niños que participaron en mi intervención didáctica se encuentran entre las dos últimas etapas propuestas por Piaget (10-11 años), resultó pertinente hacerles partícipes de su propio aprendizaje dándoles la oportunidad de razonar y organizar sus propias ideas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje así como en la ejecución de sus propios materiales.

5.7. Resultados

Sin duda alguna, los apoyos visuales fueron del todo efectivos a la hora de favorecer la comprensión del argumento del cuento y de aumentar la motivación de los alumnos. El conjunto de apoyos visuales elegidos, con criterios prácticos y sin coste económico alguno que dificulte su adquisición y uso, confirma el eje argumental de la primera parte del trabajo.

Enumerados de manera sucinta y muy sencilla, quisiera cifrar en 5 los principales resultados aunque cada uno de ellos tiene a su vez muchos otros frutos que se derivan de los mismos:

- En primer lugar, el recurso de los cuentos o *storytelling* es central en la enseñanza del idioma inglés en la Educación Primaria, hasta el punto de que, en sí, podrían constituir el enfoque principal del *syllabus* de la asignatura, alrededor del cual podrían abordarse aspectos gramaticales, interdisciplinarios, las cuatro destrezas, y temas transversales, por ser susceptibles de ser adaptados para la diversidad, introducidos con las nuevas tecnologías, asociados a competencias interculturales y a valores éticos, y vinculados a la educación artística y musical, la educación física, etc.
- En segundo lugar, considero esencial la planificación previa a efectos de organización, explotación y ensayo preliminar del recurso de *storytelling*.
- En tercer lugar, me ha resultado del todo satisfactorio y positivo poder gozar de la oportunidad de realizar una sesión real de *storytelling* en un aula con niños de Primaria. A pesar de su alcance limitado, es un primer paso dentro de un camino lleno de promesas para ellos y para mí como maestra.
- Los apoyos visuales usados han supuesto un refuerzo imprescindible para la comprensión de la actividad y han favorecido la asimilación del cuento de un modo tan lúdico como eficaz en términos de *input* y *output* lingüístico.
- La elección de este cuento en particular ha sido del todo oportuna por ofrecer una combinación de elementos imaginativos y de patrones textuales que confieren una estructura clara y un vocabulario rico que, no obstante, se asimila de modo natural en el contexto de la narración. Elegir cuentos adecuados es crucial para promover el amor por la lectura, y por la escritura creativa, en los idiomas materno y extranjero.

6. CONCLUSIONES

La evidencia que se ha mostrado a lo largo del presente trabajo demuestra que, como se argumentaba, el recurso de la narración de cuentos o *storytelling* posee un gran potencial educativo sobre todo si se presenta desde edades tempranas. Introducir de ese modo la enseñanza de una segunda lengua extranjera como el inglés en las primeras etapas de escolarización aporta beneficios cognitivos, afectivos y lingüísticos, disponiendo a los niños a ensanchar su horizonte cultural y sus posibilidades de comunicación.

Es, por lo demás, un recurso susceptible de explotación didáctica de extraordinario potencial educativo en general, con múltiples beneficios para la comprensión de otras asignaturas, y con contrastadas ventajas en la enseñanza del idioma inglés en particular.

A lo largo de los años esto se ha ido haciendo cada vez más popular hasta el punto de que los cuentos, narraciones y los géneros discursivos a partir de ellos, cuentan con un creciente espacio de atención dentro de las aulas, lo que ha dado lugar a metodologías específicas, como la llamada *Reading to Learn* (<https://www.readingtolearn.com.au/>), que “está diseñada para integrar la enseñanza de contenidos con la enseñanza de las habilidades que se necesita para llegar a ser lectores competentes, gracias a la interacción que se produce entre estudiante y docente alrededor de la lectura de un texto” (Rose y Acevedo, 2017, pp. 10-11).

La educación bilingüe, y el enfoque *CLIL* dentro de la misma, junto a metodologías como la anterior, están conformando un abanico inmenso de posibilidades sin precedentes que encuentran expresión en una multiplicidad creciente de recursos usados y confeccionados por los maestros de L2 dentro de las aulas de educación primaria. Así mismo, esta enseñanza es cada vez más global (holística e interdisciplinar) y globalizada (universal e interconectada) lo que permite un intercambio mayor y más fácil de experiencias escolares positivas en todo el planeta, como muestra el educador Salman Khan, recientemente galardonado con el Premio Princesa de Asturias de Cooperación Internacional, en su experiencia de enseñanza virtual de alcance planetario (Khan, 2012).

Sin embargo, para que la educación bilingüe tenga éxito es importante que al mismo tiempo los recursos que los maestros diseñan y confeccionan para sus aulas puedan ser cada vez más personalizados, para adaptarse a las necesidades educativas y a las circunstancias específicas de los centros escolares, para lo que resulta de suma utilidad hacer un uso vivo y creativo, con orientación claramente pedagógica, de materiales visuales que aseguren un aprendizaje significativo.

Si el objetivo general de este TFG perseguía estudiar además del potencial pedagógico del recurso de las narraciones, los apoyos visuales usados para su puesta en práctica, creo haber ilustrado, de manera sencilla pero inequívoca, que merece la pena que los maestros nos convirtamos en auténticos *storytellers*, pues no en vano se utiliza en inglés la palabra *performance* para referirse a la “actuación” docente.

Incluso a pesar de limitaciones objetivas y dificultades imprevistas, o quizás gracias al desafío que las mismas plantearon, y de las que está plagada la profesión docente, creo haber cubierto el propósito del TFG, y sin duda he aprendido a pensar la práctica y a traducir el pensamiento en acciones concretas para el aula y en el aula, movida por un impulso de la razón para conocer más y mejor la realidad escolar pero también animada por el corazón, al tomar contacto directo con los niños y su rico mundo de afectos.

Desde mi perspectiva como maestra soy cada vez más consciente de la complejidad que presenta no solo la realización de actividades y materiales, sino su adecuada preparación para ofrecer una enseñanza digna *de* la lengua inglesa y *en* ese idioma. Creo desde luego en el recurso de *storytelling* y no albergó la menor duda acerca de su inmenso potencial en la Enseñanza Primaria, pero también en las etapas precedentes y siguientes de educación. Espero con tanta ilusión como impaciencia poder hacer un uso óptimo del mismo en mi quehacer profesional como maestra de inglés.

Sin duda, la finalización de este TFG culmina una etapa a la vez que abre muchas otras áreas de estudio y aprendizaje, de acción y de reflexión. Espero que mis conocimientos teóricos y mi saber práctico se amplíen para poder dar alas a muchos alumnos en el mundo educativo y acompañarles en su camino hacia el éxito personal y académico, hacia su crecimiento y su felicidad, y hacia la construcción conjunta de un mundo mejor y más humano porque, como afirma Ken Robinson (2016), “the experience of education is always personal but the issues are increasingly global” (p.256).

7. BIBLIOGRAFÍA

- Ambròs, A. y Breu, R. (1997). *El uso del documental en clase: una introducción metodológica*.
Extraído el 22 de Abril de 2019 de https://leer.es/documents/235507/242734/art_usodocumental_albaambros_ramonbreu1.pdf/d971454b-ce50-4a24-b125-c1881e2ce102
- Aprendizaje activo, ¿qué es el aprendizaje activo?* (1996). Estudio: Guías y estrategias.
Extraído el 17 de Marzo de 2019 de <https://www.studygs.net/espanol/activelearn.htm>
- Ahlberg, J. y Ahlberg, A. (1999). *Funnybonnes*. London: Puffin books.
- Allen, P. (1989). *Mr McGee*. Australia: Puffin books.
- AulaPlaneta. (2017). *Cómo afecta el uso de las TIC a la estructura del aula y a los roles de alumnos y maestros*. [Entrada blog]. Extraído el 15 de Abril de 2019 de <http://www.aulaplaneta.com/2017/06/21/recursos-tic/afecta-uso-las-tic-la-estructura-del-aula-los-roles-alumnos-maestros/>
- Barbero, J., Gutiérrez, G. y Beltrán, F. (1995). La Enseñanza de la Lengua Inglesa en España: apuntes para una transición (1970-1995). *Aula: Revista de Enseñanza e Investigación*, 7, 133-152. Extraído el 25 de marzo de 2019 de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/view/3384/0
- Barreras, M. (2010). How to use tales for the teaching of vocabulary and grammar in a primary education English class. *RESLA*, 23, 31-52.
- Bentley, K. (2010). *The TKT Course CLIL Module: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bembibre, C. (2011). *Importancia del inglés*. Importancia, una guía de ayuda. Extraído el 1 de Marzo de 2019 de <https://www.importancia.org/ingles.php>
- Bergara, C. (2009). *Las notas de campo*. UNED. Extraído el 6 de Abril de 2019 de https://www2.uned.es/cabergara/ppropias/eduSocial/Practicum1/Notasdecampo.htm#Las_%E2%80%9Cnotas_de_campo%E2%80%9D

- Bill, Jr., y Carle, E. (1999). *Brown bear, Brown bear, what do you see?* New York: Henry Holt and Company.
- Briggs, R. (1970). *Jim and the Beanstalk*. London: Puffin books.
- Brown, J. D. (1988). *Understanding Research in Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carde, E. (2002). *The Very Hungry Caterpillar*. London: Editorial McMillan.
- Cave, K. y Riddell, C. (2011). *Something else*. London: Puffin books.
- CheriEbooks - Kids Learning (2017, octubre 18). *Pat the Cat. Early Reading Book Animation*. [Video]. Extraído el 21 de abril de 2019 de https://www.youtube.com/watch?v=L_Rmz2YYT-k
- Cole, B. (1996). *Princess smartypants*. London: Puffin books.
- Conklin, S., y Williams, K. (2009). *Telling Stories with Photo Essays: a guide for Prek-5 Teachers*. California: Corwin.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cowley, J. (1985). *The kangaroo from Woolloomooloo*. London: Ottenheimer Publishers.
- De la Cruz, J. (2010 junio 15). Educación Milenio's Blog. *La importancia de materiales didácticos dentro del aula*. [Entrada blog]. Extraído el 15 de Abril de 2019 de <https://educacionmilenio.wordpress.com/2010/06/15/la-importancia-de-los-materiales-didacticos/>
- Dale, E. (1946). *Audiovisual methods in teaching*. New York: Dryden Press.
- Dempsey, S. (2001). *Story and rhymes displays*. Warwickshire: Scholastic.
- Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. New York, NY: Kappa Delta Pi.
- Donaldson, J. (2008). *The Gruffalo*. London: Penguin.
- Donovan, L y Pascale, L. (2012). *Integrating the arts across the content areas*. Huntington Beach, CA: Shell Education.

- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Doron, H. (2018). *Estimulando a los niños en clase a través de las flashcards*. English España. Extraído el 7 de Abril de 2019 de <https://www.helendoron.es/estimulando-a-los-ninos-en-clase-a-traves-de-las-flash-cards>
- Duncan, L. y Webster, L. (2002). *Literacy on display: colourful and exciting displays to stimulate and celebrate children's literacy*. Beds, UK: Belair Publications.
- Durán, R. y Beltrán, F. (2016). A Regional Assessment of Bilingual Programmes in Primary and Secondary Schools: the Teachers' View. *Porta Linguarum*, 25, 79-92. Extraído el 30 de marzo de 2019 de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero25/6%20Ramiro.pdf
- Durán, R., Sánchez-Reyes, S., y Beltrán, F. (2007). *Propuestas para la formación del profesorado de lengua inglesa en el espacio educativo europeo*. Salamanca: Almar-Anglística.
- Durán, R., Sánchez-Reyes, S., y Beltrán, F. (2008). "Argumentos para la adquisición temprana y requisitos para el aprendizaje precoz de la L2". En García Bermejo, F., et al. (Eds.) *Multidisciplinary Studies in Language and Literature: English, American and Canadian*. Salamanca. Ed. Universidad de Salamanca. Colección Aquilafuente, 124, pp. 147-153.
- Dussel, I., Abramowski, A., Igarzábal, B., Laguzzi, G. (2010). *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Instituto Nacional de Formación Docente. Extraído el 7 de Abril de 2019 de: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89762/Pedagogog%25C3%25ADas%20de%20la%20imagen..pdf?sequence=1>
- Edsitement! The best of the humanities on the web (s.f.). *The Meaning behind the Mask*. [Entrada blog]. Extraído el 20 de Abril de 2019 de <https://edsitement.neh.gov/lesson-plan/meaning-behind-mask>
- Ellis, G. y Brewster, J. (2014). *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*. London: British Council.

- Ellis, G. e Ibrahim, N. (2015). *Teaching children how to learn*. Surrey, England: Delta Publishing.
- Eurydice Report (2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012*. Brussels: European Commission.
- Fernández, I. (s.f.). Educrea. *Las TICS en el ámbito educativo*. [Entrada blog]. Extraído el 23 de Abril de 2019 de <https://educrea.cl/las-tics-en-el-ambito-educativo/>
- Fitzgibbon, K. (2010). *Teaching with Wikis, Blogs, Podcasts & More*. New York: Scholastic.
- Flores de Frutos, T. (2014). *Elaboración de material didáctico para la enseñanza del inglés en primaria*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Valladolid. Extraído el 6 de abril de 2019 de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/5157>
- Gallardo, Y., y Moreno, A. (1999). *Módulo 3: Recolección de la información* (3ª ed.). Santa Fe de Bogotá: ARFOEDITORES LTDA. Extraída el 6 de abril de 2019 de <http://www.unilibrebaq.edu.co/unilibrebaq/images/CEUL/mod3recoleccioninform.pdf>
- García Sierra, A. (2016). *La importancia del inglés, el idioma universal por excelencia*. Compartir palabra maestra. Extraído el 4 de Marzo de 2019 de <https://compartirpalabramaestra.org/columnas/la-importancia-del-ingles-el-idioma-universal-por-excelencia>
- Giorgis, C., Johnson, N. J., Bonomo, A., Colbert, C., Conner, A., Kauffman, G., y Kulesza, D. (1999). Children's Books: Visual Literacy. *The Reading Teacher*, 53 (2), 146-53.
- Graddol, D. (1997). *The Future of English*. London: British Council.
- Halliwell, S. (1994). *Teaching English in the Primary Classroom*. Harlow, Essex: Longman.
- Hamilton, M. y Weiss, M. (2005). *Children Tell Stories: Teaching and Using Storytelling in the Classroom*. New York: Richard C. Owen Publishers.
- Hawkins, E. (1987). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández, P. (2018). *"Graphic Organizers" (recursos de organización visual) para la comprensión de cuentos en inglés en Educación Primaria*. Trabajo Fin de Grado. Salamanca: Facultad de Educación. Universidad de Salamanca. Extraído el 2 de junio de 2019 de <http://hdl.handle.net/10366/138732>

- Jolly English (2019). Extraído el 2 de mayo de 2019 de <http://www.jollyphonics.es/>
- Jolly Phonics (2018). Extraído el 2 de mayo de 2019 de <https://www.jollylearning.co.uk/>
- Joy Hill, K. (2017). *Aprendiendo juntos a través del storytelling*. Facultad de educación. Universidad de Cantabria. Extraído el 2 de Marzo de 2019 de <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/11822/HillKeilahJoy.pdf?sequence=1>
- Kang S. y Crandall, J. (2014). *Teaching young learners English: from theory to practice*. USA: National geographic learning.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. *The Action Research Planner*. Victoria, AU: Deakin University.
- Khan, S. (2012). *The One World School House. Education Reimagined*. New York-Boston: Twelve.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Landoflearning. (2017, mayo 3). TES. *Speech bubbles with lines for writing*. [Entrada blog]. Extraído el 20 de Abril de 2019 de <https://www.tes.com/teaching-resource/speech-bubbles-with-lines-for-writing-6085730>
- Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. eds. (2010). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholares Publishing.
- Lynch, J. (2009). *First Grade in Photographs: A thoughtful and Practical Guide for Effectively Managing and Teaching in Today's First-Grade Classroom*. New York: Scholastic.
- Masi, Wendy S. (2001). *Toddler Play*. London: Time-Life.
- McArthur, T. (2002). *The Oxford Guide to World English*. Oxford: Oxford University Press.
- McKerman, J. (s.f.). *Investigación y acción del currículum*. Madrid. Ed. Morata
- Monterrosa, A. (s.f.). *Los apoyos visuales y su rol en el proceso docente*. En Colombia. Extraído el 16 de Marzo de 2019 de <https://encolombia.com/libreria-digital/lmedicina/doc-univ/docencialosapoyos/>
- Newby Y. D.; Allan, R.; Fenner, A. B.; Jones, B.; Komorowska, H., y Shoghikyan, K. (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages: A reflection tool for language teacher education*. Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe

Publishing. Extraído el 12 de mayo de 2019 de http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_E_internet.pdf

Nicoll, H. y Pienkowski, J. (2011). *Megg's eggs*. London: Puffin.

Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: new media pathways to literacy, learning and creativity*. California: Corwin Press.

Palomar, V. (2014). *El cuento como recurso en educación primaria: el Kamishibai*. Trabajo Fin de Grado. Escuela de educación de Soria. Universidad de Valladolid. Extraído el 5 de Marzo de 2019 de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/8304/1/TFG-O%20355.pdf>

Pérez, P y Roig, V. (2003). *Enseñar y aprender inglés en educación infantil y primaria*: Vol. I. cuadernos de educación. Barcelona: Horsori Editorial.

Phillips, S. (1993). *Young learners*. Oxford: Oxford University Press.

Phillips, S. (1999). *Drama with Children*. Oxford: Oxford University Press.

Phillipson, R. (2003). *English-Only Europe? Challenging Language Policy*. London: Routledge.

Ponce, H., López, M., Labra, J., y Toro, Ó. (2010). Integración curricular de organizadores gráficos interactivos en la formación de profesores. *Revista de educación*, 357, 397-422.

Proteachers video. (2010, septiembre). *Talk to Write 1: A storytelling school*. [Entrada videoblog]. Extraído el 24 de abril de 2019 de <http://www.proteachersvideo.com/Programme/72891/good-practice-talk-to-write-1-a-storytelling-school>

Proteachers video. (2010, septiembre). *Talk to Write 2: Hear, Map, Step Speak*. [Entrada videoblog]. Extraído el 24 de abril de 2019 de <http://www.proteachersvideo.com/Programme/72911/good-practice-talk-to-write-2-hear-map-step-speak>

Proteachers video. (2010, septiembre). *Talk to Write 3: Developing a story together*. [Entrada videoblog]. Extraído el 24 de abril de 2019 de <http://www.proteachersvideo.com/Programme/72931/good-practice-talk-to-write-3-developing-a-story-together>

- Ramírez. (s.f.). *Tema 4 el método observacional*. Extraído el 6 de abril de 2019 de <http://www4.ujaen.es/~eramirez/Descargas/tema4>
- Read, C. (2014). *Teaching ideas. Games and activities to use with flashcards*. Extraído el 14 de marzo de 2019 de <http://carolread.com/wp-content/uploads/2014/08/flashcards.pdf>
- Reilly, J. y Reilly, V. (2009). *Writing with Children*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. y Farrell, C. (2011). "Classroom observation in teaching practice", Richards, J., y Farrell, C., *Practice teaching: a reflective approach*, (90-105), New York: Cambridge University Press.
- Richards, J.C., Platt, J. & Platt, H. (1992). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Harlow, Essex: Longman.
- Robinson, K. (2016). *Creative Schools*. UK: Penguin Books.
- Rodríguez, L. (2012). *Establecimiento del inglés como lengua franca*. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Almería. Extraído el 14 de Marzo de 2019 de <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2081/Establecimineto%20del%20Inglés%20como%20lenguaLeticia%20Rodriguez%20Rodriguez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rosales-Statkus, S. y Roig-Vila, R. (2017). *El relato digital (digital storytelling) como elemento narrativo en el ámbito educativo*. Universidad de Alicante. Extraído el 11 de Marzo de 2019 de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/58973/1/2017_Rosales_Roig_Notandum.pdf
- Rose, G. (1996). *The Clever Tortoise*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, D. y Acevedo, C. (2017). *Aprender a escribir, Leer para Aprender: origen y desarrollo de proyectos para la mejora de la lectura y escritura en Australia*. *Lenguaje y Textos*, 46, 7-18.
- Sánchez, M. (2017). *Uso de la lengua inglesa para la gestión del aula en educación primaria*. Trabajo Fin de Grado. Salamanca: Facultad de Educación. Universidad de Salamanca.
- Stafford, T. (2011). *Teaching Visual Literacy in the Primary Classroom: comic books, film, televisión and picture narratives*. New York: Routledge.

- Suárez, M. (2006). *El Portafolio del estudiante*. Universidad Miguel Hernández. Vigo. Extraído el 7 de Abril de 2019 de http://msuarez.webs.uvigo.es/WEB_Deseno_Material_5d.pdf
- Stead, P. (2010). *A sick day for Amos McGee*. New York: Roaring Brook Press.
- Stenhouse, L. (1987). *La Investigación como base de la Enseñanza*. Madrid: Morata
- Sutton, E. (1973). *My cat likes to hide in boxes*. London: Puffin books.
- Teaching. (2018). *Los beneficios del storytelling o el arte de contar historias*. Tiching: el blog de educación y TIC. Extraído el 10 de Marzo de 2019 de <http://blog.tiching.com/los-beneficios-del-storytelling-arte-contar-historias/>
- Tolstoy, A. (2006). *The Enormous Turnip*. London: Usborne Publishing. Usborne House.
- Vipont, E. (2007). *The Elephant and the Bad Baby*. United Kingdom: Puffin books.
- Willson, R. y Gray L. (1995). *Just imagine. Drama and dressing-up for children aged five to nine*. Beds, UK: Belair Publications.
- Zaro, J.J. y Salaberri, S. (1995). *Storytelling*. Oxford: Macmillan-Heinemann.
- Zulaica, G. (2013). *La utilización del cuento en la enseñanza del inglés en Educación Primaria*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de la Rioja. Extraído el 8 de Marzo de 2019 de https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000426.pdf

8. ANEXO

ACTIVIDADES CUENTO *OWL BABIES*

Actividad 1. Diseño personal del búho

Descripción: Cada alumno creará su propia máscara de búho con el fin de que cada uno pueda expresar libremente sus gustos y tener poder de decisión sobre su propio animal.



Imagen 17. Extraída de <https://www.etsy.com/es/listing/516452714/owl-masks-owl-birthday-kids-animal-masks>

Actividad 2. *Owl babies story*

Descripción: Lectura del cuento *Owl babies*. Tras leer el cuento cada alumno, por grupos, elegirá representar a un personaje. Para ello usaran las máscaras realizadas anteriormente.



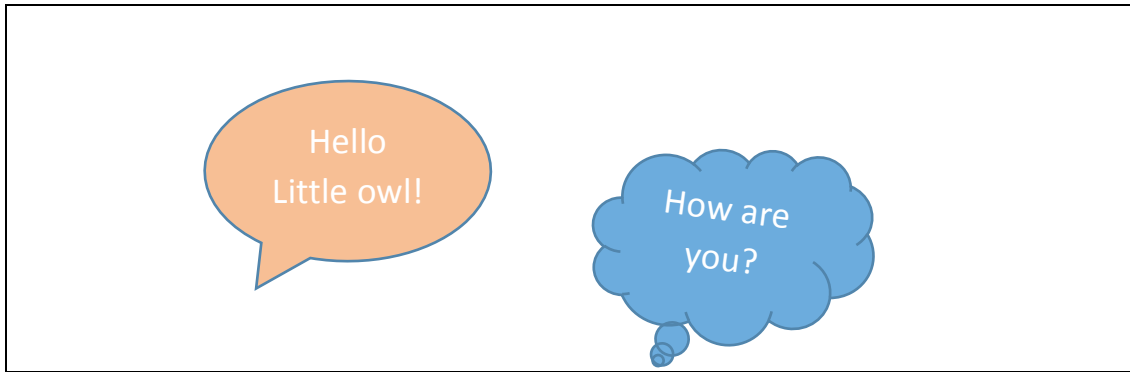
Imagen 18. Extraída de https://www.youtube.com/watch?v=M5coaJSXM_4

Actividad 3. *Speech bubbles*

Descripción: cada alumno añadirá sencillos diálogos a la siguiente secuenciación de imágenes del cuento. De manera individual, imprimen pequeñas diferencias léxicas, exclamaciones o expresiones de asombro, alegría, interrogaciones, y pueden añadir *captions* o pies de imágenes descriptivas y nexos sencillos como: *first, then, next, and, so, finally...*



Imagen 19. Extraída de <https://www.yellow-door.net/products/owl-babies-story-talk-cards/>



Actividad 4. *Story map*

Descripción: La realización de un *story map* permite a los alumnos desglosar, identificar elementos que definen el cuento y secuenciarlo distinguiendo sus secciones narrativas. Para ello, tras rellenar sus diálogos personalizados, rellenarán el siguiente *story map*. Después de hacerlo, exponerlo y dramatizar los eventos principales, podrán volver a contarlos con sus propias palabras y memorizar los elementos que se repiten a lo largo del mismo.



Imagen 20. Extraída de: <https://pt.slideshare.net/missfranklin/story-map-21629291>