



**VNIVERSIDAD  
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL



**E. U. EDUCACIÓN Y TURISMO**

## **TRABAJO DE FIN DE GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA**

**ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN Y TURISMO Y DE ÁVILA**

**TRABAJO FIN DE GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

***STORYTELLING* COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA DEL  
INGLÉS EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**AUTOR: M<sup>a</sup> Teresa Jiménez Prieto**

**Ávila, 7 de julio de 2014**

*The food that we eat makes our bodies and the stories we hear make our minds.*

Andrew Wright (profesor, escritor y cuentacuentos)

Gracias a todos los maestros y profesores de inglés que he tenido la fortuna de encontrar en mi camino, en principio como estudiante y como compañeros después. Los primeros, sembrando la semilla que originó mi más ferviente pasión por la docencia y los segundos por regar la hermosa planta que surgió de aquella simiente en el día a día, con sus opiniones y experiencias.

Mi más sincera gratitud y afecto a Fernando Beltrán, mi tutor en este trabajo, por su siempre enriquecedor espíritu e inestimable apoyo. Me siento orgullosa que él sea una de esas personas que ha venido contribuyendo, desde hace años hasta el mismo día de hoy, al saludable crecimiento de aquella semilla.

Por último, pero nunca en último lugar, gracias a mi familia por su amor, su tiempo, su ayuda, su comprensión y su ánimo, en especial a Juan Carlos por tantas tardes pasadas en el parque con Jorge para que mamá hiciera su trabajo, y a Jorge, mi hijo, por ser mi gran inspiración.

## **0. ABSTRACT**

There is a strong connection between storytelling and children, especially during the first stages in their life. It is then when they listen to stories just for fun which help them to establish affective relationships with the storyteller, characters, etc. But tales are not just a way to entertain them or a time filler, on the contrary, they are a powerful means to learn about many things (values, grammar, concepts...) and for us, teachers of English, stories are a highly stimulating resource which allows us to involve pupils in their own learning process in the foreign language.

One of the principal goals of this final project work is precisely to show the benefits and relevance of storytelling in early compulsory education to improve the level of competence in second language acquisition processes. Thus, on the one hand it is utterly important to know how the current educational laws deal with the topic as well as what the child's development is like, how children learn in general and how they learn foreign languages and English in particular.

On the other hand, taking into account the essential focus of this project I seek to describe storytelling by analysing the following aspects: the components needed to carry out successful sessions, the stages and phases of the process, and some resources that are appropriate to achieve the aims of using tales in the foreign language classroom effectively.

Once the background has been exposed I will illustrate the theoretical foundation through two practical samples of storytelling drawn from my experience as a teacher of English in the first cycle of Primary. Even though they are not addressed to the same level, and therefore have different objectives, both of them share the same teaching approach and stem from the belief that tales and stories are a splendid way of motivating children, engaging their attention and fostering a positive attitude towards the English language and its learning.

## **STORYTELLING COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>2. OBJETIVOS DEL TFG</b>	2
<b>3. FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA</b>	3
3.1 MARCO LEGISLATIVO	4
3.2 DESARROLLO Y APRENDIZAJE	7
3.3 TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA	9
<b>4. LA IMPORTANCIA DE LOS CUENTOS EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EDADES TEMPRANAS</b>	15
4.1 <i>STORYTELLING</i> : EJES FUNDAMENTALES	17
4.1.1 El alumno	17
4.1.2 El profesor	18
4.1.3 El contexto	19
4.1.4 El cuento	20
4.2 <i>STORYTELLING</i> : FASES Y PROCESO DE SU USO PEDAGÓGICO	22
4.2.1 Antes de contar el cuento	22
4.2.2 Durante el cuento	23
4.2.3 Después del cuento	24
4.3 RECURSOS VINCULADOS A ACTIVIDADES CON CUENTOS E HISTORIAS	25
<b>5. DOS EJEMPLOS PRÁCTICOS</b>	30
5.1 <i>THE FROG FAMILY</i> , 1º DE PRIMARIA	30
5.2 <i>IN MY HOUSE</i> , PRODUCCIÓN DE LOS ALUMNOS BASADA EN EL CUENTO <i>A DARK, DARK WOOD</i> , 2º DE PRIMARIA	37
<b>6. CONCLUSIONES</b>	40
<b>7. BIBLIOGRAFÍA</b>	41
7.1 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ELECTRÓNICAS	41
7.2 REFERENCIAS NORMATIVAS	43
<b>8. ANEXOS</b>	

## 1. INTRODUCCIÓN

Cuento e infancia son conceptos estrechamente vinculados entre sí. Desde los primeros meses de vida el niño accede mediante la figura del adulto a pequeñas narraciones orales a través de las cuales, entre otras ventajas, va a estrechar lazos afectivos con los narradores de las mismas que le ayudarán a desarrollar una serie de emociones y sentimientos, así como a descubrir y ampliar ciertos conocimientos. Es decir, ese acto de contar un cuento a un bebé o a un niño de corta edad no es tan sólo un acto de amor o una actividad lúdica, sino que supone un primer paso para fomentar su desarrollo emocional.

A medida que el niño crece, las funciones que el cuento desempeña van aún más allá: desde propiciar el desarrollo del lenguaje a fomentar el hábito lector, de estimular la imaginación o la fantasía a desarrollar habilidades de escucha y atención, de ser vehículo de valores y emociones a formar parte de experiencias y aprendizajes, etc. Estas ventajas y algunas otras a las que más adelante me referiré hacen que la narración de cuentos sea uno de los recursos más utilizados en los primeros años de escolarización.

La introducción de una lengua extranjera en la educación en España se produce, en la actualidad, a una edad cada vez más temprana por lo que tanto la metodología como los recursos empleados en la misma, obviamente, han sufrido cambios necesarios para adaptarse a la nueva realidad. Sin embargo narrar historias, contar cuentos o, lo que es lo mismo, *storytelling*, acción que pudiera parecer obsoleta en la era de las nuevas tecnologías, cobra más fuerza que nunca en un sistema que persigue, a lo largo del proceso de aprendizaje, que el alumno adquiera una cierta competencia lingüística en esa lengua, en este caso en inglés.

Por tanto, para analizar más en profundidad el *storytelling* como recurso didáctico y defender su utilización en el aula, he decidido estructurar este Trabajo Fin de Grado (en adelante TFG) estableciendo, en primer lugar, los objetivos planteados al realizar el mismo que servirán de punto de partida para sentar su fundamentación y que supondrán un criterio crucial para la valoración final del mismo.

A continuación procederé a enmarcar el uso del cuento en el área de lengua extranjera en el plano legislativo, llevando la mirada desde las recomendaciones del Marco Común Europeo de Referencia hasta el Currículum de Castilla y León vigente en la actualidad; e introduciré sucintamente dos cuestiones, extensas y hasta cierto punto

controvertidas, como son el estilo de enseñanza-aprendizaje predominante en la educación en España y, por ende, en la enseñanza de la lengua extranjera, y varias de las teorías preponderantes sobre el aprendizaje de una segunda lengua, en las que se apoya, desde mi punto de vista, el empleo del *storytelling* en el aula.

Con estos fundamentos, analizaré la especial relevancia que presenta hoy en día el uso de cuentos e historias en el aula de inglés ya que representan el vehículo que, entre otras acciones y como apunté anteriormente, encaminará al alumno hacia la adquisición de cierta competencia comunicativa, así como aspectos axiales de la utilización del recurso del *storytelling*, características del proceso cuenta-cuentos y otros recursos que fácilmente pueden utilizarse para complementar las diferentes actividades desarrolladas al narrar una historia.

Después de tales aspectos teóricos y para establecer una correspondencia con los mismos expondré dos ejemplos prácticos extraídos de mi experiencia docente. El primero de dichos ejemplos se basa en la narración de *The Frog Family*, historia encuadrada en una unidad didáctica sobre la familia, para primero de Primaria y en las distintas actividades llevadas a cabo en dicha unidad; y en el segundo de los ejemplos describiré todavía un paso más allá de la narración: la producción de los propios alumnos de segundo curso de una pequeña historia basada en el *nonsense* titulado *A Dark, Dark Wood*.

Por último, ofreceré las conclusiones a las que he llegado tras el estudio y reflexión realizados en este TFG así como la relación bibliográfica utilizada para la realización del mismo. Y para finalizar, en el apartado *Anexos* incluiré materiales producidos y utilizados en los ejemplos prácticos expuestos al objeto de que sirvan de apoyo para una mejor comprensión y propicien una visión más cercana de las experiencias prácticas descritas.

## **2. OBJETIVOS DEL TFG**

A continuación procedo a enumerar los cinco objetivos que, con carácter general, persigue este TFG:

- Contextualizar y justificar la acción cuenta-cuentos atendiendo a aspectos legislativos, cognitivos y relativos a la adquisición o aprendizaje de una lengua extranjera.

- Presentar el recurso didáctico del *storytelling* y resaltar la importancia que desempeña un uso correcto del mismo en el aula como medio eficaz para la adquisición del idioma inglés en el primer ciclo de Educación Primaria.
- Profundizar en el proceso de *storytelling* definiendo sus aspectos axiales, enumerando las fases que presenta y analizando el proceso desarrollado en las sesiones de cuenta-cuentos.
- Exponer dos ejemplos de *storytelling* extraídos de la propia experiencia en aulas con alumnos de 1º y 2º de Primaria y valorar los resultados obtenidos en las sesiones desarrolladas.
- Establecer vínculos entre el recurso objeto de este TFG y otros recursos utilizados en el aula de inglés que posibilitan la existencia de una complementariedad entre los mismos.

### **3. FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA**

La metodología del inglés, como la de cualquier otra área en la Educación Primaria, viene marcada por una serie de variables a las que es necesario prestar especial atención para que el proceso enseñanza-aprendizaje sea satisfactorio. Sirva de ejemplo la edad del niño así como el momento del aprendizaje en el que se encuentra, siendo conscientes de sus características y de los conocimientos previos que posea ya que determinan, en cierta medida, el planteamiento pedagógico más adecuado a seguir. Tomando en cuenta esta y otras variables, las autoridades educativas desarrollan y tratan de elaborar un marco legal para optimizar la calidad de la enseñanza que, en caso de la lengua extranjera, amplía su horizonte hacia las recomendaciones realizadas por el Consejo de Europa.

A continuación, expondré la normativa sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el primer ciclo de Educación Primaria y analizaré someramente, desde un punto de vista teórico, dos de las variables mencionadas con anterioridad: el desarrollo y aprendizaje del niño cuando éste alcanza el comienzo de la educación obligatoria y, centrándome en el área de inglés, el aprendizaje de una segunda lengua. Por tanto, la inclusión del *storytelling* como recurso didáctico en el primer ciclo de Educación Primaria quedará justificada ya que responde a los principios metodológicos marcados para esa etapa educativa y que son recogidos en la todavía



actual legislación teniendo en cuenta, y de manera principal, a la figura del alumno como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### 3.1 MARCO LEGISLATIVO

“Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas”. Así reza el *Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León* con respecto a la finalidad de la enseñanza de, en este caso, el inglés en esa etapa educativa. Pero el Currículo no es el único documento que hace referencia al término *competencia comunicativa* ni supone la única base sobre la que sustentar la enseñanza de una lengua extranjera en nuestra comunidad ni, por supuesto, en España. Para encontrar las raíces del término y entender la situación actual en esta materia hemos de ampliar nuestro horizonte y mirar hacia Europa.

La elaboración por parte del Consejo de Europa del documento *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante MCER) (2002) supone un nuevo punto de vista en lo que a la enseñanza de una lengua, con todas sus implicaciones, se refiere ya que esta investigación se realiza de una manera global, partiendo de Europa como un contexto común, conformada por sus distintos países miembros, su cultura y su propia riqueza lingüística. Sin embargo, la génesis de este proyecto no puede considerarse tan reciente ya que sus antecedentes se remontan a 1971, siendo elaborado posteriormente a lo largo de más de una década por expertos en la materia con el fin de establecer una base común para el diseño y desarrollo de la enseñanza de lenguas, así como de unos niveles de dominio que describen el momento en el que se encuentra el alumno en un determinado punto de su aprendizaje.

Se trata, pues, de un extenso documento que describe detalladamente la realidad actual de la Europa del siglo XXI en lo concerniente a la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas si bien no atañe sólo y exclusivamente al campo educativo, sino además, a otros ámbitos como el personal, público y profesional. Por tanto, reseñaré dos puntos de interés que permiten contextualizar y justificar la inclusión del *storytelling* como un recurso totalmente válido y fructífero en la enseñanza del inglés.

En primer lugar, es necesario abordar el apartado de las competencias. El MCER hace referencia a las mismas como “la suma de conocimientos, destrezas y características

individuales que permiten a una persona realizar acciones”, especificando que el conocimiento es *el saber*, las habilidades y destrezas *el saber hacer*, la competencia existencial es *el saber ser* y la capacidad de aprender, *el saber aprender*. Entre ese compendio de competencias generales se encuentran las comunicativas que permiten al individuo actuar únicamente a través de la lengua en sus diferentes formas y que a su vez comprenden competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Es decir, la adquisición de esas competencias, en uno u otro nivel de dominio de la lengua, determinará la capacidad para expresarse, comprender e interactuar con otros y con el entorno.

Por lo demás, el MCER considera que dentro de los usos de la lengua, su función estética, que se refiere a “escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (cuentos, canciones, etc.) incluyendo textos audiovisuales, historietas, cuentos con imágenes, etc.”, desempeña un importante papel en el aprendizaje de la misma, aunque el interlocutor, en este caso el maestro, ha de tener presente la información que quiere transmitir al alumno con ese tipo de tareas y el objetivo u objetivos que hay detrás de cada actividad.

Por lo que respecta a la legislación educativa en España, tanto la vigente *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE) como el *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*, y el actual Currículo de Castilla y León, en lo relativo al área de inglés como lengua extranjera, hacen referencia, directa o indirecta, a las recomendaciones del MCER. Si bien ambos están en proceso de revisión legislativa, es previsible que el MCER siga manteniendo su estatuto como documento de referencia europeo.

En el Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, desarrollando lo expuesto sobre competencias en el MCER, encontramos una amplia y detallada visión de las competencias básicas necesarias cuya adquisición a lo largo de esta etapa educativa implica de manera directa que el alumno ha alcanzado los objetivos marcados. Una de las competencias más estrechamente ligadas al aprendizaje del inglés como lengua extranjera, aunque no la única, es la competencia en comunicación lingüística, que declara:

Con distinto nivel de dominio y formalización esta competencia significa, en el caso de las lenguas extranjeras, poder comunicarse en algunas de

ellas y, con ello, enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en contextos distintos al propio. Asimismo, se favorece el acceso a más y diversas fuentes de información, comunicación y aprendizaje.

El Currículo también resalta la importancia del modelo lingüístico servido por la escuela ya que, debido a la ausencia de la lengua extranjera en el contexto social cercano al niño, hace que ésta sea la primera fuente de conocimiento y aprendizaje de dicha lengua, pese al creciente aumento del inglés en el entorno (juegos, canciones, deportes, publicidad, etc.).

De acuerdo al Currículo, en el primer ciclo de Educación Primaria, los contenidos se encuentran agrupados en bloques en torno a cuatro ejes principales: lenguaje oral, lenguaje escrito, conocimiento de la lengua y aspectos socioculturales y consciencia intercultural. De todos ellos, en el primer ciclo de la mencionada etapa educativa priman las destrezas orales, que se encuentran agrupadas en el bloque 1: “Escuchar, hablar y conversar”, que citaré a continuación en su literalidad y en el cual encontramos contenidos en relación directa con el *storytelling* en general y con los ejemplos expuestos posteriormente en el apartado 5 de este TFG:

- Comprensión de textos narrativos e informativos orales, con amplio apoyo en gestos y gran profusión de claves contextuales, incluidos en situaciones usuales de la vida del aula o acontecimientos cercanos a sus intereses.
- Escucha y comprensión de textos narrativos orales –reales y de ficción– con una estructura cíclica o lineal que representen experiencias conocidas, personajes con los que se puedan identificar y un guión previsible, apoyo visual y alto grado de contextualización, procedentes de diferentes soportes audiovisuales e informáticos.
- Producción de textos orales conocidos previamente trabajados mediante la participación activa en rutinas, representaciones, canciones, recitados y dramatizaciones.
- Desarrollo de estrategias básicas para apoyar la comprensión y expresión oral: uso del contexto visual y no verbal y de los conocimientos previos sobre el tema o la situación transferidos desde las lenguas que conoce a la lengua extranjera.

La acción de contar cuentos tiene relación con otros contenidos de los cuatro centros de interés previamente aludidos, pero hay que destacar de entre ellos los siguientes del bloque 2 -“Leer y escribir”- por su estrecha vinculación con el segundo ejemplo, expuesto en el apartado 5:

- Lectura de textos informativos basados en palabras y frases asociadas a imágenes, previamente conocidas en contextos básicamente orales, reales o simulados, de carácter lúdico o informativo, en los que la información se pueda deducir del propio discurso (...).
- Escritura de palabras y frases, conocidas previamente en interacciones orales, y lectura posterior para transmitir y compartir información, en textos narrativos, descriptivos y con intención lúdica (...).
- Interés por el cuidado, planificación, organización y presentación de los textos escritos.

A través de esta mirada al marco legislativo, desde las recomendaciones del MCER al Currículo, se justifica el uso del *storytelling* como recurso en la enseñanza del inglés en el primer ciclo de Educación Primaria.

### 3.2 DESARROLLO Y APRENDIZAJE

Es indudable la importancia que ambos términos representan en el ámbito de la enseñanza: el modo de aprender y el momento en el que se han de producir determinados aprendizajes son cuestiones sobre las que ha debatido a lo largo de los años llegando, en ocasiones, a teorizar sobre aspectos que poco tienen que ver con la realidad imperante en la educación o que pierden de vista al elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje: el alumno.

Por tanto, pretendo abordar el tema en cuestión explicando la principal corriente psicopedagógica sobre la que se basa la educación formal en nuestro país (el constructivismo) y, a continuación, expondré varios conceptos clave que argumentan dicha teoría constructivista en relación con la enseñanza del inglés en general y con la inclusión del *storytelling* en la primera etapa de Primaria en particular, prestando especial atención a la corriente teórica sociocultural, cuyo máximo representante fue Lev Vygotsky.

En primer lugar, se hace necesario aludir al constructivismo, corriente psicopedagógica que sostiene que el sujeto (en el caso de la educación, el alumno)

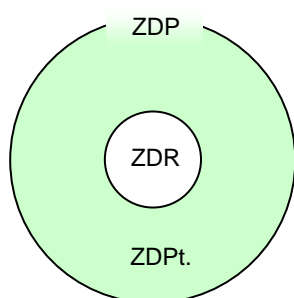
realiza un proceso de construcción del conocimiento a través de unas herramientas que posibilitan la elaboración de estrategias destinadas a resolver distintas situaciones que le han provocado un conflicto cognitivo. Por tanto, de ese modo se produce una modificación de esquemas o se crean otros nuevos, lo que lleva al alumno a la adquisición de nuevos aprendizajes es decir, al desarrollo cognitivo. De las palabras anteriores se deduce la idea principal de que el alumno es el verdadero protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje ya que es él mismo el que crea y construye su propio conocimiento gracias a esas determinadas herramientas. Una de ellas no es otra sino la que representa el propio docente, que ya no es un mero transmisor de conocimientos como profesaban anteriores corrientes pedagógicas, sino un mediador y facilitador en la construcción de los aprendizajes de los alumnos.

Dentro del constructivismo se encuentran diferentes corrientes que, si bien pueden llegar a mantener posturas diferenciadas, coinciden en remarcar la importancia del alumno en su propio proceso de aprendizaje. Cada una de esas corrientes resalta y enfatiza conceptos e ideas especialmente importantes a la hora de comprender la idiosincrasia del constructivismo: la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, la evolutiva de Piaget dividida en estadios, o la sociocultural de Vygotsky.

Ésta última teoría, introducida por el máximo representante de la escuela rusa de Psicología, nos ofrece ciertas claves que nos permiten, si bien no de una manera directa, justificar la utilización de un recurso como el *storytelling* en el aula. En primer lugar, estudia la importancia del contexto en el desarrollo humano ya que el desarrollo cognitivo del sujeto depende de la interacción dinámica entre él mismo y el entorno. Esa misma interacción, en ocasiones, se produce con adultos (docentes en el caso de la educación) que actúan como mediadores entre la sociedad y el niño.

Otro de los mediadores más importantes en la comunicación que resalta Vygotsky en sus estudios es el propio lenguaje, fundamentalmente la dimensión pragmática, diferenciando entre el lenguaje social-interpsicológico en un primer momento para después convertirse en interno-intrapsicológico, es decir, que si en un principio el lenguaje es externo al niño, posteriormente el alumno lo internaliza y hace suyo a través de la acción del adulto, y en el ámbito escolar fundamentalmente el docente.

Pero sin lugar a dudas, uno de los más importantes conceptos de la obra vygotskiana es la *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP): expone que en el desarrollo cognitivo del niño existe una zona denominada de *Zona de Desarrollo Real* (ZDR) donde el niño es



capaz de resolver por sí mismo problemas y otra zona llamada *Zona de Desarrollo Próximo*, que es la máxima capacidad que tiene el niño de resolver problemas con la ayuda de un adulto o de otro compañero más competente. Por tanto, la *Zona de Desarrollo Potencial* (ZDPt.) es la distancia entre la ZDR y la ZDP y significa la posibilidad potencial que tiene un niño de aprender, como ya comenté

anteriormente, gracias a la mediación de un adulto o de un compañero más capaz.

Cierto es que existen muchas otras características reseñables, tanto en la teoría sociocultural en particular como en el constructivismo en general, que podrían y quizá deberían ser destacadas, pero esta sucinta explicación será suficiente en relación con los objetivos de este TFG, que no aspira sino a exponer desde un punto de vista teórico ciertos aspectos fundamentales dentro de un tema complejo como es el desarrollo y aprendizaje que justifican la metodología empleada en la Educación Primaria, y en consecuencia en el área de lengua extranjera, y de esta misma exposición se infieren determinados aspectos que inciden en la utilización del *storytelling* en los primeros cursos de dicha etapa.

### 3.3. TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

Son varias las teorías que explican el modo en el que se aprende o adquiere una segunda lengua: posturas tales como que el aprendizaje se produce de un modo natural, de modo similar a la forma en que aprendemos nuestra lengua materna, o bien que se realiza de un modo consciente y deliberado; en las que el sujeto es el único factor que interviene en la construcción de su propio conocimiento o en las que el contexto o entorno supone un papel fundamental; etc. Posturas encontradas y divergentes pero entre las que, sin duda, existe toda una escala de grises en la que diferentes lingüistas y expertos apoyan sus hipótesis. Sin embargo, es conveniente recordar que estamos hablando de estudios e hipótesis basados en experiencias y situaciones analizadas que en ningún modo se pueden generalizar por lo que no nos encontramos ante axiomas que, científicamente, sean válidos en todos los casos y bajo cualquier circunstancia.

Para entender un poco más alguna de las más importantes teorías sobre el aprendizaje o adquisición de una *segunda lengua*, en primer lugar, expondré a qué nos referimos cuando hablamos de ese término en concreto (en adelante L2). A partir

de ello, realizaré una somera exposición de dichas teorías y, por último, volveré a centrar la atención en el *storytelling* en el primer ciclo de Educación Primaria, como vengo haciéndolo a lo largo de este TFG, y estableceré vínculos con la teoría de Stephen Krashen (*Teoría de la Adquisición de la Segunda Lengua*) que, pese a no contar con el total beneplácito de los expertos, introduce conceptos altamente relevantes en la materia.

Centrémonos, pues, inicialmente en el significado de L2. Según el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua* (2001), la lengua materna (L1) es “la que se habla en un país respecto a los naturales de él”, por lo que se entiende que L2 es la que un sujeto aprende después de haber adquirido la L1 y que es reconocida como medio de comunicación en la comunidad donde sus miembros son hablantes de L1 (por ejemplo, una lengua cooficial). Obviamente, esta definición no coincide con la de lengua extranjera en la dimensión de la comunidad de hablantes, aunque sí en que es aprendida después de la lengua materna por lo que, generalmente, la L2 se asocia al ámbito educativo o institucional. Sea como fuere, los mecanismos requeridos para el aprendizaje de la L2 como segunda lengua o como lengua extranjera podrían considerarse parejos ya que estamos hablando del aprendizaje de otra lengua además de la materna.

En cuanto a las teorías sobre el aprendizaje o adquisición de una segunda lengua podemos hablar de varios enfoques que tratan de explicar dicho proceso. En primer lugar, podemos hablar de una posición conductista en la que se define el aprendizaje (no adquisición) de una lengua como “un sistema de hábitos que descansa, por tanto, en la práctica y repetición” (Mayor, 1994, p. 28) y cuya base teórica se plasma en el método audioverbal, que pone el énfasis en el aprendizaje de destrezas perceptivas, en una constante práctica y ejercicio y en tareas memorísticas.

Una postura totalmente divergente a la anterior es la defendida por Noam Chomsky (en Mayor, 1994, pp. 28-29) que, si bien se refiere al aprendizaje de la L1, postula que el hablante posee la capacidad para conocer y utilizar diferentes reglas y combinarlas de modo que pueda llegar a producir nuevos y variados enunciados gracias a una *gramática universal*, innata y propia del ser humano. Este reconocido lingüista norteamericano, entre otros, también desarrolló un concepto estrechamente vinculado al anterior y de gran relevancia en la psicolingüística actual; conocido como *LAD* (*Language Acquisition Device*), término que hace referencia a un dispositivo, igualmente innato y humano, que permite la adquisición del lenguaje.

Sin embargo, tanto en la adquisición como en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera hay que tener en cuenta otro tipo de factores que, obviamente, nos dirigen hacia diferentes enfoques. Por ejemplo, Stern en su *Modelo Integrador* (en Mayor, 1994, p. 31) destaca las siguientes variables:

- Sociolingüísticas (el contexto social).
- Cognitivas y afectivas (características del aprendiz).
- Relacionadas con el sistema educativo y/o exposición a L2 (condiciones del aprendizaje).
- El proceso de aprendizaje.
- El resultado del mismo o competencia alcanzada.

Ellis en su estudio *Second Language Acquisition* (2003, pp. 4-6), por su parte, diferencia entre factores externos e internos:

- Factores externos:
  - o Las condiciones sociales juegan un papel importante tanto en las oportunidades que tiene el sujeto para exponerse a la lengua como en la actitud que desarrolle hacia la misma.
  - o El *input* que los alumnos reciben, es decir, el lenguaje al que están expuestos.
- Factores internos:
  - o Los mecanismos cognitivos que permiten extraer información de la L2 a través del *input* recibido.
  - o El conocimiento que el aprendiz posee hacia el aprendizaje de la L2, ya que ha aprendido la L1 por lo que puede hacer uso de esta circunstancia para aprender la L2.
  - o El conocimiento sobre el mundo del que puede extraer ayuda para comprender el *input* en L2.
  - o Las estrategias comunicativas que van a permitirle hacer uso efectivo de su conocimiento de L2.



- El conocimiento de cómo, en reglas generales, funciona la lengua lo que le ayudará a aprender una en particular.

En este punto, se ha hecho referencia a un término básico y sumamente importante a la hora de fundamentar la adquisición o aprendizaje de L2: el *input*. Para explicar el concepto y comprender la dimensión que adquiere en la materia, considero inevitable y fundamental introducir la *Teoría de la Adquisición de la Segunda Lengua*, desarrollada por Krashen y recogida en *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (2009), con sus diferentes hipótesis.

Esta teoría supuso en su momento un cambio en la manera de ver y entender la adquisición de una segunda lengua ya que tradicionalmente las diferentes teorías se habían centrado en el producto o resultado final de la adquisición y no en el propio proceso que ésta comporta. La compilación de cinco hipótesis supone el *corpus* de esta teoría basada en una metodología novedosa para la época (principios de los 80 del siglo XX), como el propio autor indica en su obra *Principles and practice in Second Language Acquisition* (Krashen, 2009, pp. 6-7):

*(...) language acquisition, first or second, occurs only when comprehension of real messages occurs and when the acquirer is not "on the defensive" (...). Language acquisition does not require extensive use of conscious grammar rules and does not require tedious drill. It does not occur overnight, however. Real language acquisition develops slowly, and speaking drills emerge significantly later than listening skills, even when conditions are perfect. These methods are therefore those that supply "comprehensive input" in low anxiety situations, containing messages that students really want to hear. These methods do not force early production in the second language, but allow students to produce when they are "ready", recognizing that improvement comes from supplying communicative and comprehensive input, and not from forcing and correcting production.*

Las cinco hipótesis reunidas en la teoría de Krashen son:

1. Distinción entre "adquisición" y "aprendizaje": distingue entre los términos en relación a las dos posibles maneras de desarrollar competencia en una segunda lengua. Considera que el concepto "adquisición" implica un proceso que, si bien no es idéntico al del aprendizaje de la L1, sí es similar por cuanto

se desarrolla la competencia lingüística de manera no consciente y, fundamentalmente, se produce de un modo natural o mediante un aprendizaje no formal.

Respecto al aprendizaje, lo considera un proceso consciente donde hay un conocimiento de la segunda lengua o de las reglas gramaticales que la rigen y que se produce, principalmente, en un ambiente formal.

Argumenta Krashen que ambas formas de conseguir competencia en una segunda lengua se pueden producir con éxito tanto en la infancia como en la edad adulta, rebatiendo así la *Teoría del Periodo Crítico (Critical Period Theory)* desarrollada por Lenneberg (en Krashen, 2002, pp. 72-73) que postulaba que existe un periodo en el que un sujeto va a adquirir competencia en un segunda lengua de forma más rápida y fácil que fuera de ese periodo, en el que encontraría serias dificultades por lo que, bajo esta perspectiva, nunca podría llegar a ser totalmente competente en esa lengua.

2. Hipótesis del Orden Natural: en esta hipótesis Krashen explica que tanto en la L1 como en la L2 se sigue un orden predecible a la hora de adquirir unas determinadas estructuras gramaticales antes que otras.
3. Hipótesis del Monitor: el autor centra esta hipótesis en el aprendizaje (no adquisición) de la segunda lengua, en concreto en la producción lingüística del alumno en las que el aprendizaje realizado o las reglas formales no son llevados a la práctica en todas las ocasiones sino que se han de dar tres circunstancias para que esto se produzca (aun así, esto tampoco es garantía de que se cumpla):
  - a. Tiempo, en el que el alumno pueda reflexionar sobre el uso correcto de las reglas.
  - b. Centrarse en la forma, es decir, en la corrección.
  - c. Conocer la regla, lo cual no es tarea sencilla ya que el alumno es expuesto sólo a una parte de la gramática de la segunda lengua por lo que conocer todas las reglas, incluso para el más competente, resulta prácticamente imposible.
4. La hipótesis del *input*: sin lugar a dudas constituye la hipótesis más relevante formulada por Krashen debido a la importancia que representa en la adquisición y/o aprendizaje de una segunda lengua. El autor se pregunta,

“¿cómo adquirimos una lengua?”, y responde argumentando que ya que la adquisición representa una parte central en el conocimiento y uso de una lengua y el aprendizaje de la misma podría considerarse algo periférico, se ha de alentar su adquisición mediante una entrada de información (*input*) adecuada, es decir, que para que se produzca un desarrollo en la competencia el alumno ha de recibir un *input* de un nivel más allá del alcanzado por el individuo hasta ese momento y que sea comprensible:

*The input hypothesis makes the following claim: a necessary (but no sufficient) condition to move from stage i to stage i+1 is that the acquirer understand input that contains i+1, where “understand” means that the acquirer is focussed on the meaning and not the form of the message. (Krashen, 2009, p. 21).*

Sin embargo, para la adquisición de la segunda lengua, y como bien apunta Krashen, no sólo es necesario un *input* adecuado sino que también se han de tener en cuenta tanto el contexto como contenidos extra-lingüísticos y, después de todo un proceso y como resultado final, el alumno comenzará a producir mensajes (*output*) favoreciendo así la comunicación que, cuando se produce con éxito, implica que se ha suministrado un *input* adecuado que permite el desarrollo en la competencia en la segunda lengua. Ese periodo, mientras el niño está desarrollando su competencia a través del *input* recibido oralmente y hasta que está preparado para realizar producciones propias (*output*), es lo que se denomina *silent period* (periodo de silencio, en español).

5. La hipótesis del Filtro Afectivo: esta hipótesis expone cómo los factores afectivos determinan la adquisición de una segunda lengua. Entre estos factores -propuestos por Dulay y Burt tal y como Krashen explica en su libro *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (2009, p. 31)- se encuentran la motivación, la autoconfianza o el nivel de ansiedad existente en el contexto en el que el sujeto esté o que el sujeto sufra ante el proceso de aprendizaje.

Hasta aquí algunas de las teorías sobre la adquisición o aprendizaje de una segunda lengua prestando especial atención a la propuesta por Krashen. A continuación, estableceré vínculos entre esta última teoría y el uso del *storytelling* en el aula.

En primer lugar, contar cuentos en general y en las sesiones de inglés como lengua extranjera en particular tiene un componente emocional de gran importancia, principalmente porque se trata de un acto habitual en la infancia y cercano al niño y este conocimiento del mismo implica que exista una baja ansiedad en la situación que, como hemos visto anteriormente, favorece la adquisición de la lengua (*Hipótesis del Filtro Afectivo*). Si bien este factor no es determinante, el hecho de focalizar la atención en el cuento en sí y no en el aprendizaje de estructuras o reglas que obviamente están implícitas, es decir, en un ambiente informal distinto al tradicional de la educación reglada, supone exponer al alumno a la lengua de una manera natural por lo que se espera que éste desarrolle su competencia a través de la adquisición y no del aprendizaje, ateniéndonos a la diferenciación establecida por Krashen en su primera hipótesis (*Distinción entre “adquisición” y “aprendizaje”*).

En ese caso (en el de la adquisición), debemos ser conscientes de que el uso del *storytelling* no nos va a permitir abordar la enseñanza de la lengua extranjera siguiendo un orden natural (*Hipótesis del Orden Natural*) o un orden determinado de estructuras, más propio de aprendizajes conscientes, sino que va a ser el medio a través del cual se proporcione al alumno un *input* adecuado, que vaya un paso por delante de lo que el alumno comprenda y que sea capaz de manejar, cuyo fin no es otro que el de promover el desarrollo en la competencia de L2 (*Hipótesis del input*) y, finalmente, dé lugar a situaciones comunicativas o de producción, bien propias o guiadas: *role-playing*, dramatizaciones, etc.

Para ello, el maestro juega un papel de especial importancia en una doble vertiente: seleccionando cuidadosamente las historias o cuentos susceptibles de explotación didáctica en el aula y como facilitador y promotor de motivación en una atmósfera relajada, propia del *storytelling*.

#### **4. LA IMPORTANCIA DE LOS CUENTOS EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EDADES TEMPRANAS**

Una vez tratados de forma global aspectos teóricos de campos tan dispares como el legislativo o el cognitivo, y pese a que ya se han producido conexiones entre esos ámbitos y el cuento en el área de lengua extranjera se hace necesario centrar la atención definitivamente en el tema principal de este TFG, el *storytelling*, resaltando las bondades que este recurso, empleado de una manera correcta, presenta en la enseñanza del inglés en el primer ciclo de Educación Primaria.

Partiendo de la necesidad de realizar actividades que sean significativas para el alumno, cercanas a él y a sus intereses, el relato de cuentos en un primer momento y la producción después, estimulan la imaginación y permiten desarrollar una actitud positiva hacia el aprendizaje de la lengua extranjera creando el deseo de continuar escuchando, leyendo, narrando o escribiendo historias; es decir, las propias historias conllevan implícitamente un elemento motivador que involucra al alumno en las mismas atrayendo su atención, potenciando su gusto y disfrute y, como consecuencia, favoreciendo la adquisición de la lengua extranjera: “*Study after study shows that we acquire language by doing a great deal of recreational reading and listening, when we get involved in interesting stories*”. (Krashen, en Wright, 2013, p. 5).

Por otro lado, el *storytelling* potencia el desarrollo de diferentes estrategias en el proceso de aprendizaje de las destrezas básicas (escuchar, leer, hablar y escribir), fundamentales para la adquisición de una lengua extranjera. Por ejemplo, en el primer estadio de ese proceso, que suele coincidir con los primeros años de escolarización del alumno, cuando éste escucha el cuento se está posibilitando el desarrollo de estrategias de audición que le permitirán, a través de la práctica, adquirir ciertas capacidades como dilucidar el argumento principal de la historia, buscar detalles en la misma, predecir qué ocurrirá, etc. Posteriormente, los escolares serán capaces de expresar ideas, opiniones, gustos, o invertir el rol y pasar de oyentes a narradores e incluso productores de las mismas, es decir, la propia historia o cuento supone un estímulo para realizar el tránsito de las destrezas casi exclusivamente receptoras (comprensión oral y escrita) a las productivas (expresión oral y escrita) hasta combinarlas indistintamente.

En relación con lo anterior, es importante reseñar que el *storytelling* es un acto comunicativo: el narrador puede pedir la colaboración de los alumnos, éstos pueden ofrecer sus opiniones, cambiar el final de la historia, colaborar en la elaboración de un cuento, etc. Por tanto, no es tan sólo una acción en la que un sujeto (el alumno) escucha el mensaje (cuento) que otro sujeto le narra (maestro) sino que va mucho más allá ofreciendo oportunidades reales de comunicación en la lengua extranjera que, obviamente, variarán en calidad y cantidad dependiendo de la edad y nivel de competencia alcanzado por los alumnos, pero que sin duda supondrán una inmejorable base sobre la que asentar el futuro dominio de la lengua extranjera.

Otra de las ventajas que presenta el *storytelling* es que se trata de un excelente medio para proporcionar al alumno nuevo vocabulario y estructuras en inglés ya que éstas se

presentan dentro de un determinado contexto en el que se producen constantes repeticiones de las mismas por lo que finalmente el alumno podrá ser capaz de averiguar su significado, aunque no siempre sucede así, de tal forma que el papel que adopte el maestro es crucial para fomentar una actitud positiva en el alumno frente a esas situaciones hasta que la práctica y las oportunidades ofrecidas para su uso supongan el aprendizaje de esos nuevos ítems.

Ahondando en la importancia del *storytelling* como recurso didáctico, considero elemental abordar de manera más detallada los elementos fundamentales comunes a toda sesión cuenta-cuentos: los papeles que pueden desempeñar tanto el alumno como el maestro, el contexto donde se desarrollan las sesiones y el cuento en sí.

#### 4.1 STORYTELLING: EJES FUNDAMENTALES

Para obtener el máximo beneficio del recurso del *storytelling* debemos tener presentes que la conjunción adecuada de los factores intervinientes en las sesiones de cuenta-cuentos es fundamental en tanto en cuanto éstos pueden llegar a determinar el éxito o fracaso de la actividad. Estamos hablando del alumno, el profesor, el contexto, y el cuento pues, aun tratándose de elementos bien diferenciados entre sí, presentan una interrelación que ha de ser conocida por el maestro e incluso podríamos decir que por el alumno, con el objetivo de obtener el mayor aprovechamiento de la actividad.

##### 4.1.1 El alumno

En todo momento debemos ser conscientes de que el alumno es el centro del proceso enseñanza-aprendizaje por lo que conviene volver a 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, para desarrollar la competencia en la L2, dotarlos de un *input* comprensible al que el alumno se encuentre abierto, tal y como Krashen (2009) propugnaba, con el fin de crear estructuras nuevas que, añadidas a las ya adquiridas, le ayuden a construir su propio conocimiento.

Pero también hemos de reflexionar sobre la diversidad de alumnado y sus características: no debemos esperar que diferentes alumnos reaccionen del mismo modo ante una historia, adquieran los conocimientos a la par o se encuentren con el mismo nivel de competencia, entre otros. En este punto, la motivación que presenta el alumno hacia el *storytelling* puede llegar a influir en el devenir de su experiencia en el campo de la lengua extranjera y supone un factor importante que le impulsará a

continuar desarrollando la habilidades y destrezas necesarias para la adquisición de la misma, ampliar conocimientos, tener el deseo de ser más competente y comunicarse en inglés, etc. Consecuentemente, la motivación puede considerarse como un elemento crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, principalmente si es el propio alumno el que se encuentra motivado por sí mismo (motivación intrínseca) aunque bien es cierto que también puede ser motivado por elementos externos a él (motivación extrínseca). De cualquier modo, en ambos casos el último fin sigue siendo el mismo: despertar su interés, que se sienta atraído por las historias o cuentos explotados en el aula y, en definitiva, que presente una actitud positiva ante la adquisición de la L2.

#### 4.1.2 El profesor

Las funciones que ha de desempeñar el maestro en el área de lengua extranjera son muchas y variadas debiendo saber conocerlas para utilizar, en todo momento, la que mejor se adecue a la situación. Relacionadas con el *storytelling* he querido destacar las siguientes características que presenta el docente:

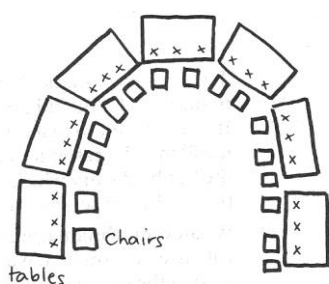
- El maestro de lengua extranjera, en primer lugar, utilizando el cuento como vehículo de lenguaje, valores, tradiciones, etc., fomenta una actitud positiva hacia el idioma inglés y la cultura anglosajona debido a que este recurso es cercano al alumno desde su más tierna infancia.
- Facilita el intercambio comunicativo a partir del uso de los cuentos para lo cual se antoja imprescindible que proporcione la mayor cantidad de *input* posible, no sólo en lo referente a vocabulario y estructuras propias de la historia sino en un lenguaje aplicable a situaciones que pueda generalizarse en otros momentos de las sesiones de inglés y que supongan un punto de partida para ese intercambio comunicativo anteriormente mencionado.
- En ocasiones, el maestro ha de adoptar el rol de mediador entre los alumnos y el contexto en el que se desarrolla el cuento, haciéndoles conscientes de qué y cómo aprenden a través de los mismos y favoreciendo una visión global de la adquisición del inglés, no sólo como mero hecho lingüístico.
- Atendiendo a la *Hipótesis del Filtro Afectivo* de Krashen (2009), el maestro tiene que procurar crear un ambiente relajado, con un bajo nivel de ansiedad,

en el que el alumno no se encuentre a la defensiva (características todas del *storytelling*) para lo cual ha de cuidar tres aspectos:

- Centrar la atención en el mensaje del *input* y no en la forma del mismo.
  - No insistir en la producción del alumno hasta que éste no se encuentre preparado para ello (sin embargo, la comprensión del alumno se puede constatar mediante respuestas no verbales, gestos, etc.).
  - Comprender que el error forma parte del aprendizaje y conocer el efecto que una corrección inapropiada puede provocar en el alumno.
- Debe conocer y saber utilizar otros recursos relacionados con el uso del *storytelling* para conseguir aprovechar al máximo las sesiones cuenta-cuentos, ponerlos al alcance de los alumnos y así posibilitar el llevarlos a la práctica en otras situaciones del aula para, en ocasiones, salvar la brecha del desfase existente entre la capacidad intelectual y la de expresión de los niños (Durán, Sánchez-Reyes & Beltrán, 2007).

#### 4.1.3 El contexto

La situación y el momento elegido para desarrollar una sesión de *storytelling* no es tema baladí. Como anteriormente expuse, crear un clima agradable en el que el alumno se sienta cómodo no sólo físicamente sino dispuesto a participar del cuento supone un importante punto de arranque para el buen desarrollo de la sesión. Para ello, el emplazamiento de los alumnos ha de ser más cercano al maestro que de



costumbre, bien en sus propias sillas o sentados en el suelo sin que exista ningún tipo de obstáculos entre ellos (pupitres, otros alumnos, etc.) y a ser posible en forma de U (imagen izquierda) (Wright, 2013, p. 18) ya que esta disposición permite al docente comprobar de primera mano la comprensión

del cuento a través de la reacción de los oyentes y crear una atmósfera de complicidad en la que el alumno sienta que algo importante se va a compartir.

Para despertar la curiosidad, crear expectación y contextualizar la historia que se va a contar se pueden utilizar otros recursos, como la *story bag* (bolsa de la historia) que puede ser una simple bolsa pero que no permite ver lo que contiene y que el maestro



ha de ofrecer ceremoniosamente a los alumnos para éstos extraigan los objetos relacionados con el cuento que previamente guardó, con el fin de que traten de averiguar qué relación hay entre ellos o qué papel juegan dentro del cuento. O como la *magic carpet* (alfombra mágica) que el maestro despliega para que los alumnos se sienten en ella y así partir hacia un lugar mágico: el mundo de los cuentos.

Otros recursos también pueden ser utilizados en diferentes momentos de la historia con fines diversos: imágenes que ayuden a describir paisajes o escenas y que permitan comprender vocabulario o situaciones; marionetas representando a los personajes que en edades tempranas facilitan la comprensión del cuento; música que nos da la oportunidad de crear y cambiar de ambiente, de expresar emociones, sentimientos, etc.

La manera de contar el cuento, la voz o el lenguaje corporal son aspectos que, si bien pertenecen al maestro como cuenta-cuentos, se encuentran incluidos en este apartado puesto que también influyen en la creación de ese ambiente especial y diferenciado que es la sesión de *storytelling*. La personalidad de cada sujeto es única y como tal ha de resultar la forma en la que contar la historia. No existe ninguna fórmula universal salvo la del propio bagaje personal y profesional del maestro que se ha de volcar en la narración, sin pretender ser alguien que no es, mostrando o enfatizando los rasgos que considere oportunos de tal manera que todo esto se traduzca en un acto de atenta escucha y, por tanto, de conexión entre el alumno y el cuento. Entre esos elementos que precisan especial atención se encuentran la voz y el lenguaje corporal que, independientemente de la idiosincrasia de cada uno, el maestro ha de saber explotar para conferir a la sesión de *storytelling* la riqueza que la caracteriza.

#### 4.1.4 El cuento

El uso del *storytelling* en la clase de inglés tiene unas ventajas que ya quedaron expuestas con anterioridad en este TFG. Sin embargo, la elección correcta del cuento o historia determina que sus virtualidades se materialicen y, de tal modo, permitan que el alumno desarrolle su nivel de competencia en L2.

A la hora de seleccionar qué material utilizar en las sesiones cuenta-cuentos de primer ciclo de Primaria podemos incluir historias reales o de ficción, que el alumno conozca previamente en su lengua materna o que sean totalmente nuevas aunque con un contenido fácilmente predecible, ayudado de repeticiones, refuerzo visual, etc. He aquí algunos títulos de cuentos o historias especialmente dirigidos a niños:

- Cuentos tradicionales, que los alumnos conocen en su lengua materna: *Little Red Riding Hood; The Three Little Pigs; Goldilocks And The Three Bears; The Pied Piper; The Princess And The Pea; Jack And The Beanstalk; etc.*
- *Nursery Songs and Rhymes*: canciones y rimas con frecuentes repeticiones y, generalmente, de contenido educativo procedentes del Reino Unido y Estados Unidos en su mayoría por lo que representan una gran importancia en la enseñanza del inglés como lengua extranjera al abordar no sólo el área lingüística sino el aspecto cultural: *Ladybird, ladybird; One, Two, Buckle My Shoe; Old MacDonald Had A Farm; Ten Little Indians; Humpty Dumpty; Solomon Grundy; Hickory Dickory Dock; Incy Wincy Spider, etc.*
- Cuentos e historias que por el contenido cercano al día a día de los alumnos, a sus gustos e intereses cobran especial relevancia: *I Will Never Ever Eat A Tomato; Not Now Bernard; The Very Hungry Caterpillar; The Gruffalo; Oscar Gets The Blame; Cloudy Day, Sunny Day; How Santa Got His Job, etc.*

Por supuesto existen muchas más historias y cuentos adecuados para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en los primeros cursos de Primaria, incluidos los creados por los maestros para un determinado grupo de alumnos; cuentos adaptados a sus características y necesidades, a su nivel de competencia y a sus gustos. Historias, sin duda, cercanas a la realidad que les rodea y sólo por el hecho de haber sido inventadas para enseñar demuestran el amor que profesa el maestro de inglés hacia el *storytelling* y, en consecuencia, hacia la enseñanza del idioma.

El reconocido autor y cuentacuentos Andrew Wright, basándose en su propia experiencia, ofrece una serie de claves concretando estas y otras características para la elección de cuentos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera:

*The story:*

- *is a story you like (to tell it well, you must like it or value it in some way)*
- *is one you feel you can tell effectively*
- *will engage the children (children often accept and like a story in the foreign language which they might feel was childish in their own language)*
- *is one the children can understand well enough to enjoy (perhaps with your help)*
- *offers the children a rich experience of values, perceptions, and behaviours*

- *offers the children a rich experience of language in a form relevant to them and acceptable to a native speaker*
- *helps you to fulfil your language-teaching purpose: developing listening skills for gist or detail; recycling known language; introducing language items (grammar, vocabulary, syntax, functions)*
- *provides a rich starting point from cross-curricular or topic work*
- *is a starting point for creative work and productive use of language in speaking and/or writing*
- *offers a deepening of the bond between you and the children*
- *is the right length or can be divided up into the lengths you want.*

(Wright, 2013, p. 10)

#### 4.2. STORYTELLING: FASES Y PROCESO DE SU USO PEDAGÓGICO

Contar cuentos con un fin educativo no es un acto que espontáneamente sucede, bien al contrario. Requiere de una serie de preparativos en relación a la propia historia, el material a utilizar, las actividades previstas, etc., cuya cuidadosa planificación influirá en el aprovechamiento de este recurso por parte de los alumnos para el desarrollo de la competencia en L2, uno de los fines de su uso en el aula.

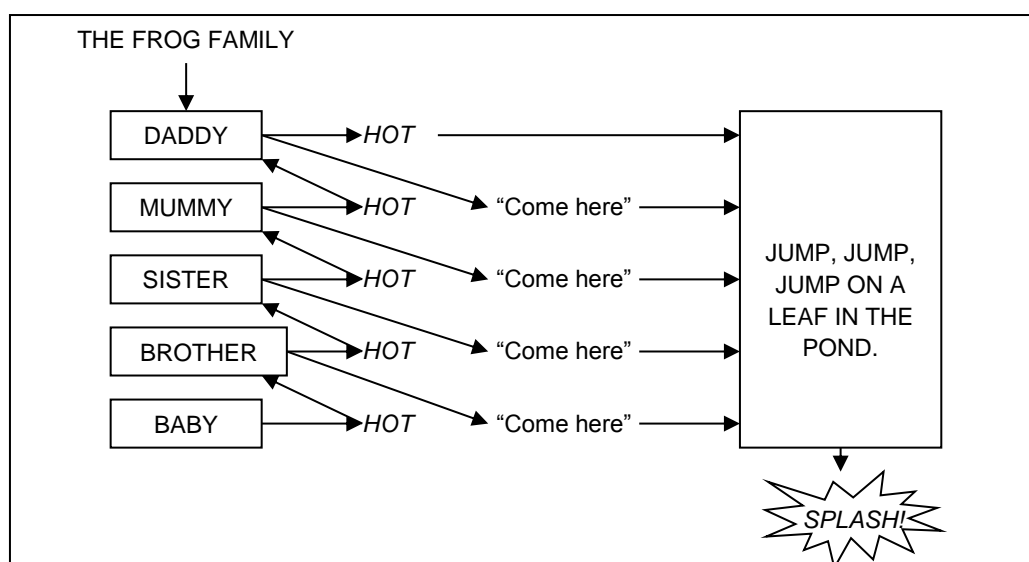
Existe consenso entre los autores que se han referido en sus obras al uso de cuentos en inglés y otros tantos reconocidos *storytellers* manifestando la necesidad de establecer una serie de fases a la hora de la utilización del cuento y de las actividades que, inherentemente, se desarrollan paralelas al mismo a lo largo del proceso para lograr los objetivos marcados. En consecuencia, podemos distinguir entre tres momentos: antes, durante y después de contar la historia.

##### 4.2.1 Antes de contar el cuento

Dado por sentado que se dan las condiciones adecuadas para desarrollar la sesión de cuenta-cuentos (apartado 4.1 *Storytelling: ejes fundamentales*) el maestro, que en las primeras fases va a ser el narrador de la historia, ha de haber tomado la decisión entre leer un cuento o contar un cuento (sin leerlo). Ambas opciones son perfectamente válidas, ofreciendo pros y contras que ha de valorar en cada situación dependiendo de sus intereses, pero en caso de que el maestro decida contarlos ha de asumir que no sólo ha de conocer la historia sino que ha de haberla aprendido de antemano para poder narrarla. Una de las estrategias más utilizadas con este fin es el *story map*: “A

*story map is a diagram, chart or map which draws together key elements in the story, the relationship between them and the order of events*". (Salaberri, 2001, p. 22).

El *story map* que reproduzco a continuación a modo de ejemplo y que utilizo no sólo antes sino durante el cuento corresponde a uno de los casos prácticos que presento en el apartado 5 de este TFG: *The Frog Family*. Pese a poder parecer una maraña de flechas este *story map*, de diseño propio, siempre me es de gran utilidad a la hora de explotar este cuento en una sesión de *storytelling*, ya que de un sólo vistazo y con apenas unas palabras impresas me permite recordar la historia que en su momento aprendí a pies juntillas y recrearla así de un modo más natural, disfrutando de la narración de la misma y posibilitando el disfrute por parte de los alumnos, así como centrar mi atención en otros elementos como el lenguaje gestual, comprobar la comprensión, etc.



La tipología de actividades a desarrollar antes de contar un cuento han de servir de introducción del contenido, de los conceptos y del lenguaje incluido en el mismo con el objetivo de hacer, en los dos primeros casos, que los alumnos se familiaricen con ambos y en el tercero, en el caso del lenguaje, de revisar vocabulario ya adquirido o presentar el nuevo de la historia.

#### 4.2.2 Durante el cuento

Las actividades programadas para esta etapa del proceso del *storytelling* han de ir dirigidas a que los alumnos comprendan información de la historia, la más relevante en

las primeras etapas. Con tal objetivo existe una amplia variedad de recursos que aún siendo descritos posteriormente en el apartado 4.3 (*Recursos vinculados a cuentos e historias*) he de citar en este momento: tarjetas con imágenes, marionetas de los personajes, dibujos que acompañan la narración del cuento, etc. Y, una vez más, resulta casi obligado resaltar la figura del *storyteller* dentro de ese abanico puesto que aspectos ya mencionados como la voz (el uso de distintas voces para los diferentes personajes así como para la del narrador, el tono, el ritmo, el énfasis, etc.) así como el lenguaje gestual o facial sirven de excelente apoyo como ayuda en la comprensión.

Esta fase de las sesiones cuenta-cuentos requiere de una escucha activa del alumno. De poco sirve comenzar con la historia y no detenernos hasta el final puesto que durante el camino posiblemente perdamos oyentes y por tanto su interés en la tarea que estamos llevando a cabo. Es necesario involucrar al alumnado con la intención de que permanezcan enganchados al cuento a través de actividades en la que precisemos de su participación bien otorgándoles algún rol durante la narración; animándoles a repetir versos, rimas o algún elemento que aparezca frecuentemente en la historia; anticipando y prediciendo acontecimientos; etc.

El ejemplo que expongo respecto a esta fase del *storytelling* de nuevo pertenece a *The Frog Family*, la primera de las experiencias prácticas incluidas en el apartado 5. En esta actividad el narrador cuenta una versión errónea de la historia sustituyendo parte del vocabulario clave por otro, a lo que el alumno ha de responder con algún tipo de respuesta establecida cada vez que detecte el error.

“*This is the story about Daddy Frog, Mummy Frog, Sister Frog, Auntie Frog and Baby Frog. It was cold – very, very hot, and Daddy Dog went jump, jump, jump and sat on a leaf in the river...*”

#### 4.2.3 Después del cuento

Los principales objetivos llegados a este momento del proceso continúan centrados en la comprensión: de hecho gran parte de las actividades que se programan conducen a ese fin. Sin embargo en esta fase se da un paso más allá diseñándose actividades con el propósito de promover el uso del lenguaje en los alumnos, por ejemplo: tareas de consolidación con el fin de reafirmar los aprendizajes conseguidos a través del cuento, de realización de proyectos individuales o comunes sobre alguno de sus aspectos, de

expresión en las que los alumnos, además, puedan desarrollar la creatividad, actividades relacionadas con la representación de la historia o con la adaptación de la misma para la creación de una producción propia, etc.

En *Anexos* expongo un ejemplo práctico de actividad realizada después del cuento: la elaboración por los alumnos de una breve historia basada en la estructura del *nonsense* titulado *A Dark, Dark Wood*. Dicha tarea, que se encuentra descrita en el apartado 5.2 del presente TFG bajo el título *In My House*, aprovecha las características rítmicas y repetitivas de la historia tradicional para trabajar lenguaje y conceptos pertenecientes a segundo curso de Educación Primaria: las partes de la casa y algunas preposiciones.

#### 4.3 RECURSOS VINCULADOS A ACTIVIDADES CON CUENTOS E HISTORIAS

Como queda patente a lo largo de este TFG, éste se centra en el *storytelling* y cómo aprovechar sus características para la enseñanza del inglés en los primeros cursos de la Educación Primaria con el objetivo general de que los alumnos avancen en su nivel de competencia en L2. ¿Pero qué es el *storytelling*? Algunos maestros basan sus programaciones didácticas en historias cuidadosamente seleccionadas y actividades en torno a las mismas que presentan los contenidos necesarios para cumplir los objetivos planteados en el currículo. Si bien en estos casos el *storytelling* representa la espina dorsal del área de lengua extranjera no conviene olvidar que, sencillamente, nos encontramos ante un recurso didáctico.

Según el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua* (2001) recurso es “medio de cualquier clase, que en caso de necesidad, sirve para conseguir lo que se pretende” o “conjunto de elementos disponibles para resolver una necesidad o llevar a cabo una empresa”. Las dos definiciones, pese a no corresponder al término específico *recurso didáctico*, puesto que éste no se encuentra recogido en el mencionado manual, se acercan en gran medida al concepto reseñado que en todo caso ha de incluir el contexto y las figuras del maestro y el alumno con un objetivo educativo, por tanto podríamos definirlo como el material elaborado con tal fin del que disponen tanto el maestro como el alumno y del que se valen para conseguir alcanzar los mencionados objetivos, facilitando su tarea en el aula.

En apartados anteriores ya se ha hecho mención directa a varios recursos relacionados con el *storytelling* y que ayudan en la acción cuenta-cuentos, sin

embargo es preciso describir otros tantos para ilustrar mejor el tema y valorar la estrecha relación existente entre los mismos.

- Cuento impreso: huelga decir que en sesiones cuenta-cuentos este recurso es, en innumerables ocasiones, el más utilizado ya que supone disponer de la historia sin necesidad de aprenderla previamente, con un lenguaje que siempre será el mismo, del que el profesor no tendrá que preocuparse por los posibles errores que pudiera cometer, ya que estará leyéndola, y, en general, con ilustraciones que ayudarán a su comprensión. Todo esto hace del libro impreso un material atractivo que fomenta la lectura (Wright, 2013, p. 14), otro de los objetivos del uso del *storytelling* en el aula.
- Imágenes con las escenas del cuento: este es uno de los recursos más utilizados al contar un cuento ya que supone un refuerzo visual que facilita la comprensión de la historia, del nuevo vocabulario empleado, etc. Las imágenes bien pueden pertenecer a láminas ya impresas, a realización propia del maestro o a la obra del alumno. En este caso, es imprescindible haber realizado una previa narración para situar el contexto con el fin de que los alumnos dibujen, bajo una serie de directrices, las imágenes de la historia que no deberían de exceder de ocho o diez, dependiendo del tamaño del relato, para que no resulte demasiado complejo su uso.

Estas ilustraciones no nos sirven como ayuda para la comprensión sino que con ellas podemos realizar otro tipo de actividades. Por ejemplo, una vez compiladas todas se pueden desordenar con el fin de que los propios alumnos las recolecten y así, ellos mismos, puedan contar el cuento; fijarse en alguno de los aspectos o personajes dibujados y crear a partir de los mismos alguna historia paralela; pedirles que dibujen un final diferente para compartirlo con los demás compañeros, etc.



El ejemplo que se muestra en la fotografía anterior corresponde a una actividad llevada a cabo con alumnos de segundo de Primaria sobre el cuento *The Pied Piper*, en el que el contenido conceptual fundamental era el aprendizaje de diferentes preposiciones. En un primer momento, los niños colocaron en orden las tarjetas de imágenes para, a continuación, colocar sobre ellas las correspondientes partes escritas y, finalmente, contar ellos la historia siguiendo los pasos del protagonista.

- *Flashcards*: son tarjetas con imágenes del vocabulario clave, recurso que es uno de los más explotados en las sesiones de inglés como lengua extranjera. Al igual que las imágenes con escenas del cuento éstas pueden tener diferentes procedencias (ya sea impresas, realizadas por el maestro, por los niños, etc.). Además, existe un gran banco de imágenes en la red con las que trabajar el lenguaje de nuestros cuentos, seleccionando las que más nos convenga de acuerdo a nuestros intereses.

Si incontables son las fuentes de las *flashcards* también lo son las posibilidades que nos ofrecen: actividades para asimilar el nuevo vocabulario (por ejemplo, mostrando las mismas durante la narración del cuento), reforzar el vocabulario adquirido en la historia del tipo “*What’s missing?*” o “*The odd one out*”, “*Flashcard categorisation*”, “*Flashcard matching*”, etc.



Muestro el ejemplo de las tarjetas elaboradas para explotar la historia *Old MacDonald Had A Farm*: imágenes de los animales que aparecen en la misma, sus nombres y los sonidos que emiten. Por tanto, una de las actividades que se pueden desarrollar con este

material es la citada con anterioridad “*Flashcard matching*” en la que los niños han de unir o relacionar las tres tarjetas correspondientes a cada animal (imagen, nombre y sonido).



- Marionetas: se trata de un recurso especialmente importante en Educación Infantil y en los primeros cursos de Primaria debido a la vinculación afectiva existente entre juguetes, mascotas, *puppets*, etc., con el mundo de la infancia y que puede desempeñar diferentes roles en el aula de lengua extranjera: como introductor de las sesiones de inglés, con lo que su aparición implica dejar a un lado la lengua materna para utilizar principalmente la L2; como narrador de los cuentos; personaje en los mismos, etc.
- *Total Physical Response* (en adelante *TPR*): si bien no se trata de un recurso material, sí nos encontramos ante uno de los más utilizados en edades tempranas en la adquisición de la lengua extranjera ya que no precisa de una respuesta verbal ante un determinado requerimiento sino de una física por lo que, además, supone una gran ventaja mientras el alumno se encuentra en el *silent period*. Principalmente, este tipo de actividades tiene el objetivo de comprobar la comprensión del lenguaje trabajado, en especial vocabulario y expresiones, y un ejemplo bastante elocuente lo encontramos en la canción *If You Are Happy*. En ella, a través de una serie de órdenes, se les pide a los alumnos que reaccionen físicamente realizando diferentes acciones cuyo tema principal es el cuerpo: “*clap your hands*”, “*stamp your feet*”, “*blink your eyes*”, etc. Se trata, además, de una canción que podríamos decir que “no tiene fin” puesto que podemos añadir tantas acciones como pretendamos trabajar.

Remitiéndonos al tema central de este TFG, existen una serie de cuentos del autor francés Hervé Tullet que, personalmente, me producen una gran fascinación ya que a través de determinadas órdenes sencillas del tipo “aprieta aquí”, “sopla”, “gira el libro a la derecha / izquierda”, “agítalo”, etc., desarrolla una historia que en el caso de los cuentos *A Book* (edición en español, 2013) y *Press here* (edición en español, 2012) tienen como protagonistas a simples puntos de colores. Ambos cuentos, además, desarrollan la imaginación y cuentan con un alto poder de atracción que promueve en el alumno el deseo de continuar leyendo. En la página web del autor encontramos, entre otras cosas, el video promocional de la edición impresa de *Press here*: <http://www.herve-tullet.com/en/boite-11/Press-here.html>

- Canciones: es otro de los recursos más utilizados en edades tempranas por el efecto que la música ejerce sobre los alumnos y, en ocasiones, supone una forma de completar y complementar el cuento que se está trabajando en la

sesión de *storytelling*. Al igual que muchas de las historias dirigidas a los primeros cursos de escolarización, las canciones cuentan con gran cantidad de repeticiones y presentan una serie de patrones rítmicos que proporcionan al alumno estructuras fácilmente asimilables, incluso cuando aparece vocabulario que no le es familiar.

- Origami: este término de origen japonés se refiere a la técnica de crear figuras de papel sin necesidad de usar tijeras, pegamento u otros utensilios, sólo gracias a las manos, doblando el papel de determinada manera y obteniendo así figuras que pueden representar a personajes de la narración, como el ejemplo que muestra la fotografía: en este caso elaboré la familia de ranas de la historia *The Frog Family* y, como una de las actividades finales de la unidad, cada niño elaboró su propia rana siguiendo las pautas que les iba marcando aunque, debido a la complejidad de la tarea para alumnos de primero de Primaria, en alguna que otra ocasión necesitaron de mi ayuda.



- Vídeos: las nuevas tecnologías nos ofrecen una posibilidad excelente de exposición a la lengua a través de historias y cuentos narrados por personas anglo-parlantes lo que nos proporciona dos grandes ventajas: en primer lugar, escuchar el cuento de otra persona diferente del maestro y apreciar así otra manera de abordar el *storytelling*; y en segundo lugar, entrenar el oído en la escucha de diferentes acentos, entonación, ritmos, etc., empleados por narradores nativos y así ampliar el horizonte del alumno, acercándole la realidad del idioma, que va mucho más allá de las paredes del aula. (En el apartado *Bibliografía* está recogido el enlace al video *A Dark, Dark Wood*).

Existe, incluso, otro modo de aprovechar el recurso del vídeo en las sesiones de *storytelling* y es implicando al alumno en la realización de pequeños cortos, videoclips, o sencillamente grabando una actividad de *role-playing* en la que los alumnos representen un breve cuento, tarea especialmente agradable y de gran calado que, de nuevo, les permite utilizar el inglés con un fin comunicativo en un contexto lúdico.

- Juegos: centrándonos en el concepto de juegos como recurso, no como mera actividad, diferentes medios y de entre ellos la red también nos ofrece un gran número de ellos de mucha y variada tipología y adaptados a todos los niveles, desde los más clásicos (“*The Hangman*”, *crosswords*, *mazes*, etc.) a los más modernos y sofisticados, buscando en todo momento la sincronía entre lengua, aprendizaje y entretenimiento. Pero además, existen aplicaciones con las que diseñar nuestros propios juegos que podemos orientar hacia el ámbito que más nos interese y que sean más adecuados a las características de nuestros alumnos. Los juegos suponen, por tanto, un excelente complemento a las sesiones de *storytelling* que los niños saben disfrutar y que, como consecuencia, proporcionan un aprendizaje desde un contexto lúdico.

## 5. DOS EJEMPLOS PRÁCTICOS

A medida que este TFG avanzaba hemos asistido a la transición desde lo abstracto a lo concreto, de la parte más teórica de la materia a la práctica y es en el presente apartado donde ésta se concreta y concentra dando paso, a continuación, a dos muestras de *storytelling* de mi experiencia en las aulas en el primer ciclo de Educación Primaria: en *The Frog Family* desarrollo una serie de actividades paralelas al relato para antes, durante y después del mismo dirigidas a primer curso; *In My House* es una historia elaborada por alumnos de segundo de Primaria basada en las estructuras rítmicas, repetitivas y de entonación del *nonsense* que lleva por título *A Dark, Dark Wood*, previamente trabajado en el aula.

### 5.1 THE FROG FAMILY, 1º DE PRIMARIA

*The Frog Family* (véase *Anexo 1*) es un cuento de la profesora de Lengua Inglesa y autora de varios libros sobre recursos didácticos para la enseñanza del inglés Sarah Phillips, recogido en *Young Learners* (1993). Conocí esta historia durante mis estudios de *Maestro, especialidad de Lengua Extranjera – Inglés* en la Escuela Universitaria de Educación de Ávila y desde el primer momento fue una historia que despertó mi interés por las características que presentaba. Como ya reseñé en apartados anteriores, un aspecto importante para la implicación del *storyteller* en la narración es que se trate de una historia que, además de cumplir los objetivos buscados, le guste y le resulte atractiva y eso es lo que ocurrió en mi caso por lo que la he venido utilizando tanto en la programación de oposiciones como posteriormente en sesiones reales como maestra de inglés.

Ya en el aula, introduje esta historia aprovechando la unidad didáctica de la familia, desarrollando las actividades a lo largo de tres sesiones, previas a las cuales les pedí a los alumnos que trajeran a clase una foto en la que aparecieran ellos junto a su familia. Los objetivos principales de *The Frog Family* son los ya descritos en el apartado 3.1 (*Marco Legislativo*) respecto al aún vigente Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el primer ciclo, prestando atención de manera específica a aspectos relativos al lenguaje clave de la unidad (vocabulario relativo a la familia) y a contenidos de Conocimiento del Medio y actitudinales respecto a las relaciones socio-familiares. Se trata, pues, de una unidad multidisciplinar, de la que ya he expuesto algunas muestras de actividades en apartados anteriores, que gira en torno al cuento ya mencionado: relato que reúne una serie de elementos fácilmente identificables y que puede considerarse cercano a los gustos del alumnado de primer curso, con una estructura que se repite en varias ocasiones, en la que juegan un papel relevante los recursos utilizados paralelamente al mismo que sirven como refuerzo visual para una fácil comprensión y en la que el aspecto más complejo viene dado por el uso del tiempo pretérito para la narración de la misma. Podríamos decir, remitiéndonos a la *Hipótesis del Input* de Krashen (2009), que este cuento reúne por un lado el *input* comprensible que el alumno asimilará sin mayor problema, con el “+1” representado por la narración en pasado y que supone ir un paso más allá, por tanto, ayudando a desarrollar su nivel de competencia en la L2.

Las actividades realizadas para el *storytelling* de *The Frog Family* fueron las que siguen:

- Antes del cuento:
  - “La foto de mi familia”: como introducción de la unidad comentamos las fotos familiares que los alumnos trajeron a clase en las que aparecían junto a sus padres y hermanos exponiendo por primera vez el vocabulario clave y repasando algunas estructuras ya conocidas: “*What’s your daddy / mummy / sister / brother’s name?*”, “*How old is s/he?*”, etc.
  - “*The Frog Family*”: muestro diferentes imágenes a los alumnos (una rana, el entorno en el que vive y varias ranas juntas que podrían ser una familia) y relaciono la actividad anterior con esta, mostrando las semejanzas existentes entre sus fotos y un dibujo ilustrativo del cuento, reforzando el vocabulario presentado.

- “Presentando a los personajes”: introduzco a los personajes de la historia (*Daddy Frog, Mummy Frog, Sister Frog, Brother Frog* y *Baby Frog*) a través de *flashcards* que se expondrán en una zona visible por ejemplo, la pizarra. Entonces, gracias a tarjetas en las que están escritos los nombres de cada personaje etiqueto cada dibujo con *blu-tack*. El hecho de que la imagen y el nombre estén en tarjetas separadas posibilita el desarrollo de juegos ya descritos en este TFG como el “*Flashcard matching*”.



- “El árbol familiar”: las tarjetas de la actividad anterior (tanto las de imágenes como las de los nombres) nos sirven para representar el árbol genealógico de esta familia de animales, dependiendo el uso de unas u otras del nivel de comprensión que observemos en los alumnos. Con el fin de acercar más la actividad al propio alumno le pediremos como tarea que dibuje su árbol familiar para, en la siguiente sesión, ofrecerles la posibilidad de exponerlo ante sus compañeros. Posiblemente no sea el momento indicado teniendo en cuenta la altura que nos encontramos en la unidad (antes de la narración de la historia) para que los alumnos realicen una tarea de producción, por lo que se puede postergar esta actividad a la última sesión o bien dar la oportunidad de presentarlo a aquellos que se encuentren seguros de hacerlo, lo cual puede servir de incentivo a los que aún no se atreven. De cualquier manera, deberemos de estar atentos para respetar, de momento, el periodo de silencio.
- “*What’s the weather like?*”: no se trata de una actividad específica del cuento puesto que en todas y cada una de las sesiones de inglés se pone en práctica esta cuestión junto a otras (fecha, mes, estación, número de alumnos que están en el aula, los que no han venido, etc.), sin embargo,

esta tarea cobra relevancia dentro de la unidad porque en el cuento se habla en cierta medida del tiempo meteorológico (“*It was hot, very, very hot*”), lo que podemos alentar a que relacionen con lo que ellos hacen cuando es verano y el tiempo es caluroso.

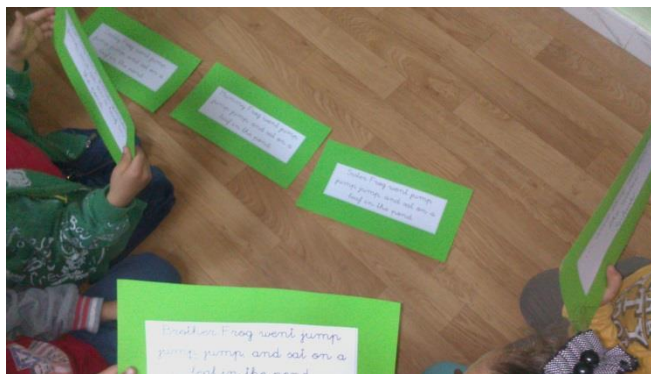
- Durante el cuento:

- “Sesión de *storytelling: The Frog Family*”: la primera de las actividades de esta segunda sesión es la narración del cuento ante y para los alumnos. Por tanto se hace necesario la organización del aula para ese fin, de tal modo que los alumnos se encuentren cómodos, y la de los materiales a emplear como apoyo visual así como tener fácil acceso al *story map* que puede servirme de guía (véase apartado 4.2.1). La disposición de los alumnos que personalmente prefiero en este relato es en forma de U, sentados en la *magic carpet* ya que así se encontrarán más cerca de los recursos elaborados que iré situando sobre el suelo a medida que avance la historia.

Todo está preparado: alumnos, profesor, recursos, condiciones del ambiente... ¡comienza la magia del *storytelling*!

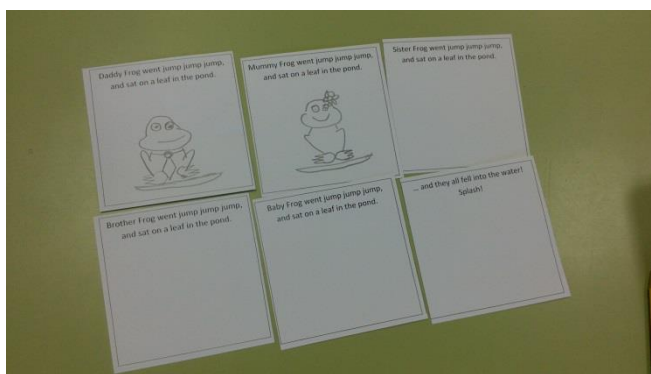
- “Somos *The Frog Family*”: una vez contado el cuento por primera vez y haber comprobado durante la narración del mismo la comprensión de los niños mediante sus gestos, predicciones, etc., les animo a participar de nuevo en el relato de manera más activa por lo que divido a los alumnos de la clase en cinco grupos, tantos como personajes aparecen en la historia, a los que doy un *puppet* con el fin de que cada grupo represente a *Daddy Frog, Mummy Frog, Sister Frog, Brother Frog* y *Baby Frog*. Dibujo entonces con tiza una gran hoja de nenúfar en el suelo y les explico que, como ahora son ellos *The Frog Family* han de actuar siguiendo el relato de la historia, al igual que antes lo había hecho yo con la familia de ranas, para lo cual los elementos gestuales y de énfasis en la narración suponen una ayuda encaminada a promover las acciones que han de llevar a cabo.
- “Secuenciar la historia”: a continuación, dispuestos los alumnos sentados como al inicio del cuento, dispongo una serie de cartulinas sobre el suelo con frases del mismo que ellos han de ordenar a medida que la historia avanza. Para que centren su atención en la tarea considero conveniente

abordar el relato sin exagerar o enfatizar en demasía las acciones, puesto que de tal forma podrían abandonarla y dedicarse en exclusiva a la escucha.



El siguiente paso dentro de esta actividad es desarrollado con la vuelta de los alumnos a su pupitre, a cada uno de los cuales reparto uno un set de seis tarjetas con las mismas frases aparecidas en la actividad primera de secuenciación y con espacio suficiente para que realicen un dibujo alusivo.

Se trata de una actividad individual en la que tanto una secuenciación como un dibujo correctos nos indicarán su comprensión de la historia desde un punto de vista global.



Por último, pegarán las seis tarjetas ordenadas en un folio lo cual convertirá a la actividad en una especie de guion, similar a un *story map*, que les ayudará a poder ponerse en el papel de *storytellers*.

- “Cuento en versión errónea”: esta actividad puede desarrollarse de dos maneras totalmente diferentes: como un juego, oralmente, o como una actividad de lectura. Para el nivel al que esta unidad sobre la familia va dirigida (primero de Primaria) es mucho más fácil llevarla a cabo de forma oral puesto que una lectura del cuento puede resultar demasiado compleja, larga y quizá tediosa. Sin embargo, existe la posibilidad de realizarla a través de dos o tres frases, cuya lectura no entrañará tanta problemática, lo que supondría un refuerzo de la competencia lectora. (La actividad que he denominado *Cuento en versión errónea* es la ya expuesta en el apartado 4.2.2).

- Después del cuento:

- “Juegos”: ya hablamos de este recurso en el TFG y nombramos algunos de los juegos y fuentes de los mismos. En el caso de esta unidad, el fin de los mismos es reforzar el nuevo vocabulario adquirido, y son los siguientes:
  - “*Hangman*”: gracias a “El ahorcado”, juego en el que todos en algún momento hemos participado, reforzamos el *spelling* del lenguaje clave. Lo interesante de esta tarea es que la realicen los niños en su totalidad, es decir, que el maestro que suele ser quien elige la palabra deje ese rol a un alumno, con lo que el alumno ha de conocer cómo se escribe para dibujar tantas líneas como letras contenga la palabra y ha de reconocer la letra que los demás le propongan para resolver el juego.
  - “*Running dictation*”: se divide al grupo de alumnos de la clase en dos equipos que se situarán en un extremo del aula y en el otro, sobre dos mesas diferentes estarán dispuestas sets de *flashcards* de la familia de ranas boca abajo (un juego en cada mesa). Al dar la salida, un miembro de cada equipo irá corriendo hacia las mesas donde dará la vuelta a una tarjeta, verá de cual se trata y volverá corriendo hasta su equipo para decir qué miembro ha descubierto. El primer equipo que termine de escribir la palabra y lo haga correctamente, siempre siguiendo la norma básica y fundamental del uso de inglés para desarrollar el juego, consigue un punto. Entonces se aparta la *flashcard* que cada equipo empleó y se continúa el juego hasta que se repasen todas las tarjetas.

Si lo que se pretende con la actividad es reforzar vocabulario y *spelling*, el procedimiento del juego será el mismo pero en vez de tener las imágenes de la familia contaremos con tarjetas de los nombres, con lo que los miembros de los equipos encargados de transmitir la información en vez de decir el nombrar al personaje del cuento, deletreará su nombre (por ejemplo: *M-U-M-M-Y*). Para llevar a cabo esta actividad es necesario contar con “árbitros” que den fe de que se ha deletreado correctamente la palabra y se ha hecho de modo completo antes de parar el juego para comprobar.



- “*Let’s pretend...*”: uno de los objetivos de este juego es utilizar el lenguaje gestual y, en cierta medida, interpretativo. Con tan sólo objetos normales del aula (rotuladores, tizas, batas si las usan los niños, juguetes del aula, libros, etc.) los alumnos han de caracterizarse como uno de los personajes de la historia, en concreto el que descubran en una de las *flashcards* que el maestro ponga a su disposición y actuar. Para ello contarán con unos segundos y la ayuda de otro compañero; el resto han de tratar de averiguar de quién se trata. En este juego hay que prestar atención al ímpetu que mostrarán los alumnos ya que desde el primer momento empezarán a decir nombres sin ton ni son y, con seguridad, terminen el juego gritando. Hay que establecer una serie de reglas con anterioridad para que esto no llegue a suceder.
- “*Origami puppet*”: haciendo uso de una sesión de plástica cada alumno realizó su propia rana gracias a esta técnica japonesa siguiendo mis instrucciones. No supe prever el grado de complejidad que la actividad comportaba para alumnos de primero, con lo que supuso un esfuerzo por parte de todos para llevarla a cabo y, personalmente, me exigí un desgaste importante al atender tanta demanda de ayuda.
- “El mural de mi familia”: aprovechando las fotografías que trajeron los alumnos al comienzo de la unidad realizaron un gran mural con dichas imágenes y una breve parte escrita, que bien podía ser el nombre de cada uno de sus miembros, una descripción de su familia, etc. Desafortunadamente no tengo recuerdo fotográfico de esta actividad, pero sí recuerdo que la primera vez que desarrollé esta sesión de *storytelling* uno de los alumnos escribió: “*This is my family. They are my mummy, my daddy, my brother, my sister, my sister y yo*”. Pregunté a algún otro niño para ver cómo se nombraban a ellos mismos y sus respuestas fueron parecidas (“*my*”, “*yo*”, su propio nombre...), lo que me hizo reflexionar sobre el modo en el que, al comienzo de la unidad, afrontamos la actividad de las fotografías ya que les presenté a cada cual de las diferentes unidades familiares con “*daddy*”, “*mummy*”, “*brother*”, “*sister*”... y cuando me refería a alguno de los alumnos lo hacía por su nombre de pila. Luego, cuando ellos fueron los que presentaron a su familia se limitaban a presentar a todos

menos a ellos mismos. Por tanto, el término “*me*”, pese a que los alumnos lo conocían y practicaban a diario en las rutinas al pasar lista, no supieron extrapolarlo a la actividad por el descuido por mi parte en ese aspecto.

Como finalización de la unidad y, por consiguiente, de la sesión de *storytelling* junto a las actividades programadas para todo el proceso invitamos a las familias de los niños a visitar el gran mural que realizaron y que, debido a sus dimensiones, se expuso en uno de los pasillos del colegio.

## 5.2 *IN MY HOUSE*, PRODUCCIÓN DE LOS ALUMNOS BASADA EN EL CUENTO *A DARK, DARK WOOD*, 2º DE PRIMARIA

La segunda exposición que me dispongo a realizar encuentra sus raíces en la puesta en práctica de la sesión cuenta-cuentos *A Dark, Dark Wood (Anexo II)* durante las actividades desarrolladas para la celebración de *Halloween*. Esta historia tradicional, de carácter anónimo, presenta un patrón de repeticiones estructurales, de lenguaje y ritmo y trabaja vocabulario relativo a objetos que pueden hallarse en las casas así como otro relacionado en particular con la citada festividad (“*cat*”, “*ghost*”, “*skeleton*”). Precisamente esta característica hace que el *nonsense* entrañe un especial poder de atracción para los alumnos que les hace implicarse en él desde el primer momento.

Sin embargo, *A Dark, Dark Wood* no es más que el punto de arranque para la actividad de producción *In My House*. De hecho, la actividad que nos ocupa, encuadrada en el momento “Después del cuento”, se desarrolló meses después de *Halloween* aprovechando otros contenidos específicos de segundo curso de Primaria (las partes de la casa y preposiciones) y trabajando aspectos fonéticos (/i:/). En esta ocasión, los objetivos perseguidos además de los contenidos mencionados, son los más estrechamente relacionados con tareas de creación y desarrollo de la imaginación y lectura y escritura recogidos en el Currículo para esta etapa de Primaria (3.1 *Marco Legislativo*).

Con el fin de que los propios alumnos realizaran una actividad común, como colofón al curso escolar, me planteé este proyecto que se plasmó en trabajo en el aula durante las últimas semanas, en junio, por tanto huelga decir que los contenidos ya estaban previamente adquiridos por los alumnos de ahí que la tarea fuera vista por ellos como algo totalmente lúdico, sin percatarse del trabajo que estaban realizando en inglés del que les hice conscientes una vez concluido el mismo.

Para llegar a la concreción plasmada en *In My House* y como preparación a la tarea, realizamos un breve repaso de los contenidos necesarios: juegos fonéticos cuyo fin era encontrar vocabulario que rimase entre sí para utilizarlo posteriormente en el cuento; ejercicios de comprensión orales y escritos para repasar las preposiciones trabajadas; tareas de situación de un personaje en un gran póster perteneciente a la unidad de las partes de la casa, etc. También, repasando el fonema /i:/ construimos un gran mural que colocamos en un lugar visible del aula con todas las palabras que habíamos trabajado a lo largo del curso. Para ello, realizamos una actividad de *brain storming* en las que las iban recordando, ayudándoles en determinados momentos para ampliar la lista lo máximo posible y tener así más posibilidades a la hora de encontrar rimas para nuestro cuento.

Diseñé entonces la espina dorsal de la historia que, por motivos literarios (para cuidar aspectos como las rimas) debí situar en un orden que no es el habitual en cuanto a los elementos en una oración se refiere, aspecto que recalqué en repetidas ocasiones a los alumnos para que lo tuvieran presente, y procedí a determinar las actividades a llevar a cabo que, principalmente fueron tres:

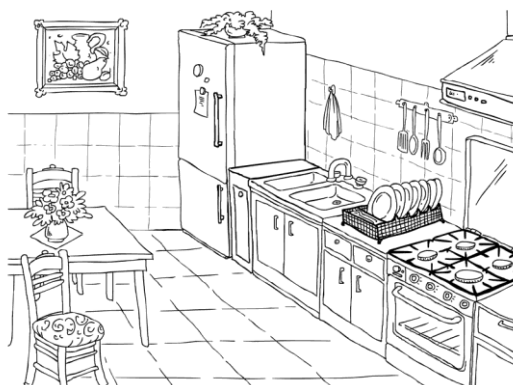
1. Proporcioné a cada alumno los dos primeros versos del cuento con las imágenes correspondientes a las que les faltaban dos elementos por dibujar, uno por cada estrofa, que correspondían al vocabulario con el fonema /i:/ reflejado en el póster. Por tanto, a través de la lectura obtendrían la información necesaria para completar la tarea. A continuación se encuentra el primer verso en el que debían dibujar “a Christmas tree”.



In my house  
you can see:  
a bedroom, a bathroom,  
a kitchen, a living room...  
and a Christmas tree!

2. En las dos siguientes partes del cuento, deberían realizar otras tantas tareas: identificar la parte de la casa mostrada en la imagen para escribirla y dibujar, como en la actividad anterior, los dos elementos, uno por verso, del final de los mismos. Además, en la segunda rima debían situar el

mencionado elemento donde ellos estimasen dependiendo de la preposición que decidieran utilizar.



In my \_\_\_\_\_  
you can see...  
\_\_\_\_\_ the table  
there's a pea

3. En las dos últimas estrofas del cuento rimado, además de ubicar el lugar de la casa y escribirlo, utilizamos de nuevo la fórmula de la tormenta de ideas para terminar las rimas de cada verso. Como cada alumno tenía sus propios folios en los que trabajar, cada cual dio una versión diferente al cuento.



In my \_\_\_\_\_  
you can see...  
next to the armchair  
there's \_\_\_\_\_

Una vez concluidas estas tres tareas fundamentales, cada niño coloreó las diferentes imágenes así como una portada bajo el título *In My House*, que por mayoría salió elegido para denominar este cuento. Por último, reunimos todas las partes de la historia y se las entregué para que la llevaran a su casa en fin de curso. En el *Anexo III* muestro la versión del cuento que seleccioné y escanéé para quedarme como muestra, selección basada en diferentes aspectos (vocabulario escogido por los alumnos, dibujos, escritura, etc.), decidiendo incluir la última página del cuento que fue coloreada por un alumno que presentaba necesidades educativas especiales que, si bien no estaba con el nivel curricular de segundo de Primaria, sí participó en alguna de las tareas de *In My House*.

## 6. CONCLUSIONES

Como espero haber mostrado, el uso de historias en el aula de inglés en Educación Primaria y la utilización de *storytelling* entraña beneficios múltiples de carácter educativo, lingüístico y cultural, y lo hacen de un modo motivador, lleno de sentido y en contextos donde los elementos cognitivos, emocionales y de expresión física quedan integrados de manera natural.

A priori, la elección del tema de este TFG fue sencilla puesto que a lo largo de mi carrera como docente he utilizado el recurso mencionado en multitud de ocasiones, constantemente me atrevería a decir. Esa frecuencia en su uso, supuse, me favorecería a la hora de ofrecer una aportación personal y en cierta medida así ha sido ya que una parte del trabajo ha versado sobre mi práctica; sin embargo, el enfoque de este trabajo no podía ni debía quedar ahí y por tanto la envergadura de este proyecto ha adquirido otra dimensión al añadir una fundamentación teórica que la completa y que sitúa al *storytelling* como recurso válido en la enseñanza del inglés en los primeros años de enseñanza obligatoria, por lo que una alta exigencia en mi implicación ha representado la constante presente durante todo el proceso.

Utilizando un símil náutico: se acerca el final de la singladura. Han sido unos meses de arduo trabajo de búsqueda, lecturas, selección, momentos francamente duros en los que no conseguía encontrar “eso” que en primera instancia me animó a realizar este TFG... y afortunadamente también de disfrute, ilusiones, buenos recuerdos, satisfacción por el trabajo realizado, reencuentros entrañables y siempre fructíferos... Tiempo, sin duda, de aprendizaje.

En este punto he de echar la vista atrás y afrontar una visión global del presente trabajo desde la distancia, con la perspectiva necesaria para valorar y evaluar los objetivos pretendidos en *Storytelling como recurso didáctico para la enseñanza del inglés en el primer ciclo de Educación Primaria* y su grado de cumplimiento.

Una vez definido el tema, concreté, así pues, una serie de objetivos para la realización de este trabajo; premisas con carácter general, amplias y abiertas en referencia a sus pilares básicos pero que exponían claramente mi intención con respeto al mismo y, a punto de concluirlo, considero que su consecución se ha logrado de un modo satisfactorio debido, precisamente, a esa nitidez en los mismos pese a la globalidad en su definición.

Pero el presente TFG no ha respondido únicamente a los objetivos planteados en el inicio sino a mi propio deseo de desarrollar y ahondar en un tema como el que nos ocupa y ya desde el mismo momento de la toma de decisión, y sin ser entonces para nada consciente de ello, comprometerme a plasmar sobre el papel lo que intuitivamente sentía y conocía de mis estudios y experiencia en las aulas. En consecuencia, esa necesidad de estudiar, querer mostrar o difundir los beneficios que un recurso como el *storytelling* presenta no es más que la respuesta obvia al deseo de poner palabras a lo que significa para mí enseñar inglés bajo un contexto y con un fin determinado, tarea que llevo desempeñando con la misma ilusión, si no más, que al principio, casi una década con niños de Primaria e Infantil, etapa en la que actualmente desarrollo mi trabajo.

## **7. BIBLIOGRAFÍA**

### **7.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ELECTRÓNICAS**

Brewster, J., Ellis, G. & Girard, D. (1992). *The primary English teacher's guide*. Londres: Penguin.

*A dark, dark wood*. (Rima tradicional). En Cambridge English Online. (2012). Learn English Kids (British Council). Extraído el 12 de abril de 2014 de <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/short-stories/dark-dark-wood>

Durán, R., Sánchez-Reyes, S. y Beltrán, F. (2007). *Propuestas para la formación del profesorado de lengua inglesa en el espacio educativo europeo*. Salamanca: Ediciones ALMAR.

Ellis, R. (2003). *Second language acquisition*. (9ª ed.) Oxford: Oxford University Press.

Halliwell, S. (1992) *Teaching English in the primary classroom*. Essex: Longman.

House, S. (1997). *An introduction to teaching English to children*. Londres: Richmond Publishing.

Krashen, S. (2002). *Second language acquisition and second language learning*. [Versión electrónica] Extraído el 29 de diciembre de 2013 de [http://sdrashen.com/content/books/sl\\_acquisition\\_and\\_learning.pdf](http://sdrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf)

- Krashen, S. (2009). *Principles and practice in second language acquisition*. [Versión electrónica]. Extraído el 15 de enero de 2014 de [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)
- Nixon C. & Tomlinson, M. (2005). *Primary Pronunciation Box – Pronunciation Games and Activities for young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martínez H., J. L. (2001). *Grandes teorías psicológicas del desarrollo humano: Teoría socio-cultural (Vygotsky)*. Lección magistral de la asignatura “Psicología del desarrollo en edad escolar” del Título de Maestro Especialista en Lengua Extranjera – Inglés. Escuela Universitaria de Educación de Ávila (Universidad de Salamanca). Ávila, España.
- Mayor, J. (1994). *Adquisición de una segunda lengua*. Centro Virtual Cervantes. Extraído el 3 de febrero, 2014 de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/04/04\\_0021.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf)
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD – Subdirección General de Información y Publicaciones. Extraído el 30 de diciembre de 2013 de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Phillips, S. (1993). *Young learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Real Academia Española. (2001) *Diccionario de la Lengua Española*. (22ª ed.). Extraído el 12 de febrero, 2014 de <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>
- Salaberri, S. (2001). Storytelling in the foreign language classroom. *Metodología de la enseñanza del inglés. Colección Aulas de Verano*. (pp. 19-43). Madrid: Secretaría General Técnica – Subdirección General de Información y Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Sánchez-Reyes, S. (2001). *Teoría sobre la adquisición de una segunda lengua de Stephen Krashen*. Lección magistral de la asignatura “Lengua Inglesa y su Didáctica I” del Título de Maestro Especialista en Lengua Extranjera – Inglés. Escuela Universitaria de Educación de Ávila (Universidad de Salamanca). Ávila, España.

Scott, W. A. & Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to children*. Essex: Longman.

Tullet, H. (2014). Press here (book trailer). *Hervé Tullet's website*. Extraído el 12 de abril, 2014 de <http://www.herve-tullet.com/en/boite-11/Press-here.html>

Valcárcel, S. & Verdú, M. (1995). *Observación y evaluación de la enseñanza comunicativa de lenguas modernas*. Madrid: Centro de Publicaciones - Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia.

Wright, A. (2013). *Storytelling with children*. (2ª ed.) Oxford: Oxford University Press.

Zazo, J. J. & Salaberri, S. (1993). *Contando cuentos*. Oxford: Heinemann.

## 7.2. REFERENCIAS NORMATIVAS

España. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006.

España. *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. BOE nº 293, de 8 de diciembre de 2006.

Castilla y León. *Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la comunidad de Castilla y León*. BOCyL nº 89, de 9 de mayo de 2007.




## 8. ANEXOS


### Anexo I - Cuento *The Frog Family*

<b>THE FROG FAMILY</b>	
<i>Story</i>	<i>Actions</i>
This is a story about Daddy frog, Mummy frog, Sister frog, Brother frog, and Baby frog.	<i>Point to the pictures as you name the frogs.</i>
It was hot—very, very hot,	Wipe your forehead, and make 'hot' gestures.
and Daddy frog	<i>Point to the picture of Daddy frog and squat down beside the pond.</i>
went jump, jump, jump, and sat on a leaf in the pond.	<i>Jump three times and sit on the leaf in the pond.</i>
Mummy frog was hot—very, very hot.	<i>Point to Mummy frog, squat by the pond, and make 'hot' gestures.</i>
So Daddy frog said 'Come here!'	<i>Point to Daddy frog, return to the leaf, and beckon to Mummy frog.</i>
Mummy frog went jump, jump, jump, and sat on the leaf in the pond.	<i>Point to Mummy frog, squat by the pond, and jump three times to sit on the leaf by Daddy frog.</i>
Sister frog was hot—very, very hot.	<i>Point to Sister frog, squat by the pond, and make 'hot' gestures.</i>
So Mummy frog said 'Come here!'	<i>Point to Mummy frog, return to the leaf, and beckon to Sister frog.</i>
Sister frog went jump, jump, jump, and sat on the leaf in the pond.	<i>Point to Sister frog, squat by the pond, and jump three times to sit on the leaf by Mummy frog.</i>
Brother frog was hot—very, very hot.	<i>Point to Brother frog, squat by the pond, and make 'hot gestures'.</i>
So Sister frog said 'Come here!'	<i>Point to Sister frog, return to the leaf, and beckon to Brother frog.</i>
Brother frog went jump, jump, jump, and	<i>Point to Brother frog, squat by the pond, and jump three times to sit on the leaf by Sister frog.</i>
Baby frog was hot—very, very hot.	<i>Point to Baby frog, squat by the pond, and make 'hot' gestures.</i>
So Brother frog said 'Come here!'	<i>Point to Brother frog, return to the leaf, and beckon to Baby frog.</i>
Baby frog went jump, jump, jump, and	<i>Point to Baby frog, squat by the pond, and jump three times to sit on the leaf by Brother frog.</i>
And then—SPLASH—they all fell into the water!	<i>Start to move backwards and forwards as if you were losing your balance and fall into the pond.</i>

(Phillips, 1993, pp. 20-21)

## Anexo II - Cuento A Dark, Dark Wood

  
BRITISH COUNCIL



# LearnEnglish Kids

---

### Dark, dark wood

In the dark, dark wood, there was a dark, dark house.

And in that dark, dark house, there was a dark, dark room.

And in that dark, dark room, there was a dark, dark cupboard.


And in that dark, dark cupboard, there was a dark, dark shelf.

And on that dark, dark shelf, there was a dark, dark box.

And in that dark, dark box, there was a ghost.

Hoo-hoo-hoo! Haa-haa-boo!

### Story



---

Listen to this story <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/short-stories/dark-dark-wood>

Traditional story

---

[www.britishcouncil.org/learnenglishkids](http://www.britishcouncil.org/learnenglishkids)

© The British Council. 2012 The United Kingdom's international organisation for educational opportunities and cultural relations. We are registered in England as a charity.

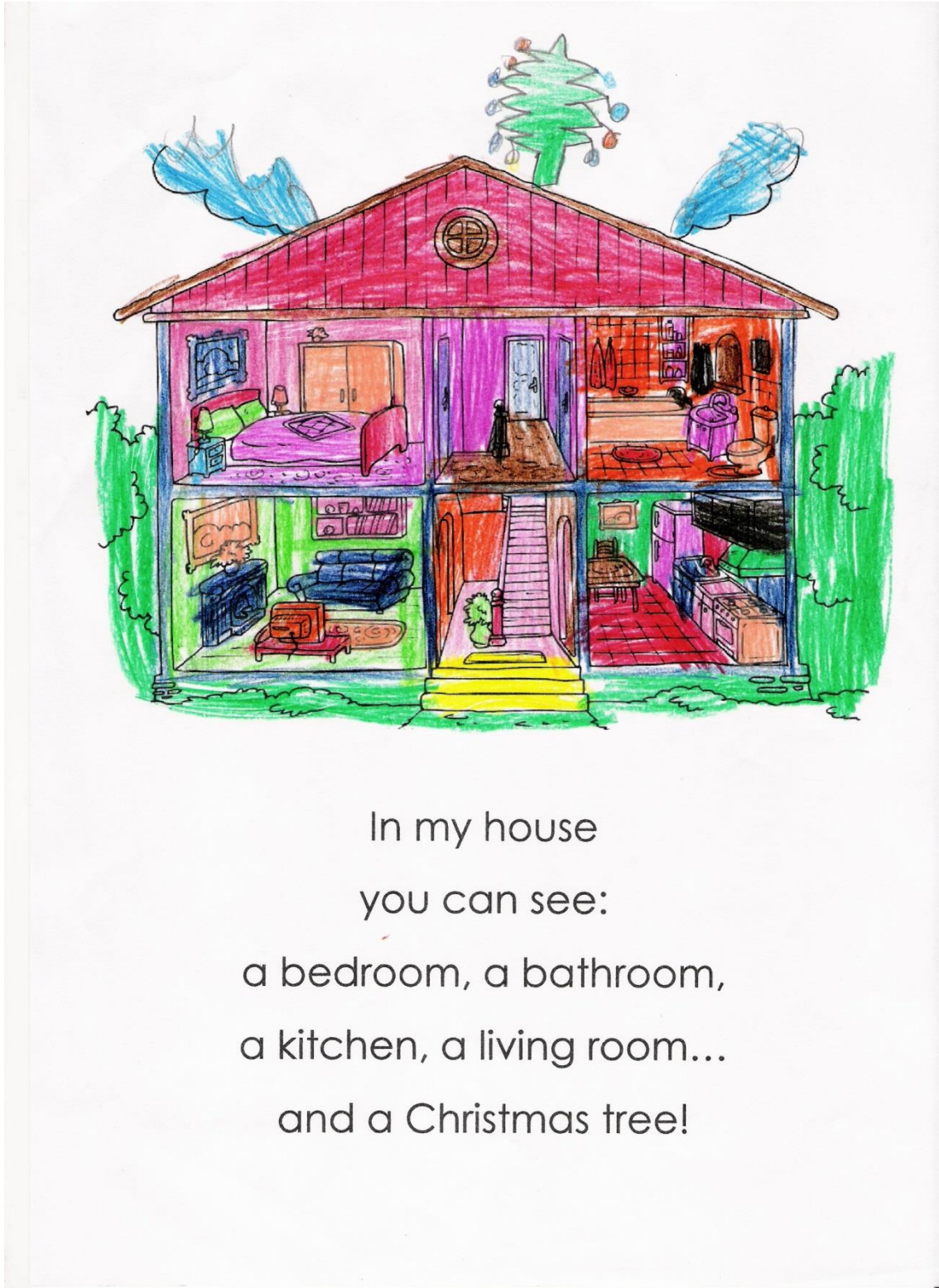
(Cuento tradicional disponible en

<http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/short-stories/dark-dark-wood>)

Anexo III - *In my house*, versión final del cuento



In my house



In my house  
you can see:

a bedroom, a bathroom,  
a kitchen, a living room...  
and a Christmas tree!



In my bedroom  
you can see...  
on the bed  
there's a pair of jeans



In my Kitchen

You can see...

under the table

There's a pea



In my living room  
you can see...  
next to the armchair  
there's a sheep



So this is my living room,  
this is my kitchen,  
this is my bathroom,  
this is my bedroom  
and this is my house  
in Oxford Street