



Universidad
**Católica de
Valencia**
San Vicente Mártir

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN BASADA EN EL *STORYTELLING* COMO METODOLOGÍA PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

Presentado por:

D^a JULIA JORDÁ AZNAR

Dirigido por:

D. PABLO DANIEL SOLTICE BERENGUER

Valencia, a 24 de mayo de 2021

RESUMEN

El presente trabajo Final de Grado estudia el *storytelling* como recurso metodológico para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. La propuesta didáctica está destinada a los alumnos del colegio San Vicente de Paúl de Alcoy, centro en el que se han realizado las prácticas del último curso. Durante este periodo se observa que el grado de motivación durante las clases de inglés es escaso y el nivel de dominio de esta lengua es inferior al que corresponde a su edad. Esta experiencia conlleva a plantear qué tipo de metodología podría subsanar estas deficiencias. El TFG realizado en el Grado de Educación Infantil constaba de una propuesta didáctica a través de la cual se trabajaban los contenidos del currículum oculto mediante la literatura infantil. Este trabajo mostraba evidencias claras de que las historias son recursos adecuados para la transmisión de contenidos. Este trabajo aporta una propuesta de intervención alternativa o complementaria a la que se trabaja en el aula mediante la cual se trabajan las cuatro destrezas de una lengua de forma global y motivadora. La estructura del trabajo consta de dos partes principales: la primera parte consta de una investigación teórica a través de artículos, libros y páginas web, en la que se aborda el nivel de inglés en España y el concepto *storytelling*, así como diversas consideraciones para su puesta en práctica. La segunda parte consta de una recopilación de posibles obras literarias para llevar a cabo una metodología basada en el *storytelling*, la elección de una de ellas, su adaptación y el diseño de una propuesta de intervención basada en la obra elegida. Finalmente, el resultado principal de esta TFG es una propuesta de intervención que puede servir como orientación para muchos maestros de inglés, ya que podría contribuir a la mejora de los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Palabras clave: Inglés, *storytelling*, libro infantil, destrezas y motivación.

RESUM

El present treball Final de Grau estudia el *storytelling* com a recurs metodològic per a l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera. La proposta didàctica està destinada als alumnes del col·legi Sant Vicent de Paül d'Alcoi, centre en el que s'han realitzat les pràctiques de l'últim curs. Durant aquest període s'observa que el grau de motivació durant les classes d'anglès és escàs i el nivell de domini d'aquesta llengua és inferior al que correspon a la seua edat. Aquesta experiència comporta a plantejar quin tipus de metodologia podria esmenar aquestes deficiències. El TFG realitzat en el Grau d'Educació Infantil constava d'una proposta didàctica a través de la qual es treballaven els continguts del currículum ocult mitjançant la literatura infantil. Aquest treball mostrava evidències clares que les històries són recursos adequats per a la transmissió de continguts. Aquest treball aporta una proposta d'intervenció alternativa o complementària a la qual es du a terme a l'aula mitjançant la qual es treballen les quatre destreses d'una llengua de manera global i motivadora. L'estructura del treball consta de dues parts principals: la primera part consta d'una investigació teòrica a través d'articles, llibres i pàgines web, en la qual es desenvolupa el nivell d'anglès a Espanya i el concepte *storytelling*, així com diverses consideracions per a la seua posada en pràctica. La segona part consta d'una recopilació de possibles obres literàries per a dur a terme una metodologia basada en el *storytelling*, a més de l'elecció d'una d'elles, la seua adaptació i el disseny d'una proposta d'intervenció basada en l'obra triada. Finalment, el resultat principal d'aquesta TFG és una proposta d'intervenció que pot servir com a orientació per a molts mestres d'anglès, ja que podria contribuir a la millora dels resultats d'aprenentatge dels alumnes.

Paraules clau: Anglès, *storytelling*, llibre infantil, destreses i motivació.

ABSTRACT

This Final Degree project studies storytelling as a methodological resource for teaching English as a foreign language. The didactic proposal is intended for the students of San Vicente de Paúl school in Alcoy, where I have carried out my last year of teacher training. During this period, it is observed that the degree of motivation during English classes is low and the level of mastery of this language is lower than that corresponding to their age. This experience leads us to consider what type of methodology could correct these deficiencies. The TFG carried out in the Early Childhood Education Teaching degree consisted of a didactic proposal through which the contents of the hidden curriculum were worked on through children's literature. This work showed clear evidence that stories are adequate resources for the transmission of content. This paper provides an alternative or complementary intervention proposal to carry out in the classroom, and through which students work on the four skills of a language in a global and motivating way. This paper is divided into two main parts: the first consists of a theoretical investigation through articles, books and web pages, in which the level of English in Spain and the storytelling concept are dealt with, as well as various considerations for its implementation. The second part consists of a compilation of possible literary works to carry out a methodology based on storytelling, the choice of one of them, its adaptation and the design of an intervention proposal based on it. Finally, the main result of this TFG is an intervention proposal that can serve as an orientation for many English teachers, since it could contribute to the improvement of students' learning outcomes.

Keywords: English, storytelling, children's book, skills and motivation.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	6
	1.1. MOTIVACIÓN	6
	1.2. IMPORTANCIA DEL TEMA	7
	1.3. ESTRUCTURA DEL TRABAJO	8
2.	OBJETIVOS	9
	2.1. OBJETIVO PRINCIPAL	9
	2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	9
3.	METODOLOGÍA	10
	3.1. PROCEDIMIENTO LLEVADO A CABO PARA LA ELABORACIÓN DEL TFG	10
	3.2. MATERIALES	11
4.	MARCO TEÓRICO	12
	4.1. LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESPAÑA. 12	
	4.1.1. <i>El nivel de inglés de los alumnos españoles</i>	12
	4.1.2. <i>Especificaciones reflejadas en las leyes educativas españolas para el aprendizaje del inglés</i>	18
	4.2. STORYTELLING	21
	4.2.1. <i>Definición</i>	21
	4.2.2. <i>El storytelling aplicado a la enseñanza del inglés como lengua extranjera</i>	21
	4.2.3. <i>Áreas en las que influyen los beneficios del Storytelling en la enseñanza del inglés</i>	23
	4.2.4. <i>El papel del storytelling en las cuatro destrezas</i>	25
	4.2.5. <i>Géneros del Storytelling</i>	35
	4.2.6. <i>Criterios para la selección de cuentos para la clase de inglés</i>	36
	4.2.7. <i>Tipologías de libros</i>	40
	4.2.8. <i>El maestro como agente social</i>	41
	4.2.9. <i>Métodos para contar cuentos</i>	43
	4.2.10. <i>Consideraciones a tener en cuenta para la puesta en práctica del Storytelling</i>	45
	4.2.11. <i>Actividades que derivan del Storytelling</i>	48
5.	DESARROLLO	53
	5.1. SELECCIÓN DE OBRAS LITERARIAS	53
	5.2. ELECCIÓN DE UN LIBRO	54
	5.3. ADAPTACIÓN	54
	5.4. UNIDAD DE PROGRAMACIÓN BASADA EN EL STORYTELLING	55
6.	CONCLUSIÓN	76
7.	BIBLIOGRAFÍA	79
8.	ANEXOS	86
	8.1. ADAPTACIÓN	86
	8.2. HUELLAS	90
	8.3. TARJETAS	91
	8.4. FLASHCARDS	95
	8.5. MEMORY	104
	8.6. TEXTO ACUMULATIVO E IMÁGENES	109
	8.7. TARJETAS	111
	8.8. GUION	112

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Procedimientos para elaborar el trabajo.....	10
Tabla 2. Posición de España en el EPI en los últimos cinco años.....	14
Tabla 3. Técnicas para contextualizar un Cuento.....	46
Tabla 4. Características para la simplificación de Cuentos.	46
Tabla 5. Selección de libros	53
Tabla 6. Parrilla de programación	57
Tabla 7. Ítems de evaluación.....	63
Tabla 8. Rúbrica de evaluación	66
Tabla 9. Sesión 1: What's happening?	67
Tabla 10. Sesión 2: Let's tell a story.....	68
Tabla 11. Sesión 3: Sing a song.	69
Tabla 12. Sesión 4: Memory	70
Tabla 13. Sesión 5: What a messy story!	70
Tabla 14. Sesión 6: Mind Map	72
Tabla 15. Sesión 7: The Crown.....	72
Tabla 16. Sesión 8: Drama 1.....	73
Tabla 17. Sesión 9: Drama 2.....	74

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ranking 2020.....	13
Figura 2. El nivel de inglés en las comunidades españolas	13

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Motivación

El tema principal de este Trabajo Final de Grado (en adelante TFG) es el cuentacuentos (en adelante *storytelling*) como recurso didáctico para el aprendizaje de la lengua inglesa. La elección de esta temática deriva de mi pasión por los libros infantiles y la firme postura de que son una potente herramienta motivadora para la transmisión de aprendizajes. A lo largo de mi experiencia como docente de Educación Infantil son varias las propuestas que he llevado a cabo partiendo de un libro infantil, alcanzando grandes resultados. En edades tempranas los cuentos son un gran recurso para desarrollar el lenguaje y adquirir aprendizajes; debido a su gran atractivo, los alumnos suelen demandar varias veces la lectura de un mismo cuento. Seguramente alguno de los lectores de este trabajo puede recordar algún cuento que le contaban o leían en su infancia repetidas veces.

Normalmente, el contar cuentos se limita especialmente a la etapa de Educación Infantil, dejándose de lado en Educación Primaria, a pesar de los múltiples beneficios que derivan de su utilización. Durante el periodo de prácticas del último curso del Grado de Educación Primaria realizadas en el colegio San Vicente de Paúl, desarrollé una propuesta de intervención basada en el cuento. Esta tenía como objetivo principal desarrollar la expresión y la comprensión oral y escrita en lengua castellana. Esta propuesta tuvo un gran éxito y aceptación entre los alumnos y les permitió alcanzar grandes aprendizajes significativos en la mayoría de las áreas.

Durante el mismo periodo de prácticas pude observar que el grado de motivación durante las clases de inglés era muy escaso, pudiendo ser este uno de los motivos que causara el bajo nivel en la mayoría de los alumnos y que, por lo tanto, podrían afectar en su futuro académico y laboral. La docente encargada de impartir la asignatura me comentó su disconformidad acerca de los libros de texto que llevaban utilizando durante muchos años, pero que no se podían cambiar por motivos del sistema instaurado en el colegio: el banco de libros. Este sistema obliga mantener los mismos libros durante varios cursos escolares.

Lo expuesto anteriormente me lleva a reflexionar acerca de la posibilidad de motivar a los alumnos en la clase de inglés y por tanto mejorar los resultados a través de una propuesta didáctica basada en un cuento infantil. Es por ello que este TFG se centra

en una propuesta de intervención basada en el *storytelling* como recurso para el aprendizaje de inglés teniendo en cuenta todas las destrezas del aprendizaje de una lengua.

1.2. Importancia del tema

El cuento es uno de los recursos que nos acompaña prácticamente desde el inicio de nuestras vidas. Seguro que todos podemos recordar un cuento que nos contaban de pequeños. En la primera infancia el cuento adquiere un valor principalmente afectivo y lúdico, el adulto a través de las narraciones crea o refuerza un vínculo afectivo o emocional con el oyente. No obstante, los beneficios de la narración de historias están vinculados a aspectos relevantes del proceso de educación y aprendizaje como la adquisición del lenguaje, la transmisión de valores, el desarrollo de escucha activa, la concentración, etc. En definitiva, podría decirse que el cuento es un recurso precursor de la educación integral.

La gran repercusión de las historias en el proceso de enseñanza-aprendizaje hace que el cuento se emplee como herramienta pedagógica en los primeros años de escolarización, concretamente desde el primer ciclo de Educación Infantil. Durante esta etapa, el cuento es un material fundamental. Muchas propuestas didácticas giran en torno a él y derivan en resultados satisfactorios a causa de la motivación que provocan en el alumnado.

Por otro lado, hoy en día existe una gran necesidad de aprender inglés; nos encontramos en una sociedad globalizada en la que el inglés es uno de los idiomas que nos ayuda a comunicarnos y a interactuar. Además, la gran influencia del uso de internet y la tecnología cada vez requiere un mayor uso de esta lengua. También cabe destacar que el aprendizaje de la lengua anglosajona facilitará la adquisición de objetivos académicos y laborales (DOCV, p. 16577) por lo que el aprendizaje del inglés en las escuelas puede repercutir en el futuro de sus alumnos.

Por tanto, si los docentes de inglés velan por llevar cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés a través de una metodología motivadora como puede ser aquella basada en el *storytelling*, estarán contribuyendo a la consecución de habilidades que favorecerán su futuro.

1.3. Estructura del trabajo

La modalidad de este TFG es una propuesta de intervención, por lo que consta principalmente de dos partes: una parte teórica en la que se refleja una investigación sobre la enseñanza del inglés en España; el concepto *storytelling*, su repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés y su aplicación en el aula de primaria. Además, se contemplan las premisas a seguir para elegir algunos libros en lengua inglesa adecuados para trabajar los contenidos y objetivos planteados en el currículum, orientaciones para adaptar el texto al nivel de los alumnos y las pautas que debe tener en cuenta el maestro especialista en lengua inglesa a la hora de contar historias.

La parte práctica consta de una pequeña selección de libros recopilados a través de una búsqueda e investigación en páginas web y foros. La elección de una de las obras de la selección, su posterior adaptación y finalmente la elaboración de una propuesta de intervención basada en la obra elegida.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo principal

Diseñar una propuesta didáctica para alumnos de segundo de Educación Primaria de forma que se contribuya al aprendizaje de las cuatro destrezas del inglés partiendo del *storytelling* como recurso principal y motivador.

2.2. Objetivos específicos

- Investigar sobre el nivel de inglés en España y las posibles causas que lo originan.
- Recopilar información sobre la técnica del *storytelling* relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.
- Investigar sobre los beneficios que puede tener el *storytelling* en el desarrollo de las destrezas de una lengua: comprensión oral, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita.
- Investigar en foros y páginas web teniendo en cuenta los criterios básicos para elegir un libro con el fin de confeccionar un listado de libros adecuados para el aprendizaje del inglés.

3. METODOLOGÍA

3.1. Procedimiento llevado a cabo para la elaboración del TFG

El primer paso llevado a cabo para la realización de ese TFG ha consistido en realizar una búsqueda bibliográfica sobre el concepto *storytelling*, con el propósito de establecer su repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en Educación Primaria. Las repercusiones de este recurso se han concretado de forma general y de forma específica haciendo referencia a las cuatro destrezas de un idioma: comprensión oral, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita. Así mismo, se contemplan diversas orientaciones para poder llevar a cabo este recurso en el aula. Entre las pautas se encuentran cómo elegir adecuadamente las obras, adaptarlas y narrarlas. También se hace referencia a las actividades que derivan de este recurso.

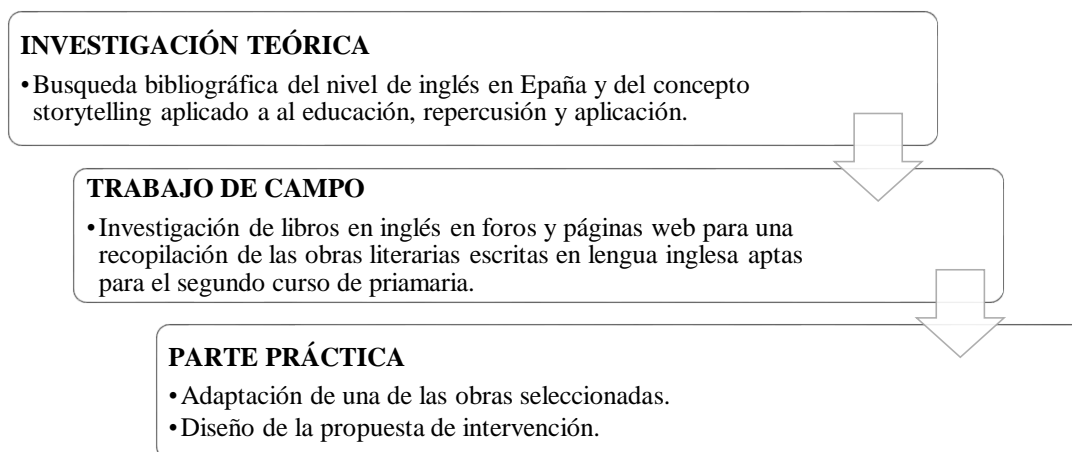
A partir de las guías establecidas para una correcta elección de un cuento en lengua inglesa, se ha realizado un trabajo de campo en foros y páginas web para elaborar una recopilación de cuentos que podrían ser adecuados para el diseño de propuesta de intervención basadas en el cuentacuentos.

Finalmente, la parte práctica engloba varios procedimientos, como son la adaptación de una de las obras incluidas en la recopilación para posteriormente utilizarla en el cuentacuentos, recurso principal empleado en el diseño de la propuesta de intervención.

A continuación, se incluye una figura en la que se puede apreciar de forma esquemática los procedimientos seguidos para elaborar el TFG.

Tabla 1

Procedimientos para elaborar el trabajo. Fuente: Creación propia



3.2. Materiales

Para elaborar el marco teórico de este TFG se ha realizado una búsqueda de información en fuentes primarias como libros, artículos y páginas web. En relación a los materiales para la propuesta didáctica, se utilizarán, además de uno de los libros seleccionados, otros materiales confeccionados como *flashcards* y *memories* relacionados con el libro elegido. La mayoría de los materiales se pueden confeccionar sin representar un gran gasto económico. Por lo contrario, alguno de los libros infantiles escritos en lengua inglesa pueden tener un coste más elevado, a menos que se opte por versiones electrónicas. Hoy en día en las bibliotecas existe un gran repertorio de obras escrita en lengua anglosajona. No obstante, si existe la posibilidad de costear algunos ejemplares se estará invirtiendo en educación y en cultura.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. La enseñanza del inglés como lengua extranjera en España

4.1.1. *El nivel de inglés de los alumnos españoles*

El bajo nivel de inglés de los españoles es una realidad muy conocida por la mayoría de los mismos. El Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o informe PISA, “un estudio de carácter mundial que se realiza cada tres años y que mide el rendimiento de los alumnos de 15 años de edad en materia consideradas clave actualmente, matemáticas, ciencias y lectura.” No obstante, el nivel de inglés no será reflejado en este informe hasta el año 2025, años en que se evaluará el conocimiento del inglés de los alumnos para así poder mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de este idioma (Cambridge English, 2020, párr. 2). La misma universidad que analizará el nivel de inglés para reflejarlo en el informe PISA, Cambridge University, ya reflejó en un barómetro publicado en el año 2017 que el nivel de inglés de los españoles era bajo o muy bajo (Soler, 2017).

Son varios autores revisados como: Arnaiz (2017) y Martínez y Rubio (2008), afirman también que el nivel de inglés de los españoles sigue estando por detrás del resto de los países europeos. También coinciden en que las causas que influyen en el nivel de inglés de los españoles son escasamente abordadas por el ámbito científico y por pruebas empíricas salvo tratarse de una cuestión urgente. Es por ello que a pesar de las búsquedas que hemos realizado entendemos que son fuentes carentes de validez empírica.

En primer lugar, cabe mencionar el *English Proficiency Index* (EPI), un informe de referencia internacional que refleja el nivel de inglés de los ciudadanos de varios países. Los resultados se obtienen a través de los exámenes, diseñados por la organización *Education First*, que realizan más de 2,2 millones de ciudadanos de más de dieciocho años. En el año 2020, España, empatada con Nigeria, ocupó el lugar lugar treinta y cuatro de los cien países que componen este informe, lo que refleja un nivel de inglés medio entre los españoles (Education First, 2020). En la siguiente imagen puede apreciarse la posición de todos los países participantes:

Figura 1

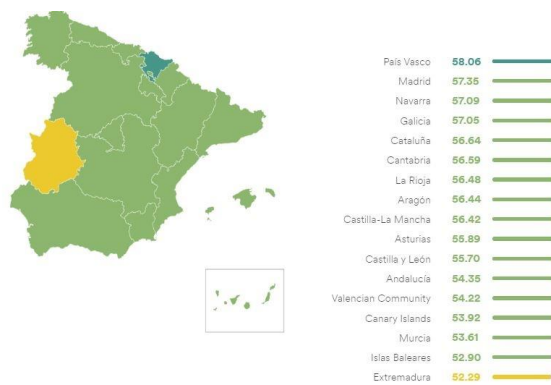
Ranking 2020. Fuente: Education First [EF] (2020)



Si se analiza más profundamente el nivel de inglés de los españoles, es necesario adentrarse en el nivel de la lengua anglosajona en las diferentes comunidades autónomas. El País Vasco y Madrid son las comunidades con un mayor de inglés en España. Por el contrario, Extremadura obtiene la puntuación más baja. Es necesario hacer una mención a la posición que ocupa la Comunidad Valenciana, ya que la propuesta de intervención será contextualizada en un colegio de esta comunidad autónoma. La comunidad en cuestión ocupa el lugar décimo tercero de las diecisiete comunidades del país. Por lo tanto, puede decirse que el nivel de los habitantes de la Comunidad Valenciana es bajo (Education First, 2020). En la siguiente imagen podemos apreciar la clasificación y la puntuación obtenida de todas las comunidades autónomas de España:

Figura 2

El nivel de inglés en las comunidades españolas. Fuente: Education First [EF]



En la siguiente tabla se muestran los puestos que ha alcanzado en los últimos cinco años. Desde el año 2015 España ha tenido una tendencia a disminuir puestos en la clasificación y alcanzamos casi un retroceso de diez puestos. Cabe destacar que en el último año el país ha logrado subir un puesto. Aunque no son datos suficientes para hablar de mejora, el país necesitaría superar sus puntuaciones durante varios consecutivos, los datos podrían apuntar al inicio de una mejora del nivel de inglés de los españoles.

Tabla 2

Posición de España en el EPI en los últimos cinco años. Fuente: Creación propia a partir de Education First (2015, 2016, 2017, 2018, 2019 y 2020).

2015	2016	2017	2018	2019	2020
23°	25°	28°	32°	35°	34°

Otros estudios muestran datos semejantes al anterior. Por una parte, el Centro de Investigaciones Sociológicas [en adelante CIS], refleja que el 60% de los españoles no hablan inglés. La Oficina Europea de Estadística [en adelante Eurostat] reflejó en 2007 que el 46,6% de los españoles de entre 25 y 64 años no había aprendido ninguna lengua extranjera, aunque el inglés sea el idioma más estudiado. Los últimos datos registrados en el año 2016 no muestran una mejoría de los datos ya que el porcentaje se situaba en el 45.8% (Alfías, 2019). En este estudio también apreciamos una ligera mejoría, pero como ya hemos mencionado anteriormente sería necesario que el nivel se incrementara durante varios años consecutivos.

Autores mencionados anteriormente ya mencionados anteriormente (Arnaiz, 2017 & Martínez y Rubio, 2008), además de reflejar en sus artículos el bajo nivel de inglés que poseen los españoles, aunque como hemos mencionado anteriormente, sin una manera objetiva, también aportan posibles conjeturas sobre las razones que pueden estar desencadenando la problemática en cuestión.

En primer lugar, Arnaiz (2017), refleja que la educación bilingüe resulta imprescindible actualmente y que el ámbito de la educación debe esforzarse por conseguir aumentar este nivel ya que la enseñanza de inglés en el aula influirá en el uso fuera de ella. Entre los problemas que argumenta este autor se encuentra la falta de justificación de la mejora del nivel de inglés a causa de una exposición temprana según el autor el éxito del aprendizaje no depende del número de horas que se le dedica sino en el modo en que se aprovecha este tiempo. Por otro lado, hemos de destacar que el maestro de inglés

debería utilizar la lengua inglesa en al menos un 90% de la clase, esta postura está demostrada por las investigaciones, entre ellas destacar la de Crawford (2004, como se cita en Arnaiz, 2017, p. 54) quien defiende que es crucial, ya que el maestro les proporciona a los alumnos un contacto con el inglés. El autor también atribuye una posible causa a la falta de conocimiento de la asignatura por parte de los docentes de inglés, ya que para ello se requiere una adecuada formación continua que incluya el dominio de la lengua, el conocimiento de las distintas corrientes pedagógicas, las teorías de adquisición de una lengua y el conocimiento de la cultura de los países anglosajones (p. 52-57).

Martínez y Rubio (2008), afirma que es innegable que las capacidades cognitivas repercuten notablemente en el aprendizaje de una lengua, pero no es una postura válida que demuestre la diferencia del nivel de inglés entre países. El autor le otorga importancia a la influencia de la lengua de los países ya que las similitudes y diferencias entre el inglés y la lengua autóctona de un país puede ser un factor relevante para el aprendizaje de la lengua anglosajona. La dimensión demográfica y social, así como el presupuesto destinado a educación también son relevantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. En cuanto al factor educativo el autor coincide con Arnaiz (2017) en que el número de horas de instrucción, la metodología del aula y la formación del profesorado son factores determinantes. Martínez y Rubio (2008), defienden además que el desarrollo de las destrezas se tiene que llevar a cabo de forma global y contextualizada y tener en Cuenta el Marco Común de Europeo de Referencia. En cuanto a la programación del aula, se muestra que pueden existir diferencias entre lo que se programa y lo que realmente se lleva a cabo en el aula y que muchas veces el docente cae en el error de seleccionar actividades de libros de texto inapropiadas. Por último, los medios mediáticos son importantes en la adquisición de una lengua extranjera porque la transmisión de películas en versión original podría ser un recurso valido para el aprendizaje del inglés desde el hogar.

Arnaiz (2017) y Martínez y Rubio (2008) coinciden en que varios factores del ámbito educativo como metodologías, formación del profesorado, etc. podrían estar reflejados en el nivel de inglés de los ciudadanos españoles. Cabe añadir también la aportación de Muñoz (2013), que afirma que España además de un detrimento del conocimiento del inglés en el ámbito social, también ha sufrido un déficit en el ámbito educativo a pesar de los frecuentes cambios en la legislación educativa. Las diversas legislaciones educativas españolas han sido sometidas a dos factores:

Por un lado, las directivas comunitarias en materia de cohesión de los territorios europeos, que han visto en el conocimiento de idiomas extranjeros pertenecientes a la Unión Europea (UE) un modo de vertebrar socialmente la unión económica e incipiente unión política de ésta y, por otro lado, la configuración de nuestro Estado a través de un modelo regional autonómico, que ha provocado la diseminación de competencias en materia educativa y que han ocasionado una multiplicidad de políticas lingüísticas en las que se ha primado la enseñanza de algunas lenguas cooficiales del Estado frente a otras, en detrimento de políticas activas en materia educativa que incidan en la superación del tradicional déficit de conocimiento en lenguas extranjeras de la ciudadanía española. (pp. 63-64)

Para establecer las posibles razones de la problemática en cuestión, otros autores han optado por establecer diferencias concretas entre España y los países nórdicos que son lo que encabezan el ranking. De la Rica y González de San Román (2012) exploran los factores determinantes del aprendizaje del inglés como lengua extranjera en España a partir del *European Survey on Language Copetences* (ESCL). Esta encuesta es utilizada para establecer el dominio de la lengua extranjera de los alumnos del último curso de secundaria en varios países europeos. Los datos se recopilaron a partir de la realización de una prueba en la que se evaluaba el nivel de comprensión lectora y oral y expresión escrita en alumnos del último curso de secundaria. Los resultados de esta prueba reflejaron numerosas diferencias de nivel, concretamente los alumnos españoles obtuvieron una puntuación muy baja en las tres destrezas del inglés que se evaluaban a diferencia de otros países como Suecia (p. 13).

Con el objetivo de establecer las limitaciones en el país español respecto al inglés De la Rica y González de San Román (2012) examinaron los resultados de los alumnos españoles y los compararon con un país que también estudia inglés como primera lengua extranjera, Suecia. Su objetivo era analizar qué factores han originado los resultados de España e identificar las claves para un mejor rendimiento (p. 14).

En un primer lugar, De la Rica y González de San Román (2012, p. 14) aportan una descripción de las diferencias establecidas entre los dos países. Estas diferencias hacen referencia a varios aspectos:

Respecto a la variable familiar se señala que en España ambos progenitores suelen tener una jornada laboral a tiempo completo a diferencia de los progenitores suecos, y

que el nivel de inglés de los padres españoles es significativamente inferior que el de los padres suecos (De la Rica y González de San Román, 2012, p. 21). Esto podría incidir en la cantidad o la calidad de la ayuda que brindan los padres a sus hijos a la hora de estudiar o realizar tareas además de la importancia otorgada por parte de la familia al aprendizaje de una segunda lengua.

En cuanto al tiempo que se dedica al aprendizaje del inglés, De la Rica y González de San Román (2012) señalan que los españoles dedican más horas que los suecos; los alumnos españoles reciben más clases de inglés a la semana, asisten más a academias y realizan más deberes que los suecos. En cambio, los alumnos suecos emplean más horas que los españoles en estudiar para los exámenes. Hay que mencionar, además, que el sistema educativo español contempla la enseñanza del inglés desde los tres años, es decir desde el primer ciclo de Educación Infantil, al contrario que los suecos que lo introducen aproximadamente tres años después (p. 21). De la Rica y González de San Román reflejan que en Suecia los niños están expuestos al inglés de forma temprana en el ámbito familiar bien por el conocimiento de los padres o bien por otros medios, por esta razón no es necesario una exposición temprana en el ámbito educativo. Añadir también que los españoles que asisten a actividades extraescolares reflejan un mejor resultado. Esta cuestión da origen a suponer que la metodología de los centros españoles sea todavía muy tradicional (p. 26). Si los alumnos españoles dedican más tiempo al aprendizaje del inglés deberían tener mejores resultados, esto podría reflejar una falta de calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo que se refiere a los docentes, el profesorado sueco trabaja más horas a la semana, pero da menos horas de clase. En este punto hay que añadir también la influencia de la tipología del centro educativo en el que estudie el alumnado (De la Rica y González de San Román, 2012, p. 21). Podríamos suponer que las horas en las que el profesorado sueco no está dando clase son horas destinadas a preparar las sesiones de clase, confección de materiales formación, etc. En cuanto a la tipología del centro en España debería tenerse en cuenta que el aprendizaje del inglés podría verse influido por el programa lingüístico del centro y la titularidad (centro público, privado o concertado).

De la Rica y González de San Román, (2012) concluyen que el conocimiento de la lengua inglesa por parte de los padres no hace necesario una implantación temprana del aprendizaje de la asignatura, debido a que los niños están expuestos a este idioma en

el ámbito familiar. Por el contrario, en España a pesar de que los alumnos llevan más años estudiando inglés y realizan más deberes no hay una mejora del nivel del alumnado. No obstante, sí que se observa una diferencia de nivel en los alumnos que reciben clases extraescolares de inglés. Este aspecto entabla un debate acerca de si la metodología utilizada en los centros educativos y la motivación son las adecuadas para el aprendizaje de esta lengua (p. 29).

El destacable nivel de los alemanes nos lleva a preguntarnos sobre las posibles causas que estén influenciando en la mejora del nivel del inglés en este país. Alcalde (2011) expone en su artículo que principalmente el proceso de aprendizaje del inglés se lleva a cabo a través de una metodología comunicativa, aunque los materiales didácticos y los manuales siguen modificándose y evaluándose (p. 18). Esta última postura podría también cuestionar si todos los materiales didácticos y los libros de texto que se utilizan en España se someten a revisiones y a mejoras para incentivar el aprendizaje del inglés.

Anteriormente hemos reflejado varios aspectos que podrían influir en el nivel de inglés de los españoles, es posible que los maestros de inglés deban evaluar la metodología o la práctica docente que se está llevando a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, el estilo docente, materiales, etc. Probablemente surjan hipótesis sobre su idoneidad, pero como hemos mencionado anteriormente es extremadamente necesario la realización de pruebas o información de carácter científico o empírico.

4.1.2. Especificaciones reflejadas en las leyes educativas españolas para el aprendizaje del inglés

Los problemas derivados del uso de algunas metodologías no son algo nuevo, de hecho, hace dos décadas el Ministerio de Educación Cultura y Deporte [MEDCD] señalaba que Los programas de enseñanza de la lengua como objeto de aprendizaje se han limitado, la mayoría de veces, a la presentación de estructuras lingüísticas, mediante la metodología audiolingual y a través de actividades carentes de interés y de base comunicativa (2001).

Uno de los factores que podría mejorar el nivel de inglés en los alumnos españoles es la implantación de una metodología motivadora para los discentes. Ahora bien, es importante que toda metodología contemple las especificaciones del currículum educativo en vigor.

En primer lugar, hay que tener en cuenta que la enseñanza de inglés en España está regulada en el anexo I del Real Decreto 126/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Dicha ley especifica que se ha organizado según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Se reflejan cuatro bloques que contienen contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje; los cuales tienen que estar reflejados en las distintas tareas empleadas para el aprendizaje del inglés.

Debido a que el nivel de competencia de los alumnos en Educación Primaria parte de un nivel básico, las actividades deberán estar centradas en contextos cercanos a los alumnos y se deberán tener en cuenta los conocimientos anteriores. De esta forma, se crean situaciones comunicativas reales y motivadoras para los discentes. Para ello, una de las técnicas más efectivas es el juego, que además de contribuir al aprendizaje del inglés, es una herramienta de socialización (pp. 39-40).

El presente TFG se enmarca en el contexto de un centro educativo de la Comunidad Valenciana. Por este motivo, es necesario hacer referencia al Decreto 108/2014, del 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana. En este documento se especifican más detalladamente cada uno de los bloques de contenidos de la asignatura.

El primer bloque comprende la comprensión oral como base de aprendizaje que se adquiere a través de varios recursos, especialmente canciones, en las que de forma progresiva debemos ir restando los apoyos prestados como: imágenes, gesto, etc., con el fin de que los alumnos sean capaces de cantarlas de forma autónoma.

El segundo bloque hace referencia a la producción oral y a la interacción. Para ello, se utilizan estructuras que son memorizadas por los alumnos gracias a las situaciones contextualizadas y funcionales en las que se emplean.

El tercer bloque está relacionado con los textos escritos de diversos formatos. Inicialmente, los textos deben contener estructuras y léxico simple y debemos ir aumentando su grado de dificultad progresivamente. Los alumnos deben ser capaces de desarrollar estrategias para decodificarlos, relacionar morfemas y grafemas y formular hipótesis de forma individual y colectiva.

El cuarto bloque corresponde a la producción e interacción de textos escritos. Además, se destaca la figura del maestro como un apoyo gradual y que ofrece varias intervenciones metodológicas para que los discentes sean capaces de afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una forma autónoma y colaborativa.

En definitiva, los cuatro bloques reflejan la importancia de la proporción de recursos en varios formatos que favorezcan la creatividad, como las tecnologías de la información y la comunicación. Además, se habla de error como elemento favorecedor de valores tales como la tolerancia a la frustración.

En el decreto autonómico, se especifica detalladamente los requisitos para lograr las competencias claves contenidas en el aprendizaje de la lengua extranjera. En primer lugar, en cuanto a la competencia lingüística, la lectura, la escritura y la oralidad deben trabajarse simultáneamente, es decir, se debe seguir un proceso equilibrado en el aprendizaje de la lengua castellana y valenciana. Esto debe partir de una metodología con actividades orientadas a la adquisición progresiva de la comprensión, velocidad en la lectoescritura y en la adquisición de léxico. Las situaciones de aprendizaje deben contemplar tanto el trabajo individual como el cooperativo para favorecer una actitud de reflexión y responsabilidad, etc. Esta competencia ofrece también un contacto con la literatura inculcando la lectura y actitudes críticas. Para adquirir esta competencia, el decreto insiste en el uso de las herramientas tecnológicas que permiten una adaptación de las actividades a la realidad del grupo y el aprendizaje de forma autónoma fomentado la producción de escritos y registro de la competencia digital.

La competencia de aprender a aprender, entre otros aspectos, está relacionada con el proceso de evaluación, proceso que facilita una toma de conciencia de cómo se está llevando a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y los resultados obtenidos. La competencia social y cívica se refleja a la hora de trabajar contenidos relacionados con aspectos socioculturales. El sentido de iniciativa y espíritu emprendedor incluye la producción y la interacción tanto oral como escrita, habilidades de autorregulación, gestión de proyectos, participación en equipos de trabajo, etc. Las actividades que contemplan la competencia relacionada con la conciencia y expresiones culturales promulgan valores como la paz, la igualdad y el respeto (pp. 16577-16578).

Por tanto, podemos extraer del decreto autonómico que la metodología para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés debe tener en cuenta los siguientes

aspectos: debe contribuir a la adquisición de las competencias de manera conjunta, tiene que ser motivadora para los alumnos, ha de ser contextualizada, lúdica, y contemplar varios materiales y recursos como las TICs. La figura del maestro debe encargarse de ofrecer un apoyo gradual y las cuatro destrezas tienen que ser trabajadas de manera conjunta. Cabe resaltar que todo ello lo debemos llevar a cabo teniendo en cuenta el nivel de los alumnos y los elementos curriculares establecidos para cada curso. Posiblemente si seguimos esta metodología contribuiremos a la consecución de los elementos curriculares.

4.2. Storytelling

En esta sección se plantea una alternativa metodológica basada en el *storytelling*. A partir de un análisis de este recurso se podrá comprobar la hipótesis sobre la utilidad que tiene a la hora de paliar algunos de los problemas que se han visto en el apartado anterior y su vinculación con el currículum educativo.

4.2.1. Definición

A groso modo podemos decir que la palabra *storytelling* significa contar historias. Ahora bien, hemos de tenerse en cuenta que la acción de narrar no solo debe supeditarse a un ámbito o uso en concreto. Como bien afirma Núñez (2007) el *storytelling* “es el arte y la técnica utilizada para narrar cualquier tipo de relato: desde una película o una campaña publicitaria a un informe comercial o una presentación de empresa” (p. 23-24). Partiendo de esta definición, son varias las áreas que hacen uso de esta técnica. En el ámbito educativo puede establecerse que:

El término *Storytelling* se refiere a la habilidad de contar una historia o relato sirviéndose de un lenguaje corporal dramatizado, para que el público se sienta partícipe de la narración. Es también conocido como el arte de contar historias, que tuvo su auge en tiempos inmemoriales para entretener y educar a los miembros de cada comunidad. (Aparicio & Pérez, 2020, p. 20)

4.2.2. El storytelling aplicado a la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Desde edades tempranas, tanto en el ámbito familiar como en el escolar, el cuento es una herramienta de gran valor para crear vínculos afectivos, además de ser fuente de entretenimiento son una herramienta trasmisora de aprendizajes válidos para afrontar el día a día por su semejanza o vinculación con la realidad. Las historias ayudan a los más

pequeños a aprender la lengua materna, pero también son esenciales para el aprendizaje del inglés (Watts, 2006, p .6).

El interés de escuchar historias en lengua materna se traslada al aprendizaje de una lengua extranjera, por lo tanto, en el aprendizaje del inglés:

Stories provide a natural, relevant and enjoyable context for exposing children with the sounds, rhythm and intonation of English. The discovery and construction of meaning is supported through things such as visuals, mime, gestures, voice and characterization and children also develop learning strategies and thinking skills, such as predicting, hypothesizing, guessing and inferring meaning. Stories also provide a springboard for a wide range of activities which develop language. [...] Children increasingly develop their ability to understand, retell, act out and/or create their own stories in English, this also has a positive effect on their motivation, confidence and self-esteem [Las historias proporcionan un contexto natural, relevante y agradable para exponer a los niños a los sonidos, el ritmo y a la entonación del inglés. El descubrimiento y la construcción del significado se apoya a través de elementos como imágenes, mímica, gestos, voz y caracterización, los niños también desarrollan estrategias de aprendizaje y habilidades de pensamiento, como predecir, formular hipótesis, adivinar e inferir significado. Las historias también proporcionan un trampolín para una amplia gama de actividades que desarrollan el lenguaje. [...] Los niños desarrollan cada vez más su capacidad para comprender, volver a contar, representar y / o crear sus propias historias en inglés, esto también tiene un efecto positivo en su motivación, confianza y autoestima]. (Read, 2007, pp. 114-115)

Porcar (2002, p. 67) y Coyle (2020, p. 137), coinciden en que los cuentos son una fuente de recepción y producción del lenguaje. La recepción tiene lugar debido al ofrecimiento de los contenidos contextualizados que hace que estos sean fáciles de relacionar, recordar y comprender sin entender todo el texto. A través de las imágenes y los conocimientos previamente adquiridos e inferencias, los alumnos son capaces de entender el texto de forma global. En referencia a la producción, este se da gracias a la demanda de los alumnos de volver a narrar el cuento. Esto desencadena la interacción entre el maestro y los alumnos ya que el docente puede animarlos a identificar vocabulario o resumir el texto con sus propias palabras.

Obviamente el aprendizaje del inglés comporta no sólo el del vocabulario o la pronunciación. En cursos posteriores se imparten contenidos gramaticales y sintácticos, Brewster, Ellis y Girard (2002, como se cita en Aparicio y Pérez, 2020) afirman que enseñar inglés a través de historias “puede sentar las bases para el buen aprovechamiento de la posterior educación secundaria en cuanto a la adquisición de estructuras y funciones lingüísticas básicas, vocabulario y destrezas léxicas” (p. 25). Por lo tanto, el *storytelling* no sólo será una actividad a través de la cual se impartan los contenidos de un curso en concreto de la Educación Primaria, sino que el escuchar historias repercutirá de forma positiva en el periodo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Además de las ventajas que representa el contar cuentos respecto a la adquisición del vocabulario, pronunciación o adquisición de valores. Cabe añadir que esta técnica permite adquirir una competencia comunicativa en la lengua extranjera. Como bien afirma Coyle, (2020) “el interés por los cuentos radica en su importancia como uno de los recursos didácticos de mayor aprovechamiento para la adquisición de la competencia comunicativa en la lengua extranjera” (p. 133). Es por ello que conviene recordar el significado del término *competencia comunicativa* para hacer un buen uso de la herramienta en cuestión.

Se puede plantear que poseer competencia comunicativa en un idioma extranjero, en este caso el idioma inglés, es ser capaz de compartir experiencias, intercambiar ideas u opiniones, actuar de manera adecuada en cada contexto o situación comunicativa, saber qué decir y cómo en el momento y lugar adecuado, a quién o a quiénes, por qué y para qué; poseer competencia comunicativa significa ser capaz de seguir una estrategia teniendo en cuenta la dimensión o las dimensiones de competencia necesaria(s) y los detalles concernientes al idioma que se usan para la comunicación. (Berenguer & Torres, 2016, p. 30)

4.2.3. Áreas en las que influyen los beneficios del Storytelling en la enseñanza del inglés

Partiendo de los apartados anteriores podría llegar a establecerse algunas de las ventajas que presenta el *storytelling* en la adquisición del inglés como lengua extranjera. Posiblemente, estos beneficios se relacionarían principalmente con el aspecto lingüístico, no obstante, el aprendizaje de una lengua va más allá de lo meramente lingüístico.

Diversos autores (Aparicio y Pérez, 2020; Coyle, 2000; Gómez, 2015; González y Querol, 2015; López, 1996; Watts, 2006) coinciden en las repercusiones positivas que tiene el aprendizaje del inglés en los siguientes ámbitos:

Psicoafectivo: las historias contempladas en los libros son placenteras y divertidas para la mayoría de alumnado. Estas sensaciones despiertan la motivación por aprender, actitud relevante para afrontar con éxito y de forma positiva el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los oyentes se encuentran expectantes por conocer el desarrollo de la historia, por ello se concentran y su mente se esfuerza en dar sentido a un lenguaje desconocido.

Lingüístico: Los cuentos suelen emplear estructuras repetitivas, factor que incentiva el aprendizaje, ya que a partir del *pattern practice*¹ se favorece el aprendizaje del inglés de forma inconsciente y divertida. La capacidad de extracción también se ve beneficiada durante las narraciones ya que los alumnos desarrollan la habilidad de reconocimiento de marcas discursivas y su función, a la vez que se familiarizan con ellas y las memorizan. Las estructuras gramaticales y el vocabulario que contempla el texto narrativo son sencillos y están relacionadas con el contexto natural del relato, de forma que además de favorecer la competencia léxica se fomenta el aprendizaje significativo. Además, el repetir la historia otorga confianza a la hora de expresar ideas o contar historias.

Literario: Los relatos proporcionan conocimientos literarios que conducen a los alumnos a pensar y a reflexionar sobre las diferentes situaciones entendiendo así las principales partes: introducción, desarrollo y conclusión.

Cognitivo: El cuento desarrolla la capacidad de concentración y de predicción. A través de la formulación de hipótesis, autoevaluación y planificación se promulga un aprendizaje autónomo. Se refuerza la imaginación; la adquisición de conceptos como las formas, los colores, números; estrategias de aprendizaje a la hora de describir el significado de una palabra; resolución de problemas, comparaciones, etc.

Sociocultural: el cuento es una aproximación al ámbito sociocultural de un idioma. Mediante un relato los discentes tienen la oportunidad de conocer varios aspectos

¹Técnica para practicar una estructura lingüística en la que los estudiantes repiten una oración u otra estructura, sustituyendo cada vez un nuevo elemento, como un nuevo verbo, según lo indique el maestro, o transformando la estructura original, como al cambiar un enunciado por una pregunta” (Dictionary.com, (s.f).

culturales propios de los países en anglosajones. Además, el cuento es transmisor de valores. Por ejemplo, al conocer las diversas culturas mediante las historias, se puede inculcar el valor de la tolerancia.

En definitiva, puede concluirse que, en el proceso de aprendizaje de una lengua en la educación formal, no sólo comporta la transmisión de los objetivos y contenidos que marca el currículum oficial, sino que podríamos estar hablando de que el aprendizaje del inglés también contempla los elementos de un currículum oculto ya que transmite normas, valores, etc.

4.2.4. El papel del storytelling en las cuatro destrezas

Cuando se aprende una lengua extranjera, se aprende a hablar, escribir, leer y escuchar en la lengua que se está aprendiendo. Las destrezas lingüísticas podrían definirse como:

Las formas en que se activa el uso de la lengua. Tradicionalmente la didáctica las ha clasificado atendiendo al modo de transmisión (orales y escritas) y al papel que desempeñan en la comunicación (productivas y receptoras). Así, las ha establecido en número de cuatro: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora. (Centro Virtual Cervantes [CVC], s.f)

Diversos autores como Casany et al. (2008 como se cita en Arenas, 2008) y McKay (2001, como se cita en Gómez, 2015) afirman que la literatura es una vía para conseguir comunicarse y proporciona las bases para el desarrollo de las cuatro destrezas de una lengua: leer, hablar, escuchar y escribir. Las narraciones podrán poner en práctica estas destrezas:

- ***Comprensión oral***

Escuchar historias es uno de los recursos a través de los cuales los niños aprenden la lengua materna. Este recurso también es apto para aprender inglés. Así lo afirma Barreras (2010) que añade además que el que los alumnos puedan predecir qué pasará les crea seguridad en el aprendizaje. (p. 32) El deseo de los niños de escuchar las historias una y otra vez hace que desarrollen la capacidad de escucha y que adquieran el lenguaje de una forma natural (p. 3).

Thomlinson (1984, como se cita en Male y Pardede, 2017) afirma que la expresión oral requiere un alto grado de atención y actitud positiva (párr. 6-7). Evidentemente uno

de los requisitos para que se produzca el aprendizaje es afrontar una actividad con una actitud adecuada. Por ello, Read (2007) argumenta que “The use of longer text, such as stories, can also help develop children’s extensive listening skills, where listening is motivated by pleasure rather than information” [“El uso de textos más largos, como cuentos, también puede ayudar a desarrollar las amplias habilidades auditivas de los niños, donde la escucha está motivada por el placer más que por la información”] (p. 17).

Vandergrift, (1999, como se cita en Male y Pardede, 2017), expone que estos son los requisitos para que se lleven a cabo procesos como la discriminación de sonidos, la comprensión del vocabulario, la gramática, etc. (párr. 7). Además de la comprensión de vocabulario, el *storytelling*:

Estimula a los niños a la adquisición de vocabulario y les brinda la oportunidad de emplear nuevas palabras de forma distinta. Del mismo modo, estar expuestos a historias les ayuda a adquirir más vocabulario a través de la imitación de sonidos. (Aparicio & Pérez, 2020, p. 94)

Esta imitación de sonidos podría ser el inicio del habla porque, como se expondrá más adelante, la comprensión y la expresión oral están íntimamente relacionadas, dado que la segunda se desarrolla en parte gracias a la primera.

Así mismo, Davies (2019) expone en su artículo *Desarrollar la comprensión oral a través del Stroytelling*, que la escucha requiere además una respuesta, por lo que escuchar les resulta una tarea difícil de llevar a cabo (párr. 2). A pesar de que los autores tienen opiniones semejantes sobre la relevancia de practicar la destreza de la escucha a la hora de aprender inglés, Davies (2019) destaca que en pocas ocasiones se les pide a los estudiantes que escuchen inglés por placer, sino que la mayoría de las veces se les pide una tarea posterior que resulta difícil para muchos alumnos. El autor cuestiona si esta postura puede llegar a alcanzar resultados positivos en el desarrollo las habilidades auditivas en la gramática y el vocabulario (párr. 2).

Para ello, realizó un estudio en el que contaba historias a sus alumnos. A menudo, en ocasiones sólo se contaba simplemente la historia, pero en otras, posteriormente los alumnos realizaban actividades relacionadas. Las actividades que llevó a cabo Davies (2019) tras el *storytelling* consistían en hacer preguntas para comprender mejor la historia, dibujarla; escuchar y trabajar una historia de un periódico y dibujar su portada; escribir nuevas versiones de una historia; imaginar que escribiría cada personaje si publicara un

Tweet en la red social *Twitter* (párr. 5-10). El resultado de esta tipología de actividades fue satisfactorio y motivador: además al final del curso los alumnos fueron capaces de volver a contar las historias (párr. 3).

Villaroel (1997, como se cita en Barreras, 2010) argumenta que las actividades que giran en torno a la comprensión oral deben dividirse en las siguientes etapas: pre-escucha, escucha, post-escucha y exposición de la tarea:

Pre-escucha: consiste en ofrecer un breve avance al alumnado sobre la trama del texto que van a escuchar, de esta forma los alumnos no perderán la atención porque tendrán una idea acerca del contenido del texto oral. Además, debe de ofrecerse a los alumnos el vocabulario básico o la gramática para poder llegar tener una idea global del texto, un recurso para ello es confeccionar un mapa semántico.

Escucha: La concentración durante el momento de escucha no suele ser muy prolongada por ello deben formularse preguntas para asegurarse de que están prestando atención y captarla. Durante este momento también hay varias estrategias las cuales ayudan a mantener la atención, tales como contar los personajes, repetir frases, enseñar *flashcards* de lo que se está narrando en ese momento, incluir canciones, etc.

Post-escucha: Las actividades que se pueden realizar en este momento pueden estar relacionadas con otras destrezas y deberán contribuir al desarrollo de la destreza en cuestión. Read (2017) propone actividades que animen al alumno a establecer suposiciones sobre el texto oral a través de dibujo u otros recursos (p. 17).

Exposición de la tarea: Villaroel (1997, como se cita en Barreras, 2010) propone actividades como contar nuevas historias individuales o en grupo, hacer dibujos o posters, etc., (pp. 44-49).

Cabe señalar que todas las actividades que se realicen deben ir acompañadas de instrucciones claras que contengan estructuras y vocabulario adaptados al nivel de los alumnos. Read (2017) expone que la repetición y las rutinas producirán un aumento del repertorio de las estructuras entendidas por los alumnos (p. 17).

Un aspecto también a destacar dentro de la comprensión oral es que el contar historias puede ayudar a adquirir una adecuada conciencia fonológica que ayudará posteriormente a la adquisición de la lectoescritura en lengua inglesa. Según Barreras (2010), el contar un cuento puede desarrollar la destreza escrita, ya que puede empezarse

a relacionar la palabra oral con la escrita (p. 37). Para ello Aparicio y Pérez (2020) aportan que pueden contarse cuentos con rima relacionando la ortografía con las palabras (p. 108).

Un inconveniente que se debe destacar es que muchos de los maestros especialistas en inglés no son nativos por lo que su pronunciación en algunas ocasiones no está del todo acertada. Por ello, Male y Pardede (2017) reflejan la importancia de que las historias sean contadas por nativos o si no existe la posibilidad se debe intentar buscar una historia que vaya acompañada de una grabación (p. 12).

Para finalizar, Male y Pardede (2017) afirman que es muy importante que los alumnos aprendan a escuchar para poder hablar. Al escuchar el inglés, los niños son llevados de forma natural a hablar. A partir del uso de palabras sueltas y lenguaje de fórmulas, los niños desarrollan gradualmente la capacidad de producir lenguaje e interactuar con otros de una manera más extendida (p. 17).

- ***Expresión oral***

Zuhriyah (2017) afirma que una de las destrezas más difíciles para los estudiantes de inglés es la expresión oral. Dewi (2016, como se cita en Zuhriyah, 2017) acredita que se debe a la falta de tiempo, de práctica, un vocabulario insuficiente, falta de interés y de contextualización.

Jining (2007), enumera y desarrolla más concretamente las razones por las cuales no se desarrolla correctamente esta destreza. En primer lugar, expone en su artículo que el miedo a cometer errores es también una causa por la cual las personas no hablan en inglés. Por ello se produce una tendencia a no practicar la expresión oral, lo cual desencadena una falta de habilidad en la misma (párr. 2-3).

Jining (2007) añade la falta de interés de la temática, para justificar la necesidad de una contextualización. Chen (2004, como se cita en Jining, 2007) expone que en su país, China, la práctica de la expresión oral se lleva a cabo de forma contextualizada, en torno a temáticas familiares para los alumnos, de modo que se ofrece una competencia comunicativa. No obstante, las temáticas suelen resultar repetitivas y provocan una ralentización en el aprendizaje originando la pérdida de interés en los alumnos. Si por el contrario se amplía el abanico temático, existe la posibilidad de que muchos estudiantes no estén interesados, causando la falta de atención e involucración en la conversación (párr. 4-5).

Siguiendo en la misma línea, el clima del aula puede influenciar en la práctica de esta destreza. Si se percibe un clima negativo debido a las conversaciones de carácter monótono o rutinario, el interés de los emisores y los oyentes decaerá notablemente. Al contrario, una atmósfera libre y alegre promueve las comunicaciones (Jining, 2007, párr. 6). Por ello, se han de buscar alternativas a este tipo de conversaciones y evitar caer en las conversaciones rutinarias. Ciertamente es que no existe una igualdad de preferencias en cuanto a un tema, pero el docente tiene que ser habilidoso en este sentido y disponer de un abanico temático del agrado de la mayoría de los alumnos.

A estas causas se le añade la disminución del *feedback* o retroalimentación del oyente durante el diálogo debido a la pérdida del interés; los oyentes pierden la atención, o establecen otros diálogos en pequeños grupos. Esto deriva en el aumento o la reducción de las palabras con el objetivo de finalizar lo antes posible la situación (párr. 7).

Akbar (2014, como se cita en Zuhriyah, 2017) expone que las deficiencias en esta destreza podrían mejorarse si los alumnos leyeran más (p.120). Zuhriyah (2017) en su artículo expone cómo a través del *storytelling*, los alumnos fueron capaces de volver a contar la historia con sus propias palabras o partir de unas oraciones clave e interactuar con el narrador (pp. 122-123). Así mismo, (Aiex, 1988; Cooper, 1989; Koki, 1998; Zobairi y Gulley, 1989, como se cita en Jining 2007), los relatos son una herramienta que contribuye al desarrollo de la capacidad lingüística. Wright (1995, como se cita en Jining, 2007) afirma que una historia ofrece experiencias lingüísticas a los niños (párr. 8).

En relación a las diversas causas que originan una falta de dominio en la expresión oral, conviene resaltar que el *storytelling* es un buen recurso para favorecer un clima afectivo en el aula en el que los alumnos no tengan miedo de cometer errores debido a la seguridad que se trasmite. Los cuentos huyen de las conversaciones rutinarias, aportando una temática de interés para el público infantil. Además, hoy en día encontramos un amplio abanico de títulos en el mercado por lo que la temática puede ser amplia. El interés por la trama de los cuentos puede minimizar el riesgo de falta de *feedback* o retroalimentación, y así se evitará la desviación de la atención y la pérdida de la interacción entre emisor y receptor.

Así mismo, el uso del *storytelling* en la clase de inglés como lengua extranjera es una actividad motivadora para atraer a los oyentes y proporcionar situaciones comunicativas (Cooter y Bla, 1998, como se cita en Jining, 2007, párr. 9). Hay que

mencionar, además, que debido a la gran cantidad de relatos que han existido y la gran facilidad de acceso a ellos, es posible escoger un ejemplar que corresponda al nivel de lengua de los destinatarios (párr. 10).

Por último, la historia escuchada en el *storytelling* causará según Colon-Vila (1997, como se cita en en Jining, 2007) que los alumnos puedan contextualizar la conversación y afrontarla con seguridad y creatividad (párr. 11).

A parte de que el *storytelling* es un buen punto de partida para crear situaciones conversacionales, según Jining (2007), a los niños les gusta contar historias. Por ello, hay que aprovecharse de esta situación y potenciar que se conviertan en cuentacuentos y desarrollen la expresión oral. La misma autora añade que a partir de las historias contadas por los niños se pueden organizar teatros.

También cabe señalar que los cuentos no son sólo para niños. Hay muchas historias para estudiantes de inglés como lengua extranjera de diferentes niveles y edades. Al usar historias en las aulas de inglés de la universidad, Jinning vio cómo incluso el narrador más pobre puede ser el centro de atención (párr. 13).

Ahora bien, utilizar las historias para practicar la expresión oral requiere de ciertas consideraciones. En primer lugar, hay que tener en cuenta el grado de dificultad que se exige y el aumento de este de forma progresiva. Asimismo, se debe ofrecer a los alumnos un tiempo de preparación si no disponen de la habilidad requerida para llevar a cabo la actividad. Esto aumentará su confianza y la agilidad a la hora de transmitir mensajes orales. Finalmente, se aconseja premiar a los estudiantes de forma que se vea recompensado el esfuerzo y les anime a mejorar esta destreza (Jining, 2007, párr. 15).

A modo de ejemplo, Jining (2007), ofrece una serie de actividades que pueden realizarse en el aula de inglés para desarrollar la expresión oral. Entre las propuestas, hay algunas aptas para un aula de Educación Primaria. La primera propuesta consiste en ofrecer a los alumnos la escucha de varias historias. Al mismo tiempo, ellos deberán repetirla, ya que de esta forma pueden mejorar la pronunciación y la entonación. Otra opción es distribuir a los alumnos en grupo asignándoles dos o tres frases correspondientes a una historia, de modo que se las preparen y logren contar una historia de forma colaborativa (párr. 16-19). No obstante, durante el proceso de diseño de una actividad, ha de tenerse en cuenta la realidad y los intereses del alumnado, por lo contrario, se estará contribuyendo al detrimento de la destreza oral.

- ***Comprensión lectora***

Leer no sólo consiste en convertir los grafemas en fonemas, leer también incluye interpretar el sentido del texto que se está leyendo. Haven y Ducey (2007, como se cita en Miller y Pennypuff, 2008), afirman que el *storytelling* es una técnica que mejora el nivel de comprensión lectora (p. 38). Diversos autores (Aiex, 1988; Craig, Hull, Haggart & Crowder, 2001 y Phillips, 1999, como se cita en Haven y Ducey, 2007) afirman que la participación activa que conlleva la lectura de historias convierte al *storytelling* en una herramienta apta para que los alumnos al leer comprendan el sentido de la historia (p. 38).

Se han realizado algunas investigaciones con el fin comprobar el uso de la narración para desarrollar la comprensión lectora. Black (2008, como se cita en Miller y Pennypuff, 2008), aporta un ejemplo para desarrollar la comprensión lectora en el aula, para ello, los estudiantes tienen que leer un mínimo de cinco historias y elegir una para contarla a un compañero. Los alumnos tienen la oportunidad de mirar el texto para cerciorarse de que han incluido los detalles importantes. Seguidamente, volverán a contar la historia utilizando seis oraciones, dos para el inicio, dos para el desenlace y dos para el final. A continuación, se volverá a narrar la historia, pero sólo utilizando tres oraciones, una para cada parte de la historia. El compañero que está escuchando puede ofrecer *feedback* o retroalimentación y sugerencias. A través de esta técnica la autora comprobó que la narración es una técnica adecuada para desarrollar la comprensión lectora (p. 39).

Ahora bien, para que el *storytelling* influya positivamente en la capacidad lectora es importante que tanto la familia como el centro educativo instauren un hábito lector, además este hábito debe caracterizarse por ser un momento agradable para el niño. Si este hábito ha sido instaurado en edades tempranas, al educando se le habrán leído muchos cuentos. Esto es importante porque según Wells (1986, como se cita en Aparicio y Pérez, 2020) el nivel lector de un niño dependerá de la cantidad de cuentos que se le hayan leído (p. 96).

Si un niño ha gozado de numerosas horas de cuentos, estará estrechamente relacionado con las historias, lo cual supondrá una gran ventaja en la adquisición de la lectura, como dice Silvern (1985, como se cita en Aparicio y Pérez, 2020) “los niños que están familiarizados con los cuentos son capaces de emplear frases más complejas, inferir significados, aumentar la capacidad de reconocer las letras y los símbolos y desarrollar una actitud positiva por la lectura” (p. 96).

Con el objetivo de trabajar correctamente la habilidad lectora a través del *storytelling* Aparicio y Pérez (2020) proponen una serie de pautas que deben tener en cuenta los maestros de inglés: promover la interacción entre los discentes para conocer sus gustos, leer en voz alta, desarrollar la conciencia fonológica, trabajar las letras a través de libros específicos y juegos, asociar lectura con escritura, seleccionar los recursos apropiados y que sean motivadores para los alumnos y brindarles la oportunidad de escribir (p. 98). Además, cabe añadir que el maestro puede convertir la lectura en una actividad multisensorial. Gracias a la gran variedad de libros disponibles podemos ofrecer a los jóvenes lectores libros con texturas y olores (Gardner & Hatch, 1989 como se cita en Aparicio y Pérez, 2020, p. 96).

Para que el hábito lector siga favoreciendo la adquisición o el aprendizaje del inglés, es necesario que los alumnos sean cada vez más autónomos a la hora de llevar a cabo esta destreza. Naturalmente, el maestro juega un papel importante a la hora de crear lectores autónomos; para ello se tendrá en cuenta la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (Aparicio y Pérez, 2020, p. 38). Esta teoría, será desarrollada en apartados posteriores, por ello, a grosso modo, esta teoría consiste en brindar al alumno solo la ayuda que les es necesaria e ir reduciéndola a medida que adquiere autonomía. Además, el docente deberá seguir los siguientes pasos:

1. Explicar con claridad los objetivos que se espera de los alumnos.
2. Permitir a los alumnos crear sus propios objetivos.
3. Animar a los alumnos a emplear la segunda lengua fuera del aula.
4. Aumentar la concienciación de los procesos de aprendizaje dándoles la oportunidad de elegir qué aprender.
5. Ayudar a los alumnos a identificar cuáles son sus estilos y estrategias preferidas.
6. Motivar la decisión del aprendiente.
7. Permitir a los alumnos generar sus propias tareas dándoles la oportunidad de adaptar y cambiar las tareas.
8. Animar a los alumnos a convertirse en profesores.
9. Animar a los alumnos a convertirse en investigadores. (Numan, 2003, como se cita en Aparicio y Pérez, 2020, p. 38)

Para terminar, es importante recalcar que la destreza de leer proporciona un andamiaje para la escritura, por ello es conveniente trabajar las dos destrezas de una forma conjunta (Read, 2007, p. 49).

- ***Expresión escrita***

En la mayoría de ocasiones, resulta un trabajo difícil enfrentarse a una tarea de escritura. Por ello, Read (2007) refleja que cuando se llevan a cabo una actividad de este tipo es importante que sea una actividad motivadora, que esté contextualizada y que se les ofrezca a los alumnos una buena razón y propósito para llevarla a cabo. Además, los alumnos han de conocer para quién están escribiendo (p. 49). En este último aspecto coinciden Miller y Pennypuff (2008) aunque advierten que durante las primeras edades la audiencia suele ser un concepto muy abstracto que causa confusión. Normalmente en estas edades los niños se perciben como su propia audiencia (p. 40). No obstante, cuando los estudiantes comparten sus escritos, rápidamente comprenden este concepto identificado y a la clase como la audiencia. Una vez identificado el público al cual va destinado su narración, los alumnos pueden decidir el estilo de lenguaje, el tipo de historia a utilizar para atraer a la audiencia y que emociones quieren transmitir (p. 41).

Según la National Council of Teachers of English [NCTE] (1992 como se cita en Miller y Pennypuff, 2008), cuando los alumnos toman conciencia de cómo una historia afecta al público se refleja en su escritura (p. 41). Los estudiantes aprenden a encontrar la forma de interactuar con el lector; esto se practica anteriormente a través de la narración oral y una vez interiorizado lo aplicara en el lenguaje escrito (p. 41).

Un adecuado uso del lenguaje y la identificación del público al cual va dirigido, así como el propósito que se quiere lograr, mejorará la calidad de la escritura y se minimizará el bloqueo en el momento de escribir. En este punto añadiremos que es común que el maestro de lengua inglesa proponga tareas de escritura que solamente serán leídas por el docente con el fin de ser puntuadas. Los maestros deben ser precavidos en este aspecto porque como según dice Miller y Pennipuff la motivación se verá reducida a escribir algo que al maestro le guste (p. 41). El que al maestro le guste una actividad podría resultar en un aprobado.

Un beneficio de usar el *storytelling* antes de escribir es que a los estudiantes se les está dando la oportunidad de desarrollar el lenguaje sobre su historia y pueden obtener comentarios de otros compañeros. (Houston, Goolrick y Tate, 1991, como se cita en

Miller y Pennypuff, 2008, p. 40). La NCTE (1992, como se cita en Miller y Pennypuff, 2008) añade que las historias que se cuentan y comparten de forma oral hacen que perduren los detalles de esta para después ser utilizados más fácilmente en la escritura, sirviendo. Además también le sirve para organizar la historia (p. 40).

Dentro de las opciones narrativas, los relatos son una forma de introducir la escritura en lengua extranjera de los estudiantes. Según la National Council of Teacher of English [NCTE] (1992) el *storytelling* puede conducir a la adquisición de la escritura. (p.39). Los cuentos de hadas podrían suponer un punto de partida para desarrollar la destreza en cuestión debido a que son textos típicos con una temática concreta (Ruti, 1999 como se cita en Pisanty, 1993 & Lavinio 1993, párr. 4). A pesar de que su temática es típica, a diferencia de otros textos, permite desarrollar más la creatividad y la imaginación otorgando a la vez la oportunidad de adquirir aprendizajes sobre la vida (Ruti, 1999, párr. 4). No obstante, no se debería limitar el uso a un solo tipo de historias, según Black (2008, como se cita en Miller y Pennypuff, 2008) se debe usar la narración para discutir diferentes tipos de historias. Los estudiantes pueden tomar decisiones sobre el tipo de historia que desean contar y qué detalles se deben incluir. No se debe imponer a los estudiantes el qué escribir, sino que hay que confiar en ellos, motivarles e involucrarles en el aprendizaje (p. 40). En lugar de recibir instrucciones sobre cómo y qué escribir, el maestro debe convertirse en un modelo o mediador (p. 39). Aparicio y Pérez (2020), exponen que para desarrollar esta destreza en un primer lugar el maestro debe proporcionar a los alumnos una estructura predecible sobre la que puede seguirse escribiendo y de forma periódica se puede pedir que se aumente la extensión de la escritura. Esta técnica es llamada *stem* (p. 67).

La estrategia pedagógica seguida para trabajar la escritura a partir de un *storytelling*, permite al alumno unir fácilmente el texto oral con el escrito. Además, en edades tempranas, la práctica de esta destreza se centra en la escritura de una historia. A medida que va adquiriendo más esta habilidad, los estudiantes ya se centran en otros tipos de textos. Los investigadores han llegado a la conclusión que usando el *storytelling* se mejora la escritura (Nicolini, 1994; Wallace, 2000 y Houston, 1997, como se cita en Miller y Pennypuff, 2008, p. 40). Además, también se ha descubierto que en edades más avanzadas los alumnos son capaces de transferir los aprendizajes a otras formas de escritura (Miller y Pennypuff, 2008, p. 40).

4.2.5. Géneros del Storytelling

Anteriormente, los seres humanos inventaban historias a para dar explicación a varios fenómenos o acontecimientos y para hablar sobre el origen de la vida. Las historias se transmitían de forma oral, por esa razón muchas de las historias han llegado a perderse a lo largo del tiempo. Aunque muchas de ellas han perdurado y han dado lugar a los siguientes géneros: recopilados en Aparicio & Pérez (2020):

- **Mitos**

Los mitos pueden definirse como “Relatos asociados a un culto con un lenguaje imaginativo relacionado con los dioses, héroes y personajes sobrehumanos”. Su función era “proporcionar un modelo lógico para amortiguar contradicciones u oposiciones que experimentan los individuos a lo largo de la historia de su vida en sociedad”. Pueden encontrarse varios sentidos:

- “Mito del mundo externo e interno”: Tienen como objetivo dar respuesta a ciertos fenómenos o realidades.
- “Mito simbólico: se refiere al contenido y a la forma con interpretación alegórica, carecen de realidad e historicidad”.
- Mito de ficción histórica: no posee valor científico y no puede ser situado un contexto histórico, por el contrario, sí que es considerado una obra literaria (Aparicio & Pérez, 2020, p. 22).

- **Leyendas**

Las leyendas son muy similares al mito, pero en cambio estas tienen un carácter maravilloso o imaginario y están encuadradas en un momento histórico. Se transmiten desde tiempos antiguos, combinan elementos de carácter realista con elementos de carácter popular. “Los personajes figuras humanas tipificadas que, que, aunque se vean como históricas, no están autenticadas” (Aparicio & Pérez, 2020, p. 22).

- **Cuentos de hadas**

Historias con un carácter mágico. La trama tiene lugar en un mundo imaginario, los personajes destacan por su belleza, suerte o alegría, pero también aparecen villanos causantes de grandes problemas. La temática gira en torno a la lucha entre el bien y el mal, lo cual le otorga un carácter didáctico. Normalmente estas historias concluyen con un final feliz (Aparicio & Pérez, 2020, p. 22). Estas historias en un primer lugar no

estaban destinadas a niños porque suelen tener escenas de miedo y violentas (Angelini, 2013).

- ***Cuentos populares***

Se transmiten de generación en generación, por lo que suelen ser conocidos en lengua materna. La temática se caracteriza por tratar “temas universales, comunes o relativos al ser humano” (Aparicio & Pérez, 2020, p. 34). Los cuentos populares son simples y directos, los personajes suelen tener poderes mágicos y sobrenaturales y representan cualidades humanas como el bien, el mal, la sabiduría o la pereza. Los problemas y los conflictos son claros terminando generalmente feliz o satisfactoriamente. El bien generalmente es recompensado y el mal es castigado (Angelini, 2013).

- ***Fábulas***

Se caracterizan “por su breve extensión, didactismo y fácil comprensión”. Pueden encontrarse en verso o en prosa. Los principales personajes son animales que adoptan características y formas humanas y su final incluye una moraleja (Aparicio & Pérez, 2020, p. 22). Podemos encontrar también las fábulas de Esopo, Esopo fue un cuentacuentos griego. Sus fábulas se caracterizan por su carácter sátiro político y social, enseñanza moral y educación cristiana (Angelini, 2013).

- ***Relatos picarescos***

Se caracterizan por su transmisión oral, “el héroe es un chivo expiatorio que muestra sus miedos, fracasos e ideales inalcanzables”. Además, “adquiere diversos roles, desde crear el mundo y provocar el caos y las guerras”. El desenlace de esta tipología de historias es común para todas, “el pícaro es descubierto, su tipo de comportamiento es desenmascarado, lo que genera y causa un evidente carácter didáctico, que nos invita a rechazar su comportamiento y a no comportarse como él” (Aparicio & Pérez, 2020, p. 22).

4.2.6. Criterios para la selección de cuentos para la clase de inglés

Existen numerosos títulos de libros infantiles; sin embargo, no todos tienen la calidad necesaria para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Los docentes han de poseer y tener en cuenta diversos criterios a la hora de seleccionar los libros o las historias para llevar a cabo el *storytelling* y cubrir las necesidades del alumnado. Según Núñez, (2007), “Un buen relato es lúdico, sensorial y emocional, está cargado de sentido, es didáctico, nemotécnico y favorece la cohesión, participación e interactividad de sus

destinatarios “(p. 24). Su descripción resulta muy general, por lo que es necesario tener en cuenta diversos criterios a la hora de seleccionar un buen libro para la clase de inglés. Aparicio y Pérez (2020, pp. 30-31), en su obra establecen una serie de criterios a tener en cuenta a la hora de elegir un libro; estos criterios se relacionan con la elección del relato, los contenidos didácticos que posee y el nivel e interés de los alumnos.

Criterios relacionados con la elección de un buen relato:

1. La historia ha de ser del agrado del narrador. Si no es así, no será capaz de contarla bien.
2. El maestro habrá de sentirla para trasmitirla con éxito.
3. Deberá involucrar a los niños.
4. La historia debe ser de fácil comprensión o los niños no la disfrutarán.
5. Debe ofrecer experiencias, valores, percepciones y actitudes que podrían ser ejemplarizantes.
6. Tiene que brindar a los niños una experiencia lingüística rica.
7. Ha de ayudar a los docentes a desarrollar las destrezas orales para escoger el detalle, reciclar su propio vocabulario a través de palabras nuevas o gramática, vocabulario o sintaxis.
8. Será también el punto de partida para un tema transversal, un trabajo creativo y productivo con respecto al uso del lenguaje.
9. Ha de tener la extensión adecuada o dividirse en unidades significativas más pequeñas. (Andrew Wright, 1995, como se cita en Aparicio y Pérez, 2020, p. 30)

Criterios de tipo didáctico:

Los criterios didácticos a tener en cuenta según Aparicio y Pérez (2020) son: el nivel lingüístico, los patrones lingüísticos, las destrezas, la edad, el tiempo, la duración, las actividades propuestas y los objetivos (p. 30).

En relación a los niveles y los patrones lingüísticos según el decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana, la asignatura de Inglés durante la etapa de Educación Primaria se estructura en torno a actividades de lengua tal como éstas se describen en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, por tanto ha de fijarse un nivel competencial básico. Además, se deberá tener en cuenta los elementos

curriculares estipulados en cada curso (p. 16577), esto también determinará los objetivos que deben contemplar las actividades.

Las destrezas a tener en cuenta según el curriculum hacen referencia a la comprensión y producción (expresión e interacción) de textos orales y escritos, que, aunque aparecen diferenciados en cuatro bloques se deben de trabajar de forma integrada en el aula (p. 16577). Por tanto, las actividades que se programen en torno al *storytelling* deben contemplar esta postura.

En cuanto a la edad, es necesario hacer referencia a Watss (2006, p. 9), que propone que características tienen que reflejar las historias según la edad:

De 4 a 7 años:

- Repeticiones; estructuras similares que se repitan.
- La estructura de la historia debe ser clara y simple.
- Repeticiones de grupos de palabras o *chunks*.
- Las actividades relacionadas tienen que ser principalmente orales.
- Relación de conceptos.
- Oportunidad de programar actividades relacionadas como: mímica, *role playings, crafts, etc.*

De 7 a 12 años:

- Historias lineales con secuencias que hagan referencia a diferentes eventos.
- Historias con mayor nivel de comprensión.
- Historias que requieren habilidades de inferencia.

Por último, en cuanto al tiempo y la duración, las narraciones no deben ser largas, para ello muchas veces es necesario acortar la historia. Un cuento demasiado largo podría causar la pérdida de atención en los niños. Para intentar reconducirla el maestro debe de poseer recursos como por ejemplo la realización de preguntas sobre el texto (Aparicio & Pérez, 2020, p. 62). A partir de esto podemos llegar a concretar que el horario en el que se lleve a cabo también influirá en la atención de los alumnos, los discentes no mantienen la misma atención a primera hora de la mañana o antes o después del patio.

Criterios relacionados con el nivel y el interés de los alumnos:

En primer lugar, ha de tenerse en cuenta la “calidad literaria de la obra” para ello cabe determinar qué tipo de género que es. En cuanto a los “valores morales” es necesario establecer qué valor quiere transmitirse según las necesidades del alumnado. La obra debe corresponderse con “el gusto del alumno” por ello, cabe tenerse en cuenta “los intereses o necesidades particulares de los alumnos”. Por lo que respecta a la “adaptación” el texto debe mostrar posibilidad de adaptación al nivel del aula. Las “ilustraciones” son un elemento del libro que cobra una especial relevancia ya que complementa el texto de carácter escrito. Finalmente, la obra debe ser una herramienta de “entretenimiento” debe de tener una capacidad atractiva para lectores y oyentes (Aparicio & Pérez, 2020, p. 30).

Criterios relacionados con la idoneidad del tipo de relato, las estructuras y las asociaciones entre las historias y los cuentos:

1. Conviene utilizar cuentos de inclusión que los aprendientes conocen a partir de su lengua materna, donde se predice fácilmente el contenido, que incorporan la repetición, el ritmo y la rima, y cuyas ilustraciones destacan por su calidad contrastada. (Salaberry, 2001, como se cita en Aparicio y Pérez, 2020, p. 31)

En este punto, es necesario hacer referencia a González y Querol (2015), que reflejan que la necesidad de un niño de escuchar cuentos hace que conozca varias historias en su lengua materna. El utilizar las mismas historias en el *storytelling* representa una ventaja ante los relatos desconocidos porque se minimiza una posible “dificultad cognitiva” (p. 107). Brown (1996, como se cita en González y Querol, 2015) afirma que esto facilita “el proceso de decodificación durante el cual el oyente otorga significado a la cadena de sonidos que pervive para lograr una primera aproximación al significado del mensaje que oye” (p. 107). Téllez (1996, como se cita en González y Querol, 2015) argumenta que el conocer las historias en lengua materna hace que los oyentes ya conozcan la trama y les sea más fácil el aprender inglés (pp. 107-108).

2. Es oportuno mantener las estructuras de los cuentos tradicionales, compuestos por una apertura, un nudo y un desenlace que resulte familiar a todos los niños.

3. Se pueden asociar las historias o cuentos que posean un elemento común, como el mismo género, tema, autor o ilustrador. (Salaberry, 2001, como se cita en Aparicio y Pérez, 2020, p. 31)

Por otra parte, en el artículo de Coyle (2020), puede apreciarse como esta autora establece unos criterios de forma general y no diferenciados. Gran parte de los criterios que propone esta autora coinciden con los expuestos anteriormente. No obstante, es necesario añadir que las historias deben reflejar un valor para el aprendizaje del inglés, haciendo referencia a los contenidos y desarrollando la competencia comunicativa. La estructura lingüística debe ser sencilla, con patrones repetitivos y predictivos que incite a los alumnos a participar en la actividad. Además, su longitud debe ser media. Con lo relacionado al contenido del cuento, debe ser motivador y estar contextualizado y también debe de ser extrapolable a otras asignaturas del curriculum. Por último, el libro tiene que tener la posibilidad de complementarse a partir de ilustraciones, gestos, etc., (Coyle, 2020, p. 139).

4.2.7. Tipologías de libros

Es cierto que el *storytelling* puede llevarse a cabo sin la necesidad de un libro, pero hoy en día debido al gran repertorio de obras disponibles y las ventajas que representan, su utilización, es conveniente su utilización. Aparicio y Pérez (2020, p. 32) exponen las siguientes ventajas:

- No hay necesidad de aprender la historia completamente.
- Se inculca el gran valor de los libros como fuente de aprendizaje.
- Ilustraciones que complementan al texto.
- Facilitan la concentración.

Aparicio y Pérez (2020, pp. 32-36), ofrecen una recopilación de los tipos de libros aptos para la enseñanza del inglés:

- ***El libro abecedario***

Tienen como fin que los alumnos aprendan el abecedario y los fonemas de las letras.

- ***Libro de juegos***

Se caracterizan por su carácter lúdico e interactivo. En ellos los niños pueden tomar sus propias decisiones, aprender algunos conceptos o crear sus propias historias.

- ***Libros de conceptos***

Estos libros ofrecen al alumnado la oportunidad de aprender o interiorizar algunos conceptos a través de una historia. Generalmente estos conceptos no están racionados con la lengua, sino que hacen referencia a otras asignaturas.

- ***Libros para contar***

Libros en lo que los niños pueden aprender a contar historias, la memorización de las historias de estos libros es fácil, gracias a su carácter repetitivo y rítmico.

- ***Cuentos populares***

Historias que han sido transmitidas a lo largo de los años y que normalmente son conocidas en la lengua materna. La temática gira en torno a temas universales.

- ***Libros de poesía***

La poesía en estos libros se caracteriza por la repetición de palabras, factor que facilita la memorización del vocabulario y los fonemas.

4.2.8. El maestro como agente social

Arenas (2015), insiste en la capacidad didáctica del cuento siempre que un adulto, es este caso el maestro especialista de inglés, sea un buen trasmisor de relatos. Es por ello que poner en práctica el *storytelling* exige una gran preparación, por lo contrario, una carencia de las técnicas que debe tener el maestro puede causar un efecto contrario y no se transmitirán los contenidos deseados.

Zanón (1992a, 1993b, como se cita en Coyle, 2000) reafirma la teoría de Vygotsky, la cual refleja que los agentes sociales cobran una especial relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que estos se regulan semióticamente (p. 135).

En este punto es necesario hacer referencia al concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky, este autor establece que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje hay problemas que los niños tienen que resolver, para ello necesitan ayudas o guías para animarles y guiarles a conseguirlo. Las capacidades que poseen los alumnos muchas veces no son suficientes para resolver algún problema, aunque se les explique. Concretamente este concepto se define como “la zona de desarrollo próximo es el área en la que el niño no puede resolver por sí mismo un problema, pero que lo hace si recibe la orientación de un adulto”. De esta forma es posible un aprendizaje real (Wertsch, 1991, como se cita en Woolfolk, 1999, p. 49).

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo está relacionado con el concepto de andamiaje o en inglés *scaffolding*. Dunlap y Grabinger (1996, como se cita en Early Technical Education [ETE], s.f), definen que este concepto consiste en:

Ofrecer un apoyo adecuado y guiar a los niños en función de su edad y el nivel de experiencia. El entornos auténticos buscan el equilibrio entre el realismo y las habilidades, las experiencias, el grado de madurez, la edad y los conocimiento de lo aprendiendo. El andamiaje (*scaffolding*), implica guiar a través de consejos, preguntas y material que dirigen al niño mientras resuelve problemas. Pero dirigir no quiere decir explicar. Los profesores tienen que preparar el terreno para que los alumnos identifiquen aquello que necesitan hacer, en lugar de explicarles los pasos a seguir, como sí se tratara de un algoritmo. Los estudiantes han de aprender de qué manera pueden solucionar los problemas y superar obstáculos, aparte de aprender a solucionar los problemas en sí. Y todavía más importante, han de aprender a sentirse seguros con el sistema empírico.(párr.4)

Es por ello que durante las clases de Inglés el maestro debe proporcionar recursos que faciliten la comprensión y la adquisición de nuevos aprendizajes. Esta postura se relaciona con el Sistema de de Soporte Semiótico (SSAL), (Bruner, (1982), citado en Coyle, (2020), p.135) para el aprendizaje del lenguaje, este sistema incide en que la influencia del docente va a determinar el uso del inglés en los educandos. Este sistema incluye tres ejes:

1. La estructura lógica de la actividad: Schank y Abelson (1977, como se cita en Coyle, 2000), “establecen que el primero de los ejes se refiere a una estructura de participación en la actividad de aula que es reconocida por todos a modo de guion o esquema”. El contextualizar la actividad, como ocurre durante un *storytelling* causará que los alumnos utilicen los mismos procesos utilizados durante la adquisición de la lengua materna (p.135). Zanón (1992, como se cita en Coyle, 2000), afirma que una actividad relacionada con un cuento, en este caso un *storytelling* y las actividades que derivan de este, es fácilmente reconocible aunque desconozcan la lengua en la que se está llevando a cabo, en este caso el inglés, pero que al trabajarla “de forma significativa, cuando la actividad termine, sus esquemas mentales volverán a la memoria profunda cargados con nuevo contenido, que corresponde en este caso a los patrones y léxico del inglés” (p. 135).

2. La estructura lógica de los contenidos lingüísticos: Edwards y Mercer (1988, como se cita en Coyle, 2020) insisten en que “La restricción de los bloques de contenidos trabajados en clase a temas que sean familiares para los niños, sirve para facilitar la creación de contextos mentales compartidos”. Esto permite al docente ofrecer el contenido de la asignatura relacionado con las experiencias de los alumnos. El tener la posibilidad de que el maestro ofrezca a sus alumnos un contenido o temática en concreto, crea limitaciones lingüísticas, es decir, los alumnos están limitados a trabajar en torno a un vocabulario, o gramática, concreta. Esto hace que los alumnos se centren en el modelo lingüístico a utilizar, facilita la comprensión de la actividad y la producción del lenguaje (p. 135).

3. La regulación semiótica de la actividad conjunta: Zanón, (1992a, 1993b, como se cita en Coyle, 2020) los sistemas semióticos actúan durante las actividades que se realizan en el aula. Es por ello que el sistema paralingüístico, el kinésico y el extralingüístico operan de forma unísona para que los aprendices sean capaces de construir la lengua inglesa (p.136). El mismo autor afirma que:

Durante este proceso de construcción la aparición de contenidos lingüísticos desconocidos es apoyada mediante la introducción por el profesor de desafíos semióticos, entendidos como intentos de comunicar usando mecanismos intersistémicos tales como dibujos, gestos, entonación, etc., que ayudan a los niños a integrar los nuevos significados en sus redes de conocimiento. (Zanón, 1992, como se cita en Coyle, 2020, p. 136)

4.2.9. Métodos para contar cuentos

González y Querol (2015) exponen dos métodos para contar cuentos:

- ***Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling (en adelante TPRS)***

Este método deriva del método comunicativo creado por Asher (1969 como se cita en González y Querol, 2015) el *Total Physical Response* (en adelante TPR), el autor “consideró que, si queríamos que el alumnado integrara los conocimientos aprendidos en la nueva lengua, era importante la utilización del cuerpo, mediante una respuesta física a órdenes e imperativos verbales”. En este método, el proceso de enseñanza-aprendizaje se produce en un clima adecuado, los discentes aprenden de forma significativa. Esto es lo que Krashen y Tracy (1983, como se cita en González y Querol, 2015) califican como

“enfoque natural” con ello quiere decirse que el aprendizaje del inglés se produce de la misma forma que la lengua materna. Fue Baline Ray (s.f, como se cita en González y Querol, 2015) quien dio el paso al TRPS a causa de la falta de atención durante la puesta en marcha del TPR. Este nuevo método que combina movimiento y literatura. Durante la interpretación de la trama, los niños tienen la posibilidad de participar, aspecto que causa un elevado grado de interés hacia la actividad (p. 110).

- ***Método Artigal***

En este método, “la lengua inglesa también debe ser un instrumento del propio aprendizaje y no un objetivo en sí misma [...]Artigal propone que el aprendizaje y el uso de la lengua sean colectivos”. Por lo tanto, puede decirse que el aprendizaje del inglés se produce a través de una metodología colaborativa. Los alumnos por medio de un entorno seguro y contextualizado hacen uso de esta lengua gracias al deseo de participar en el *storytelling* a partir de los conocimientos previos (González y Querol, 2015, p. 112).

Este método posee una metodología específica a la hora del *storytelling*:

La narración será el núcleo central, ya que como objetivo se busca el fomentar la producción en inglés, una habilidad poco desarrollada en estas edades donde principalmente se trabaja la comprensión auditiva de la lengua extranjera. Aquí pues, se invitará a los alumnos a participar en contar el cuento sin necesidad de utilizar en un primer momento ningún material de apoyo. De esta manera centraremos la atención en la narración propiamente dicha, sin distraer al alumnado, de acuerdo con el autor, con materiales complementarios; para esto, utilizaremos el cuerpo, los gestos, los movimientos y las modulaciones de voz como soporte de la narración. (González y Querol, 2015, p. 112).

Son varios los materiales complementarios que tienen cabida en este método y son: “*flashcards*, murales con personajes de pegatinas para crear escenas, y marionetas de dedo”. A la hora de poner en marcha este método deben considerarse varios aspectos:

- La lengua vehicular será únicamente la lengua inglesa.
- Los alumnos deberán implicarse en la narración desde el inicio, repitiendo o imitando con gestos al personaje que habla.
- Diferenciaremos claramente el énfasis que pondremos en los personajes ante el poco énfasis cuando hable el narrador.

- Ausencia de soporte visual al inicio de la narración, que aumentará una mayor participación por parte del alumnado.
- Tras varias escenificaciones podremos complementar los cuentos con algún soporte visual, pero escaso. (Artigal, 2005, como se cita en González y Querol, 2015, p. 113)

Una vez desarrollados los dos posibles métodos para poner en práctica un storytelling, es necesario especificar cuál de ellos es el más apropiado. Como en este caso el storytelling está destinado al aprendizaje del inglés, el método más conveniente es el TRP, Hsieh (2006, como se cita en Aparicio y Pérez, 2020, p. 25) sugiere emplear el TRP porque afirma que los alumnos sienten que forman parte de la historia y “resulta beneficioso para el aprendizaje del vocabulario, los patrones lingüísticos y la comprensión (p. 25).

4.2.10. Consideraciones a tener en cuenta para la puesta en práctica del Storytelling

A partir del papel que cobra el maestro como agente social y de los métodos expuestos anteriormente, pueden extraerse varios factores de gran relevancia a la hora de utilizar el *storytelling* como recurso educativo. Asimismo, se incluyen algunas consideraciones que se tienen que tener en cuenta indistintamente del método elegido:

- ***Contextualización***

En primer lugar, es importante contextualizar la historia para ayudar a los alumnos, a continuación, se presenta una tabla en el que han recopilado una serie de pautas a tener en cuenta:

Tabla 3

Técnicas para contextualizar un Cuento. Fuente: Coyle (2020, p. 141).

Técnicas para contextualizar un cuento
• Activar los conocimientos previos que tengan los alumnos sobre el tema en general.
• Intentar establecer conexiones entre el cuento y las experiencias personales de los niños.
• Relacionar el cuento con el trabajo realizado en otras áreas del currículum.
• Hacer un resumen breve del contenido principal del cuento, presentado de antemano los personajes principales.
• Explicar palabras claves con la ayuda de visuales, gestos, mímica, etc., para preparar a los alumnos para los aspectos lingüísticos y/o conceptuales del cuento.
• Ayudarles con la pronunciación de nombres o palabras difíciles si son necesarios para la comprensión.

- ***Simplificación***

Coyle, (2020), refleja en su artículo que el maestro de inglés debe de adaptar la obra guiándose por criterios a partir de los cuales se logre la simplificación y la clarificación del texto. A continuación, se ofrece una tabla que recopila los elementos del texto que deben ser tenidos en cuenta a la hora de simplificar un relato:

Tabla 4

Características para la simplificación de Cuentos. Fuente: Coyle (2020, p. 140).

Técnicas para contextualizar un cuento
• Explicar palabras o conceptos difíciles de una manera más sencilla.
• Eliminar lengua que resulta irrelevante para la comprensión de la narrativa.
• Simplificar expresiones difíciles.
• Cambiar frases largas y subordinadas por frases coordinadas más breves.
• Eliminar conectores para hacer frases más breves.
• Simplificar los verbos difíciles o complejos, por verbos conocidos o familiares.
• Usar verbos de acción si es posible.
• Cambiar los pronombres por nombres para clarificar el sujeto de la frase.
• Cambiar el estilo indirecto por el estilo directo.
• Mantener vocabulario que se pueda ejemplificar con visuales o gestos.

A la hora de realizar una adaptación de la historia, Morgan y Rinvolicri (1993, como se cita en Huete y Morales. 2003), recomiendan realizar esquemas a los que estos autores les llaman “*skeletons*”. Estos esquemas:

Nos proporcionan el resumen del argumento y que el maestro utiliza para contar el cuento. [...] Contienen lo más esencial de la historia y lo que el docente considera necesario para la enseñanza de lenguas extranjeras a niños y niñas en diferentes niveles. (p. 183)

- ***Narración***

Son varios los autores que establecen diferencias entre las formas de transmitir el *storytelling*. En primer lugar, Bryant (1996), establece diferencias entre leer y explicar un cuento. La autora afirma que la segunda opción es la más idónea a la hora de llevar cabo un *storytelling* porque los niños muestran más interés por escuchar un cuento explicado que leído. A la hora de explicar un cuento el maestro es libre, no tiene límites y puede incluir textos, modular la voz, etc. Un cuento explicado es más espontáneo y establece una conexión entre maestro y alumnos. Además, da la oportunidad al maestro de enriquecerlo y a los alumnos de recordarlo más fácilmente (pp. 15-16).

Aparicio y Pérez (2020), en cambio establecen una diferencia entre contar y narrar. Para ellos contar significa:

Enumerar distintos elementos de forma ordenada para hacerla más accesible al público, de ahí que el maestro se limite a leer la historia tal y como aparece en el cuento y compartir con el oyente lo que está sucediendo en ese preciso instante. (p. 50)

El término narrar es definido por Brunner (2003, como se cita en Aparicio y Pérez 2020, p. 50) como: “La narración es un modelo de pensar, una estructura para organizar nuestra conciencia y un vehículo en el proceso de la educación y, en particular, de la educación científica”. Aparicio y Pérez (2020) sugieren que los maestros deben escoger la opción de narrar porque de esta forma se captará más fácilmente la atención de los discentes, la historia tendrá un comienzo, desarrollo y un desenlace y tendrá un carácter afectuoso (p. 50).

Aunque Bryant (1996) y Aparicio y Pérez (2020) utilicen términos diferentes para establecer el modo de transmitir un texto, pueden encontrarse similitudes entre los

conceptos. Por lo tanto, pueden relacionarse los términos contar y leer y los términos narrar y explicar. En el último par de conceptos relacionados coinciden los dos autores a cerca del modo de transmitir una historia.

- ***Distribución del espacio***

Debe intentarse que los niños se sitúen lo más cerca posible del maestro, esto es importante porque se va a establecer una relación entre el lector y el oyente. Una distribución óptima para los primeros cursos es sentarse en el suelo frente al maestro. En el caso de no ser posible, las mesas y las sillas deben distribuirse en forma de U (Wright, p. 16).

- ***Presentación***

Read (2007) y Aparicio y Pérez (2020) coinciden en que las sesiones de *storytelling* tienen que diferenciarse en tres partes:

- *Pre-storytelling*: Anteriormente a la narración se debe captar la atención de los alumnos e involucrarles en la historia.
- Durante el *Storytelling*: Mientras se está contando la historia el maestro tiene que asegurarse de que los alumnos mantienen la atención y comprenden el transcurso de la misma.
- *Post-storytelling*: Al final de la historia se deben programar actividades relacionadas con la misma para trabajar su contenido (Aparicio & Pérez, 2020, p. 52).

4.2.11. Actividades que derivan del Storytelling

Las historias, llenas de movimiento y acción, resultan especialmente atractivas para los niños, así que para el maestro de Inglés, las historias pueden servir como herramienta de inicio para resolver enigmas, explicar, redactar e interpretar notas, seguir las indicaciones del maestro/a para realizar actividades plásticas, interpretar personajes, etc. En definitiva, realizar tareas lúdicas cuyo principal objetivo es la utilización del inglés (López, 1996).

Para que los alumnos lleguen a la producción de la lengua inglesa, es imprescindible que hayan adquirido previamente vocabulario o expresiones básicas para poder afrontar las actividades propuestas. A través del *storytelling* y los libros utilizados, los alumnos pueden adquirir el significado de palabras y expresiones de forma inferencial

ya que los sitúa en un contexto concreto y las imágenes pueden ayudar a la comprensión de la historia. Krashen (1982, como se cita en Coyle, 2000, p.134) considera que todas las actividades que se lleven a cabo durante la clase de Inglés deben ser comprendidas, por ello cuando se trate de actividades comunicativas, los discentes solo usarán esta lengua extranjera si conocen el significado de las producciones lingüísticas.

Las actividades que se exponen a continuación, están clasificadas según las fases en que se divide el *storytelling* expuestas anteriormente.

Pre-Storytelling:

En los estudios de Huete y Morales (2003) y López (1996) se hace referencia a las actividades *warm-up*. Esta tipología de actividades sirve para despertar la motivación y a partir de las cuales pueden identificarse conocimientos previos y realizar una evaluación inicial de modo que surjan los aprendizajes previos. Las actividades que se exponen posteriormente sirven tanto como para identificar conocimientos para introducirlos.

- ***Pelmanism***

Para esta actividad previamente deben prepararse pares de tarjetas, una con el dibujo de un objeto y la otra con su nombre. Las cartas se colocan boca abajo y por parejas o por grupos, uno de los niños señala dos cartas y las levanta, si en una hay un dibujo de una bruja y en la otra pone *witch* se quedará con ese par de cartas, si es, al contrario, las colocará de nuevo boca abajo en el mismo lugar (Wright, 2009, p. 31).

- ***Word webs***

Los alumnos deben de inventar sus propios *word webs* del nuevo vocabulario adquirido relacionando las palabras (Wright, 2009, p. 33). Los *word webs* son un recurso similar a los mapas mentales, en ellos la palabra clave debe escribirse en el medio y rodearse, a partir de la palabra clave mediante flechas, escribiendo los alumnos las palabras relacionadas (Read, 2007, p. 294).

- ***Adivinar objetos***

Esta actividad consiste en envolver objetos relacionados con la historia y animar a los alumnos que los adivinen y que hagan preguntas sobre ello (Wright, 2009, p. 35).

- ***Bingo***

Existen diferentes versiones a través de las cuales los niños pueden aprender a mediante esta actividad. Pero la más interesante se lleva cabo después de haber introducido de diez a veinte palabras de vocabulario. El maestro escribe de diez a veinte palabras en la pizarra, cada niño elige cinco, las escribe y las coloca boca abajo. El maestro dirá las palabras de forma oral y mostrará imágenes. Cuando algún alumno tenga todas las palabras que haya dicho el maestro gritará ¡bingo! (Wright, 2009, p. 31).

- ***Portadas***

Las portadas de los libros son llamativas y suelen captar la atención de los alumnos. Antes de la narración, a partir de la observación de la portada puede introducirse el vocabulario necesario y los alumnos podrán predecir el argumento. Para ello, se pedirá a los niños que digan qué ven en la portada y a partir de de sus respuestas se introducirá el vocabulario. A continuación, se puede realizar una serie de preguntas para añadir el resto de vocabulario necesario (Read, 2007, pp. 119-120).

Durante el *Storytelling*:

- ***Story maps***

Para lograr una mayor eficacia del *storytelling*, especialmente durante el primer ciclo de Educación Primaria, Salaberri, (2001 como se cita en MECED, 2001) recomienda el uso de *story maps* como guía para el maestro que está narrando la historia. Un *story map* es un diagrama, gráfico o mapa que reúne los elementos clave de las historias, la relación entre ellos y el orden de los eventos. Los mapas de historias o mapas conceptuales también pueden ayudar a los niños a comprender la historia, y a unirse al maestro cuando la cuente (p. 22).

- ***Jump up Word card***

La actividad consiste en repartir una tarjeta a cada niño antes de la historia. El maestro puede o dar a cada niño una palabra diferente o la misma a toda la clase. El maestro les pedirá que cada vez que escuchen la palabra en la historia deberán realizar una acción como levantarse y saltar (Wright, 2009, p. 32).

- ***Digital storytelling***

Según Hull y Katz (2006, como se cita en Del Moral y Villalustre, 2013, pp.116-117), el *Digital Storytelling* es una técnica narrativa llevada a cabo a través de un soporte tecnológico y los elementos se presentan en un formato motivador para el aprendizaje. El

confeccionar un digital storytelling desarrolla la capacidad de creación de los autores, la imaginación y las capacidades necesarias para el manejo de aplicaciones tecnológicas (Del Moral y Villalustre, 2013, pp.117). Un ejemplo de aplicación para poner en marcha esta actividad es *Storybird* una aplicación para crear cuentos ilustrados, esta herramienta contiene una base de datos con imágenes y es ideal para los alumnos de infantil y primaria (Aula Planeta, s.f).

- ***Coros y canciones***

La actividad consiste en seleccionar varias frases de la narración que sean adecuadas para repetir conjuntamente. Los niños las repetirán después del maestro. Es conveniente seleccionar frases que se repitan mucho y con gramática o vocabulario clave. Cabe la posibilidad de que algunas frases de la historia puedan convertirse en canciones, los niños cantarán después del maestro (Wright, 2009, p. 45).

Después del *Storytelling*:

- ***Teatro***

A través de las actividades relacionadas con el teatro, los alumnos adquieren el lenguaje de una forma natural y atractiva. A medida que los alumnos se familiaricen con la historia se puede incrementar el nivel de las actividades, las cuales pueden estar relacionadas con el uso de marionetas, el *role playing*, mímica (Read, 2007, p. 115).

- ***Actividades de intervención textual***

Las actividades de intervención textual representan una técnica adecuada para el desarrollo de la lectoescritura de la lengua inglesa. Durante este tipo de actividades los niños pueden producir su propia versión el cuento, describir personajes, etc., de forma escrita a partir de una estructura conocida o *stem*. (Aparicio& Pérez, 2020, pp. 67-68).

- ***Juegos***

A través de los juegos los alumnos se sienten seguros al practicar el inglés. También se les da la oportunidad de practicar las destrezas del lenguaje de una forma global, reconocer y utilizar *chunks* del lenguaje en una situación contextualizada. Existen muchas tipologías de juegos, juegos de preguntas, juegos de mesa, juegos por equipos etc. (Read, 2007 pp. 150-152). Las situaciones contextualizadas de los cuentos ofrecen la oportunidad de crear juegos relacionados, además, de poder crear materiales que contengan elementos del cuento.

- **Manualidades**

Tras la narración de una historia, una de las posibilidades es realizar una manualidad relacionada con la temática del cuento. Read (2017) expone que las manualidades son una opción para desarrollar las destrezas del idioma de una forma motivadora. A través de las instrucciones y los materiales a utilizar los alumnos aprenderán nuevas estructuras y vocabulario en un contexto natural. La autora propone varias opciones para crear como: marionetas, móviles de vocabulario, dados, ruedas de vocabulario, etc., (pp. 211-213). A partir de estas propuestas, el maestro tiene la opción de utilizar una de ellas, adaptarla y contextualizarla en la historia a través de la cual se ha llevado a cabo el *storytelling*.

5. DESARROLLO

5.1. Selección de obras literarias

Con el fin de realizar una selección de unas posibles obras literarias para el aprendizaje del inglés, se ha realizado una búsqueda a través de foros y páginas web especializadas. La mayoría de los títulos que contiene la recopilación se repetían en varias fuentes de información. En la siguiente tabla se encuentran un total de diecinueve obras literarias que pueden utilizarse para el aprendizaje de inglés. No obstante, esta lista solo es una pequeña recopilación, cae señalar que hoy en día en el mercado existen numerosas obras válidas para el aprendizaje de esta lengua.

Tabla 5

Selección de libros. Fuente: elaboración propia a partir de Chapelton (2018), Club Peques Lectores (2018), Leoteca (s.f.) y Murphy (2017).

-
- *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?* Eric Carle.
 - *From Head to Toe*, Eric Carle.
 - *Go Away Big Green Monster*, Ed Emberley.
 - *Happy Birthday, Winnie!*, Valerie Thomas e ilustrado por Korky Paul.
 - *Leaf*, Sandra Dieckmann.
 - *Room on the Broom*, Julia Donaldson.
 - *Shark in the Park*, Nick Sharratt.
 - *The Cat in the Hat*, Dr Seuss.
 - *The Gigantic Turnip*, Aleksei Tolstoy, ilustrado por Niamh Sharkey.
 - *The Gruffalo*, Julia Donaldson.
 - *The Pigeon Needs a Bath*, Mo Willems.
 - *The Smartest Giant in Town*, Julia Donaldson, ilustrado por Axel Scheffler.
 - *The Tiger Who Came to Tea*, Judith Kerr
 - *The Very Hungry Caterpillar*, Eric Carle.
 - *There Was an Old Lady Who Swallowed a Fly*, Adams Pam.
 - *Walking through the Jungle*, Stella Blackstone e ilustrado por Debbie Harter.
 - *We're Going on a Bear Hunt*, Michael Rosen.
 - *Whats's in the Witch's Kitchen*, Nick Sharratt.
 -
-

5.2. Elección de un libro

El libro elegido es: *The Smartest Giant in The Town* escrito por Julia Donaldson e ilustrado por Alex Scheffler. Para elegir el libro se han tenido en cuenta los criterios expuestos en el apartado 4.2.5.

En cuanto a los criterios relacionados con un buen relato esta obra es de fácil comprensión porque contiene vocabulario relacionado con el campo semántico de la ropa y los animales, esta característica y el carácter repetitivo de la historia posibilitan una fácil asimilación. El libro proporciona una rica experiencia lingüística a los alumnos. A partir de la historia se pueden crear actividades que desarrollen las cuatro destrezas de una lengua y que, por lo tanto, adquieran nuevo vocabulario y estructuras gramaticales como el verbo *to be*. Por otra parte, la extensión de la historia es adecuada y en el caso de que resultara muy extensa para los alumnos cabe la posibilidad de dividirla en partes.

En lo relacionado a los criterios de tipo didáctico, la historia se adecúa al nivel lingüístico de segundo de Educación Primaria, la temática, el vocabulario y las posibles actividades derivadas se relacionan con los elementos curriculares del curso. No obstante, es necesario realizar algunas adaptaciones que se reflejarán en el siguiente apartado.

Con respecto a los criterios referentes al nivel y al interés de los alumnos, el género al que pertenece la historia del libro es el cuento, uno de los géneros contemplado para la práctica del *storytelling*. Este refleja valores morales, tales como la generosidad, la solidaridad, la amistad o la belleza interior y sus ilustraciones son de gran cantidad y ayudan a comprender el desarrollo de la historia.

Por último, en relación a los criterios relativos a la idoneidad del tipo del relato y sus estructuras, la historia se predice fácilmente y cabe la posibilidad de que parte de los alumnos la conozca en español. Parte de las estructuras son repetitivas y el ritmo y la rima favorece su memorización, además esta estructura se puede encontrar en forma de canción.

5.3. Adaptación

La obra seleccionada se adecua al nivel de inglés de los alumnos, no obstante, para llevarla a cabo en el aula y que ayude a la consecución de los objetivos establecidos, se deben realizar las modificaciones pertinentes. En este caso, la adaptación se ha realizado teniendo en cuenta las consideraciones del apartado 4.2.9, el nivel de inglés y

las características de los alumnos a los cuales se destina la propuesta. El texto del libro adaptado se encuentra en el anexo 8.1.

Son varios los aspectos considerados para la adaptación. En primer lugar, en cuanto al vocabulario, se han mantenido solo los adjetivos que describen la ropa del gigante que son relevantes para entender la historia. Además, se ha mantenido aquel adjetivo que se repite varias veces y que es necesario para la contextualización de la historia. Los modismos y verbos compuestos han sido sustituidos por verbos de acción fáciles de interpretar con gestos. Se han suprimido la palabra que indica el plural de ratón y las que nombran al sonido de los animales para evitar causar confusión.

Por lo que respecta a las oraciones, algunas de ellas han sido eliminadas, ya que no aportaban información relevante para el entendimiento global de historia y podrían causar la pérdida de atención en los alumnos. Las frases subordinadas se han simplificado o convertido en coordinadas con el objetivo de disminuir su extensión y facilitar su comprensión. Además, algunas de las frases de estilo indirecto se han pasado a estilo directo, de esta forma es más fácil que el docente interprete al personaje.

5.4. Unidad de programación basada en el *storytelling*

- ***Introducción***

Esta propuesta didáctica surge con el objetivo de proponer una metodología que basada en el *storytelling*. Esta propuesta está destinada a los alumnos del segundo curso de Educación Primaria del colegio concertado San Vicente de Paúl de Alcoy. En esta clase de veintidós alumnos, el nivel de motivación durante las sesiones de inglés es muy bajo. Además, gran parte de los discentes muestran un nivel muy bajo respecto a su edad, cabe destacar que el pasado curso escolar gran parte de los alumnos, a causa de diversas situaciones, vieron limitados sus aprendizajes por finalización de las clases presenciales en el mes de marzo debido a de la pandemia cursada por el coronavirus. La maestra de inglés usa el libro de texto como metodología principal. Es necesario añadir que parte de los alumnos tiene una lengua materna diferente al castellano o al valenciano (idiomas oficiales de la Comunidad Valencia) por proceder de países extranjeros.

El centro se acoge a la Ley 4/2018, de 21 de febrero, de la Generalitat, por la que se regula y promueve el plurilingüismo en el sistema educativo valenciano. Además de la asignatura de inglés, la asignatura Art Class es impartida en esta lengua.

- **Metodología**

La metodología de esta propuesta de intervención está basada en la técnica de *storytelling*. La lectura propuesta servirá como punto de partida para trabajar la expresión y la comprensión oral y escrita mediante actividades relacionadas. Existen varios tipos de actividades, que se llevarán a cabo durante tres momentos clave: antes, durante y después de la lectura y presentación por primera vez del cuento seleccionado.

La historia debe ser trabajada previamente por el docente y se deben realizar las adaptaciones oportunas con el objetivo de adaptarla al nivel de los alumnos. La historia se debe recordar y trabajar durante todas las sesiones, a medida que se observe que los alumnos vayan entendiendo la historia se les puede invitar a colaborar en su narración.

El método a través de cual se llevará a cabo el *storytelling* es el *Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling*. Es por ello que el maestro debe de contar la historia con el fin de contextualizarla a través de gestos relacionados con los personajes, las acciones o la trama. También debe de modificar el tono de voz según los personajes que aparezcan a lo largo de la historia. Por ejemplo, cuando aparezca la jirafa triste el docente puede estirar su cuello y hablar en voz baja y triste.

Por otra parte, el maestro debe tener en cuenta la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky y adaptar la ayuda que se les brinda según las necesidades de los alumnos.

- **Temporalización**

Esta propuesta de intervención consta de nueve sesiones que se llevará a cabo durante el segundo trimestre del curso. Esta propuesta de intervención tendrá una duración de tres semanas, en cada semana se llevarán a cabo tres sesiones de cuarenta y cinco minutos.

- **Elementos curriculares**

Los elementos curriculares que hemos tenido en cuenta proceden del Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana.

En la siguiente tabla pueden encontrarse los diferentes elementos curriculares y su relación.

Tabla 6

Parrilla de programación. Fuente: Creación propia.

LOS APRENDIZAJES				COMPETENCIAS		EVALUACIÓN	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES	PORCENTAJE DEL INDICADOR	CONTENIDO	COMPETENCIA RELACIONADA	CONCRECIÓN	INSTRUMENTO	MOMENTO
Bloque 1: Comprensión de textos orales							
1.2 Utilizar, mediante el juego y la experimentación, las estrategias básicas más adecuadas para la comprensión de un texto oral, utilizar las palabras que comprende y formular hipótesis con ayuda del profesorado.	1.2.1 Comprende un texto oral ayudándose de palabras que ya comprende y formulando hipótesis sobre su contenido.	20%	Interacción con comprensión dirigida, ensayada, guiada y espontánea.	CLI	Escucha de forma activa e identifica el vocabulario estudiado para generar una idea principal.	Observación indirecta	Inicial y procesual.
				CAA	Estructura y relaciona el conocimiento previo para elaborar un significado global del cuento.	Observación indirecta	Inicial y procesual.
				SIEE	Muestra motivación, iniciativa y perseverancia a la hora de comprender cuentos.	Observación indirecta	Inicial y procesual.
1.4 Identificar, mediante modelos y de forma guiada, un repertorio limitado de léxico de alta frecuencia, contextualizado en situaciones cotidianas, habituales y concretas,	1.4.1 Identifica, mediante modelos muy sencillos, un repertorio limitado de léxico	10%	Ropa: <i>shirt, belt, trousers, tie, socks, shoes, scarf, gown, sandals, crown</i>	CLI	Utiliza el lenguaje oral como instrumento de expresión a la	Observación indirecta	Procesual

relacionadas con los propios intereses, experiencias y necesidades.	oral de alta frecuencia, relacionado con las propias experiencias y necesidades en ámbitos personal y educativo.		Animales: <i>giraffe, goat, fox, dog, mouse Giant, boat, house, bog.</i>		hora de producir léxico de forma oral relacionados con el contexto del cuento.		
				CAA	Hace uso del vocabulario previo para identificarlo y entender el texto.	Observación indirecta	Procesual
				SIEE	Tiene iniciativa y proactividad a la hora de producir textos orales relacionados con el cuento.	Observación indirecta	Procesual
Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción							
2.2 Aplicar estrategias básicas de planificación, ejecución y revisión, con modelos, para producir textos orales, tanto monólogos como diálogos en situaciones cotidianas, siendo capaz de aprender del error y de autoevaluarse.	2.2.1 Planifica, con modelos sencillos, textos orales breves en forma de monólogos o diálogos teniendo en cuenta su función comunicativa (descriptiva, instructiva o estética) y utilizando	15%	<i>Planificación:</i> Utilización de diccionarios por orden alfabético de la primera y segunda letra; de imágenes <i>online</i> o <i>posters</i> de apoyo. <i>Ejecución:</i> • Expresión del mensaje con claridad, ajustándolo a los	CLI	Planifica, ejecuta y revisa el proceso de elaboración de un texto oral.	Observación indirecta	Procesual y final.
				CAA	Aprende con y de otros durante el proceso de planificación, ejecución y autorrevisión de un texto oral.	Observación indirecta	Procesual y final.

	vocabularios y todo tipo de diccionarios. (imágenes, alfabéticos, sinónimos y antónimos) en diversos formatos.		modelos y fórmulas de cada tipo de situación comunicativa. <i>Revisión:</i> • Autorrevisión, revisión colaborativa y revisión por parte del docente o del alumnado.	SIEE	Muestra motivación y perseverancia a la hora de planificar, ejecutar y revisar textos orales producidos por lo propios alumnos.	Observación indirecta	Procesual y final.
2.4 Utilizar y ampliar un repertorio de léxico oral de alta frecuencia en contextos familiares y escolares sobre temas concretos relacionados con los propios intereses y necesidades, dando lugar a una producción o reproducción oral con modelos sencillos.	2.4.1 Produce o reproduce, con modelos muy sencillos, un repertorio limitado de léxico oral de alta frecuencia, relacionado con las propias experiencias y necesidades en ámbitos personal y educativo.	20%	Ropa: <i>shirt, belt, trousers, tie, socks, shoes, scarf, gown, sandals, crown</i> Animales: <i>giraffe, goat, fox, dog, mouse</i> <i>Giant, boat, house, bog</i>	CLI	Utiliza el lenguaje oral como instrumento de expresión a la hora de producir léxico de forma oral relacionados con el contexto del cuento.	Observación indirecta	Inicial, procesual y final.
				CAA	Estructura relaciona y transfiere forma oral el vocabulario aprendido.	Observación indirecta	Procesual y final
				SIEE	Tiene iniciativa y proactividad a la hora de producir textos orales relacionados con el cuento.	Observación indirecta	Procesual

Bloque 3. Compresión de textos escritos							
3.2 Utilizar las estrategias básicas más adecuadas para la comprensión de un texto escrito, tales como ayudarse de elementos paratextuales o utilizar palabras que comprende y formular hipótesis con la ayuda del profesorado.	3.2.1 Comprende un texto escrito en diferentes formatos ayudándose de palabras que ya comprende y formulando hipótesis sobre su contenido.	10%	Formulación de hipótesis sobre significados a partir del análisis de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos tales como gráficos, ilustraciones, mapas o fotos.	CLI	Utiliza el lenguaje como instrumento de comprensión escrita.	Observación directa	Procesual y final.
				CAA	Desarrolla la capacidad de análisis para comprender y formular hipótesis sobre los textos relacionados con el cuento.	Observación indirecta	Procesual y final.
				SIEE	Muestra motivación, iniciativa y perseverancia a la hora de comprender textos escritos y ser consciente de los aprendizajes que trasmite.	Observación indirecta	Procesual y final.
3.4 Identificar, de forma guiada y con modelaje, un repertorio de léxico escrito de alta frecuencia, contextualizado en temas concretos, relacionados con los propios intereses.	3.4.1 Identifica, mediante modelos muy sencillos, un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia, relacionados con las propias experiencias y necesidades en ámbitos personal y educativo.	15%	Ropa: <i>shirt, belt, trousers, tie, socks, shoes, scarf, gown, sandals, crown</i> Animales: <i>giraffe, goat, fox, dog, mouse, Giant, boat, house, bog</i>	CLI	Interpreta y comprende el vocabulario de forma escrita.	Observación indirecta y directa.	Inicial, Procesual y final.
				CAA	Manifiesta actitudes positivas como la autosuperación para identificar el vocabulario del cuento de forma escrita.	Observación indirecta	Inicial, Procesual y final.

				SIEE	Es constante y perseverante a la hora de identificar el vocabulario de la unidad de forma escrita.	Observación indirecta	Inicial, Procesual y final.
Bloque 4. Producción de textos escritos e interacción							
4.4 Utilizar, reproduciendo, un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos, relacionados con los propios intereses, experiencias y necesidades	4.4.1 Utiliza reproduciendo, mediante modelos muy sencillos, un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia, relacionado con las propias experiencias y necesidades en ámbitos personal y educativo.	10%	Ropa: <i>shirt, belt, trousers, tie, socks, shoes, scarf, gown, sandals, crown</i> Animales: <i>giraffe, goat, fox, dog, mouse</i> <i>Giant, boat, house, bog</i>	CLI	Utiliza el lenguaje escrito como medio de expresión.	Observación indirecta	Final
				CAA	Manifiesta actitudes de autosuperación a la hora de producir textos escritos.	Observación indirecta	Final
				SIEE	Tienen iniciativa, proactividad e interés a la hora de producir textos escritos.	Observación indirecta	Final

- ***Evaluación***

El proceso de evaluación se llevará a cabo de forma inicial, procesual y final. De esta forma se analizarán los conocimientos previos, la evolución del alumno durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y los objetivos alcanzados. La evaluación se realizará a través de una rúbrica y una escala de estimación. Por otro lado, se utilizará el diario de aula para anotar todos los aspectos relevantes acontecidos durante la puesta en marcha de la propuesta didáctica.

Las técnicas utilizadas la observación directa e indirecta en el aula. La observación directa se llevará a cabo durante las actividades que no requieran un producto final y la observación indirecta se llevará a cabo cuando los alumnos tengan que realizar un trabajo, no obstante, el proceso de este trabajo conlleva una observación directa

Tabla 7

Ítems de evaluación. Fuente: elaboración propia.

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INSUFICIENTE 4	SUFICIENTE 5	BIEN 6-7	NOTABLE 8-9	SOBRESALIENTE 10
1.2 Utilizar, mediante el juego y la experimentación, las estrategias básicas más adecuadas para la comprensión de un texto oral, utilizar las palabras que comprende y formular hipótesis con ayuda del profesorado.	No comprende un texto oral ayudándose de palabras que ya comprende y formulando hipótesis sobre su contenido.	Comprende con mucha dificultad y con ayuda un texto oral ayudándose de palabras que ya comprende y formulando hipótesis sobre su contenido.	Comprende con algo dificultad y algo de ayuda un texto oral ayudándose de palabras que ya comprende y formulando hipótesis sobre su contenido.	Comprende gran parte de un texto oral ayudándose de palabras que ya comprende y formulando hipótesis sobre su contenido	Comprende un texto oral ayudándose de palabras que ya comprende y formulando hipótesis sobre su contenido.
1.4 Identificar, mediante modelos y de forma guiada, un repertorio limitado de léxico de alta frecuencia, contextualizado en situaciones cotidianas, habituales y concretas, relacionadas con los propios intereses, experiencias y necesidades.	No Identifica, mediante modelos y de forma guiada, un repertorio limitado de léxico de alta frecuencia, contextualizado en situaciones cotidianas, habituales y concretas, relacionadas con los propios intereses, experiencias y necesidades.	Identifica con mucha ayuda y de forma guiada, parte de un repertorio limitado de léxico de alta frecuencia, contextualizado en situaciones cotidianas, habituales y concretas, relacionadas con los propios intereses, experiencias y necesidades.	Identifica con algo de ayuda y de forma guiada, parte de un repertorio limitado de léxico de alta frecuencia, contextualizado en situaciones cotidianas, habituales y concretas, relacionadas con los propios intereses, experiencias y necesidades.	Identifica de forma guiada, parte de un repertorio limitado de léxico de alta frecuencia, contextualizado en situaciones cotidianas, habituales y concretas, relacionadas con los propios intereses, experiencias y necesidades.	Identifica de forma guiada, un repertorio limitado de léxico de alta frecuencia, contextualizado en situaciones cotidianas, habituales y concretas, relacionadas con los propios intereses, experiencias y necesidades.

<p>2.2 Aplicar estrategias básicas de planificación, ejecución y revisión, con modelos, para producir textos orales, tanto monólogos como diálogos en situaciones cotidianas, siendo capaz de aprender del error y de autoevaluarse.</p>	<p>Aunque se le preste mucha ayuda, no aplica estrategias básicas de planificación, ejecución y revisión con modelos, para producir textos orales, tanto monólogos como diálogos en situaciones cotidianas, siendo capaz de aprender del error y de autoevaluarse.</p>	<p>Si se le presta mucha ayuda, aplica algunas estrategias básicas de planificación, ejecución y revisión con modelos, para producir textos orales, tanto monólogos como diálogos en situaciones cotidianas, siendo capaz de aprender del error y de autoevaluarse.</p>	<p>Con ayuda, aplica algunas estrategias básicas de planificación, ejecución y revisión con modelos, para producir textos orales, tanto monólogos como diálogos en situaciones cotidianas, siendo capaz de aprender del error y de autoevaluarse.</p>	<p>Aplica algunas estrategias básicas de planificación, ejecución y revisión con modelos, para producir textos orales, tanto monólogos como diálogos en situaciones cotidianas, siendo capaz de aprender del error y de autoevaluarse.</p>	<p>Aplica estrategias básicas de planificación, ejecución y revisión con modelos, para producir textos orales, tanto monólogos como diálogos en situaciones cotidianas, siendo capaz de aprender del error y de autoevaluarse.</p>
<p>2.4 Utilizar y ampliar un repertorio de léxico oral de alta frecuencia en contextos escolares sobre temas concretos relacionados con los propios intereses y necesidades, dando lugar a una producción o reproducción oral con modelos sencillos.</p>	<p>No produce o reproduce con modelos muy sencillos, un repertorio limitado de léxico oral de alta frecuencia, relacionado con las propias experiencias y necesidades en ámbitos personal y educativo.</p>	<p>Con mucha ayuda produce o reproduce con modelos muy sencillos, una pequeña parte del repertorio limitado de léxico oral de alta frecuencia, relacionado con las propias experiencias y necesidades en ámbitos personal y educativo.</p>	<p>Con ayuda produce o reproduce con modelos muy sencillos, una parte del repertorio limitado de léxico oral de alta frecuencia, relacionado con las propias experiencias y necesidades en ámbitos personal y educativo.</p>	<p>Produce o reproduce con modelos muy sencillos, la mayoría del repertorio limitado de léxico oral de alta frecuencia, relacionado con las propias experiencias y necesidades en ámbitos personal y educativo.</p>	<p>Produce o reproduce con modelos muy sencillos, un repertorio limitado de léxico oral de alta frecuencia, relacionado con las propias experiencias y necesidades en ámbitos personal y educativo.</p>

<p>3.2 Utilizar las estrategias básicas más adecuadas para la comprensión de un texto escrito, tales como ayudarse de elementos paratextuales o utilizar palabras que comprende y formular hipótesis con la ayuda del profesorado</p>	<p>No comprende un texto escrito en diferentes formatos ayudándose de palabras que ya comprende y formulando hipótesis sobre su contenido.</p>	<p>Comprende si recibe mucha ayuda parte de un texto escrito en diferentes formatos ayudándose de palabras que ya comprende y formulando hipótesis sobre su contenido.</p>	<p>Comprende con ayuda gran parte de un texto escrito en diferentes formatos ayudándose de palabras que ya comprende y formulando hipótesis sobre su contenido.</p>	<p>Comprende gran parte de un texto escrito en diferentes formatos ayudándose de palabras que ya comprende y formulando hipótesis sobre su contenido</p>	<p>Comprende un texto escrito en diferentes formatos ayudándose de palabras que ya comprende y formulando hipótesis sobre su contenido.</p>
<p>3.4 Identificar, de forma guiada y con modelaje, un repertorio de léxico escrito de alta frecuencia, contextualizado en temas concretos, relacionados con los propios intereses.</p>	<p>No identifica, mediante modelos muy sencillos, un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia, relacionados con las propias experiencias y necesidades en ámbitos personal y educativo.</p>	<p>Identifica con mucha ayuda, mediante modelos muy sencillos, una pequeña parte de un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia, relacionados con las propias experiencias y necesidades en ámbitos personal y educativo.</p>	<p>Identifica, con ayuda mediante modelos muy sencillos, un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia, relacionados con las propias experiencias y necesidades en ámbitos personal y educativo.</p>	<p>Identifica, mediante modelos muy sencillos, gran parte de un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia, relacionados con las propias experiencias y necesidades en ámbitos personal y educativo.</p>	<p>Identifica, mediante modelos muy sencillos, un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia, relacionados con las propias experiencias y necesidades en ámbitos personal y educativo.</p>

4.4	Utilizar, reproduciendo, un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos, relacionados con los propios intereses, experiencias y necesidades.	No utiliza reproduciendo, mediante modelos muy sencillos, un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia, relacionado con las propias experiencias y necesidades en ámbitos personal y educativo	Con mucha ayuda utiliza reproduciendo, mediante modelos muy sencillos, una pequeña parte de un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia, relacionado con las propias experiencias y necesidades en ámbitos personal y educativo	Con ayuda utiliza reproduciendo, mediante modelos muy sencillos, un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia, relacionado con las propias experiencias y necesidades en ámbitos personal y educativo	Utiliza reproduciendo, mediante modelos muy sencillos, gran parte de un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia, relacionado con las propias experiencias y necesidades en ámbitos personal y educativo.	Utiliza reproduciendo, mediante modelos muy sencillos, un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia, relacionado con las propias experiencias y necesidades en ámbitos personal y educativo.
-----	--	---	---	--	---	---

Tabla 8

Rúbrica de evaluación. Fuente: elaboración propia.

Alumno	1.2		1.4		2.2		2.4		3.2		3.4		4.4		Total	
	100%	20%	100%	10%	100%	15%	100%	20%	100%	10%	100%	15%	100%	10%		
1.	X	7	1,4	6	0,6	9	1,35	9	1,8	8	0,8	5	0,75	4	0,4	7,1
2.																

Nota: La evaluación que se muestra es un ejemplo no es una evaluación real.

- *Actividades*

Tabla 9

Sesión 1: What's happening? Fuente: Elaboración propia.

COMPETENCIAS CLAVE	
<ul style="list-style-type: none"> — CLI: Utiliza el lenguaje oral como instrumento de expresión a la hora de producir léxico de forma oral relacionados con el contexto del cuento. — CAA: Estructura relaciona y transfiere forma oral el vocabulario aprendido. — SIEE: Tiene iniciativa y proactividad a la hora de producir textos orales relacionados con el cuento. 	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
2.4 Utilizar y ampliar un repertorio de léxico oral de alta frecuencia en contextos familiares y escolares sobre temas concretos relacionados con los propios intereses y necesidades, dando lugar a una producción o reproducción oral con modelos sencillos.	2.4.1 Produce o reproduce, con modelos muy sencillos, un repertorio limitado de léxico oral de alta frecuencia, relacionado con las propias experiencias y necesidades en ámbitos personal y educativo.
CONTENIDOS	
<ul style="list-style-type: none"> — Ropa: <i>shirt, belt, trousers, tie, socks, shoes, scarf, gown, sandals, crown</i> — Animales: <i>giraffe, goat, fox, dog, mouse.</i> — <i>Giant, boat, house, bog.</i> 	
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
<p>Cuando los alumnos entren en el aula verán esparcidas en ella las prendas de ropa y las huellas. Cuando los niños empiecen a preguntar el maestro preguntará: <i>What's happening?</i></p> <p>Una vez que los niños hayan hecho su aportación, se cogerá la ropa y se sentarán. El maestro irá enseñando prendas de ropa y les preguntará: <i>What is this?</i> Los niños irán respondiendo de forma que se evaluará el vocabulario previo, cada palabra se repetirá varias veces.</p> <p>Una vez introducido y trabajado el vocabulario relacionado con la ropa, centraremos la atención en las huellas del suelo preguntando: <i>Who do these footprints belong to?</i> Se dejará que los niños expresen sus opiniones y digan a que animales o a quien pueden cada una de las huellas. Se irán girando las huellas en el suelo para descubrir a quien pertenecen. Una vez descubiertas todas las palabras se repetirán de forma oral varias veces a la vez que se muestran el dibujo que tienen las huellas en su reverso.</p>	
ORGANIZACIÓN DEL AULA Y LOS ESCOLARES	
<p>Antes de que los alumnos entren al aula se deben esparcir las prendas de ropa por toda el aula y colocar las huellas en el suelo. Una vez hayan entrado los alumnos en el aula y hayan explorado los objetos y las huellas se sentarán en el suelo formando un semicírculo, el docente se sentará frente a ellos.</p>	
DURACIÓN	
45 minutos	
RECURSOS	
Materiales:	<ul style="list-style-type: none"> — Ropa: pantalones, camisa, cinturón, zapatos, calcetines, sandalias, camisón, bufanda y corbata (lo más grande posibles). — Tarjetas de huellas de animales.²
EVALUACIÓN	
<p>Esta evaluación se llevará a cabo a través de la observación indirecta, servirá también para ser conscientes de los conocimientos previos de los alumnos.</p>	

² Ver anexo 8.2.

Tabla 10

Sesión 2: Let's tell a story. Fuente: Elaboración propia.

COMPETENCIAS CLAVE	
<ul style="list-style-type: none"> — CLI: Escucha de forma activa e identifica el vocabulario estudiado para generar una idea principal. Utiliza el lenguaje oral como instrumento de expresión a la hora de producir textos orales relacionados con el contexto del cuento. — CAA: Escucha de forma activa e identifica el vocabulario estudiado para generar una idea principal. — SIEE: Muestra motivación, iniciativa y perseverancia a la hora de comprender cuentos. Tiene iniciativa y proactividad a la hora de producir textos orales relacionados con el cuento. 	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
1.2 Utilizar, mediante el juego y la experimentación, las estrategias básicas más adecuadas para la comprensión de un texto oral, utilizar las palabras que comprende y formular hipótesis con ayuda del profesorado.	1.2.1 Comprende un texto oral ayudándose de palabras que ya comprende y formulando hipótesis sobre su contenido.
2.4 Utilizar y ampliar un repertorio de léxico oral de alta frecuencia en contextos familiares y escolares sobre temas concretos relacionados con los propios intereses y necesidades, dando lugar a una producción o reproducción oral con modelos sencillos.	2.4.1 Produce o reproduce, con modelos muy sencillos, un repertorio limitado de léxico oral de alta frecuencia, relacionado con las propias experiencias y necesidades en ámbitos personal y educativo.
CONTENIDOS	
<ul style="list-style-type: none"> — Comprensión oral de la lengua para comunicarse y aprender en otras áreas del currículo. — Interacción con comprensión dirigida, ensayada, guiada y espontánea. 	
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
<p>Se colocará en clase una caja con el libro en su interior una vez descubierto el libro se les enseñará la portada y se les preguntará qué ven o de qué puede tratar el libro. A continuación, se leerá el cuento, ha de tenerse en cuenta que se debe animar a los alumnos a repetir el texto acumulativo. Una vez finalizado el cuento se formularán varias preguntas, a continuación, se encuentran una a modo ejemplo. Se ayudará a los alumnos a responderlas con las imágenes de texto.</p> <p><i>Who was George?</i> <i>First was he scruffiest?</i> <i>What did he buy in the shop?</i> <i>Were the clothes smart or scruffy?</i> <i>What's is a scarf for a cold giraffe?</i> <i>What's a sail for a goat?</i> <i>What's a bed for a fox?</i> <i>Why was the giant sad?</i> <i>Why he had a crown?</i></p> <p>(Si se observa que los niños pierden la atención durante el <i>storytelling</i> pueden formularse preguntas durante la historia)</p>	
ORGANIZACIÓN DEL AULA Y LOS ESCOLARES	
Los alumnos se sentarán en semicírculo de forma que todos puedan ver correctamente el libro. El maestro se sentará frente a ellos para contar el cuento.	
DURACIÓN	
45 minutos	
RECURSOS	
Materiales:	<ul style="list-style-type: none"> — Libro: <i>The Smartest Giant in Town</i>. — Texto cuento adaptado³
EVALUACIÓN	

³ Ver anexo 8.1.

La evaluación se llevará a cabo a través de la observación indirecta, el maestro debe observar en todo momento si los niños prestan atención durante el *storytelling* y responden a las preguntas.

Tabla 11

Sesión 3: Sing a song. Fuente: Elaboración propia.

COMPETENCIAS CLAVE	
<ul style="list-style-type: none"> — CLI: Escucha de forma activa e identifica el vocabulario estudiado para generar una idea principal. Utiliza el lenguaje oral como instrumento de expresión a la hora de producir textos orales relacionados con el contexto del cuento. — CAA: Estructura y relaciona el conocimiento previo para elaborar un significado global del cuento. Estructura relaciona y transfiere forma oral el vocabulario aprendido. — SIEE: Muestra motivación, iniciativa y perseverancia a la hora de comprender cuentos. Tiene iniciativa y proactividad a la hora de producir textos orales relacionados con el cuento. 	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
2.4 Utilizar y ampliar un repertorio de léxico oral de alta frecuencia en contextos familiares y escolares sobre temas concretos relacionados con los propios intereses y necesidades, dando lugar a una producción o reproducción oral con modelos sencillos.	2.4.1 Produce o reproduce, con modelos muy sencillos, un repertorio limitado de léxico oral de alta frecuencia, relacionado con las propias experiencias y necesidades en ámbitos personal y educativo.
1.4 Identificar, mediante modelos y de forma guiada, un repertorio limitado de léxico de alta frecuencia, contextualizado en situaciones cotidianas, habituales y concretas, relacionadas con los propios intereses, experiencias y necesidades.	1.4.1 Identifica, mediante modelos muy sencillos, un repertorio limitado de léxico oral de alta frecuencia, relacionado con las propias experiencias y necesidades en ámbitos personal y educativo.
CONTENIDOS	
<ul style="list-style-type: none"> — Ropa: <i>shirt, belt, trousers, tie, socks, shoes, scarf, gown, sandals, crown</i> Animales: <i>giraffe, goat, fox, dog, mouse.</i> <i>Giant, boat, house, bog.</i> 	
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
<p>En primer lugar, el maestro mostrará a los alumnos las <i>flashcards</i>, el docente deberá pronunciar el nombre del dibujo que se muestre y los niños lo volverán a repetir. Este proceso se repetirá varias veces. A continuación, se volverá a contar el cuento haciendo hincapié en el vocabulario aprendido, pero eliminando el texto acumulativo, también se debe intentar que sean los propios alumnos quienes describan la trama ayudándose de las imágenes. Una vez terminado el cuento, se reproducirá el texto acumulativo en forma de canción a la que se deben acompañar gestos. Previamente se le repartirá una tarjeta a cada alumno con una imagen de una de las palabras de vocabulario, cada vez que escuchen su palabra en la canción tendrán que levantar la tarjeta.</p>	
ORGANIZACIÓN DEL AULA Y LOS ESCOLARES	
<p>Los alumnos se sentarán en semicírculo de forma que todos puedan ver correctamente el libro. El maestro se sentará frente a ellos para contar el cuento.</p>	
DURACIÓN	
45 minutos	
RECURSOS	
Materiales:	<ul style="list-style-type: none"> — Tarjetas⁴ — Canción: https://www.youtube.com/watch?v=iJ4CHVIIv78 — <i>Flashcards</i>⁵
EVALUACIÓN	
<p>Mediante la observación indirecta se debe evaluar si los alumnos identifican y reproduce el vocabulario de forma oral.</p>	

⁴ Ver anexo 8.3.

⁵ Ver anexo 8.4.

Tabla 12

Sesión 4: Memory. Fuente: Elaboración propia.

COMPETENCIAS CLAVE	
<ul style="list-style-type: none"> — CLI: Interpreta y comprende el vocabulario de forma escrita. — CAA: Manifiesta actitudes positivas como la autosuperación para identificar el vocabulario del cuento de forma escrita. — SIEE: Es constante y perseverante a la hora de identificar el vocabulario de la unidad de forma escrita. 	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
3.4 Identificar, de forma guiada y con modelaje, un repertorio de léxico escrito de alta frecuencia, contextualizado en temas concretos, relacionados con los propios intereses.	3.4.1 Identifica, mediante modelos muy sencillos, un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia, relacionados con las propias experiencias y necesidades en ámbitos personal y educativo.
CONTENIDOS	
<ul style="list-style-type: none"> — Ropa: <i>shirt, belt, trousers, tie, socks, shoes, scarf, gown, sandals, crown</i> Animales: <i>giraffe, goat, fox, dog, mouse.</i> <i>Giant, boat, house, bog.</i> 	
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
<p>En primer lugar, se utilizarán las <i>flashcards</i> haciendo hincapié en la forma escrita. A continuación, se reproducirá la canción que estará escrita en la pizarra, cada vez que se pronuncie una palabra del vocabulario el maestro la señalará. Por último, por grupos se jugará al <i>memory</i>, los alumnos tienen que encontrar las parejas de cartas, cada pareja está formada por la imagen y la palabra a la cual corresponden. Se colocarán todas las tarjetas boca abajo, cada alumno en su turno tendrá que levantar dos, si las dos cartas levantadas forman una pareja correcta se las quedará y si no, las volverá a colocar en el mismo sitio.</p>	
ORGANIZACIÓN DEL AULA Y LOS ESCOLARES	
Cada alumno se sentará en su mesa, siempre que vean correctamente las <i>flashcards</i> . El <i>memory</i> se realizará por grupos.	
DURACIÓN	
45 minutos	
RECURSOS	
Materiales:	<ul style="list-style-type: none"> — <i>Flashcards</i>⁶ — <i>Memory</i>⁷ — Canción: https://www.youtube.com/watch?v=iJ4CHVIIv78
EVALUACIÓN	
Mediante la observación indirecta se evaluará si los alumnos asocian una palabra con su imagen.	

Tabla 13

Sesión 5: What a messy story! Fuente: Elaboración propia.

Sesión: 4. What a messy story!	
COMPETENCIAS CLAVE	
<ul style="list-style-type: none"> — CLI: Escucha de forma activa e identifica el vocabulario estudiado para generar una idea principal. Utiliza el lenguaje como instrumento de comprensión escrita. Interpreta y comprende el vocabulario de forma escrita. — CAA: Estructura y relaciona el conocimiento previo para elaborar un significado global del cuento. Desarrolla la capacidad de análisis para comprender y formular hipótesis sobre los textos relacionados 	

⁶ Ver anexo 8.4.

⁷ Ver anexo 8.5.

<p>con el cuento. Manifiesta actitudes positivas como la autosuperación para identificar el vocabulario del cuento de forma escrita.</p> <p>— SIEE: Muestra motivación, iniciativa y perseverancia a la hora de comprender textos orales y escritos y es consciente de los aprendizajes que trasmite. Es constante y perseverante a la hora de identificar el vocabulario de la unidad de forma escrita.</p>	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
1.2 Utilizar, mediante el juego y la experimentación, las estrategias básicas más adecuadas para la comprensión de un texto oral, utilizar las palabras que comprende y formular hipótesis con ayuda del profesorado.	1.2.1 Comprende un texto oral ayudándose de palabras que ya comprende y formulando hipótesis sobre su contenido.
3.2 Utilizar las estrategias básicas más adecuadas para la comprensión de un texto escrito, tales como ayudarse de elementos paratextuales o utilizar palabras que comprende y formular hipótesis con la ayuda del profesorado.	3.2.1 Formulación de hipótesis sobre significados a partir del análisis de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos tales como gráficos, ilustraciones, mapas o fotos.
3.4 Identificar, de forma guiada y con modelaje, un repertorio de léxico escrito de alta frecuencia, contextualizado en temas concretos, relacionados con los propios intereses.	3.4.1 Identifica, mediante modelos muy sencillos, un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia, relacionados con las propias experiencias y necesidades en ámbitos personal y educativo.
CONTENIDOS	
Formulación de hipótesis sobre significados a partir del análisis de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos tales como gráficos, ilustraciones, mapas o fotos.	
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
En primer lugar, se volverá a contar la historia de forma colaborativa, mientras se cuenta, se pedirá a los alumnos que identifiquen en el texto el vocabulario de forma escrita. A continuación, se les repartirá a los alumnos una hoja con imágenes clave de la historia y el texto del texto acumulativo de forma desordenada. Los alumnos tendrán que recortar las frases del texto acumulativo y pegarlas debajo de la imagen que corresponde.	
ORGANIZACIÓN DEL AULA Y LOS ESCOLARES	
Los alumnos se sentarán en semicírculo de forma que todos puedan ver correctamente el libro. El maestro se sentará frente a ellos para contar el cuento. La actividad de ordenar el texto la realizarán en sus mesas.	
DURACIÓN	
45 minutos	
RECURSOS	
Materiales:	<ul style="list-style-type: none"> — Hoja con las imágenes y texto acumulativo⁸. — Tijeras — Pegamento — Libro: <i>The Smartest Giant in Town</i>.
EVALUACIÓN	
Se observará a los alumnos mientras se cuenta la historia si identifican las palabras escritas y mediante la observación indirecta del resultado de la actividad se comprobará si son capaces de comprender un texto escrito.	

⁸ Ver anexo 8.6.

Tabla 14

Sesión 6: Mind Map. Fuente: Elaboración propia.

COMPETENCIAS CLAVE	
<ul style="list-style-type: none"> — CLI: Utiliza el lenguaje escrito como medio de expresión. — CAA: Manifiesta actitudes de autosuperación a la hora de producir textos escritos. — SIEE: Tiene iniciativa, proactividad e interés a la hora de producir textos escritos. 	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
4.4 Utilizar, reproduciendo, un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos, relacionados con los propios intereses, experiencias y necesidades.	4.4.1 Utiliza reproduciendo, mediante modelos muy sencillos, un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia, relacionado con las propias experiencias y necesidades en ámbitos personal y educativo.
CONTENIDOS	
<ul style="list-style-type: none"> — Ropa: <i>shirt, belt, trousers, tie, socks, shoes, scarf, gown, sandals, crown</i> Animales: <i>giraffe, goat, fox, dog, mouse.</i> <i>Giant, boat, house, bog.</i> 	
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
En primer lugar, mientras recordamos la historia y aparezca el vocabulario estudiado, se irán escribiendo las palabras en un <i>Mind Map</i> . Una vez terminado se jugará al ahorcado en la pizarra.	
ORGANIZACIÓN DEL AULA Y LOS ESCOLARES	
Cada alumno realizará la actividad en su mesa.	
DURACIÓN	
45 minutos	
RECURSOS	
Materiales:	— Lápiz
EVALUACIÓN	
Mediante la observación directa del resultado de las actividades se evaluará si los alumnos escriben el vocabulario.	

Tabla 15

Sesión 7: The Crown. Fuente: Elaboración propia.

COMPETENCIAS CLAVE	
<ul style="list-style-type: none"> — CLI: Escucha de forma activa e identifica el vocabulario estudiado para generar una idea principal. Utiliza el lenguaje escrito como medio de expresión. — CAA: Manifiesta actitudes de autosuperación a la hora de producir textos escritos. Estructura y relaciona el conocimiento previo para elaborar un significado global del cuento. — SIEE: Tiene iniciativa, proactividad e interés a la hora de producir textos escritos. Muestra motivación, iniciativa y perseverancia a la hora de comprender cuentos. 	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
1.2 Utilizar, mediante el juego y la experimentación, las estrategias básicas más adecuadas para la comprensión de un texto oral, utilizar las palabras que comprende y formular hipótesis con ayuda del profesorado	1.2.1 Comprende un texto oral ayudándose de palabras que ya comprende y formulando hipótesis sobre su contenido.
4.4 Utilizar, reproduciendo, un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos, relacionados con los propios intereses, experiencias y necesidades.	4.4.1 Utiliza reproduciendo, mediante modelos muy sencillos, un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia, relacionado con las propias experiencias y necesidades en ámbitos personal y educativo.

CONTENIDOS	
<ul style="list-style-type: none"> — Ropa: <i>shirt, belt, trousers, tie, socks, shoes, scarf, gown, sandals, crown</i> Animales: <i>giraffe, goat, fox, dog, mouse.</i> <i>Giant, boat, house, bog.</i> — Interacción con comprensión dirigida, ensayada, guiada y espontánea. 	
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
<p>Esta vez se recordará el final de la historia haciendo hincapié en los valores que se se trasmite, se intentará que los alumnos expresen por qué el libro trasmite esos valores recodando escenas de la historia. Al termina, se abrirá la caja, se mostrará el interior a los alumnos, se les explicará que el gigante está muy orgulloso de ello porque está seguro que también son muy amables y que por ello les regala una tarjeta y una corona a cada uno. Se les explicará también que al gigante se le olvidó escribir algunas palabras y que deben hacerlo ellos. Por último, se le repartirá una tarjeta a cada alumno para que escriban las palabras de vocabulario, el maestro les ayudará a adivinar que palabra va en cada hueco.</p>	
ORGANIZACIÓN DEL AULA Y LOS ESCOLARES	
Se debe colocar previamente una caja simulando a la que le regalan a George los animals del cuento. Esta debe contener una tarjeta y una corona.	
DURACIÓN	
45 minutos	
RECURSOS	
Materiales:	<ul style="list-style-type: none"> — Tarjetas⁹ — Lápices — Caja — Coronas de Goma Eva
EVALUACIÓN	
Mediante la observación directa del resultado de las actividades se evaluará si los alumnos escriben el vocabulario.	

Tabla 16

Sesión 8: Drama 1. Fuente: Elaboración propia.

COMPETENCIAS CLAVE	
<ul style="list-style-type: none"> — CLI: Utiliza el lenguaje oral como instrumento de expresión a la hora de producir léxico de forma oral relacionados con el contexto del cuento. — CAA: Estructura relaciona y transfiere forma oral el vocabulario aprendido. — SIEE: Tiene iniciativa y proactividad a la hora de producir textos orales relacionados con el cuento. 	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
2.4 Utilizar y ampliar un repertorio de léxico oral de alta frecuencia en contextos familiares y escolares sobre temas concretos relacionados con los propios intereses y necesidades, dando lugar a una producción o reproducción oral con modelos sencillos	2.4.1 Produce o reproduce, con modelos muy sencillos, un repertorio limitado de léxico oral de alta frecuencia, relacionado con las propias experiencias y necesidades en ámbitos personal y educativo.
CONTENIDOS	
<ul style="list-style-type: none"> — <i>Planificación:</i> Utilización de diccionarios por orden alfabético de la primera y segunda letra; de imágenes <i>online</i> o <i>posters</i> de apoyo. <i>Ejecución:</i> Expresión del mensaje con claridad, ajustándolo a los modelos y fórmulas de cada tipo de situación comunicativa. <i>Revisión:</i> Autorrevisión, revisión colaborativa y revisión por parte del docente o del alumnado. — Ropa: <i>shirt, belt, trousers, tie, socks, shoes, scarf, gown, sandals, crown</i> Animales: <i>giraffe, goat, fox, dog, mouse.</i> <i>Giant, boat, house, bog.</i> 	
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
En esta actividad el <i>storytelling</i> se realizará de forma dramatizada. El maestro cobrará el papel de narrador y narrará la historia hasta el momento en que aparece la jirafa.	

⁹ Ver anexo 8.7.

<p>En ese momento, se dramatizará la historia, el maestro debe interpretar a todos los personajes y los alumnos deben imitarlo. Por ejemplo: Giant: <i>What's the matter?</i> (caminando como un gigante muy orgulloso de vestir elegante). Jiraffe: <i>It's my neck, It's son very long and cold. I wish I had a long, warm scarf!</i> Giant: <i>Cheer up! My tie is a scarf for a cold giraffe.</i></p>	
ORGANIZACIÓN DEL AULA Y LOS ESCOLARES	
Se debe tener un amplio espacio para realizar la actividad con tal de que los alumnos dispongan de suficiente espacio para interpretar a los personajes. El docente tiene que colocarse en un lugar visible para que todos los alumnos sean capaces de observarlo.	
DURACIÓN	
45 minutos	
RECURSOS	
Materiales:	— Libro: <i>The Smartest Giant in Town</i>
EVALUACIÓN	
A través de la observación indirecta se observará si los alumnos imitan al docente con tal de interpretar los gestos y el diálogo de los personajes del cuento.	

Tabla 17

Sesión 9: Drama 2. Fuente: Elaboración propia.

COMPETENCIAS CLAVE	
<ul style="list-style-type: none"> — CLI: Planifica, ejecuta y revisa el proceso de elaboración de un texto oral. Utiliza el lenguaje oral como instrumento de expresión a la hora de producir léxico de forma oral relacionados con el contexto del cuento. — CAA: Aprende con y de otros durante el proceso de planificación, ejecución y autorrevisión de un texto oral. Estructura relaciona y transfiere forma oral el vocabulario aprendido. — SIEE: Muestra motivación y perseverancia a la hora de planificar, ejecutar y revisar textos orales producidos por los propios alumnos. Tiene iniciativa y proactividad a la hora de producir textos orales relacionados con el cuento. 	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
2.2 Aplicar estrategias básicas de planificación, ejecución y revisión, con modelos, para producir textos orales, tanto monólogos como diálogos en situaciones cotidianas, siendo capaz de aprender del error y de autoevaluarse.	2.2.1 Planifica, con modelos sencillos, textos orales breves en forma de monólogos o diálogos teniendo en cuenta su función comunicativa (descriptiva, instructiva o estética) y utilizando vocabularios y todo tipo de diccionarios. (imágenes, alfabéticos, sinónimos y antónimos) en diversos formatos.
2.4 Utilizar y ampliar un repertorio de léxico oral de alta frecuencia en contextos familiares y escolares sobre temas concretos relacionados con los propios intereses y necesidades, dando lugar a una producción o reproducción oral con modelos sencillos	2.4.1 Produce o reproduce, con modelos muy sencillos, un repertorio limitado de léxico oral de alta frecuencia, relacionado con las propias experiencias y necesidades en ámbitos personal y educativo.
CONTENIDOS	
<ul style="list-style-type: none"> — <i>Planificación:</i> Utilización de diccionarios por orden alfabético de la primera y segunda letra; de imágenes <i>online</i> o <i>posters</i> de apoyo. <i>Ejecución:</i> Expresión del mensaje con claridad, ajustándolo a los modelos y fórmulas de cada tipo de situación comunicativa. <i>Revisión:</i> Autorrevisión, revisión colaborativa y revisión por parte del docente o del alumnado. — Ropa: <i>shirt, belt, trousers, tie, socks, shoes, scarf, gown, sandals, Crown.</i> Animales: <i>giraffe, goat, fox, dog, mouse.</i> <i>Giant, boat, house, bog.</i> 	
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
El docente repartirá los papeles y el guion a los alumnos. La dramatización se realizará por parejas, un alumno representará al gigante y el otro a uno de los animales que aparecen en la historia. Cada pareja tiene que adaptar el guion en base al papel asignado. Para ello, se dispondrá de un tiempo aproximado de diez minutos. Como en la obra aparecen cinco animales participarán diez alumnos, el resto interpretarán los coros y cada	

vez que una pareja represente una escena tendrá que recitar la parte del texto acumulativo correspondiente. Luego se intercambiarán los papeles, los alumnos del coro tendrán que interpretar las escenas y los alumnos que ya han interpretado las escenas pasarán a formar parte del coro.	
ORGANIZACIÓN DEL AULA Y LOS ESCOLARES	
<i>Se debe despejar el aula para que los alumnos tengan el espacio suficiente para dramatizar una escena.</i>	
DURACIÓN	
45 minutos	
RECURSOS	
Materiales:	<ul style="list-style-type: none"> — Ropa: pantalones, camisa, cinturón, zapatos, calcetines, sandalias, camisón, bufanda y corbata (lo más grande posibles). — Guion¹⁰
EVALUACIÓN	
A través de la observación indirecta se observará si los alumnos son capaces de planificar, revisar y evaluar un guion para dramatizar una escena de la historia.	

¹⁰ Ver anexo 8.8.

6. CONCLUSIÓN

Hoy en día, vivimos en una sociedad globalizada, es por ello que el aprendizaje de una segunda lengua ha cobrado especial relevancia debido a las grandes repercusiones que puede tener en el futuro de los alumnos. A pesar de la importancia del inglés, España no logra alcanzar un nivel alto del dominio de esta lengua, uno de los objetivos del TFG era realizar una hipótesis sobre algunos de los motivos por los cuales España no logra evolucionar. A partir de la información, se ha llegado a la conjetura de que unas de las posibles causas residen principalmente en el ámbito escolar.

Este TFG tiene como principal objetivo proponer una metodología, alternativa o complementaria a la del centro educativo, basada en el *storytelling*, un recurso muy valioso que desde tiempos remotos ha sido utilizado como trasmisor de aprendizajes. Los docentes han de ser conscientes de su potencial educativo y del gran cumplimiento de las pautas que exige la ley educativa y aprovechar sus múltiples ventajas. Soy consciente que anteriormente a la utilización de una metodología en aula el docente ha de conocer y estudiar todos los aspectos a tener en cuenta y los motivos por los cuales se decide poner esta en marcha. Por esta razón, otros de los objetivos del TFG ha sido recopilar información acerca de este recurso, elaborar una lista de obras aptas y reunir criterios para desarrollar las cuatro destrezas de una lengua a partir de una historia. La relevancia de la información recopilada ha permitido lograr el principal objetivo de este trabajo mencionado anteriormente.

En mi opinión, el resultado de este TFG es satisfactorio, se ha logrado reunir la información relevante y a partir de ella elaborar una propuesta de intervención. Cabe la necesidad de destacar que el *storytelling* no es un recurso novedoso, el cuento ha sido un recurso utilizado desde tiempos remotos para la transmisión de aprendizajes y que hoy en día en el ámbito escolar se utiliza principalmente en la etapa de Educación Infantil. No obstante, el carácter innovador de este TFG reside en la aplicación de este recurso en Educación Primaria y el desarrollo de las cuatro destrezas a partir del carácter motivador y contextualizado.

En mi opinión una de las consideraciones más importantes y que influye en un alto grado en las posibilidades de éxito y consecución de los objetivos propuestos es el papel del docente de inglés. El maestro ha de ser capaz de despertar la motivación de los

alumnos por aprender, tiene que ser un adecuado trasmisor de historias y diseñador de actividades, poseer un adecuado dominio de la lengua, una pronunciación adecuada, etc. Si los maestros no son competentes a la hora de poner en práctica este recurso y no se realizan las labores previas pertinentes, en mi opinión, podría causar resultados contrarios a los esperados. Además, destacar que en este tipo de propuestas de intervención el maestro debe convertirse en un gran diseñador de recursos, las editoriales de los libros de texto suelen aportar una gran cantidad de materiales. En este caso, esta propuesta incluye el diseño de actividades y materiales. Por este motivo, el maestro debe de ser un gran diseñador y ser capaz de confeccionar recursos adecuados para el aprendizaje.

Una de las grandes reflexiones que nos aporta este TFG es la necesidad de conocer todas las características y especificaciones que conlleva un determinado método. Asimismo, me gustaría aportar también que soy consciente de que la propuesta de intervención que contiene este TFG, no podría llevarse a cabo de igual modo al propuesto. Es muy importante tener en cuenta la contextualización del colegio y el clima del aula. La presente propuesta se ha elaborado teniendo en cuenta el alumnado de segundo de Educación Primaria del Colegio San Vicente de Paúl aunque no se ha podido llevar a cabo a causa de la pandemia causada por el coronavirus que algunas de las conclusiones a las que se ha llegado son meramente especulativas. Si se quisiera llevar a cabo en otro centro escolar previamente deberían realizarse las modificaciones oportunas por tal de adaptar la propuesta al contexto. Considero importante añadir que no he tenido la posibilidad de poner en marcha esta propuesta y que, si hubiera existido la posibilidad, posiblemente durante su propuesta se hubieran realizado modificaciones a partir de las respuestas de los alumnos, el grado de motivación, participación, etc. Por tanto, toda propuesta basada en el *storytelling* tiene que estar abierta a posibles modificaciones durante su puesta en marcha por tal de adaptarla lo más posible a la realidad.

La realización de este TFG, me ha aportado varios aprendizajes. En primer lugar, me gustaría resaltar la gran habilidad adquirida para obtener información a partir de fuentes de búsqueda. Destacar que durante la realización del trabajo en algunos momentos he acumulado un gran número de artículos o libros, he aprendido a seleccionar solo la información relevante que me ayudara a alcanzar los objetivos del TFG. El concepto de *storytelling* es muy amplio y es necesario establecer limitaciones en este campo tan amplio.

Líneas de futuro investigar si el *storytelling* puede mejorar los resultados en cursos posteriores. Podría creerse que este recurso solo es atractivo y motivador para alumnos de menor edad, pero una de mis creencias es que este recurso podría tener muchas posibilidades de éxito en cursos posteriores. Otra cuestión a cerca de la cual me gustaría investigar es la posibilidad de utilizar el *storytelling* como herramienta de aprendizaje a nivel multidisciplinar.

Para finalizar, señalar que en el TFG se reflejan algunas actitudes o valores morales. En primer lugar, resaltar la importancia del docente de investigar y analizar los recursos o metodologías empleadas para el aprendizaje de inglés con tal de adoptar una actitud crítica y adaptarlas con el objetivo de mejorar los resultados de aprendizaje. Si la enseñanza no se da de forma significativa y contextualizada no tendrá lugar un verdadero aprendizaje. En segundo lugar, mencionar la necesidad de tener en cuenta el curriculum oculto y dotar de trasmisión de valores o aprendizajes que so se contemplan en el curriculum educativo oficial.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Alcalde, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, 9-23. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2011.878>
- Alías, M. (2019. 20 de noviembre). *España, a la cola de Europa en nivel de inglés y empeora por quinto año consecutivo*. Vox Populi. https://www.vozpopuli.com/espana/Espana-Europa-ingles-nivel-informe_0_1301870950.html
- Angelini, L. (2013). *Unit 2. Teaching of ESL and children's literature*. Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir".
- Aparicio, Y y Pérez, M. (2020). *Storytelling: la lectura de álbumes ilustrados en la enseñanza de la lengua inglesa*. Pirámide.
- Arenas, M. D. (2015). *Jugar con cuentos en Educación Infantil. Itinerario de animación a la lectura para niños de 0-6 años*. Brief.
- Arnaiz, P. (2017). El inglés como lengua extranjera en España: ¿en qué convocatoria superaremos esta asignatura? Consultado el 29 de marzo de 2021. https://www.researchgate.net/publication/329117433_El_ingles_como_lengua_extranjera_en_Espana_en_que_convocatoria_superaremos_esta_asignatura
- Aula Planeta. (s.f). *Storybird: Érase una vez una aplicación para escribir cuentos ilustrados*. Consultado el 7 de febrero del 2021. <https://www.aulaplaneta.com/2013/08/27/recursos-tic/storybird-erase-una-vez-una-aplicacion-para-escribir-cuentos-ilustrados/>
- Barreras, M.A. (2010). How to use tales for the teaching of vocabulary and grammar in a primary education english class. *Revista Española de Lingüística Aplicada*. 23, 31-52.
- Berenguer, I.L., Roca, M., Torres, I.V. (2016). La competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas. *Dominio de las Ciencias*, 2 (2), 25-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5761589>
- Bruti, S. (1999), Approaching Writing Skills through Fairy Tales. *The internet TESL Journal*,5(11). <http://iteslj.org/Techniques/Bruti-FairyTales.html>
- Bryant, S.C. (1996). *Com explicar contes*. Biblària.

- Cambridge English Assessment. (2020, 16 de octubre). *El próximo Informe PISA incluirá la evaluación del idioma inglés*.
<https://www.cambridgeenglish.org/es/news/view/el-proximo-informe-pisa-incluire-la-evaluacion-del-idioma-ingles/>
- Canal McMillan Children's book. (3 de enero de 2017). *The Smartest Giant in Town Song*. [Archivo de Vídeo]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=iJ4CHVIIv78&feature=emb_title
- Centro Virtual Cervantes. (2021). Destrezas lingüísticas. Consultado el 24 de enero de 2021.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm
- Chapelton, T. (2018, 1 de marzo). *Selección de libros en inglés para niños de primaria*. British Council. <https://www.britishcouncil.es/blog/seleccion-libros-en-ingles-para-ninos>
- Club Peques Lectores (2018, 13 de junio). *Los 17 mejores cuentos en inglés para niños (y cómo pueden ayudarles a aprender este idioma)*
<http://www.clubpequeslectores.com/2018/06/mejores-cuentos-libros-infantiles-aprender-ingles.html>
- Coyle, I. (2000). El relato de cuentos en el aula de Inglés: Las técnicas del profesor. *Lenguaje y textos*, (15), pp. 133-144.
<https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/8104>
- Davies, G. (2019, 15 de febrero). *Developing listening skills with storytelling*. Oxford University Press. <https://oupeltglobalblog.com/2019/02/15/storytelling-gareth-davies/>
- De la Rica, S y González de San Román, A. (2012). Determinantes del rendimiento académico de de competencia inglesa en España. En Ministerio de Educación Cultura y Deporte (Ed.), *Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL. Volumen II. Análisis de expertos* (pp. 12-29). Secretaría general técnica. Subdirección general de documentación y publicaciones.
https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=15405

Decreto 108/2014, de 14 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana, DOGV núm. 7311 (2014).

Early Technical Education. (s.f.). Capítulo 2. El niño: consideraciones psicológicas y pedagógicas. La teoría de Vygotsky. Consultado el 30 de enero de 2021.
<https://www.earlytechnicaleducation.org/spanien/cap2lis3es.htm>

Education First. (2016). English Proficiency English 2016.
https://www.ef.com.es/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/legacy/_/~/media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v6/ef-epi-2016-spanish-euro.pdf

Education First. (2017). English Proficiency English 2017.
https://www.ef.com.es/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/legacy/_/~/media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v7/ef-epi-2017-spanish-euro.pdf

Education First. (2018). English Proficiency English 2018.
https://www.ef.com.es/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/legacy/_/~/media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v8/ef-epi-2018-spanish-euro.pdf

Education First. (2019). English Proficiency English 2019.
https://www.ef.com.es/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/legacy/_/~/media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v9/ef-epi-2019-spanish-euro.pdf

Education First. (2020). English Proficiency English 2020.
https://www.ef.com.es/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/legacy/_/~/media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v10/ef-epi-2020-spanish-euro.pdf

Education First. (2019, 21 de noviembre). *El nivel de inglés en España Empeora*. Consultado el 15 de enero de 2021, de <https://www.ef.com.es/blog/language/el-nivel-de-ingles-en-espana-empeora/>

Gómez, L. F. (2015). La influencia del texto literario en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: de la teoría a la práctica. *Forma y Función*, 28 (2), 83-109.
<https://doi.org/10.15446/fyf.v28n2.53541>

González, M.M. y Querol, M. (2015). La importancia de los cuentos conocidos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: una propuesta metodológica para

- el aula de 5 años. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (23), 102-131. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5317952>
- Huete García, C. y Morales Ortiz, V. (2003). *Enseñanza-Aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas*. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/1084/018200320049.pdf?sequence=1>
- Jianing, X. (2007). Storytelling in the EFL Speaking Classroom. *The internet TESL Journal*, 13(11). <http://iteslj.org/Techniques/Jianing-Storytelling.html>
- Ley 4/2018, de 21 de febrero, por la que se regula y promueve el plurilingüismo en el sistema educativo valenciano, DOGV núm. 8240 (2018).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE núm. 12886 (20013).
- López, G. (1996). La narración de cuentos y la adquisición de la lengua inglesa en la Enseñanza Primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (25), 159-166. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117900>
- Male, H y Pardede, R.I. (2017). *Using Storytelling Technique to Improve Students' Listening Skill Performance: A Case Study in Indonesia*. Published Research Reports – English Education Department (Pendidikan Bahasa Inggris) UKI. <https://eeduki.com/2017/12/14/using-storytelling-technique-to-improve-students-listening-skill-performance-a-case-study-in-indonesia/>
- Martínez, M. y Rubio, F. D. (2008). La comunicación oral del inglés en España: influencia de los aspectos educativos y mediáticos en el éxito del aprendizaje. *Revista de Enseñanza Universitaria*. (32), pp. 51-63. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/55439/La%20comunicaci%3%b3n%20oral%20del%20ingl%3%a9s%20N32.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Miller, S. y Pennycuff, L. (2008). The power of Story: Using Storytelling to Improve Literacy Learning. *Journar of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), pp. 36-43.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2001). *Metodología en la Enseñanza del Inglés*. Secretaría general técnica. Subdirección general de documentación y

publicaciones.

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP10336.pdf&area=E>

Muñoz, R. (2013). El aprendizaje de lenguas extranjeras en España. *eXtoikos*. (9), pp. 63-68.

Murphy, E. (2017, 25 de mayo). *Libros y cuentos en inglés para niños*. British Council. <https://www.britishcouncil.es/blog/recomendaciones-libros-cuentos-infantiles-ingles-ninos>

Núñez, A. (2007). *¡Será mejor que lo cuentes!* Urano.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, BOE núm. 25 (2015).

Pattern practice, (s.f). Dictionary. Consultado el 10 de enero de 2021. <https://www.dictionary.com/>

Porcar, C. (2002, 23-24 de noviembre). Comunicación. El relato de cuentos en la enseñanza inicial del Inglés como lengua extranjera [ponencia]. *Congreso Lenguas y Educación*. Mérida. España. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/29908/009200230105.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Read, C. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom. Immediate Ideas and Solutions*. Mcmillan.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE núm. 52, p. 19349 (2014).

Soler, P. (2017, 12 de noviembre). España, el país con peor nivel de inglés de la Unión Europea. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/sociedad/2017/01/12/5877581fe2704e79538b4666.html>

Villalustre, L. y Del Moral, M.E. (2013). Digital storytelling: una nueva estrategia para narrar historias y adquirir competencias por parte de los futuros maestros. *Revista*

Complutense de Educación, 25 (1), 115-132.

http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41237

Watts, E. (2006). *Oxford basics for children. Storytelling*. Oxford University Press.

Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa*. Pearson.

Wright, A. (2009). *Storytelling with children*. Oxford University Press.

Zuhriyah, M. (2017). Storytelling to Improve Students' Speaking Skills. *English Education: Jurnal Tadris Bahasa Inggris*, 10(1), pp. 119-134.

<http://ejournal.radenintan.ac.id/index.php/ENGEDU/article/view/879/753>

8. ANEXOS

8.1. Adaptación

Page 2:

George was a giant, the scruffiest giant in town. He always wore the same pair of old brown sandals and the same old patched-up gown. “I wish I wasn’t the scruffiest giant in town”, he said sadly.

Page 3:

But one day, George discovered a new shop. It was full of smart clothes. So he bought...

Page 4:

a shirt, a pair of trousers, a t belt, a tie, a pair of socks and a pair of shoes. “Now I am the smartest giant in town” he said proudly.

Page 5:

George left his old clothes behind in the shop. He walked to go home when he hears a sound. He saw a giraffe, it was crying. “What’s the matter?” asked George.

Page 6:

“It’s my neck, It’s so very long and so very cold. I wish I had a long, warm scarf!” said the giraffe.

Page 7:

“Cheer up!” said George, and he took off his tie and he put in the giraffe’s neck. It made a wonderful scarf. “Thank you!” Said the giraffe.

Page 8:

As George walked towards home, he sang:

“My tie is a scarf for a cold giraffe,

But look me up and down-

I ‘m the smartest giant in town.”

Page 9:

George came to a river. On a boat stood a goat. He was crying loudly. What's the matter?" asked George.

Page 10:

"It's my sail, it blew away in a storm. I wish I had a strong new sail for my boat!" Said the goat.

Page 11:

"Cheer up!" said George, and he took off his new white shirt. It made a magnificent sail. "Thank you!" Said the goat.

Page 12:

As George walked towards home, he sang:

"My tie is a scarf for a cold giraffe,
My shirt's on a boat as a sail for a goat,
But look me up and down-
I 'm the smartest giant in town."

Page 13:

George came to a ruined house. Beside the house he saw a white mouse with his babies. They were crying. What's the matter?" asked George.

Page 14:

It's our house. It burned down, and now we have nowhere to live. "I wish we had a nice new house!" said the mouse.

Page 15:

"Cheer up!" said George, and he took off his new shoe. It made a perfect home. "Thank you!" Said the mouse.

Page 16:

As George walked towards home, he sang:

"My tie is a scarf for a cold giraffe,
My shirt's on a boat as a sail for a goat,

My shoe is a house for a little white mouse,

But look me up and down-

I 'm the smartest giant in town."

Page 17:

George came to a campsite. Beside a tent he saw a fox. It was crying. What's the matter?" asked George.

Page 18:

"It's my sleeping bag, it is wet. I wish I had a warm, dry sleeping bag!" Said the fox.

Page 19:

"Cheer up!" said George. And he took off one of his socks. It made a very fine sleeping bag. "Thank you!" said the fox.

Page 20:

As George walked towards home, he sang:

"My tie is a scarf for a cold giraffe,

My shirt's on a boat as a sail for a goat,

My shoe is a house for a little white mouse,

One of my socks is a bed for a fox,

But look me up and down-

I 'm the smartest giant in town."

Page 21:

George came to a bog. Beside the bog he saw a dog. It was crying. What's the matter?" asked George.

Page 22:

"It's this way, I need to get across, but I cannot walk!" "I wish there was a dry way." Said the dog.

Page 23:

“Cheer up!” said George, and he took off one of his belt. It made an excellent way.
“Thank you!” said the dog.

Page 24:

As George walked towards home, he sang:

“My tie is a scarf for a cold giraffe,
My shirt’s on a boat as a sail for a goat,
My shoe is a house for a little white mouse,
One of my socks is a bed for a fox,
My belt helped a dog who was crossing a bog,
But...

Page 25:

“My trousers are falling down! I’m the coldest giant in town!” Suddenly George felt sad and not smart. “I’ll have to go back to the shop and buy some more clothes” He went to the shop...

Page 26:

But when he got there, it was CLOSED! Oh no! cried George. He sat and cried! Then, he saw a bag with something. George looked.

Page 27:

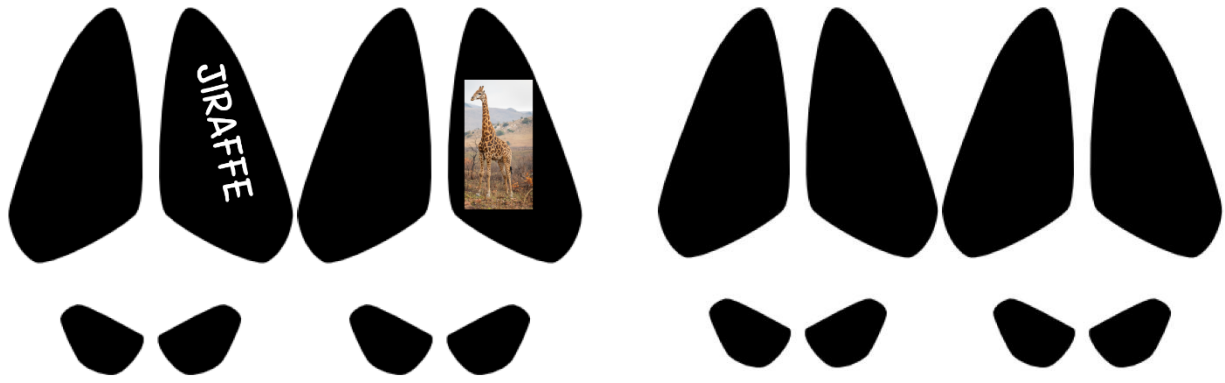
Ohh! My old gown and sandals. George put them on. They felt wonderfully comfortable. I’m the more comfortable giant in town!” he cried, and he danced back home along the road.

Page 28:

Outside his house he saw all the animals he had helped. They were carrying an enormous present. “Come on, George” they said. “Open it!” Inside was a beautiful gold paper crown and a card.

“Look inside the card, George!” said the animals. George put the crown on his head and opened the card.

8.2. Huellas





8.3. Tarjetas



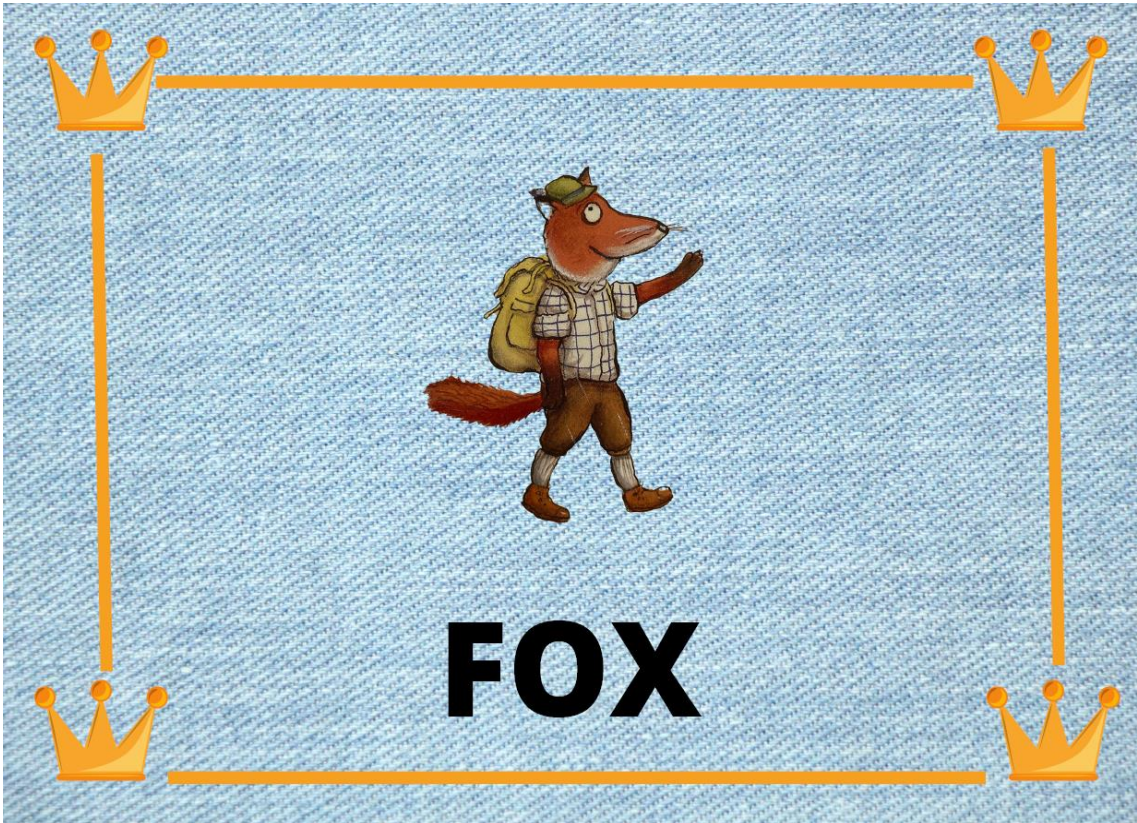




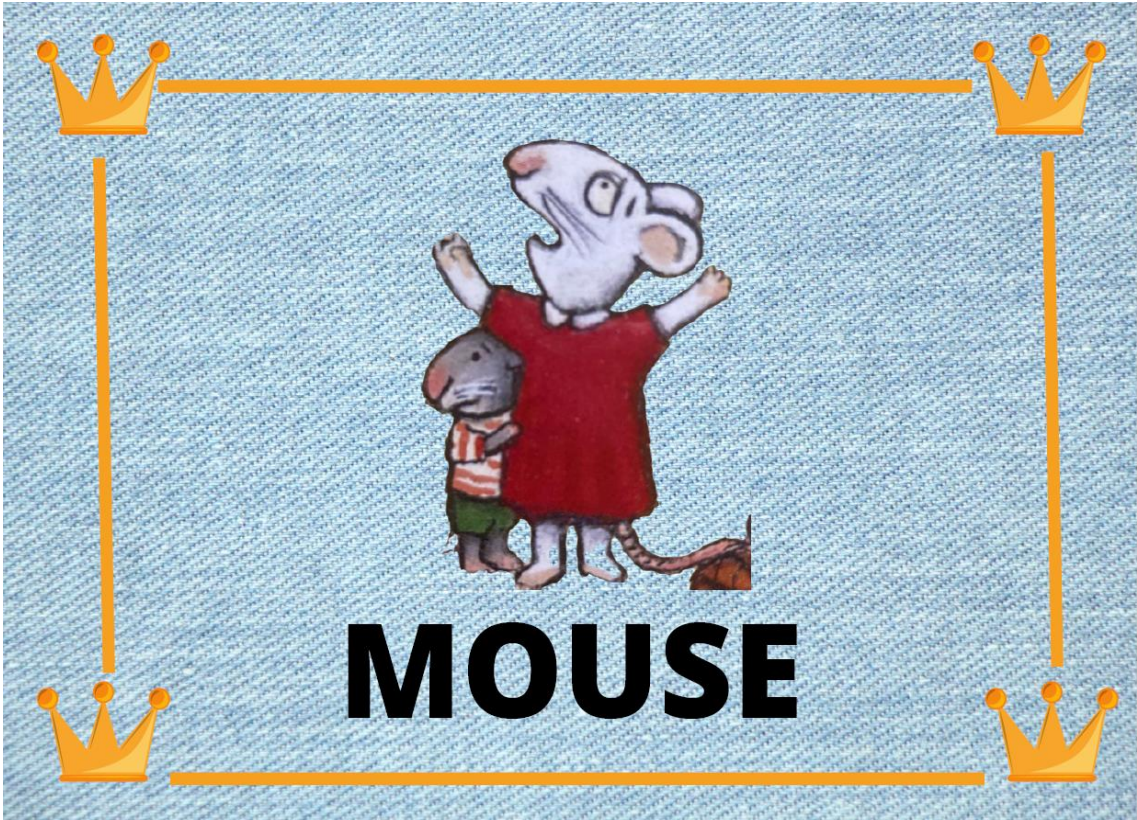


8.4. Flashcards





FOX



MOUSE



DOG



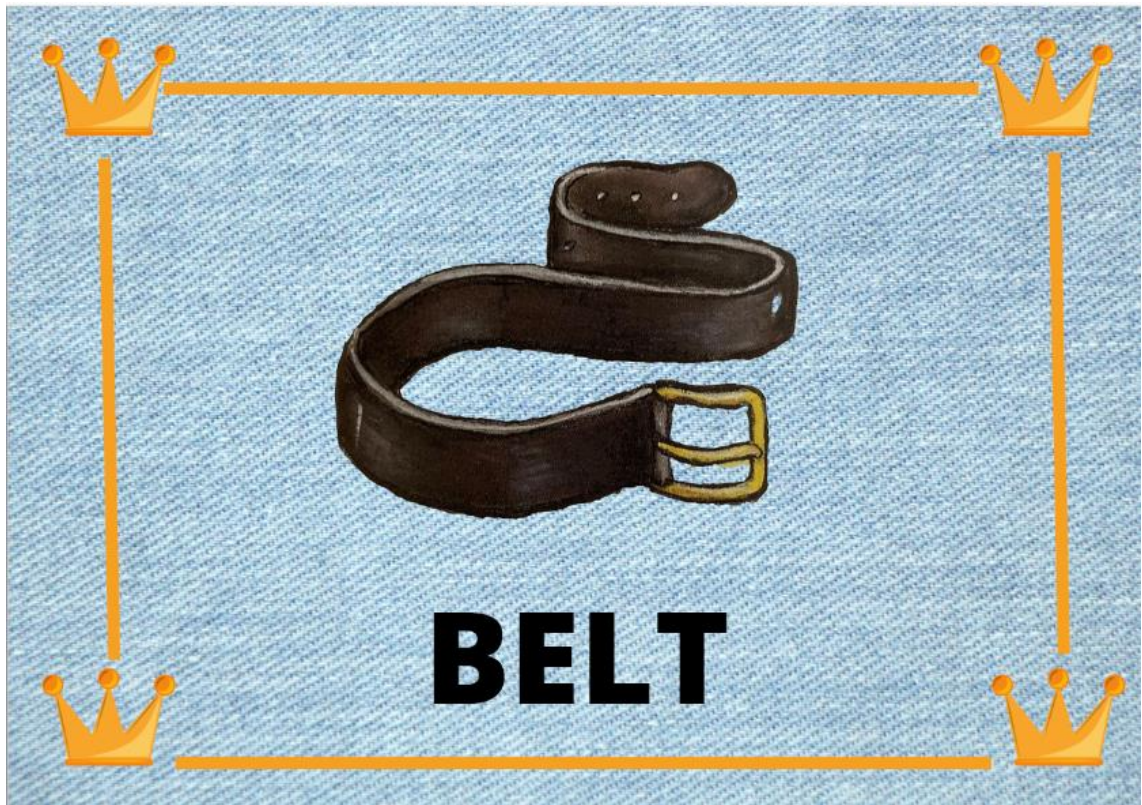
BOAT

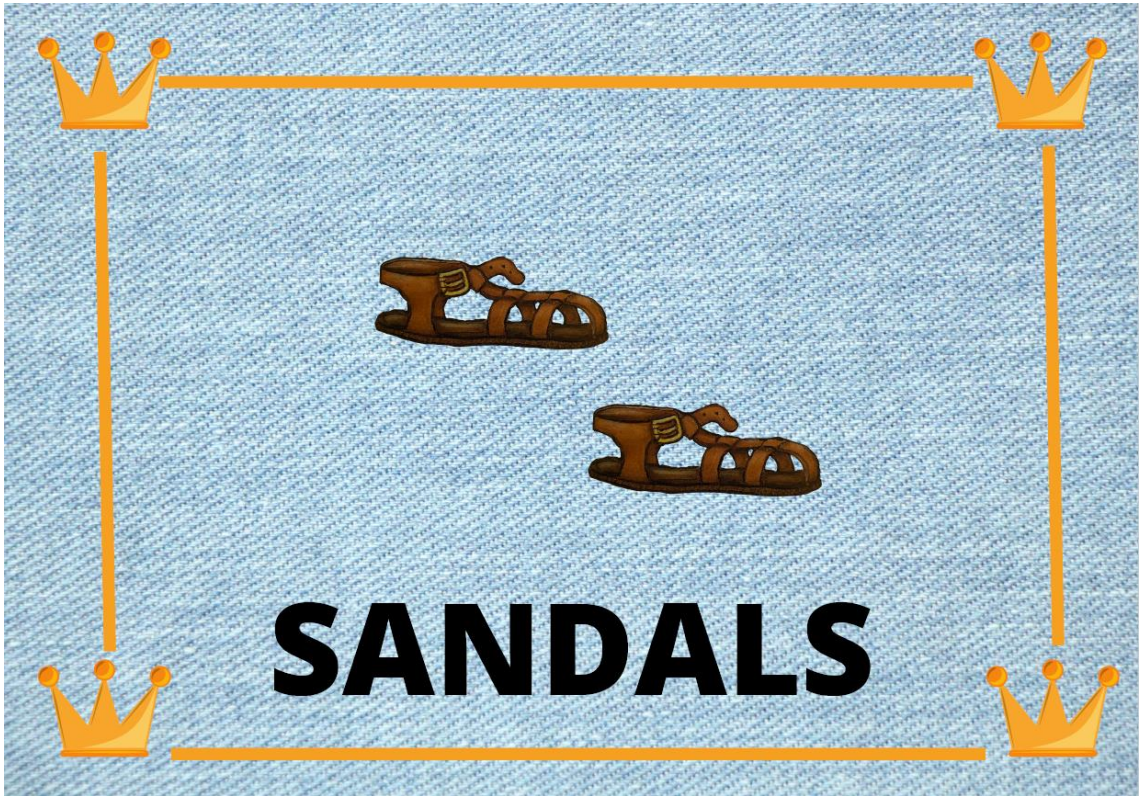


HOUSE



BOG

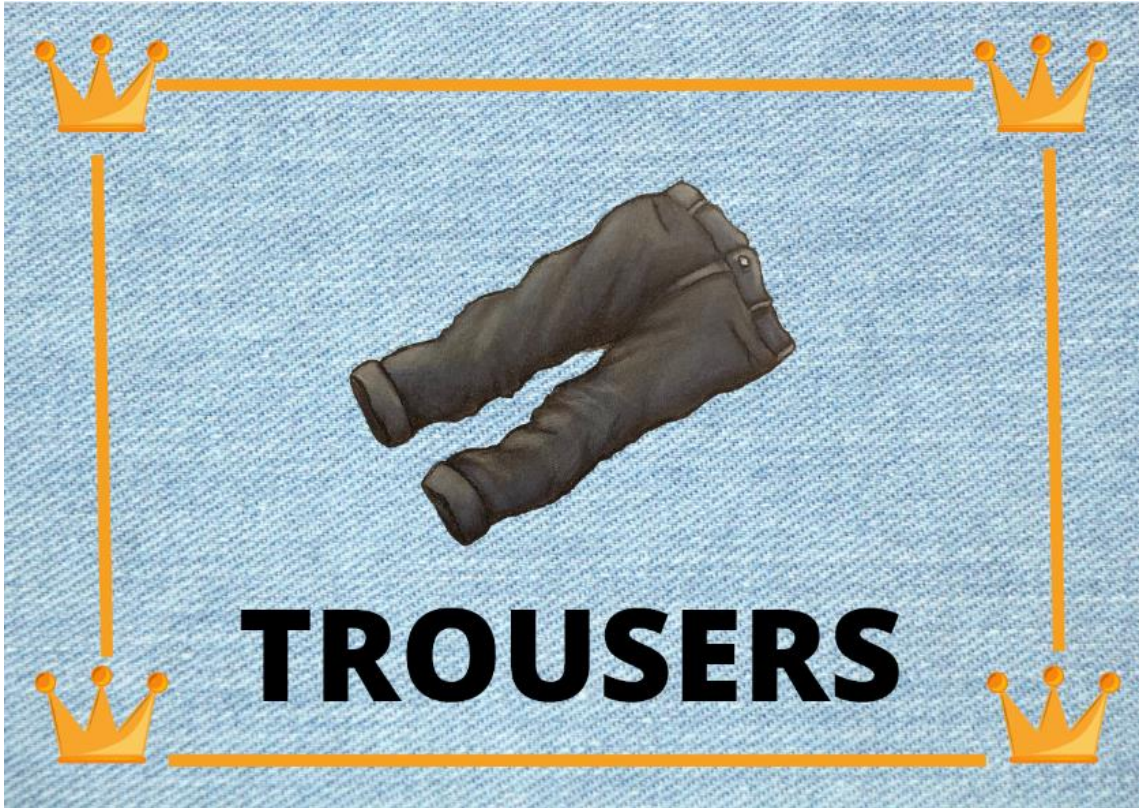




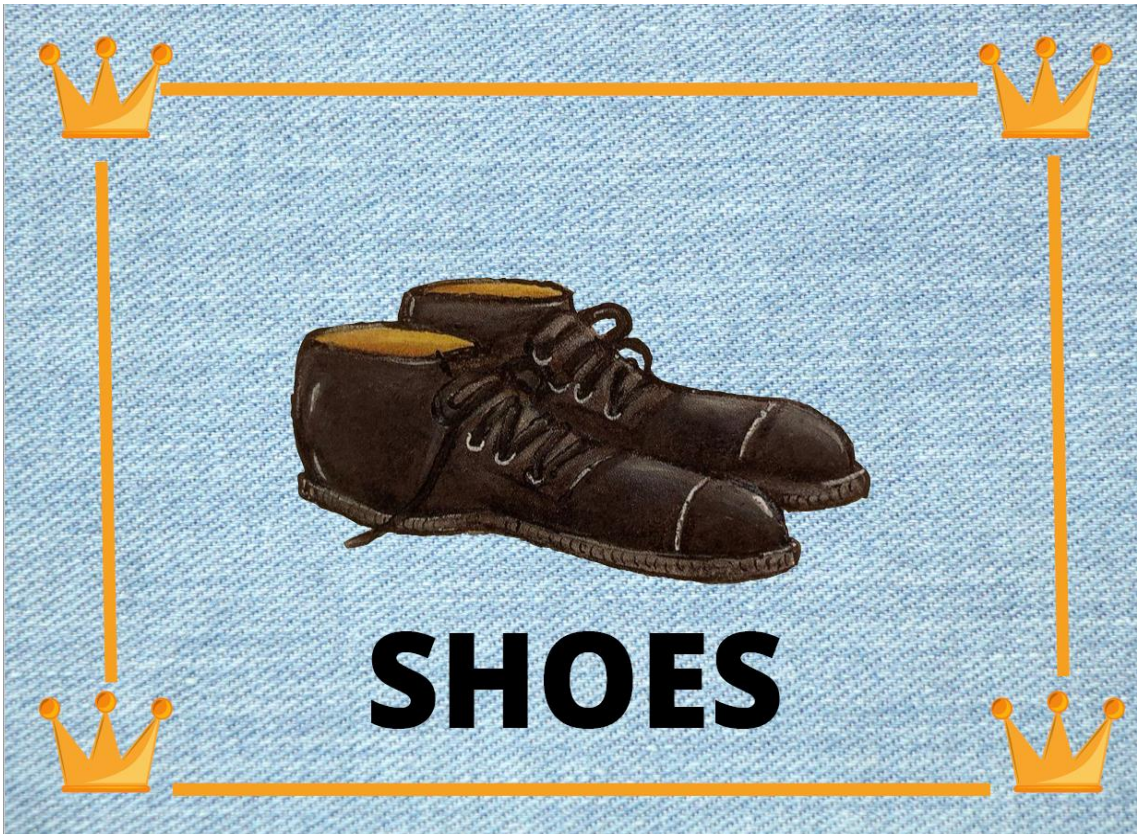
SANDALS



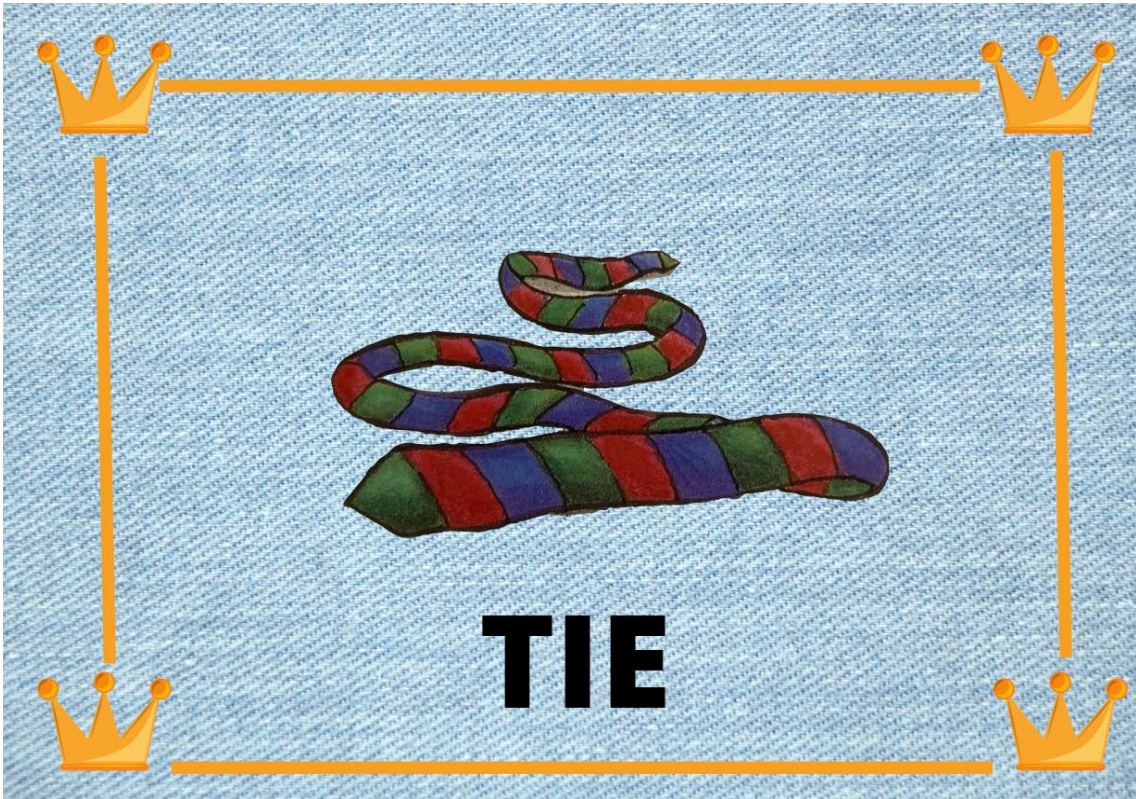
SOCKS



TROUSERS



SHOES

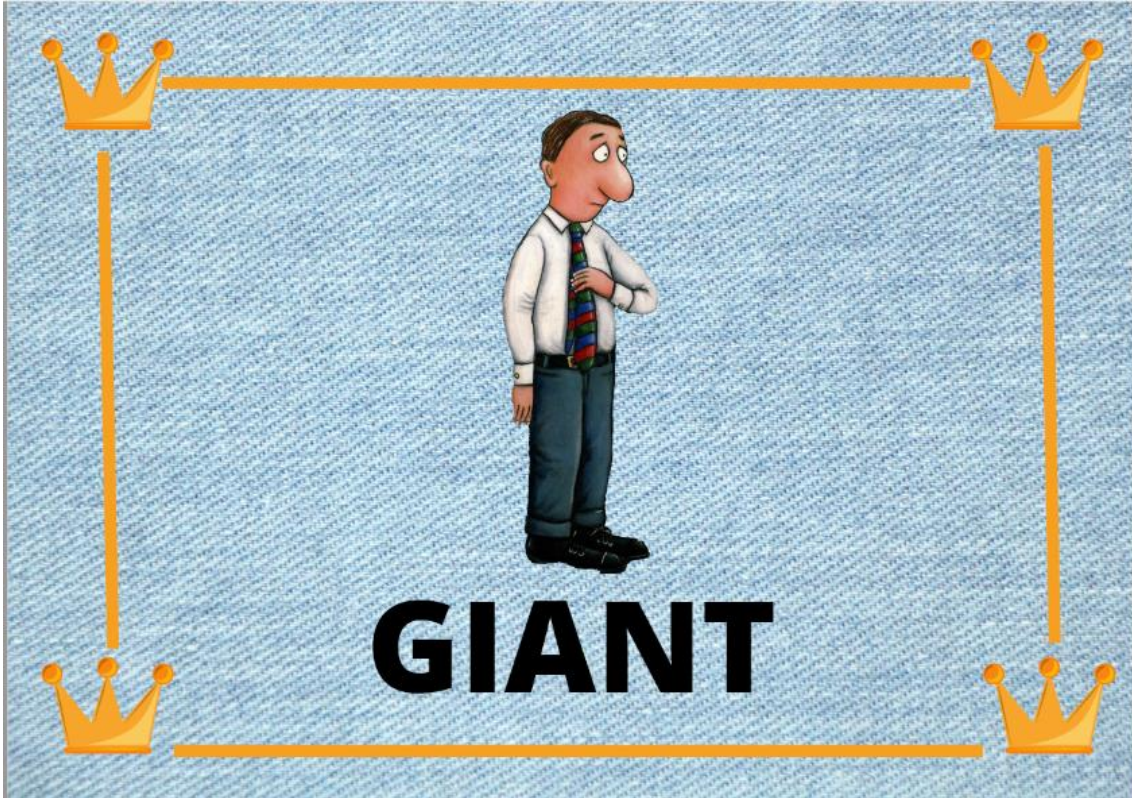


TIE

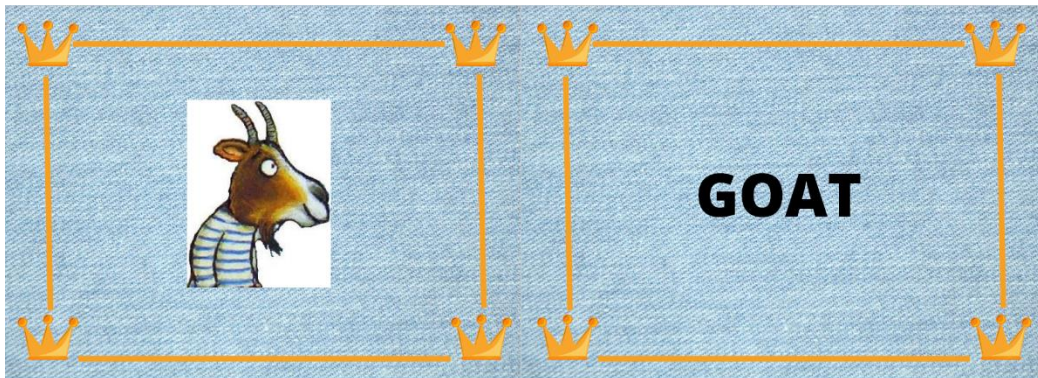
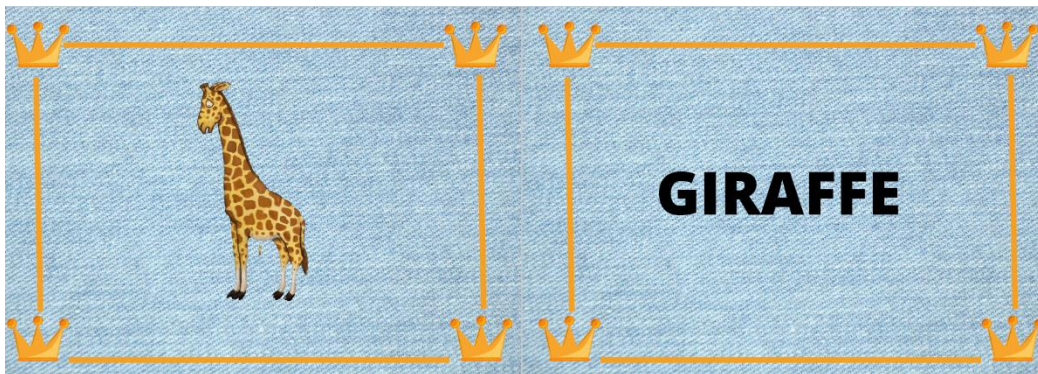


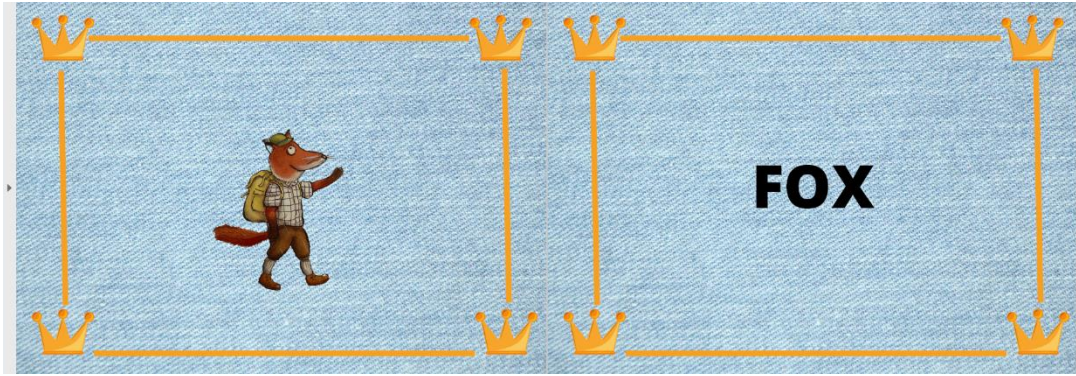
SCARF



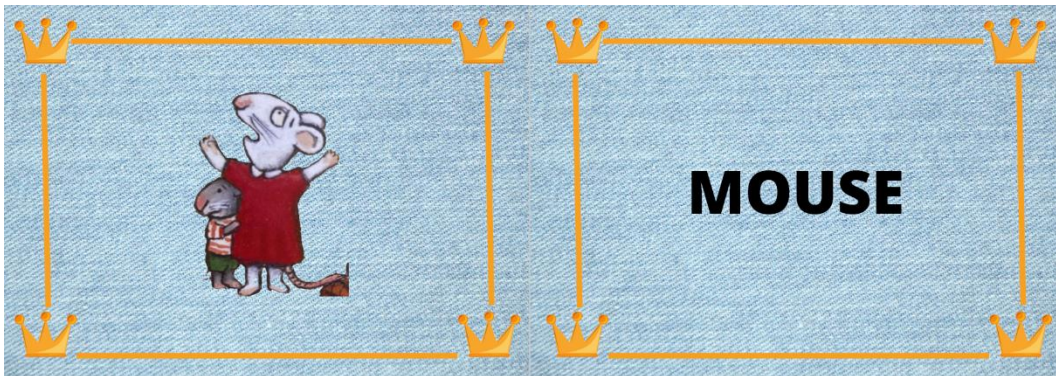


8.5. Memory

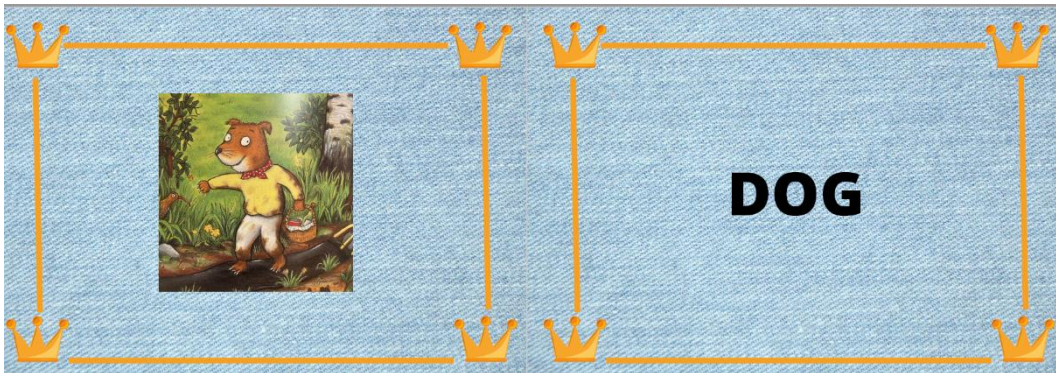




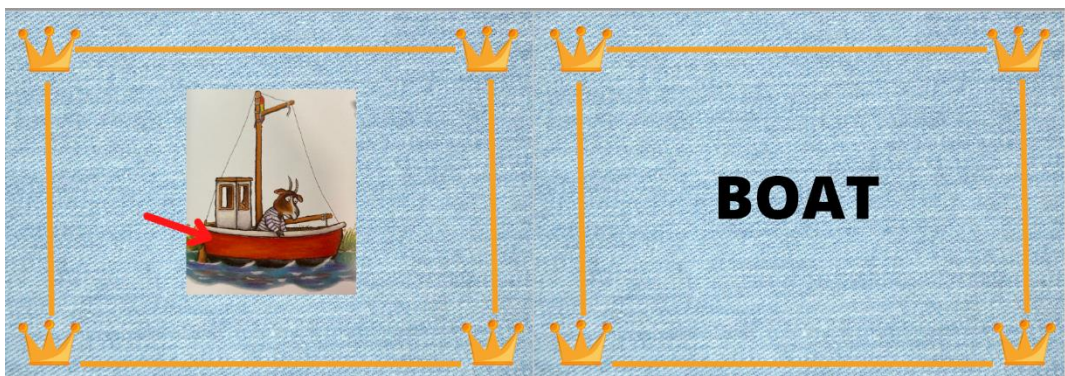
FOX



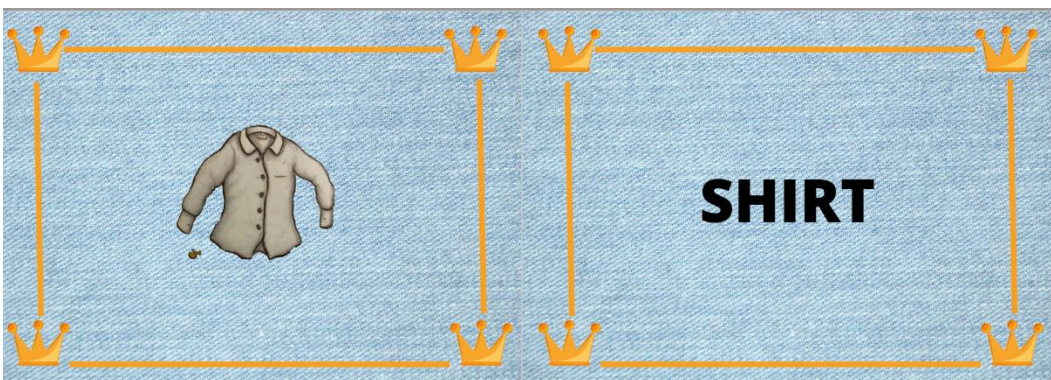
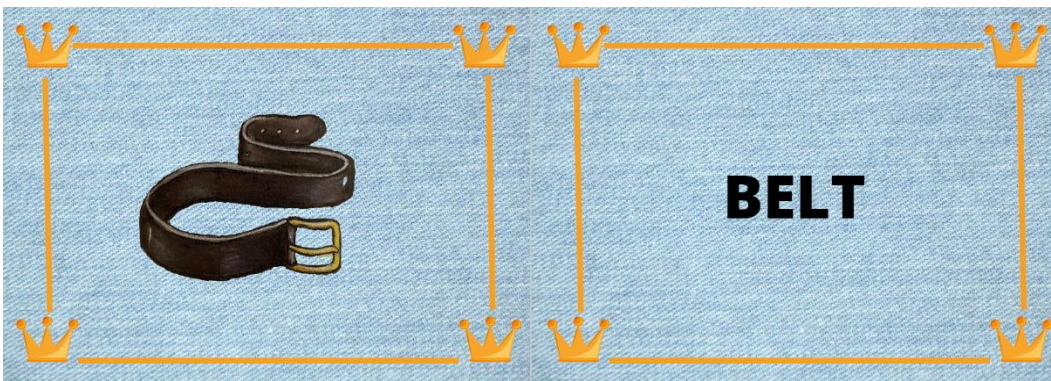
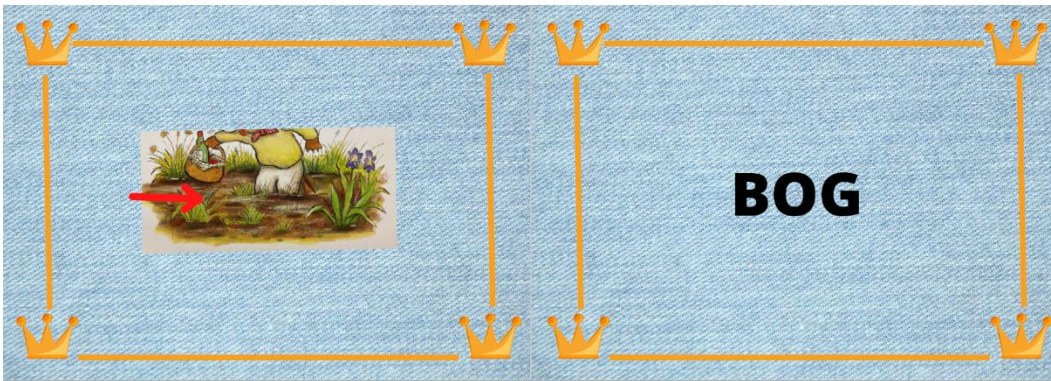
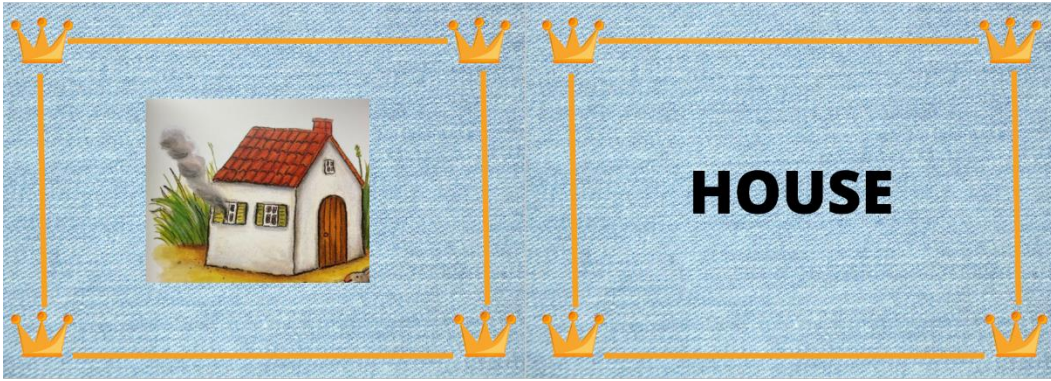
MOUSE

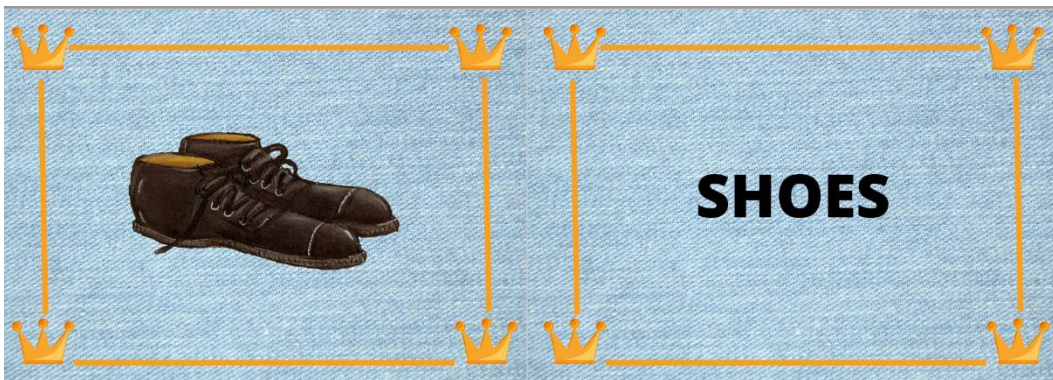
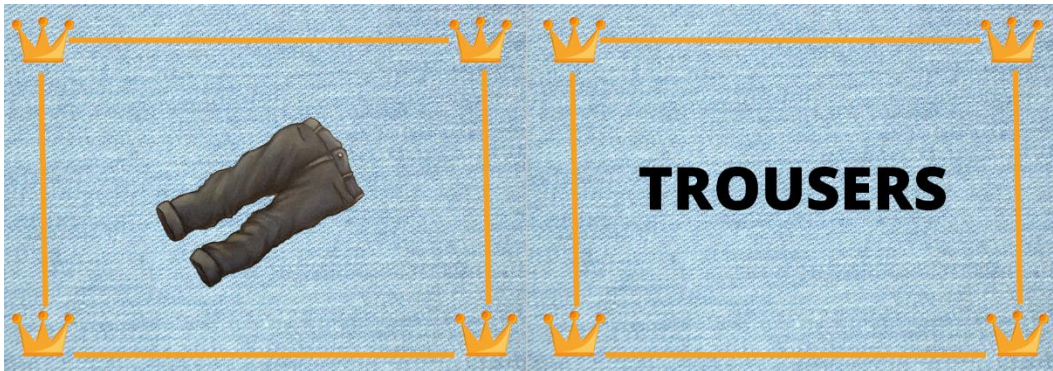
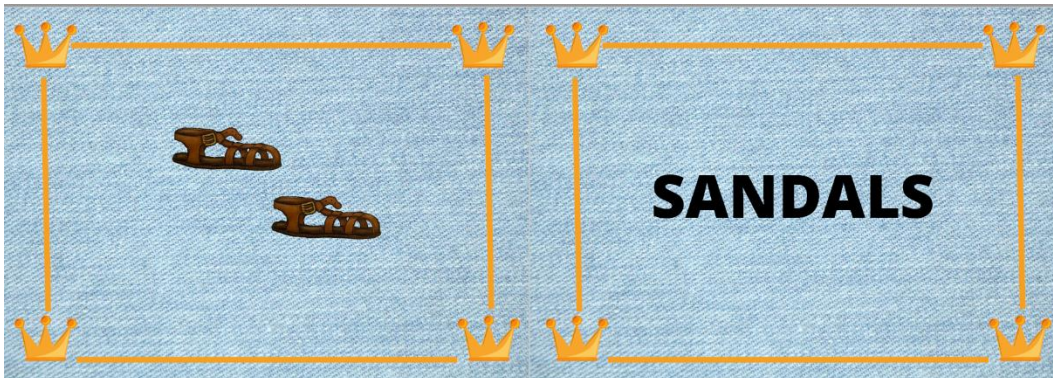
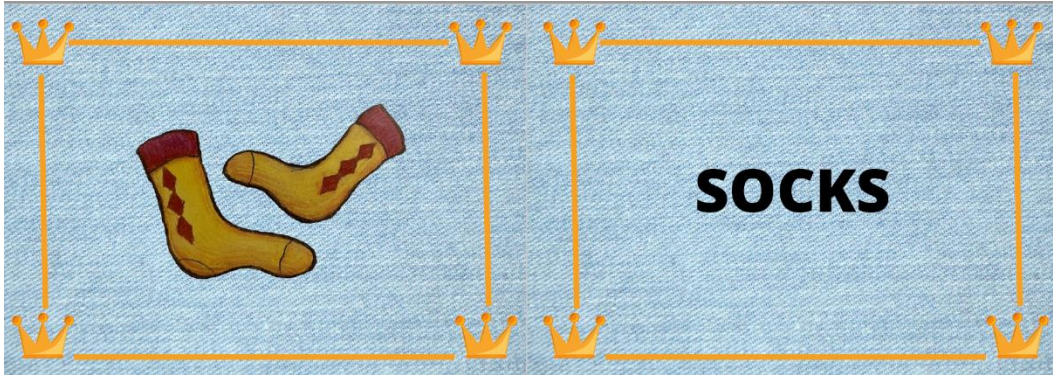


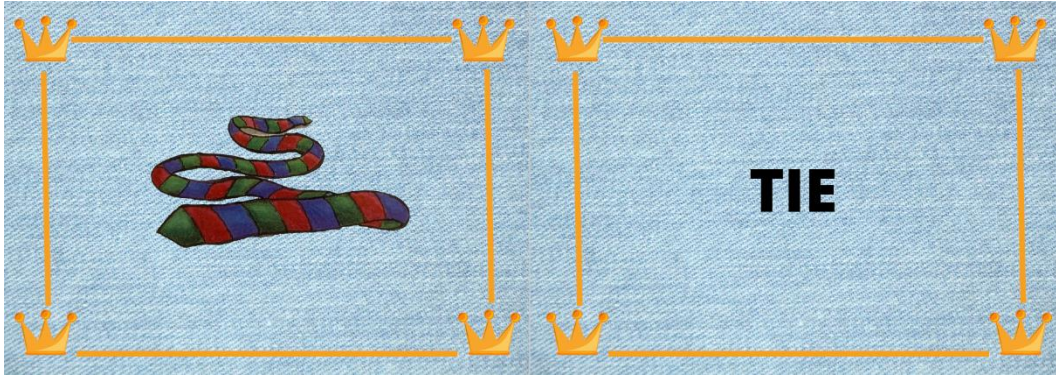
DOG



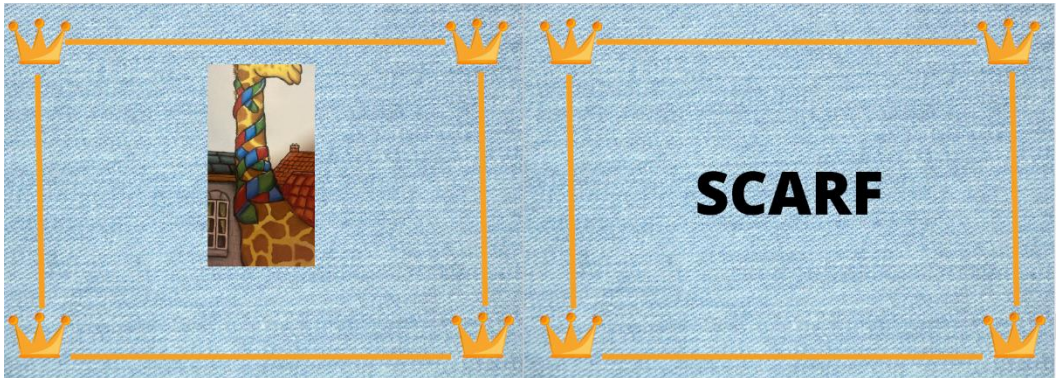
BOAT



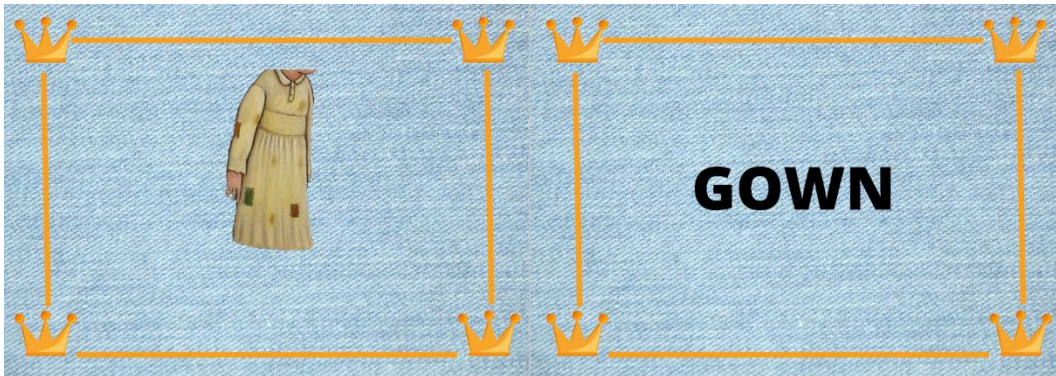




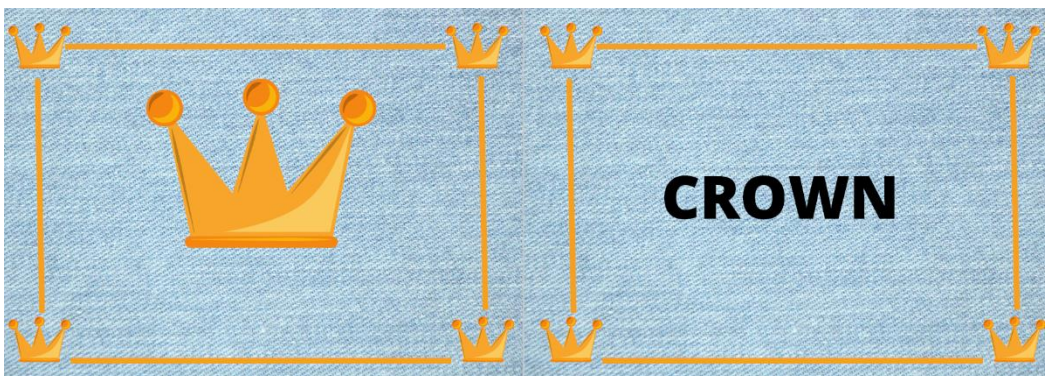
TIE



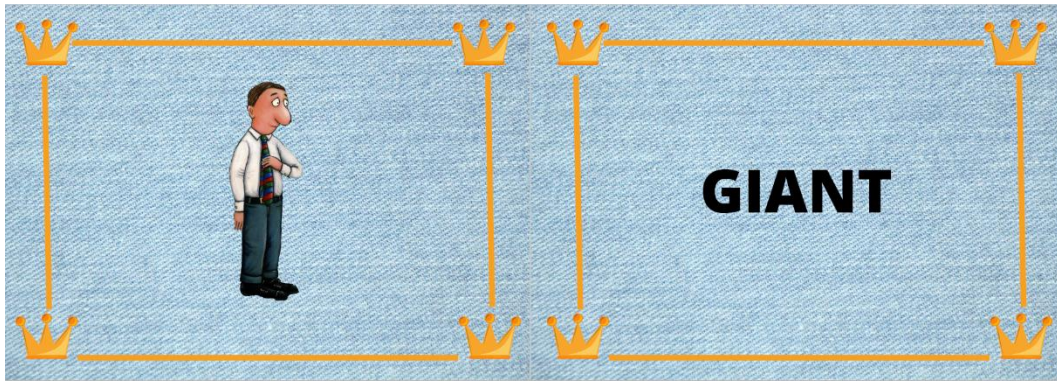
SCARF



GOWN

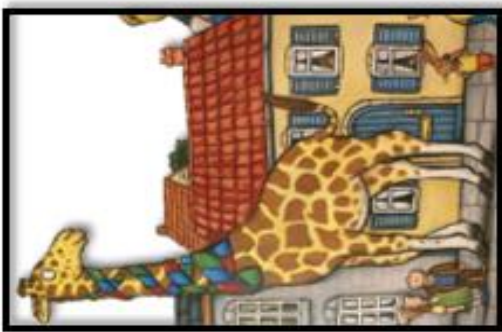


CROWN

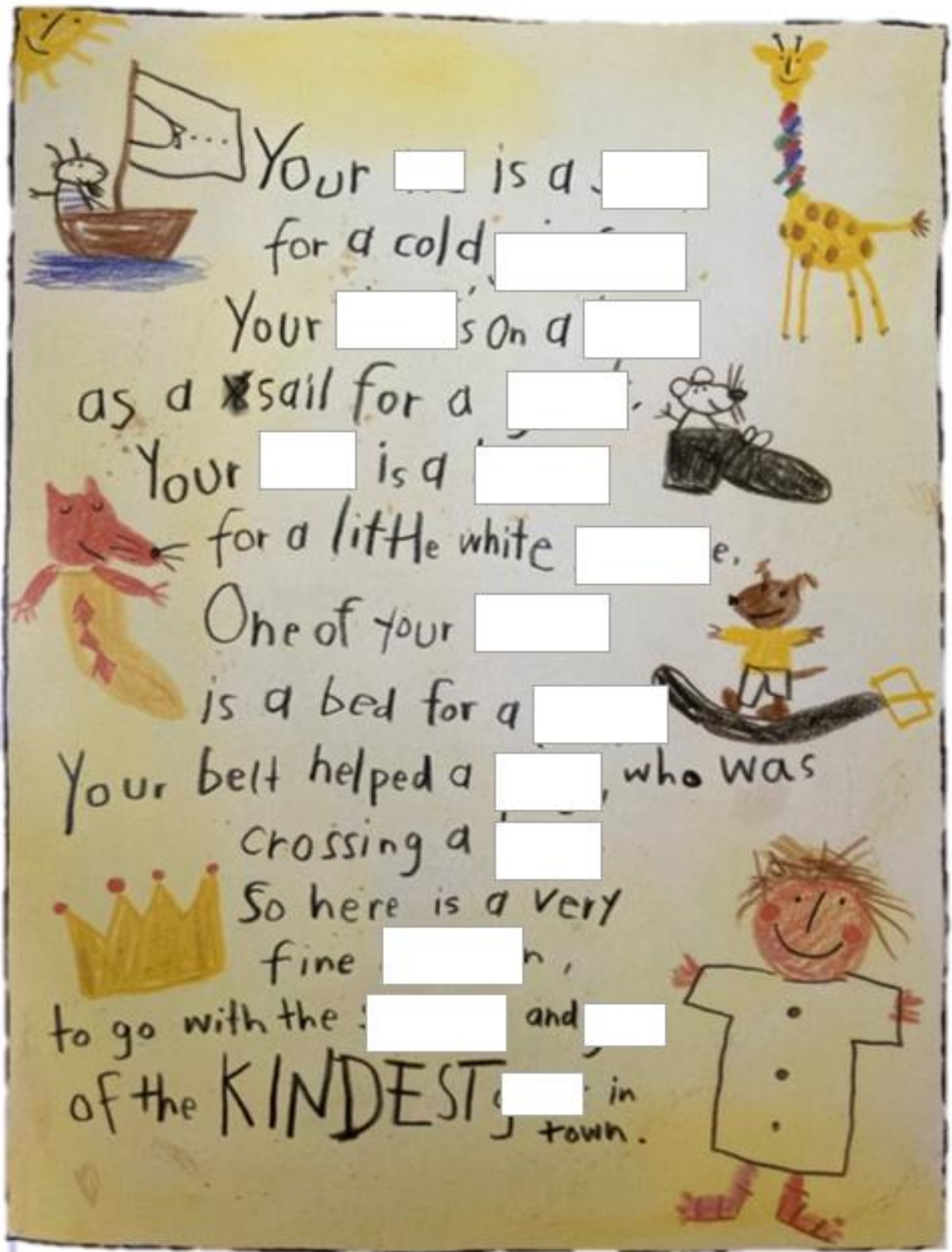


8.6. Texto acumulativo e imágenes

<p>So here is a very fine crown, to go with the sandals and gown of the kindest giant in town.</p>	<p>My belt helped a dog who was crossing a bog,</p>
<p>One of my socks is a bed for a fox,</p>	<p>My shoe is a house for a little white mouse,</p>
<p>Your tie is a scarf for a cold giraffe,</p>	<p>Your shirt's on a boat as a sail for a goat,</p>



8.7. Tarjetas



8.8. Guion

GIRAFFE
George: What's the matter? Giraffe: It's my neck, It's so very long and so very cold. I wish I had a long, warm scarf! George: Cheer up! Giraffe : Thank you!
GOAT
George: What's the matter? Goat: It's my sail, it blew away in a storm. I wish I had a strong new sail for my boat! George: Cheer up! Goat: Thank you!
MOUSE
George: What's the matter? Mouse: It's our house. It burned down, and now we have nowhere to live. I wish we had a nice new house! George: Cheer up! Mouse: Thank you!
FOX
George: What's the matter? Fox: It's my sleeping bag, it is wet. I wish I had a warm, dry sleeping bag. George: Cheer up! Fox: Thank you!
DOG
George: What's the matter? Dog: It's this way, I need to get across, but I cannot walk! I wish there was a dry way. George: Cheer up!" Dog: Thank you!

