

Universidad de Oviedo

**Facultad de Formación del Profesorado y
Educación**

***STORYTELLING* COMO VEHÍCULO
PARA LA ENSEÑANZA EN CLIL**

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

Paula García Pendás

Tutor: Alberto Fernández Costales

Mayo, 2021

ÍNDICE

	Página
1. INTRODUCCIÓN	2
1.1. JUSTIFICACIÓN	3
1.2. OBJETIVOS	4
2. MARCO TEÓRICO	5
2.1. METODOLOGÍA CLIL	5
2.1.1. Qué es y principios básicos	5
2.1.2. Origen	10
2.1.3. Implementación en Asturias	11
2.1.4. Claves para el éxito	13
2.2. STORYTELLING	16
2.2.1. Definición y ejes fundamentales	16
2.2.2. Fases del <i>storytelling</i>	19
2.2.3. ¿Por qué utilizarlo como vehículo para la enseñanza en CLIL?	20
3. INVESTIGACIÓN	22
3.1. METODOLOGÍA	22
3.2. PROFESIONALES ENCUESTADOS	23
3.3. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	23
3.4. DATOS RECOGIDOS EN LA ENCUESTA	25
3.5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	30
4. CONCLUSIONES	33
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34
6. ANEXOS	37
6.1. ENCUESTA REALIZADA A LOS DOCENTES.	37

1. INTRODUCCIÓN

La práctica de la enseñanza se sigue apoyando en el tradicional libro de texto como recurso más utilizado por los maestros según el estudio de Fernández Palop y Caballero García (2017). Su uso en el aula de Educación Primaria está muy extendido a pesar de la existencia de una gran variedad de recursos educativos.

Como futura maestra en la especialidad de Lengua Extranjera-Inglés, me interesa formarme e investigar sobre otros recursos escolares para su introducción en el aula de manera equilibrada. Por este motivo, en el presente Trabajo Fin de Grado se aborda el recurso de *storytelling* como vehículo para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la metodología *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) también llamada Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)¹.

A continuación, se explican los capítulos en los que está dividido este trabajo de investigación y los contenidos que van a ser analizados:

En el primer capítulo se justifica la elección del tema, es decir, se define cuáles han sido los motivos para la selección de la metodología y recurso anteriormente citados. A continuación, se exponen los objetivos que se pretenden alcanzar o a qué fin se dirige esta investigación.

En el segundo capítulo se desarrolla el marco teórico sobre los dos conceptos clave: CLIL y *storytelling*. En cuanto a la metodología, se incluye su definición y características principales, su origen e implementación en el Principado de Asturias y se dan algunas de las claves para el éxito. En relación al recurso, también se describe su significado y ejes fundamentales, las fases por las que se debe pasar para implantar *storytelling* en el aula y lo más importante; por qué y para qué utilizar historias en el contexto de enseñanza en CLIL.

En el tercer capítulo se expone el proceso de investigación llevado a cabo y la metodología empleada. Este apartado se centra en analizar si se hace uso de distintos materiales en algunas aulas bilingües de Educación Primaria en Asturias y en particular, se centra en qué tipo de uso se le está dando a la narración de historias actualmente. El instrumento que se utiliza para conocer esta información es la encuesta. Los destinatarios van a ser maestros del Principado de Asturias que ejerzan o hayan ejercido en un aula bilingüe. Tras la recogida de datos, se hace un análisis de los resultados para establecer conclusiones sobre el uso de *storytelling* dentro del aula CLIL.

En los últimos capítulos se exponen las conclusiones a las que se ha llegado con el trabajo y si se considera que se ha conseguido cumplir con los objetivos establecidos. También se incluyen las referencias bibliográficas consultadas para la redacción de la investigación y un último apartado con los anexos pertinentes.

¹ A lo largo del trabajo se utilizarán indistintamente ambas abreviaturas (CLIL o AICLE).

1.1. JUSTIFICACIÓN

Recordar a alguien leyendo o contando un cuento puede ser una de las memorias más comunes de nuestra infancia. Además, está demostrado que los cuentos suponen una herramienta pedagógica útil para la enseñanza de una segunda lengua (Yebra, 2019). Una historia puede ser un vehículo para la transmisión, de manera motivadora, de contenido didáctico ya sea léxico, cultural, gramatical, ético, científico, etc. Este es pues, el primero de los motivos que me han llevado a la elección del recurso *storytelling* en un contexto en el que se utiliza una lengua extranjera. En mi opinión, el cuento es un recurso a partir del cual se pueden diseñar propuestas didácticas o actividades enriquecedoras. Puede servir para presentar un nuevo contenido o practicar lo aprendido en un contexto significativo, en el que podemos involucrar al alumnado y conseguir su motivación.

En segundo lugar, he contextualizado el recurso dentro de la metodología CLIL pues es la metodología que más se ha extendido en los colegios de nuestra comunidad autónoma y por ende, como alumna conozco esta metodología y me resulta más cercana. Por tanto, también quiero formarme sobre sus orígenes y principales características para cuando desempeñe mi trabajo como maestra especialista de Inglés en un futuro.

En tercer lugar, me despierta curiosidad saber si en las aulas de primaria se suelen utilizar los cuentos para enseñar asignaturas del programa bilingüe y de ser así, cómo se introducen. Puesto que, como alumna, nunca he vivido una experiencia en la que se aprendiera dentro de una metodología como CLIL a través de la lectura a pesar de ser reconocido un recurso muy valioso.

Finalmente, he querido dedicar esta investigación al uso de los cuentos a raíz de mi experiencia positiva al participar en el Proyecto de Innovación “Lo que sí cuenta”, una propuesta de Aprendizaje-Servicio a través de la Literatura organizada por la Universidad de Oviedo. Este proyecto en particular, ha consistido en el diseño de una planificación didáctica en base a un cuento tradicional para tratar un tema transversal, la perspectiva de género. Tras el diseño de la planificación didáctica, he tenido la oportunidad de ponerla en práctica junto con más compañeras de la carrera en la Asociación Mar de Niebla de Gijón. Nuestra propuesta giraba en torno al cuento “La Bella Durmiente”, y la experiencia ha sido muy grata. Se desarrolló en una única sesión pero he podido comprobar de primera mano cómo es posible introducir *storytelling* en el aula para alcanzar los objetivos que te propongas. La evolución que tuvieron los participantes del grupo desde el inicio del proyecto hasta el final ha sido exponencial y gratificante. Por este motivo, me he sentido motivada a la elección del recurso *storytelling*, en este caso, en un contexto de aprendizaje bilingüe ya que pretendo sea mi especialidad al haber cursado el Grado de Educación Primaria Bilingüe y la mención de Inglés.

1.2. OBJETIVOS

He establecido únicamente dos objetivos principales para esta investigación. Considero que para hacer un estudio se han de establecer unas metas claras que ayuden a enfocarse de manera específica en lo que se quiere conseguir. También he establecido objetivos alcanzables para verme motivada, y medibles para posteriormente analizar si he conseguido mis metas.

El primer propósito es justificar el uso de *storytelling* como vehículo para la enseñanza en CLIL. Para alcanzar este fin, voy a contextualizar en el marco teórico ambos elementos clave. Esto me va a permitir conocer sus características más relevantes y establecer mis propias conclusiones sobre por qué utilizar *storytelling* en la enseñanza CLIL. Los programas bilingües han causado un *boom* en el Principado de Asturias, cuando yo era estudiante de Educación Primaria se empezaron a implantar en los colegios. En mi experiencia como alumna, los maestros solo utilizaban el libro de texto para dar clase, sin embargo, yo echaba en falta otro tipo de apoyos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ahora desde mi otro punto de vista, como maestra, empiezo a dar sentido a qué ha sido lo que ha dificultado mi aprendizaje en aquella época y por ello, lo que pretendo con este estudio es justificar la integración de un recurso diferente, *storytelling*, en el aula CLIL.

El segundo propósito es analizar qué uso se hace del *storytelling* en algunas aulas bilingües de Educación Primaria en el Principado de Asturias. Quiero conocer si es un recurso que se utiliza actualmente, con qué frecuencia, por qué motivos, cuáles son las dificultades que surgen, etc. Para la investigación voy a contar con la participación de una serie de maestros que desempeñan su trabajo dentro de la metodología CLIL por medio de una encuesta vía online. En base a los resultados de la investigación, voy a poder establecer conclusiones.

En suma, se pretende contestar a las siguientes preguntas: ¿Por qué utilizar *storytelling* como vehículo para la enseñanza en CLIL? y ¿cómo se está utilizando el *storytelling* para la enseñanza en AICLE?

2. MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo, se plantean los conceptos y definiciones clave de los temas en cuestión: CLIL y *storytelling*. Es decir, se expone la información teórica obtenida tras la revisión bibliográfica y documental que sustenta la investigación realizada.

2.1. METODOLOGÍA CLIL

Content and Language Integrated Learning o CLIL es un término inglés que al castellano se traduce como Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lenguas Extranjeras o AICLE (Alfonso Macanas, 2014). En los siguientes apartados se define esta metodología de la enseñanza de segundas lenguas.

2.1.1. Qué es y principios básicos

El primer paso de este trabajo de investigación es acercarse a una definición de la metodología CLIL. Cabe destacar que, como Do Coyle aporta en una entrevista², no hay una definición única sobre qué es CLIL. Además, añade que es un término que va avanzando a medida que se estudia e incluso puede variar según el contexto en el que se está utilizando (según el país de referencia). Lo que sí asegura la experta, es que la metodología está basada en principios fundamentales sobre teorías del aprendizaje, de la lingüística sistémico-funcional y de la adquisición de segundas lenguas. Por lo tanto, es una metodología que puede ser utilizada en un contexto de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, se puede encontrar una definición de Marsh (1994) quien es considerado el precursor de esta corriente: CLIL refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focussed aims, namely the learning of content, and the simultaneous learning of a foreign language.

Posteriormente, Marsh (2000) añade lo siguiente:

“This approach involves learning subjects such as history, geography or others, through an additional language. It can be very successful in enhancing the learning of languages and other subjects, and developing in the youngsters a positive ‘can do’ attitude towards themselves as language learners.” (p. 2)

Navés y Muñoz (2000) ratifican la definición de Marsh y explican que en el aula AICLE hay dos objetivos: uno relacionado con el aprendizaje de la materia y el otro, con el aprendizaje del idioma. Por eso se dice que la metodología tiene una doble finalidad.

En definitiva, se enseña una asignatura a través de una lengua adicional, asegurando el aprendizaje simultáneo de contenidos de una asignatura no lingüística como puede ser ciencias naturales y de una lengua adicional como el inglés. Todo ello

² Working CLIL Digital (2018, 04:33–06:00)

conlleva a conseguir actitudes positivas (“puedo hacerlo”) o de motivación (“sé cómo hacerlo”) por parte del alumnado para aprender idiomas.

A continuación, se detallan las principales características de esta metodología.

En el estudio de Navés y Muñoz (2000) se explica que uno de los rasgos de AICLE es el contexto natural en el que se desarrolla. El aprendizaje se da en un entorno adaptado y por lo tanto, el alumnado se centra en los contenidos curriculares que está aprendiendo llegando a olvidar que a la vez ha de pensar, utilizar, practicar y experimentar con otra lengua. La naturalidad es una gran ventaja puesto que da al alumnado más confianza y motiva su aprendizaje en un contexto significativo.

“La enseñanza se centra exclusivamente en el alumno. Esto quiere decir que se debe fomentar la participación y cooperación del profesor con el alumno” (Pérez, 2016, p. 11). Hay una relación de interdependencia entre ambos agentes educativos a diferencia de la educación tradicional y arcaica en la que el maestro era el transmisor de información y el estudiante era un sujeto pasivo que tenía que memorizar lo que se le enseñaba. Actualmente, el papel del maestro AICLE es el de guiar al alumno durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta metodología está estrechamente relacionada con la teoría del conocimiento constructivista. En el constructivismo, según el estudio de Carretero (1997), el individuo es una construcción propia que se produce día a día como resultado de la interacción de factores cognitivos, sociales y afectivos. Esto quiere decir, que aprendemos en función de los esquemas propios (aquellos que ya están adquiridos) pero la interacción con la realidad hace que esos esquemas cambien.

Uno de los principales conceptos de la teoría constructivista, es el de *Zone of Proximal Development* o ZPD de Vygotsky, definido por Carretero (1997):

“La zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. (pp. 28-29)

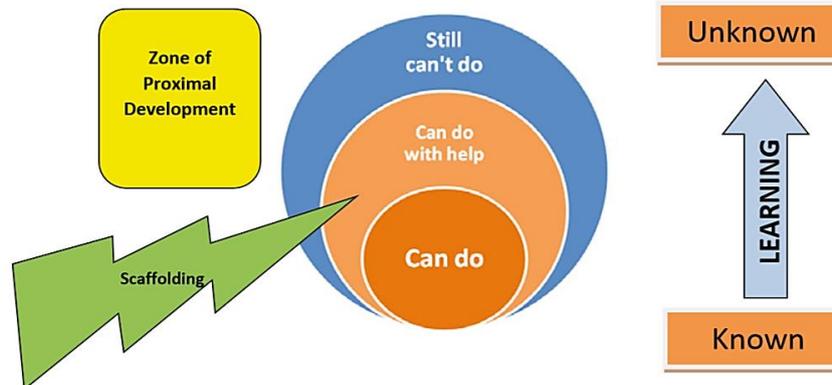
De esta definición se puede deducir el papel del maestro y del alumno en CLIL. El aprendizaje se sitúa dentro del alcance de la Zona de Desarrollo Próximo, para ello, el maestro como mediador en el proceso de aprendizaje, guía tareas asequibles en función de la capacidad del grupo-clase con el que se está trabajando para evitar la desmotivación. Pero es el alumnado el verdadero protagonista de su aprendizaje.

Otro de los rasgos que sustenta CLIL, es que las clases deben seguir una estructura de andamiaje o *scaffolding* con la ayuda del maestro (véase Figura 1). De acuerdo con el principio pedagógico de Bruner, “el término andamiaje hace referencia al conjunto de actividades, rutinas, estrategias o materiales que utiliza el docente como apoyo para que el educando construya su propio aprendizaje” (Pérez Izquierdo, 2016, p. 13). Por ejemplo, se debe empezar una unidad didáctica con tareas sencillas e ir incrementando la dificultad de estas. En consonancia con esta teoría, el alumnado tiene

un papel de aprendizaje autónomo e interactivo y debe usar el pensamiento crítico para avanzar.

Figura 1:

Esquema de andamiaje y Zona de Desarrollo Próximo.



Nota. Fuente: Attard-Montalto et al. (2014, p. 27)

Otra de las características y ventajas de la metodología, es que permite una mayor exposición al idioma vehicular. Las asignaturas que antes se daban únicamente en la lengua materna del alumnado, ahora se aprenden también en una segunda lengua. Adicionalmente, las tareas que tiene que desarrollar el alumnado están en la otra lengua. Por lo tanto, CLIL permite mejores resultados de aprendizaje y el desarrollo de la competencia comunicativa a partir de tareas que no se centran en lo lingüístico.

En cuanto a los materiales que se utilizan, estos han de ser “auténticos” (Fernández Fontecha, 2001, p. 219). Esto quiere decir, que se deben introducir en el aula diversidad de recursos como *storytelling*, apoyos visuales, *flashcards* o las nuevas tecnologías (vídeos, películas, páginas web, o en este caso, *digital storytelling*).

A todo esto, Coyle (2005) añade cuatro principios básicos (4C 's) en los que toda programación general de CLIL se debe basar para una unidad de trabajo:

- 1. Contenido:** primero se define el contenido a trabajar, que es el tema principal de la programación, es decir, qué se aprende sobre la asignatura. Este principio hace referencia a la adquisición de conocimientos, habilidades y comprensión. Durante este proceso es muy importante la participación activa del alumnado y el papel mediador del maestro como ya se ha explicado anteriormente. Es el contenido el que determina la ruta de aprendizaje.
- 2. Comunicación:** en segundo lugar, se ha de vincular el contenido con elementos comunicativos. La segunda lengua es el salvoconducto para que se dé la comunicación y el aprendizaje. El alumnado aprende a usar la lengua y a la vez, se usa la lengua para aprender. Entonces las tareas promueven la cooperación y

la comunicación entre iguales pero no se le da tanta importancia a las estructuras gramaticales ni a los errores como en otras metodologías.

3. **Procesos cognitivos:** en tercer lugar, se examinan las diferentes clases de habilidades de pensamiento que se pueden desarrollar. Según Coyle, para que la metodología sea eficaz, debe desafiar a los alumnos a pensar, revisar y participar en habilidades de pensamiento de orden superior. CLIL no defiende la mera transferencia de conocimientos de un experto a un novato, sino que permite que las personas construyan su propia comprensión. El maestro utiliza técnicas y estrategias en función del nivel del alumnado y para evaluar el nivel cognitivo adquirido, sigue la Taxonomía de Bloom (posteriormente explicada).
4. **Cultura:** finalmente se analizan los elementos culturales que se van a tratar. El hecho de estudiar en un idioma extranjero fomenta la interculturalidad. Además, se descubren las características de uno mismo y se trabaja la comprensión del “otro”. Uno de los motivos por los que surgió este tipo de metodologías es la globalización, entonces se pretende conseguir la pluriculturalidad de la ciudadanía y la tolerancia hacia la diversidad.

La Taxonomía de Bloom (1956) establece una escala de adquisición de habilidades para asimilar los contenidos de una materia de forma natural. Esta escala consta de los siguientes niveles: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación (véase Tabla 1). Por todas estas categorías se ha de pasar en orden con el propósito de asegurarnos, como docentes, un aprendizaje significativo que perdure.

Tabla 1:

Categorías de la Taxonomía de Bloom.

HABILIDADES DE PENSAMIENTO DE ORDEN SUPERIOR
EVALUACIÓN
SÍNTESIS
ANÁLISIS
APLICACIÓN
COMPRENSIÓN
CONOCIMIENTO
HABILIDADES DE PENSAMIENTO DE ORDEN INFERIOR



Nota. Fuente: Adaptado de Caeiro Rodríguez (2019, p. 70)

Además, Coyle (2005) proporciona la herramienta de las 3As sobre el uso y desarrollo del lenguaje para facilitar una planificación de lecciones más detallada. Estas se pueden dividir en tres etapas:

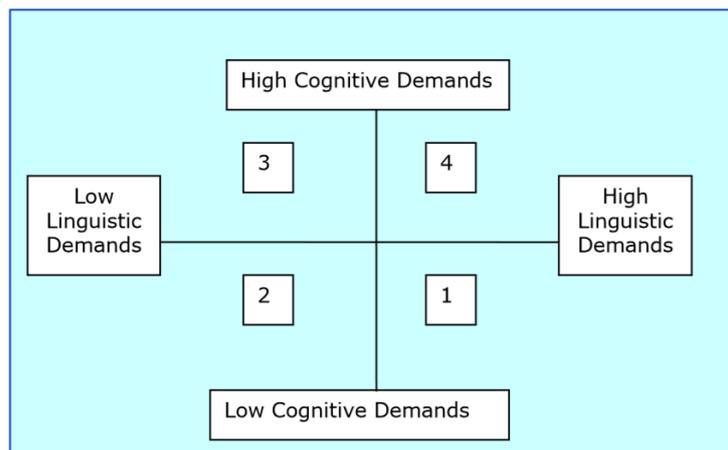
- 1. Analizar** (*language of learning*): en esta primera etapa es necesario definir el contenido de la unidad didáctica. Se trata de un análisis para identificar palabras clave como puede ser el vocabulario específico para la formación y comprensión de conceptos, pero esto no significa utilizar la traducción en esta etapa.
- 2. Añadir** (*language for learning*): en la segunda etapa se pone el foco en las estructuras del lenguaje que los estudiantes podrían necesitar para expresar contenido (presente simple, condicionales, comparativos...). Esto incluye estrategias metacognitivas o de aprendizaje, charlas en el aula, discusiones, demandas de tareas. Esta es una etapa crucial para que el contenido y el idioma se integren y para que los alumnos se den cuenta plenamente del potencial de CLIL.
- 3. Aplicar** (*language through learning*): esta última etapa está enfocada al lenguaje espontáneo que pueda surgir en el aula, no necesariamente vinculado al contenido. El lenguaje emerge a través del contexto de aprendizaje para asegurar que existe un capital cognitivo y cultural. En este momento, las tareas y actividades de aprendizaje son el foco de atención y esta etapa también es necesaria para asegurar que no evolucione un modelo de transmisión de aprendizaje traducido.

Finalmente, Coyle (2005) se basa en la matriz de Cummins (1984) quien ha explorado la relación entre la cognición y el lenguaje para crear una herramienta que sirva a los maestros para evaluar los materiales y tareas utilizadas en entornos AICLE. Para la evaluación, según Coyle, hay que tener en cuenta que un aprendizaje efectivo requiere de un reto cognitivo y de la retroalimentación al alumnado (*feedback*). Por lo tanto, se deben utilizar materiales que impliquen una demanda cognitiva en el aula. Quizás uno de los retos de esta metodología sea asegurarse de que el idioma no se interponga en el camino de la comprensión y, al mismo tiempo, una sesión pueda ser exigente. Entonces, la mejor opción es desarrollar materiales y tareas cuya lingüística sea accesible y, al mismo tiempo, impliquen una exigencia cognitiva.

El cuadrante 1 (véase Figura 2) debería ser evitado en el aula. Es decir, se debe evitar exigir demandas cognitivas bajas y demandas lingüísticas altas a la vez en el aula. Según la experta Coyle, el desarrollo de actividades debe situarse mayoritariamente en el cuadrante 3. Es decir, que la mayoría de las actividades deben implicar una baja demanda lingüística pero un alta demanda cognitiva.

Figura 2:

Matriz para evaluar materiales y tareas de aprendizaje.



Nota. Fuente: Coyle (2005, p. 9)

2.1.2. Origen

El movimiento pionero a favor de la implantación de la metodología CLIL para el aprendizaje de segundas lenguas, tiene lugar a finales del siglo XX. En aquella época las corrientes pedagógicas empezaron a insistir en la importancia de dos aspectos, el comunicativo y el sociocultural. Los impulsores europeos tenían el objetivo de crear una ciudadanía global europea, y esto requería ciudadanos plurilingües.³

El inglés era el idioma que se pretendía que la gente quisiera saber cómo usarlo y poder usarlo más para ser capaces de mantener una conversación en esa lengua. Esto quiere decir que se abogaba por el uso de una segunda lengua como vehículo pero no como objeto de estudio para mejorar la dificultad de mantener una conversación.

La metodología ideal para conseguir este objetivo es CLIL, puesto que permite aprender a través de otro idioma. Aumentar la exposición a segundas lenguas como el inglés no es un objetivo nuevo, sino que se lleva intentando desde hace siglos, pero no de manera tan enfocada a crear una ciudadanía europea y tener una mano de obra plurilingüe según palabras de Coyle en la entrevista anteriormente citada. La experta asegura que con la llegada de la globalización, esto se convirtió en una necesidad no solo desde el punto de vista político, sino también personal. Desde entonces, las familias han aumentado gradualmente la demanda de aprendizaje de segundas lenguas y se ha logrado que los ciudadanos tengan la necesidad de adquirir competencia del idioma para enriquecer su futuro profesional o adentrarse en el mercado laboral.

³ Working CLIL Digital (2018, 03:50–04:30)

Este fue el motivo por el que la metodología empezó a ser más conocida en los años 90. El punto decisivo fue en 1995, en el estudio de Eurydice European Unit (2006) se explica que en este año, la Comisión Europea aprobó un documento sobre educación denominado “El libro blanco. Enseñanza y aprendizaje. Hacia una sociedad del aprendizaje” (*Teaching and Learning – Towards the Learning Society*). “En él se constata que el dominio de tres idiomas comunitarios es un objetivo prioritario, y sugiere la enseñanza de materias curriculares en una lengua extranjera como vía para contribuir al logro de este objetivo, que es el plurilingüismo” (pp. 8–9).

De modo que, paulatinamente, la metodología CLIL se fue incluyendo en los planes de estudios de los centros escolares. El objetivo era relacionar la enseñanza de contenido a la vez que se enseñaba un idioma. También se ha de destacar la influencia de los programas bilingües, los cuales ya estaban establecidos en algunos centros. Entonces teniendo todo esto en cuenta, se generó el concepto de CLIL.

En definitiva, la metodología AICLE comienza su apogeo para cumplir las necesidades de la época. En un principio se centraba en enseñar contenido e idioma pero no prestaba tanta atención a la parte de la integración de ambos ni en la calidad del aprendizaje. Afortunadamente, con el paso de los años y las sucesivas aportaciones de los expertos, esta metodología se va desarrollando y mejorando con el fin de mejorar la competencia comunicativa de la ciudadanía a la vez que se enseñan contenidos de la materia en cuestión.

2.1.3. Implementación en Asturias

En el presente apartado se va a contextualizar la metodología en el Principado de Asturias. Para ello voy a utilizar el Gráfico 1 elaborado por la Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias (2016), el cual sintetiza la evolución de la implantación en Asturias del Programa Bilingüe (metodología CLIL) mostrando el número total de centros y su segregación por etapa educativa.

Según Iglesias Vegas (2014), en el año 1996 tuvo lugar el convenio suscrito entre el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y el British Council (BC) por el que comenzó la educación bilingüe en España de manera formal. Este convenio abarca desde 2º de Educación Infantil hasta el final de Educación Secundaria Obligatoria y se firmó primero para Educación Primaria (1996-1997) y posteriormente, para Educación Secundaria (2002-2004).

Este autor añade que en nuestra comunidad autónoma, los primeros centros educativos en los que se comenzó a trabajar bajo el Convenio British Council han sido cinco: el C.P. Atalía (Gijón), el C.P. Ventanielles (Oviedo), el I.E.S. Emilio Alarcos (Gijón), el I.E.S. Pérez de Ayala (Oviedo) y el I.E.S. Sánchez Lastra (Mieres). Estos son centros de enseñanza situados en barrios marginales que pasaron a utilizar un currículo integrado de español-inglés. Lo que a diferencia de las secciones bilingües, se traduce en más horas de exposición a la segunda lengua, la colaboración de asesores lingüísticos

nativos con la plantilla de docentes especialistas y la oferta de la asignatura de *Literacy*, la cual equivale a Lengua y Literatura pero utilizando el inglés como vehículo para transmitir los contenidos.

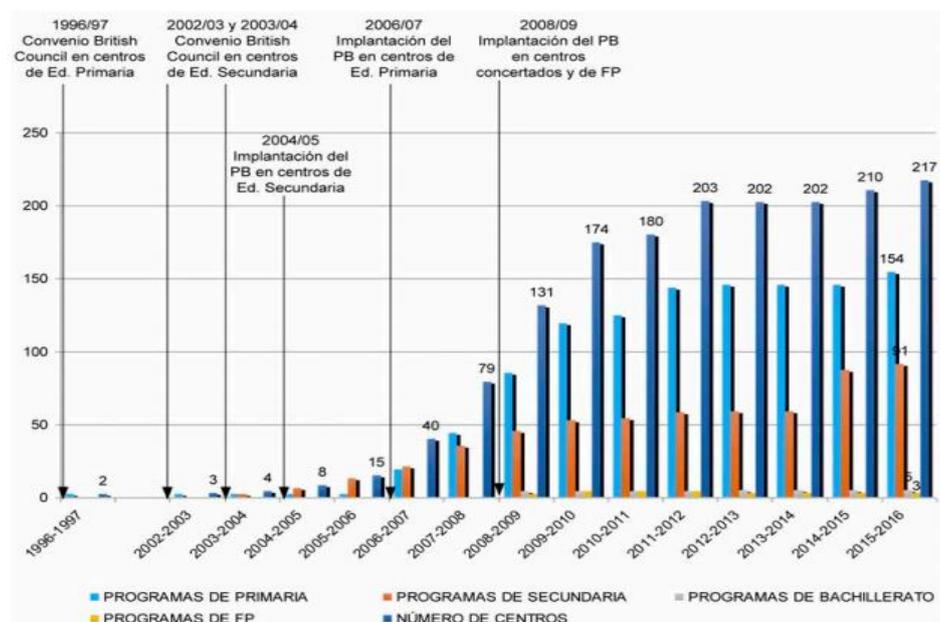
En el estudio de Fernández-Sanjurjo et al. (2019), se explica que el contexto lingüístico educativo ha sido monolingüe debido a que el único idioma utilizado era el castellano hasta la aparición del enfoque AICLE en 2009. Desde entonces, los colegios han incluido paulatinamente en sus programaciones la Competencia Lingüística en Inglés.

Esta apreciación se ve reflejada en el Gráfico 1, si se analiza, es visible una expansión muy rápida de la inclusión del programa bilingüe en centros educativos a partir de 2009.

Según la Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias (2016): “se pasa de 15 centros en el curso 2006 / 2007 a 180 en el curso 2010 / 2011. En el curso 2015 / 2016 hay 217 centros ofertando Programa Bilingüe, incremento al que ha contribuido la entrada de centros de E.S.O.” (p. 11). En este mismo estudio se dice que la previsión es que siga aumentando la tendencia durante los próximos años.

Gráfico 1.

Evolución de la implantación del Programa Bilingüe en centros sostenidos con fondos públicos entre los años 1996 y 2016.



Nota. Fuente: Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias (2016, p. 11)

2.1.4. Claves para el éxito

En este apartado se establecen algunos de los factores clave para que el enfoque AICLE sea utilizado por maestros de manera efectiva. Particularmente, se van a dar técnicas de andamiaje verbal y andamiaje de contenido. Para ello, me voy a servir de las pautas propuestas en el estudio de Ioannou-Georgiou y Ramírez-Verdugo (2011).

Andamiaje verbal: a continuación se proporcionan técnicas de *input* o entrada para captar la atención del estudiante y asegurar que entiende la segunda lengua. También se proporcionan técnicas de *output* o salida para que el alumnado pueda producir lenguaje o comunicarse.

Técnicas de *input*:

- A. Usar un lenguaje apropiado para el nivel de competencia de los estudiantes en la segunda lengua.** Los maestros deben tener en cuenta que los estudiantes no necesitan comprender cada palabra que digan para entender el sentido general de una frase. Por lo tanto, en el aula no se debe reducir el idioma extranjero a expresiones poco naturales o demasiado sencillas. Lo que sí es favorable, es reducir la velocidad del habla, aumentar las pausas entre frases o repetir y parafrasear frecuentemente, sobre todo en edades tempranas.
- B. Animar el uso del lenguaje.** Esta técnica consiste en acompañar el discurso oral con gestos o mímica para ofrecer información de apoyo. Si por ejemplo damos una orden como “levanta la mano para participar” y nosotros hacemos esta acción, el alumnado va a comprender lo que se dice sin falta de traducir a su lengua materna.
- C. Utilizar la redundancia.** El maestro de CLIL debe tener la capacidad para expresar la misma idea de diferentes maneras. Es muy frecuente el uso de la repetición o paráfrasis en el aula.
- D. Guiar el uso correcto del lenguaje.** En muchas ocasiones el alumnado simplemente contesta con palabras aisladas o frases sencillas, las cuales el maestro, como modelo de lenguaje para ellos, debe reformular o ampliar correctamente tanto si se trata de la pronunciación como de la estructura general. Por supuesto, estas correcciones no deben ser abusivas pero sí se puede hacer con el vocabulario clave de una unidad didáctica que se repita frecuentemente.
- E. Andamiaje a través del uso cuidadoso de la lengua materna.** Si un maestro traduce siempre las frases de la segunda lengua al idioma materno, el alumnado sólo va a prestar atención a la traducción. Sin embargo, según experimentan los autores del libro, sí se puede usar la traducción de frases clave cuando se produzca una reflexión o generalización sobre los resultados del aprendizaje, sobre todo con los estudiantes de los primeros niveles.

Técnicas de *output*:

- A. Proporcionar vocabulario y frases clave.** Para ello, el maestro puede introducir palabras o frases importantes de manera significativa en determinado momento de la sesión. Esto no implica dar listas de vocabulario, sino escribirlo en la pizarra constantemente o preparar carteles para hacerlo visible en el aula.
- B. Corrección de errores de apoyo.** Los errores también sirven para aprender y el maestro no debe frustrarse con estos. Es importante corregirlos de manera indirecta con la repetición de un enunciado mientras se corrige el error, haciendo preguntas de aclaración para que el alumno pueda autocorregirse o planificar ocasionalmente lecciones que se centren en los errores que se cometen comúnmente dentro de una clase en particular.
- C. Permitir suficiente tiempo de espera para las respuestas de los estudiantes.** En la enseñanza CLIL, este tiempo se tiene que extender aún más para que el alumnado procese las ideas en el nuevo idioma y formule las frases de sus pensamientos. Otra técnica es que el maestro guíe al alumno con preguntas para reconducir su respuesta.
- D. Cambiar de código.** Al alumnado se le puede permitir cambiar de la lengua materna a la segunda lengua alternativamente o hacer una combinación de ambos idiomas. Sin embargo, si consideramos que un alumno puede producir más en la segunda lengua, podemos alentarlos a hacer un esfuerzo.

Andamiaje de contenido

- A. Seleccionar y adaptar el conocimiento del contenido al nivel cognitivo y de desarrollo de los estudiantes.** Del mismo modo que el lenguaje utilizado debe ser adaptado, el contenido también. Si lo permite el currículo y el contexto CLIL específico, pueden ser necesarios ajustes en la selección del contenido sobre todo si estamos trabajando un tema muy extenso. Según Ioannou-Georgiou y Ramírez-Verdugo (2011), si el contenido es nuevo, los estudiantes tienden a estar más interesados y, por lo tanto, se esfuerzan más por comprender y responder.
- B. Referirse a conocimientos y experiencias previas (vincular con los intereses y vida de los estudiantes).** Al inicio de una sesión o unidad didáctica es conveniente que el maestro AICLE vincule lo conocido con lo desconocido por el alumnado. Por ejemplo, se puede pedir al alumnado que escriba en notas adhesivas lo que ya sabe sobre el tema en cuestión y qué más le gustaría aprender. El maestro puede analizar así el conocimiento previo e intereses del alumnado para adaptar la unidad didáctica. Esta misma actividad podría ayudar al maestro a **revisar el contenido y consecución de objetivos al finalizar una**

unidad didáctica añadiendo un tercer post-it o adhesivo en el que el alumnado tenga que escribir qué ha aprendido.

Esta técnica es conocida como *KWL table (Know-Want-Learned)* y se utiliza para que el alumnado reflexione sobre lo que sabe, lo que quiere saber y finalmente lo que ha aprendido con respecto al tema que se está trabajando en el aula. Esta técnica también ofrece la oportunidad para que los estudiantes desarrollen iniciativa y autonomía en su aprendizaje.

- C. Técnicas de visualización.** Las técnicas de visualización ayudan a hacer que el contenido CLIL sea claro y significativo al permitir que los estudiantes asocien el lenguaje con su referente concreto a través de imágenes y objetos de la vida real. Se pueden incluir aquí programas de ordenador, gráficos, *realia*, etc.
- D. Descubrimiento activo de conceptos.** Eso significa que en lugar de dar largas explicaciones, los maestros CLIL exitosos brindan una variedad de actividades con materiales prácticos o manipulativos (escuchar, leer, experimentar, dibujar, etc.), para que los estudiantes exploren nuevos contenidos y estimulen su aprendizaje.
- E. Trabajo en grupo sobre conceptos de contenido.** En AICLE, no se debe esperar que el alumnado utilice de manera exclusiva la lengua extranjera. En Primaria es conveniente que estén expuestos al idioma para que se familiaricen con él pero hay que tener en cuenta que en las tareas grupales los estudiantes no cuentan con el apoyo del profesor. Entonces, se puede permitir a los alumnos que tengan discusiones entre ellos en su lengua materna sobre el contenido de la asignatura o las instrucciones de una tarea para ayudar a los estudiantes cuya competencia en la segunda lengua es débil. (Ioannou-Georgiou y Ramírez-Verdugo, 2011)
- F. Comprobación periódica de la comprensión y retroalimentación.** Esto puede tener lugar mediante la observación directa de las respuestas de los estudiantes, así como mediante actividades de verificación puntual. Por ejemplo, para asegurarse de que el alumnado haya entendido determinado concepto (como el ciclo del agua), se pueden colocar imágenes en la pizarra de los diferentes pasos involucrados de manera desordenada para que los estudiantes los ordenen.
- G. El uso de instrucciones claras para las tareas y actividades.** Esto ayuda a proporcionar a los alumnos CLIL más apoyo para participar en el aula. Una técnica puede ser dar las instrucciones siempre en el mismo lugar del aula. Por ejemplo, se puede colocar en orden los materiales necesarios para una tarea en una mesa al fondo de la clase y explicar desde allí los pasos de la tarea señalando los materiales o **proporcionando un modelo concreto del proceso** mientras se describe lo que se está haciendo.
- H. Verificar la comprensión de las instrucciones de la tarea.** Los estudiantes que no entienden completamente lo que se espera que hagan, son los que pueden

crear más problemas de comportamiento e interrupciones en el aula. En este caso, se puede comprobar pidiendo a un estudiante que explique las instrucciones al resto de la clase o pidiendo a una pareja o grupo que lleve a cabo una tarea modelo para que el resto vea cómo funciona.

2.2. STORYTELLING

Storytelling es un término inglés que se traduce al castellano como “narración de historias”. En los siguientes apartados se define este recurso para la enseñanza en un contexto CLIL.

2.2.1. Definición y ejes fundamentales

Strotmann y Díaz Garrido (2021) recogen en su estudio la siguiente definición de *storytelling* defendida por Ken Baskin: “Storytelling is a biological imperative for human beings, the psychological mechanism by which they can capture the coherent perceptions of an unknowably complex world required for survival” (p. 114).

De esta definición, se puede inferir que la narración de historias es una actividad que está presente desde que existe el ser humano y que nos permite comprender o simplificar el mundo complejo en el que vivimos. También hace referencia a que es una actividad necesaria para la supervivencia porque durante siglos el conocimiento y la transmisión cultural se han transferido, oralmente y de generación en generación, mediante narraciones basadas en la vida cotidiana. Esta definición justifica que la narración de historias sea una técnica válida y excelente no solo para niños, sino también para adultos en CLIL.

Heathfield (2015) también aporta una característica importante sobre la narración de historias, asegura que esta actividad no es un proceso unidireccional. “La narración es un acto co-creativo en el que la actividad cerebral del oyente refleja la actividad cerebral de la persona que cuenta la historia” (p. 44). Lo que significa que a la vez que el narrador cuenta la historia, el oyente está imaginando la historia e incluso creando sus propias anticipaciones.

Por medio de esta definición, podemos descubrir cuáles son los elementos necesarios implicados en la actividad de *storytelling*. Es necesaria la presencia de un emisor o persona que narra la historia y por lo tanto, transmite un mensaje concreto, también debe haber un receptor que escucha y recibe información, un código que en este caso, podría ser la segunda lengua y un canal por el que se transmite la historia, que puede ser oral o escrito.

Finalmente, se destaca una última definición de Pavón (2018) quien, al ser una profesional de marketing, utiliza el recurso de *storytelling* al que atribuye una tercera característica que me parece interesante: “*Storytelling* es el arte de contar historias, con la intención de transmitir a quien nos escucha un mensaje, con el fin de que lo

interiorice y tenga un significado especial para él o ella.” La tercera característica esencial de la narración de historias es que el contenido se transmite en un contexto de aprendizaje significativo. Al igual que en la metodología AICLE, es la audiencia o el alumnado el protagonista que recibe la información y la interpreta en función de sus experiencias previas, de tal forma que ha de ser capaz de crear su propio conocimiento.

A continuación, se describen los cuatro ejes fundamentales del proceso de narrar una historia o cuento: el alumnado, el maestro, el contexto, y el cuento. Es importante tener en cuenta estos elementos así como su interrelación, pues son clave para utilizar el recurso con éxito en el aula. Para redactar las siguientes pautas de actuación, me he basado en el estudio de Jiménez Prieto (2014) y en lo aprendido en la asignatura de Didáctica de la Literatura durante la carrera.

El alumnado: en primer lugar, hay que entender que el alumno es el protagonista durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El maestro debe cuestionarse lo siguiente: ¿puede ser esta historia interesante y adecuada para la edad de los estudiantes? Es decir, se han de tener en cuenta los intereses del alumnado para la selección del cuento o historia. También es necesario que se haga una elección adecuada según los objetivos y contenidos que se pretenden impartir. Esto depende en cierta medida del nivel de desarrollo comunicativo del alumno, en un contexto CLIL nos cuestionamos lo siguiente: ¿es el lenguaje del cuento accesible para el alumnado?, ¿las imágenes proporcionan andamiaje para el texto?

Otro de los aspectos a valorar es la diversidad existente entre el alumnado. Si por ejemplo hay alumnos de diferentes procedencias, se podría utilizar el libro como herramienta para conocer la cultura de estos. Si hay alumnos con dificultades de aprendizaje, se deben adaptar las actividades que se hagan antes, durante y después de la narración. Aunque una de las ventajas de los cuentos es que tienen un doble código, el texto y las ilustraciones, las cuales muchas veces cuentan la historia por sí solas.

Finalmente, otro de los puntos clave puede ser la motivación del alumnado. No todo el mundo aprende de la misma manera, entonces las reacciones en el aula serán diversas. La mejor situación sería la existencia de una motivación intrínseca, es decir, que el alumnado tenga una predisposición positiva hacia la actividad de *storytelling*. Sin embargo, a veces es necesaria también una motivación extrínseca. Aquí puede entrar en juego tanto la familia como el maestro, con el fin de que el alumnado sienta interés por el recurso y muestre una actitud activa para el aprendizaje.

El maestro: el maestro como elemento del *storytelling* debe presentar una serie de características. Ha de ser un buen lector para poder contar o leer historias al alumnado de manera adecuada y además es importante que muestre entusiasmo en lo que hace y vivir lo que cuenta. También es el encargado de construir un ambiente relajado en el aula, es decir, tiene que haber un clima de motivación como se ha comentado anteriormente para facilitar el intercambio comunicativo y que el alumnado participe de manera activa.

Finalmente, debe tener cierto compromiso con lo que hace y preparar la sesión o formarse lo suficiente para ello. La improvisación en este caso no es válida, el maestro debe conocer bien la historia que va a contar y cómo lo va a hacer. Se debe modular la voz para dar énfasis en las partes importantes del cuento, utilizar sonidos, gestos y mantener el contacto visual para ayudar al alumnado a entender lo que se dice. Todo esto influye en la creación de ese ambiente especial y diferenciado que requiere la sesión de *storytelling* y ayuda a mantener la atención del alumnado para que haga un acto de escucha activa y, por tanto, haya conexión entre el alumno y el maestro.

El contexto: la situación en la que se introduce un cuento ha de cumplir también unas pautas. En primer lugar se ha de crear un clima agradable para que el alumnado esté a gusto tanto físicamente como con los compañeros para participar en el aula. Según Wright (1995), la mitad del éxito de una historia depende de lo que hagas antes de empezar. El escritor considera que el alumnado debe tener un estado de ánimo apropiado para empezar la narración, actitud que él define como “be in a story frame of mind” (p. 13). Además, debe haber más cercanía entre la zona en la que está el maestro y la de los alumnos para transmitir la idea de que van a compartir una experiencia y diálogo juntos. Wright (1995) sugiere que el alumnado se disponga sentado en el suelo o en las sillas formando una “U” para permitir al maestro ver sus reacciones así como hacer la comunicación e interacción más factible sin obstáculos de por medio. Otra de las opciones es poner siempre al inicio de la sesión de *storytelling* la misma música de fondo para crear cierta expectación y que el alumnado se dé cuenta de que llega el momento de la historia. También se puede llevar al aula un objeto que tenga que ver con el cuento y dejarlo a la vista del alumnado o incluso llevar “la bolsa de los cuentos” aquellos días en los que se vaya a utilizar un cuento.

El cuento: como vengo defendiendo, es muy importante la elección correcta del cuento para conseguir cumplir con los objetivos establecidos sobre la sesión *storytelling*. Wright (1995) da una serie de pautas: se ha de escoger una historia que te guste y sientas que puedes contar bien, tienes que considerarla apropiada tanto por los contenidos como por el lenguaje, que no tenga descripciones largas y que sea asequible para que el alumnado pueda disfrutar de la narración. También ha de ser un cuento atractivo desde las primeras líneas, Wright anota que hay que tener en cuenta que los niños a menudo aceptan mejor las historias que están en el idioma extranjero aunque en su propio idioma les resultaran infantiles.

Se pueden incluir tanto historias reales como de ficción, pueden ser historias que el alumnado conozca previamente en su lengua materna o que sean completamente nuevas. Si por lo contrario no se dispone del cuento físicamente pero el narrador lo sabe de memoria, se pueden utilizar otro tipo de materiales que sirvan de apoyo visual como *flashcards*, *realia*, *lapbooks* o imágenes.

2.2.2. Fases del *storytelling*

Por lo general, hay tres etapas para contar o leer una historia: la etapa previa a la narración, la etapa de narración mientras se cuenta y la etapa posterior a la narración. A continuación, se dan una serie de estrategias a desarrollar en el aula.

Antes de la lectura: esta fase implica, según Jiménez Prieto (2014), captar la atención del alumnado o despertar su interés y motivación para escuchar la historia, preparar la escena y el contexto para que los niños puedan usar sus conocimientos y asociar sus experiencias para comprender mejor la historia.

Se puede centrar la atención del alumnado en determinados aspectos como el título de la historia, las ilustraciones o el personaje principal con el fin de augurar qué puede suceder en la historia o conversar acerca del posible contenido y palabras clave de la narración. Incluso se puede elaborar un “story map” o mapa mental como defiende Jiménez Prieto (2014, p. 22) para representar la conexión entre el vocabulario y el contenido que aparece en la historia de manera ordenada. También el maestro puede presentar el texto y explicar su interés, delimitar el objetivo de la lectura (para qué se va a leer, qué actividades concretas se van a plantear...) o estimular un diálogo sobre el contenido para conectarlo con la experiencia del alumnado y su conocimiento previo e inquietudes.

Durante la lectura: las estrategias en esta etapa van encaminadas a que el alumnado comprenda la información. Según Cassany (2012) se pueden introducir comentarios o preguntas parciales sobre lo que se ha leído que puedan ser respondidas releendo un fragmento breve o se puede interrogar al alumnado sobre qué cree que sucederá a continuación. Otra estrategia es la utilización de apoyo gráfico como el subrayado de palabras clave o un dibujo que represente lo que sucede en la historia. Jiménez Prieto (2014) añade que mientras se narra una historia se pueden utilizar otros recursos como tarjetas con el vocabulario (*flashcards*), marionetas e imágenes. También se sugiere involucrar al alumnado durante la narración y otorgarle algún rol como pedirles que repitan una frase determinada o rima.

Después de la lectura: en esta fase los objetivos continúan centrados en verificar la comprensión de los estudiantes y también se profundiza en la historia a través de actividades relacionadas con el contenido. No necesariamente la historia tiene que presentar todos los contenidos que se quieren enseñar sino que puede servir como pretexto o punto de partida para hacer una amplia gama de actividades curriculares. Cassany (2012) propone el diálogo como actividad para reflexionar después de la lectura “porque permite verbalizar el pensamiento interior, explicitar las intuiciones o articular las sensaciones” (p. 77). También se pueden llevar a cabo tareas o proyectos tanto individuales como grupales con el fin de reafirmar los aprendizajes conseguidos a través del cuento, ejercicios de expresión para desarrollar la creatividad como la representación de la historia o la adaptación de la misma para crear una propia y actividades manipulativas como la creación de un *lapbook* en el que se puedan

representar los contenidos más importantes que se quieren aprender para la unidad didáctica.

2.2.3. ¿Por qué utilizarlo como vehículo para la enseñanza en CLIL?

En esta sección del trabajo se justifica el uso de la narración de historias dentro de la metodología AICLE. Tras contextualizar en el marco teórico ambos elementos, se puede llegar a las siguientes conclusiones:

En primer lugar, el *storytelling* o narración de cuentos en el aula permite cumplir con la doble finalidad del método CLIL. Es decir, es una herramienta valiosa para enseñar tanto contenido como aspectos lingüísticos de manera integrada.

Cuando un maestro diseña una planificación didáctica en torno a un cuento, puede enfocarla a una gran variedad de temas interesantes. No necesariamente la historia debe presentar todos los contenidos curriculares que se quieren enseñar sino que puede ser un punto de partida o pretexto para que el maestro pueda guiar la sesión y enlazar temas, consolidar o ampliar el conocimiento de los estudiantes sobre el contenido de la asignatura AICLE. También desde el punto de vista lingüístico, con las historias se pueden adquirir conocimientos sobre gramática, vocabulario o el lenguaje cotidiano de la segunda lengua de manera natural y espontánea a la vez que el alumnado puede desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, leer, escribir y hablar).

El segundo motivo es que el alumnado tiene la oportunidad de aprender en un contexto natural y significativo. Según explica López Puigdollers (2017) en su estudio:

“El proceso de escuchar un relato constituye una de las formas más fundamentales de construir significados pues en el cerebro la información es almacenada de forma narrativa. Los relatos ayudan a establecer conexiones entre los contenidos y organizar la información de manera que esta no se pierda como ocurriría si se presentara como una retahíla de datos aislados.” (p. 16)

Esta afirmación quiere decir que las historias ayudan a comprender el mundo en el que vivimos, y a contextualizar el contenido específico de la asignatura así como el lenguaje que se utiliza, haciéndolo comprensible y memorable. En este proceso, el alumnado es el centro porque construye su propio aprendizaje y el maestro cumple la función de guía. Estas son también premisas necesarias dentro de una perspectiva CLIL, el *storytelling* da lugar a un conocimiento constructivista, al que se pueden aplicar estrategias de andamiaje como las citadas en el marco teórico y el maestro debe tener en cuenta tanto la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky como la Taxonomía de Bloom para lograr el éxito de su planificación didáctica.

En tercer lugar, el cuento es útil para el aprendizaje porque facilita el acceso no sólo al lenguaje y los contenidos, sino también a la cultura y al conocimiento. Su eficacia, sin embargo, depende en gran medida de la cuidadosa selección de materiales y la adecuación al nivel de la segunda lengua del alumnado y los contenidos que se quieren trabajar. Por lo tanto, el recurso de narrar historias, puede contener las 4C 's

clave (contenido, comunicación, cognición y cultura) que Coyle defiende son necesarias para que cualquier experiencia CLIL tenga éxito. Frecuentemente, las historias facilitan los procesos de cognición porque se asocian a experiencias de la vida cotidiana, a los sentimientos y recuerdos de los niños y se pueden trabajar valores culturales e interculturales que enriquecen al alumno.

En cuarto lugar, varios de los objetivos de Educación Primaria establecidos en el currículo básico justifican el uso del recurso *storytelling* en CLIL haciendo referencia a la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa del alumnado en, al menos, una lengua extranjera, conocer diferentes culturas y respetar la diversidad, saber convivir y tener confianza en uno mismo.

El uso de cuentos en el entorno CLIL es una herramienta válida para desarrollar los siguientes objetivos del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (2014):

- a) “Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.”
- b) “Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.”
- d) “Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.”
- f) “Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.”

Finalmente, la técnica de *storytelling* también puede ayudar a conseguir una actitud positiva en los estudiantes para aprender el idioma extranjero y mejorar su atención y escucha. Se consigue una relación más cercana entre el maestro y el alumnado así como un clima de confianza que anima a colaborar de manera activa en la comunicación y a utilizar la segunda lengua sin miedo a cometer errores.

En este punto, cabe destacar que el maestro tiene un papel muy importante porque la actitud del alumnado puede depender en gran medida de sus expectativas. Esta aserción está sustentada por la teoría del efecto Pigmalión muy utilizada en psicología y pedagogía. La teoría defiende que a las personas, o en este caso a los alumnos, les va mejor cuando se espera más de ellos. Según García Vargas (2015), el maestro debe cumplir tres requisitos para influenciar de manera positiva en los

resultados académicos de los estudiantes: “el efecto Pigmalión requiere de tres aspectos: creer firmemente en un hecho, tener la expectativa de que se va a cumplir y acompañar con mensajes que animen su consecución” (p. 40). Por lo tanto, el maestro debe creer firmemente que el *storytelling* es útil para la enseñanza en CLIL y también debe mostrar sus expectativas al alumnado de manera positiva para que los resultados académicos se vean favorecidos.

3. INVESTIGACIÓN

A continuación, se describen los principales aspectos de la investigación realizada: la metodología empleada, las características de la muestra utilizada, el instrumento de recogida de información, los datos recogidos y el análisis de estos.

3.1 METODOLOGÍA

El desarrollo de la investigación consta de varias fases: diseño, procedimiento y análisis.

En la primera fase, se ha diseñado el formulario digital que se ha utilizado para la investigación. Se ha escogido esta herramienta en primer lugar, porque facilita la recolección de datos y estos se reciben de manera automática eliminando el riesgo de que se extravíen los documentos. En segundo lugar, porque permite agilizar la recogida de datos, mejora la eficacia de la colección y facilita su posterior análisis pues los resultados se muestran de manera concisa y visual. *Microsoft Forms* muestra los datos utilizando gráficos y aportando los porcentajes obtenidos e incluso genera comparaciones entre las preguntas de manera automática. Al diseñar el formulario, se han seleccionado las preguntas más relevantes y adecuadas para esta investigación, con el propósito de guardar una relación con el contenido que se ha tratado en el marco teórico del trabajo y contestar a la pregunta planteada en los objetivos.

En la segunda fase, se ha procedido a enviar la encuesta a varios maestros del Principado de Asturias. Para ello, previamente había pedido el correo de Educastur a varios maestros que había conocido durante las prácticas de la carrera, aunque también he buscado el correo de algunos colegios de la zona rural en sus páginas web para pedir su participación. Se han dejado casi dos semanas de plazo para que pudieran rellenar la encuesta pero ya en la primera semana han participado la gran mayoría de los encuestados, entonces se ha podido pasar a la fase final de la investigación.

En la tercera fase de análisis, se ha utilizado el método inductivo. Se ha observado y estudiado las opiniones personales de varios maestros para después poder extrapolar las conclusiones finales sobre la investigación. Es decir, se ha partido de opiniones individuales y aisladas para después establecer una conexión entre las aportaciones de los docentes y así llegar a una hipótesis general sobre el uso de *storytelling* en el contexto CLIL.

3.2. PROFESIONALES ENCUESTADOS

Como ya se ha explicado anteriormente, el objetivo de esta investigación es conocer si los profesionales de la educación en el Principado de Asturias utilizan el recurso de *storytelling* en un contexto CLIL.

Por ello, los destinatarios van a ser maestros de dicha región que ejerzan o hayan ejercido en un aula bilingüe. Aunque en caso de no trabajar en la metodología AICLE, también se va a valorar su formación sobre dicho recurso y su opinión como profesionales. He pedido la colaboración de profesores de varios colegios con vistas a que participaran tanto Colegios Públicos (C.P.) como Concertados como colegios situados en áreas urbanas y rurales o incluso un Colegio Rural Agrupado (CRA). Finalmente, la muestra de la investigación es de 10 maestros de Educación Primaria.

A continuación, se detallan los colegios a los que se ha pedido colaboración y los que finalmente han participado en la encuesta.

Colegios Públicos en el área urbana:

En el C.P. Poeta Ángel González de Oviedo se ha pedido colaboración a ocho maestros en total que trabajan en diferentes etapas educativas. De estos, se ha obtenido la colaboración de seis personas.

Del C.P. Dolores Medio de Oviedo ha participado un maestro pese a no haber sección bilingüe implantada en dicho centro escolar.

Del C.P. Lorenzo Novo Mier de Oviedo también ha colaborado una maestra.

Colegios Concertados en el área urbana:

En el Colegio La Inmaculada de Oviedo, que es un centro concertado, se ha pedido colaboración a dos docentes, de los cuales ha participado uno.

Colegios Públicos en el área rural:

De los colegios del área rural, se ha enviado la encuesta al C.P. Belmonte De Miranda situado en dicho concejo, al C.P. el Pascón de Tineo, al C.P. Chamberí de Salas y al CRA Eugenia-Astur de la Espina, Tuña y Pedregal. De estos sólo ha participado el último pese a no tener sección bilingüe implantada.

3.3. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

El instrumento que se va a utilizar para la recogida de la información va a ser la encuesta. Debido a la actual situación de pandemia, he optado por hacerla de manera online con la aplicación *Microsoft Forms* que forma parte del programa *Office 365 Education*. La he seleccionado por ser una herramienta muy sencilla de manejar que permite crear encuestas con preguntas de opción múltiple, clasificaciones y preguntas abiertas. Además, este programa permite guardar los cambios de manera automática y facilita el análisis de los resultados puesto que genera gráficos que recogen toda la información, permite el acceso a la información recabada de cada pregunta y

participante así como facilita una integración en Excel de todos los datos recogidos para su análisis exhaustivo. Para enviarla, he escrito por correo electrónico a varios maestros o colegios adjuntando el enlace al formulario.

La encuesta es anónima y está formada por 16 preguntas (véase Anexo 6.1.). He decidido hacerlo de esta manera porque soy consciente de que en el presente curso muchos de los maestros han tenido que cambiar su forma de enseñar y probablemente dispongan de menos tiempo libre. Entonces la encuesta que he diseñado es breve para intentar conseguir una mayor participación. El tiempo promedio empleado por los encuestados para su realización han sido 6:08 minutos.

Las preguntas del formulario se pueden dividir en tres secciones generales:

- 1- Identificación y formación:** en esta primera sección, las preguntas van encaminadas a delimitar el perfil de los docentes que han colaborado en la encuesta. La primera pregunta hace referencia al colegio en el que imparte clase el encuestado y la segunda, a los años de experiencia que tiene el encuestado. La tercera pregunta se refiere a las asignaturas que pertenecen al Programa Bilingüe dentro del colegio de esta persona y en la cuarta, se pregunta por el nivel educativo en el que imparte clase que puede ser primer, segundo o tercer ciclo, aunque he dado la opción de marcar más de un ciclo pues muchas veces los profesores especialistas tienen asignadas diferentes etapas educativas. Las últimas dos preguntas de este apartado hacen referencia a la formación profesional de los participantes en la metodología CLIL o en el recurso *storytelling*.
- 2- Frecuencia de uso y motivos:** la encuesta continúa con preguntas acerca de la frecuencia con la que se utiliza el *storytelling* y en caso de que se utilice con poca frecuencia, por qué motivo. Además los encuestados deben explicar cuáles son, según su experiencia personal, las principales ventajas de utilizar *storytelling* en el aula bilingüe y por lo contrario, cuáles pueden ser las desventajas o principales retos de introducir este recurso en el aula.
- 3- Calificación de la adecuación de *storytelling* en el entorno CLIL:** la última parte de la encuesta, hace referencia a la adecuación que tendrían los cuentos en el aula según las 4 C 's de Coyle (explicadas en el apartado 2.1.1. del Marco Teórico). Entonces las preguntas son de valorar del 1 al 5 (siendo 1: totalmente en desacuerdo y 5: totalmente de acuerdo) si el uso de los cuentos en la metodología CLIL ayuda a la adquisición del contenido específico de la unidad, a comunicarse en la lengua extranjera, a desarrollar técnicas útiles para el desarrollo de su propio aprendizaje e introducir al alumnado en un contexto cultural. Las últimas dos preguntas del formulario permiten conocer la valoración de los maestros sobre si creen que el uso del recurso *storytelling* permite incrementar la motivación del alumnado y se les pide que puntúen la

calidad y variedad de los libros escritos en lengua inglesa que posee la biblioteca escolar.

3.4. DATOS RECOGIDOS EN LA ENCUESTA

Una vez explicadas las preguntas que se han formulado y sus destinatarios, se expone en este apartado el conjunto de datos que se han recogido.

A la primera pregunta “¿en qué colegio impartes clase?”, seis personas han contestado que trabajan en el C.P. Poeta Ángel González de Oviedo, ha participado una persona del CRA Eugenia-Astur de La Espina, una persona del C. P. Dolores Medio de Oviedo, una persona del Colegio Concertado La Inmaculada de Oviedo y una persona del C.P. Lorenzo Novo Mier de Oviedo.

El siguiente gráfico (véase Figura 3) representa los años de experiencia de las personas encuestadas:

Figura 3

Intervalo de años de experiencia de los docentes encuestados.



Nota. Fuente: elaboración propia.

Ha habido un 30% de participantes con menos de 5 años de experiencia, otro 30% tenían entre 11 y 15 años de experiencia y otro 30% de maestros con 16 o más años de experiencia. Sólo un 10% de los maestros tenían entre 6 y 10 años de experiencia.

En la tercera pregunta “¿qué asignaturas pertenecen al programa bilingüe en tu colegio?”, ha habido una respuesta prácticamente unánime pues los maestros han respondido que en su colegio se imparten Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Plástica (*Social Science, Natural Science y Arts and Crafts*) dentro de la sección bilingüe, es decir, en el contexto AICLE. A excepción de dos maestros que han indicado que “ninguna asignatura” se imparte en la sección bilingüe.

En la cuarta pregunta “¿en qué nivel educativo impartes clase?” las respuestas han sido las siguientes (véase Figura 4):

Figura 4

Nivel educativo en el que imparten clase los docentes encuestados.



Nota. Cada maestro puede impartir clase en más de un ciclo educativo. Fuente: elaboración propia.

Esto significa que en cabeza, el 54% de los participantes de la encuesta dan clase en el segundo ciclo de Educación Primaria, es decir al alumnado de 3º y 4º. Un 31% dan clase en el tercer ciclo (5º y 6º de Educación Primaria) y sólo un 15% de los maestros trabajan con alumnado del primer ciclo.

Con respecto a la quinta pregunta: “¿has recibido formación sobre la metodología CLIL o educación bilingüe?” estos han sido los resultados (véase Figura 5):

Figura 5

Formación que han recibido los docentes encuestados sobre la metodología CLIL o educación bilingüe.



Nota. Fuente: elaboración propia.

El 58% de los maestros conocen la metodología CLIL por haber hecho cursos de formación y el 33% se han formado únicamente sobre la metodología durante la carrera. Sólo un 8% de los encuestados dicen no haber recibido información sobre AICLE. Además, de los 10 maestros, sólo dos han indicado haber recibido información tanto en la carrera como en cursos de formación.

En la sexta pregunta sobre formación en el recurso de *storytelling*, se han recabado los siguientes porcentajes (véase Figura 6):

Figura 6

Formación que han recibido los docentes encuestados sobre el recurso de storytelling.



Nota. Fuente: elaboración propia.

El 45% de los maestros han recibido información sobre el recurso de narración de historias a lo largo de la carrera, un 36% de los encuestados han hecho cursos sobre esta herramienta y un 18% directamente no han recibido formación sobre *storytelling*. En este caso, sólo uno de los 10 maestros encuestados ha indicado haber recibido información tanto en la carrera como en cursos de formación específicos sobre *storytelling*.

La séptima pregunta hace referencia a la frecuencia con la que se utiliza *storytelling* en el aula bilingüe (véase Figura 7):

Figura 7

Frecuencia con la que los maestros encuestados utilizan storytelling en el aula bilingüe.



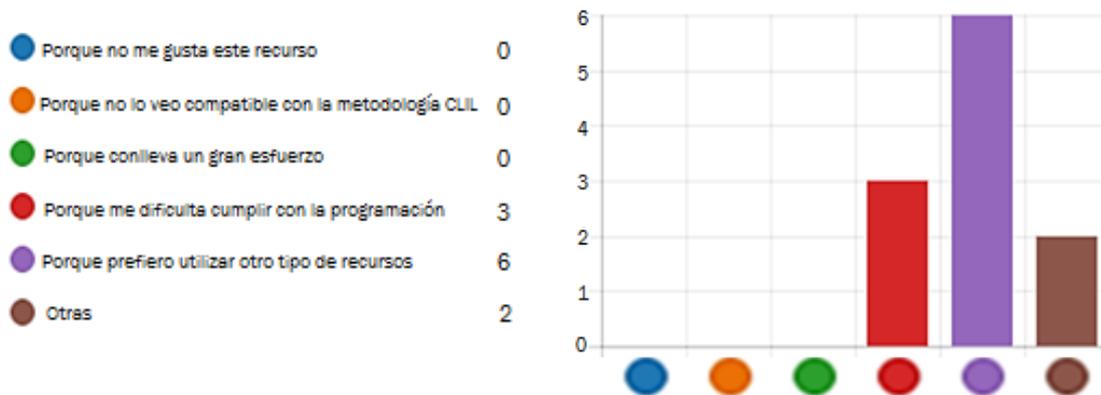
Nota. Fuente: elaboración propia.

El 60% de los maestros han marcado que utilizaban la narración de historias en el entorno AICLE de manera esporádica o en fechas señaladas como El Día del Libro. Un 30% lo hacen una vez al mes y únicamente el 10% dicen no utilizar nunca este recurso.

En la octava pregunta del formulario se cuestiona sobre los motivos que llevan a estos maestros a no utilizar la narración de historias con más frecuencia (véase Figura 8):

Figura 8

Motivos por los que los docentes no utilizan con más frecuencia el storytelling en CLIL.



Nota. Fuente: elaboración propia.

Seis personas indican que prefieren utilizar otro tipo de recursos como la pizarra digital, *flashcards* o películas. Tres personas resaltan que no lo utilizan con más frecuencia porque les dificulta cumplir con la programación de la asignatura. Por otra parte, ningún maestro reconoce no utilizarlo porque conlleva un gran esfuerzo, porque no lo ve compatible con la metodología CLIL o porque no le guste el recurso. Dos personas marcan como “otras” las causas por las que no utilizan más el *storytelling* y escriben las siguientes afirmaciones: “lo utilizo en la asignatura de Inglés. Muy raramente en artística o ciencias” y “depende de temporalización, grupos o asignaturas”.

En la novena pregunta sobre las ventajas que proporciona el uso de *storytelling* en el aula AICLE, estas son las respuestas:

- “Desconozco la metodología.”
- “Diversidad, motivación.”
- “El *storytelling* es motivador para los alumn@s, es fácil de recordar y de transmitir y mejora la competencia comunicativa.”
- “Estimulantes. Despiertan emociones. Mucha rima y estructuras pegadizas que facilitan el aprendizaje de vocabulario.”
- “Introduce variedad en las rutinas diarias.”
- “Mayor motivación del alumnado y efecto sorpresa.”

- “Motivación en el alumnado, desarrollo de la creatividad y aprendizaje del vocabulario en contextos cercanos a los intereses del alumnado.”
- “Utilizar ese tipo de recurso siempre a mi modo de ver debería de ser en un contexto CLIL. Siempre con apoyo de materiales y como yo he podido realizar en Estados Unidos durante tres años lo que pasa que lo hacía en español. No concibo realizarlo de otra manera. Las ventajas que tiene es que al utilizar la lengua curricular que es la lengua inglesa en este caso y solamente esa, nuestros alumnos se esfuerzan más en hablar contigo e interactuar en otra lengua. Además aprenden muchísimas expresiones en contextos variados.”
- “Utilizar un centro de interés motivante para el alumnado.”
- “Vocabulario nuevo.”

En la décima pregunta del formulario se pide a los profesionales que indiquen posibles desventajas o retos que supone introducir el *storytelling* en el contexto CLIL:

- “La relación con los contenidos que se tienen que ver en asignaturas no lingüísticas.”
- “Simplemente para las personas que tienen poco nivel quizás se pueden perder fácilmente y como en España los recursos son muy limitados por mucho que digan las universidades o diga la Consejería de Educación, lleva a que haya alumnos totalmente perdidos. Todo ello sumado al bajo nivel de inglés que yo me encuentro en los coles en la mayoría de los casos por parte de la gente que imparte la materia, el fracaso es muy habitual.”
- “Lo desconozco.”
- “Requiere algo de tiempo.”
- “Dificultad para transmitir la historia.”
- “El principal reto radica en su complejidad y en que los resultados no se ven a corto plazo.”
- “Ciertos alumnos que necesitan metodologías más específicas se pueden quedar atrás. El resto del alumnado puede llegar a un punto de desmotivación si se utilizase *storytelling* durante todo el curso.”
- “Al estar utilizando libros de texto y tener una programación tan ajustada, no da tiempo a utilizar el recurso tan bien y tan a fondo como debería.”
- “Los mayores (niveles 5º y 6º) las ven "childish". Hacerlo bien lleva mucho tiempo y esfuerzo que a veces la ajustada temporalización no permite.”
- “Expresiones difíciles.”

En la última parte de la encuesta se han escrito varias afirmaciones sobre las que el profesorado tenía que valorar su grado de acuerdo o desacuerdo puntuando de menos a más (del 1 al 5).

- “El uso de los cuentos en la metodología CLIL ayuda a la adquisición del contenido específico de una unidad.” En esta afirmación la puntuación promedio ha sido 4 sobre 5. El 70% de las personas han valorado una clasificación alta (4-5) para esta pregunta.
- “El uso de los cuentos en la metodología CLIL ayuda a comunicarse en la lengua extranjera (capacidad de entender la lengua extranjera como un medio para aprender y comunicarse).” En esta afirmación la puntuación promedio ha sido 4 '1 sobre 5. El 90% de las personas han valorado una clasificación alta (4-5) para esta pregunta.
- “El alumnado desarrollará nuevas técnicas que le resultarán útiles para la construcción de su propio aprendizaje.” En esta afirmación la puntuación promedio ha sido 4 sobre 5. Un 80% de las personas han valorado una clasificación alta (4-5) para esta pregunta.
- “*Storytelling* permite introducir al alumnado en un contexto cultural para ampliar el conocimiento del otro y de uno mismo.” En esta afirmación la puntuación promedio ha sido 4 '3 sobre 5. El 90% de las personas han valorado una clasificación alta (4-5) para esta pregunta.
- “El uso de *storytelling* en el aula bilingüe incrementa la motivación del alumnado.” En esta afirmación la puntuación promedio ha sido 4 '2 sobre 5. El 90% de las personas han valorado una clasificación alta (4-5) para esta pregunta.

En la última pregunta del formulario se ha pedido a los encuestados que puntúen del 1 al 10, la variedad y cantidad de libros escritos en lengua inglesa que hay en la biblioteca del colegio. La calificación media ha sido de 5.50 puntos sobre un máximo de 10. El 50% de los participantes han respondido una clasificación baja (1-4) y sólo un 20% han respondido una clasificación alta (9-10).

3.5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este apartado se expone una reflexión sobre los datos recogidos en la encuesta con el objetivo de analizar el uso de los cuentos en las aulas de Educación Primaria.

Se ha conseguido la participación de docentes que desempeñan su labor en diferentes colegios (tanto públicos y concertados como urbanos y rurales) del Principado de Asturias y además hay bastante variedad entre la experiencia de los encuestados pues ha participado gente con menos de cinco años de experiencia hasta

gente con más de 16 años de experiencia. De estos, la mayoría imparten clase en el segundo ciclo de Educación Primaria aunque también se ha conseguido la colaboración de personas que trabajan con estudiantes del primer y tercer ciclo.

En cuanto a las asignaturas que forman parte del Programa Bilingüe, los resultados son muy evidentes. Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Plástica son las asignaturas más recurridas dentro de la programación bilingüe. Sólo en dos casos, el C.P. Dolores Medio y el CRA de la Espina han indicado que no hay asignaturas bilingües en su colegio, esto quiere decir que no hay programa bilingüe. Por lo tanto, aunque, como se ha visto en el marco teórico, muchos colegios han implantado el sistema de bilingüismo en Asturias desde el convenio con el British Council en 1996, aún a día de hoy existen colegios tanto en la zona urbana como rural que no utilizan la metodología CLIL.

Por otra parte, casi todos los maestros se han formado sobre CLIL y *storytelling*. Ha habido mayor porcentaje de maestros que han recibido información sobre la metodología CLIL en cursos de formación en vez de en la carrera. Esto puede deberse a que es un método cuyo auge es bastante reciente porque precisamente aquellos que tienen más de 16 años de experiencia han indicado que sólo se han formado a través de cursos. Sin embargo, muchos de los participantes han indicado que la única formación que tienen sobre el recurso de *storytelling*, es la recibida durante la carrera coincidiendo de nuevo con que los profesionales con más experiencia casualmente sólo conocen el recurso por cursos que han realizado. Estos resultados pueden indicar un cambio reciente en la formación universitaria a favor del uso de recursos como la narración de historias en el entorno AICLE.

Otro de los datos a destacar es que el *storytelling* se usa con muy poca frecuencia en el aula. Un alto porcentaje de maestros han indicado que lo utilizan de manera esporádica o en fechas señaladas como el Día Internacional del Libro. Tan solo tres de los 10 maestros lo utilizan una vez al mes y precisamente los que más lo utilizan dan clase en el primer ciclo. Esto quiere decir que el *storytelling* probablemente sea un recurso más utilizado en edades tempranas (infantil hasta segundo de primaria) que con los niños de segundo y tercer ciclo. Únicamente uno de los encuestados dice no usar nunca la narración de historias en el aula, lo que es lógico porque en su colegio no hay sección bilingüe y nunca ha recibido formación ni del recurso ni de la metodología. Por lo tanto, la formación es indispensable para estar actualizado en las corrientes metodológicas existentes y su aplicación en el aula.

En contraposición con el alto porcentaje de maestros que dicen utilizar el recurso con poca frecuencia en el aula, sus opiniones sobre las ventajas y la adecuación del *storytelling* en el contexto CLIL son muy optimistas. Los maestros han podido destacar ventajas del uso de narración de historias en el aula, mayoritariamente corroboran que el *storytelling* es un recurso estimulante que ayuda a aumentar la motivación del alumnado, a adquirir conocimientos (como el vocabulario y expresiones de la lengua vehicular) y también permite una mayor exposición y mejora de la competencia

comunicativa en el idioma extranjero. Escriben que es un recurso que se puede enfocar según los intereses del alumnado, facilita el recuerdo de contenidos y su transmisión por las estructuras pegadizas y ayuda a variar las rutinas diarias.

Además de todas las ventajas destacadas, las calificaciones sobre la adecuación de la narración de historias en el contexto AICLE son muy altas. Todas superan una media de cuatro sobre cinco. Es decir, los maestros están de acuerdo con su validez para trabajar contenidos, la comunicación en el aula, introducir temas culturales, motivar al alumnado y ofrecer estrategias de comprensión. Sin embargo, es un recurso poco utilizado por los resultados obtenidos. Por ejemplo, aunque un 60% de las personas han respondido que utilizan *storytelling* “de manera esporádica o en fechas señaladas”, el 100% de encuestados han reconocido con una "Clasificación alta (4-5)" la validez del recurso para comunicarse en la segunda lengua, para introducir al alumnado en un contexto cultural y para su motivación.

En definitiva, todos los maestros saben reconocer las ventajas que tiene el recurso en dicha metodología así como valoran alta su adecuación para trabajar tanto contenidos como el lenguaje, la cultura y el razonamiento del alumnado. Sin embargo, reconocen que no utilizan con más frecuencia el recurso o bien por la programación que es demasiado ajustada, o bien porque requiere tiempo de preparación o porque no tienen la formación suficiente. Por lo tanto, pese a que el uso de *storytelling* en el aula está justificado con los objetivos del currículum de Primaria, las programaciones de los colegios participantes no facilitan el uso de este recurso en el entorno CLIL. Además, otro de los problemas adicionales es la formación, cuando un maestro no se siente lo suficientemente bien preparado para utilizar un recurso o un idioma, es normal que no intente utilizarlo en el aula pues le puede resultar demasiado complejo.

Finalmente, la calificación sobre la variedad y cantidad de libros escritos en lengua inglesa que hay en la biblioteca del colegio, es muy baja. Esto puede incidir negativamente en la frecuencia del uso de *storytelling* en el aula. Prueba de ello es que frente al 40% de las personas que han valorado una “Clasificación baja (1-4)” para los recursos de la biblioteca, el 100% han respondido una "Clasificación alta (4-5)" sobre la validez de *storytelling* para desarrollar nuevas técnicas para la construcción del aprendizaje del alumnado. Por lo tanto, la escasez de recursos, en este caso de cuentos, puede estar disminuyendo el uso de la narración de historias en el aula. Aunque es cierto que como se ha demostrado en este trabajo de investigación, no es estrictamente necesario usar un cuento para contar una historia, sino que hay más recursos que pueden servir de apoyo visual para comprender una narración.

4. CONCLUSIONES

El primero de los objetivos del presente Trabajo Fin de Grado ha sido contestar a la pregunta: ¿por qué utilizar *storytelling* como vehículo para la enseñanza en CLIL? Tras el proceso de investigación y la consulta de los documentos citados en las referencias bibliográficas, he podido justificar el uso de este recurso en un contexto CLIL. Ambos conceptos tienen en común una serie de premisas necesarias para el éxito. La doble finalidad del método AICLE es enseñar contenidos de una asignatura no lingüística y utilizar una segunda lengua de manera integrada. El *storytelling* ayuda a cumplir las 4 C's de Coyle, es decir, ayuda en el aprendizaje de contenido, competencia comunicativa, cultura y procesos cognitivos. Además, permite que el alumnado tenga una relación más cercana con el maestro y aprenda en un contexto significativo, lo que incrementa su motivación.

Por otra parte, el segundo de los objetivos ha sido contestar a la siguiente pregunta: ¿cómo se está utilizando el *storytelling* en la enseñanza en AICLE? Tras la investigación llevada a cabo con los formularios a docentes del Principado de Asturias, he llegado a la conclusión de que actualmente no se utiliza tanto el recurso como yo esperaba. Coincidiendo con la opinión de alguna maestra, no se utiliza tanto como debería pues está claro que es un recurso válido y que aporta beneficios en el contexto CLIL. Sin embargo, puede que haga falta incidir más en la formación de los futuros maestros en ambos conceptos, pues cuando un profesional no se siente lo suficientemente formado, no se atreve a salir de su zona de confort. Tampoco ayuda que los recursos sean limitados pues como han indicado los entrevistados, en la mayoría de bibliotecas de colegio, los cuentos o materiales para introducir historias en el aula son escasos.

En conclusión, considero que he alcanzado los objetivos que me he planteado en un principio con este trabajo y los resultados han sido satisfactorios gracias al manejo de las fuentes citadas y los conocimientos que he adquirido a lo largo de la carrera. En futuras líneas de investigación se podría elaborar una propuesta para integrar *storytelling* en el aula CLIL por medio de otro tipo de recursos más utilizados por los maestros. Por ejemplo, muchos dicen utilizar la pizarra digital, así que una posible variante sería desarrollar una propuesta sobre el uso de *digital storytelling* en el contexto AICLE.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonso Macanas, M. (2014). *Definición, fundamentación y principales agentes de AICLE en la educación primaria* [Trabajo Fin de Grado, Universidad Internacional de La Rioja]. Archivo digital. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2532/alfonso.macanas.pdf?sequence=1>
- Attard-Montalto, S., Walter, L., Theodorou, M., & Chrysanthou, K. (2014). *The CLIL Guidebook*. CLIL4U. <https://www.languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20En.pdf>
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. Longmans, Green, and Co. Ltd. <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Bloom%20et%20al%20-Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives.pdf>
- Caeiro Rodríguez, M. (2019). Recreando la Taxonomía de Bloom para niños artistas: hacia una educación artística metacognitiva, metaemotiva y metaafectiva. *ArtsEduca*, (24), 65-84. <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/4077/3268>
- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación* (1.^a ed.). Progreso. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=I2zg_a-Iti4C&oi=fnd&pg=PA4&dq=constructivismo+educaci%C3%B3n+&ots=9qC7dfCx6H&sig=jPoiTCnxoYgHvjyUCeH_nhKvc04#v=onepage&q&f=false
- Cassany, D. (2012). *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula* (2.^a ed.). Paidós. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/taller-de-textos-leer-escribir-y-comentar-en-el-aula.pdf>
- Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias. (2016). *Informe sobre el Programa Bilingüe de los centros docentes del Principado de Asturias*. <https://www.educastur.es/documents/10531/879356/Informe+sobre+el+Programa+Biling%C3%BCe+de+los+centros+docentes+del+Principado+de+Asturias+%28pdf%29/e2cc49e8-18b4-4ae8-bf2f-1bcf3d7c17da>
- Coyle, D. (2005). *CLIL: Planning tools for teachers*. University of Nottingham. https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_clil_planningtool_kit.pdf
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Eurydice European Unit. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf

- Fernández Fontecha, A. (2001). Una selección bibliográfica sobre el método AICLE (Aprendizaje Integrado de Conocimientos Curriculares y Lengua Extranjera). *Contextos educativos: Revista de Educación*, (4), 217-239. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209697>
- Fernández Palop, M. P., y Caballero García, P. A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 201–217. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.229641>
- Fernández-Sanjurjo, J., Fernández-Costales, A., & Blanco, J. M. A. (2019). Analysing students' content-learning in science in CLIL vs. non-CLIL programmes: Empirical evidence from Spain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(6), 661–674. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1294142>
- García Vargas, J. (2015). El efecto Pigmalión y su efecto transformador a través de las expectativas. *Perspectivas docentes*, 26(57), 40-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349231>
- Heathfield, D. (2015). Personal and creative storytelling: telling our stories. En A. Maley & N. Peachey (Eds.). *Creativity in the English language classroom* (pp. 44–51). British Council. https://iateflesol.sig.files.wordpress.com/2019/04/pub_f004_elt_creativity_final_v2_web-1.pdf
- Iglesias Vegas, M. (2014). *Educación bilingüe en Asturias: Estudio empírico sobre la adquisición de contenidos en ciencias naturales* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Oviedo]. Archivo digital. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/27621/TFM_Iglesias%20Vegas.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Ioannou-Georgiou, S., & Ramírez-Verdugo, M. D. (2011). Stories as a Tool for Teaching and Learning in CLIL. En S. Ioannou-Georgiou & P. Pavlou (Eds.). *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education* (pp. 137-156). PROCLIL. <http://archeia.moec.gov.cy/sd/452/guidelinesforclilimplementation1.pdf#page=137>
- Jiménez Prieto, M. T. (2014). *Storytelling como recurso didáctico en la enseñanza del inglés en el primer ciclo de educación primaria* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Salamanca]. Archivo digital. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/123834/TG_JimenezPrietoMT_Storytellingcomorecursodidactico.PDF?sequence=1&isAllowed=y
- López Puigdollers, P. (2017). *El storytelling. Beneficios y aplicación en la enseñanza primaria* [Trabajo Fin de Grado, Universitat Jaume I]. Archivo digital.

- http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/171872/L%c3%b3pez_Puigdollers_Paloma_TFG.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. University of Jyväskylä. <http://files.actualidadplurilinguismo.webnode.es/200000026-6866e6960a/What%20is%20CLIL.pdf>
- Marsh, D. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. TIE-CLIL. <http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/1uk.pdf>
- Navés, T., y Muñoz, C. (2000). *Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras: Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes*. TIE-CLIL. <http://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/DOCS/3Esp.pdf>
- Pavón, S. (2018, 27 de febrero). *¿Qué es el Storytelling y cómo usarlo en mi estrategia de marketing?* Webescuela. <https://webescuela.com/storytelling-que-es/>
- Pérez Izquierdo, S. (2016). *La narración de cuentos en el primer ciclo de Educación Primaria en entornos con metodología CLIL: Propuesta de Intervención* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. Archivo digital. <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/16320/TFG-L1243.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (2014). *Boletín Oficial del Estado*, 52, sec. I, de 1 de marzo de 2014, 19349 a 19420. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-2222>
- Strotmann, B., & Díaz Garrido, A. I. (2021). The use of storytelling in EFL, CLIL and EMI. En R. Place, B. Strotmann, K. Marriage & H. Plass. (Eds.). *TESOL-SPAIN Collected Papers 2020* (pp.113-134). TESOL-SPAIN. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/54555?show=full>
- Working CLIL Digital. (2018, 28 de mayo). *Professor Do Coyle - How do you define CLIL?* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/URNsMhexQpM>
- Wright, A. (1995). *Storytelling with Children*. Oxford University Press. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=IuQOKN63TCwC&oi=fnd&pg=IA7&dq=wright+storytelling+with+children&ots=0B1SoTSkp6&sig=7q_PVthty-iBa5Kt8zYNUFnaZuE#v=onepage&q&f=false
- Yebra Pertusa, J. M. (2019, 9 septiembre). Digital Storytelling y CLIL como estrategias docentes en educación bilingüe en infantil y primaria [conferencia]. *X Jornada de Buenas Prácticas en la Docencia Universitaria con Apoyo de TIC*, Zaragoza, España. https://catbs.unizar.es/jornada/decima/40_yebra_pertusa.pdf

6. ANEXOS

6.1. ENCUESTA REALIZADA A LOS DOCENTES.



Formulario Trabajo Fin de Grado: "Storytelling como vehículo para la enseñanza en CLIL"

Como estudiante del Grado en Maestro de Educación Primaria Bilingüe estoy haciendo una investigación sobre el uso del recurso storytelling (narración de historias) en asignaturas del programa bilingüe, también conocido como Content and Language Integrated Learning (CLIL). Los destinatarios son docentes de esta especialidad en el Principado de Asturias.

Tu colaboración es anónima y muy importante para mi Trabajo Fin de Grado, ¡gracias de antemano!

* Obligatorio

1. ¿En qué colegio impartes clase? *

2. ¿Con cuántos años de experiencia cuentas? *

- Menos de 5
- Entre 6 y 10
- Entre 11 y 15
- 16 o más

3. ¿Qué asignaturas pertenecen al programa bilingüe en tu colegio? *

4. ¿En qué nivel educativo impartes clase? *

- Primer ciclo (1º y 2º de Ed. Primaria)
- Segundo ciclo (3º y 4º de Ed. Primaria)
- Tercer ciclo (5º y 6º de Ed. Primaria)

5. ¿Has recibido formación sobre la metodología CLIL o educación Bilingüe? *

No

Si, en la carrera

Si, he hecho cursos sobre esta metodología

Otras

6. ¿Has recibido formación sobre el recurso storytelling? *

No

Si, en la carrera

Si, he hecho cursos sobre este recurso

Otras

7. ¿Con qué frecuencia utilizas storytelling en el aula bilingüe? *

Nunca

De manera esporádica o en fechas señaladas como el Día Internacional del Libro

Una vez al mes

Una vez a la semana

Diariamente

8. En caso de utilizarlo con poca frecuencia, ¿por qué no lo utilizas con más regularidad?

Porque no me gusta este recurso

Porque no lo veo compatible con la metodología CLIL

Porque conlleva un gran esfuerzo

Porque me dificulta cumplir con la programación

Porque prefiero utilizar otro tipo de recursos (flashcards, películas, pizarra digital...)

Otras

9. ¿Cuáles consideras que pueden ser las ventajas de usar storytelling en un contexto CLIL? *

10. ¿Cuáles consideras que pueden ser las desventajas o retos de usar storytelling en un contexto CLIL? *

11. El uso de los cuentos en la metodología CLIL ayuda a la adquisición del contenido específico de una unidad. *

Totalmente en desacuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo

12. El uso de los cuentos en la metodología CLIL ayuda a comunicarse en la lengua extranjera (capacidad de entender la lengua extranjera como un medio para aprender y comunicarse). *

Totalmente en desacuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo

13. El alumnado desarrollará nuevas técnicas que le resultarán útiles para la construcción de su propio aprendizaje. *

Totalmente en desacuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo

14. Storytelling permite introducir al alumnado en un contexto cultural para ampliar el conocimiento del otro y de uno mismo. *

Totalmente en desacuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo

15. El uso de storytelling en el aula bilingüe incrementa la motivación del alumnado. *

Totalmente en desacuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo

16. Del 1 al 10, puntúe la variedad y cantidad de libros escritos en lengua inglesa que hay en la biblioteca del colegio. *

