



**Universidad de Oviedo**

**Facultad de Formación del Profesorado y Educación**

**Trabajo Fin del Máster en Enseñanza Integrada de la Lengua Inglesa y  
Contenidos: Educación Infantil y Primaria**

STORYTELLING COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE PARA  
LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

**Victoria Fernández-Mellado Barrero**

**Marta Ramón García**

**Julio 2024**



**Universidad de Oviedo**

**Facultad de Formación del Profesorado y Educación**

**Trabajo Fin del Máster en Enseñanza Integrada de la Lengua Inglesa y  
Contenidos: Educación Infantil y Primaria**

STORYTELLING COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE PARA  
LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

**Victoria Fernández-Mellado Barrero**

**Marta Ramón García**

**Julio 2024**

## ÍNDICE

|   |                  |
|---|------------------|
| <b><u>INTRODUCCIÓN.....</u></b>   | <b><u>1</u></b>  |
| <b><u>1 MARCO TEÓRICO.....</u></b>  | <b><u>4</u></b>  |
| 1.1 CLIL .....  | 4                |
| 1.2 LA UTILIDAD DE LA NARRACIÓN PARA LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE.....           | 10               |
| 1.3 STORYTELLING. ....  | 15               |
| 1.3.1 DEFINICIÓN Y PILARES FUNDAMENTALES. ....                                  | 15               |
| 1.3.2 BENEFICIOS DEL STORYTELLING EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE .....            | 18               |
| 1.3.3 MÉTODOS PARA CONTAR CUENTOS.....  | 19               |
| 1.3.4 CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE CUENTOS PARA EL APRENDIZAJE DE INGLÉS..... | 25               |
| <b><u>2 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN. ....</u></b>                                 | <b><u>30</u></b> |
| 2.1 SELECCIÓN DEL CUENTO. ....  | 30               |
| 2.2 OBJETIVO GENERAL.....   | 32               |
| 2.2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....   | 32               |
| 2.2.2 CRITERIOS DE EVALUACIÓN E INDICADORES DE LOGRO .....                      | 33               |
| 2.3 METODOLOGÍA.....  | 35               |
| 2.4 TEMPORALIZACIÓN .....   | 35               |
| 2.5 ELEMENTOS CURRICULARES.....   | 35               |
| 2.6 EVALUACIÓN.....   | 42               |
| 2.7 ACTIVIDADES.....  | 47               |
| <b><u>3 CONCLUSIONES .....</u></b>  | <b><u>57</u></b> |
| <b><u>4 BIBLIOGRAFÍA .....</u></b>  | <b><u>60</u></b> |
| <b><u>5 ANEXOS.....</u></b>   | <b><u>64</u></b> |

## INTRODUCCIÓN

In recent years, the global landscape of education has increasingly emphasized the importance of bilingualism and multilingualism. As societies become more interconnected, the ability to communicate effectively in multiple languages is not only a valuable skill but also a necessity. Within this context, primary education plays a crucial role in laying the foundational stones for language acquisition. However, despite the recognized benefits of early language learning, there remains a significant gap in the availability and implementation of effective resources, particularly those that integrate language learning with other subject areas.

Primary education is a critical phase where children develop essential cognitive and linguistic skills. It is during these formative years that the potential for language acquisition is at its peak. However, the current approach to teaching English as a foreign language (EFL from now on) in primary schools often isolates language learning from other content areas such as natural science, social science, or mathematics. This separation can lead to a lack of contextual relevance and engagement, making it challenging for young learners to see the practical application of the language they are learning.

Moreover, the integration of EFL with content subjects in a cohesive and engaging manner is further complicated by the lack of adequate resources. Many primary schools, especially in non-English-speaking countries, face limitations in terms of teaching materials, trained bilingual educators, and curricular frameworks that support interdisciplinary learning. This deficiency highlights the urgent need for innovative, but at the same time traditional since has been there from the beginning of human history, educational interventions that can bridge these gaps and enhance the effectiveness of bilingual education.

In response to this challenge, this master's thesis proposes an educational intervention that takes advantage of the power of storytelling as a pedagogical tool to improve English language learning through content subjects. Storytelling, with its rich tradition and universal appeal, offers a dynamic and multifaceted approach to

language education. It can captivate young learners' imaginations, provide meaningful context, and foster deeper understanding of both the language and the content being taught.

The proposed intervention will integrate storytelling into the curriculum of primary education, using narratives that include themes and concepts from one content area. By doing so, the intervention aims to create a more immersive and holistic learning experience. A story will be selected and crafted to align with the educational objectives of the social science subject, thereby providing a dual focus on language development and content mastery.

One of the primary advantages of using storytelling in this manner is its ability to create a coherent and engaging learning environment. Stories naturally blend language with context, making new vocabulary and grammatical structures more accessible and memorable for young learners. Additionally, storytelling encourages active participation, critical thinking, and emotional engagement, all of which are essential components of effective learning.

Furthermore, this approach addresses the issue of lack of resources by providing a flexible and adaptable framework that can be implemented with minimal additional materials. Teachers can use readily available stories or create their own narratives tailored to their students' needs and curricular goals. This adaptability makes the intervention particularly valuable for schools with limited access to specialized teaching resources.

The thesis will explore the theoretical foundations of storytelling as an educational tool, drawing on research from the fields of linguistics, psychology, and education. It will also examine case studies and examples of storytelling-based interventions in primary education settings.

Finally, this thesis presents an intervention proposal grounded in Jerome Bruner's theories on language acquisition. Using the Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling (TPRS) method, the proposal focuses on the thematic unit of weather and climate within the English curriculum. Bruner's emphasis on narrative and

scaffolding informs the approach, highlighting the importance of contextualized language learning. This proposal aims to create a dynamic and immersive learning environment where students can develop linguistic proficiency through engaging stories and interactive activities. The thematic focus on weather and climate provides a relevant and practical context for applying the TPRS method, facilitating a deeper connection between language learning and real-world phenomena and providing a coordinated learning between the content and language subjects.

In conclusion, this thesis seeks to address the pressing need for innovative and effective bilingual resources in primary education by proposing a storytelling-based intervention. By integrating language learning with content subjects through engaging narratives, this approach has the potential to transform the primary school classroom into a vibrant interactive, and educationally rich environment. This intervention not only aims to enhance English language acquisition but also to foster a love for learning and an appreciation for the interconnectedness of knowledge.

# 1 MARCO TEÓRICO

## 1.1 CLIL

El acrónimo AICLE, en inglés CLIL, hace referencia al “Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera”. De acuerdo con Mehisto, Marsh y Frigols (2008) este concepto fue acuñado por primera vez en 1994 por David Marsh en la Universidad de Jyväskylä (Finlandia). Coyle, Hood y Marsh (2010, p. 1) lo definen como *“a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language”*. Esto significa que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje el foco no solo está en el contenido o en el aprendizaje, sino en ambos conceptos, independientemente de si hay mayor peso en uno o en otro en cierto momento en particular.

Por otro lado, el padre y fundador de este enfoque, David Marsh (2002, p. 58), define CLIL como:

A generic umbrella term which would encompass any activity in which a foreign language is used as a tool in the learning of a non-language subject in which both language and the subject have a joint curricular role.

De la misma manera, Llull et. al (2016, p. 28) resaltan la importancia de la palabra “integrado” dentro de los acrónimos tanto en inglés como en castellano, pues la clave de este enfoque según estos autores es que los alumnos aprendan a la vez una lengua adicional y el contenido que se está usando para tal fin. Coyle entiende que:

la integración es una herramienta pedagógica potente que pretende proteger la materia que se está enseñando, usando la lengua como medio de aprendizaje y también como uno de los objetivos del propio proceso de aprendizaje (Coyle,

El papel de este concepto dentro del enfoque CLIL/AICLE nos lleva a reflexionar acerca de su importancia en la educación bilingüe, así como a valorar las dificultades para su consecución.

El concepto de “integración” en el enfoque CLIL/AICLE va más allá de la mera integración de contenidos curriculares y lingüísticos. Este concepto abarca varios procesos (Hengst, 2006, p. 14) mencionados y desarrollados a continuación:

1. La integración de contenidos curriculares en la lengua extranjera.
2. La integración de la lengua extranjera en la clase de área curricular.
3. La integración de las funciones de la lengua extranjera y las actividades cognitivas del área.
4. La integración de las estrategias de aprendizaje del área curricular y las de la lengua extranjera.
5. La integración de la lengua extranjera y la lengua materna.

De acuerdo con Hengst (2006) y haciendo referencia al primer proceso de integración que describe (La integración de contenidos curriculares en la lengua extranjera) debería haber una integración de los contenidos de la asignatura no lingüística con el vocabulario enseñado o reforzado desde la asignatura de L2 con el fin de favorecer el aprendizaje de estos. Para llevar a cabo esta integración sería necesario que el vocabulario trabajado en la asignatura de lengua extranjera fuera el mismo que en la asignatura de contenido, lo cual implicaría o bien una coordinación por parte del profesorado en el caso de que el centro educativo diseñara su propio material, o bien que la editorial coordinase internamente a los responsables del diseño de los libros de texto para asegurarse de que esto se cumpliera.

En el segundo proceso de integración (La integración de la lengua extranjera en la clase de área curricular) los objetivos puramente lingüísticos quedan relegados a un segundo plano, y se priorizan aquellos temas con los que el alumno ya esté familiarizado en su lengua materna y los que favorezcan una interacción verbal en el aula. Según este principio solo podrían enseñarse en la lengua extranjera conceptos ya conocidos para el alumnado. Esta conclusión abre camino a otra reflexión: por un lado, se podría decir que este enfoque limitaría mucho el contenido a trabajar, ya que muchos conceptos propuestos en los libros de texto en inglés por lo general son desconocidos para el alumnado en el momento en que se les enseña; palabras como

“condensación” o “precipitación” son conceptos completamente nuevos para los discentes, lo que obliga a hacer un doble esfuerzo, en primer lugar para entender en su lengua materna lo que esa palabra significa, y en segundo lugar para memorizarla tanto en su lengua materna como en la lengua extranjera.

Por lo tanto, es importante que haya una mayor coordinación interdisciplinar, ya no solo entre las asignaturas de contenido y la asignatura de lengua extranjera, sino también con la asignatura de la propia lengua materna, como escenario idóneo donde exponer el contenido a trabajar y reforzar desde las demás áreas. Sin embargo, por motivos prácticos y de extensión nos limitaremos a la coordinación bidireccional asignatura contenido-asignatura lengua extranjera.

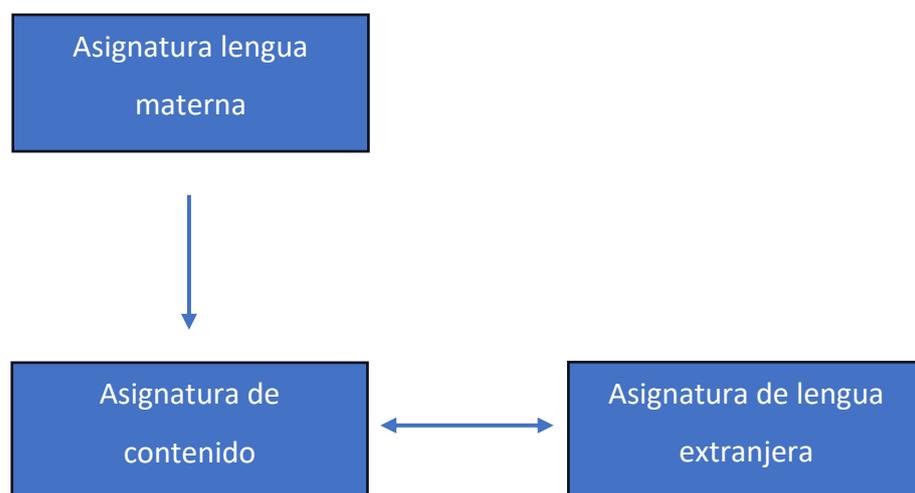


Fig. 1. Elaboración propia.

Siguiendo con en el tercer proceso propuesto (La integración de las funciones de la lengua extranjera y las actividades cognitivas del área), Hengst (2006) señala la importancia de integrar en ambas asignaturas las habilidades lingüísticas (expresiva y comunicativa) y las habilidades cognitivas. La autora refiere su estudio a la asignatura de Conocimiento del Medio en lengua extranjera, por lo que se centra en la habilidad cognitiva referencial, que según la autora consiste en “describir, explicar, valorar y extraer conclusiones”, y la habilidad cognitiva heurística, que consiste en “analizar fenómenos sociales o naturales” (Hengst, 2006, p .17). La autora sostiene que tanto las

asignaturas lingüísticas (lengua extranjera), como las no lingüísticas (conocimiento del medio), deberían realizar actividades formativas y evaluativas que permitiesen al alumno trabajar las habilidades lingüísticas y cognitivas anteriormente mencionadas. Es así como, según la autora, se conseguiría que el alumnado mejorase sus aptitudes cognitivas y lingüísticas, ya que estaría aprendiendo de una manera coordinada y consciente.

En estrecha relación con las habilidades (La integración de las estrategias de aprendizaje del área curricular y las de la lengua extranjera), Hengst (2006) afirma la importancia que tiene en el proceso de integración la incorporación de estrategias de aprendizaje propias tanto de las áreas lingüísticas como de las áreas de contenido con el fin de facilitar al alumno primero la comprensión y luego el aprendizaje de palabras y estructuras gramaticales nuevas. Dotar a los alumnos de estrategias de aprendizaje como la síntesis de información, la creación de mapas conceptuales, y cuadros comparativos o la búsqueda y contraste de información en distintas fuentes, con el objetivo de resolver los problemas que se les puedan plantear durante el aprendizaje de contenidos o la ejecución de tareas es fundamental, sin importar la lengua en la que estén aprendiendo. Sin embargo, es importante elegir bien las estrategias que se les aportan porque de ello depende su éxito.

Asimismo, es necesario hacerlo de manera secuencia a medida que se va avanzando de curso, por varias razones: en primer lugar, la secuenciación permite que las estrategias se introduzcan de manera acorde al desarrollo cognitivo de los alumnos; en segundo lugar, facilita la construcción sobre conocimientos y habilidades previas, aprovechando y reforzando las capacidades ya adquiridas, lo que mejora la integración y la aplicación de nuevas estrategias; en tercer lugar, esto permite adaptar la complejidad de las estrategias a medida que el contenido se va haciendo más complejo también; en cuarto lugar, se fomenta el desarrollo de habilidades metacognitivas, ya que los alumnos pueden reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje; en quinto lugar, la secuenciación optimiza el impacto educativo al proporcionar un andamiaje adecuado que guíe a los alumnos desde un uso inicial y básico hasta una aplicación más sofisticada y autónoma; y en último lugar, al secuenciar el aprendizaje se reduce la

sobrecarga cognitiva, lo que permite al alumnado asimilar y practicar nuevas estrategias sin sentirse abrumados.

Finalmente, en el último apartado la autora menciona un último proceso: La integración de la lengua extranjera y la lengua materna. Este proceso está relacionado de alguna manera con el anterior, ya que la comprensión de un idioma desde un punto de vista sintáctico facilita la deducción de palabras desconocidas del contexto, estrategia de aprendizaje característica de las áreas lingüísticas. Por consiguiente, y volviendo a lo mencionado en párrafos más arriba, la coordinación con la asignatura de lengua materna puede aportar grandes beneficios a la hora de interiorizar estrategias de aprendizaje y de esta manera obtener un aprendizaje más significativo, brindando al alumnado la oportunidad de encontrar similitudes y diferencias entre las estructuras de ambas lenguas.

Hengst (2006, p. 19) concluye que “ya no es posible que el profesor de idiomas del programa bilingüe enseñe la lengua extranjera siguiendo un libro de texto tradicional” ya que hay muchos factores como la integración de contenidos y la coordinación entre profesores que lo hacen imposible. Y es que, para la autora, la integración en la enseñanza bilingüe forma parte de la clave del éxito. Llevar a cabo una enseñanza eficaz y eficiente, conseguir que nuestros alumnos perciban que lo que están aprendiendo guarda conexión entre sí y sientan la necesidad de aprenderlo, pasa por integrar el aprendizaje de los contenidos con la lengua en la que se está aprendiendo. Esta afirmación lleva al siguiente tema de reflexión, las dificultades que se encuentran hoy en día a la hora de llevar estos procesos de integración a la educación bilingüe: falta de coordinación entre asignaturas de contenido y asignaturas de lengua extranjera, y falta de preparación por parte del profesorado. La coordinación entre las áreas de contenido y las áreas de lengua en una educación bilingüe es imprescindible si el resultado de este aprendizaje busca el éxito. Cruz Moya (2012) afirma que la coordinación entre lengua y contenido debe estar presente en todo momento, desde que se planifica y se programa la impartición de los conocimientos hasta que estos se evalúan. De la misma manera, resalta la necesidad de crear un sílabo en el cual se plasme una relación de correspondencia entre los contenidos

meramente lingüísticos y los contenidos no lingüísticos, para que el aprendiz sea competente discursivamente hablando. Mellado y Martínez (2015, p. 107) señalan que una mayor coordinación, y, por consiguiente, un aumento en el número de reuniones por parte del profesorado es uno de los mayores cambios que conlleva implantar los programas bilingües. Sin embargo, concluyen que la realidad del día a día es otra, y que la coordinación entre los miembros del equipo bilingüe es escasa, debido a la falta de concreción en la normativa en cuanto a los programas bilingües. Y es cierto que a pesar de que la educación bilingüe lleva presente en la educación española alrededor de dos décadas, sigue sin estar presente en el currículo de educación. Esta circunstancia dificulta enormemente tanto la programación de contenidos con respecto a los criterios de evaluación, como la coordinación entre el profesorado.

A su vez la escasa formación de los profesores en el sector bilingüe es otra de las principales dificultades a las que estos programas tienen que hacer frente. Analizando dos enfoques destinados a la educación bilingüe, CBL (Content-based Learning) y CLIL, Banegas (2012, p. 123) afirma que es la falta de conocimiento por parte del profesorado sobre lo que se espera de ellos lo que dificulta la exitosa implementación de los programas bilingües, sin importar el enfoque desde el cual se trabaje. Esto no solo se refiere a los profesores de asignaturas curriculares bilingües, sino también a los profesores de lengua extranjera que se sienten ajenos a la educación bilingüe. El autor menciona la actitud reticente de los profesores de lengua a la hora de incorporar materiales propios del área de contenido o del área de lengua. Esta actitud se ve agravada en parte por la falta de entrenamiento y de apoyo por parte de centros de inmersión.

Además, la insuficiente preparación del profesorado bilingüe, tanto en términos de dominio del idioma como en estrategias de aprendizaje específicas, limita la eficacia del enfoque bilingüe. La ausencia de formación especializada y continua en estos docentes impide que puedan implementar prácticas educativas que integren de manera coherente y efectiva las dos lenguas de instrucción.

En este contexto, la narrativa infantil se presenta como una herramienta pedagógica muy útil y eficaz. Su potencial para servir como nexo de unión entre las asignaturas de contenido y la enseñanza de la lengua extranjera radica en su capacidad para contextualizar el aprendizaje lingüístico dentro de historias significativas y atractivas para los estudiantes. Mediante el uso de cuentos se pueden abordar contenidos curriculares mientras se refuerzan las competencias lingüísticas de manera natural y motivadora. Además, la narrativa infantil no solo facilita la integración de contenidos, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades críticas como la comprensión lectora, la creatividad y el pensamiento crítico, todo ello en un entorno bilingüe. Al utilizar historias que capturan la imaginación de los estudiantes se puede lograr una inmersión lingüística más profunda y efectiva, favoreciendo un aprendizaje más significativo y duradero. Podría decirse que esta herramienta proporciona un marco integrador que promueve el desarrollo tanto lingüístico como el académico de los estudiantes.

## **1.2 La utilidad de la narración para la adquisición del lenguaje.**

Para poder argumentar el uso de la literatura infantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa, es necesario revisar brevemente cómo el ser humano adquiere el lenguaje.

Numerosos estudiosos han investigado a lo largo de los años cómo las personas aprenden un idioma. Piaget, Chomsky, Skinner, Vygotsky y Bruner son algunos de los autores cuyas teorías sobre la adquisición del lenguaje han contribuido de manera significativa a este campo de estudio y han sido objeto de estudio por otros. Por un lado, el innatismo de Chomsky señala que el ser humano nace preparado para desarrollar el lenguaje, que es algo innato a él, y habla por tanto de una “Gramática Universal” que subyace a todas las lenguas habladas en el mundo (Lapegna et al, 2002, p. 334). Durante mucho tiempo, este innatismo se ha visto enfrentado al constructivismo piagetiano, pues Piaget señala que el desarrollo del lenguaje está directamente condicionado por una serie de etapas que se dan en el desarrollo

cognitivo: etapa sensoriomotriz (0-2 años), etapa preoperacional (2-7 años), etapa de operaciones concretas (7-12 años) y etapa de operaciones formales (12-15 años) y cuyo alcance de estas etapas determina el desarrollo del lenguaje. De esta manera, Piaget concibe el desarrollo cognitivo como un proceso de “reestructuración del conocimiento”, es decir, una persona desarrolla su intelecto a través de la continua modificación y adaptación de su propio conocimiento (Lapegna et al, 2002, p. 334).

Sin embargo, Karmiloff-Smith propone que el innatismo chomskiano y el constructivismo piagetiano no son teorías incompatibles, sino que podrían entenderse juntas, pues hay cierto conocimiento innato al individuo que reposa latentemente en el interior, esperando a ser activado mediante la interacción con el medio y la vivencia de experiencias (Lapegna et al, 2002, p. 340). Y es que, aunque las teorías de Chomsky y Piaget provienen de perspectivas diferentes, podrían verse como teorías compatibles por varias razones: en primer lugar, la capacidad innata propuesta por Chomsky proporciona el marco básico, mientras que el proceso constructivista de Piaget describe cómo este marco se utiliza y se desarrolla a través de la experiencia; en segundo lugar, la “Gramática Universal” de Chomsky puede ser vista como un potencial que necesita ser activado y refinado a través de la experiencia, como sugiere Piaget. Las etapas del desarrollo cognitivo de Piaget pueden describir cómo este potencial innato se actualiza y se enriquece a medida que el niño madura y se enfrenta a nuevas experiencias lingüísticas; en tercer lugar, la adquisición del lenguaje puede ser vista como un proceso dinámico donde la predisposición innata interactúa con la experiencia y el entorno. Esta interacción continua permite que el niño no solo aprenda las reglas gramaticales básicas, sino que también las adapte y personalice según su contexto cultural y social, algo que Piaget enfatiza en su teoría; y en cuarto y último lugar, la teoría constructivista complementa a la teoría innatista al proporcionar una explicación de cómo los niños se adaptan y aplican las reglas gramaticales innatas a situaciones específicas y contextos variables. La capacidad de adaptación y construcción activa del conocimiento es esencial para entender cómo los niños pueden usar una estructura básica innata para crear un lenguaje complejo y diverso.

Por lo tanto, en lugar de ser mutuamente excluyentes, ambas teorías pueden ser vistas como enfoques complementarios que juntos ofrecen una comprensión más completa de la adquisición del lenguaje. La capacidad innata propuesta por Chomsky proporciona la base necesaria para el desarrollo del lenguaje, mientras que la perspectiva constructivista de Piaget explica cómo esta capacidad es activada, utilizada y refinada a través de la interacción con el entorno y el desarrollo cognitivo progresivo. Integrando ambas teorías se puede obtener una visión más dinámica del complejo proceso de la adquisición del lenguaje.

Por otro lado, Skinner explica la adquisición del lenguaje como una conducta más del comportamiento del ser humano. Intenta explicar este aprendizaje a través de las leyes del condicionamiento clásico y operante, señalando los efectos que tienen en el desarrollo de este los refuerzos y castigos y el modelado y el moldeamiento (Jiménez Rodríguez, 2010, p. 104). Sin embargo, Bruner (en Rodríguez Jiménez, p. 108) pone en duda la importancia de la imitación, tan relevante en el modelo conductista, a la hora de adquirir el lenguaje. El interaccionismo de Bruner, al igual que el modelo sociocultural de Vygotsky (en Rodríguez Jiménez, p. 109), pone un gran énfasis en el entorno social del niño y la interacción con cuidadores y sus iguales como elementos cruciales en el desarrollo del lenguaje. Algunos de los componentes principales de su teoría son: la interacción social, particularmente con adultos que faciliten el aprendizaje del niño, ajustando su lenguaje y comportamiento para apoyar el desarrollo del idioma (“andamiaje”); y el contexto y el significado, pues son fundamentales en la adquisición del lenguaje. Sostiene que los niños aprenden palabras y estructuras lingüísticas porque estas tienen sentido en el contexto de sus vidas cotidianas y en las interacciones significativas con otros.

De esta manera, el valor de la teoría aportada por Bruner reside en la importancia del entorno social y la interacción en el desarrollo del lenguaje, recordándonos que el lenguaje no se aprende en un vacío, sino en un contexto rico de intercambios humanos y culturales. Por este motivo, Bruner sugiere que los cuidadores y educadores deben proporcionar un entorno de apoyo, lleno de interacciones significativas. Las actividades cotidianas, como leer cuentos, jugar y conversar, son

vistas como fundamentales en el desarrollo del lenguaje. Además, esta teoría subraya la importancia de la cultura y cómo diferentes contextos culturales pueden influir en la forma en que los niños adquieren el lenguaje. Y es que, en un mundo cada vez más globalizado, la teoría de Bruner también invita a considerar cómo los diferentes contextos socioculturales pueden impactar al aprendizaje del lenguaje en diversas comunidades. En este caso es particularmente relevante, ya que en situaciones de bilingüismo o multilingüismo los niños deben navegar entre diferentes sistemas lingüísticos y culturales. Esta teoría señala que el lenguaje es una herramienta fundamentalmente humana, profundamente entrelazada con nuestras relaciones y nuestra cultura.

Atendiendo a todas estas teorías, se puede afirmar la importancia que tiene la literatura infantil, y en concreto la narración de historias, en la adquisición del lenguaje, pues desde una perspectiva lingüística, la narración de historias proporciona un contexto rico y significativo que facilita la adquisición del lenguaje. Como sostiene Bruner, el lenguaje se desarrolla a través de la interacción social y el contexto significativo, y las historias, por su propia naturaleza, están llenas de contexto y significado, lo que las convierte en el medio idóneo para el aprendizaje del lenguaje. Además, uno de los impactos más directos de la narración en la adquisición del lenguaje es el desarrollo del vocabulario. Al escuchar historias, los niños están expuestos a una amplia gama de palabras y estructuras lingüísticas en un contexto comprensible. Esto no solo les ayuda a aprender nuevas palabras, sino también a entender cómo se utilizan en distintas situaciones. A su vez, la narración suele involucrar repeticiones y patrones, lo que facilita la memorización y la comprensión. Sin embargo, el storytelling no solo favorece que los niños amplíen su vocabulario, sino que también les permite hacer conexiones entre las palabras y sus significados, promoviendo una comprensión más profunda del lenguaje. Por ejemplo, cuando un personaje de una historia experimenta emociones como la alegría o la tristeza, los niños pueden asociar estas palabras con las expresiones del personaje, ayudándoles a entender no solo el significado literal, sino también el contexto emocional de las palabras.

Otro motivo por el cual la literatura infantil es importante en el proceso de adquisición del lenguaje es la estimulación de la imaginación y el pensamiento crítico. Las historias invitan a los niños a imaginar mundos y situaciones diferentes, lo que expande su capacidad de pensar de manera abstracta y creativa. Este tipo de pensamiento es crucial para el desarrollo del lenguaje, ya que permite a los niños usar metáforas, analogías y otros recursos lingüísticos complejos para los que es necesario el pensamiento creativo. Por otro lado, es relevante señalar la capacidad del storytelling para fomentar la interacción social y el diálogo, pues las sesiones en las que se narran historias a menudo implican la participación activa de los niños, ya sea a través de preguntas y respuestas, discusiones sobre la trama o incluso la recreación de partes de la historia. Esta interacción no solo mejora las habilidades lingüísticas, sino que también refuerza los aspectos sociales del aprendizaje del lenguaje, como la toma de turnos, la escucha activa y la capacidad para expresar ideas.

Finalmente, la motivación como factor esencial en cualquier aprendizaje, hace del storytelling la herramienta idónea para la adquisición del lenguaje. Como afirma Cunnigham-Andersson (2007, p. 171) “Sin una buena razón, el esfuerzo que requiere aprender un idioma no merece la pena”. Según esta profesora y madre de hijos bilingües, a determinada edad los niños necesitan sentirse motivados para, en primer lugar, aceptar que se les hable en un idioma minoritario, y, en segundo lugar, para realizar el intento de responder en ese idioma, y así es como el storytelling ayuda a mantener dicha motivación.

Sin embargo, antes de desarrollar la propuesta de intervención sobre el uso del storytelling como herramienta en la adquisición del lenguaje, es esencial definir con claridad a qué nos referimos con storytelling. En el siguiente apartado se abordará una revisión del concepto, explorando sus raíces teóricas y prácticas tanto en la educación monolingüe como en la bilingüe. Se analizará cómo el storytelling no solo implica la narración de historias, sino también el uso de métodos de narración que fomenten la interacción, la creatividad y el pensamiento crítico. Además, se discutirá cómo estos métodos son utilizados para apoyar el desarrollo lingüístico en contextos bilingües,

permitiendo a los estudiantes conectar en ambos idiomas de manera más profunda y significativa.

### 1.3 Storytelling.

#### 1.3.1 Definición y pilares fundamentales.

Son muchos los profesionales que a lo largo de los años han querido definir el concepto “storytelling”; para Baskin (2005, p. 32) la narración es “the basic building block by which we human beings experience and then construct our worlds”. El autor manifiesta que esta es la actividad que diferencia al ser humano del resto de especies y por ende nos hace especiales, y afirma que la narración de historias facilita el proceso de comprensión de un mundo cada vez más complejo. Por su parte, Sordo (2022) define este concepto como un arte que requiere creatividad, visión, habilidad y práctica, afirmando que “la narrativa es una forma de arte tan antigua como la humanidad [...] Las historias estimulan la imaginación y la pasión; crean un sentido de comunidad entre quienes escuchan y los cuentan.”

Atendiendo a la primera definición encontrada en el diccionario online de la Real Academia de la Lengua Española (RAE), se entiende por historia la “narración y exposición de los acontecimientos pasados y dignos de memoria, sean públicos o privados”. Sin embargo, no es hasta la séptima definición que leemos “narración inventada”, la cual se ajusta más al término que arriba hemos mencionado y hacia el cual está dirigida la propuesta que se hace en este trabajo. A su vez, el diccionario online *Cambridge Online Dictionary* define el concepto “story” como “a description, either true or imagined, of a connected series of events”. Dada la amplitud de esta definición, dentro de la cual tendrían cabida tanto historias de ficción y no ficción como la receta de un plato de cocina, Strotmann y Díaz Garrido (2021, p. 114) señalan la siguiente definición “A story is a narration of connected series of events involving the listener in four main ways: by instructing, educating, emoting and entertaining” (*ABC Education*, 2012).

Es decir, las historias son hilos que nos conectan unos con otros, entrelazando experiencias, emociones y sabiduría en una narrativa que trasciende al tiempo y el espacio. Estas historias nos envuelven, atrayendo nuestra atención con la promesa de una aventura, una enseñanza, una emoción o un simple momento de entretenimiento. La narración de una historia es el puente que conecta al narrador con el oyente, y en su mejor expresión, es un acto de participación mutua. Cuando una historia se despliega, invita al oyente a un viaje donde cada giro y cada vuelta de la trama despiertan su curiosidad, estimulan su mente, tocan su corazón y alimentan su necesidad de disfrute. A su vez, la instrucción se entrelaza con la trama, dando lecciones disfrazadas de acontecimientos, mientras que, a través de los personajes y sus peripecias, el oyente aprende sobre el mundo que le rodea, absorbe conocimientos sobre diferentes culturas, períodos históricos o campos del saber; y cada nueva situación presenta una oportunidad para crecer, ampliar sus horizontes y desafiar sus percepciones.

Pero las historias no solo instruyen y educan, sino que también emocionan y entretienen. Las emociones se despliegan en cada página o palabra, desde la alegría hasta la tristeza, del miedo a la esperanza. Las historias nos hacen sentir profundamente, nos conectan con nuestra humanidad compartida, recordándonos que, a pesar de las diferencias superficiales, todos compartimos un viaje emocional a lo largo de nuestra vida. Además, la diversión subyace a cada palabra, las risas y los suspiros, la anticipación y el asombro, todos se entrelazan como un espectáculo en el escenario de la mente; las historias nos mantienen en vilo, ansiosos por descubrir qué sucederá después.

Por otro lado, Heathfield (2015) entiende la narración de historias como parte del ADN del ser humano y añade que no se trata de un proceso unidireccional sino bidireccional, en el que narrador y oyente se compenetran en un proceso que denomina “neural coupling”: “*neural coupling* means that the listener tells and anticipates the story along with the storyteller and influences the course of the story”. El concepto “*neural coupling*” se refiere a la manera en que nuestro cerebro responde a los personajes y eventos que están ocurriendo en una historia, como si fuéramos

nosotros quienes lo estuviéramos experimentando. Finalmente, se destaca la definición aportada por la *National Storytelling Network*, la cual entiende este proceso como “The interactive art of using words and actions to reveal the elements and images of a story while encouraging the listener’s imagination”.

Mediante esta definición podemos observar los principales integrantes de este proceso: un emisor o narrador encargado de transmitir esa secuencia ordenada de eventos, un receptor que escuche y reciba esa información de tal manera que pueda extraer un significado, un código a través del cual transmita el mensaje (podría ser la L1 o la L2, en función del área desde el cual se trabajase), y finalmente el canal a través del cual transmita el mensaje y que podría ser escrito u oral. Todo ello nos lleva a concretar que el storytelling se trata de una técnica de comunicación que consiste en contar una historia de forma estructurada y atractiva para captar la atención del público. Es una técnica muy utilizada en ámbitos como la publicidad, la política, el marketing y la educación. El storytelling busca conectar al público con la historia a un nivel emocional, de tal manera que el mensaje sea más memorable y su impacto sobre la persona sea mayor.

A través de las historias los estudiantes no solo son expuestos a una amplia gama de vocabulario y estructuras lingüísticas, sino que también se sumergen en contextos culturales auténticos, lo que enriquece su comprensión intercultural y su aprecio por la diversidad. El storytelling proporciona un entorno natural y envolvente para la práctica del idioma, permitiendo que el alumnado se sumerja en la lengua objetivo de una manera lúdica y motivadora. Al involucrarse emocionalmente con los personajes y las situaciones de la historia, los estudiantes se ven incentivados a comunicarse en la lengua objetivo, ya sea a través de la participación en discusiones sobre la trama, la creación de sus propias versiones de la historia o el desarrollo de proyectos creativos relacionados. Además, el storytelling en el aula de lengua extranjera ofrece oportunidades para desarrollar habilidades lingüísticas integrales, incluyendo la comprensión oral y escrita, la expresión oral y escrita y la lectura. Al escuchar y contar historias, el alumnado mejora su capacidad para comprender y

producir tanto el lenguaje hablado como el escrito, fortaleciendo así su competencia comunicativa en ambas lenguas.

Por último, el uso del storytelling en la enseñanza bilingüe promueve un enfoque holístico y centrado en el estudiante, donde el aprendizaje se convierte en una experiencia personal y significativa. Al conectar con las emociones y/o experiencias del alumno, el docente puede crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y enriquecedor que inspire el crecimiento académico y personal de cada alumno, tanto en la lengua materna como en la lengua meta. Se concluye de esta manera que el storytelling emerge como una herramienta poderosa y necesaria que enriquece el proceso de aprendizaje y fortalece los lazos entre los idiomas y las culturas de los alumnos pertenecientes a la enseñanza bilingüe.

### **1.3.2 Beneficios del storytelling en el proceso de aprendizaje**

Numerosos estudios respaldan el storytelling como una herramienta efectiva a la hora de enseñar diferentes temas, tanto de literatura o historia como de ciencia y tecnología. Gracias al uso de esta técnica conseguimos involucrar de manera activa a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, contribuyendo así a aumentar su motivación y su interés por el conocimiento. La literatura resulta beneficiosa en el proceso de aprendizaje de una lengua, ya que acerca al discente a la cultura de esa lengua. También facilita la memorización y comprensión del vocabulario y de las estructuras gramaticales, y fomenta la motivación entre el alumnado al ser un material que no está inicialmente diseñado para ser usado en el aula (González y Querol, 2015, p. 106).

El estudio llevado a cabo por Nair y Yunus (2022) muestra los beneficios obtenidos en cinco aspectos relacionados con la competencia oral: fluidez, comprensión, pronunciación, gramática y vocabulario, resaltando una clara diferencia entre la prueba realizada antes de llevar a cabo la propuesta de trabajo y la prueba tomada a posteriori. Estos beneficios son sin duda de gran importancia para respaldar la utilidad de esta herramienta en el ámbito pedagógico. Sin embargo, centrándonos

en la base de cualquier aprendizaje, antes de perfeccionar destrezas como fluidez y comprensión es necesario potenciar la motivación y facilitar el aprendizaje significativo. Estas pruebas asocian directamente el éxito de la narración con dos aspectos: el aprendizaje digital y la novedad metodológica. Pero, aunque la actual tendencia educativa pone un fuerte énfasis en la innovación metodológica y el uso de herramientas digitales, en el presente trabajo se demuestra cómo el uso de herramientas analógicas como es la narración sigue siendo extremadamente efectivo para promover un aprendizaje significativo, ya que esta herramienta permite una interacción más personal y directa, fomentando un ambiente de aprendizaje enriquecedor y memorable.

### **1.3.3 Métodos para contar cuentos**

A continuación, se presentan dos de los métodos de narración de historias más utilizados en las aulas de enseñanza de una segunda lengua: en primer lugar, el Método Artigal, enfocado a un alumnado de la etapa de Educación Infantil y primeros cursos de la Educación Primaria; y, en segundo lugar, el Método TPRS, que está más enfocado al alumnado de Educación Primaria.

#### **1.3.3.1 Método Artigal**

Este método utiliza principalmente la imaginación y la creatividad, y para aplicarlo de manera efectiva, y concretamente en el aprendizaje de la lengua inglesa, se propone seguir ciertos pasos (Artigal, 2014, p. 30): en un primer momento el cuento será narrado/escenificado de manera colectiva y utilizando la voz y los gestos como únicos instrumentos, sin ningún soporte visual, ya que esto dificultaría la adquisición del vocabulario en la lengua meta al asociar directamente la imagen con la palabra en la lengua materna; la narración se repetirá en varias ocasiones tanto por parte del maestro como de los alumnos, para favorecer una mayor comprensión y participación por parte del alumnado; finalmente, una vez se haya narrado el cuento al menos tres

veces, se podrán incorporar elementos visuales como las marionetas, los *flashcards* o murales, los cuales servirán de apoyo a la narración.

Artigal menciona una serie de aspectos a valorar si se pretende utilizar este método (en González y Querol, 2015, p. 113):

- Usar la lengua inglesa como única lengua vehicular.
- Implicar al alumnado en la narración de la historia desde el inicio, ya sea repitiendo o imitando con gestos al personaje que habla.
- Diferenciar claramente entre el énfasis empleado cuando hablan los personajes y el empleado cuando habla el narrador.
- Evitar el uso de soporte visual durante las primeras narraciones para centrar la atención del alumnado en la narración.
- Emplear soportes visuales cuando se haya representado varias veces la historia.

Basándose en la teoría del constructivismo cognitivo de Jean Piaget (1964), Artigal afirma que aprender una segunda lengua a través de cuentos ya conocidos por los niños en su lengua materna puede ser de gran ayuda para que éstos muestren mayor interés y participen de manera más activa en la construcción de su propio conocimiento (González y Querol, 2015, p. 104), ya que el alumno conoce el tema del que se está hablando y domina el vocabulario. A su vez, teniendo en cuenta que la mayoría del alumnado de Educación Infantil se enfrenta al aprendizaje de una segunda lengua por primera vez, Artigal propone que el aprendizaje de esta sea colectivo (González y Querol, 2015, p. 111), pues para él el idioma es un instrumento más que un objetivo. De esta manera, tanto la selección del cuento como la lectura de este en gran grupo son esenciales para fomentar la confianza del alumno y proporcionarle la seguridad que necesita para estar relajado y abierto a la adquisición de nuevos conocimientos.

Finalmente, los beneficios obtenidos tras el uso de este método son (Nausa, 2018, p 53-54): desarrollo de la comprensión y la expresión oral; fomento de la

autoconfianza; incremento de la motivación; y aumento de la participación activa por parte del alumnado.

### 1.3.3.2 Método TPRS

Dado que la propuesta de intervención va dirigida al alumnado de 4º de Educación Primaria y en ciertos momentos se hará uso del método *Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling* (de ahora en adelante TPRS) es relevante aclarar que la mención al método Artigal ha sido necesaria para, por un lado, mostrar un método más sencillo y que bien podría ser usado en caso de trabajar con alumnos con un nivel de desarrollo cognitivo por debajo del esperado a su desarrollo cronológico, y por otro lado, para evidenciar la necesidad por parte de diferentes profesionales de la materia de encontrar una metodología eficaz en la educación bilingüe.

El método TPRS fue diseñado por Blaine Ray, profesor de español en los Estados Unidos. Mientras Blaine enseñaba español en California se dio cuenta de que sus alumnos aprendían mejor, prestaban más atención y participaban de manera más activa si creaba historias sobre ellos (Skelton y Milligan, 2003). Blaine Ray comenzó utilizando del método *Total Physical Response* (TPR) de James Asher (1968). Sin embargo, tras un tiempo se dio cuenta de que sus alumnos no eran capaces de mantener la atención durante un tiempo prolongado (González-Martín, 2015, p. 110). Este hecho le animó a buscar un nuevo método y así es como mezclando dos métodos, TPR de Asher y el Enfoque Natural de Terrel y Krashner (1983), nació el TPRS.

El método TPRS según Baile Ray y Contee Seely (Ray y Seely, 2012, citado en Groshong, 2023, p. 9) tiene cuatro elementos clave:

- 1) *Making the class 100% comprehensible*: se debe asegurar que haya coherencia en lo narrado y que sea fácil seguir la historia sin necesidad de conocer en la lengua materna todas las palabras y promoviendo la inclusión de todos los alumnos en el aprendizaje. De la misma manera, es importante que el contenido de la clase sea comprensible para que el alumnado pueda

interiorizar tanto los conceptos como la narración de manera más efectiva y aplicar los conceptos aprendidos en diferentes situaciones.

2) *Frequent oral repetition of the targeted material in the development of stories:* por un lado, la repetición ayuda a la memoria y facilita la retención del vocabulario en la memoria a largo plazo, y, por otro lado, la repetición de la palabra fomenta la participación activa del alumnado, ya sea repitiendo las palabras después del narrador o utilizando las palabras en sus propias oraciones.

3) *Keeping the class interesting:* es importante porque si el alumnado está interesado y comprometido con la historia que está escuchando, estará más dispuesto a prestar atención y participar activamente en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, los cuentos tienen el poder de generar conexiones emocionales; si mantenemos al alumnado involucrado emocionalmente, es más probable que recuerden las palabras y expresiones asociadas a esa experiencia.

4) *Oral interaction about students themselves, topics of interest to them and stories that they hear and that they read:* narrar historias que guardan relación con o que reflejan la cultura y experiencias de los alumnos puede ayudar a contextualizar la historia dentro de su propio entorno. Esto facilita la comprensión y la conexión con los personajes y eventos. Finalmente, elegir cuentos que traten sobre temas cercanos al alumnado fomentará la creación de una conexión personal en la historia, lo que tendrá un efecto directo sobre la interiorización del vocabulario tratado y los eventos narrados.

A su vez, Ray y Seely (2012, citados en Groshong, 2023, p. 9) señalan tres pasos que consideran principales en toda enseñanza de contenidos a través del método TPRS:

1º. *Establishing meaning.* En este primer paso el objetivo principal según Merinnage-De-Costa (2015) es crear un ambiente en el que el alumnado no sienta estrés, sino todo lo contrario, se sienta completamente relajado para

poder responder e interactuar. Para ello el docente presentará al alumnado el vocabulario y/o la estructuras que sean clave para entender la historia y que sean objeto de trabajo. A su vez, el docente repetirá varias veces el contenido a trabajar; también lo podrá escribir o representar mediante pictogramas en la pizarra con su traducción a la lengua materna para que el alumnado tenga un apoyo visual. Es imprescindible que haya repetición en este primer paso, ya que se asegura un mayor afianzamiento por parte de los discentes.

2º. *Ask the story.* En este segundo paso, el profesor no se va a enfocar en narrar la historia, sino que va a presentar a los alumnos las estructuras gramaticales que van a trabajar. En un primer momento, el profesor leerá la historia y repetirá varias veces la estructura gramatical que se esté trabajando; por ejemplo, en cuarto de educación primaria en inglés se trabaja el futuro simple, por lo que el profesor puede repetir en varias ocasiones la misma estructura (*subject + will + verb + complement*) e incluso la puede dejar escrita en la pizarra o en un lugar visible con la traducción al español para que el alumnado lo vea. A continuación, el profesor seleccionará a algunos alumnos que actuarán mientras el profesor cuenta nuevamente la historia. Los alumnos escogidos deberán interpretar la acción de la historia mientras la escuchan. Asimismo, Ray propone añadir “detalles inesperados” que hagan que el alumnado se sienta más atraído por la historia. Finalmente, tras haber repetido la historia varias veces el profesor realizará preguntas que contengan la estructura gramatical trabajada al alumnado; estas preguntas pueden ser preguntas falsas y/o preguntas de “sí” o “no”.

3º. *Reading.* En este tercer y último paso, el profesor narra una historia similar a la trabajada anteriormente y que contenga las estructuras gramaticales conocidas. A continuación, el alumnado es agrupado en parejas y durante intervalos de dos minutos van leyendo y traduciendo frase a frase la historia. Este paso es conocido como “*ping pong or volleyball reading*” y según Ray y Seely (2012, citados en Merinnage De Costa, 2015, p. 15) los alumnos

además de ampliar su vocabulario adquieren las estructuras básicas, la morfología y las frases hechas.

Por lo tanto, se puede concluir que estos métodos destacan por su efectividad al involucrar a los estudiantes de manera activa en el proceso de aprendizaje, ofreciendo una experiencia inmersiva y participativa que va más allá de simplemente escuchar una historia. En primer lugar, tanto el método Artigal como el método TPRS sumergen al alumnado en el idioma objetivo desde el inicio. Al utilizar la repetición, la dramatización y la interacción física, se permite que el alumnado se sumerja completamente en la historia y en el idioma que están aprendiendo. En segundo lugar, el empleo de historias y situaciones cotidianas que pueden ser relevantes y significativas para el alumnado ayudan a conectar el contenido del idioma con experiencias reales o imaginarias, facilitando la comprensión y la retención del vocabulario y la gramática. A su vez, al utilizar estos métodos dejamos a un lado la figura del alumno como espectador pasivo para convertirle en un receptor activo, invitándole a participar en la narración y creación de la historia. Esto no solo fomenta su creatividad, sino que también estimula su confianza en sí mismo y su fluidez en el idioma. Por otro lado, la repetición y narración de historias en estos métodos promueven una memorización más natural y orgánica del vocabulario y las estructuras gramaticales. En lugar de memorizar de manera mecánica, el alumnado internaliza el idioma a través de la práctica constante, el uso en contextos significativos y la composición de una historia. Finalmente, ambos métodos son altamente adaptables a diferentes niveles de competencia lingüística y estilos de aprendizaje. Los docentes pueden ajustar el nivel de dificultad de las historias, así como la cantidad de vocabulario y gramática introducida, para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes.

Una vez vistos los métodos más efectivos a la hora de contar un cuento, es importante elegir bien el cuento. Para ello, en el siguiente apartado vamos a detallar cuáles son los criterios que pueden ayudar a un profesor a elegir de manera eficaz un cuento para trabajar en el aula.

#### 1.3.4 Criterios para la selección de cuentos para el aprendizaje de inglés.

Seleccionar un cuento o una historia con una finalidad didáctica debe ser una decisión cuidadosa y razonada. La narradora de historias franco-británica Marie L. Shedlock sugiere una serie de aspectos que se deben evitar (1915, pp. 27-37):

- 1) Stories dealing with analysis of motive and feeling ...
- 2) Stories dealing too much with sarcasm and satire ...
- 3) Stories of a sentimental character ...
- 4) Stories containing strong sensational episodes ...
- 5) Stories presenting matters quite outside the plane of the child's interests, unless they are wrapped in mystery ...
- 6) Stories which appeal to priggishness ...
- 7) Stories of exaggerated and coarse fun ...
- 8) Stories of infant piety and death-bed scenes ...
- 9) Stories containing a mixture of fairy tale and science ...

Daniel (2012) por su parte, sugiere una serie de criterios que sí deben cumplirse a la hora de seleccionar el cuento correcto (Daniel, 2012, pp. 26-30):

El primer criterio es la relevancia personal. Es importante encontrar un cuento que se ajuste a lo que el narrador busca y necesita contar, y, sobre todo, que el narrador pueda asumir como propio. Esta premisa debe ser el eje que guíe la búsqueda de un cuento. Como afirman Ellin Greene y Janice Del Negro (en Daniel, 2012, p. 26):

The storyteller must take the story from the printed page and blow the breath of life into it. This cannot be done unless the story has meaning for the one who is telling it, because children are quick to sense one's true feelings about a story. The storyteller, then, must enjoy the content, mood, or style and must have a desire to share this enjoyment.

El profesor debe querer contar el cuento, debe sentirse cómodo narrando la historia, debe ser el primero que se “crea” el cuento, para poder transmitir entusiasmo y de esta manera captar la atención del alumnado.

En palabras de la narradora y autora aborigen australiana Sandra Pollerman (Pollerman, 2001, p. 20, en Daniel, 2012, p. 26) “Story behind rock. Wait ´til good teller come along. Then story jump in teller´s brain so quick ... So quietly ... Teller thinks story his own idea!”. En otras palabras, las historias esperan escondidas al narrador adecuado, y cuando lo encuentran, el narrador se ve “invadido” por la historia y la asume como propia.

En segundo lugar, los personajes deben estar claramente definidos. Mientras que en la novela escrita es muy común que los personajes principales tengan un fondo complejo que hace que actúen de una manera impredecible, en el cuento es más común observar que los personajes siguen arquetipos más fáciles de identificar. De esta manera, el alumnado se centrará en el contenido de la historia y no en descifrar el fondo de los personajes. Daniel (2012, p. 27) muestra una tabla en la que se aprecian estas oposiciones, las cuales facilitan la comprensión y el seguimiento de la historia narrada.

| GOOD                            | BAD  |
|---------------------------------|--|
| Prince / heroic young man       | Monster / beast (which can be transformed) |
| Princess / virtuous young woman | Crone / witch                              |
| Innocent / faithful child       | Selfish / resentful (step)parent           |
| Wise old man / woman            | Fool                                       |
| Faithful servant                | Trickster                                  |

**Tabla 1. Character archetypes in the oral tradition-binary opposites. Fuente: Daniel, A.K. (2012)**

No siempre es posible encontrar cuentos o historias para uso didáctico que contengan personajes concebidos según estos arquetipos concretos. Sin embargo, es importante tener en mente la importancia de que al menos haya una concepción clara de los arquetipos concretos para ayudar a una mejor comprensión y representación de la historia.

En tercer lugar, es importante determinar si una historia es apropiada o no para el alumnado. Daniel (2012, p. 28) propone tres preguntas que pueden ayudarnos a decidir:

- What does this story say, or could it say, about the individual?
- What does this story say, or could it say, about society?
- What does this story say, or could it say, about how we experience the world around us?

Así como no es necesario que un docente realice una investigación exhaustiva acerca del fondo de una historia, sí es importante que analice y valore lo que el cuento pretende transmitir.

Otro de los criterios propuestos es la coherencia. El autor señala que debe haber una estructura subyacente en la cual los argumentos estén interrelacionados para que no tenga lugar esa sensación de “haberme perdido algo en la historia”. Para ello propone una categorización para los argumentos:

- **subject:** the character around whom the narrative turns;
- **object:** that which the subject wants to achieve or acquire (this could be a person, an object or an attribute);
- **sender:** the person(s) or force(s) that moves the subject to seek the object;
- **receiver:** the person(s) that benefits from the subject’s successful quest for the object;
- **helper:** the person(s) or force(s) that aid the subject in their quest for the object;

- **opponent:** the person(s) or force(s) that oppose the subject's completion of their quest for the object.

(Daniel, 2012, pp. 28-29)

También es importante tener en cuenta la comprensibilidad lingüística. Muchos cuentos populares no están destinados a niños en edad primaria (6-12 años). Sin embargo, pueden ser adaptados si realmente vale la pena trabajarlos en el aula, pues como señala Daniel (2012, p. 29) "It needs to be remembered that the language of the printed page it is not the language of speech." Por este motivo, si una historia realmente merece la pena ser contada, el narrador, en este caso el profesor, debe moldear el lenguaje mediante la introducción de repeticiones, ritmo y metáforas que ayuden al alumnado a acceder al contenido y favorezcan su comprensión.

Por otro lado, es necesario comprobar que sea adecuado para el nivel de desarrollo del alumnado. Diferentes autores han proporcionado a lo largo de los años guías a través de las cuales se pueden cotejar los estilos narrativos que resultan más atractivos a cada edad. Mientras que, a edades tempranas, entre los 5 y los 7 años, el alumnado prefiere los cuentos de hadas, a partir de los 9 años el alumnado se muestra más atraído por el género de terror y misterio, donde aparecen crímenes. A pesar de estas clasificaciones, bien es cierto que la clave está en cómo las historias son contadas.

Asimismo, es importante que el cuento sea relevante culturalmente para el alumnado. Se dice que las historias y los cuentos son un espejo a través del cual podemos ver un mundo que no es el nuestro, el cual amplía nuestras experiencias vitales y nos muestra una realidad alternativa a la nuestra propia. Sin embargo, para que un cuento sea relevante a nivel cultural y fomente la inclusión, el alumnado debe ser capaz de ponerse en el lugar de los personajes.

Otro criterio mencionado es la relación que el cuento guarda con el currículum, priorizando siempre aquellos que guarden relación con lo especificado en la ley. Sin embargo, según Daniel, este criterio no debería ser un factor limitante (2012, p. 30). A veces, un cuento merece ser contado por el simple hecho de que es bueno, aunque no

guarde relación específica con lo descrito en la ley. Sin embargo, si el objetivo es respaldar algún área es necesario que el cuento o la historia sean elegidos porque guardan relación con el contenido a trabajar.

Por último, Daniel propone que el mensaje sea constructivo para la sociedad. Puesto que el uso de historias o cuentos en el aula tiene un enfoque pedagógico es muy importante asegurarse de si los valores de injusticia o intolerancia no están siendo promovidos.

## 2 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

Esta propuesta de intervención expone cómo se llevaría a cabo una coordinación entre el área de Inglés y el área de Social Science, desde la propia área de lengua extranjera. Para ello comenzaría por reunirme a final de curso, antes de empezar el siguiente año escolar, con el profesorado que imparta la asignatura de Social Science en el curso de 4º de Educación Primaria con el objetivo de valorar cuáles son las unidades susceptibles de ser más difíciles para el alumnado porque el vocabulario sea demasiado específico o muy nuevo, como pueden ser el tema del planeta Tierra, los cuerpos de agua y el ciclo del agua, el tiempo atmosférico y las rocas y minerales. Una vez seleccionadas las unidades nos dispondríamos a buscar cuentos que por un lado contengan el vocabulario objetivo y por otro reúnan los criterios mencionados anteriormente.

Seleccionadas las unidades y elegidos los cuentos, el siguiente paso en la programación sería calendarizar la temporalización de estas unidades y diseñar la programación de cada unidad alrededor del cuento seleccionado. Teniendo en cuenta que la asignatura de Social Science cuenta con seis unidades en total, se trabajarían dos unidades por trimestre, en ellas se incluiría tanto el vocabulario de la asignatura de Social Science como la gramática establecida para trabajar con el alumnado de 4º de Educación Primaria. De esta manera abordaríamos uno de los grandes problemas en los programas bilingües, la falta de coordinación entre el profesorado.

### 2.1 Selección del cuento.

A la hora de seleccionar el cuento para enseñar a los alumnos de 4º de educación primaria el vocabulario relativo al tema 2 de social science "*What is the weather like?*", donde aprenden sobre el tiempo y los distintos tipos de precipitaciones, se ha elegido *Cloudy with a chance of meatballs* de Judi Barrett.

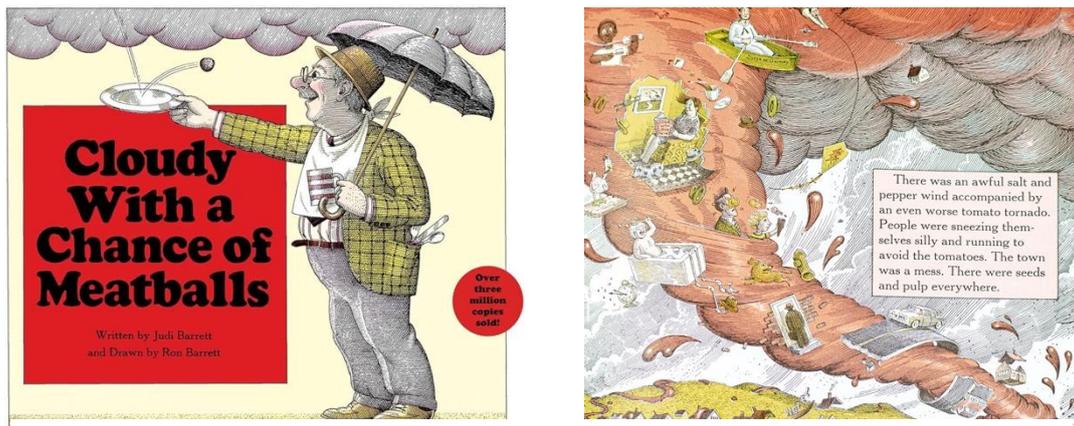


Figura 2. Portada y página interior de *Cloudy with a chance of meatballs* (Simon & Schuster, 2012).

Este cuento narra la historia sobre el pueblo de Chewandswallow , donde en lugar de llover, nevar o granizar, lo que cae del cielo es comida. La historia es narrada por un abuelo a sus nietos, Henry y su hermana, describiendo cómo los habitantes se acostumbran a recoger la comida según el tiempo atmosférico. Sin embargo, los alimentos comienzan a caer en cantidades excesivas y en tamaños desproporcionados, creando caos y destrucción. Finalmente, los habitantes deben abandonar el pueblo en balsas hechas de rebanadas de pan y buscar un nuevo hogar. La historia finaliza con los niños reflexionando sobre el fantástico relato que les ha contado su abuelo mientras disfrutaban jugando con la nieve.

Este cuento se ha elegido teniendo en cuenta los criterios señalados en el apartado 2.3.4. En primer lugar, la adecuación a las necesidades del narrador; en segundo lugar, la aparición clara de los personajes: por un lado, está el abuelo quien personifica la figura de hombre mayor y sabio, el cual cuenta una historia los nietos; por otro lado, están Henry y su hermana, quienes representan los niños inocentes; en tercer lugar, la idoneidad del cuento narrado. Para ello se ha tenido en cuenta el mensaje que este cuento transmite al alumnado. Aunque este cuento aparentemente solo habla sobre una lluvia descontrolada de alimentos, en realidad transmite valores como la unidad y el trabajo en equipo: en distintos momentos de la historia, los habitantes del pueblo trabajan en equipo para enfrentarse a la situación y finalmente escapar. En cuarto lugar, se ha tenido en cuenta la coherencia del cuento, y se ha

observado que los argumentos están relacionados y son fáciles de seguir, evitando crear esa sensación de “haber perdido el hilo” de la historia; en quinto lugar, el cuento utiliza expresiones lingüísticas que están al nivel de comprensión de los alumnos de 10 años. Ello facilita que el alumnado pueda disfrutar de la historia y centre su atención en la narración en lugar de estar pendiente de descifrar lo que se le está contando; en sexto lugar, se ha valorado la adecuación del cuento a la preferencia narrativa de los alumnos a esta edad, y por ello se ha seleccionado este cuento que reúne tanto fantasía como misterio; en séptimo lugar, culturalmente el cuento se asemeja bastante a la realidad del alumnado, ya que menciona comida que para ellos es conocida y cercana, como perritos calientes, tortitas o zumo. De esta manera, es más fácil conectar con ellos; en octavo lugar, se evidencia que este cuento guarda relación con el currículum, ya que incluye vocabulario y estructuras gramaticales propias de las áreas de Social Science (snow, drizzle, wind, weather) y de Inglés (there is, there are, there was, was getting, were happening); y en último lugar, se ha comprobado que este cuento no promueve valores de injusticia o intolerancia lo que hace de él un cuento idóneo para utilizar en el aula como recurso pedagógico.

## **2.2 Objetivo general.**

Esta propuesta didáctica tiene por objetivo general utilizar el *storytelling* para favorecer la motivación y la adquisición de vocabulario específico en inglés, así como mejorar la coordinación entre el profesorado del programa bilingüe.

### **2.2.1 Objetivos específicos**

- Facilitar el aprendizaje de vocabulario relacionado con materias bilingües.
- Aumentar la motivación del alumnado frente al aprendizaje del contenido en inglés.
- Favorecer el aprendizaje significativo del vocabulario de las materias bilingües.
- Promover la coordinación entre el profesorado del programa bilingüe.

## 2.2.2 Criterios de evaluación e indicadores de logro

| Objetivos  | Nivel 1   | Nivel 2  | Nivel 3   | Nivel 4   |
|--|---|--|---|---|
| <b>Adquisición de vocabulario</b>  | No logra identificar ni comprender el vocabulario relevante.                                    | Identifica algunas palabras clave, pero con dificultades para comprender su significado.   | Identifica y comprende la mayoría del vocabulario relevante.  | Identifica y comprende todo el vocabulario relevante y muestra capacidad para aplicarlo en diversas situaciones.  |
| <b>Utilización del vocabulario en un contexto adecuado</b>                     | No es capaz de utilizar el vocabulario aprendido en situaciones contextualizadas.               | Utiliza el vocabulario en contextos simples sin apoyo, pero con dificultades para adaptarlo a diferentes situaciones.            | Utiliza el vocabulario de manera adecuada en la mayoría de los contextos propuestos.                                  | Utiliza el vocabulario de manera precisa y variada en una amplia gama de contextos.   |
| <b>Participación del alumno en el proceso de aprendizaje</b>                   | No muestra interés ni participación en las actividades de aprendizaje del vocabulario.          | Participa de manera limitada en las actividades propuestas y muestra poco interés en aprender nuevo vocabulario.                 | Participa activamente en las actividades de aprendizaje del vocabulario y muestra interés en ampliar su conocimiento. | Participa de manera entusiasta y proactiva en todas las actividades de aprendizaje del vocabulario, mostrando iniciativa para buscar nuevas palabras y expresiones. |
| <b>Participación del alumno en el desarrollo de las actividades propuestas</b> | No colabora ni muestra interés en trabajar en equipo para completar las actividades propuestas. | Colabora de manera limitada en el trabajo en equipo, pero no contribuye de forma significativa al desarrollo de las actividades. | Colabora eficazmente en el trabajo en equipo, aportando ideas y ayudando a otros compañeros cuando sea necesario.     | Lidera el trabajo en equipo de manera efectiva, motivando a sus compañeros y asegurando el éxito en la realización de las actividades propuestas.                   |
| <b>Motivación del alumno frente al aprendizaje del vocabulario en inglés</b>   | Muestra desinterés y falta de motivación hacia el aprendizaje del vocabulario propuesto.        | Muestra interés ocasional en aprender nuevo vocabulario, pero su motivación es inconsistente.                                    | Muestra motivación constante y entusiasmo por aprender nuevo vocabulario en inglés.                                   | Muestra una gran motivación por el aprendizaje de vocabulario en inglés, buscando constantemente oportunidades para mejorar su conocimiento y sus habilidades.      |

A través de esta rúbrica se demostrará si los objetivos planteados para esta propuesta de intervención se alcanzan o no. Para ello se valorará la adquisición de vocabulario, la utilización del vocabulario adquirido en la comunicación oral y/o escrita, la participación del alumnado en las actividades y en el proceso de aprendizaje, y finalmente la motivación del alumnado frente a esta propuesta.

### **2.3 Metodología.**

La metodología de esta propuesta se basa principalmente en el uso del storytelling como técnica para la enseñanza y el aprendizaje de vocabulario específico en inglés. Esta propuesta de intervención se divide en tres partes: antes, durante y después de la lectura. Las actividades previas a la lectura tienen como finalidad preparar al alumnado de cara a la narración del cuento, presentándoles el vocabulario clave y que es necesario para que entiendan la narración; mientras que las actividades posteriores a la lectura tienen varios objetivos: por un lado, valorar el nivel de comprensión del alumnado, y por otro lado proporcionar el espacio para poner en práctica tanto la expresión oral como la expresión escrita.

Si fuera necesario, el docente debe trabajar previamente la historia, con el fin de analizarla y llevar a cabo las adaptaciones necesarias para acercarla al nivel de todos los alumnos.

### **2.4 Temporalización**

Esta propuesta de intervención está diseñada para ser llevada a cabo en un total de 6 sesiones de trabajo. Teniendo en cuenta el actual modelo de ley, los alumnos de 4º EP disponen de 5 sesiones de inglés por semana al ser centro bilingüe; por lo tanto, esta propuesta podría desarrollarse en menos de dos semanas lectivas.

### **2.5 Elementos curriculares.**

Para la elaboración de esta tabla se han tenido en cuenta los elementos curriculares expuestos en el Decreto 61/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria.

| APRENDIZAJES   |  |                          |  | COMPETENCIAS   |  | EVALUACIÓN                       |                      |
|--|--|--------------------------|--|--|--|----------------------------------|----------------------|
| CRITERIOS DE EVALUACIÓN  | INDICADORES  | PORCENTAJE DEL INDICADOR | CONTENIDO  | COMPETENCIA ESPECÍFICA   | COMPETENCIAS CLAVE                               | INSTRUMENTO                      | MOMENTO              |
| 1.1 Reconocer e interpretar el sentido global, así como palabras y frases previamente indicadas, en textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y próximos a su experiencia, así como de textos de ficción adecuados a nivel de desarrollo del alumnado, expresados de forma comprensible, clara y en lengua estándar a través de distintos soportes. | 1.1.1 Reconoce e interpreta el sentido global, así como palabras y frases previamente indicadas en textos orales, escritos y multimodales. | 20%                      | Léxico elemental de alta frecuencia y de interés para el alumnado relativo a relaciones personales próximas, vivienda, lugares y entornos cercanos en inglés. Emisión de palabras clave, frases e información de mensajes breves con una pronunciación y ritmo correctos. Estrategias para la comprensión de mensajes producidos con distintos acentos de la lengua inglesa. | <u>Competencia específica 1.</u><br>Comprender el sentido general e información específica y predecible de textos breves y sencillos, expresados de forma clara y en la lengua estándar, haciendo uso de diversas estrategias y recurriendo, cuando sea necesario, al uso de distintos tipos de apoyo, para desarrollar el repertorio lingüístico y para responder a necesidades comunicativas cotidianas. | CCL2, CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD1, CPSAA5, CCEC2. | Observación directa e indirecta. | Inicial y evolutivo. |
| 1.2. Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias adecuadas   | 1.1.1. Selecciona y aplica de forma guiada, estrategias  | 10%                      | Recursos para el aprendizaje y estrategias   |  |  | Observación indirecta.           | Evolutivo y final.   |

|   |  |     |  |  |   |                                  |                             |
|---|--|-----|--|--|---|----------------------------------|-----------------------------|
| en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado, para captar el sentido global y procesar informaciones explícitas en textos breves y sencillos sobre temas familiares en lengua inglesa.  | adecuadas en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado.                                      |     | elementales de búsqueda guiada de información en medios analógicos y digitales.  |  |   |                                  |                             |
| 2.1. Expresar oralmente frases cortas con información básica sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando, de forma guiada, recursos verbales y no verbales, prestando atención al ritmo, la acentuación y la entonación propios del inglés. | 2.1.1. Expresa oralmente frases cortas con información básica sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado. | 20% | Léxico y expresiones elementales para comprender enunciados sobre la comunicación, la lengua y el aprendizaje (metalenguaje). Estrategias metalingüísticas de inferencia a partir de las pistas contextuales, tales como el tema general; otras palabras del discurso (redundancias, anáforas, paralelismos); la | <u>Competencia específica 2.</u><br>Producir textos sencillos de manera comprensible y estructurada, mediante el empleo de estrategias como la planificación o la compensación, para expresar mensajes breves relacionados con necesidades inmediatas y responder a propósitos comunicativos cotidianos. | CCL1, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5, CE1, CCEC4. | Observación directa e indirecta. | Inicial, evolutivo y final. |

|  |  |     |   |  |  |                                  |                    |
|--|--|-----|---|--|--|----------------------------------|--------------------|
|  |  |     | estructura gramatical; la morfología (análisis de los prefijos, sufijos, composición, etc.); la entonación (habla) y la puntuación (escritura).   |  |  |                                  |                    |
| 2.3. Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias para producir mensajes breves y sencillos en inglés, adecuados a las intenciones comunicativas, usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento. | 2.3.1. Selecciona y aplica de forma guiada, estrategias para producir mensajes breves y sencillos en inglés adecuados a las intenciones comunicativas. | 15% | Estrategias básicas de uso común para identificar, retener, recuperar y utilizar unidades del lenguaje (léxico, morfosintaxis, patrones sonoros, etc.) tales como la transferencia y aplicación de estrategias de la lengua castellana, uso de imágenes, diagramas, pósteres, fichas de vocabulario, diccionarios |  |  | Observación directa e indirecta. | Evolutivo y final. |

|  |   |     |  |   |   |                        |                             |
|--|---|-----|--|---|---|------------------------|-----------------------------|
|  |   |     | personales de imágenes, mapas mentales, canciones... a partir de la comparación de las lenguas y variedades que conforman el repertorio lingüístico personal.  |   |   |                        |                             |
| 3.2. Seleccionar y utilizar, de forma guiada y en situaciones cotidianas, estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse; expresar mensajes breves; y formular y contestar preguntas sencillas en la lengua inglesa. | 3.2.1 Selecciona y utiliza, de forma guiada y en situaciones cotidianas, estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse; expresar mensajes breves; y formular y contestar preguntas sencillas en la lengua inglesa. | 10% | Funciones comunicativas básicas de uso común adecuadas al ámbito y al contexto: saludar, despedirse, disculparse, agradecer, pedir u ofrecer ayuda, presentar y presentarse, expresar los gustos y las preferencias, el acuerdo o el desacuerdo, el sentimiento, la intención; describir | <u>Competencia específica 3.</u><br>Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas, recurriendo a estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a necesidades inmediatas de su interés en intercambios comunicativos respetuosos con las normas de | CCL5, CP1, CP2, STEM1, CPSAA3, CC3, CE1, CE3. | Observación indirecta. | Inicial, evolutivo y final. |

|  |  |     |  |  |  |                                  |                    |
|--|--|-----|--|--|--|----------------------------------|--------------------|
|  |  |     | personas, actividades, objetos y lugares; pedir e intercambiar información sobre cuestiones cotidianas; describir rutinas, dar indicaciones e instrucciones; expresar el tiempo, la cantidad y el espacio en lengua inglesa.               | cortesía.  |  |                                  |                    |
| 4.1. Interpretar y explicar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas, de forma guiada, en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando empatía e interés por los interlocutores e interlocutoras y por los problemas de entendimiento en su entorno más próximo, apoyándose en diversos recursos y soportes. | 4.1.1. Interpreta y explica textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas, de forma guiada, en las que atender a la diversidad, mostrando empatía e interés por los interlocutores e interlocutoras. | 15% | Conocimientos, destrezas y actitudes elementales que permiten iniciarse en actividades de participación en situaciones cotidianas básicas, en las que se utilicen gradualmente estrategias comunicativas que ayuden a resolver conflictos, | <u>Competencia específica 4.</u><br>Mediar en situaciones predecibles, usando estrategias y conocimientos para procesar y transmitir información básica y sencilla, con el fin de facilitar la comunicación. | CCL5, CP1, CP2, CP3, STEM1, CPSAA1, CPSAA3, CCEC1. | Observación directa e indirecta. | Evolutivo y final. |

|   |   |     |   |  |  |                        |                    |
|---|---|-----|---|--|--|------------------------|--------------------|
|   |   |     | mejorar la comunicación o servir de enlace entre varios interlocutores en la misma o diferentes lenguaje, crear relaciones, llegar a acuerdos, salvar las diferencias culturales... mediante actitudes de empatía y colaboración mutua. |  |  |                        |                    |
| 4.2. Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias elementales que ayuden a crear puentes y faciliten la comprensión y producción de información y la comunicación, usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento. | 4.2.1. Selecciona y aplica, de forma guiada, estrategias elementales que ayuden a crear puentes y faciliten la comprensión y producción de información y la comunicación. | 10% | Estrategias básicas de uso común para la comprensión y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados en la lengua inglesa.   |  |  | Observación indirecta. | Evolutivo y final. |

## **2.6 Evaluación.**

Se llevará a cabo un proceso de evaluación inicial, evolutivo y final. El objetivo de ello es poder analizar los conocimientos previos, la evolución del alumno durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y finalmente, los conocimientos adquiridos al final del proceso. Esta evaluación se realizará mediante el uso de una rúbrica y una escala de estimación de tipo numérico.

**Tabla 2.**

**Contenidos de evaluación.**

| <b>CRITERIO DE EVALUACIÓN</b>  | <b>PORCENTAJE</b> | <b>INSUFICIENTE 4</b>   | <b>SUFICIENTE 5</b>  | <b>BIEN 6</b>   | <b>NOTABLE 7-8</b>   | <b>SOBRESALIENTE 9-10</b>  |
|--|-------------------|---|--|---|--|--|
| <b>1.1. Reconocer e interpretar el sentido global, así como palabras y frases previamente indicadas, en textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y próximos a su experiencia, así como de textos de ficción adecuados a nivel de desarrollo del alumnado, expresados de forma comprensible, clara y en lengua estándar a través de distintos soportes.</b> | 20%               | No demuestra comprensión del sentido global y palabras y/o frases indicadas.        | Reconoce algunas palabras y frases indicadas, pero tiene dificultades para interpretar el sentido global del texto.                | Comprende el sentido global del texto y reconoce la mayoría de las palabras y frases previamente indicadas.       | Interpreta con precisión el sentido global del texto y reconoce todas las palabras y frases previamente indicadas. | Interpreta con precisión el sentido global del texto y muestra un dominio completo de las palabras y frases previamente indicadas. |
| <b>1.2. Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias adecuadas en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado, para captar el sentido global y procesar informaciones explícitas en textos breves y sencillos sobre temas familiares en lengua inglesa.</b>   | 10%               | No logra seleccionar ni aplicar estrategias adecuadas en situaciones comunicativas. | Selecciona algunas estrategias adecuadas, pero tiene dificultades para aplicarlas de manera efectiva en situaciones comunicativas. | Selecciona y aplica la mayoría de las estrategias adecuadas con eficacia en situaciones comunicativas cotidianas. | Selecciona y aplica eficazmente las estrategias adecuadas en diversas situaciones comunicativas cotidianas.        | Selecciona y aplica eficazmente una amplia gama de estrategias en diversas situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia.   |
| <b>2.1. expresar oralmente frases cortas con información básica</b>  | 20%               | No logra expresar frases cortas con   | Expresa frases cortas con información  | Expresa oralmente frases cortas con   | Expresa oralmente frases cortas con  | Expresa oralmente frases cortas con  |

|   |     |  |   |   |   |   |
|---|-----|--|---|---|---|---|
| sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando, de forma guiada, recursos verbales y no verbales, prestando atención al ritmo, la acentuación y la entonación propios del inglés.  |     | información básica comprensible.   | básica, pero con dificultades en el ritmo, la acentuación y la entonación del inglés.   | información básica de manera comprensible, prestando atención al ritmo, la acentuación y la entonación del inglés.  | información básica de manera clara y efectiva, mostrando un dominio adecuado del ritmo, la acentuación y la entonación del inglés.                | información básica de manera fluida y natural, demostrando un dominio completo del ritmo, la acentuación y la entonación del inglés.                                |
| <b>2.3. Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias para producir mensajes breves y sencillos en inglés, adecuados a las intenciones comunicativas, usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.</b> | 15% | No logra seleccionar ni aplicar estrategias para producir mensajes breves y sencillos en inglés.           | Selecciona algunas estrategias, pero tiene dificultades para producir mensajes breves y sencillos de manera efectiva en inglés. | Selecciona y aplica la mayoría de las estrategias para producir mensajes breves y sencillos con eficacia en inglés.   | Selecciona y aplica eficazmente las estrategias para producir mensajes breves y sencillos en inglés en diversas situaciones comunicativas.        | Selecciona y aplica eficazmente una amplia gama de estrategias para producir mensajes breves y sencillos en inglés, mostrando creatividad y flexibilidad en su uso. |
| <b>3.2. Seleccionar y utilizar, de forma guiada y en situaciones cotidianas, estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse; expresar mensajes breves; y formular y contestar preguntas sencillas en la lengua inglesa.</b>                             | 10% | No logra seleccionar ni utilizar estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse en inglés. | Selecciona algunas estrategias, pero tiene dificultades para utilizarlas de manera efectiva en situaciones cotidianas.          | Selecciona y utiliza la mayoría de las estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse en inglés de manera efectiva en situaciones cotidianas. | Selecciona y utiliza eficazmente las estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse en inglés en diversas situaciones cotidianas. | Selecciona y utiliza eficazmente una amplia gama de estrategias para saludar, despedirse y presentarse en inglés, adaptándolas a diferentes contextos y audiencias. |
| <b>4.1. Interpretar y explicar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas, de forma guiada, en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando empatía e interés por los interlocutores e interlocutoras</b>                                       | 15% | No logra interpretar ni explicar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas en inglés.          | Interpreta y explica algunas partes de textos y conceptos breves y sencillos con ayuda.   | Interpreta y explica la mayoría de los textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas con precisión y claridad, mostrando interés                      | Interpreta y explica con precisión y claridad la mayoría de los textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas,                            | Interpreta y explica con precisión y claridad una amplia gama de textos, conceptos y comunicaciones, breves y sencillas,  |

|   |            |   |   |   |  |  |
|---|------------|---|---|---|--|--|
| <p>y por los problemas de entendimiento en su entorno más próximo, apoyándose en diversos recursos y soportes.</p>  |            |   |   | <p>por la diversidad y empatía hacia los interlocutores.</p>  | <p>mostrando empatía e interés genuino por la diversidad y los problemas de entendimiento en su entorno.</p>                         | <p>mostrando empatía e interés genuino por la diversidad y los problemas de entendimiento en su entorno, y utilizando diversos recursos y soportes.</p>                          |
| <p><b>4.2. Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias elementales que ayuden a crear puentes y faciliten la comprensión y producción de información y la comunicación, usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.</b></p> | <p>10%</p> | <p>No logra seleccionar ni aplicar estrategias elementales que ayuden a crear puentes y faciliten la comprensión y producción de información y la comunicación en inglés.</p> | <p>Selecciona algunas estrategias, pero tiene dificultades para aplicarlas de manera efectiva en la comunicación en inglés.</p> | <p>Selecciona y aplica la mayoría de las estrategias elementales con eficacia para facilitar la comunicación en inglés.</p> | <p>Selecciona y aplica eficazmente las estrategias elementales para facilitar la comunicación en inglés en diversas situaciones.</p> | <p>Selecciona y aplica eficazmente una amplia gama de estrategias para facilitar la comunicación en inglés, adaptándolas a diferentes contextos y necesidades comunicativas.</p> |

| Alumno |   | 1.1  |     | 1.2  |      | 2.1  |     | 2.3  |      | 3.2  |      | 4.1  |       | 4.2  |     | Total |
|--------|---|------|-----|------|------|------|-----|------|------|------|------|------|-------|------|-----|-------|
|        |   | 100% | 20% | 100% | 10%  | 100% | 20% | 100% | 15%  | 100% | 10%  | 100% | 15%   | 100% | 10% |       |
| 1.     | X | 7    | 1,4 | 8,5  | 0,85 | 6,5  | 1,3 | 7    | 1,05 | 7,2  | 0,72 | 8,5  | 1,275 | 8    | 0,8 | 7,4   |
| 2.     | Y |      |     |      |      |      |     |      |      |      |      |      |       |      |     |       |

**Tabla 3.**

**Rúbrica de evaluación.** Fuente: Jordá. J (2021, p. 66)

**Nota:** La evaluación mostrada es un ejemplo; no se trata de una evaluación real.

## 2.7 Actividades.

En esta sección se expondrán las actividades diseñadas para trabajar en torno al cuento elegido, con el objetivo de abordar las metas propuestas. Las actividades se dividirán en previo al storytelling, durante el storytelling y después del storytelling. A continuación, se muestra un guión de cómo se ha estructurado la propuesta:

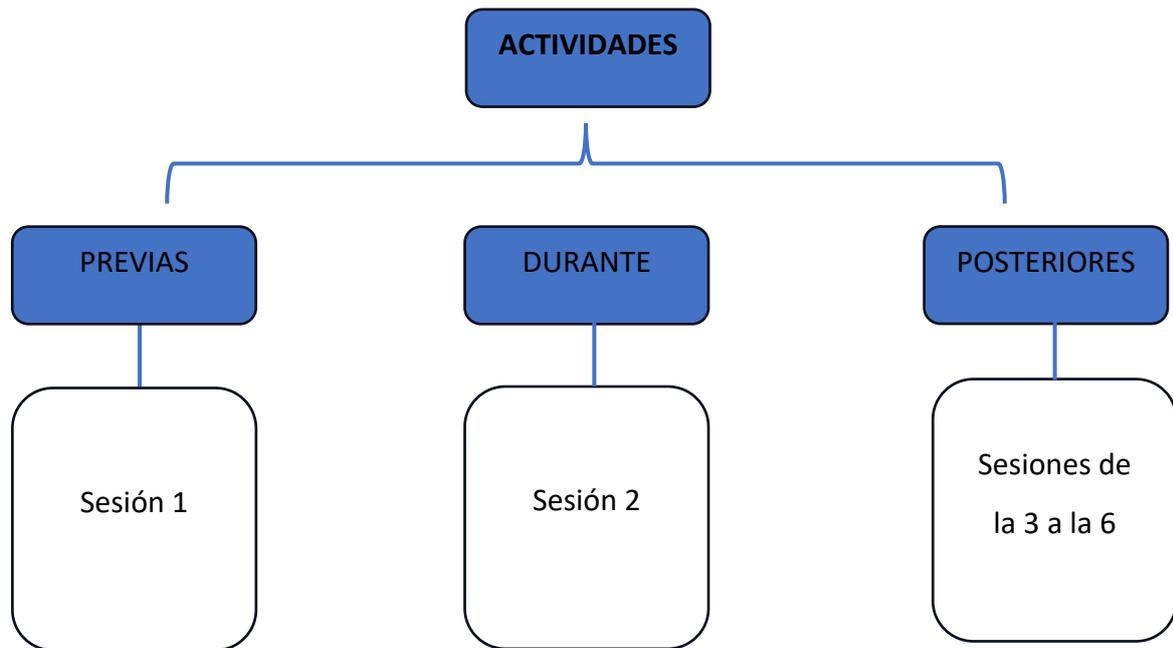


Figura 3. Elaboración propia.

## Pre-storytelling.

---

### SESIÓN 1: Let's talk about the weather

---

#### DURACIÓN

---

50 minutos

---

#### CONTENIDOS

---

- Sustantivos: *rain, snow, sleet, drizzle, storm, fog, wind, hurricane, drift* y *tornado*.
- 

#### DESARROLLO

---

*Actividad 1* Al comenzar la sesión los alumnos verán proyectado en la pizarra digital la portada del libro (*Cloudy with a chance of meatballs*). En su mesa encontrarán una ficha con la rutina de pensamiento “Veo-pienso-me pregunto”. Se les preguntará qué es lo que ven en la pizarra y después de haber escuchado algunas respuestas se les dará 15 minutos para completar la tabla “Veopienso-me pregunto”. Y, para terminar, durante 5 minutos pondremos en común algunas de las respuestas de los alumnos.

*Actividad 2* Esta segunda actividad puede desarrollarse tanto en formato digital ([interacty.me](https://interacty.me)), como en formato analógico mediante el uso de tarjetas. Mediante este juego de cartas los alumnos deberán encontrar los pares iguales, encontrando la imagen correspondiente a la palabra. Aquí introduciremos el siguiente vocabulario: *rain, snow, sleet, drizzle, storm, fog, wind* y *hurricane*.

---

---

## RECURSOS

---

Pizarra digital, ficha rutina de pensamiento (anexo 1) y iPads o tarjetas (anexo 2)

---

Es necesario que antes de desarrollar cualquier tema los alumnos se sitúen y “aterricen” en el tema que se está empezando. Además, es importante que el profesor sepa desde dónde parten sus alumnos, es decir, cuáles son los conocimientos previos con los que cuentan. Por ello, a través de estas dos actividades, una de ellas individual y la otra grupal, el profesor podrá observarlo.

*Durante el Storytelling.*

---

**SESIÓN 2: *Let's tell a story***

---

**DURACIÓN:**

---

50 minutos

---

**CONTENIDOS**

---

- Cuento
- 

**DESARROLLO**

---

Al entrar a clase los alumnos verán las sillas colocadas en medialuna, la luz será tenue y habrá una música de fondo que invitará a la calma. Los alumnos se sentarán en sus sitios correspondientes. El maestro se colocará con su silla en el centro, de tal manera que todos puedan verle. Habrá una luz enfocando al maestro, para ayudar a centrar la atención de los alumnos en ese punto. A continuación, se narrará el cuento, modulando la voz de tal manera que ayude a una mejor comprensión de la historia. Es muy importante que mientras se narra el cuento el maestro haga contacto visual con los alumnos; de esta manera favorecerá que éstos sumerjan en la historia.

---

**RECURSOS**

---

Libro: *Cloudy with a chance of meatballs.*

---

Como se ha explicado en el marco teórico, es muy importante el método que se utiliza para contar un cuento, de ello depende el éxito que tenga. La colocación del aula, la iluminación, la modulación de la voz y el contacto visual, son factores determinantes a la hora de conseguir conectar con el alumnado.

***Después del Storytelling.***

---

**SESIÓN 3: *What happened in Chewandswallow?***

---

**DURACIÓN:**

---

50 minutos

---

**CONTENIDOS**

---

- Sustantivos: *rain, snow, sleet, drizzle, storm, fog, wind, hurricane, drift, tornado.*
  - Verbos: *to rain, to snow, to drizzle, to blow.*
  - Expresiones: *to move in, followed by, to come in.*
- 

**DESARROLLO**

---

*Actividad 1* Durante los 10 primeros minutos de la sesión los alumnos tendrán que elegir tres adjetivos para describir la ciudad de Chewandswallow. Compartirán sus respuestas mediante un padlet común.

---

*Actividad 2* Una vez finalizado el padlet, los alumnos responderán de manera individual a las preguntas de la comprensión lectora que se les proporcionará en papel.

---

**RECURSOS**

---

Fichas de comprensión lectora (anexo 3), iPads y pizarra digital.

---

Tras la narración de la historia es importante realizar algunas actividades que hagan saber al profesor si los alumnos han comprendido lo que se les ha narrado. En este caso, para ello se van a realizar dos actividades. La primera es de carácter grupal para fomentar la participación y la adquisición de vocabulario, pues al poner en común los adjetivos cada alumno puede fijarse en lo que han puesto los demás y nutrirse de

ello; la segunda actividad es de carácter individual, esto ayudará a asentar los pensamientos.

Esta sesión de trabajo se dividirá en dos actividades: en la primera se mostrará a los alumnos una serie de adjetivos que puedan describir la ciudad de *Chewandswallow*. Los alumnos deberán elegir los tres que mejor describen a la ciudad y compartir su decisión a través del tablero común de *padlet*. Los alumnos también podrán utilizar adjetivos que no estén en la lista de los propuestos y que ellos consideren que son apropiados. Posteriormente, cuando todos los alumnos hayan compartido su idea en *padlet* se leerá en voz alta los adjetivos que hayan ido saliendo. Para realizar la segunda actividad se entregará a cada alumno una fotocopia en la que aparecerán una serie de preguntas que nos indicarán si el alumno ha comprendido la historia o no (anexo 3).

***Después del Storytelling.***

---

|  |  |
|--|--|
| <b>SESIÓN 4: Act it out</b>                              |  |
| <b>DURACIÓN:</b>   |  |
| 50 minutos   |  |
| <b>CONTENIDOS</b>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Cuento</li></ul> |  |
| <b>DESARROLLO</b>  |  |
| <i>Parte 1</i>   | Los alumnos en grupos de 4-5 representarán la historia. Para ello podrán modificar parte del contenido si quisieran, aunque siempre ciñéndose al uso de los contenidos principales, aquellos relativos al tiempo y a la meteorología. En esta primera sesión el alumnado organizará y realizará los cambios necesarios para llevar a cabo la representación. |
| <b>RECURSOS</b>  |  |
| El aula y ficha de grupo.                                |  |

---

Para conseguir un aprendizaje más significativo es importante que el alumnado forme parte de su propio aprendizaje. Por ello, a través de la teatralización de la historia en grupos no sólo aprenderán e interiorizarán el vocabulario y las estructuras gramaticales trabajadas, sino que adquirirán competencias para organizarse como equipo, a la vez que desarrollan la creatividad y la imaginación mediante la modificación de pequeños fragmentos de la historia. En esta sesión de trabajo se explicará a los alumnos qué es lo que deben hacer y se compartirá con ellos tanto los tiempos de los que dispondrán como los criterios que se utilizarán para evaluar su desempeño durante la preparación y durante la teatralización.

***Después del Storytelling.***

---

**SESIÓN 5: Act it out**

---

**DURACIÓN:**

---

50 minutos

---

**CONTENIDOS**

- 
- Cuento

---

**DESARROLLO**

---

*Parte 2*                      En esta segunda parte de la actividad el alumnado representará la narración delante de los demás compañeros.

---

**RECURSOS**

---

El aula y el material que necesiten para llevar a cabo la representación.

---

Gracias a la representación de la obra frente a los demás compañeros los alumnos tendrán la oportunidad de mejorar su expresión oral en un entorno seguro, a la vez que trabajan las funciones ejecutivas (fluidez verbal, memoria de trabajo, velocidad de pensamiento y toma de decisiones).

Esta sesión de trabajo comenzará con la recepción del alumnado en el aula ordinaria. Una vez todos reunidos se les recordará que cada equipo dispone de 10 minutos para representar sus historias y posteriormente dará comienzo el turno de actuaciones. El profesor utilizará una rúbrica para evaluar el nivel de desempeño del equipo teniendo en cuenta no solo el momento de actuación sino también el de preparación.

*Después del Storytelling.*

---

**SESIÓN 6: Becoming a weatherman/weatherwoman!**

---

**DURACIÓN:**

---

50 minutos

---

**CONTENIDOS**

---

- Sustantivos: *rain, snow, sleet, drizzle, storm, fog, wind, hurricane, drift* y *tornado*.
  - Verbos: *to rain, to snow, to drizzle* y *to blow*.
  - Expresiones: *to move in, followed by* y *to come in*.
- 

**DESARROLLO**

---

*Forecasting the weather* De manera individual, el alumnado deberá actuar como hombre o mujer del tiempo. Se les mostrará un mapa con un pronóstico y deberán explicarlo. Esta actividad se realizará de manera individual entre el profesor y el alumno.

---

**RECURSOS**

---

Mapa con el pronóstico del tiempo, un aula a parte y una rúbrica que evalúe la competencia oral.

---

Con el objetivo de atender al aprendizaje individual de cada alumno, esta actividad permitirá al alumno expresarse haciendo uso del vocabulario y la gramática trabajada, en un contexto más cercano a la realidad el tema de estudio y a la vez seguirá desarrollando ciertas funciones ejecutivas (fluidez verbal, planificación, toma de decisiones, velocidad de pensamiento, y memoria de trabajo).

Para desarrollar esta actividad el profesor evaluará a los alumnos de manera individual, les pedirá que pronostiquen el tiempo del mapa que se les enseñe y utilizará una rúbrica para valorar el nivel de desempeño de cada alumno.

### 3 CONCLUSIONES

The aim of this educational intervention was to address two significant challenges when implementing bilingual education in schools: the lack of coordination between content and foreign language subjects and the lack of effective resources that ensure meaningful learning.

One of the foremost challenges in bilingual education is the disconnect between content teachers and language teachers. This lack of coordination often leads to disjointed learning experiences for students, where content knowledge and language skills are taught in isolation. Storytelling offers a compelling solution to this problem by serving as a common pedagogical tool that both content and language teachers can utilize cohesively. Storytelling naturally lends itself to interdisciplinary teaching. When teachers from different disciplines collaborate on a storytelling-based curriculum, they can create lessons that seamlessly integrate content knowledge with language learning. For example, a natural science lesson about the weather can be enriched with stories that talk about the weather, such as in this proposal, where surreal context is used to make the story easier to remember, allowing students to engage with the content while simultaneously practising their language skills. This not only makes the learning process more engaging but also reinforces the interconnectedness of different subject areas.

Moreover, storytelling encourages collaborative planning among teachers. When developing a storytelling-based lesson, content and language teachers must work together to select appropriate stories, identify key vocabulary, and design activities that promote both content understanding and language proficiency. This collaborative approach fosters a more integrated and holistic educational experience, benefiting students by providing a more coherent and context-rich learning environment.

The second major challenge in bilingual education is the lack of effective resources that ensure meaningful learning. Traditional textbooks and instructional materials often fail to capture students' interest or provide the contextual richness

necessary for deep understanding. Storytelling, with its inherent narrative structure and emotional appeal, offers a rich and versatile resource that can address this issue effectively.

Stories have a unique ability to contextualize language and content, making abstract concepts more concrete and relatable. Through storytelling, students can encounter new vocabulary and grammatical structures in meaningful and memorable contexts, which enhances retention and comprehension. As we have seen, vocabulary and expressions related to the weather can appear in a social science unit and an English teacher can use a story based on this topic to teach the vocabulary and grammar targeted by the social science teacher.

Additionally, storytelling caters to diverse learning styles. Visual learners can benefit from illustrated storybooks and storytelling with visual aids, auditory learners can engage with stories read aloud or through audio recordings, and kinesthetic learners can participate in dramatizations or role-playing activities based in the stories. This flexibility makes storytelling an inclusive educational tool that can meet the varied needs of students in a bilingual classroom.

Furthermore, storytelling promotes active learning and critical thinking. As students engage with stories, they are encouraged to predict outcomes, analyze characters' motivations, and draw connections to their own experiences. These activities not only enhance language skills but also foster higher-order thinking skills, which are essential for academic success across disciplines.

While preparing this intervention proposal, it has become evident that the use of storytelling is highly effective in addressing the various challenges posed by bilingual education. Storytelling facilitates cognitive and linguistic development by engaging students in meaningful and context-rich narratives, which enhance both comprehension and retention of the target language. Although the practical implementation of this proposal was not feasible within the scope of this study, the theoretical framework and evidence gathered strongly support the efficacy of storytelling as a pedagogical tool. The integration of narrative techniques not only

fosters language acquisition but also aids in overcoming the difficulties inherent in bilingual education. Future research and practical applications are recommended to further explore and validate these hypotheses.

In conclusion, this thesis is a pedagogical tool that addresses two of the primary challenges in bilingual education: the lack of coordination between content and language teachers and the lack of effective learning resources in the primary curriculum. By fostering interdisciplinary collaboration among teachers, storytelling helps create a more integrated and cohesive educational experience for students. Additionally, its ability to contextualize learning and cater to diverse learning styles makes storytelling a powerful resource for ensuring meaningful and engaging learning experiences. As bilingual education continues to evolve, the strategic of storytelling can play a crucial role in overcoming existing challenges and enhancing the overall quality of education in bilingual settings.

## 4 BIBLIOGRAFÍA

- Artigal, J.M. (1999) La construcción de actividades significativas en L3 en la etapa infantil, *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 22(86), 27-39. <http://dx.doi.org/10.1174/02103709960293829>
- Asher, J. J. (1968). *The total physical response method for second language learning*. San Jose State College.
- Baskin, K. (2005), "Complexity, stories and knowing," *Emergence: Complexity & Organization*, 7(2) 32-40. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/242418170> Complexity stories and knowing (último acceso 17 de junio de 2024)
- Banegas, D.L. (2012). Integrating content and language in English language teaching in secondary education: models, benefits, and challenges. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(1), 111-136. <https://doi.org/10.14746/sslLt.2012.2.1.6>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Oxford: Macmillan Education.
- Cruz Moya, O. (2012). "Educación bilingüe: integración de contenidos y segundas lenguas, por Francisco Lorenzo, Fernando Trujillo y José Manuel Vez. Madrid: Síntesis, 2011". *Lengua y migración*, 4:2 (2012), p. 95-106. <http://hdl.handle.net/10017/12341>
- Cuningham-Andersson, U. y Andersson, S. (2007). *Crecer con dos idiomas: Una guía práctica del bilingüismo*. Barcelona: Paidós.
- Daniel, A. K. (2012). *Storytelling across the Primary Curriculum*. Routledge.

- De Castro, R. M. (2015). La enseñanza bilingüe en Madrid. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, (43). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/283> (último acceso 17 de junio de 2024)
- García Pendás, P. (2021). *Storytelling como vehículo para la enseñanza CLIL*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Oviedo]. Archivo digital: <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/62756>
- González-Martín, M., & Querol-Julián, M. (2016). The importance of well-known stories to English language learning: a methodological proposal for 5 years old students. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 23(1), 102-131. <https://doi.10.17398/1988-8430.23.1.102>
- Groshong, A. (2023). *Comparación de métodos de enseñanza de segundas lenguas. La necesidad de investigar la motivación del alumnado con el método Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS) y el método tradicional*. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 16(2), 1-16. <https://doi.org/10.1344/reire.42155>
- Heathfield, D. (2015). Personal and creative storytelling: Telling our stories. In Maley, A., & Peachey, N. (Eds.). *Creativity in the English language classroom* (pp. 44-50). London: British Council.
- Hengst, H. (2006). La integración de lengua y contenido en la enseñanza bilingüe. *Magazin*, 17, 14-20. <http://hdl.handle.net/11441/68931>
- Lozano-Martínez, L. (2017). Los docentes en los programas de educación bilingüe en Cantabria. *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 17, 93-123. <http://hdl.handle.net/11441/68290>
- Jiménez Rodríguez, J. (2010). Adquisición y desarrollo del lenguaje. En *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil* (pp. 101-120). Pirámide.

- Jordá Aznar, J. (2021). *Propuesta de intervención basada en el storytelling como metodología para el aprendizaje del inglés* [TFG, Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir]. Repositorio Institucional Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. <http://hdl.handle.net/20.500.12466/2038>
- Jover, G., Fleta, T., & González, R. (2016). La formación inicial de los maestros de educación primaria en el contexto de la enseñanza bilingüe en lengua extranjera. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 68(2), 121–135.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Pergamon.
- Lapegna, M., & Himelfarb, R. (2013). La adquisición del lenguaje según Chomsky y Piaget. *Anuario De Letras. Lingüística Y Filología*, 40, 333-341. <https://doi.org/10.19130/iifl.adel.40.0.2002.15>
- Llull, J., Fernández, R., Johnson, M. and Peñafiel, E. (2016). *Planning for CLIL. Designing effective lessons for the bilingual classroom*. CCS.
- Marsh, D. (2002). Content and Language Integrated Learning: The European Dimension - Actions, Trends and Foresight Potential.
- Martín, J. (2021, 4 de septiembre). La enseñanza bilingüe, a examen: una "chapuza" para unos y "plus" formativo para otros. *RTVE*. <https://www.rtve.es/noticias/20210904/colegios-bilingues-analisis-funcionamiento-expertos/2157041.shtml> (último acceso 17 de junio de 2024)
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Cambridge.
- Mellado, M. L., & Martínez, M. J. B. (2015). La coordinación en programas bilingües: las voces del profesorado. *Aula Abierta*, 43(2), 102-109. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.03.001>

- Merinnage-De-Costa, R. S. (2015). *Traditional Methods Versus TPRS: Effects on Introductory French Students at a Medium-Sized Public University in the Midwestern United States* [Tesis de máster, Minnesota State University, Mankato]. <https://tinyurl.com/yrvv6z44>
- Nair, Viknesh & Yunus, Melor. (2022). Using Digital Storytelling to Improve Pupils' Speaking Skills in the Age of COVID 19. *Sustainability*, 14(15), 9215. <https://doi.org/10.3390/su14159215>
- Nausa, J. P. (2019). *Implementación del método Artigal para el desarrollo de la comprensión oral en inglés en niños de segundo grado de la I.E.D. Marco Tulio Fernández* [Tesis de Pregrado. Universidad Libre Colombia]. Repositorio Institucional Unilibre. <https://hdl.handle.net/10901/15771>
- Ortega, J. L. (2015). La realidad de la enseñanza bilingüe. *Cuadernos de Pedagogía*, 458 (Sección Monográfico), 61-68.
- Pagès Blanch A. y M. Querol Julián (2013). La literatura infantil en el aprendizaje de la lengua extranjera en Educación Primaria: motivación, competencia lingüística y actitud positiva hacia la lengua y cultura. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil: ANILIJ*. (11) 119-136.
- Skelton, E. & Milligan, D. (2003). *Putting it Together: TPRS For English Language Learners, Teacher Guide*. (TPRS English Publishing)
- Sordo, A. I. (2022). ¿Qué es storytelling? Significado, tipos y estructura. <https://blog.hubspot.es/marketing/storytelling> (último acceso 17 de junio de 2024)
- 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>

## 5 ANEXOS

### Anexo 1.

Rutina de pensamiento “Veo-Pienso-Me pregunto”

| I SEE | I THINK | I WONDER |
|-------|---------|----------|
|       |         |          |
|       |         |          |

**Anexo 2.**

Tarjetas pelmanismo.

|                       |  |
|-----------------------|--|
| <p><b>SNOW</b></p>    |    |
| <p><b>RAIN</b></p>    |    |
| <p><b>SLEET</b></p>   |   |
| <p><b>TORNADO</b></p> |  |

|                       |  |
|-----------------------|--|
| <p><b>WIND</b></p>    |    |
| <p><b>STORM</b></p>   |    |
| <p><b>FOG</b></p>     |   |
| <p><b>DRIZZLE</b></p> |  |

### Anexo 3.

Comprensión lectora.

#### Reading comprehension questions:

1. What is the name of the town?
2. What was Grandpa doing during Saturday morning?
3. What was the only thing that could not be found in the town?
4. Where did all the food come from?
5. How did people know what was going to be in the menu the following day?
6. What did people bring with them when they went outside?
7. What was the job of the Sanitation Department?
8. What did the people have to do to survive?
9. How long were they afloat?
10. What was the biggest change these people had to make?