



**Universidad**  
Zaragoza

# Trabajo Fin de Grado

*Storytelling* como herramienta de transmisión y  
expresión de la diversidad en el aula de inglés de  
Primaria

Autora

María Hernando González

Director

José María Yebra Pertusa

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2017

## Índice

|   |    |
|---|----|
| 1. Introducción.....  | 6  |
| 2. Justificación.....   | 7  |
| 3. Objetivos del TFG.....                                       | 8  |
| 4. Fundamentación teórica.....                                  | 9  |
| 4.1. Atención a la diversidad.....                              | 9  |
| 4.1.1. El concepto de diversidad humana.....                    | 9  |
| 4.1.2. El concepto de diversidad aplicado al aula.....          | 11 |
| 4.1.3. Factores de diversidad en el aula.....                   | 11 |
| 4.1.4. Diversidad cultural en el aula.....                      | 13 |
| 4.2. Enfoque comunicativo o <i>Communicative Approach</i> ..... | 15 |
| 4.3. Enfoque por tareas o <i>Task- based approach</i> .....     | 20 |
| 4.4. <i>Storytelling</i> .....                                  | 24 |
| 5. Propuesta didáctica.....                                     | 28 |
| 5.1. Contexto del centro escolar y del aula.....                | 29 |
| 5.2. Elección del cuento.....                                   | 30 |
| 5.3. Breve explicación sobre el desarrollo de las sesiones..... | 31 |
| 5.4. Primera sesión.....  | 32 |
| 5.5. Segunda sesión.....  | 37 |
| 5.6. Tercera sesión.....  | 42 |
| 5.7. Cuarta sesión.....   | 46 |
| 6. Conclusiones.....  | 50 |
| 7. Referencias bibliográficas.....                              | 52 |
| 8. Anexos.....  | 55 |

***Storytelling* como herramienta de transmisión y expresión de la diversidad en el aula de inglés de Primaria**

***Storytelling* as a tool to transmit and convey diversity in the primary EFL classroom**

- Elaborado por María Hernando González.
- Dirigido por José María Yebra Pertusa.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Diciembre del año 2017
- Número de palabras (sin incluir anexos): 17.886

**Resumen**

El presente Trabajo de Fin de Grado considera el *Storytelling*, recurso didáctico basado en el acto de contar cuentos, como un instrumento de transmisión y expresión de valores en el aula de lengua inglesa en primaria. La globalización ha propiciado intercambios culturales y por consiguiente la presencia de alumnos culturalmente diversos en el aula, de ahí la necesidad de educar en la diferencia. En este trabajo se plantea una propuesta didáctica para el curso de 2º de Primaria cuyo tema principal se centra en el valor de la diferencia identitaria, considerada esta como una cualidad de la persona. La propuesta se sustenta en un método o aproximación a la enseñanza de una segunda lengua, el enfoque comunicativo o *Communicative Language Teaching*, y el enfoque por tareas o *Task Based Learning*. Ambos permiten al alumnado desarrollar un rol activo mediante una serie de actividades comunicativas basadas en el uso de la lengua y encaminadas a una tarea final. El hilo conductor de la propuesta será un cuento, por lo que el *storytelling* servirá como herramienta de transmisión de valores que permitirá al alumnado lograr el objetivo final: ser capaz de expresar la diferencia de identidad en la lengua inglesa.

**Palabras clave**

*Storytelling*, alumnos culturalmente diversos, educar en la diferencia, enseñanza de una segunda lengua, enfoque comunicativo, enfoque por tareas

## **Abstract**

The present project considers the Storytelling as a didactic tool based on the act of telling stories to express and transmit values in the English language classroom in Primary. Globalization has raised cultural exchanges and therefore the presence of multiculturalism in the classroom, so there is a need to educate differently. A didactic proposal is put forward for the 2nd grade of Primary. It mainly focuses on the value of identity difference. The proposal is based on different methods or approaches to teach a second language, namely the Communicative Language Teaching and Task Based Learning. Both allow the students to develop an active role through a set of Communicative activities aimed at a final task. The central part of the proposal will be a story. In concrete, storytelling will serve as a tool for transmitting the values required to achieve the final goal: i.e. to be able to express and respect difference while using the English language.

## **Key words**

*Storytelling, multiculturalism, educate differently, second language, Communicative Language Teaching, Task Based Learning*

## **1. Introducción**

En la actualidad, nos encontramos inmersos en un mundo globalizado, la creciente comunicación e interdependencia entre los distintos países ha facilitado la relación con personas de distintas partes del mundo. Este hecho ha supuesto un auge en los movimientos migratorios y por consiguiente, la llegada de alumnos inmigrantes a las aulas, propiciando así la diversidad cultural en ellas. Para atender a sus necesidades, se necesita promover desde los centros educativos un modelo de educación intercultural basado en la aceptación y el respeto a las múltiples diferencias provenientes de las distintas culturas, etnias, así como países de origen con la finalidad de fomentar las relaciones personales, la integración de culturas y por supuesto el enriquecimiento cultural de todos, pero este será uno de los temas que trataré con mayor detenimiento en el desarrollo de mi Trabajo de Fin de Grado.

Otro aspecto importante a destacar, consecuencia de la globalización, es el uso de lenguas internacionales que permitan la relación con personas de otros países. Como señala Sancho (2013): “En el mundo globalizado, las lenguas internacionales se hacen necesarias para que pueda producirse la comunicación entre personas de muy diversos orígenes” (p.5). Así pues el inglés es considerado un idioma internacional pues es uno de los más hablados a nivel mundial. Es una lengua que se utiliza como herramienta de comunicación entre los distintos países. Se trata de una lengua franca, una lengua común que pretende lograr el entendimiento entre las personas que hablan distintos idiomas. Por lo que el desarrollo de los enfoques y recursos propuestos en mi TFG se enfocarán a la enseñanza de la lengua inglesa, tan imprescindible y necesaria hoy en día.

Cada vez hay más gente que necesita conocer el idioma del inglés, pues es uno de los más predominantes en nuestra sociedad, así se puede apreciar en los slogans publicitarios, en películas, canciones... también es necesario para acceder a nuevas ofertas laborales, pero sobre todo para poder comunicarse. Por lo que se puede deducir que la gente hoy en día, quiera o no, se halla expuesta a este idioma de forma constante. Así pues es conveniente que el aprendizaje de este idioma comience en las primeras etapas de Infantil y Primaria. Hoy en día sabemos que aprender una lengua implica mucho más que el conocimiento de aspectos gramaticales, pues también se necesita ser

competente comunicativamente hablando. Así pues los enfoques propuestos en mi TFG considero que se adecuarán de forma óptima a las necesidades de los alumnos, pues plantearán desarrollar actividades comunicativas y sobre todo significativas para ellos basadas en el uso de la lengua.

## **2. Justificación**

Los enfoques propuestos en este TFG considero que se adecuarán de forma óptima al aprendizaje de la segunda lengua y serán los siguientes: *Communicative Language Teaching* o Enfoque comunicativo y *Task- Based Learning* o Enfoque por tareas pues pondrán el énfasis en el uso de la lengua a través de diferentes actividades estrechamente relacionadas con situaciones reales de la vida cotidiana. Por lo que supondrán una alternativa a métodos tradicionales centrados en el aprendizaje repetitivo y memorístico de estructuras gramaticales propias de la lengua. También propondré un recurso didáctico basado en el *storytelling*, es decir, en el arte de contar cuentos. El *storytelling* puede ser un buen recurso para narrar historias, pero también para enseñar contenidos propios de la lengua y sobre todo para transmitir valores culturales. Pues el hecho de vivir en una sociedad tan interconectada globalmente puede dar lugar a aulas culturalmente diversas por lo que es necesario educar en valores, educar en la aceptación y el reconocimiento de las diferencias.

Por último plantearé una propuesta sustentada en el enfoque por tareas, pues el desarrollo de sus diferentes actividades se orientará a la elaboración de una tarea final, además se utilizará como hilo conductor de la propuesta, un cuento, el cual servirá como herramienta de transmisión de valores, así como de contenidos propios del currículo y de actividades de comprensión lectora.

La atención a la diversidad en el aula de educación Primaria a nivel estatal se justifica con *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa del 2013* pues en su capítulo XV expone:

- b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como

elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales...

En cuanto a la justificación curricular de la diversidad a nivel de comunidad autónoma, en el artículo 3, correspondiente a la *Orden de 16 de junio de 2014* se centra en el hecho de que para dar respuesta a las necesidades de los alumnos, una de las estrategias básicas para la aplicación y el desarrollo del currículo de la Comunidad Autónoma de Aragón es: a) “La atención a la diversidad de todo el alumnado desde una perspectiva inclusiva y compensadora, a fin de dar respuesta a sus necesidades educativas...”

Además el artículo 15. Atención a la diversidad, correspondiente al capítulo IV se expondrá lo siguiente:

1. La atención a la diversidad estará presente en toda decisión y se abordará desde la lógica de la heterogeneidad, desarrollando estrategias pedagógicas adaptadas a las diferencias desde un enfoque inclusivo.

En cuanto a la justificación curricular de la lengua inglesa en referencia a la *Orden de 16 de junio de 2014*, en su artículo 5, Objetivos generales de la Educación Primaria, perteneciente al Capítulo II, se añade lo siguiente:

f) “Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que le permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas”.

### **3. Objetivos del TFG**

A través de este Trabajo de Fin de Grado se pretenden lograr los siguientes objetivos:

Objetivo general:

-Elaborar una propuesta basada en el enfoque por tareas utilizando como recurso didáctico el *storytelling* para educar en la diferencia durante la enseñanza del inglés

Objetivos específicos:

-Conocer y valorar la diversidad cultural en el aula desde una perspectiva intercultural.

-Investigar sobre los posibles factores que pueden influir en la diversidad del aula.

-Potenciar la enseñanza del inglés utilizando enfoques que sitúan al alumno en el principal protagonista del proceso de enseñanza- aprendizaje y promueven la competencia comunicativa.

-Conocer el uso del *storytelling* como recurso didáctico para la enseñanza del inglés y la transmisión de valores culturales en el aula de Educación Primaria.

-Conocer y valorar las ventajas que ofrece el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas y el recurso del *storytelling* en la enseñanza del inglés.

-Fomentar valores como el reconocimiento, la aceptación y el respeto por las diferencias.

#### **4. Fundamentación teórica**

En este apartado de teoría trataré el tema de la diversidad en el aula, centrándome principalmente en su diversidad cultural. Hoy en día nos encontramos en una sociedad globalizada y esto implica una mayor interdependencia entre distintos países debido a la unión de sus mercados, sociedades, pero también de sus culturas, adoptando así un carácter global y lo que propongo en este apartado teórico es también una educación intercultural que permita el reconocimiento y el respeto a la diversidad, así como el enriquecimiento cultural de todos. La globalización también ha propiciado la rápida difusión del inglés, llegando a ser uno de los idiomas más hablados a nivel mundial. Por eso es mejor aprenderlo ya en las primeras etapas educativas. Así pues, en este apartado de teoría también explicaré dos enfoques, el comunicativo y por tareas, que permitirán al alumnado una óptima adquisición del idioma. El último concepto a mencionar en la teoría, será el *storytelling*, un recurso didáctico que además de fomentar hábitos lectores en los alumnos, también contribuirá al aprendizaje de una segunda lengua.

##### **4.1. Atención a la diversidad cultural**

###### **4.1.1. El concepto de diversidad humana**

Las sociedades actuales son muy diversas, pues se encuentran conformadas por individuos de diferentes edades, sexo, religión, raza, costumbres, capacidad intelectual, física, etc. Así pues, el contexto social en el que se convive a diario está compuesto por una alta heterogeneidad poblacional, la cual hace referencia a una caracterización



particular, denominada diversidad. La diversidad es la que enriquece la convivencia, sin embargo no siempre se vive en armonía ya que muchas veces estas diferencias no son reconocidas y mucho menos aceptadas.

El concepto de diversidad humana abarca un terreno muy amplio en cuanto a acepciones, así pues trataré de destacar y contrastar algunas de las definiciones que resultan más relevantes para su posterior relación con el ámbito educativo. Como señala Juan Leiva:

La diversidad es un concepto social y educativo que plantea que cada persona es distinta, y que las diferencias personales, sociales y culturales no deben ser motivo de exclusión, más bien al contrario, la diversidad se entiende como la valoración positiva de la diferencia personal y cultural(2010, p.6).

Por otro lado Mar Vilar (2009, p.104) pone el acento en que esas diferencias no deben estar identificadas con la discriminación, la exclusión social o con la negación, sino más bien con la aceptación y el reconocimiento de cada uno de los miembros que conforman una entidad colectiva.

Así pues, a partir de estas acepciones, la diversidad humana podría definirse como la variedad infinita de identidades genéricas posibles, haciendo referencia a las diferencias existentes entre los distintos grupos de personas, en cuanto a edad, género, raza, etnia, creencia religiosa, orientación sexual, capacidad física/mental, etc. Cada uno de estos aspectos crea una identidad en la persona, permitiendo distinguirla de las demás y situándola dentro de un grupo humano.

Además, la diversidad reclama un compromiso con los diferentes integrantes para incidir en una convivencia basada en el respeto y en el reconocimiento de su diferencia mediante la igualdad. La diversidad humana es una característica inherente al ser, que nos permite designar la variedad que existe dentro de la categoría humana. Cada persona posee unas características que comparte con el resto, sin embargo cada una dispone de una serie de peculiaridades, capacidades y disposiciones que son las que lo hacen único y lo diferencian del resto de la especie, siendo estas las que conforman su identidad.

#### **4.1.2. El concepto de diversidad aplicado al aula**

El principal elemento que ha de atender a la diversidad humana y por lo tanto a esas diferencias individuales en la escuela es la educación. Como señalan Lorenzo García, Miriam García y Marta Ruiz, la educación se entiende como “*todo proceso permanente dirigido a la optimización de la persona en el ser, el conocer, el hacer y el convivir*” (García et al, 2009, p. 39, cursiva en el original). Así pues la diversidad tiene una repercusión directa en las aulas, ya que es en este entorno donde convergen constantemente las peculiaridades del alumnado.

El significado de diversidad aplicado al ámbito educativo se entiende como el conjunto de características excepcionales del alumnado, que han sido originadas por diversos factores, y que necesitan de una atención especializada para que la totalidad del alumnado adquiera el mismo nivel de aprendizaje. (Salinas, 2007 p.3). Estas características excepcionales, según María Ruiz (2010, p.2) incluirían: “dificultades de aprendizaje, discapacidades físicas, psíquicas y sensoriales, los grupos de riesgo, las minorías étnicas...” (Salinas, 2007, p. 3). Es en este sentido que argumenta:

[Así pues] La atención a la diversidad surge ante la necesidad de dar respuesta a una educación adaptada a las características y necesidades de los alumnos que por razones tanto físicas, psíquicas, sensoriales como sociales no pueden seguir el ritmo normal del resto del grupo. (Salinas, 2007, p. 3)

La diversidad, en el ámbito educativo, ha cobrado especial relevancia en las últimas décadas, la gran variedad de alumnos, estilos y ritmos de aprendizaje, distintos niveles de motivaciones e intereses han puesto de manifiesto la necesidad de reflexionar sobre aspectos organizativos y curriculares en la escuela.

#### **4.1.3. Factores de diversidad en el aula**

Actualmente el término de diversidad ha ido adquiriendo una mayor importancia debido a la presencia de alumnos cada vez más variados y diferentes en el sistema educativo ordinario: alumnos con dificultades y discapacidades específicas, de minorías étnicas, de distintas culturas, religiones etc. Todos los seres humanos somos diferentes y presentamos unas necesidades, que en este caso han de ser atendidas por las escuelas, así pues éstas deben adecuarse a las diferencias y características individuales de los

alumnos. Para que la respuesta educativa sea lo más adecuada posible, será necesario conocer esos factores, esas diferencias que pueden darse entre unos y otros.

Según Bruecker y Bond (1984, p.53) los factores que influyen en la diversidad del aula son los siguientes:

- Factores intelectuales y neurológicos
- Factores sensoriales y físicos
- Factores de adaptación personal y social
- Factores ambientales y educativos

Sin embargo Salinas (2007, p. 13-17) con respecto a los factores de diversidad establece una clasificación algo más concreta y que se detalla a continuación:

- Diversidad de intereses
- Diversidad de motivaciones
- Diversidad de capacidades
- Diversidad de estilos cognitivos
- Diversidad de necesidades propias de la naturaleza del niño
- Diversidad cultural

Según Salinas (2007) el *interés del alumnado* es entendido como el grado de voluntad que éste manifiesta durante determinadas tareas educativas llevadas a cabo en el aula que permiten conseguir un aprendizaje significativo.

La *diversidad de motivaciones* muestra cierta relación con el factor explicado anteriormente, ya que para potenciar la motivación en el alumnado se necesita trabajar con una metodología que consiga estimular sus intereses.

La *diversidad de capacidades* hace referencia a la capacidad que tiene el alumno para razonar, pensar, moverse, controlar su propio cuerpo, relacionarse con los demás y actuar de forma autónoma.

En cuanto a la *diversidad cognitiva o de estilos cognitivos*, según Salinas (2007), vendría determinada por la personalidad y la forma que tenga el alumnado de apreciar e incorporar aspectos del medio que lo rodea.

Con respecto a la *diversidad de necesidades* es importante tener en cuenta el tipo de características a nivel social, familiar que pueden influir en su aprendizaje y dar una

respuesta concreta y adecuada que compense las desigualdades y garantice los principios de igualdad en el aula.

Por último, el factor relacionado con la *diversidad cultural* hace referencia a las diferencias relacionadas con las costumbres, creencias, valores, etc.

Este último factor relacionado con la diversidad cultural, trataré de desarrollarlo con mayor amplitud en el siguiente apartado, ya que como explico anteriormente, el presente trabajo se centra en la atención a la diversidad pero tratando más detenidamente el factor cultural.

#### **4.1.4. Diversidad cultural en el aula**

Los movimientos migratorios de las últimas décadas han modificado de forma notoria el tejido social y el contexto escolar en España. Con respecto a los datos provisionales del año 2016, el Instituto Nacional de Estadística, recoge que 354.461 inmigrantes extranjeros vinieron a nuestro país el año pasado, y si lo comparamos con el número de habitantes españoles que emigraron (86.112), se podría concluir que el saldo migratorio es positivo (vienen más de los que se van). El incremento del número de extranjeros residentes en nuestro país ha hecho que España pasara de ser un país emisor a uno receptor en muy pocos años. Esto da lugar a que también en las aulas se presente una realidad de pluralidad cultural.

La diversidad cultural no es un concepto novedoso, ya que se ha manifestado en las diferencias de género, en el medio rural/urbano, la clase social, la cultura, las etnias... Sin embargo la llegada de inmigrantes extranjeros ha hecho reflexionar sobre el término. En este sentido, Aguado, T, Gil, J.A., Jiménez, R. y Sacristán A. (1999) señalan que “la inmigración ha explicitado dos elementos importantes en la dinámica educativa: la cultura como variable y la heterogeneidad como norma” (Aguado et al, 1999, p. 471). La escuela ha de atender las diferencias culturales ya sea por razones éticas procedentes de los principios asumidos por sociedades que defienden la igualdad y participación social, como por ser la que garantiza el logro de los objetivos educativos esenciales, tales como la construcción de la propia identidad cultural y la igualdad de oportunidades (Aguado et al, 1999, p.472).

La incorporación de alumnos de diferentes orígenes culturales, distintas lenguas y costumbres hace que el profesorado deba replantearse nuevas actitudes y estrategias en el aula para así evitar posibles situaciones de exclusión en el alumnado. Se ha de promover un modelo educativo en el cual se respete a la diversidad y se promueva la convivencia intercultural. Así pues la educación intercultural sería uno de los modelos educativos más apropiados para trabajar la diversidad cultural en los centros educativos, ya que se centra en reconocer las aportaciones de cada una de las culturas presentes en las escuelas y promueve actitudes positivas y de colaboración con cada una de ellas (Ruiz, 2011).

La interculturalidad, impulsa la comunicación entre diferentes culturas, el encuentro cultural, la toma de conciencia de la diferencia para resolver conflictos... Se centra en el reconocimiento y aceptación de la diferencia, lo cual favorece el establecimiento de relaciones culturales y por consiguiente, la integración de culturas (Bernabé, 2012, p.70). Se centra en facilitar y promover procesos de intercambio, cooperación entre las culturas con un tratamiento igualitario de éstas y por lo tanto pone el acento tanto en las diferencias como en las similitudes. Las propuestas educativas interculturales se basan en la interacción y la interrelación entre los diferentes grupos culturales (Bernabé, 2012, pp. 71-72). Por consiguiente, la educación intercultural es un modelo educativo y una manera de entender la educación basado en un enfoque holístico e inclusivo, ya que afecta a todas las dimensiones educativas. Además, percibe la diversidad como valor y pretende conseguir una educación de calidad para todos (Ruiz, 2011, pp.15, 18).

El término intercultural surge con la intención de superar las carencias propias del multiculturalismo. Este concepto únicamente defiende la coexistencia de diferentes grupos culturales, sin valorar la interrelación o integración de estos (Bernabé, 2012, p. 70). Este modelo educativo únicamente plantea la intervención educativa ante la presencia de alumnos con diversos orígenes culturales. Se limita a tratar las relaciones interétnicas y a abordar aspectos curriculares, mientras que la educación intercultural adoptaba un carácter social tratando de que sus propuestas didácticas fueran aplicadas también fuera del colegio. Otra de las diferencias a destacar entre multiculturalidad e interculturalidad, sería entorno a la concepción del racismo. La multiculturalidad lo considera como un error propio del proceso de socialización, mientras que la interculturalidad lo entiende como un proceso social al cual se le intenta poner solución (Garrido, 2015).

Así pues la escuela debería ser considerada como el agente socializador encargado de cubrir las necesidades consolidadas por cada uno de los alumnos que conforman el ámbito educativo así como de educar en la diferencia, dentro de la igualdad, rechazando las discriminaciones y educando en el respeto a las múltiples diferencias provenientes de aspectos tales como la cultura, etnia o el país del alumnado y el modelo que mejor se ajusta a estas necesidades en el ámbito educativo sería el intercultural.

En los puntos posteriores se va a detallar la metodología que se aplicará en la propuesta didáctica que pone fin a este trabajo. En primer lugar, se hará referencia al enfoque comunicativo como la metodología marco que se va a utilizar para enseñar inglés en el aula diversa culturalmente. Seguidamente, se explicará en qué consiste el enfoque por tareas<sup>1</sup>, que será la forma de estructurar de forma práctica la propuesta. Por último, se darán las claves de en qué consiste el *storytelling* como herramienta que servirá para poner en marcha el enfoque y metodología apuntados anteriormente.

#### **4.2. Enfoque comunicativo**

A lo largo de la historia se han desarrollado una serie de métodos para la enseñanza del inglés, los cuales se han ido adaptando a las diferentes circunstancias y necesidades del estudiante. Cada uno de ellos ha puesto en práctica una serie de estrategias las cuales han permitido que, tras su análisis, pudieran ser modificadas, ampliadas o eliminadas en los siguientes métodos o enfoques, logrando así una mejora de los mismos y por consiguiente un avance en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a los métodos podemos encontrar desde los más tradicionales tales como *Grammar- Translation*, *Direct method*, *Audiolingual Method*, hasta los surgidos en el siglo XX como el *Enfoque comunicativo* o *Communicative Language Teaching* (CLT) que se explicará más adelante y que va a ser el que se va a utilizar en la propuesta didáctica posterior.

En los años setenta, se comienza a hablar de la crisis de la psicología conductista y nuevos modelos cognitivos (Piaget, Vygotski) son planteados como posible alternativa. El énfasis ya no recae sobre las conductas humanas observables, ni sobre el entorno considerado como un conjunto de estímulos respuesta, sino sobre los propios procesos mentales de las personas. En el campo de la lingüística, comienzan a imponerse las

---

<sup>1</sup>Task-based Learning (TBL)

ideas de Chomsky (1928), famoso e influyente lingüista, filósofo y científico cognitivista del siglo XX, que, en la teoría de la adquisición del lenguaje, afirma que su adquisición es posible gracias al componente innato, “dispositivo de adquisición del lenguaje” que todos los humanos tienen en la mente (Pütz, 1992, p. 15).

Sin embargo las aportaciones de Chomsky referentes al aprendizaje de una lengua únicamente focalizan su atención en la adquisición de aspectos gramaticales y léxicos, por lo que en sus teorías solo se recogen aspectos lingüísticos. Fue Dell Hymes, sociolingüista y antropólogo estadounidense, considerado uno de los precursores del *enfoque comunicativo*, quien insistió en que el conocimiento del lenguaje no solo implicaba el conocimiento de las reglas gramaticales, es decir, la competencia lingüística, sino también el conocimiento de cómo usar ese lenguaje o idioma, lo que venía siendo la competencia comunicativa (Gómez, 1972, pp. 25-28). Canale y Swain en su obra *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, añaden que la competencia comunicativa se compone de las siguientes tres competencias que son la gramatical (referente al dominio del código del lenguaje tanto verbal como no verbal), sociolingüística (uso apropiado del lenguaje de acuerdo a los diferentes contextos sociolingüísticos) y la estratégica (uso adecuado de estrategias comunicativas verbales y no verbales necesarias para compensar la limitación en el conocimiento de la lengua). En 1983, Canale incluye una cuarta competencia, la discursiva, que hace referencia a la habilidad de organizar y combinar ideas para obtener cohesión en el uso de las formas del lenguaje y coherencia en el uso de las ideas (Canale y Swain, 1980, p.27- 31; Canale, 1983, p. 6-14).

Para comprender el enfoque comunicativo, es necesario conocer algunas de las principales características propias de los enfoques tradicionales (*audiolingual method* o *método audiolingual*, *situational approach* o *enfoque situacional*) que han destacado hasta mediados del siglo pasado. De ahí que se entienda como necesaria esta breve introducción. Hasta los años 70, se creyó que el aprendizaje de la lengua se producía mediante la elaboración de un repertorio de oraciones y patrones gramaticales que posteriormente debían ser producidos de forma precisa y rápida en una situación concreta. Así pues, la gramática se aprendía mediante instrucción directa y la metodología utilizada se centraba en la repetición. Se adoptaba así un carácter deductivo, ya que los estudiantes primero conocían las reglas gramaticales y posteriormente las ponían en práctica con una serie de ejercicios. Las técnicas utilizadas

se basaban en la memorización de diálogos, ejercicios prácticos de preguntas-respuestas, ejercicios de rellenar huecos, ejercicios de práctica guiada para hablar y escribir.... La programación recogía listados de gramática, léxico etc. También se tenía muy en cuenta la adecuada pronunciación (Richards, 2006, p. 6).

Es a partir de la década de los años 70 cuando se produce una reacción a los enfoques basados en la enseñanza tradicional de los idiomas y se cuestiona que el foco del aprendizaje resida en la gramática. Se cree que la habilidad del idioma involucra mucho más que la competencia gramatical. Ante esta crisis de los métodos de enseñanza tradicionales, poco a poco va desarrollándose el *enfoque comunicativo*. La atención se desplaza hacia el conocimiento y las habilidades necesarias tanto para usar la gramática como otros aspectos del idioma, adecuándolos a los diferentes propósitos comunicativos: hacer peticiones, dar consejos, hacer sugerencias o describir deseos (Richards, 2006, p.9). Así pues, las necesidades de los alumnos van cambiando y con ello, los métodos que tratan de actualizarse, adaptándose a ellas. El enfoque comunicativo supone un método innovador y lo que pretende es capacitar al alumnado para una comunicación real tanto oral como escrita con otros hablantes. Este énfasis en la comunicación hace que el proceso de aprendizaje abarque mucho más que el conocimiento de estructuras gramaticales o una pronunciación precisa.

Para utilizar el idioma con diferentes propósitos comunicativos es necesario desarrollar la competencia comunicativa (Richards, 2006, p.9). Wilkins, catedrático de lingüística y precursor del enfoque comunicativo, publica en 1972 un documento en el cual plantea una programación de tipo semántico o conceptual (Wilkins, 1972, p. 6). Esta programación se compone de dos secciones, *categorías conceptuales* (tiempo, espacio, cantidad...) y *funciones comunicativas* (pedir, ofrecer, denegar...).

“El valor del enfoque conceptual es que obliga a considerar el valor comunicativo de todo lo que se enseña.... Nuestro objetivo es ampliar progresivamente la competencia comunicativa del alumno. El conjunto de categorías que acabamos de esbozar proporciona un lenguaje que sirve para describir las necesidades de comunicación de diferentes grupos de alumnos...”  
(Wilkins, 1972, p. 12).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup>“The value of the notional approach is that it forces one to consider the communicative value of everything that is taught...We aim progressively to expand the communicative competence of the



Esta perspectiva funcional y comunicativa del lenguaje fue incorporada por el Consejo Europeo a quién le sirvió para la elaboración de una programación comunicativa de idiomas, común a cualquier idioma europeo.

Richards, por su parte, considera los siguientes aspectos como algunos de los principios del enfoque comunicativo:

-Efectuar una comunicación real para el aprendizaje de una lengua.<sup>3</sup>

-Ofrecer a los alumnos oportunidades que les permitan experimentar y poner en práctica aquello que conocen.<sup>4</sup> Como el aprendizaje de una lengua viene determinado en gran parte por el procesamiento interno del aprendiz, el docente debe estar capacitado para adecuar el proceso de enseñanza a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Así pues podemos considerar que el aprendizaje de una lengua no solo es resultado de la propia instrucción del docente. El profesor en el enfoque comunicativo adopta un papel de facilitador dejando libremente actuar al alumnado en actividades comunicativas, supervisando, eso sí, cuando es necesario (Littlewood, 1981, p. 91-93).

-Ser tolerantes con los errores del alumno, ya que indican el desarrollo de la competencia comunicativa en el alumnado.<sup>5</sup> Este mismo autor, considera que la competencia comunicativa implica saber cómo variar el uso del lenguaje según el entorno y los participantes (saber por ejemplo cuando usar un lenguaje formal o informal), comprender y producir diferentes tipos de textos (narraciones, informes, entrevistas...), saber cómo mantener la comunicación a pesar de tener limitaciones en el conocimiento del idioma (por ejemplo mediante la utilización de diferentes estrategias comunicativas) y sobretodo saber cómo usar el lenguaje para una variedad de propósitos y funciones comunicativas (Richards, 2006, p. 3).

-Ofrecer oportunidades a los alumnos para que progresen en la precisión y fluidez.<sup>6</sup>

---

learner. The set of categories just outlined provides us with a language for describing the communication needs of different sets of learners”.

<sup>3</sup> Make real communication of language learning.

<sup>4</sup> Provide opportunities for learners to experiment and try out what they know.

<sup>5</sup> Be tolerant of learner’s errors as they indicate that the learner is building up his or her communicative competence.

<sup>6</sup> Provide opportunities for learners to develop both accuracy and fluency.

-Permitir a los estudiantes que introduzcan o descubran reglas gramaticales.<sup>7</sup> Littlewood afirma que las personas automatizamos este tipo de estructuras lingüísticas en función de los tres factores siguientes: la complejidad del mensaje que se quiera transmitir, la habilidad comunicativa del hablante y lo familiarizado que se encuentre con ese contexto. El hablante llega a un punto en el que debe buscar de forma consciente las palabras para expresar lo que quiere decir o reflexionar conscientemente sobre las palabras para interpretar aquello que acaba de escuchar y es así cómo mediante el uso de la lengua, incorpora estructuras lingüísticas (1981, p, 88-89).

-Relacionar las diferentes habilidades (lingüísticas), como hablar, leer y escuchar, ya que en la realidad suelen darse de manera conjunta.<sup>8</sup> (Richards, 2006, p. 13)

Los principales objetivos del *enfoque comunicativo* se podrían resumir en el desarrollo de la competencia comunicativa, el papel activo y autónomo de los alumnos, el rol del profesor como facilitador o guía y la importancia de las cuatro habilidades lingüísticas (habla, escucha, lectura y escritura). Además es primordial resaltar las técnicas de dicho enfoque, centradas en comprometer a los estudiantes en un uso del lenguaje auténtico y funcional con propósitos significativos para el acto comunicativo, ya que, como hemos visto anteriormente, para aprender una lengua hay que comunicarse. Por último, hay que destacar que tanto la fluidez como la precisión son dos principios complementarios y necesarios para el acto comunicativo, aunque a veces se considere más importante la fluidez para mantener a los estudiantes significativamente involucrados en el uso de la lengua.

Finalmente, habría que destacar que autores tales como Richards y Rogers (1986) sintetizan todavía más las características del *enfoque comunicativo* y las recogen en los siguientes tres principios:

-Communication principle<sup>9</sup>: las actividades que implican una comunicación real promueven el aprendizaje.

-Task principle<sup>10</sup>: las actividades en las que se usa el lenguaje para llevar a cabo tareas significativas favorecen el aprendizaje (Johnson, 1982).

---

<sup>7</sup> Let students introduce or discover grammar rules.

<sup>8</sup> Link the different skills such as speaking, reading, and listening together, since they usually occur so in the real world.

<sup>9</sup> Principio de comunicación

-*Meaningfulness principle*<sup>11</sup>: el lenguaje que es significativo para el alumno fomenta el proceso de aprendizaje.

Así pues, como se puede apreciar en lo mencionado anteriormente, uno de los principios por los que se rige este enfoque, es el de la tarea. Para que el alumnado adquiera un idioma necesita desempeñar actividades comunicativas que le permitan alcanzar unos resultados de aprendizaje y es importante concienciar al alumnado de que el uso de la lengua le va a permitir comunicarse con el resto y de ahí que las actividades a trabajar giren en torno a aspectos de la vida cotidiana relacionados con el centro escolar, la familia, el tiempo de ocio y de todos estos aspectos se encarga el siguiente enfoque, el *enfoque por tareas*.

### **4.3. Enfoque por tareas**

El enfoque por tareas se podría definir como la propuesta de un programa de aprendizaje que se centra en actividades de uso de la lengua basadas, no únicamente en estructuras sintácticas, como hacían los métodos audiolinguales, ni en contenidos y funciones, como hacían los programas nociofuncionales (Centro Virtual Cervantes). Las tareas comunicativas propias de este enfoque son las que van a permitir a los estudiantes conocer los aspectos lingüísticos de la lengua. Estaire se reafirma en este hecho, diciendo que “en una programación por tareas...no se decide de antemano qué funciones o puntos gramaticales o vocabulario van a enseñarse, para a continuación enseñar y practicar esos contenidos a través de actividades comunicativas” (2007, p. 1).

La propuesta de este enfoque surge en torno a 1990 en el mundo anglosajón, como evolución al enfoque comunicativo. El enfoque por tareas pretende fomentar el aprendizaje de una segunda lengua mediante su uso real en el aula y para que esto sea posible, los procesos de aprendizaje involucrados han de basarse en el acto comunicativo. El método de este enfoque es de tipo holístico, es decir, considera el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua como un todo y no como un proceso estructurado de la misma, propio de métodos tradicionales como el modelo de las 3P's (en el cual la lengua se debía enseñar de manera estructurada siguiendo los tres pasos de presentación, práctica y producción).

---

<sup>10</sup> Principio de la tarea

<sup>11</sup> Principio de significación

Antes de explicar las fases en las cuales se fundamenta este proceso, es conveniente explicar lo que es para algunos autores el concepto de tarea. Según Willis, “las tareas son...actividades en las que el alumno utiliza la lengua meta con un propósito comunicativo (objetivo) para lograr un resultado” (1996, p. 23)<sup>12</sup>. Por otro lado, D. Nunan designa a las tareas propias de este enfoque como “tareas pedagógicas”<sup>13</sup> y las define como se indica a continuación:

Una tarea es una porción de trabajo en el aula que involucra a los alumnos en la comprensión, la manipulación, producción e interacción con el idioma mientras que su atención se centra en movilizar su conocimiento gramatical para transmitir significado en lugar de manipular la forma (Nunan, 2004, p.4).<sup>14</sup>

Así pues, el enfoque por tareas se podría entender como una forma de enseñanza que considera uno de sus puntos fuertes el uso del lenguaje en diferentes actividades comunicativas, atendiendo de algún modo a las construcciones sintácticas y al léxico de aquello que se está comunicando, logrando la adquisición tanto de la competencia comunicativa como lingüística propias del idioma.

Por otra parte, Estaire y Zanón (1990) recogen una serie de características que le sirven para definir el concepto de tarea que conciben como sigue:

- Representativa de procesos de comunicación de la vida real.
- Identificable como unidad de actividad en el aula.
- Dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje.
- Diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo.
- Orientada a la consecución de un objetivo de manipulación de información y significados (1990, p. 63).

---

<sup>12</sup> “Tasks are...activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome”.

<sup>13</sup> “Pedagogical tasks”

<sup>14</sup> A task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form.

Según J. Willis (1996), el enfoque por tareas se compone de las tres fases siguientes: *Pre-task*<sup>15</sup>, *Task cycle*<sup>16</sup> y *Focus on form*<sup>17</sup>.

-*Pre- task*: el profesor presenta el tema y realiza actividades que pueden ayudar a los estudiantes a recordar elementos lingüísticos de utilidad. Estas actividades pretenden situar al estudiante en el desarrollo de la futura tarea (de tipo comunicativo que se llevará a cabo en la siguiente fase), centrar la atención en aspectos del lenguaje relevantes para la tarea y suscitar el interés en la misma (mediante una lluvia de ideas, identificar la palabra extraña dentro de un grupo, relacionar frases con dibujos, formular preguntas sobre el tema...). En esta fase, el profesor puede utilizar una grabación de otras personas que estén haciendo una actividad similar para que sus alumnos se familiaricen con lo que deberán llevar a cabo. Después se les da unos minutos para que piensen como podrán abordar la tarea (Willis, 1996, p. 42- 46).

-*Task- cycle*: esta fase se compone de las tres siguientes partes: a) realización de la tarea en parejas o pequeños grupos (*task*), b) la preparación de una exposición oral o escrita que permita informar al resto de compañeros sobre el desarrollo y resultados de la tarea, c) la exposición del informe de la tarea. Durante la realización de la tarea, el profesor se pasea por los grupos, haciendo comentarios breves acerca del contenido. Sin embargo es en la elaboración del informe y de la exposición, cuando el docente está más presente, interviniendo como consejero lingüístico, dando feedback y ayudando a los estudiantes a corregir, reformular o incluso redactar de forma adecuada (1996, p. 52,55).

Esta misma autora, J. Willis, clasifica en seis tipos, las posibles tareas comunicativas desarrolladas en esta fase: 1) Elaboración de un listado (tras una lluvia de ideas, por ejemplo), 2) Ordenación y clasificación de elementos, acontecimientos... 3) Comparación de informaciones de naturaleza similar pero procedentes de diferentes fuentes, 4) Resolución de problemas que pueden implicar el análisis de situaciones reales o hipotéticas, 5) Compartir experiencias personales mediante una narración, descripción etc. y 6) Tareas de tipo creativo en las cuales se combinan varias de las tareas anteriores. Cada una de estas tareas debe plantear unos resultados de aprendizaje, por ejemplo la quinta tarea relacionada con compartir experiencias personales propone,

---

<sup>15</sup>*Pre-tarea*

<sup>16</sup>*Ciclo de la tarea*

<sup>17</sup>*Atención en la forma*

como resultado de aprendizaje, la mejora de las interacciones sociales (Willis, 1996, p. 26-27).

-*Post-task*: esta última fase del enfoque por tareas se centra en el tratamiento de las estructuras gramaticales que previamente se han utilizado o necesitado tanto a nivel oral como escrito (Willis, 1996, p. 102).

Se puede apreciar como en el enfoque por tareas, la programación y la actividad en el aula se organizan en torno a tareas que los alumnos han de realizar utilizando la lengua extranjera tanto de forma receptiva como productiva. Por lo tanto el principio organizador y la unidad de diseño curricular de este tipo de enfoque es la tarea.

Estaire y Zanón (2001) consideran como características principales del principio organizador del currículum y por lo tanto de la tarea algunas de las siguientes:

-La tarea tiene como finalidad la comunicación, ya sea para interpretar significados o para producirlos tanto de forma oral como escrita.

-Tiene objetivos a corto plazo, lo cual permite mantener constantemente motivado al alumno durante el aprendizaje de una segunda lengua.

-Tiene objetivos especificados en verbos de acción (cantar, elaborar, dramatizar...) y no a través de términos gramaticales o listas de léxico.

-Permite una programación en espiral, que no solo favorece el desarrollo de capacidades comunicativas sino también de conocimientos lingüísticos.

-Incluye todo tipo de apoyo no verbal (imágenes, mímica...) que permiten facilitar la comprensión y el aprendizaje, además de despertar la curiosidad y el interés en los estudiantes.

-En determinados períodos, se centra la atención en aspectos léxicos, fonológicos, gramaticales o funcionales que se consideran esenciales para efectuar la tarea con éxito.

-Hay un tema o centro de interés en torno a diferentes tareas (Estaire y Zanón, en Arnau, 2001, p. 141-142).

Otras características que se podrían añadir serían algunas de las que R. Ellis nombra en su obra *Task-based Language Learning and Teaching*. Según este autor, el enfoque por tareas implica procesos de la vida real sobre el uso de la lengua.<sup>18</sup> Y tiene un resultado comunicativo claramente definido (2003, p.10)<sup>19</sup>

Se puede apreciar cómo este enfoque se adecúa de forma óptima a las necesidades de los alumnos en la etapa de Primaria. Durante este periodo, los estudiantes tienen curiosidad y afán por descubrir nuevas cosas, se caracterizan por su espontaneidad, tratan de explicar todo aquello que no pueden con palabras mediante otro tipo de recursos como el lenguaje corporal, aprenden contenidos con la ayuda de apoyos visuales, tienden a cooperar con el resto de compañeros para efectuar las tareas y, sobretodo, tratan de captar la idea global de los mensajes. Los estudiantes utilizan la lengua para lograr resultados de aprendizaje como puede ser compartir experiencias o resolver problemas... Así pues, los profesores de lenguas extranjeras deben orientar sus clases hacia la realización de tareas muy prácticas enfocadas a las necesidades e intereses de los alumnos. No debemos olvidar que las tareas del aula basadas en el uso de la lengua son representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella, en la vida cotidiana etc. Las tareas se basan en aprender la lengua usándola. Así es como sucede en las situaciones de aprendizaje natural, mediante su uso se termina prestando especial atención a la forma, a la estructura de las oraciones, a los aspectos gramaticales etc.

#### **4.4. *Storytelling***

La forma de estructurar el uso del enfoque comunicativo y su enfoque más novedoso basado en las tareas en un aula actual, con gran diversidad cultural derivada de la inmigración, será el *storytelling*, un recurso didáctico que posibilita el aprendizaje de una segunda lengua mediante el acto de contar cuentos.

El *Storytelling* podría entenderse como el arte de contar historias con la intención de provocar emociones en el oyente o receptor y de ahí la importancia sobre cómo saber transmitir la información de la historia. Siempre se ha sabido que contar cuentos a los niños, les ayuda a ampliar el conocimiento léxico, la comprensión lectora y, sobretodo, a fomentar los hábitos lectores, pero no siempre ha sido eficiente el modo en la que se ha hecho. Con respecto a la manera de relatar cuentos, se necesita innovar. Leer el

---

<sup>18</sup> A task involves real-world processes of language use.

<sup>19</sup> A task has a clearly defined communicative outcome.

cuento y pedir a los alumnos que respondan a unas preguntas comprensivas no es suficiente. A partir de un cuento se pueden idear numerosas actividades que además de fomentar el hábito lector y la ampliación de vocabulario, posibilitan la participación activa del alumnado en la propia lectura, fomentando así un aprendizaje significativo y especialmente su disfrute por la lectura. Además, como se defiende en este trabajo, sirve para integrar la diversidad cultural de forma práctica y divertida.

El *storytelling* se entiende como una forma de expresión narrativa que implica cualquier actividad en la cual se crea o se comunica una historia. Para contar un cuento, el *storyteller*<sup>20</sup> o profesor debe utilizar sus propios recursos imaginativos y lingüísticos, es decir, debe ser capaz de personalizar la historia tratando de evitar una constante lectura de la misma. Esta forma de expresión narrativa también comprende la implicación de sus oyentes (Daniel, 2012, pp.6-7). El alumnado no se limita a escuchar la lectura. Va a participar en ella a través de una serie de actividades. Durante el *storytelling*, el “cuenta cuentos” debe ser capaz de mantener el interés y la atención de sus alumnos. Para facilitarles la comprensión de la lectura, puede ayudarse de recursos materiales (marionetas, disfraces, recursos visuales). El *storyteller* también debe ofrecer tiempo a sus alumnos para que hagan sus comentarios sobre el cuento, conjeturen acerca de lo que puede suceder en él, identifiquen los problemas que pueden enfrentar a los personajes, debatan sobre posibles soluciones o incluso ofrezcan nuevas sugerencias. En resumen, lo que el profesor ha de tener en cuenta durante su lectura es la intervención activa de sus alumnos. Daniel considera el cuento como “...el *locus* para el resumen, la crítica, las predicciones y la proyección”<sup>21</sup> (Daniel, 2012, p.9).

Ellis y Brewster (2014) proponen una serie de técnicas que todo *storyteller* o cuenta cuentos debería tener en cuenta antes de comenzar la lectura:

- Comenzar con sesiones de breve duración.
- Pedir a los alumnos que se sienten en el suelo alrededor del *storyteller*.
- Leer pausadamente y de forma clara.
- Hacer comentarios sobre las ilustraciones y señalarlas para centrar la atención de los estudiantes o pedirles a ellos que las señalen.

---

<sup>20</sup> La palabra *Storyteller* hace referencia a la persona que cuenta un cuento.

<sup>21</sup> “A locus for summary, critique, predictions and projection”



- Hacer partícipes a los estudiantes del *storytelling*, ofreciéndoles la oportunidad de repetir palabras clave o frases.
- Utilizar gestos, mímica y expresiones faciales para transmitir sentimientos y acciones.
- Variar el ritmo, tono y volumen de la voz.
- Hacer pausas cuando sea apropiado ya sea para aplicar un efecto dramático o para darles tiempo asimilando detalles.
- Diferenciar bien el uso de voces para los distintos personajes.
- Mantener el contacto visual con los alumnos.
- Comentar la historia cuando sea apropiado.
- Hacer preguntas a los alumnos durante el *storytelling*: “¿Qué crees que va a suceder?”, “¿Qué harías tú?”.

Ellis y Brewster también proponen trabajar con textos que permitan abarcar temas de otras áreas del currículo (historia, geografía, matemáticas). Algunas de las historias que recomiendan trabajar serían de tipo cómico, de fantasía, de animales, incluso historias pictóricas que no tienen texto. También ofrecen propuestas relacionadas con aspectos propios de la educación multicultural favoreciendo así la igualdad de oportunidades entre los alumnos (2014, pp. 1-4). Potter, Thirumurthy, Szesci y Salaka también hablan sobre la importancia de tratar aspectos socioculturales a través de la literatura:

La literatura infantil es un recurso poderoso que los maestros pueden usar para ayudar a los niños a disfrutar de su mundo conocido y después, viajar más allá para explorar lo desconocido. Por lo tanto, una selección apropiada de cuentos infantiles debería ser parte del repertorio constructivista sociocultural de los educadores (Potter et al, 2009, p. 108).<sup>22</sup>

Como he nombrado anteriormente, el *storytelling* no comprende únicamente el momento en el que el profesor cuenta un cuento o una historia a sus alumnos. También incluye diferentes actividades que permiten trabajar y reforzar aspectos del cuento y que se centran en determinadas habilidades lingüísticas (hablar, leer, escuchar y escribir). Wright (1995) plantea actividades anteriores a la lectura, durante la misma y posteriores

---

<sup>22</sup> “Children’s literature is a powerful resource that teachers can use to help children enjoy their known world and then travel beyond to explore the unfamiliar. Therefore, an appropriate selection of children’s stories should be part of the socio-cultural constructivist repertoire of educators”.

a ella. Las actividades previas a la lectura adoptan un carácter introductorio y pretenden familiarizar a los alumnos con los aspectos que se van a trabajar en el cuento (el contenido, palabras clave...). Algunas de las posibles actividades previas serían: *Memory games*<sup>23</sup> (el profesor les muestra una serie de objetos, después los esconde y son los alumnos los que deben recordar y explicar cuáles eran en inglés) y la *Gapped story*<sup>24</sup> (se les da a los alumnos una versión de la historia con huecos y se les pide qué conjeturen sobre las palabras que podrían faltar). Las actividades realizadas durante la historia permiten involucrar al alumno en la lectura de forma activa y reforzar su comprensión. Algunas de las actividades de este apartado podrían ser: *Sequencing sentences cards or pictures*<sup>25</sup> o *Miming*<sup>26</sup>. Por último, las actividades posteriores a la lectura son actividades de consolidación y se centran principalmente en demostrar si los alumnos han comprendido la lectura. Son propuestas que permiten a los alumnos expresarse y potenciar su creatividad, algunas de las actividades serían *Draw and guess*<sup>27</sup>, en esta tarea uno de los alumnos hace un dibujo de la historia y el resto debe adivinar qué parte de la historia se ilustra (Wright, 1995, pp. 25-73).

El uso del *storytelling* debería aplicarse de forma más frecuente en las aulas ya que proporciona numerosos aspectos positivos. A continuación, se mencionan algunos de los beneficios que según Salaberri (2001) ofrece este recurso didáctico en los estudiantes de Primaria:

-Ayuda a desarrollar habilidades de escucha.<sup>28</sup>

-El vocabulario se presenta en un contexto lleno de repeticiones, lo que proporciona a los alumnos numerosas oportunidades para comprender y verificar los significados.<sup>29</sup>

-El *storyteller* y los niños están involucrados en una actividad en la cual el aporte de información y la interacción modificada desempeñan un papel dominante.<sup>30</sup>

---

<sup>23</sup> *Juegos de memoria*

<sup>24</sup> *Historia con huecos*

<sup>25</sup> *Secuenciar frases que aparecen en tarjetas o imágenes*

<sup>26</sup> *Mímica*

<sup>27</sup> *Dibuja y adivina*

<sup>28</sup> It helps to develop listening skills.

<sup>29</sup> Vocabulary is presented in a context full of repetitions, thus providing the learners with lots of opportunities to understand and check meanings.

<sup>30</sup> The storyteller and the children are involved in an activity in which modified input and modified interaction play a dominant role.

-Los relatos son motivadores en sí mismos y atraen la atención de los estudiantes, sus experiencias previas en este campo generalmente son favorables.<sup>31</sup>

-La competencia literaria se desarrolla como una preparación para disfrutar leyendo.<sup>32</sup> Los niños están expuestos a recursos literarios como metáforas, la relación espacio-temporal, elipsis, discurso directo e indirecto, etc. aun cuando no conocen estas características (Salaberri, 2001, p. 19-20).

A modo de conclusión se podría decir que el *storytelling* tiene como finalidad transmitir mensajes que captan la atención de los alumnos. Lo que pretende es provocar ciertas emociones en el oyente para que éste recuerde la historia. En el día a día sucede lo mismo, terminamos recordando aquellas historias que nos llaman la atención, que nos provocan ciertas emociones.

La función del docente o *storyteller* es hacer que los alumnos “vivan” el cuento, usen la lengua y aprendan a utilizarla de forma significativa. Por eso es muy importante su papel motivador. Tampoco se debe olvidar que el *storytelling* es un recurso que trata de adaptarse a las diversas necesidades de aprendizaje, los estudiantes terminan comprendiendo el significado general de la historia gracias a las diferentes técnicas de narración y recursos visuales elaborados por el profesor. Este último aspecto es fundamental para enseñar valores de diversidad cultural mientras se usa un nuevo idioma.

## 5. Propuesta didáctica

En la siguiente propuesta plantearé una serie de actividades sustentadas en el enfoque por tareas y por tanto orientadas al desarrollo de una tarea final. La propuesta constará de cuatro sesiones y sus actividades irán enfocadas al curso de 2º de Primaria. El desarrollo de la propuesta tendrá como hilo conductor el recurso didáctico del *storytelling*, pues se elegirá un cuento el cual se utilizará como instrumento de transmisión de valores culturales para el alumnado, pero también como recurso para el aprendizaje de contenidos propios del inglés y la comprensión lectora, por lo que las

---

<sup>31</sup> Stories are motivating in themselves and they attract the students “attention as their previous experiences in this field have usually been enjoyable.

<sup>32</sup> Literary competence is developed as a preparation for reading for pleasure. Children are exposed to literary conventions such as metaphors, time-space relationship, ellipsis, direct speech, reported speech... even though they are not aware of these features.

tareas diseñadas guardarán cierta relación con el propio cuento. Así pues las diferentes actividades basadas en el recurso del *storytelling* y sustentadas en el enfoque por tareas irán encaminadas al desarrollo de una producción final en la cual se pondrá en práctica lo trabajado durante las cuatro sesiones.

En la propuesta se trabajará el tema de la diversidad, concretamente el reconocimiento, la aceptación y el respeto por las diferencias. Es necesario educar en la diferencia, el hecho de que en las aulas confluyan cada vez más alumnos procedentes de otros países, culturas... requiere de una educación intercultural que atienda a la diversidad de sus estudiantes. Educar de forma conjunta a personas de diferentes culturas, supone reconocer las peculiaridades que conforman la identidad de cada uno, exaltando sus diferencias (referentes a gustos, carácter, raza, aspectos culturales...) y promoviendo así el enriquecimiento de todos. Añadir que en la presente propuesta el tema de los valores se combinará con contenidos referentes al currículo aragonés de 2º de Primaria relacionados con los colores, las prendas, las partes del cuerpo, las comidas, los gustos (“like”, “doesn’t like”), la expresión de capacidad (“can”, “can’t), además de los verbos (“to be”) y (“have”) necesarios para el desarrollo de la tarea final.

### **5.1. Contexto del centro escolar y del aula**

El CEIP Montecorona se encuentra situado en Sabiñánigo. Se trata de un colegio de dos vías con 6 unidades de Educación Infantil, 12 unidades de Educación Primaria y 2 de Educación Especial. El Centro escolar acoge alumnado de Educación Compensatoria que puede incluirse dentro de las tres categorías establecidas por la legislación: familias en desventaja social, minorías étnicas e inmigrantes. La procedencia de estos últimos alumnos es mayoritariamente de los países latinoamericanos, pero también de países del Este de Europa y de los países del Magreb. Sus niveles de estudio son primarios o medios y su situación económica aunque baja, les permiten vivir con un nivel de vida mejor que el de sus países de origen. El CEIP Montecorona es un centro bilingüe de inglés Cile 1 en Primaria. Esta modalidad de bilingüismo (novedosa para el centro) supone impartir un área del currículo en lengua extranjera (en este caso Ciencias de la Naturaleza en inglés), además del área de lengua extranjera (inglés) propia del currículo. Esto implica impartir un 20% del horario escolar de Educación Primaria, en inglés.

Con respecto al contexto del aula, la clase para la que se diseña la propuesta didáctica corresponde al curso de 2° de Primaria. La clase está formada por un total de 18 alumnos de los cuales 10 son chicos y 8 chicas. Cabe destacar el caso de dos alumnos inmigrantes, uno de ellos cuya familia es de origen marroquí, pero él ya ha nacido en España por lo que está muy familiarizado con este idioma. Un rasgo a destacar respecto a este niño es que los padres cuando tienen vacaciones, que suele ser en Septiembre, se llevan a toda la familia por lo que el niño comienza el curso académico un mes más tarde que el resto. Este hecho dificulta su integración en la clase. El otro alumno de origen colombiano presenta un grado de absentismo y dejación familiar importante. En cuanto al inglés, el nivel lingüístico de ambos es similar al del resto de la clase, pues los dos fueron escolarizados en este centro, en los cursos de Educación Infantil.

En referencia a la valoración de la cohesión del grupo, se podría decir que es una clase cuyos miembros mayoritariamente se hayan integrados y congenian de una manera favorable. Son alumnos principalmente empáticos, cuando uno de ellos tiene dificultades para llevar a cabo cierta tarea siempre suele ser el compañero de al lado el que le echa una mano tratándole de explicar el ejercicio utilizando un lenguaje más familiar y apropiado a su nivel cognitivo. En cuanto a conflictos, la clase en sí, no se caracteriza por ser conflictiva y las posibles disputas suelen ser producidas por motivos irrelevantes.

## **5.2. Elección del cuento**

El cuento que planteo para el desarrollo de esta propuesta didáctica se llama *Elmer, the elephant*. Antes de justificar la elección de este cuento, haré un breve resumen del relato. Este cuento narra la historia de un elefante llamado Elmer. El protagonista destaca por su apariencia, pues es un elefante multicolor, pero también lo hace por su personalidad ya que su forma de ser, un tanto graciosa y divertida hace que el resto se ría con él y disfrute de su presencia. Sin embargo, esta situación no agrada al protagonista pues verse con un aspecto distinto al del resto, le hace pensar que sus compañeros se ríen de él y no con él. Ante esta situación decide huir y alejarse del resto. Por el camino, se topa con lo que él cree que es la solución: un árbol que ofrece el color gris característico de los elefantes. Elmer decide frotarse con los frutos que este árbol proporciona para ser un elefante “igual” que el resto. Una vez camuflado en el color

gris, decide incorporarse al resto de la manada. Al principio consigue pasar desapercibido, sin embargo su risa le termina delatando ya que todos comienzan a cuestionarse si la fuerte risa escuchada proviene de Elmer. En ese momento empieza a llover y este hecho termina confirmándoles que efectivamente el causante de la risa es Elmer pues poco a poco recupera sus verdaderos colores. El resto de compañeros le hace ver que lo que a él le hace peculiar además de su apariencia, es su personalidad. Todos celebran una fiesta en su honor exaltando en este caso, las diferencias de los colores. Para empatizar con él, todos se disfrazan de Elmer, mientras que él lo hace con el color elefante.

Como se puede apreciar en el resumen del cuento, este relato además de narrar la historia de un elefante tiene un trasfondo cultural pues pretende transmitir una serie de valores relacionados con el reconocimiento, la aceptación y el respeto por las diferencias a través de la actitud de sus personajes. Al principio el protagonista no se acepta así mismo, pues el hecho de verse multicolor y por tanto muy distinto al resto no le agrada. Con el transcurso del cuento y sobre todo con la ayuda de sus compañeros aprenderá a valorarse así mismo, a aceptar sus diferencias y por supuesto a reconocerlas como parte de su propia identidad. La apariencia será una característica más que lo defina al igual que también lo hará su personalidad. Así pues considero que este cuento es un buen recurso para tratar el tema de la diversidad con los propios alumnos. Pues a partir de su lectura, los alumnos pueden reflexionar sobre la infinidad de diferencias existentes entre los personajes y asociar esas diferencias a características propias de la identidad de los mismos. También a partir del cuento se pueden proponer actividades en las cuales sean los alumnos los que conozcan y reconozcan la diversidad que puede darse en el aula referente a la personalidad, el físico, las raíces culturales, la raza.... Este tipo de actividades serán algunas de las cuales planteo en el desarrollo de la siguiente propuesta.

### **5.3. Breve explicación sobre el desarrollo de las sesiones**

La propuesta se desarrollará en cuatro sesiones y cada una tendrá una duración de 50 minutos. Como ya nombré anteriormente, las tareas desarrolladas durante las diferentes sesiones serán consideradas como intermedias o posibilitadoras de la producción final, la cual se efectuará en la última parte de la cuarta sesión. La tarea final consistirá en realizar una breve presentación individual en la cual cada alumno resaltará diferentes

cualidades relacionadas con la personalidad, gustos, raza, cultura... Esta tarea recogerá aspectos desarrollados durante las diferentes sesiones, relacionados con el currículo aragonés de 2º de primaria, pero sobre todo con el cuento de *Elmer* pues como ya mencioné, en él, el valor de la diferencia es exaltado como cualidad que define a la persona y la hace sentir única y especial. Así pues el objetivo fundamental de la propuesta didáctica será “concienciar a los alumnos de que todos somos diferentes y expresar esa diferencia a través de la lengua inglesa”. Para poder llevar a cabo la producción final, será necesario estructurar las sesiones de forma que en cada una de ellas se trabajen contenidos relacionados. En la primera sesión se desarrollarán aspectos introductorios al cuento como es el tema de los colores, pero también encaminados ya a la propuesta final pues también revisan las prendas, partes del cuerpo haciendo especial énfasis en la oralidad con una actividad que tratará de concienciarles sobre el hecho de que se puede ser distinto de muy diversas formas. Posteriormente, en la segunda sesión además de trabajar con los adjetivos necesarios para la tarea final, se les contará el cuento con actividades durante su lectura (*task*), pero también con una tarea previa (*pre-task*) y otra posterior al cuento (*postask*) que permitirá comprobar si han comprendido ideas principales referentes al protagonista. En la tercera sesión se volverá a contar el cuento (*re-telling*) pero esta vez enfatizando en el tema de las diferencias propias de los protagonistas. Después se llevarán a cabo nuevas tareas posteriores al cuento que también guardarán cierta relación la producción final. Por último, en la cuarta sesión, se seguirán efectuando tareas posteriores al cuento, pero también llevarán a cabo una actividad muy relacionada con la tarea final ya que presentará un formato muy similar al que ellos deberán elaborar.

#### **5.4. Primera sesión**

##### **Primera sesión**

- Practicamos con los colores (5 mins.)
- Pelmanism* con los colores (15 mins.)
- Repaso del vocabulario de prendas (5 mins.)
- Bingo con prendas (15 mins.)
- Actividad en círculo “We are different” (10 mins.)

**Materiales:** Cartas con los colores, fichas, boletos y papeletas con imágenes y nombres de las prendas para el bingo y una cartulina.

**Objetivos específicos de la sesión:**

- Repasar los colores y las prendas.
- Asociar colores y objetos utilizando el presente simple.
- Relacionar palabra e imagen sobre las prendas.
- Concienciar a los alumnos de que todos podemos ser distintos de muy diversas formas.
- Asociar pregunta y respuesta sobre los colores y las prendas utilizando lenguaje no verbal.

**Contenidos extraídos del 2º curso de Educación Primaria del currículo aragonés:**

- Bloque 1: Comprensión de Textos Orales
  - Funciones comunicativas: “Have got”: (descripción de personas).
  - Estructuras sintáctico-discursivas: Expresión del tiempo: (simple present)/ Expresión del aspecto: (simple tenses).
  - Léxico oral: colores.
- Bloque 2: Producción de Textos Orales: Expresión e Interacción
  - Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: lenguaje no verbal (gestos, contacto visual).
  - Estructuras sintáctico-discursivas: afirmación (to be).
  - Léxico: colores, ropa.

**Destrezas lingüísticas:** comprensión y expresión oral

**Desarrollo de la primera sesión:**

En esta primera sesión se desarrollarán una serie de actividades que serán introductorias en cuanto al contenido del libro *Elmer, the elephant* y al desarrollo de la tarea final que se desarrollará en la cuarta sesión.



El primer contenido que se propone tiene que ver con los colores. Como este contenido ya se imparte en cursos anteriores de Educación Infantil o 1º de Primaria, en esta primera sesión revisariamos dicho vocabulario y lo utilizaríamos para practicar también el presente simple, ya que tanto el vocabulario como este tiempo verbal serían necesarios para desarrollar la tarea final.

Antes de comenzar las actividades relacionadas, se tratará de comprobar si conocen o no todos los colores que posteriormente aparecerán en la actividad. Para ello se les mostrarán las cartas (ver anexo 1) que más tarde serán utilizadas y se les preguntará: “*What colour is this?*”. Las preguntas formuladas se harán a alumnos en concreto para evitar que siempre respondan las mismas personas. Conforme vayan dando sus respuestas, se irán colocando las cartas en la pizarra y anotando, al lado de cada una, el nombre del color. Mientras se les reparten las cartas para la siguiente actividad, todos deberán prestar atención a los colores de las cartas y a los nombres de los propios colores. Una vez revisados los colores, se elegirá a uno de los alumnos para que salga a la pizarra, entonces los demás se pondrán de espaldas para no ver, y éste decidirá qué carta despegar y borrará el nombre del color. Entonces, el resto se dará la vuelta y deberán adivinar cuál es el color que falta. Este ejercicio se podría considerar de transición para la siguiente actividad, pues únicamente serviría para activar la atención del alumnado sobre los colores durante el reparto de las cartas.

Para desarrollar la siguiente actividad me baso en una de las que A. Wright (1995) propone en su obra *Storytelling with Children* en el apartado de *Activities before the story*. La actividad escogida se llama *Pelmanism* y este autor la recomienda para familiarizar al alumnado con contenido que más tarde aparecerá en el cuento y, en el caso de la presente propuesta, con contenido propio de Elmer y con la tarea final. La actividad de *Pelmanism* consiste en colocar diferentes cartas boca abajo sobre una mesa, revolverlas y después cada jugador escoge por turnos dos cartas al azar y las pone boca arriba. Si en las dos cartas escogidas aparece la misma figura, entonces el jugador se las queda y le vuelve a tocar el turno pero, si en éstas aparecen diferentes figuras, el jugador debe colocar las cartas boca abajo, dejándolas en el mismo sitio. Mediante esta actividad trabajaremos los colores, pues en el cuento de *Elmer, the elephant* es vocabulario que aparece. En primer lugar, se formarán grupos de tres y se repartirán a cada trío 18 cartas con nueve pares de colores. Los colores de las cartas serán los siguientes: “*yellow*”, “*orange*”, “*red*”, “*pink*”, “*purple*”, “*blue*”, “*green*”, “*black*” y

“white”. Una vez repartidas las cartas y puestas boca abajo, se tomarán como ejemplo dos que contengan el mismo color y se les explicará mediante frases cortas lo que tendrán que hacer. El juego no consistirá únicamente en darle la vuelta a dos cartas y decir el nombre del color. Habrá que hacer algo más. La variante que se propone consistirá en asociar el color con un objeto que lo contenga. De esta forma, ellos también se verían obligados a utilizar el presente simple, necesario para la elaboración de la tarea final. No olvidemos que en el enfoque por tareas se efectúan tareas intermedias encaminadas al desarrollo de la tarea final y, para ello, es necesario: “ofrecer a los alumnos oportunidades que les permitan experimentar y poner en práctica aquello que conocen” (Richards, 2006).

Con respecto al juego, como es posible que la misma persona levante varias veces la misma carta tras no encontrar la pareja, tendrá que pensar un objeto diferente para ese mismo color. De esta forma, el alumno pondrá en práctica el presente simple casi de una forma inconsciente pues prestará más atención al contenido, al vocabulario. Durante la actividad pasaré por las mesas para comprobar sus respuestas y dar *feedback* si es necesario. Las explicaciones para el juego serían las siguientes:

*“This is a game about colors”/ “You have different cards turned down”/ “So in each turn you must turn up two cards”/ “If you find the same cards, like these”/ “You keep them and it’s your turn again”/ “But if the cards are not the same you leave them in the same place”/ “One more thing! When you turn up a card, you should say an object which has this colour”/ “For example, the tomato is red”/ “If you turn up the same colour several times, you should think of a different object”/ “Do you all understand it?”*

Para la siguiente actividad también se utiliza una de las actividades propuestas por A. Wright (1995) en su obra *Storytelling with Children*. La actividad es un bingo (ver anexo 2) y con ella repasaremos el léxico sobre prendas, ya que será también un contenido útil que podrán utilizar en la tarea final. Antes de comenzar la actividad, se efectuará un *brainstorming*, es decir, una lluvia de ideas. En este caso, será sobre las prendas. De esta manera, la puesta en común de vocabulario relacionado con este campo semántico fomentará el aporte de ideas y la participación de todos. Para el bingo se repartirá a cada uno un boleto con diferentes imágenes de ropa, cinco en total, además de fichas para que vayan cubriendo las imágenes que se les vaya mostrando.

Las prendas que podrán aparecer en los diferentes boletos serán las siguientes: “t-shirt”, “jumper”, “trousers”, “shoes”, “socks”, “jacket” “dress” y “skirt”. Se les enseñará una palabra y ellos deberán asociarla con la imagen. Se repartirán tres tipos de boletos. Así pues, como son 18 alumnos en total, la tercera parte de la clase podrá cantar bingo y no únicamente una sola persona.

La última actividad de la sesión, a la que denomino “We are different”, servirá para comprobar si han comprendido o no los contenidos, pero sobre todo para tratar el valor de la diferencia, pues el objetivo principal de esta propuesta es concienciar a los alumnos de que todos somos diferentes. Para esta actividad, los alumnos se sentarán en el suelo alrededor del profesor. Se les formularán diferentes preguntas, principalmente, sobre los colores de su ropa. Esto permitirá comprobar si han comprendido el léxico relacionado con las prendas y los colores, pero también sobre otros temas como partes del cuerpo (“eyes”, “nose”, “mouth”, “hair”, “leg”, “skin”). Si cumplen con lo indicado en la pregunta planteada, entonces tendrán que levantarse. Para formularles la pregunta relacionada con las prendas se utilizaría el verbo “have got” en presente simple. El ejemplo de pregunta en este caso sería: “*Who has got a blue jacket?*”. En cambio, para formular preguntas relacionadas con las partes del cuerpo, utilizaría el verbo “to be”, en presente simple y además se relacionarían las partes del cuerpo con los colores: “*Who has blue eyes?*”, “*Who has dark skin?*”.

En una cartulina se apuntarán las preguntas planteadas además de las personas que se han ido levantando en cada momento. Con esta actividad, además de revisar el vocabulario, se comprobaría especialmente si han observado que se puede ser distinto de muy diversas formas: en este caso con la metáfora de las ropas y con las partes del cuerpo. Considero que es una buena actividad introductoria al tema de la diferencia. Se necesita hacer visible el tema de la diversidad en el aula y para ello es necesario desarrollar actividades que trabajen todo tipo de diferencias. De este modo, los alumnos podrán conocerse entre ellos y comprobar la infinidad de posibilidades que hay de ser diferente. Expresar las diferentes características de cada uno forma parte del trabajo relacionado con la atención a la diversidad en el aula. Así pues, será necesario concienciar a los alumnos de que la diferencia no es un condicionante único de la apariencia pues forma parte de diversos aspectos de la persona. Este tema será trabajado en sesiones posteriores tras la lectura del cuento *Elmer, the elephant*. En esta actividad la idea principal es que todos podemos ser distintos de muy diversas formas.

En esta sesión se han trabajado fundamentalmente actividades de tipo oral pues en cursos como éste, o 1º de Primaria, suelen primar este tipo de habilidades. Pero eso no implica que todas las sesiones se centren únicamente en ellas, pues no debemos olvidar que el enfoque comunicativo propone integrar y potenciar las cuatro habilidades (expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita) por lo que éstas también se trabajarán en las siguientes sesiones.

### 5.5. Segunda sesión:

#### Segunda sesión

- Practicamos con los adjetivos: “How is he/ she?” (15 mins.)
- Pre-task: “Who is Elmer?”(10 mins.)
- Task: Cuento de Elmer, the elephant (15 mins.)
- Post- task: “We know Elmer” (10 mins.)

**Materiales:** imágenes proyectadas a Word, cartas con imágenes de niños expresando emociones, folios, cuento de *Elmer*, fotocopias con la pretask y postask del cuento.

#### **Objetivos específicos de la sesión:**

- Conocer los adjetivos relacionados con los estados de ánimo.
- Usar adjetivos en presente simple.
- Asociar elementos paralingüísticos (gestos, expresión facial) con los adjetivos.
- Conocer y comprender cómo es el protagonista del cuento.
- Describir al protagonista del cuento utilizando adjetivos, los colores, ropas en presente simple.

#### **Contenidos extraídos del 2º curso de Educación Primaria del currículo aragonés:**

- Bloque 1: Comprensión de textos orales

-Funciones comunicativas: Expresión de sentimientos (happy, sad, scared, angry...)/ Descripción de personas y animales (1ª, 2ª, 3ª persona del singular + “have got” y “to be”).

-Estructuras sintáctico- discursivas: expresión del tiempo: (simple present)/ expresión del aspecto: (simple tenses).

-Léxico oral: colores

·Bloque 2: Producción de textos orales

-Funciones comunicativas: Expresión de sentimientos/ Descripción de personas (to be 3ª persona del singular).

-Estructuras sintáctico- discursivas: afirmativo (to be).

-Léxico: identificación personal

·Bloque 4: Producción de textos escritos

-Funciones comunicativas: descripción de animales (3ª persona del singular + “have got”, “to be”)/ Expresión de sentimiento.

-Léxico: colores, partes del cuerpo

**Destrezas lingüísticas:** comprensión y expresión oral, expresión escrita

### **Desarrollo de la segunda sesión:**

Esta sesión se compone de una serie de actividades relacionadas con el uso de adjetivos, de una tarea previa al cuento o *pretask*, de la lectura del cuento y de una *postask* o tarea posterior al mismo que guardará cierta relación con la pre-tarea. Las primeras actividades de esta sesión relacionadas con los adjetivos serán de gran utilidad para el desarrollo de la tarea final, pero también para la *pretask* y *postask* de esta misma sesión. El motivo de utilizar una actividad previa y posterior al cuento es porque, como se apuntó en el apartado de fundamentación teórica del *storytelling*, este recurso didáctico no se basaba únicamente en la lectura de un cuento, pues también era necesario familiarizar e involucrar al alumno en el mismo por medio de actividades relacionadas.

Las actividades llevadas a cabo durante la lectura del propio cuento formarán parte de la *task* o tarea del *storytelling*.

En la primera actividad se pondrán en práctica algunos de los adjetivos propios de este curso, relacionados con los diferentes estados de ánimo tales como “*happy*”, “*sad*”, “*angry*”, “*bored*”, “*excited*”, “*scared*”, “*hungry*”, “*tired*”. En primer lugar se proyectarán en *Word* una serie de imágenes en las cuales aparecerán dibujos con niños expresando los adjetivos anteriores (ver anexo 3). Los alumnos tendrán que imitar dichas imágenes mediante gestos y expresiones faciales. Serán escenas en las cuales quedará claramente reflejada la expresión que se querrá resaltar. Después de haber imitado la imagen se comprobará si conocen el adjetivo al cual se hará referencia en la foto. Así pues, se les preguntará: “*How is he/ she?*”. He de añadir que al lado de la primera imagen aparecerá escrita la siguiente estructura: “*He/ she is...*”. Pero en las siguientes serán ellos los que deberán formular la respuesta completa, pues la conjugación del verbo “*to be*” en presente simple es contenido de 1º de Primaria. Como es posible que desconozcan el nombre del estado de ánimo al cual se hará referencia en algunas de las imágenes, trataré de ayudarles dándoles varios posibles adjetivos y acompañando a cada uno con un gesto que caracterizase al mismo. Las respuestas dadas se irán anotando al lado de cada imagen. Una vez vistas todas las imágenes, se volverá a repasar la actividad de forma grupal. Para ello se revisarán las imágenes del *Word* y se volverán a imitar las expresiones reflejadas y también se describirán verbalmente con el adjetivo. Por ejemplo, si en la imagen aparece una niña sonriente, todos imitarán a la niña, sonriendo y añadirán: “*she is happy*”. La siguiente actividad permitirá comprobar si se ha comprendido la relación entre el gesto y el adjetivo y si saben escribir la frase correctamente. Se debe recordar que el enfoque comunicativo y por lo tanto también el enfoque por tareas, tienen por objeto desarrollar las diferentes destrezas lingüísticas haciendo especial énfasis en la competencia comunicativa a través de la interacción entre los alumnos. Por lo que en esta actividad, se trabajará de forma interactiva por parejas. Para ello, se utilizarán las imágenes anteriores, pero esta vez estarán impresas (ver anexo 4). Cada pareja tendrá 8 cartas referentes a los siguientes adjetivos: “*happy*”, “*sad*”, “*angry*”, “*bored*”, “*excited*”, “*scared*”, “*hungry*”, “*tired*”. A cada miembro de la pareja se le repartirán boca abajo la mitad de dichas cartas y lo que cada miembro tendrá que hacer será tunarse para imitar cada una de las imágenes de tal forma que la otra persona tendrá que adivinar cuál es el estado de ánimo representado en la imagen

del compañero. Una vez que hayan dado con la respuesta, ambos escribirán en un folio, la frase completa. Así pues también se comprobará si saben escribirla correctamente.

Una vez revisados los adjetivos, se procederá a efectuar la tarea previa al cuento o pre-tarea. Para ello, se les comentará que en esta misma sesión, se les contará un cuento titulado *Elmer, the elephant*. Escribiré el título en la pizarra y comenzaré preguntado qué les sugiere el título y sobre qué o quién gira la historia: “*What do you think?*”, “*Is the character an animal?*”, “*What is his name?*”, “*How do you think the elephant is?*”. Posteriormente, procederemos a realizar la pre-tarea del cuento. Recordemos que la *pre-task* tiene un carácter introductorio y sirve para familiarizar a los alumnos con aspectos que posteriormente se trabajan en el cuento; en este caso relacionados con el protagonista. A cada uno se le repartirá una fotocopia con la imagen de dos elefantes en blanco y negro, uno de ellos situado en la parte posterior y el otro en la segunda mitad de la hoja (ver anexo 5). El elefante situado en la parte superior de la hoja, llevará por título: “*Who is Elmer?*”, mientras que el segundo: “*We know who is Elmer*”. Ambas imágenes irán acompañadas del mismo tipo de preguntas. Para la pre-tarea, únicamente habrá que fijarse en el primer elefante de la hoja. Para evitar confusiones, se enfatiza este aspecto a la hora de la explicación. El segundo elefante se completará tras el cuento ya que formará parte de la *post-task*. Así pues en la pre-tarea, cada alumno tendrá que colorear, decorar y describir al elefante según considere, de tal forma que cada uno diseñará su propio elefante y seguramente distinto al resto. Para la descripción del elefante, podrán tener en cuenta las preguntas que aparecerán al lado del dibujo, que tendrán relación con lo trabajado anteriormente: “*What colour/s is the elephant?*”, “*How is the elephant?*”, “*Is it happy...?*”, “*What does the elephant have?*” etc. Una vez efectuada la tarea, se procederá a leer el cuento de Elmer. La actividad previa se comparará con la *post-task*. Así, los alumnos estarán más motivados durante el cuento y podrán comprobar posteriormente si han acertado o no con algunos de los rasgos propios del protagonista.

Para contarles el cuento de Elmer, se pedirá a los alumnos que se sienten en el suelo formando un círculo. Se debe recordar que las actividades efectuadas durante el *storytelling* formarán parte de la *task* del propio relato. Añadir que el profesor también se sitúa en ese círculo de tal forma que todos le puedan ver y sobre todo apreciar las imágenes del cuento. Para contarles el cuento se tendrán en cuenta algunas de las técnicas que Ellis y Brewster proponen en su guía *Tell it Again* (2014) tales como leer

pausadamente y de forma clara, hacer comentarios sobre las ilustraciones, hacer partícipes a los alumnos mediante la repetición de palabras clave, utilizar elementos paralingüísticos para la transmisión de sentimientos y acciones, variar el ritmo y el tono de la voz, mantener contacto visual con los alumnos y hacer preguntas relacionadas con la historia. Durante el *storytelling*, se les irán mostrando las diferentes páginas del libro (ver anexo 6). Sus imágenes ilustrarán lo que sucederá en el cuento y esto podrá facilitarles la comprensión. También es cierto que habrá palabras propias del texto que, al escucharlas, podrán resultarles desconocidas (“*herd*”, “*patchwork*”, “*bush*” “*berries*”), pero también considero que se podrán entender a partir del propio contexto y de las ilustraciones. Por eso, se tratará de enfatizar en ello. Por ejemplo, la palabra “*herd*” que significa manada, en el texto aparece acompañada de la palabra “*elephant*” y la ilustración de la página muestra a un conjunto de elefantes. Con respecto a verbos posiblemente desconocidos para ellos (“*joke*”, “*shake*”, “*roll over*”, “*pick up*”, “*rub*”) se explican haciendo uso de la mímica para así ayudarles a entender las ideas principales del relato.

Con el transcurso del cuento se tendrán en cuenta las técnicas nombradas anteriormente tratando de fomentar la participación activa de los alumnos. Con la primera página del cuento, se involucrará a los alumnos en el mismo mediante una breve actividad. Como en esa primera página aparecerá la breve descripción de los personajes con diferentes adjetivos calificativos (“*young*”, “*old*”, “*fat*”, “*thin*”) y la imagen de la manada con diferentes elefantes, se aprovechará para pedirles que señalen en la ilustración el elefante que cumple con lo planteado en tales en preguntas; por ejemplo: “*In this picture... “What elephant is thin?”* y por último se concluirá con: “*Are these elephants the same or different?”*, “*but, they are all elephants, aren’t they?”* De esta forma, reflexionarán sobre el tema de la diferencia, que se tratará más detenidamente en el *Retelling* de la historia en la siguiente sesión. Otra de las actividades durante la lectura será “*stopping and asking*”, actividad que A. Wright (1995) propone aplicar durante la historia y que se utilizará justo después de contarles que en este cuento todos los elefantes son grises a excepción del protagonista. Entonces les preguntaré: “*What do you think?”*, “*What are the colours of Elmer?”* Así pues, de forma individual, pensarán en los posibles colores del protagonista y los anotarán en una hoja. Una vez enumerados los colores de Elmer, comprobarán si han acertado o no. Por último, se les mostrarán las dos últimas páginas del libro en las que aparecerá Elmer



de color elefante y el resto disfrazados de Elmer y les pediré que señalen individualmente quién es Elmer.

La última actividad de la sesión será la *post-task* o tarea posterior al cuento que, como se dijo anteriormente, guarda cierta relación con la pre-tarea, pues en ésta también tendrán el mismo dibujo, un elefante, y junto a éste, las mismas preguntas que en la parte superior de la hoja. Será el momento de comprobar por escrito si han comprendido algunas de las características principales del protagonista. Así pues, en esta actividad tratarán de describir y colorear a Elmer tal y cómo es realmente, aplicando además contenidos propios de estas dos sesiones. En la próxima sesión se volverá a contar el cuento de Elmer, pero haciendo énfasis en los valores que este relato transmite.

### 5.6. Tercera sesión

#### Tercera sesión

- Retelling the story: “Elmer, the elephant” (10 mins.)
- Trabajamos con las diferencias, “How is the elephant?” (15mins.)
- Conocemos más diferencias sobre Elmer (15mins.)
- Contamos nosotros el cuento (10 mins.)

**Materiales:** cuento de *Elmer*, fotocopias con distintos fragmentos del cuento, mapa conceptual en la pizarra con principales diferencias de sus personajes, ilustraciones extraídas del cuento.

#### **Objetivos específicos de la sesión:**

- Conocer la amplia variedad de diferencias sobre el aspecto físico y la personalidad de los personajes existentes en el cuento.
- Identificar diferentes adjetivos calificativos propios del cuento.
- Describir diferencias a través del uso de distintos adjetivos calificativos.

- Ser capaz de secuenciar escenas propias del cuento.
- Describir las diferentes escenas utilizando el presente simple.

**Contenidos extraídos del 2º curso de Educación Primaria del currículo aragonés:**

·Bloque 1: Comprensión de textos orales

-Estrategias de comprensión: inferencia de significados a partir de elementos paralingüísticos (imágenes)

-Funciones comunicativas: descripción (3ª persona de singular + “to be”)

·Bloque 2: Producción de textos orales

-Estrategias de producción: expresar el mensaje con claridad ajustándose a los modelos.

-Aspectos sociolingüísticos: lenguaje no verbal (gestos)

-Funciones comunicativas: expresión de la capacidad/ del sentimiento/ descripción (3ª persona del singular + verbo “to be”)

-Léxico oral de alta frecuencia: adjetivos

·Bloque 3: Comprensión de textos escritos

-Estrategias de comprensión: inferencia sobre significados a partir de la comprensión de elementos significativos lingüísticos y paratextuales (ilustraciones).

-Funciones comunicativas: expresión de sentimiento

-Léxico escrito de alta frecuencia: adjetivos, descriptores de tamaño.

**Destrezas lingüísticas:** comprensión oral y escrita, expresión oral

**Desarrollo de la tercera sesión:**

En esta tercera sesión, se volverá a contar el cuento de Elmer, pero esta vez destacando el tema de las diferencias, ya que este cuento no narra únicamente la historia de un elefante pues también transmite valores como la aceptación de las diferencias a través de la actitud de sus personajes. Tras su segunda lectura (*re-telling*), los alumnos tendrán

que identificar y reflexionar sobre las diferencias existentes entre los propios personajes del cuento mediante una serie de tareas posteriores. En esta segunda lectura, se tendrá en cuenta la entonación, haciendo énfasis en aspectos que posteriormente serán trabajados. Así pues durante la lectura destacaré frases como: “Elephants young, elephants old, elephants tall...”, “All different, but all happy”, “Elephants were still, silent and serious”, ya que el tema de las diferencias se tratará haciendo uso de adjetivos calificativos. Durante el *re-telling*, interactuaré con ellos, tratando de comprobar si son capaces de relacionar las características destacadas de los elefantes con adjetivos: “*In this picture, how is the elephant?*” or “*How are the elephants?*”/ “*Ok, good! So this is a word that describes how something is*”/ “*What is the name of this word?*”. Pues será importante que sepan reconocer este tipo de palabras para las tareas posteriores al *retelling*. De este modo los alumnos prestarán atención a la forma de la lengua (en este caso al adjetivo) con la intención de mejorar la práctica comunicativa de la misma (en la tarea final). Por último, conforme se les cuenta la historia, se les pide que presten atención a las ilustraciones ya que también se trabajará con ellas en la última actividad de la sesión.

Con respecto a la tarea posterior al cuento, se establecerán grupos de tres personas. A cada miembro se le asignará una fotocopia en la cual aparecerá un texto elaborado con diferentes frases extraídas del cuento, además de imágenes que ilustrarán lo descrito en el fragmento (ver ejemplo en el anexo 7). Las fotocopias llevarán por título “*How is the elephant?*” y cada miembro del trío tendrá un texto diferente. Los textos describirán o bien las diferencias propias de Elmer o bien las existentes entre todos los elefantes. En esta actividad, los alumnos tendrán que identificar y rodear los adjetivos propios de cada uno de sus textos, escribiendo además, al lado de cada dibujo, el adjetivo hacia el cual se hace referencia. Las indicaciones serán dadas de forma secuenciada: “*First you have to circle the adjectives*”/ “*Look at the title*”/ “*The title helps you*”/ “*Then you have to write the word identified in the correct picture*”. Una vez terminado el ejercicio, los miembros del grupo tendrán que poner en común sus resultados ya que, como he dicho anteriormente, cada uno tendrá un texto diferente. Así pues, entre ellos deberán interactuar y darse *feedback*. Después de interactuar entre ellos, revisando e incluso modificando aquello que entre todos los miembros consideren conveniente se procederá a la puesta en común de resultados. Para ello escribiré en la pizarra como título principal: “*The differences*” y justo debajo, los siguientes títulos: “*How are the*

*elephants?*” y *“How is Elmer?”* pues los adjetivos identificados se relacionarán con dichas preguntas. El alumno leerá el texto. Esto permitirá contextualizar al alumnado, pues así todos sabrán si es la descripción referente a Elmer o al conjunto de elefantes y después dirán algunos de sus adjetivos rodeados mostrando además el dibujo. El resultado final será un mapa conceptual elaborado con la ayuda de todos en el cual se verán reflejadas las principales diferencias extraídas del cuento. Entonces se plantearán a cada miembro del trío las siguientes preguntas reflexivas: *“Is Elmer the only different elephant?”*, *“Are all the elephants different?”*, *“What are the differences of Elmer?”* Con esta actividad trataré de resaltar algunas de las principales diferencias características de los protagonistas del cuento. Elmer no destaca únicamente por su apariencia, también lo hace por su personalidad, pues también es un elefante gracioso y divertido. Lo importante es hacer ver a los alumnos que las diferencias son las que nos definen y nos caracterizan y se deben exaltar, pues eso nos ayudará a sentirnos bien con nosotros mismos. Sin embargo para valorar esas diferencias, primero hay que conocerlas. Con la actividad anterior, se habrán conocido diferentes características (apariencia física, personalidad) de los elefantes del cuento.

En la siguiente actividad se trabajarán los verbos de posibilidad “can” y “can’t” necesarios para el desarrollo de la tarea final. Se comenzará haciendo uso de ellos de una forma creativa y sobre todo buscando la relación con el cuento. En primer lugar se establecen grupos de seis personas. Después les contaré lo siguiente: *“We know that Elmer is special, he is funny, he has many colours, but he is also different for more reasons, Can you help me to find them?”* Una vez dicho esto, escribiré en la pizarra: *“Elmer is special because he can.....”* Después se les explica que para completar la frase cada miembro del grupo tendrá que pensar en dos acciones. Tendrán que ponerse de acuerdo los diferentes alumnos del grupo para tratar de no repetir. Una vez que todos tengan pensadas las dos acciones, saldrá un primer grupo a la pizarra y cada miembro, haciendo uso de la mímica, deberá representar sus dos acciones de tal forma que los grupos restantes tendrán que adivinar la acción. Una vez acertadas, los alumnos escribirán en la pizarra el verbo al lado de la frase nombrada anteriormente. Tras la puesta en común, se establecerán parejas con la intención de poner en práctica dicha estructura y teniendo en cuenta algunos de los verbos ya nombrados. Para formular las preguntas tendrán la estructura anotada en la pizarra: *“Can you (action)?”*, *“Yes, I can”/ No, I can’t*.

La última actividad de la sesión será un *Sequencing pictures*. Denominada así por A. Wright (1995), se utilizará como forma lúdica y dinámica para terminar la sesión y sobretodo permitirá comprobar si han prestado atención o no a las ilustraciones que se les habrán mostrado durante el *storytelling*. Para ello, con los mismos grupos de 6 miembros establecidos anteriormente, tendrán que ordenar 6 escenas en las cuales aparecerán diferentes ilustraciones del cuento, así pues cada uno de los miembros tendrá una escena que ordenar (ver anexo 8).

### 5.7. Cuarta sesión:

#### Cuarta sesión

- “What does Elmer like?” and “What do you like?” (15 mins.)
- Conocemos a otras personas (10 mins.)
- “Sharing personal experiences” (10 mins.)
- “I’m special because...” (15 mins.)

**Materiales:** recortables con imagen de Elmer y vocabulario (colores, comida, animales), emoticonos (“like”, “dislike”), fotocopias con imágenes del vocabulario, tiras de papel con descripciones de niños, *post-its* de colores y mural.

#### **-Objetivos específicos de la sesión:**

- Expresar gustos personales sobre uno mismo y sobre otros (“like”/ “don’t like”)
- Conocer principales características que definen a otras personas.
- Conocer e identificar las cualidades que nos definen.
- Expresar esas diferencias oralmente y por escrito.

#### **-Contenidos extraídos del 2º curso de Educación Primaria del currículo aragonés:**

- Bloque 1: Comprensión de Textos Orales

-Estrategias de comprensión: inferencia de significados a partir de la comprensión de elementos lingüísticos (expresión facial, imágenes)

-Funciones comunicativas: Expresión del gusto (“*Like/ Don’t like*”, “*Do you like?*”)/ Preguntas y respuestas en las que se habla sobre aspectos personales (gustos).

·Bloque 2: Producción de Textos Orales

-Estrategias de producción: Planificación: estructurar una presentación de forma muy guiada/ Ejecución: expresar el mensaje con claridad ajustándose a los modelos.

-Funciones comunicativas: expresión de la capacidad, el gusto, el sentimiento/ descripción de personas.

-Estructuras sintáctico- discursivas: expresión del gusto

-Léxico: colores, comida, animales.

·Bloque 3: Comprensión de textos escritos

-Funciones comunicativas: descripción de personas/ preguntas y respuestas en las que se habla sobre aspectos personales (gustos)

-Léxico:

·Bloque 4: Producción de textos escritos

-Estrategias de producción: expresar el mensaje con claridad ajustándose al modelo.

-Funciones comunicativas: expresión de la capacidad, expresión del gusto, expresión de sentimiento/ descripción de personas.

-Estructuras sintáctico- discursivas: expresión del tiempo (*present simple*)

-Léxico: comida, colores, animales.

-**Destrezas lingüísticas:** comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita

-**Desarrollo de la cuarta sesión:**

En esta última sesión también se desarrollarán tareas posteriores al cuento y se llevará a cabo la tarea final. Se debe recordar que el enfoque por tareas comprendía una serie de tareas intermedias necesarias para capacitar al alumno en la ejecución de la tarea final. Así pues las tareas que se habrán desarrollado a lo largo de estas cuatro sesiones habrán sido enfocadas a aspectos relacionados con la producción final. En esta sesión también se desarrollarán nuevas tareas orientadas a ello. Se debe recordar que en la tarea final, los alumnos llevarán a cabo una breve presentación en la cual resaltarán diferentes cualidades en cuanto a personalidad, gustos, raza, cultura....

En la primera actividad de esta sesión, los alumnos conocerán otras cualidades que también caracterizan a Elmer; en este caso referentes a sus gustos. De este modo los alumnos se familiarizarán con otro de los aspectos que también pondrán en práctica en la tarea final, los gustos (*like/ don't like*). Este contenido no será nuevo para ellos ya que se habrá trabajado en el curso de 1º de Primaria, pero será necesario recordarlo. Para introducir el tema de los gustos, pondré como título en la pizarra: "What does Elmer like?". Después, les mostraré un dibujo de Elmer y lo pegaré en el lateral izquierdo de la pizarra, mientras que en el lado derecho habrá colocadas una serie de imágenes relacionadas con vocabulario conocido (los colores, las comidas, las bebidas y los animales). Antes de introducirles en la actividad, trataremos de recordar con la ayuda de todos, algunas de las peculiaridades que definían a Elmer: "*We know that Elmer is special because he is....and he can....*", *but he is also special for more reasons, he likes and he doesn't like these things. But I need to know what he likes and what he doesn't like, Can you help me?* Para que ellos pudieran dar una respuesta afirmativa o negativa, se les mostrará un emoticono (ver anexo 9) que tendrá por un lado la cara sonriente para expresar "*like*" y por el otro una cara seria que se asociará con "*dislike*". Una vez aclarado esto, se procederá a efectuar la actividad. Habrá unas 18 imágenes con vocabulario (ver anexo 10). Como son 18, todos participarán. Se interactuará de la siguiente manera: "*Student A: Does Elmer like green?*". Se les muestra el emoticono para que formulen la respuesta en afirmativo o negativo y después se escribe en la pizarra asociando la imagen de Elmer con "*likes*" o "*doesn't like*" y la imagen correspondiente al vocabulario (ver anexo 11). Se debe recordar que el enfoque comunicativo proponía trabajar las estructuras gramaticales haciendo uso de la lengua a través de las diferentes habilidades lingüísticas y no mediante el estudio de sus reglas gramaticales. Una vez efectuada la actividad anterior, para comprobar si todos son

capaces de elaborar preguntas y responder correctamente, se hará lo siguiente. Se establecerán parejas y a cada miembro se le repartirá un emoticono. Éste será el mismo que se habrá utilizado en la actividad anterior. También se les asignarán fotocopias con las imágenes de la pizarra; a cada miembro la mitad de las imágenes. Cada imagen irá acompañada del siguiente título: “*Do you like...?* (ver anexo 12). Entonces uno de los miembros planteará la pregunta fijándose en la imagen y su compañero deberá responder con el emoticono por lo que el alumno que ha formulado la pregunta anotará la respuesta por escrito. Si, por ejemplo, la respuesta ha sido con el emoticono de la cara feliz, éste anotará en una hoja: “*He/she likes....*”. En el enfoque comunicativo la interacción y la comunicación son funciones primordiales de la lengua.

En la siguiente actividad, los alumnos trabajarán con un modelo de tarea muy similar a lo que más tarde pondrán en práctica. Willis (1996) propone mostrar al alumno, un ejemplo de actividad relacionada con la tarea final ya que esto permitirá familiarizar a los alumnos con lo que se deberá llevar a cabo. Se les repartirán diferentes tiras de papel en las cuales aparecerán descripciones de otros niños, con el título: “*I’m special*”. En el fragmento aparecerán contenidos que se habrán desarrollado durante las cuatro sesiones (*to be, have, like, can, adjetivos, colores, prendas, comida...*) Además el texto irá acompañado de imágenes relacionadas (ver anexo 13) que ayudarán a entender el mensaje principal. Los alumnos tendrán que leer su tira de papel de forma individual y rodear aquellos elementos que les resulten familiares pues esto será importante para la siguiente tarea. Así pues, se les darán las siguientes indicaciones: “*You have to read your description*”, “*You have to understand it*”, “*Pay attention to the pictures*” “*Then, you have to circle the words that you know*”.

Para la siguiente actividad, muy relacionada con la anterior, me basaré en un tipo de tarea que Willis (1996) propone, “*sharing personal experiences*”. Los alumnos tendrán que interactuar por parejas describiendo aquellas características que habrán leído previamente en su tira de papel. Para ello les explicaré: “*Now you have to explain to your partner the main characteristics that you remember*”/ “*You can try it!*”/ “*Remember, the subject that you have to use when you talk about another person*”/ “*You can ask questions*”.

Por último efectuarán la tarea final, cuyo tema será “*I’m special because...*” y en ella se recogerán contenidos desarrollados durante las cuatro sesiones, relacionados no solo



con el contenido propio del currículo aragonés sino también con el cuento de Elmer, pues, tras la exposición, todos podrán apreciar las diferencias existentes en cuanto a gustos, personalidad etc. Esas diferencias serán las que caracterizarán a cada uno de los alumnos y con las que ellos se sentirán especiales, de este modo, todos podrán sentirse Elmer, es decir, únicos y diferentes. Para su desarrollo, se le repartirá a cada uno, una hoja tamaño *post-it* (ver anexo 14) que llevará por título el tema de la tarea: “*I’m special because...*” y en ella, cada alumno tendrá que describirse. Como en la pizarra habré anotado los temas trabajados, cada uno escogerá libremente aquellos que considere convenientes para definirse. Antes de que los alumnos comiencen a describirse, se hará una puesta en común de ideas relacionadas con los principales temas, de este modo les resultará más fácil recordar los aspectos que se han trabajado referentes a la descripción con adjetivos, prendas, colores, gustos, capacidad... Además les volveré a mostrar el ejemplo de descripción con el que previamente habrán trabajado para que puedan hacerse una idea de cómo estructurar su texto. También se recordarán las diferentes preguntas formuladas durante estas cuatro sesiones (“*Can you....?*” “*Do you like....?*”, “*Have you got...?*”), pues tras la presentación los alumnos podrán intervenir y preguntar sobre más aspectos. No se debe olvidar que una de las características del enfoque comunicativo es la interacción con la finalidad de usar la lengua a través del acto comunicativo. Con respecto a la descripción personal, he de añadir que cada alumno podrá hacer dibujos representando lo descrito o incluso retratarse. Así, durante la presentación, podrán mostrar visualmente la manera en la que ellos se ven. Durante la exposición, podrían leer el papel, si así se sintieran más cómodos, ya que el objetivo principal es que todos den a conocer sus diferencias y qué mejor forma de apreciarlas que oralmente. Serán exposiciones breves de duración uno o dos minutos. Una vez que todos han expuesto sus descripciones, se colocarían los *post-its* en un mural con el título: “No matter where you are from or how you are, we are all Elmer” (ver anexo 14) y en el cual aparecería dibujado Elmer con 18 mosaicos correspondientes a los 18 alumnos. Recordemos que el reconocimiento de la diferencia y por tanto de la propia identidad solo es posible si se apuesta por una educación intercultural.

## **6. Conclusiones**

El análisis de los distintos enfoques descritos en el apartado teórico y centrados en la enseñanza de segundas lenguas tales como el enfoque comunicativo y por tareas me han

permitido ampliar los conocimientos en cuanto a sus características, beneficios y posibles actividades orientadas a una comunicación auténtica y significativa. Considero que son enfoques bastante completos, pues permiten desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas. Sus actividades exigen una participación activa y constante en el alumnado, las tareas del aula son representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella, se presta especial atención al mensaje, es decir, al contenido de aquello que se quiere transmitir y esto hace que también se mejore lingüísticamente hablando. Además, se promueve la interacción y el *feedback* entre los alumnos y sobre todo, sus actividades se orientan al acto comunicativo por lo que también es muy importante tener en cuenta el tipo de contenido que se quiere tratar y saber cuáles serán los resultados de aprendizaje de sus alumnos. Aunque ambos enfoques surgieron a finales del siglo XX, considero que muchos de sus principios siguen sin verse reflejados en las aulas de Primaria. Pues todavía se sigue poniendo el foco en la memorización de estructuras gramaticales y en el refuerzo de dichas estructuras mediante la práctica con ejercicios repetitivos o de rellenar huecos. El hecho de no haber tenido experiencias previas en el aula relacionadas con tales características me ha podido generar algunas dudas durante el diseño las actividades de la propuesta. Por ejemplo, la actividad relacionada con los gustos “*like*”, “*dislike*” me ha llevado a replantearme algunas de las siguientes cuestiones: ¿se centra únicamente en la repetición de estructuras gramaticales?”, “¿Qué tipo de actividades comunicativas podría desarrollar con niños de 7 años para que interactuaran entre ellos?” Por lo que su aplicación en la propuesta me ha servido para darme cuenta de que conocer de forma teórica los principios en los que se sustentan no lo es todo, pues también se necesita tener experiencia con estos enfoques en la práctica.

Por otro lado, he de destacar que el recurso del *storytelling* también me ha permitido conocer una gran variedad de recursos que se pueden tener en cuenta durante la lectura del cuento, así como también conocer la infinidad de actividades que se pueden efectuar antes, durante y después de la misma. Considero que el hecho de haber tenido experiencias previas con este recurso, me ha ayudado a su aplicación en la propuesta. Su desarrollo me ha permitido comprobar la infinidad de tareas que se pueden diseñar, principalmente tras su lectura.

Por último, destacar el papel fundamental del *storytelling* como instrumento de transmisión de valores pues hoy en día ante la posibilidad de encontrarnos con aulas culturalmente diversas se hace necesaria una educación en valores que proponga educar

en la diferencia y permita a los alumnos aprender a respetar, valorar y expresar diferencias de cualquier tipo consideradas éstas como cualidades (raza, aspectos culturales, físicos, personalidad...) que conforman la identidad de cada uno. De ahí la necesidad de tratar el valor de la diferencia como un tema transversal a otras áreas y en el caso de mi propuesta a la enseñanza del inglés.

## 7. Referencias bibliográficas

- Aguado, T., Gil, J.A., Jiménez-Frías, R.A y Sacristán, A. (1999). “Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales”. *Revista de Investigación Educativa*, 2, 471-475.
- Bernabé, M. M. (2012). “Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente”. *Revista Educativa Hekademos*, 11, 67-76.
- Brueckner, L.J. y Bond, G.L. (1981). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. Madrid: Rialp.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). “Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing”. *Applied Linguistics*, 1, 1-47
- CEIP Montecorona. Consultado el 23 de octubre de 2017 de [http://www.cpmsabin.educa.aragon.es/?page\\_id=198](http://www.cpmsabin.educa.aragon.es/?page_id=198).
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: it's nature, origin, and use*. USA: Praeger.
- Daniel, A. K. (2012). *Storytelling across the Primary Curriculum*. Routledge.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, G. y Brewster, J. (2002). *Tell it again! The New Storytelling Handbook*, London: Penguin.
- Estaire, S., y Zanón, J. (1990). “El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo”. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90.
- García, G., Ruiz, M., y García, M. (2009). *Claves para la educación: Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea.
- Gómez, J. (1972). “Acerca de la competencia comunicativa”. En Pride, J y Holmes, J (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269- 293.

- Instituto Nacional de Estadística*. Consultado el 29 de Junio de 2017 de [http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736177000&menu=ultiDatos&idp=1254735573002](http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177000&menu=ultiDatos&idp=1254735573002)
- Johnson, K. (1982) *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford: Pergamon.
- Leiva, J.J (2010). “Fundamentos pedagógicos de la educación intercultural: construyendo una cultura de la diversidad para una escuela humana e inclusiva”. *Miscelánea Comillas*, 134, 5-30.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McKee, David. *Elmer, the elephant*. Consultado el 6 de noviembre de 2017 de <https://www.youtube.com/watch?v=WyBKsBtcO8M>.
- Pascual, M. (2013). “Dimensión lingüística de las migraciones internacionales”. *Lengua y migración*, 5:2, 5-10.
- Potter, G., Thirumurthy, V., Szecsi, T., y Salakaja, M. (2009). “Children’s literature to help young children construct understandings about diversity: perspectives from four cultures”. *Teaching Strategies*, pp. 108-112.
- Programa Plibea. Consultado el 23 de octubre de 2017 de [http://aularagon.catedu.es/materialesaularagon2013/formacion\\_lomce/bloque\\_2/Modulo\\_2\\_4/modalidades\\_de\\_bilinguismo\\_en\\_aragn.html](http://aularagon.catedu.es/materialesaularagon2013/formacion_lomce/bloque_2/Modulo_2_4/modalidades_de_bilinguismo_en_aragn.html)
- Pütz, M. (Ed.). (1992). *Thirty years of linguistic evolution*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Richards, C. (2006) *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. and Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C., y Schmidt, R.W. (eds). (1983). *Language and Communication*, London: Longman.
- Ruiz, A. (2011). “Modelos educativos frente a la diversidad cultural: la educación intercultural”. *Revista Luna Azul*, 32, 15-30.
- Ruiz, P.M. (2010). “La evolución de la atención a la diversidad del alumnado de educación Primaria a lo largo de la historia”. *Temas para la educación*, 8, 1-15.

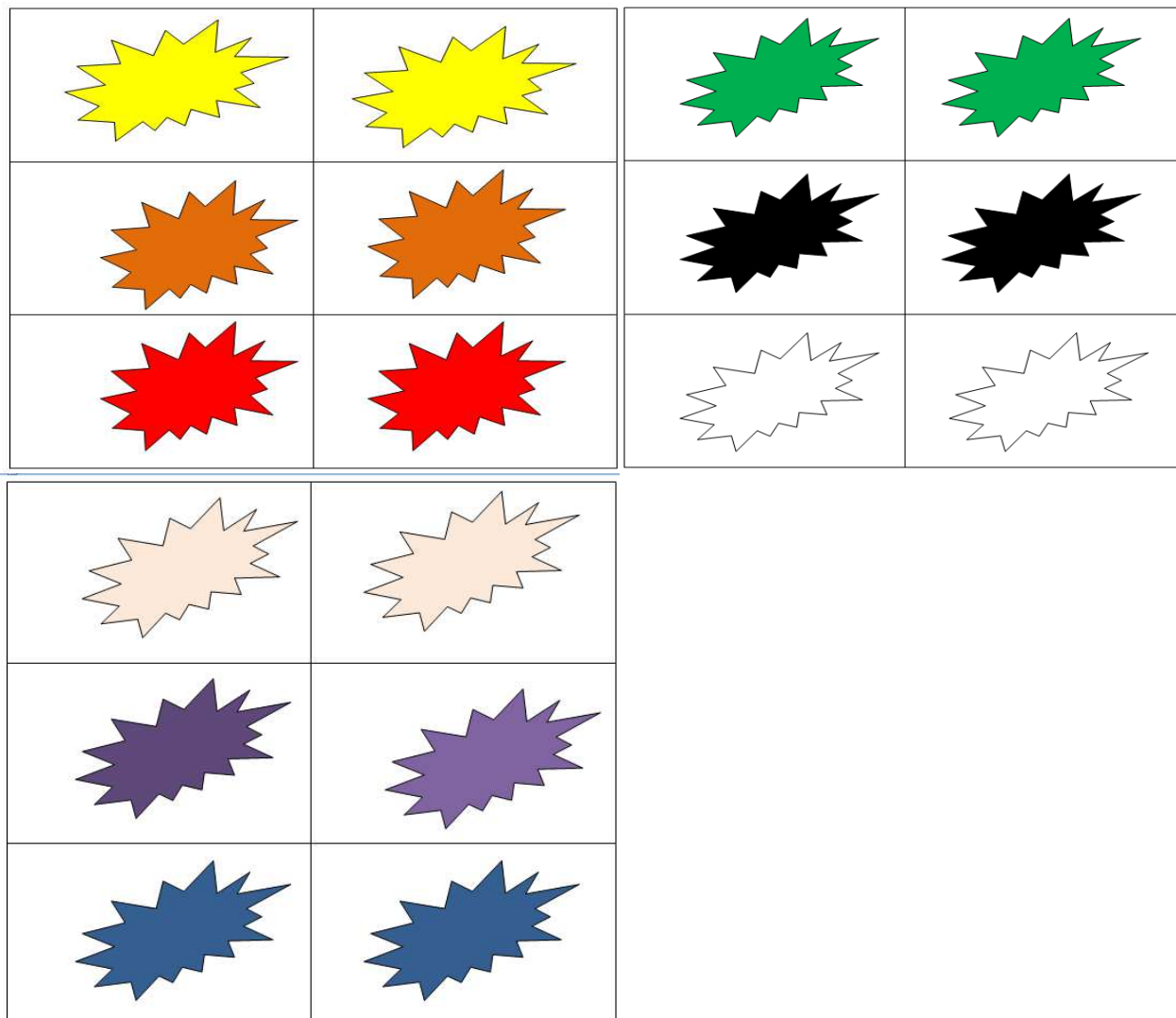
- Salaberri, S. (2001). "Storytelling in the foreign Language classroom". *Metodología en la enseñanza del inglés*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp.19-45.
- Salinas, S.S (2007). *Atención a la diversidad. Necesidades educativas: guía de actuación para docentes*. Vigo: Ideaspropias Editorial.
- Vilar, M. (2009). "La diversidad cultural en educación desde enfoques multi e interculturales: conceptos y realidades". *Sociedad y Discurso*, 16, 102-118.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow, U.K: Longman.
- Wilkins, D. A (1972). "Grammatical, situational, and notional syllabuses. International Congress of Applied Linguistics", celebrado en Copenague, agosto 1972.
- Wright, A. (1995). *Storytelling with Children*, Oxford: Oxford University Press.

**LEYES EDUCATIVAS:**

- LOMCE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Publicado en B.O.E. nº 295 de 10 de diciembre.
- LOE: Ley Orgánica 2/ 2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicado en B.O.E. nº 106, de 4 de Mayo.
- Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

## 8. Anexos

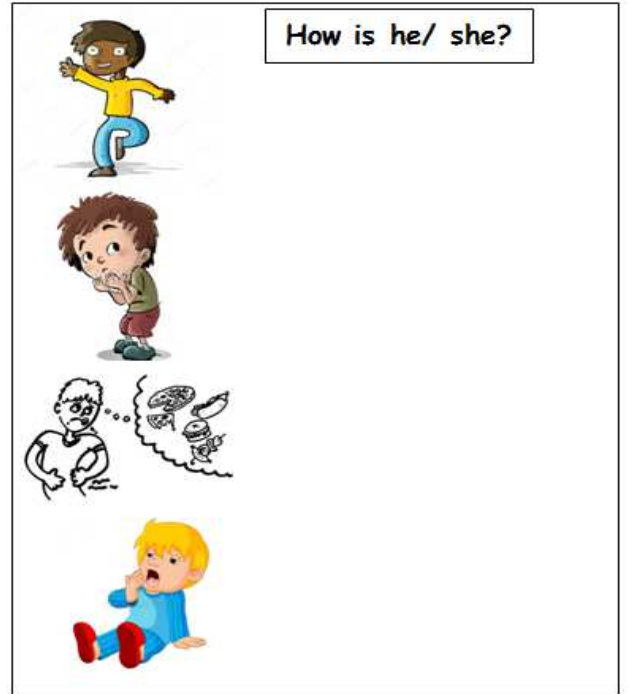
-Anexo 1 Cartas para las actividades: “Practicamos con los colores” y “Pelmanism con los colores” (1ª sesión)



**-Anexo 2 Bingo con las ropas (1ª sesión)**



**-Anexo 3 Imágenes proyectadas en el Word para la actividad “How is he/ she?” (2ª sesión)**



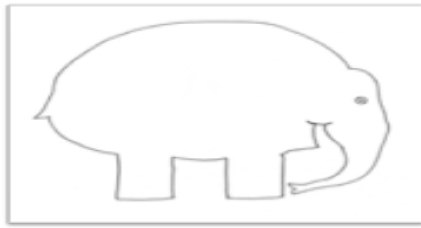
**-Anexo 4 Ejemplo de carta relacionada con actividad anterior “How is he/she?”**





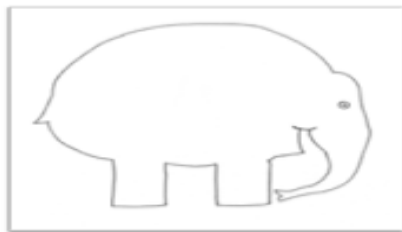
**-Anexo 5 Actividad relacionada con la *pretask* y *postask* del cuento *Elmer, the elephant* (2ª sesión)**

**Who is Elmer**



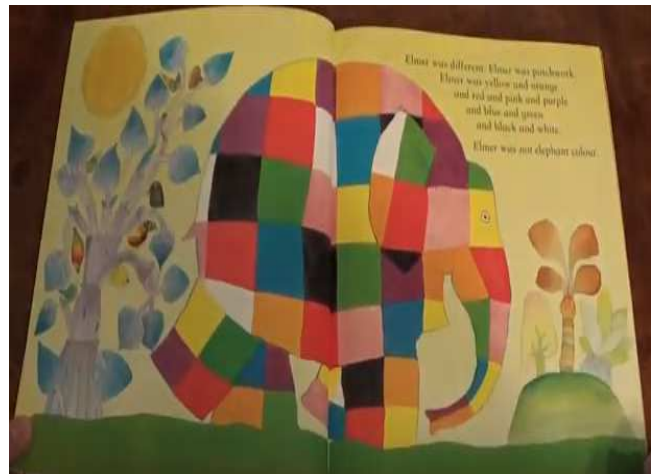
- What colour/s is the elephant?
- How is the elephant? Is it happy...?
- What does the elephant have?

**We know is Elmer**

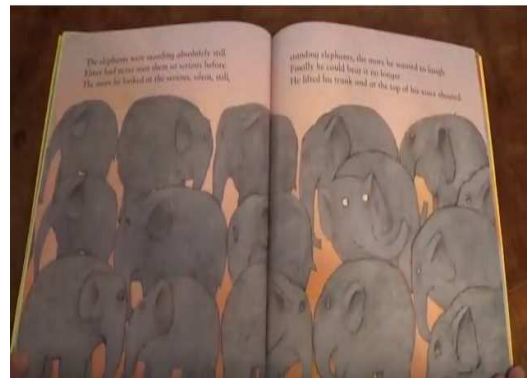
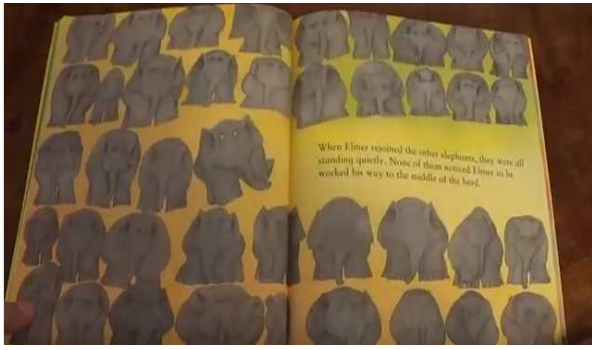


- What colour/s is the elephant?
- How is the elephant? Is it happy...?
- What does the elephant have?

**-Anexo 6 Ilustraciones propias del cuento**







Storytelling como herramienta de transmisión y expresión de la diversidad



-Anexo 7 Ejemplo de fragmento del cuento para la actividad "How is the elephant?"

**How is the elephant?**

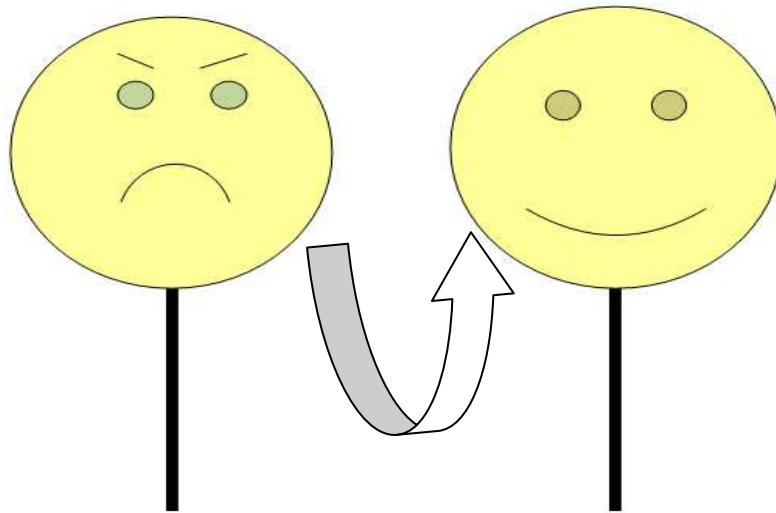
There was once a herd of elephants.  
Elephants young, elephants old,  
elephants fat and thin. All were  
different but all were happy and almost  
all were the same color.

|   |  |
|---|--|
| <br><input type="text"/> | <br><input type="text"/> |
| <br><input type="text"/> | <br><input type="text"/> |

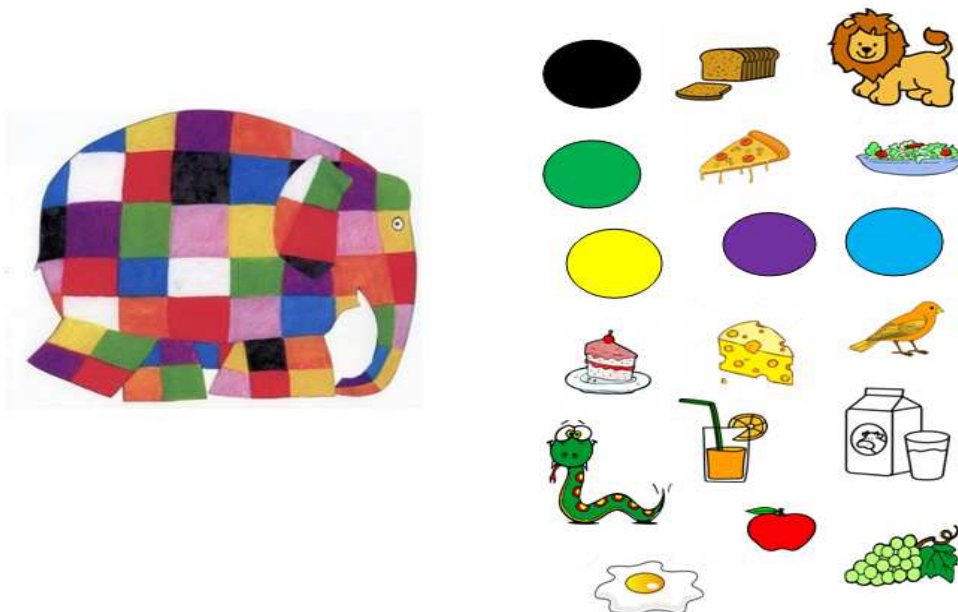
**-Anexo 8 Las 6 ilustraciones del cuento para la actividad *Sequencing pictures* (3ª sesión)**



**-Anexo 9 Emoticonos para la actividad “What does Elmer like?” (4ª sesión)**



**-Anexo 10 Imágenes para la actividad “What does Elmer like?”**



**-Anexo 11 Ejemplos de respuesta relacionados con la actividad anterior “What does Elmer like?”**




**-Anexo 12 Ejemplo de imagen para utilizar en la interacción por parejas**



**-Anexo 13 Ejemplo de actividad similar a la que los alumnos elaborarán en la producción final**

**I'm special**



I'm special because I can jump, I like green and elephants. I'm happy and black.

**-Anexo 14 Ejemplo de *post-it* para la elaboración de la tarea final y el mural con los 18 *post-its* correspondientes al número de alumnos**

I'm special because...

No matter where you are from or how you are, we are all Elmer!

