



**Universidad
Zaragoza**

Trabajo Fin de Grado

Storytelling: El arte de contar historias basado en las
metodologías TBL y TPRS

Autor/es

Carmen Gracia Tello

Director/es

Luis Roberto de Juan Hatchard

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

Año 2020/2021

ÍNDICE:

1. INTRODUCCIÓN	4
2. JUSTIFICACIÓN.....	5
3. MARCO TEÓRICO	8
4. DISEÑO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.....	21
4.1. Contexto.	23
4.2. Marco legal currículo aragonés	23
4.3. Propuesta didáctica.....	26
5. EVALUACIÓN.....	37
6. CONSIDERACIONES FINALES	39
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40
8. ANEXOS.....	43
AGRADECIMIENTOS	53

Título del TFG: Storytelling: El arte de contar historias basado en las metodologías TBL y TPRS.

Title (in English): Storytelling: The art of telling stories based on TBL and TPRS methodologies.

- Elaborado por: CARMEN SVETLANA GRACIA TELLO.
- Dirigido por director/es: LUIS ROBERTO DE JUAN HATCHARD
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Septiembre del año 2020
- Número de palabras (sin incluir anexos): 12.753

Resumen

Este Trabajo de Fin de Grado primero introduzco el concepto de “storytelling” que es el arte de contar historias, una tradición antigua y que se ha ido transmitiendo durante generaciones. Además, explico alguno de los beneficios que tiene el “storytelling”, ya que fomenta la motivación de la lectura y el aprendizaje del inglés.

Luego introduzco el marco teórico resumiendo los distintos métodos de enseñanza de la segunda lengua, que se han ido utilizando a lo largo de la historia hasta llegar a la era de los pos-métodos, donde defino las dos metodologías a utilizar en mi propuesta didáctica.

Por último en la parte práctica, desarrollo el diseño de la propuesta didáctica para llevar el “storytelling” al aula, como herramienta innovadora en el aprendizaje de la segunda lengua. Esta herramienta la llevo a la práctica junto con otras dos metodologías, el Aprendizaje Basado en Tareas y la Respuesta Física Total a través de la lectura y la narración.

Palabras clave

Storytelling, motivación, herramienta, innovadora, metodologías

Abstract

This dissertation first introduces the “storytelling” concept that is the art of storytelling, an ancient tradition and that has been transmitted for generations. In addition, it introduces a number of benefits that “storytelling” has, as it encourages motivation for reading and learning English.

Then I introduce the theoretical framework summarizing the different methods of teaching the second language, which have been used throughout history until arriving at the era of the post-methods, where I define the two methodologies to use in my didactic proposal.

Finally, in the practical part, the design of the didactic proposal is developed to bring the "storytelling" to the classroom, as an innovative tool in the learning of the second language. This tool I put into practice along with two other methodologies, Task-Based Learning and TPRS.

Key words

Storytelling, motivation, tool, innovative, methodologies

1. INTRODUCCIÓN

El término de “storytelling” es un concepto que me llamó la atención cuando lo utilizaron en alguna de las asignaturas del Grado. Me interesé más por este concepto y vi las posibilidades y ventajas que tenía a la hora de la enseñanza. Le vi mucha utilidad, para en el futuro poder llevarlo a la práctica en las aulas y además considero que hoy en día el storytelling, está empezando a utilizarse como una estrategia innovadora de aprendizaje. Cada vez son más los profesores que apuestan por el uso de nuevas metodologías en las aulas y por ello he decidido basar mi propuesta didáctica en el storytelling porque lo considero una propuesta con muchas posibilidades.

El “storytelling” es una herramienta comunicativa muy eficaz, que se utiliza para enseñar conocimientos y valores. También despierta el interés por el aprendizaje de la segunda lengua y motiva a los alumnos.

2. JUSTIFICACIÓN

El “storytelling” no es un concepto inventado, el arte de contar historias no es novedoso es la forma más antigua de enseñar. El primer storyteller surgió hace ya más de 40.000 años haciendo uso de las pinturas rupestres, cuando los neandertales representaban dibujos en las paredes y luego los representaban. A lo largo de la historia, todas las culturas del mundo han contado relatos con el objetivo de traspasar a las siguientes generaciones su historia, sus creencias y sus tradiciones. (Hamilton & Weiss, 2005)

Hay varios autores que definen la narrativa de distintas maneras. Uno de ellos Roland Barthes (1977: 79) señaló que "bajo su casi infinita diversidad de formas, la narrativa está presente en toda era, en todo lugar, en toda sociedad", y sospecho que las historias están presentes "en toda era, en todo lugar, en toda sociedad" porque son útiles.

“Storytelling” es contar una historia a la gente que está dispuesta a escuchar. Esto puede ser contar una historia de un libro leyéndola en voz alta, contando una historia sin un libro de boca en boca en la antigua tradición oral o contando una anécdota o incluso una broma. El reto de cualquier narrador es mantener el interés y la atención del oyente. Contar una historia, ya sea leyendo un libro o en la tradición oral, saca a relucir la individualidad y la personalidad de una persona. Algunas personas son narradores naturales. La mayoría de nosotros no lo somos, pero todos podemos convertirnos en buenos narradores a través de la práctica y el ensayo consciente de las técnicas que podemos utilizar para traer una historia viva. (Ellis, G., & Brewster, J, 2014, p.25)

Algunos autores ven la importancia del “storytelling” como elemento cultural y la transmisión de culturas y valores dentro del aula a través de la segunda lengua. Las historias son la forma en que almacenamos la información en el cerebro. Si los profesores llenan los cerebros de sus alumnos con hechos y datos diversos sin ninguna conexión, el cerebro se convierte en un armario en el que los objetos son arrojados y perdidos sin esperanza. Pero las historias nos ayudan a organizar y recordar la información, y enlazar el contenido. (Caine and Caine 1994, 121—122; Egan 1992, 11).

Joseph Campbell destacó el gran poder de las narraciones históricas y culturales para impartir ideas y valores importantes a las generaciones siguientes, afirmando que tales historias "son acerca de la sabiduría de la vida". (Campbell, 1988, 3). Lamentó que la

educación tuviera tanto énfasis. Debido a la confianza de los educadores en el uso de la estrategia de storytelling para relacionar los valores de la vida, lo que los estudiantes están aprendiendo en la escuela no es la sabiduría de la vida, sino simplemente la información y la tecnología.

Otros autores ven las ventajas y beneficios de utilizar el “storytelling” como herramienta en el colegio, dentro del aula como segunda lengua. Contar cuentos es el arte interactivo de usar las palabras y acciones para revelar los elementos e imágenes de una historia, al tiempo que se motiva la imaginación de los oyentes. El relato es interactivo, usa palabras, usa distintas acciones como la vocalización, movimientos físicos y/o gesticulaciones para presentar una historia. Todos estos elementos permiten a los alumnos utilizar sus habilidades y conocimientos, ya que siempre que se cuenta una historia, el oyente explora nuevos mundos y escenarios, al tiempo que desarrolla habilidades de pensamiento crítico para conectarlos a su propio mundo y experiencias (Rosenthal, 2009).

Asimismo, explica Londoño (2012) el interés renovado que hay por la narrativa que, al ser reconocida como un mecanismo organizador de la experiencia y una forma de inteligencia, permite procesar y dotar de significado las experiencias propias, prolongar la memoria del individuo, y “enfrentar situaciones o problemáticas de la vida cotidiana al procesar individualmente las vivencias, organizarlas, explicarlas y, en definitiva, encontrarles sentido” (Londoño, 2012, pág. 21).

Las historias no sólo ayudan a estimular su imaginación y comprensión del mundo, sino también a desarrollar su capacidad lingüística y a apreciar la literatura (Aiex, 1988; Cooper, 1989; Koki, 1998; Zobairi & Gulley, 1989, en Jianing, 2007).

Por otra parte, Jianing (2007) recomienda que hay tres razones por las que los profesores de Inglés como Lengua Extranjera para jóvenes estudiantes que están aprendiendo a hablar inglés, deben utilizar historias y narraciones. La primera razón se refiere al hecho de que las historias son motivadoras e interesantes, pueden atraer a los oyentes y promover la comunicación. Al tratar este tema, Cooter (1991) y Bla (1998) señalan que "La emoción y el drama de la narración proporcionan un contexto que llama la atención de los estudiantes." (Jianing, 2014). La segunda razón convence de que las historias son un enorme tesoro lingüístico. Este número se encuentra en varios

niveles lingüísticos y grupos de edad pueden encontrar historias adecuadas para leer y contar. Las últimas razones tienen que ver con el ambiente animado y el ambiente de la vida real creado por las historias que anima a los estudiantes a hablar y discutir entre sí.

El “storytelling” tiene muchos beneficios que son (Ellis & Brewster, 2014):

- Las historias que son motivadoras, desafiantes y divertidas, pueden ayudar a desarrollar actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua, la cultura y el idioma extranjeros.

- Las historias son una herramienta que ejercitan la imaginación y vinculan la fantasía con el mundo real del niño.

- Escuchar historias en clase es una experiencia social compartida.

- Los niños disfrutan escuchando historias una y otra vez.

- Escuchar historias permite al maestro introducir o revisar nuevas estructuras de vocabulario y frases exponiendo a los niños un lenguaje variado.

- Escuchar historias ayuda a los niños a tomar conciencia del ritmo, la entonación y la pronunciación del lenguaje

- Los libros de cuentos atienden los intereses individuales y las diversas necesidades de aprendizaje al permitir que los niños respondan a su propio nivel lingüístico o cognitivo.

- Los libros de cuentos atienden a diferentes tipos de alumnos e inteligencias y hacen que el aprendizaje sea significativo para cada niño.

- Los libros de cuentos reflejan los entornos y la cultura de sus autores e ilustradores.

- Permite desarrollar estrategias de aprendizaje para los niños, como escuchar el significado general, predecir, adivinar el significado y formular hipótesis. En particular, pueden desarrollar las habilidades auditivas y la concentración del niño a través de: pistas visuales, de audio, su conocimiento previo de cómo funciona el lenguaje y su conocimiento previo del mundo.

- Los libros de cuentos abordan temas universales que van más allá del nivel utilitario de diálogos básicos y actividades cotidianas mundanas.

-Permite al profesor utilizar una metodología basada en las adquisiciones, proporcionando un “input óptimo” (una entrada óptima).

- Los cuentos ofrecen oportunidades para desarrollar la continuidad en el aprendizaje de los niños, ya que pueden ser elegidos para vincular el inglés con otras áreas temáticas a través del plan de estudios.

- Las historias añaden variedad y proporcionan un trampolín para la creación de unidades de trabajo completas que constituyan miniprogramas de estudios y que impliquen a los alumnos de forma personal, creativa y activa en un enfoque curricular global.

- Aprender inglés a través de historias puede sentar las bases en términos de aprendizaje de las funciones y estructuras básicas del idioma, vocabulario y habilidades de aprendizaje de idiomas.

Como hemos visto anteriormente, aunque se reconoce la importancia del “storytelling” como una herramienta útil para la enseñanza del inglés. Es necesario adaptarlo a las nuevas metodologías, incluyendo las de la era pos-métodos. Más adelante trataré los conceptos CLT (Communicative Language Teaching-El método comunicativo), TBL (Task-Based Learning-Aprendizaje basado en tareas) y el TPRS (Respuesta Física Total a través de la lectura y la narración). Estas metodologías se verán desarrolladas en mi propuesta didáctica con el fin de actualizar el uso del “storytelling” para llevarlas a la práctica al aula.

3. MARCO TEÓRICO

A lo largo de la historia ha habido pedagogos, psicólogos y lingüistas que han buscado y aportado métodos adecuados para la enseñanza del inglés. Las épocas han estado marcadas por distintos métodos. La polémica sobre el método tradicional fue el primero de muchos debates sobre cómo deberían enseñarse las lenguas extranjeras. La enseñanza de idiomas a lo largo del siglo XX vio el aumento y la caída de varios enfoques de enseñanza de idiomas. En la década de los 90, muchos profesores de idiomas se alejaron de la creencia de nuevos enfoques y métodos como solución a los

problemas en la enseñanza de segundas lenguas. Luego surgieron formas alternativas de entender la naturaleza de la enseñanza del lenguaje que se les considera que caracterizan la era de los "post-métodos."

Los autores Valdés, N. I. C., & Hernández, A. I. (2005) en la "*Revista de educación*" nos explica la evolución de las épocas respecto a la enseñanza de la segunda lengua:

Primero fue la época de la influencia de la enseñanza del latín y el griego (hasta finales del siglo XIX), utilizando el Método de Gramática de Traducción. Como reacción al Método de Gramática de Traducción, finales del siglo XIX y comienzos del XX, aparece el Método Directo.

En la época como resultado de la Lingüística Estructural y la Psicología Conductista (1940-1950) surge con la creación del Método Audiolingual. Seguido como reacción al Método Audiolingual (1960), se desarrolló el Método Cognitivo en la enseñanza de idiomas.

En la época del Enfoque Comunicativo (finales de los 70 y comienzos de los 80), aparecen el Método Natural (finales de los 70 y comienzo de los 80) donde aparece el término competencia comunicativa (Hymes, 1972). En esta misma época aparece el Método de Respuesta Física Total. Época que enfatiza en el desarrollo afectivo del individuo o Era Humanista (1972 - 1979). Después, surgen métodos como el Periodo Silencioso, Aprendizaje de Lenguas en Grupos y Sugestopedia.

Época del Efecto del Drama en la enseñanza de lenguas (1980), aparece el Método Modelo Dartmouth en la enseñanza intensiva de idiomas. En este mismo año surge la época de la Eficiencia, donde no aparece un método particular de enseñanza. (p. 268)

El Grammar Translation Method (El Método de la Traducción Gramatical), este es el método de enseñanza de idiomas más antiguo que predominó durante el siglo XVIII y parte del XIX, y tuvo origen en las escuelas de latín donde fue ampliamente usado para enseñar las lenguas "clásicas" (Latín y Griego). Más tarde se usó también para enseñar algunas lenguas modernas (Francés, alemán e inglés). Este método dice que debemos estudiar el idioma a través de un análisis detallado de sus reglas gramaticales, y luego

aplicar este conocimiento a la tarea de traducir frases y texto al idioma de destino. (Reinoso, F. L. H, 1999, p.142)

Después apareció el “Audiolingual Method” (El Método Audiolingual). Este método apareció a finales de 1950 para el aprendizaje de lenguas extranjeras, originalmente llamado "Método Militar". Se dice que durante la Segunda Guerra Mundial los militares aprendieron otros idiomas usando un sistema repetitivo. Según Martínez (2009), el “abordaje audio lingual, también conocido como audio oral, tiene origen en diversas investigaciones de lingüística aplicada, que buscan dar bases más científicas a una enseñanza de lenguas centrada en la oralidad y contextualización de los contenidos para facilitar el aprendizaje”. (Armas Sánchez, 2019, p.31)

El Método Directo (Direct Method), muy popular a finales del siglo XIX y principios del XX, apareció como reacción al Método de Traducción Gramatical. Se le llama método directo porque trata de establecer una conexión directa entre la palabra extranjera y la realidad a la que ésta denomina; en otras palabras, asociar las formas del habla con las acciones, objetos, gestos y situaciones, sin la ayuda de la lengua materna (LM). (Reinoso, F. L. H, 1999, p.143)

El método TPR (Respuesta Física Total), se originó en Estados Unidos y nació en el año 1960. Su creador e impulsor fue James Asher. Este método hace énfasis en la actividad física así como la respuesta al mensaje lingüístico. La inspiración para TPR vino de observar el proceso de adquisición de la primera lengua en niños pequeños. Asher observó que la comunicación temprana con bebés y niños a menudo tomaba la forma de una expresión verbal del padre seguida de una respuesta física del niño. En una lección de TPR, el maestro da muchas órdenes verbales a toda la clase. El significado de las órdenes se aclara a través de acciones físicas. (Lichtman. K, 2018, p 7)

En la década de 1990, sin embargo, muchos lingüistas aplicados y profesores de idiomas se alejaron de la creencia de que los nuevos enfoques y métodos son la solución a los problemas en la enseñanza de idiomas. Han surgido formas alternativas de entender la naturaleza de la enseñanza del lenguaje que a veces se considera que caracterizan la era de los "post-métodos." (Richards, 2014, p.15-16)

El TPRS fue creado en los años 90 por Blaine Ray en Estados Unidos. La metodología se basa en la teoría del Dr. Stephen Krashen y el TPR (Total Physical Response) de James Asher. A continuación expondremos brevemente los principios del TPRS. Los principios de TPRS se derivan de los siguientes tres conceptos principales: TPR, dominio del aprendizaje (cada estudiante debe obtener el tiempo y la orientación necesarios para entender de qué hablar) y el papel clave de la entrada en la adquisición del lenguaje, según lo explica Krashen. Además de las instrucciones paso a paso para enseñar a usar TPRS, el método también tiene un conjunto de principios sólidos. Estos principios les permiten a los maestros evaluar si proporcionan las condiciones para la adquisición del lenguaje en función del uso del tiempo en el aula. (Lichtman, 2018, p.9)

El autor Beghadid. H. M nos comparte en su artículo la definición de enfoque comunicativo según Bérard:

Bérard (1995) explica que el enfoque comunicativo se desarrolla a partir de una crítica de las metodologías audio oral y audiovisual para la enseñanza de lenguas. Tiene como propósito fundamental el establecer la comunicación teniendo en cuenta las necesidades del alumno, que determinan las aptitudes que el alumno desea desarrollar (comprensión y expresión oral o comprensión y expresión escrita), con la utilización de documentos auténticos de la vida cotidiana para una mejor y más rápida adquisición de la lengua. El conocimiento adquirido será utilizado en situaciones reales, respetando los códigos socio-culturales. (Beghadid, H. M, 2013, p.114)

Con la publicación de los trabajos de Noam Chomsky: *Syntactic Structure* (en 1957) y *Aspects of the Theory of Syntax* (en 1965), en los cuales se sientan las bases de la lingüística generativa transformacional, Chomsky describe y clasifica la estructuras de la lengua, introduciendo el concepto de «competencia», entendida como el conocimiento inconsciente de un hablante oyente ideal en una comunidad hablante completamente heterogénea, que está opuesto al concepto de «actuación» que se refiere al uso social de la lengua en situaciones concretas. (Beghadid, H. M, 2013, p.115)

El término competencia procede de “competente”, término incluido en los primeros trabajos de N. Chomsky sobre la “forma del lenguaje”. Es un concepto clave en su teoría ya que ésta es universal, no importa cuál sea, y explica la capacidad de los humanos para aprender la primera lengua. La teoría explica la competencia (competente), intuición consciente o no, del hablante nativo (su conocimiento de la

lengua como hablante- oyente ideal). La competencia es la realidad mental que respalda la ejecución (performance), el uso que el hablante hace de su lengua. (Herrera, C. G, 2009, p. 1)

La teoría de Chomsky de la competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas se originó en la década de 1960. En ella, Chomsky introduce los elementos 'competencia-actuación'. El primer significado es que el hablante / oyente posee conocimiento de su lengua, es decir, el conocimiento lingüístico (fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y léxico) y el segundo es el uso real de la lengua en situaciones concretas. (Ronquillo Hernández, E., & Goenaga Conde, B., 2009)

No es hasta 1972 que Dell Hymes en “*On communicative competence*” tras una serie de estudios etnológicos sobre la relación de la cultura, la sociedad y el lenguaje, propuso un concepto de competencia comunicativa, que en gran medida se deshizo del idealismo anterior. Para este autor, hay unos sectores de la competencia comunicativa que él los denominó como las competencias lingüística, socio-lingüística, estratégica y discursiva. (Ronquillo Hernández, E., & Goenaga Conde, B., 2009)

“La primera respuesta al enfoque chomskiano fue la formulación del concepto: «competencia comunicativa» acuñado por David Hymes, que parte de la idea de que existen reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales son inútiles, es decir que la lingüística no puede ignorar los problemas relacionados con el uso y los usuarios de la lengua.” (Beghadid, H. M, 2013, p.115).

Los orígenes de la Enseñanza de la Lengua Comunicativa (CLT) se encuentran en los cambios en la enseñanza de la lengua británica que data de finales de la década de 1960. Hasta entonces, la enseñanza del idioma situacional representaba el principal enfoque británico para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. (Richards & Rogers, 2001, p.153)

La enseñanza del lenguaje comunicativo puede entenderse como un conjunto de principios sobre los objetivos de la enseñanza del lenguaje, cómo aprenden los alumnos un idioma, los tipos de actividades del aula que mejor facilitan el aprendizaje, y los roles de maestros y alumnos en el aula. La enseñanza del lenguaje comunicativo

establece como objetivo la enseñanza de la competencia comunicativa. (Richards, J. C., 2005, p.2)

La enseñanza del lenguaje comunicativo (CLT) es un enfoque de la enseñanza del lenguaje que hace hincapié en el aprendizaje de un idioma en primer lugar con el propósito de comunicarse con otros. También se considera la relación entre el CLT y otros enfoques de la enseñanza de idiomas basados en las competencias. (Duff, P. A., 2014, p. 15).

En Canadá, los investigadores Canale y Swain (1980) cuyo análisis se centra en el estudio del francés como segunda lengua, comenzaron a poner en práctica la competencia comunicativa, con el fin de enseñar y evaluar, en programas especiales que se impartían en francés a estudiantes de francés de habla inglesa. Se trató de comparar la capacidad de los estudiantes para comunicarse en su L2, francés, con la de los hablantes nativos de francés. Además de la competencia gramatical, característica de la enseñanza de idiomas a nivel internacional, se añadieron los tres componentes siguientes: competencia sociolingüística, competencia estratégica y, posteriormente, competencia del discurso (Canale, 1983). Estos cuatro tipos de competencias representan aspectos interrelacionados de la capacidad de los hablantes para utilizar eficazmente el lenguaje con fines de comunicación tanto dentro como fuera de las aulas. (Duff, P. A., 2014, p. 19)

Mientras que la competencia gramatical se refiere a la capacidad de utilizar e interpretar eficazmente las características del lenguaje a nivel de oración, incluyendo vocabulario (lexis), sintaxis (gramática), morfología (construcción de palabras), semántica (significado), y la fonología, los otros tres dominios de competencia operan a través de diferentes niveles de lenguaje, desde el nivel de palabra o frase hasta los contextos sociales y discursivos más amplios. Estas unidades más grandes de lenguaje involucran cadenas de frases, oraciones o expresiones habladas y la capacidad de hacer frente a las necesidades comunicativas en contextos de interacción de maneras estratégicas. Un ejemplo de uso estratégico del lenguaje es que los hablantes pueden parafrasear o encontrar un sinónimo cuando no pueden recuperar una palabra u otra expresión deseada. (Duff, P. A., 2014, p. 19)

El concepto de “competencia sociolingüística” originalmente propuesto por Canale y Swain (1980) es el que más se ha desarrollado no sólo para dar lugar a la competencia sociolingüística o sociocultural, sino también para dar lugar a la competencia discursiva y a la pragmática. Canale (1983) considera que la competencia sociolingüística incluye a la pragmática, mientras que Bachman (1990) cree que la competencia pragmática incluye a la sociolingüística. Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) consideran las competencias sociolingüística y pragmática como independientes, pero relacionadas entre sí y con el resto de las competencias. (Cenoz Iragui, J., 2004, p.454)

La autora Jasone Cenoz Iragui (2004) en su artículo “*El concepto de competencia comunicativa*” define las competencias según el modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurreu (1995) que incluye las siguientes competencias:



- La competencia discursiva se refiere a la selección, secuenciación y organización de palabras, estructuras, frases y enunciados para obtener un texto oral o escrito unificado.

-La competencia lingüística se corresponde, en términos generales, con el concepto de «competencia gramatical» de Canale y Swain (1980). El uso del término «competencia lingüística» en vez del de «competencia gramatical» se debe al deseo de indicar explícitamente la inclusión en este componente del léxico y la fonología además de la gramática.

-La competencia accional (también llamada pragmática) ha sido definida como la «habilidad para transmitir y entender el intento comunicativo al realizar e interpretar actos de habla y funciones lingüísticas» (Celce-Murcia, Dörnyei y

Thurrell, 1995: 17). La competencia accional incluye el conocimiento de funciones del habla y actos de habla.

-La competencia sociocultural se refiere al conocimiento que tiene el hablante para expresar mensajes de forma apropiada en el contexto sociocultural de la comunicación. Los componentes de la competencia sociocultural incluyen los factores del contexto social (variables de los participantes y variables situacionales, etc.), factores estilísticos (convenciones de cortesía, grados de formalidad, etc.), factores culturales (conocimiento de la forma de vida en la comunidad, conocimiento de diferencias regionales, etc.), factores de comunicación no verbal (por ejemplo gestos, uso del espacio, etc.). El concepto de «competencia sociocultural» se aproxima al concepto de «competencia sociolingüística» de los modelos anteriores, pero la descripción de sus componentes es más completa.

-La competencia estratégica se refiere al uso de las estrategias de comunicación. Además de la perspectiva psicolingüística, que incluye estrategias compensatorias a las que nos hemos referido anteriormente, Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) enfatizan las estrategias de interacción que incluyen estrategias para comprobar la comprensión o petición de ayuda al interlocutor. (p. 453)

El modelo sitúa la competencia discursiva en una posición central que relaciona la competencia lingüística con la accional y la sociolingüística. Los hablantes también necesitan la competencia estratégica, un inventario de estrategias utilizadas para resolver problemas o para compensar las deficiencias en otras competencias. (Cenoz Irigui, J, 2004, p. 453)

El tipo de actividades de clase propuesto en CLT también suponía nuevos roles en el aula para maestros y alumnos. Ahora los alumnos tenían que participar en actividades de clase basadas en un enfoque cooperativo más que individualista del aprendizaje. Se espera que asuman un mayor grado de responsabilidad en su aprendizaje. Y los maestros tenían que asumir el papel de facilitadores y monitores. En lugar de ser un modelo para el habla y la escritura correctas y con la responsabilidad de hacer que los estudiantes produzcan frases sin errores, el maestro tuvo que desarrollar una visión

diferente de los errores de los estudiantes y de su propio papel en facilitar el aprendizaje de idiomas. (Richards, J. C., 2005, p.5)

La enseñanza del lenguaje comunicativo creó mucho entusiasmo cuando apareció por primera vez como un nuevo enfoque de la enseñanza de idiomas en los años setenta y ochenta, y los profesores de idiomas de todo el mundo pronto comenzaron a repensar su enseñanza, programas y materiales de clase. En la planificación de cursos de idiomas dentro de un enfoque comunicativo, la gramática ya no era el punto de partida. Se necesitan nuevos enfoques para la enseñanza de idiomas. (Richards, J. C., 2005, p.9)

Los principios generales de la metodología de enseñanza del lenguaje comunicativo en este momento se pueden resumir de la siguiente manera (Richards, J. C., 2005, p. 13):

- Hacer de la comunicación real el foco del aprendizaje de idiomas.
- Proporcionar oportunidades para que los estudiantes experimenten y prueben lo que saben.
- Ser tolerante con los errores de los alumnos, ya que indican que el alumno está construyendo su competencia comunicativa.
- Proporcionar oportunidades para que los alumnos desarrollen tanto precisión como fluidez.
- Enlazar las diferentes habilidades como hablar, leer y escuchar juntos, ya que suelen ocurrir así en el mundo real.
- Dejar que los estudiantes induzcan o descubran reglas gramaticales.

Uno de los objetivos de CLT es desarrollar el dominio del lenguaje. La fluidez es el uso natural del lenguaje que ocurre cuando un hablante se involucra en una interacción significativa y mantiene una comunicación comprensible y continua a pesar de las limitaciones de su competencia comunicativa. La fluidez se desarrolla mediante la creación de actividades en el aula en las que los estudiantes deben negociar el significado, utilizar estrategias de comunicación, corregir malentendidos y trabajar para evitar problemas en la comunicación. (Richards, J. C., 2005, p.14)

Hoy en día el docente tiene que introducir metodologías de la era pos-métodos, por ello vamos a definir a continuación uno de los métodos el Task Based Learning (Aprendizaje basado en tareas), el cual voy a utilizar en mi propuesta didáctica.

TBL (Task Based Learning- Aprendizaje Basado en Tareas)

Este método aparece dentro del marco teórico del enfoque comunicativo y surge a finales de los años 70.

Según la autora Willis, la llamada "tarea" se refiere a actividades orientadas a objetivos en las cuales los estudiantes usan el lenguaje para lograr resultados reales. En otras palabras, los estudiantes usan los recursos lingüísticos que necesitan para resolver problemas, resolver acertijos, jugar juegos o compartir y comparar experiencias. (Willis, 1996, p.53)

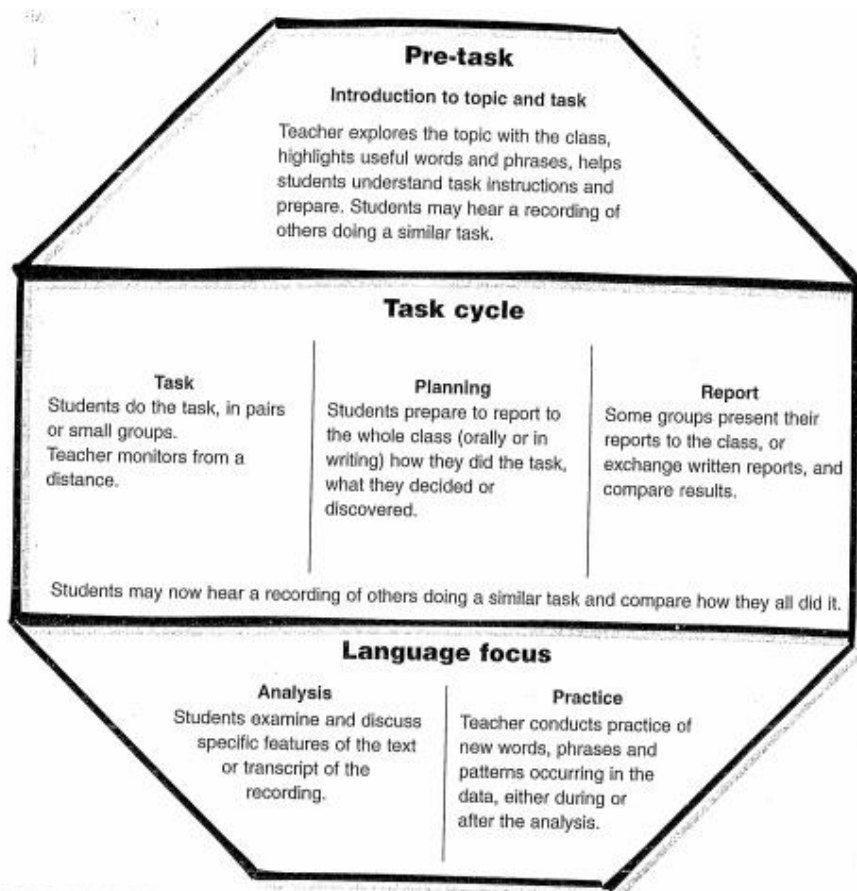
Según Willis, las tareas pueden tener diferentes puntos de partida: pueden basarse en texto escrito, registros de datos orales o datos visuales, y / o pueden basarse en la propia información, experiencia personal o conocimiento de los estudiantes del mundo. Las tareas pueden ser juegos, demostraciones, entrevistas, etc. Es importante que al hacer la tarea, los estudiantes sepan lo que quieren decir. El foco principal está en el significado. Están usando el lenguaje para intercambiar significado con un propósito real. Deben ser libres de usar cualquier forma de palabra o idioma que deseen. (Willis, 1996, p.54)

Todas las tareas tienen un objetivo específico que debe lograrse, se trata de entender y transmitir significados para completar la tarea exitosamente. Mientras los estudiantes están haciendo tareas, están usando el lenguaje de una manera significativa. Todas las tareas deben tener un resultado (un propósito comunicativo), este puede ampliarse en una etapa posterior del ciclo de tareas. Es el desafío de lograr el resultado lo que hace que el Aprendizaje Basado en Tareas sea un procedimiento motivador en el aula. Una característica importante del Aprendizaje Basado en Tareas es que los alumnos son libres de elegir cualquier forma de idioma que deseen transmitir, con el fin de cumplir, tan bien como puedan, los objetivos de la tarea. (Willis, 1996. p. 24)

El profesor puede observar a distancia, especialmente en una clase de un solo idioma. Pero este no es el momento de sugerir o corregir. Los estudiantes necesitan sentirse libres para experimentar con el lenguaje por su cuenta, y para tomar riesgos. La fluidez

en la comunicación es lo que cuenta. Si el mensaje de los alumnos se entiende entonces han tenido un éxito razonable. Si permanecen en silencio, es menos probable de que aprendan. Todos los alumnos necesitan experimentar y cometer errores. (Willis, 1996. p. 24)

En el procedimiento de TBL (Aprendizaje Basado en Tareas), el contexto ya está establecido. El marco teórico que propone Willis se puede resumir así: PRE-TASK (PRE-TAREA: Introducción del tema y la tarea). TASK CYCLE (TAREA: Tarea, planificación e informe). LANGUAGE FOCUS (POS-TAREA, centrado en la forma, análisis y práctica).



PRE-TAREA

La fase de la tarea previa normalmente será la etapa más corta en el marco. Podría durar entre dos y veinte minutos, dependiendo del grado de familiaridad de los estudiantes con el tema y el tipo de tarea. Si el profesor está planeando hacer una tarea del libro de clase. Una vez que el tema está claro, si las instrucciones para la tarea están claramente

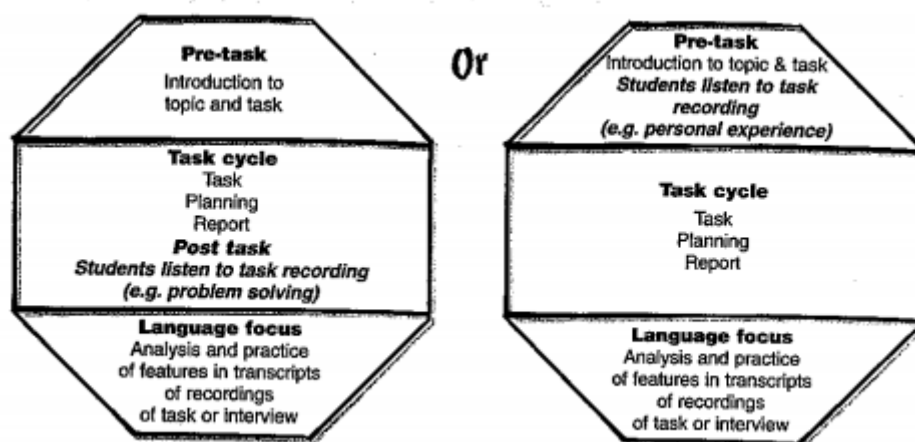
establecidas en el libro del alumno, se puede animar a los estudiantes a leerlas, planificar la mejor manera de resolver la tarea y luego seguir sin más explicaciones. Si el profesor está diseñando su propia tarea o complementando con el libro de texto, habrá que hacer una preparación de antemano, por ejemplo, encontrar imágenes adecuadas o elaborar ideas de construcción de vocabulario. Una vez que los estudiantes están acostumbrados a un aprendizaje basado en tareas, pueden trabajar de manera autónoma sin mucha intervención del profesor. Después de que haya terminado la lección hay poco que calificar, por ello el profesor seguirá ayudándoles a corregir y a mejorar su propio trabajo mientras planifican sus informes en clase, con el apoyo del grupo. (Willis, 1996. p. 42)

CICLO DE TAREAS: TAREA

Este es la segunda fase del marco de Aprendizaje Basado en Tareas - el Ciclo de tareas. Describe detalladamente los tres componentes de la tarea: tarea, planificación e informe, y examina el papel del profesor en cada uno. Hace hincapié en la importancia de la escritura en el proceso de aprendizaje y muestra cómo las etapas del ciclo de trabajo pueden adaptarse a diferentes situaciones de enseñanza. (Willis, 1996. p. 53)

Inmediatamente después de la tarea, es una buena idea tomar brevemente uno o dos puntos de interés que el profesor escuchó durante el seguimiento, y comentar positivamente sobre la forma en que los estudiantes han hecho la tarea. Es importante no comentar en detalle o resumir sus resultados, sino que los alumnos sabrán el objetivo de los dos componentes siguientes, planificación y el informe, que los alumnos también harán por sí mismos. El componente tarea, como hemos visto, ayuda a los estudiantes a desarrollar fluidez en el lenguaje objetivo y estrategias de comunicación. Para lograr los objetivos de la tarea, su enfoque principal es conseguir su significado, en lugar de en la forma de la lengua en sí. A través de las tareas, los estudiantes pueden llegar a ser mejores comunicadores y aprender nuevas palabras y frases entre sí. Para evitar el riesgo de que los estudiantes logren demasiada fluidez y para estimular el desarrollo del lenguaje, se necesita otra etapa después de la tarea. Esto es proporcionado por la etapa de informe, donde los estudiantes naturalmente se esfuerzan por la precisión y fluidez juntos y los estudiantes más débiles pueden obtener apoyo adicional. (Willis, 1996. p. 54-55)

Willis propone dos tipos de diagrama, los cuales muestran que las grabaciones se pueden reproducir antes o después de que los estudiantes hagan la tarea.



(Willis, 1996, p.86)

Compara si es mejor la escucha antes o después de la tarea. Dentro de esto hay dos tipos de tarea: las tareas cerradas y las abiertas.

En las tareas cerradas, si la tarea consiste en un problema o un rompecabezas para resolver, o es una lista o una tarea de ordenar, donde hay respuestas alternativas correctas o posibles, obviamente sería tonto reproducir toda la grabación primero. Una vez que los estudiantes escuchan la solución, ya no hay un propósito para ellos para hacer la tarea. En este caso, harían ellos la tarea primero, luego escucharían la grabación. Pueden comparar las estrategias utilizadas en la grabación con sus propias estrategias, y notar palabras que podrían haber usado ellos. En las tareas abiertas, si, sin embargo, la tarea consiste en comparar experiencias personales, entonces podría ser muy útil para los estudiantes escuchar antes de hacerlo. Al escuchar primero las grabaciones de una o dos parejas haciendo una tarea similar, los alumnos tendrán una idea más clara de lo que se espera que hagan. (Willis, 1996, p. 90)

ENFOQUE LINGÜÍSTICO O POST-TAREA

Es la última fase del marco del Aprendizaje Basado en Tareas. Sigue la etapa del informe del ciclo de tareas y añade una oportunidad para la instrucción lingüística explícita. Su propósito es resaltar características específicas del lenguaje de los textos o transcripciones utilizados anteriormente en el ciclo de tareas. Animar a los estudiantes a

centrar su atención en las formas del lenguaje. Dentro del marco de la ABT, las tareas y los textos se combinan para dar a los estudiantes una rica exposición al lenguaje y también oportunidades para utilizar la misma. A lo largo de la tarea, se ha hecho hincapié en que los estudiantes comprendan y expresen significados con el fin de lograr resultados de tareas e informar de sus hallazgos. En las condiciones para el aprendizaje de idiomas, vimos que, además de la exposición, el uso y la motivación, los estudiantes también se benefician de la instrucción centrada en la forma del lenguaje. Esto no necesariamente será dirigido por el maestro, aunque el maestro introducirá las actividades a mano para ayudar mientras los estudiantes las hacen y revisarlas al final. (Willis, 1996. p. 101)

El objetivo de las actividades propuestas para el enfoque lingüístico es conseguir que los estudiantes identifiquen y piensen en las características particulares de la forma y el uso del lenguaje en su propio tiempo y a su propio nivel. Una cierta cantidad de práctica centrada en la forma, integrada con actividades de análisis, también puede ayudar a los estudiantes a pronunciar y memorizar frases útiles y patrones comunes y también darles confianza para probar nuevas combinaciones y generar algunas de las suyas. A veces se denominan actividades de sensibilización lingüística, es decir, tareas que se centran explícitamente en la forma y el uso del lenguaje. Las actividades de análisis no deben consistir en una presentación descontextualizada y práctica de artículos lingüísticos por separado. Debido a que siguen el ciclo de tareas que implicar a los alumnos en un estudio de las formas lingüísticas realmente utilizadas o necesarias durante el ciclo. Así que ya están familiarizados con los significados expresados, y ahora tienen la oportunidad de estudiar las formas que realizan estos significados. (Willis, 1996. p. 102)

4. DISEÑO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Este trabajo quiere demostrar las ventajas y beneficios del uso del storytelling como herramienta de enseñanza en las aulas de inglés. El tema principal es el storytelling, narrar el cuento de “Los tres cerditos”, pero además mi propuesta didáctica se basa en las metodologías de Aprendizaje Basado en Tareas y TPRS (que es heredera del TPR, Respuesta Física Total), a las cuales me he referido anteriormente.

El uso de estas dos metodologías junto con el storytelling, tiene una serie de beneficios como por ejemplo proporcionan a los alumnos motivación, curiosidad y actitudes favorables para el aprendizaje, ya que se le da mayor importancia la fluidez del habla de la segunda lengua y se les deja a los alumnos expresarse. También, desarrolla las habilidades sociales como la escucha activa y la empatía, de esta manera se fomenta el interés por la lectura. Además a la hora de narrar el cuento en inglés, el profesor se apoyará con ilustraciones del cuento con formato tipo libro álbum.

Con ello se puede trabajar una cantidad enorme de valores y crea un vínculo entre el profesor y el alumno, favorece la escucha activa, el clima de trabajo relajado, la participación, estimula la creatividad e imaginación del alumnado. Además permite una comprensión más profunda, permite una implicación emocional mayor y los mensajes de las historias se interpretan de forma más directa.

Una de las primeras labores sería concienciar a los profesores de inglés para que pudieran llevarlo a cabo y coordinarse para realizar el cuento de “Los tres cerditos” y trabajarlo por tareas. He elegido este cuento para alumnos, ya que es un cuento tradicional que conoce todo el mundo, por ello he pensado que facilitará su comprensión a los alumnos hacerlo en inglés y sería una lectura mucho más activa. Este cuento cuenta también con una moraleja, es importante ya que lo relacionan con la vida diaria, les enseña lo importante que es el trabajo y que no deben anteponer el juego a sus obligaciones ya que siempre hay tiempo para todo. Otro aspecto importante de este cuento, es que se ve la relación entre los tres hermanos que tienen que afrontar distintas situaciones y ayudarse cuando hay problemas.

Esta propuesta didáctica va dirigida principalmente a segundo ciclo (3º de primaria). Primero, se trabajaría con toda la clase a la vez, los alumnos se pondrían sentados en corro o en semicírculo para ver bien al profesor y trabajar la historia de manera más cómoda. Luego trabajarían por grupos para realizar una serie de actividades, ya que así ayuda a los niños a participar en grupo y a sentirse más cómodos.

Esta propuesta por ejemplo se podría trabajar como área transversal con Lengua, ya que se podría trabajar a la vez que el cuento y conocer los elementos esenciales de un cuento. La clase consta de veinticinco alumnos.

4.1. Contexto.

La propuesta didáctica se llevaría a cabo en el colegio de Santa Rosa (Zaragoza), perteneciente a la Fundación Educativa Santo Domingo, es un colegio concertado con un proyecto propio de educación en valores humanos y cristianos.

Ofrece un Proyecto bilingüe (español e inglés) desde los 3 años utilizando nuevas tecnologías y una metodología orientada al trabajo multidisciplinar para conseguir una sólida preparación académica. Es una Comunidad Educativa con visión de futuro.

Es un colegio bilingüe que dispone de las etapas de Infantil, Primaria y la ESO. Dispone de una serie de programas como el bilingüismo, desde el curso 2013/14 es un centro bilingüe español-inglés reconocido y homologado por la D.G.A. Imparte totalmente en inglés el 30% de las áreas curriculares. Se implantó en 1º de E. Infantil y Primaria y se va ampliando cada año hasta la totalidad de los cursos, para ello cuenta con un profesorado cualificado en inglés. Otros de los programas de inglés son Cambridge ESOL, Escuela de idiomas, SCHOOLTIME FESD (es un proyecto de inmersión lingüística en Irlanda con una duración de seis semanas, un trimestre, un semestre o un curso académico), SUMMERFESD y proyecto COMENIUS.

4.2. Marco legal currículo aragonés

Según el currículo aragonés:

“El currículo para la etapa de Educación Primaria se estructura en torno a actividades de lengua tal como éstas se describen en el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: comprensión y producción (expresión e interacción) de textos orales y escritos. Los contenidos, criterios y estándares están organizados en cuatro grandes bloques que se corresponden con las actividades de lengua mencionadas, eje de las enseñanzas de la materia. Las relaciones existentes entre estos tres elementos del currículo, tal y como plantea la introducción del área en el RD 126/2014, no son unívocas, debido a la especial naturaleza de la actividad lingüística.”

Por lo demás, el MCER considera que dentro de los usos de la lengua, su función estética, que se refiere a “escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (cuentos, canciones, etc.) incluyendo textos audiovisuales, historietas, cuentos con imágenes, etc.”, desempeña un importante papel en el aprendizaje de la misma, aunque el

interlocutor, en este caso el maestro, ha de tener presente la información que quiere transmitir al alumno con ese tipo de tareas y el objetivo u objetivos que hay detrás de cada actividad.

A continuación, he establecido los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje que aparecen en el currículo del BOA del Área de Lengua Extranjera de inglés según la Orden de 16 de junio de junio de 2014, que se van a trabajar en mi propuesta didáctica para el curso de 3º de Primaria:

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	RELACIÓN DE CC CON ESTÁNDARES
<p>Crit.ING.2.2. Conocer y saber aplicar de manera guiada algunas estrategias básicas para producir textos orales monológicos o dialógicos muy breves y sencillos, utilizando, p. e., fórmulas dadas o expresiones memorizadas, o apoyando con gestos lo que se quiere expresar.</p>	<p>Est.ING.2.2.4. Intercambia información (p. ej.: a un compañero en una entrevista de forma guiada sobre la familia, aficiones, gustos) aunque sea ayudándose de gestos, utilizando palabras de significado parecido y demostrando que puede aplicar otras estrategias practicadas en clase</p>	<p>CAA CCL</p>
<p>Crit.ING.3.1. Identificar el tema y el sentido global en textos, tanto en formato impreso como en soporte digital, muy breves y sencillos, en lenguaje adaptado y con un léxico muy sencillo, y en los que el tema tratado y el tipo de texto resulten muy familiares o cotidianos, siempre y cuando se le proporcione ayuda y se cuente con apoyo visual y contextual.</p>	<p>Est.ING.3.1.5. Comprende palabras y frases cortas de cuentos adaptados lingüística y cognitivamente y breves y con estructuras repetitivas y sencillas e identifica a los personajes principales y las relaciona para tener una idea general del texto, siempre y cuando la imagen y la acción conduzcan gran parte del argumento.</p>	<p>CCL</p>
<p>Crit.ING.3.2. Conocer y aplicar las estrategias más elementales, más adecuadas para captar el sentido general, de textos escritos muy sencillos, siempre y cuando se cuente con apoyo de elementos paratextuales, aunque sea necesario hacerlo de manera guiada.</p>	<p><u>Est.ING.3.2.5. Identifica las palabras y frases cortas y las relaciona para tener una idea general de cuentos breves y con estructuras repetitivas e identifica a los personajes principales, siempre y cuando la imagen y la acción conduzcan gran parte del argumento en cuentos sencillos con apoyo contextual y visual.</u></p>	<p>CAA</p>
<p>Crit.ING.3.6. Reconocer un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia relativo a situaciones de su entorno cercano y temas habituales y concretos relacionados con sus experiencias e intereses formando hipótesis sobre los significados de palabras y expresiones que se desconocen</p>	<p>Est.ING.3.6.3. Comprende las palabras como parte de un campo léxico escritas por el profesor o los compañeros en mensajes breves y sencillos (nota, postal, felicitación...) relativos a temas familiares como, por ejemplo, la familia (miembros de la familia), la escuela (asignaturas), la descripción de un animal (características de los animales).</p>	<p>CCL</p>

usando pistas textuales y contextuales.	<u>Est.ING.3.6.5. Comprende las palabras y frases cortas relativas a una actividad determinada o a un campo semántico e identifica a los personajes principales de un cuento, siempre y cuando la imagen y la acción conduzcan gran parte del argumento.</u>	CCL CAA
---	--	------------

Competencias básicas.

Las competencias básicas que se podrían trabajar en mi propuesta didáctica del currículo Aragonés serían:

- CAA (Competencia aprender a aprender). Uso esta competencia porque quiero que los niños tengan autonomía en su trabajo y continúen aprendiendo de forma autónoma. Podemos ver esta competencia desarrollada en algunos ejercicios, por ejemplo, cuando los estudiantes tienen que hacer una escenificación del cuento. También, cuando los alumnos tienen que trabajar de manera individual.
- CCL (Competencia en comunicación lingüística). Yo uso esta competencia porque queremos que los niños sepan el uso correcto del vocabulario y la gramática. De esta manera el alumno puede comunicarse de manera oral y ver si ha comprendido el contexto. Podemos ver esta competencia desarrollada en algún ejercicio, por ejemplo cuando los niños tienen que realizar una lluvia de ideas, repetir las palabras del vocabulario o para responder preguntas sobre el cuento.
- CSC (Competencia social y cívica). Esta competencia permite a los estudiantes ser parte de la sociedad en la que viven, entender cómo funciona y desempeñar un papel como ciudadano democrático. Se trata de patrones de conducta individuales que facilitan la paz y las relaciones con los demás. Podemos ver esta competencia cuando los estudiantes tienen que trabajar en grupo y participar de manera respetuosa con los demás compañeros.

Objetivos generales y específicos de la propuesta didáctica.

Objetivos generales del currículo:

Escuchar

ObjIN.1. Comprender expresiones y vocabulario frecuente relativo a situaciones cercanas que conciernen a él mismo, a la familia, a su entorno habitual,...

Leer

ObjIN.2. Leer textos cortos y simples con pronunciación correcta, entonación y ritmo adecuado para ser comprendido.

Hablar

ObjIN.5. Tomar parte de una conversación comunicando tareas simples y habituales.

A continuación, un listado de los objetivos específicos que se van a llevar a cabo en mi propuesta didáctica:

- Localizar palabras cuando escucha en un cuento sobre temas cotidianos y se habla de manera lenta y clara.
- Trabajar el concepto de cuento.
- Conocer las palabras de vocabulario a través de las imágenes.
- Clasificar palabras de vocabulario en campos semánticos.
- Realizar acciones relacionadas con el vocabulario.
- Secuenciar una historia con las imágenes del cuento.
- Escuchar de manera activa el cuento y realizar acciones.
- Comprensión del habla: responder a preguntas relacionadas con el cuento.
- Escenificar el cuento con los personajes del cuento.
- Facilitar la comprensión y atención lectora.
- Participar activamente en la lectura y representación de cuentos en lengua extranjera.

4.3. Propuesta didáctica.

La idea principal de mi propuesta didáctica es utilizar como herramienta de enseñanza el storytelling con el cuento de “Los tres cerditos” (“The three Little pigs”). Una de las metodologías clave que voy a utilizar en mi propuesta es el Aprendizaje Basado en Tareas (que prioriza la competencia comunicativa) y la otra metodología es TPRS (Respuesta Física Total a través de la lectura y la narración”). Como he definido

previamente en el marco teórico el Aprendizaje Basado en Tareas, como explica Willis se compone de tres fases: la pre-tarea o fase previa, el Ciclo de tareas (la tarea) y lo posterior a la tarea. Y como establece Lichtman el “TPRS”, también está dividido en una serie de tres pasos para organizar el tiempo de clase: (1) establecer significado, (2) preguntar una historia, y (3) leer.

Voy a explicar los tres pasos que sigue la “Respuesta Física Total a través de la lectura y la narración”.

Establecer significado, según Lichtman el propósito de la primera fase del TPRS es familiarizar a los estudiantes con las palabras y frases utilizadas en las fases posteriores. El maestro primero presenta a los alumnos, un conjunto de palabras nuevas y estructuras de la lengua que van a aprender, utilizando gestos, ayudas visuales o modificaciones en la primera lengua para aclarar su significado.

En la segunda fase de la lección “preguntar una historia”, maestro y estudiante construyen unas historias juntos. Los maestros y los estudiantes que construyen una historia juntos es la característica principal de TPRS. El propósito de preguntar historias es crear un ambiente compartido para la comunicación entre alumno y maestro (historias). Un subproducto de esto es que la historia solicita aportar a los estudiantes repetidamente nuevas estructuras lingüísticas, siendo estas atractivas y variadas. Este paso se llama "preguntar la historia" en lugar de "contar la historia" porque el maestro no contará una historia prefabricada de todos los detalles y tramas predeterminadas. En cambio, el maestro tendrá en cuenta algunos elementos básicos de la historia y pasará tiempo en clase haciendo preguntas a los alumnos e incorporando las respuestas de los alumnos.

En la tercera fase de la lección “lectura”, Lichtman dice que los estudiantes cambian de procesamiento de entrada auditiva a procesamiento de entrada escrita. Los objetivos del paso de lectura son proporcionar información adicional comprensible y familiarizar a los estudiantes con la palabra escrita. El propósito de los pasos de lectura es proporcionar otra información fácil de entender y familiarizar a los estudiantes con las palabras que escriben. Por lo tanto, se seleccionarán o crearán materiales de lectura que contengan una proporción muy alta de vocabulario conocido para que los estudiantes puedan entender fácilmente el texto sin usar un lápiz o un diccionario.

Litchman propone un método para trabajar la comprensión del cuento y hacer preguntas llamado “Circling” (dando vueltas), es simplemente hacer preguntas repetitivas sobre el mismo detalle de una historia, Circling sirve para construir la capacidad de los estudiantes para procesar y responder a las preguntas, comprobar la comprensión del estudiante, proporcionar usos adicionales de las nuevas estructuras lingüísticas, y mantener a los estudiantes comprometidos.

Para ello hemos decidido relacionar las dos metodologías y trabajarlas de manera conjunta.

PRE-TAREA.

El objetivo de la pre-task (pre-tarea) es introducir el tema del cuento y la tarea a los alumnos. Teniendo en cuenta el concepto de “esquema” en el Aprendizaje basado por tareas, en este apartado la profesora explora el tema con la clase, centrándose en algunas palabras de vocabulario y frases; ayudando a los alumnos a entender las instrucciones de la tarea y preparándoles para ello. Como hemos explicado en la teoría previamente, según Willis “la pre-tarea” consiste en que el profesor ayude a los alumnos a entender el tema y los objetivos de la tarea, por ejemplo utilizando una lluvia de ideas, la experiencia personal de los alumnos o utilizar frases útiles, pero no enseñar nuevas estructuras. Los alumnos pueden hacer algún juego a la tarea previa. O si es basado en un texto, se puede leer una parte del mismo, dejar una parte de preparación para la tarea.

La pre-task (pre-tarea) consistirá en una sesión que durará 45 minutos.

Diseño Sesión 1	Tiempo	Agrupaciones: P (pareja) I (individual), TC(toda la clase), PG (pequeños grupos)
Actividad 1: Introducción al cuento	20'	TC
Actividad 2: Agrupar las palabras de vocabulario en campos semánticos	15'	TC
Actividad 3: Representar verbos con TPR	10'	TC/P

Vocabulario	<ul style="list-style-type: none"> • Animales: lobo, cerdo. • Familia: padre, madre y hermano • Materiales: paja, madera y ladrillo • Objetos: tejado, casa, olla y puerta. • Números: primero, segundo, tercero, dos, tres, etc. • Estados de ánimo: feliz, miedo, hambriento • Verbos: soplar, correr, construir.
Gramática	Presente simple, presente continuo y pasado simple
Materiales utilizados	Imágenes del cuento

SESIÓN 1:

ACTIVIDAD 1: Trabajar el cuento

Según Lichtman el primer paso es “establecer el significado”, familiarizar a los estudiantes con las palabras y los conceptos nuevos. Willis a su vez dice que la finalidad de la pre-tarea o fase previa es que el profesor ayude a los alumnos a entender el tema y los objetivos de la tarea. Por ello, he decidido proponer una actividad, que será la preparación previa al cuento. De esta manera se puede relacionar las dos teorías en una actividad de manera conjunta.

Primero se trabajará el concepto cuento, ya que es el núcleo principal de este trabajo, para que los alumnos se vayan familiarizando con este concepto. La profesora se dirigirá a toda la clase a la hora de introducir vocabulario nuevo o el contexto del cuento donde les hará una serie de preguntas, esto permite que todos los alumnos de la clase participen de manera activa.

La profesora les hará la pregunta: *¿Vosotros sabéis que es un cuento? (“Do you know what a story is?”)*; esto servirá para saber el conocimiento previo de los alumnos. Una vez que les hayamos preguntado eso y nos lo hayan descrito un poco se les hará las siguientes preguntas:

- ¿Qué cuentos conocéis? ¿Qué otro tipo de géneros literarios hay aparte de la narrativa, el cuento? (*“What stories do you know?”/“What other literary genres are there besides narrative, the story?”*)
- ¿Podéis decir el título de algún cuento? (*“Can you say the title of a story?”*)
- ¿Alguien recuerda el cuento de “Los tres cerditos”? ¿De qué trata? (*“Does anyone remember the story of “The three little pigs”/? “What is it about?”*)

ACTIVIDAD 2: Vocabulario y campos semánticos

Una vez que hayamos introducido el tema y que los alumnos hayan recordado lo que es un cuento pasaremos a introducir el vocabulario. Para ello, la profesora les enseñará a los alumnos unas imágenes del cuento y los alumnos tendrán que hacer una lluvia de ideas de lo que ven en la imagen. Una vez que han dicho palabras: “tres cerditos”, “lobo”, “casas”... La profesora trabajará el vocabulario con los campos semánticos y agrupará con los alumnos todas las palabras que hayan dicho. La profesora les mostrará las flashcards (*ANEXO 2) con las palabras de vocabulario, primero las repetirán y luego los alumnos en la pizarra le señalarán dentro de qué campo semántico están.

Las palabras de vocabulario de los campos semánticos serán:

- Animales: lobo, cerdo.
- Familia: padre, madre y hermano
- Materiales: paja, madera y ladrillo
- Objetos: tejado, casa, olla y puerta.
- Números: primero, segundo, tercero, dos, tres, etc.
- Estados de ánimo: feliz, miedo, hambriento
- Verbos: soplar, correr, construir.

ACTIVIDAD 3: Representar verbos con TPR

Para trabajar los verbos, como son verbos de acción; se realizarán un juego con movimientos utilizando “TPR” (Respuesta Física Total). Como hemos visto anteriormente en la teoría, según Lichtman, en una lección de TPR, el maestro da muchas órdenes verbales a toda la clase, estudiantes individuales y grupos de

estudiantes. El significado de las órdenes se aclara a través de acciones físicas. El objetivo del TPR es facilitar la adquisición de la segunda lengua, a través de la combinación de habilidades verbales y motrices. Los alumnos pueden responder a mandatos mediante acciones y así interiorizan mejor el nuevo código lingüístico.

"La Respuesta Física Total" (Total Physical Response, TPR), se utilizará para el aprendizaje del vocabulario y los verbos de acción respecto al cuento, para que los alumnos tengan una mayor comprensión del cuento.

1° La profesora les pedirá a los alumnos que se pongan de pie. Entonces les enseñará las tarjetas con los dibujos y les pondrá un ejemplo de cómo se realiza la acción de cada verbo. Aquí los alumnos solo tienen que ver y escuchar lo que hace el profesor.

2° Luego les dirá la palabra del verbo en inglés y ellos tendrán que realizar los gestos que la profesora había hecho anteriormente.

3° Después, repetirán el proceso de nuevo pero al revés, la profesora les hará el gesto y ellos tendrán que decir en inglés, de qué palabra de vocabulario se trata.

4° Los alumnos realizan las acciones a la vez que dicen la acción del verbo.

5° Finalmente, se podrán hacer por parejas, un alumno dirá la palabra de vocabulario o el verbo en inglés y el otro representa la acción.

TAREA.

En la tarea según Willis el profesor tiene que ayudar a los alumnos a formular lo que quieren decir, pero no intervendrá para corregir los errores salvo que se le pregunte. Los alumnos se tienen que expresar por sí mismos, lo importante es que sean fluidos hablando. Los objetivos de la tarea proporcionan la motivación principal; los estudiantes generalmente quieren lograr los resultados de la tarea que los involucran en el trabajo hacia una meta. El éxito en la realización de la tarea es en sí mismo un factor motivador. Los alumnos están dispuestos a hacer una tarea por ellos mismos y a escuchar activamente.

La task (tarea) consistirá en dos sesiones, cada una durará 45 minutos.

Diseño Sesión 2	Tiempo	Agrupaciones: P (pareja), I (individual), TC(toda la clase), PG
-----------------	--------	---

		(pequeños grupos)
1. Contar y representar el cuento (interactuar con los alumnos haciendo preguntas y acciones)	45'	TC
Sesión 3	45'	TC
2. Volver a contar el cuento, esta vez los alumnos continúan las frases contando el cuento con la profesora, repitiendo vocabulario y acciones.		
Vocabulario		<ul style="list-style-type: none"> • Animales: lobo, cerdo. • Familia: padre, madre y hermano • Materiales: paja, madera y ladrillo • Objetos: tejado, casa, olla y puerta. • Números: primero, segundo, tercero, dos, tres, etc. • Estados de ánimo: feliz, miedo, hambriento • Verbos: soplar, correr, construir.
Gramática		Presente simple, presente continuo y pasado simple
Materiales utilizados		Ilustraciones del cuento

SESIÓN 2

La segunda fase que establece Willis es el Ciclo de tareas, dentro se encuentra la tarea principal, en la cual se le da la oportunidad de expresarse a los alumnos. En esta encaja el segundo paso de Lichtman que es “preguntar una historia”, para ello en la tarea se contará el cuento. Mientras la profesora les hará a los alumnos una serie de preguntas para ver si se enteran del argumento y van comprendiendo el cuento.

En la primera parte de la task (tarea), los niños se sentarán todos en semicírculo y se comenzará a contar la historia de los tres cerditos apoyándose en las ilustraciones del mismo cuento del libro álbum “The three little pigs” (*ANEXO 1). El cuento estará basado en el TPRS alternando con preguntas, así mientras la profesora va contando el cuento, les da feedback a los alumnos y ve si lo están entendiendo. Según Lichtman las preguntas se pueden estructurar de más fácil a más difícil, los tipos de preguntas son: con respuesta Sí o No, preguntas de “Por qué” (para trabajar el pensamiento crítico de

los alumnos) y preguntas con “quién, qué, cuándo, dónde” que requieren solo una palabra. También el profesor utilizará “Circling” (dando vueltas), como hemos hecho referencia anteriormente con este término de Lichtman que consiste en hacer preguntas hacer repetitivas sobre el mismo detalle de una historia, así se comprobará la comprensión del estudiante y la capacidad de los alumnos para responder las preguntas.

La profesora empieza a contar el cuento y a hacer acciones, mientras tanto les hará a los alumnos estas preguntas intercaladas que se irán dificultando gradualmente. La profesora hará unas preguntas más fáciles para asegurarse de que los estudiantes entienden, y luego volverá a la pregunta más difícil, posiblemente con apoyo adicional como sugerir posibles respuestas a los estudiantes. El objetivo de esto no es solo contar un cuento sino que también secuenciar una historia, a medida que se avanza se va complicando.

Realizará preguntas más fáciles de respuesta Sí o No. Por ejemplo:

- Al principio del cuento, ¿Viven solos los cerditos? (“*At the beginning of the story, Do the three little pigs live alone?*”)
- ¿Los cerditos se van juntos? (“*Do the little pigs leave together?*”)
- La casa del primer cerdito, ¿era de madera? (“*The house of the first pig, was it made of wood?*”)
- ¿Se cae la casa del segundo cerdito? (“*Does the second little pig’s house fall?*”)
- ¿Tira la casa el lobo del tercer cerdito? (“*Does the wolf throw away the house of the third pig?*”)

Luego introducirá también algunas preguntas con opciones:

- ¿Dónde viven los cerditos? (“*Where do the little pigs live?*”)
 - a) en el bosque;
 - b) en una granja;
 - c) en un puente

También realizará preguntas con respuesta de una única palabra. (Qué, Quién, Cuándo, Dónde):

- ¿Qué animales son los protagonistas del cuento? (*“What animals are the protagonists of the story?”*)
- ¿Cuántos cerditos son? (*“How many pigs are?”*)
- ¿Cuál es el color de su ropa? (*“What is the colour of their clothes?”*)
- ¿De qué material era la casa del primer cerdito? ¿Y la casa del segundo cerdito? (*“What material was the house of the first pig?”/ What about the second little pig house?”*)
- ¿Quién construyó la casa de ladrillo? (*“Who built the house out of brick?”*)
- ¿Qué hizo el lobo cuando se acercó a la casa del primer cerdito? (*“What did the wolf do when he approached the house of the first little pig?”*)
- ¿Dónde van corriendo el primer y el segundo cerdito cuando el lobo les tira la casa? (*“Where do the first and second pigs run when the wolf throws the house at them?”*)
- ¿Dónde se cayó el lobo? (*“Where did the wolf fall?”*)

Y por último las que mayor tienen dificultad, cuya finalidad es trabajar el pensamiento crítico de los alumnos, son las preguntas de “Por qué” y de respuestas más de una palabra. Por ejemplo:

- ¿Por qué hizo el primer cerdito la casa de ese material? (*“Why did the first little pig make the house of that material?”*)
- ¿Por qué construyó la casa de ladrillo el tercer cerdito? *“Why did the third pig build the brick house?”*
- La casa del primer cerdito era de paja, ¿Qué le pasó a su casa? (*“The house of the first pig was straw, What happened to his house?”*)
- ¿Qué hace el lobo con la casa del segundo cerdito? (*“What does the wolf do with the house of the second little pig?”*)
- ¿Qué hace el lobo cuando llega a la casa del tercer cerdito? (*“What does the wolf do when he arrives at the house of the third pig?”*)

- ¿Por qué sale el lobo corriendo de la casa de ladrillo? (*“Why does the wolf run out of the brick house?”*)

SESIÓN 3

La segunda parte consiste en seguir trabajando la historia y trabajar en base al cuento, esta parte se centrará en el habla del cuento y en la representación del cuento. La profesora volverá a empezar a contar el cuento, pero esta vez hará pausas a lo largo del cuento. A medida que la historia se desarrolla, será interpretada por los alumnos que serán guiados por el profesor, que les dirá a los alumnos cuándo y cómo interpretar las acciones, les dirá en inglés que se pongan de pie y lo interpretarán. También, les enseñará una ilustración del cuento en ese momento y los niños tendrán que decir pequeñas frases del cuento o palabras de vocabulario que se repiten que recuerdan de lo que ven en la imagen y entre todos realizarán las acciones.

La profesora dirá esto:

Ej.: “Mientras tanto, el hambriento “Lobo Feroz” se encontró con el primer cerdito descansando en su casa de paja. Y le dijo....

Y los alumnos tendrán que contestar esto:

“Cerdito, cerdito, déjame entrar.” “¡Entonces soplaré y soplaré, y volaré tu casa!”

Las palabras de vocabulario que más repetirán durante el cuento serán estas: “Lobo Feroz”, “Tres cerditos”, “casa de paja”, “caja de madera” y “casa de ladrillo”.

POS-TAREA

En la post- task (pos-tarea) se repasará el vocabulario visto anteriormente, la comprensión lectora y escenificarán el cuento, solo durará una sesión de 45 minutos. Como hemos explicado anteriormente, según Willis en lo posterior a la tarea se proporciona más información sobre el material relacionado con el tema y mejora la experiencia del estudiante de usar el idioma de destino. También incluye el análisis y la práctica de la tarea. Una vez trabajado el cuento, se trabajará la lectura ya que los alumnos ya tendrán conocimiento del cuento y podrán trabajar más fácilmente en ello.

La tercera fase de Willis se puede relacionar con el tercer paso de Lichtman “leer”, en donde se harán una serie de actividades en las que los alumnos repasarán el vocabulario

del cuento. Después, harán una pequeña comprensión lectora que tendrán que secuenciar luego imágenes del cuento y por último, la práctica que tendrán que escenificar el cuento.

Diseño Sesión 4	tiempo	Agrupaciones: P (pareja), I (individual), TC(toda la clase), PG (pequeños grupos)
Actividad 1: 1. Repaso de vocabulario	5'	TC
Actividad 2: 2. Comprensión lectora	10'	TC
Actividad 3: 3. Escenificar cuento	30'	PG
Vocabulario	<ul style="list-style-type: none"> • Animales: lobo, cerdo. • Familia: padre, madre y hermano • Materiales: paja, madera y ladrillo • Objetos: tejado, casa, olla y puerta. • Números: primero, segundo, tercero, dos, tres, etc. • Estados de ánimo: feliz, miedo, hambriento <p>Verbos: soplar, correr, construir.</p>	
Gramática	Presente simple, presente continuo y pasado simple	
Materiales utilizados	Flashcards, papel y lápiz, cartulinas y recortables	

SESIÓN 4

ACTIVIDAD 1: Repaso vocabulario

Para repasar el vocabulario, la profesora les sacará flashcards de vocabulario y cuando les enseñe la imagen, los alumnos tendrán que decir cuál es.

ACTIVIDAD 2: Comprensión lectora

Como hemos explicado anteriormente en el marco teórico, según Lichtman en la segunda fase de "lectura" de una lección, los estudiantes pasan de procesar la entrada auditiva a procesar la entrada escrita. Los objetivos del paso de lectura son proporcionar

información adicional comprensible y familiarizar a los estudiantes con la palabra escrita.

Para trabajar la comprensión lectora la profesora les dará a los alumnos unas frases del cuento y tendrán que unir el comienzo de esas frases con el final, una vez que hayan unido las frases correctamente y tengan sentido. Luego, esas frases tendrán que secuenciarlas con las imágenes del cuento que se correspondan y ponerlas en el orden adecuado que sigue el cuento.

ACTIVIDAD 3: Escenificar el cuento

Por último los niños tendrán que escenificar y recrear el cuento con acciones. Se dividirá a la clase en grupos de 5 (5 personas en cada grupo). La profesora repartirá unos párrafos del cuento a cada grupo. Primero, los alumnos tendrán que crearse sus propias máscaras o caretas de los personajes (*ANEXO 3), ya sea con papel o con platos de cartón recortados y pintados. Una vez creados, irán saliendo por grupos, un alumno del grupo hará de narrador y leerá el párrafo del cuento mientras los demás con las caretas interpretarán lo que están leyendo mediante acciones.

Luego entre todos comentarán que parte del cuento se trata. Si se trata del inicio, del desenlace o del final.

MATERIALES UTILIZADOS

Cuento de “The three Little pigs”

Las ilustraciones del cuento.

Flashcards (Cartas de vocabulario)

Papeles recortados con frases del cuento

Cartulinas y recortables

5. EVALUACIÓN

La evaluación se llevará a cabo de manera sumativa durante las sesiones, para ello se emplearán una serie de instrumentos para evaluarlo que será mediante rúbricas. En ellas se evaluará el trabajo personal de los alumnos, la participación y el trabajo en grupo.

También se evaluarán las habilidades de escucha, habla y de lectura que son las que principalmente se trabajan en mi propuesta didáctica del storytelling.

Rúbricas de evaluación:

Para evaluar el vocabulario en la tarea previa:

Vocabulario	1	2	2
El alumno conoce las palabras de vocabulario relacionadas con el cuento			
El alumno sabe relacionar la palabra de vocabulario con la imagen correspondiente			
El alumno sabe clasificar las palabras con su campo semántico			
El alumno sabe interpretar la acción que se corresponde con la palabra			

Evaluación del alumno:

1(nunca)- 2(a veces)- 3 (siempre)

Participación de los alumnos	1	2	3
El alumno/a participa y se implica en las actividades			
El alumno/ a presta atención en clase a lo que se le dice			
El alumno/ a trabaja de manera adecuada en grupo, respeta y ayuda a sus compañeros.			
El alumno escenifica y representa el cuento			

Conocimiento lingüístico	1	2	3
El alumno/a conoce las palabras de vocabulario y estructuras básicas de la gramática vistas (p.simple y p.continuous)			

Para evaluar las tres habilidades: escucha, habla y comprensión lectora.

Listening skills	1	2	
El alumno/a comprende lo que dice la profesora cuando habla en inglés a la hora de contar el cuento			
El alumno/a comprende que el inglés tiene un sonido y una entonación diferente			
El alumno/a comprende cuando se le hace una pregunta en relación al cuento			
Speaking skills	1	2	3

El alumno/a participa en actividades de producción oral cuando se lo indica la profesora.			
El alumno/a pronuncia adecuadamente las palabras de vocabulario.			
El alumno/a utiliza correctamente las estructuras gramaticales a la hora de hablar.			
Reading skills	1	2	3
El alumno lee correctamente y comprende las palabras de vocabulario.			
El alumno lee fragmentos de cuento y comprende la información.			
El alumno comprende fragmentos de la historia para luego secuenciarla.			
El alumno une adecuadamente frases del cuento, el principio con el final para que tenga sentido.			

6. CONSIDERACIONES FINALES

Hoy en día en el ámbito educativo se trabaja poco el aspecto de la narrativa, ya que requiere mucho tiempo y preparación de materiales. Es necesario que haya una interacción activa por parte de los profesores y estudiantes. Hay que reconocer el poder que tienen los relatos para llevarlos a la práctica más allá de nuestra imaginación.

El “contar historias” es un arte muy antiguo, que desde hace muchos siglos, ha transmitido conocimientos y actualmente se intenta recuperar como método de aprendizaje en la enseñanza. Opino como Campbell, que tenemos que potenciar las narraciones históricas y culturales para impartir ideas y valores a las siguientes generaciones. Afirma que los maestros tienen que educar a los alumnos en valores a través del uso de la estrategia del “storytelling”.

A la hora de trabajar “storytelling” hay que manejar el concepto y conocer las características del grupo de nuestro curso que hemos escogido para adaptar la historia y el tipo de actividades que queremos hacer en base al desarrollo cognitivo del alumno. En mi propuesta didáctica he decidido trabajar con estas dos metodologías, el TBL (Task Based Learning- Aprendizaje basado en tareas) y el TPRS (“Respuesta Física Total a través de la lectura y la narración”) como metodologías innovadoras y motivadoras para los alumnos; ya que hoy en día son más los profesores los que las utilizan en el aula. Por ello, he propuesto distintos tipos de actividades que se realizan

de manera individual, en pareja o en grupo y de diferentes maneras como responder a preguntas, realizar acciones o escenificar un cuento, en donde el profesor desempeñará la función de guía o interactuará para proporcionar una comunicación adecuada o un aprendizaje significativo.

Además el storytelling tiene una serie de ventajas y beneficios como por ejemplo: el desarrollo de la imaginación, fomento de relaciones sociales, los niños reciben un “input”, desarrolla estrategias de aprendizaje para la comprensión del cuento, etc.

Una vez llevada la propuesta didáctica al aula, habría que anotar los aspectos que no hubieran salido como el profesor esperaba, lo que más les habría gustado a los alumnos y lo que menos, posibles problemas a la hora de desarrollar el storytelling y también posibles propuestas de mejora. Del mismo modo, habría que hablar con los demás profesores para decidir cuál sería el mejor momento para desarrollar el storytelling y compartir nuestras ideas para poder trabajar conjuntamente.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aiex, N. K. (1998). *Storytelling: Its wide-Ranging Impact in the Classroom.*[ED: 299 574]. Alvey, RG (1974). *The Historical Development of Organized Storytelling to Children in the United States* (Doctoral dissertation, Phd Dissertation, University of Pennsylvania).

Armas Sánchez, E. R. (2019). *Métodos de enseñanza del idioma inglés en educación inicial.*

Beghadid, H. M. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. *Actas del IV Taller ELE e interculturalidad del Instituto Cervantes de Oran*, 112-120.

Cantoni, G. P. (1999). *Using TPR-Storytelling To Develop Fluency and Literacy in Native American Languages.*

Celce-Murcia, M. (2008). "Rethinking the role of communicative competence in language teaching". In *Intercultural language use and language learning* (pp. 41-57). Springer, Dordrecht. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0_3

Celce-Murcia, M. (2014). An overview of language teaching methods and approaches. *Teaching English as a second or foreign language*, 4, 2-14.

Cenoz Iragui, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (dirs.), 449-465.

Duff, P. A. (2014). Communicative language teaching. *Teaching English as a second or foreign language*, 4, 15-30.

Ellis, Gail & Brewster, Jean (1991): *The storytelling handbook for primary teachers*, London, Penguin English.

Ellis, Gail & Brewster, Jean (2014): *Tell it again! The new storytelling handbook for primary teachers*, London, Pearson ELT.

Hardy, B. (1968, October). Towards a poetics of fiction: 3) An approach through narrative. In *Novel: A forum on fiction* (Vol. 2, No. 1, pp. 5-14). Duke University Press.

Herrera, C. G., & Grimaldi Herrera, C. (2009). Competencia lingüística y competencia comunicativa. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (2009-11).

Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. Dalam JB Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293).

Jianing, X. (2007). Storytelling in the EFL speaking classroom. *The Internet TESL Journal*, 13(11), 1-8.

Lichtman, K. (2018). *Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling (TPRS): An Input- Based Approach to Second Language Instruction*. Routledge.

Londoño-Monroy, G. (2012). Aprendiendo en el aula: contando y hacienda relatos digitales personales. *Digital Education Review*, 22, 19-39.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD – Subdirección General de Información y Publicaciones. Extraído el 30 de diciembre de 2013 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Miller, S., & Pennycuff, L. (2008). *The power of story: Using storytelling to improve literacy learning*. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), 36-43.
- Radner, Jo (2008). *“On the Threshold of Power: The Storytelling Movement Today”*.
- Muller, T. (2006). *Researching the influence of target language on learner task performance*. In *Proceedings from the Asian EFL Journal International Conference* (Vol. 8, No. 3).
- Ramsdell, C. (2011). *Storytelling, Narration, and the “Who I Am” Story*. *Writing Spaces: Readings on Writing*, 2, 270-285.
- Reinoso, F. L. H. (1999). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141-153.
- Richards, J. C. (2005). *Communicative language teaching today* (pp. 22-26). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge university press.
- Rodríguez, M. C. *“Storytelling: el poder de las historias” * Usos contemporáneos de la narración oral*.
- Ronquillo Hernández, E., & Goenaga Conde, B. (2009). Competencia Comunicativa: Evolución cronológica del término y sus elementos constitutivos. *Humanidades Médicas*, 9(1), 0-0.
- Rosenthal Tolisano, S. (2009). *How-to-guide: digital Storytelling*, Tools for Educators.
- Ruso, N. (1999). *Influence of task based learning on EFL classrooms*.

Sanchez, T. (2005). *The story of the Boston massacre: A storytelling opportunity for character education*. *The Social Studies*, 96(6), 265-269.

Senehi, Jessica (2002). "Constructive Storytelling: A Peace Process". *Peace and Conflict Studies*: Vol. 9 : No. 2 , Art. 3.

Sobol, Joseph Daniel (2008). "Contemporary Storytelling: Revived Traditional Art and Protean Social Agent". *Storytelling, Self, Society*, Vol. 4, No. 2, Special Issue: *Storytelling As Contemporary Performing Art* (mayo-agosto 2008), pp. 122-133

Valdés, N. I. C., & Hernández, A. I. (2005). *¿Por qué la enseñanza del Inglés en el primer ciclo de la edad escolar?* Mendive. *Revista de Educación*, 3(4), 268-272.

Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning. *Challenge and change in language teaching*, 52-62.

Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning* (Vol. 60). Harlow: Longman.

Zamudio, G. B. (2003). "Justificaciones extra-literarias del cuento en la enseñanza primaria". *Pedagogía y saberes*, (19), 17-30.

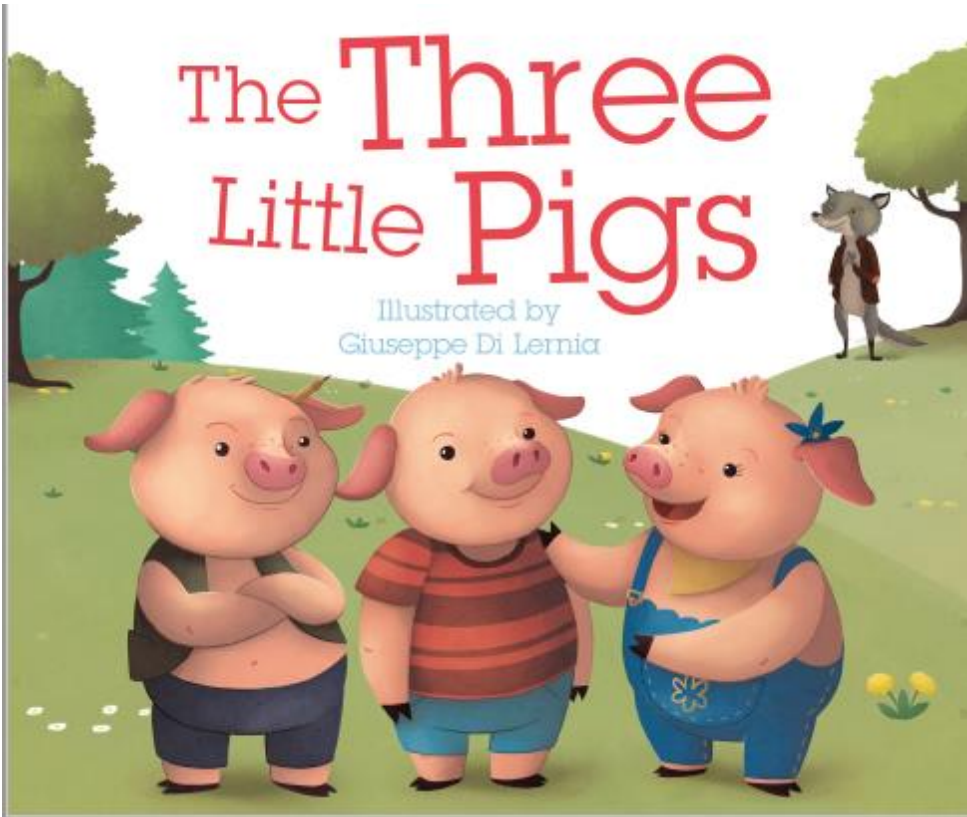
Zulhermindra, Z. (2018). FOUR LITTLE DUCKS: *Integrating story and role-play in teaching speaking to English young language learners*. *Proceeding IAIN Batusangkar*, 1(2), 485-492

8. ANEXOS

*ANEXO 1 (Formato PDF cuento "The three little pigs" :

The Three Little Pigs

Illustrated by
Giuseppe Di Lernia



On the edge of a beautiful forest lived a mommy pig, a daddy pig, and three little pigs. The time had come for the three little pigs to leave home.

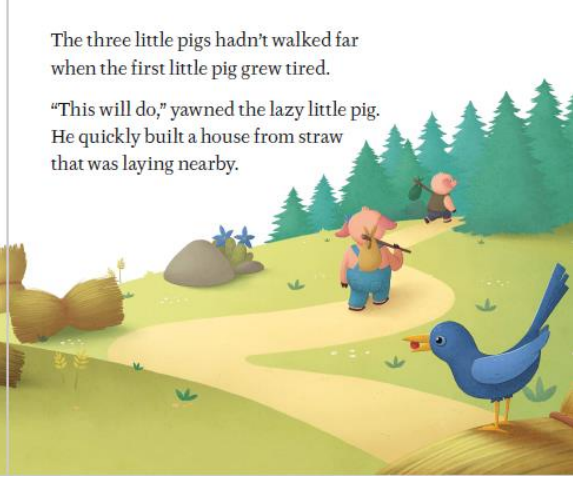
"Watch out for the Big Bad Wolf!" warned the daddy pig as he waved goodbye.





The three little pigs hadn't walked far when the first little pig grew tired.

"This will do," yawned the lazy little pig. He quickly built a house from straw that was laying nearby.



It wasn't long before the second little pig stopped walking and looked around her.



"This will do," she said and swiftly built a house from the sticks and branches that were scattered around her.

The third little pig walked on, and on, and on. Finally, he found a pretty area of land by a stream. It was the perfect place to build his house.



The third little pig decided to build a strong brick house to keep him safe from the wolf.



he bought the best bricks he could find...



He drew plans...



and finally, after weeks of hard work...

he stood back and admired his beautiful new home!



Meanwhile, the hungry Big Bad Wolf came across the first little pig resting in his house of straw.



"Little pig, little pig, let me come in," said the wolf.
"Not by the hair on my chinny-chin-chin!" cried the first little pig.



"Then I'll huff, and I'll puff, and I'll blow your house down!" howled the hungry wolf.

So the Big Bad Wolf **huffed** and he **puffed...**



and the tiny straw house came tumbling down!

The little pig ran as fast as he could until he arrived at the house made of sticks.

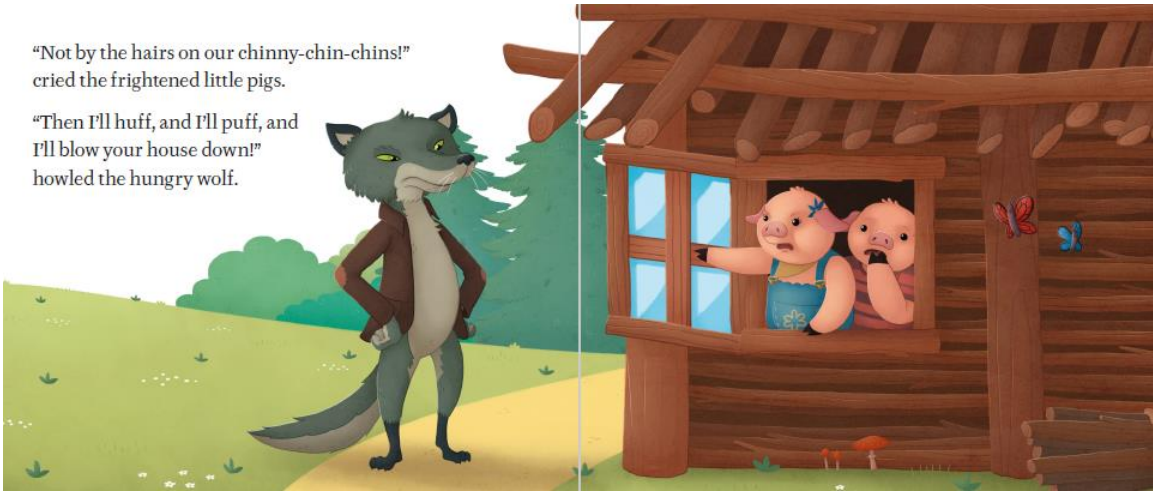


The Big Bad Wolf snuck up to the house. "Little pigs, little pigs, let me come in!" he growled.

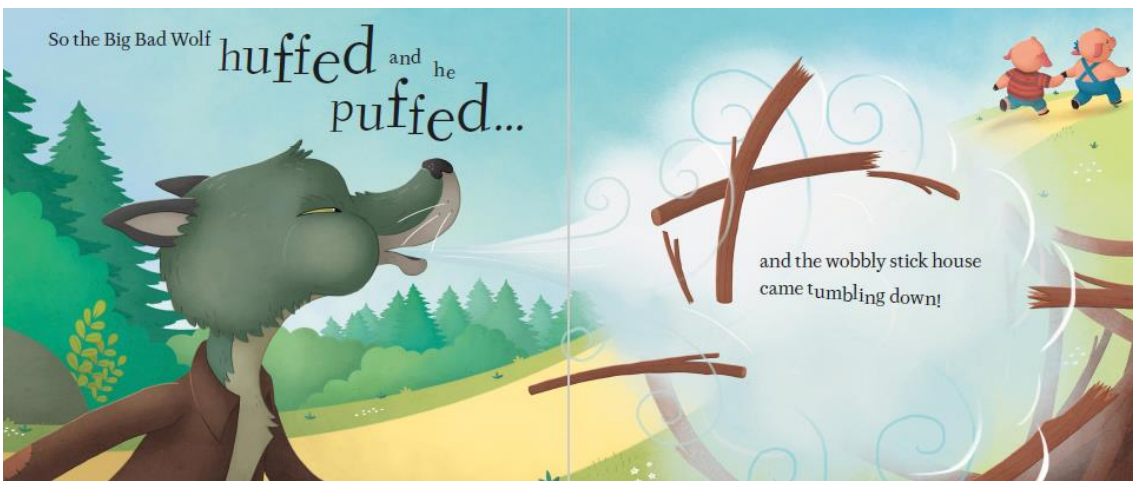


"Not by the hairs on our chinny-chin-chins!"
cried the frightened little pigs.

"Then I'll huff, and I'll puff, and
I'll blow your house down!"
howled the hungry wolf.



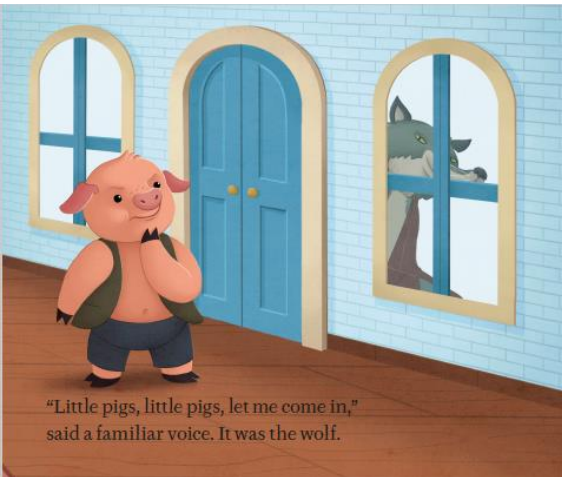
So the Big Bad Wolf **huffed** and he
puffed...



and the wobbly stick house
came tumbling down!



The two little pigs ran on, and on, and on, until
they finally reached the third little pig's house.
"Don't worry! We are safe in my strong brick house,"
said the third little pig as they heard a bang at the door.



"Little pigs, little pigs, let me come in,"
said a familiar voice. It was the wolf.



"Not by the hairs on our chinny-chin-chins!" cried the three little pigs.



"Then I'll huff, and I'll puff, and I'll blow your house down!" howled the hungry wolf.



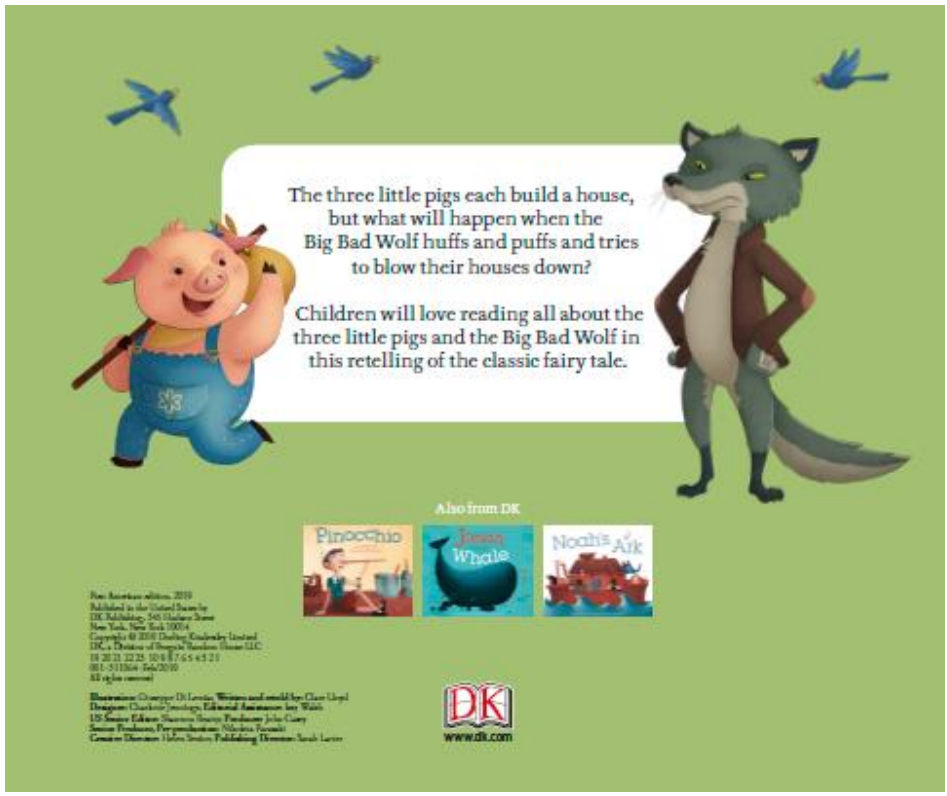
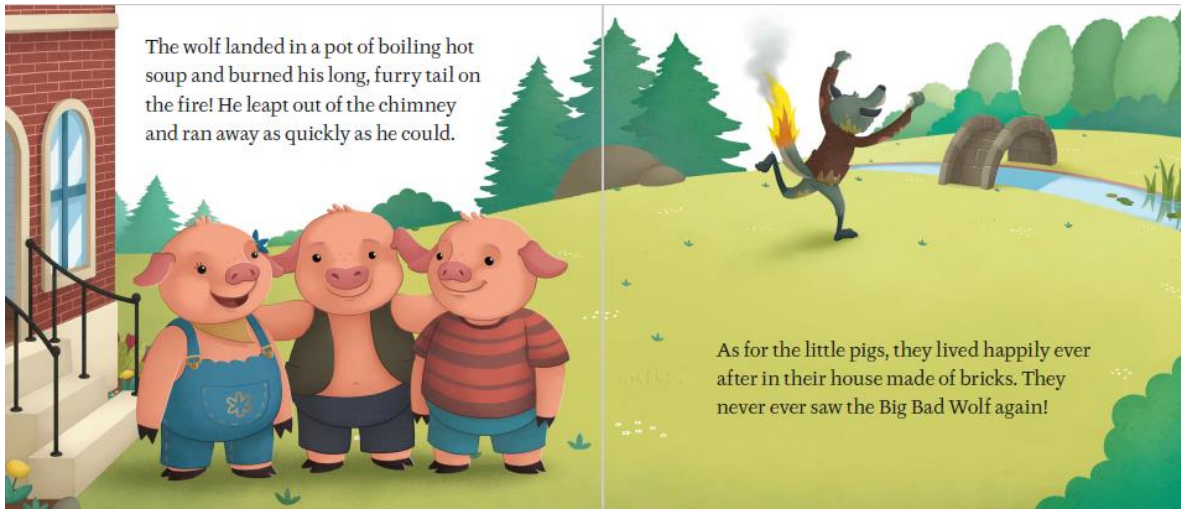
So the Big Bad Wolf **huffed** and he **puffed** and he **puffed** and he **huffed**...



but nothing happened. The house didn't even wobble!

The wolf was furious and **VERY** hungry. He climbed up onto the roof and jumped down the chimney... splash!





*ANEXO 2 (Flashcards de vocabulario)

Credito (Little pig)



Lobo (Wolf)



Casa de paja (House of straw)



Casa de madera (House of wood)



Casa de ladrillo (Brick house)



Puerta (door)



Tejado (roof)



Olla (Pot of boiling)



Soplar (To blow)



Correr (to run)



Construir (To build)



*ANEXO 3 (Caretas de los personajes)

De cerdito



De Lobo Feroz



AGRADECIMIENTOS

Gracias a todos los maestros de inglés que he tenido y que me han enseñado mucho durante el curso pasado. Mi gratitud también a Luis de Juan Hatchard, por haberme ayudado a enriquecer este trabajo, también por ser un gran maestro y tutor. Por último gracias a mi familia por su comprensión, por los ánimos y por su apoyo.